

Autorin: Patricia Anna Kurta

Balanceakt von Nähe und Distanz

*Eine professionelle Herausforderung in der Beziehungsgestaltung
mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen*

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

in der Studienrichtung Sozialpädagogik

eingereicht an der

Universität Graz

Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Gutachter: Arno Heimgartner, Univ.-Prof. Dr.phil.
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

2022

*„Die Erfahrung von Zeit – und die damit sich stellenden Bewältigungsaufgaben – sind bestimmt durch Nähe und Distanz, also durch die Gegenwärtigkeit des pragmatischen Miteinanderlebens und der nicht thematisierten oder ausdrücklich verdrängten Vergangenheiten und der vertrauten oder offenen Zukunft“
(Thiersch 2019, S. 43).*

Danksagung

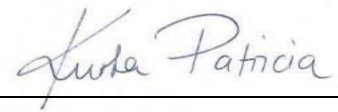
An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bei der Bearbeitung dieser Masterarbeit fachlich als auch persönlich unterstützt haben.

Meinen Dank möchte ich Herrn Univ.-Prof. Dr.phil. Heimgartner aussprechen. Ich bedanke mich für die freundliche Hilfsbereitschaft und die konstruktive Kritik die er mir entgegenbrachte.

Weiterhin danken möchte ich den Experten/innen, die an den Interviews teilgenommen haben. Ohne deren Bereitschaft wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Mein besonderer Dank gilt meiner ganzen Familie, insbesondere meinen Eltern, die mich in all meinen Entscheidungen unterstützt haben und mir zur Seite standen. Ebenso möchte ich meiner Schwester danken, die immer die richtigen Worte fand, um mich zu stärken. Herzlich bedanken möchte ich mich außerdem bei meinen Freundinnen, die mich stets motivierten und aufmunterten.

Ich verspreche hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher Form bei dieser oder anderen Einrichtungen noch nicht eingereicht worden.



WIEN, 7. November 2022

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Balanceakt zwischen Nähe und Distanz. Die richtige Balance führt zu einer sicheren Beziehungsgestaltung zu traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Das vergangene Leben von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen ist von Enttäuschungen, gewalttätigen Übergriffen, körperlicher Gewalt, Angst und Trauer geprägt. Welche Auswirkungen die Vergangenheit auf das zukünftige Leben der zu betreuenden Personen und den Aufbau einer Beziehung zu anderen Menschen hat, wird nachfolgend skizziert. Dieser Inhalt ist deshalb so relevant, da sich die Zahlen von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen stetig erhöhen und es sich dabei um ein aktuelles Thema handelt. Außerdem ist es von besonderer Bedeutung, wie Pädagogen/innen einen Zugang zu traumatisierten Kindern und Jugendlichen erlangen und bestenfalls eine tragfähige Beziehung aufbauen. Mit der bestimmten Balance zwischen Nähe und Distanz kann sowohl den pädagogischen Fachkräften als auch den Kindern und Jugendlichen Schritt für Schritt geholfen werden, um an einer gemeinsamen, vertrauenswürdigen und bejahenden Beziehung zu arbeiten.

Diese Arbeit nimmt sich zum Ziel, herauszufinden, welche Nähe- und Distanzverhältnisse zu einer tragfähigen und längerfristigen Beziehungsgestaltung führen. Mit welchen Herausforderungen Experten/innen konfrontiert werden, spielt in diesem Kontext ebenso eine wichtige Rolle. Skizziert werden diese Inhalte anhand vorliegender literarischer Werke und den Ergebnissen der geführten Experten/inneninterviews. Diese wurden mittels der Inhaltsanalyse von Gläser und Laudel ausgewertet.

Die vorliegende Arbeit präsentiert die Ergebnisse, dass sich eine Balance von Nähe und Distanz dann ergibt, wenn die beiden Begriffspaare wie Pole behandelt werden. Es gibt keine Nähe ohne Distanz und keine Distanz ohne Nähe. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich mithilfe von klarer Kommunikation, gegenseitiger Wertschätzung und dem gemeinsamen Konstruieren von sicheren Orten anhand von traumapädagogischen Grundhaltungen positive Beziehungskonstrukte bilden. Wie schnell sich ein Kind oder ein Jugendlicher auf eine neue pädagogische Fachkraft einlassen kann, hängt davon ab, mit wie vielen Rückschlägen, Enttäuschungen und Beziehungsabbrüchen das Kind oder der Jugendliche in der Vergangenheit kämpfen musste. Ergebnisse zeigen, dass sich Beziehungen über Monate oder Jahre entwickeln. Dabei sind sich alle am Interview teilgenommenen Experten/innen einig, dass das Vertrauen als Basis für eine gelingende Beziehung dient.

Abstract

This master's thesis deals with the balancing act of closeness and distance. The right balance leads to a safe relationship with traumatized children and adolescents. The past lives of children and adolescents in out-of-home care are marked by disappointments, violent assaults, physical violence, fear and grief. The impact of the past on the future lives of those in care and the development of relationships with others is outlined below. This content is relevant because the number of children and youth in out-of-home care is steadily increasing and is an ongoing issue. In addition, how to gain access to traumatized children and adolescents and, at best, build a sustainable relationship is of particular importance. With the certain balance between closeness and distance, both the pedagogical professionals and the children and adolescents can be helped step by step to work on a common, trustworthy, affirming relationship.

The aim of this work is to find out which closeness and distance relationships lead to a sustainable and long-term relationship. The challenges experts are confronted with also play an important role in this context. This content is outlined on the basis of existing literary works and the results of the interviews conducted with experts. The interviews were evaluated by means of the content analysis of Gläser and Laudel.

This paper presents the results that a balance of closeness and distance emerges when the two pairs of terms are treated like poles. There is no closeness without distance and no distance without closeness. The results clearly show that positive relationship constructs are formed using basic trauma pedagogical attitudes with the help of clear communication, mutual appreciation and the joint construction of safe places. How quickly a child or adolescent can engage with a new pedagogical professional depends on how many setbacks, disappointments, and relationship breakdowns the child or adolescent has had to deal with in the past. Results show that relationships develop over months or years. All experts agree that trust serves as the basis for a successful relationship.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	- 1 -
2	BINDUNG	- 6 -
2.1	DIE BINDUNGSTHEORIE NACH BOWLBY	- 7 -
2.2	BINDUNGSQUALITÄTEN	- 8 -
2.2.1	<i>Sicher gebundene Kinder</i>	- 8 -
2.2.2	<i>Unsicher-vermeidend gebundene Kinder</i>	- 9 -
2.2.3	<i>Unsicher-ambivalent gebundene Kinder</i>	- 9 -
2.2.4	<i>Unsicher-desorganisierte Bindungsmuster</i>	- 9 -
2.3	BINDUNGSORIENTIERUNG	- 10 -
2.4	FOLGEN EHEMALS TRAUMATISCHER EREIGNISSE AUF DIE BINDUNG	- 11 -
2.5	BINDUNGSSTÖRUNGEN	- 12 -
3	TRAUMA VERSTEHEN	- 17 -
3.1	BEGRIFFSERLÄUTERUNG: TRAUMA	- 18 -
3.2	TRAUMATISIERUNG IM KINDER- UND JUGENDALTER	- 19 -
3.3	BINDUNGSTRAUMA	- 19 -
3.4	TRAUMASYMPTOMATIK	- 20 -
3.4.1	<i>Vermeidung</i>	- 21 -
3.4.2	<i>Wiedererleben</i>	- 22 -
3.4.3	<i>Übererregung</i>	- 22 -
4	TRAUMAPÄDAGOGIK	- 24 -
4.1	GESCHICHTE DER TRAUMAPÄDAGOGIK	- 25 -
4.1.1	<i>Begriffserläuterung: Traumapädagogik</i>	- 26 -
4.2	TRAUMAPÄDAGOGIK IN DER KINDER- UND JUGENDHILFE	- 27 -
4.3	FÜNF SÄULEN DER TRAUMAPÄDAGOGIK	- 28 -
4.3.1	<i>Annahme des guten Grundes</i>	- 29 -
4.3.2	<i>Wertschätzung</i>	- 29 -
4.3.3	<i>Kommunikation</i>	- 30 -
4.3.4	<i>Partizipation</i>	- 31 -
4.3.5	<i>Transparenz</i>	- 32 -
4.4	DER SICHERE ORT UND DIE SICHERE BINDUNG	- 32 -
4.5	STABILISIERENDE HALTUNGEN FÜR PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE	- 34 -
4.5.1	<i>Selbstfürsorge</i>	- 35 -
4.5.2	<i>Selbstreflexion</i>	- 35 -
4.5.3	<i>Supervision/Selbsterfahrung</i>	- 36 -
5	DER UMGANG MIT NÄHE UND DISTANZ UND DIE DARAUS RESULTIERENDE BEZIEHUNG	- 37 -
5.1	DIE STATIONÄRE KINDER- UND JUGENDHILFE	- 38 -
5.2	NÄHE UND DISTANZ	- 41 -
5.2.1	<i>Pädagogischer Takt</i>	- 43 -
5.2.2	<i>Balanceakt von Nähe und Distanz</i>	- 45 -
5.2.3	<i>Vertrauen als Ausgangspunkt für gelingende Beziehungen</i>	- 48 -
5.2.4	<i>Die Beziehungsgestaltung und Aufbau der Nähe</i>	- 50 -
5.2.5	<i>Übertragung und Gegenübertragung</i>	- 52 -
6	EMPIRISCHER TEIL	- 55 -
6.1	ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG	- 55 -
6.2	BESCHREIBUNG DES VORGEHENS	- 55 -
6.3	EXPERTEN/INNENINTERVIEW	- 57 -
6.4	STICHPROBE	- 59 -
6.5	INTERVIEWLEITFADEN	- 61 -
6.5.1	<i>Fragestellungen und Funktionen des Leitfadens</i>	- 61 -
6.6	TRANSKRIPTION DER DATEN	- 63 -

6.7	KATEGORIENSYSTEM	- 63 -
7	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	- 66 -
7.1	TRAUMAPÄDAGOGISCHE GRUNDHALTUNGEN	- 66 -
7.1.1	<i>Transparenz und Kommunikation</i>	- 67 -
7.1.2	<i>Wertschätzung</i>	- 68 -
7.1.3	<i>Annahme des guten Grundes</i>	- 68 -
7.1.4	<i>Sicherer Ort</i>	- 69 -
7.2	STABILISIERENDE HALTUNGEN FÜR PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE	- 70 -
7.2.1	<i>Selbstreflexion, Selbstfürsorge und Supervision</i>	- 72 -
7.3	NÄHE UND DISTANZ.....	- 73 -
7.3.1	<i>Balanceakt von Nähe und Distanz</i>	- 76 -
7.3.2	<i>Umgangsmöglichkeiten bei ablehnenden Verhaltensformen</i>	- 79 -
7.4	BEZIEHUNGSGESTALTUNG	- 80 -
7.4.1	<i>Vertrauen als Basis</i>	- 81 -
7.4.2	<i>Zusagende und ablehnende Beziehungsverhältnisse</i>	- 83 -
8	FAZIT	- 87 -
	LITERATURVERZEICHNIS.....	- 92 -
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	- 99 -
	ANHANG.....	- 100 -
	INTERVIEWLEITFADEN	- 100 -

1 Einleitung

Tag für Tag werden unzählige Kinder und Jugendliche, deren Verhalten als auffällig deklariert wird, in stationären Hilfen, wie zum Beispiel sozialpädagogischen Wohngemeinschaften oder Einrichtungen, aufgenommen. Dort erhalten sie vom entsprechenden Fachpersonal die notwendige, intensive pädagogische Betreuung. Doch wie sieht diese Art der Betreuung aus? Worauf müssen Sozialpädagogen/innen bei der Betreuung achten? Wie entwickeln sie einen Draht zu den Kindern und bauen dementsprechend eine sichere und stabile Beziehung auf? Welche Schwierigkeiten ergeben sich dabei? Diese und noch viele weitere Fragen bleiben meist offen. Mit der vorliegenden Masterarbeit werden anhand literarischer und empirischer Forschung folgende Fragen beantwortet:

- *Wie sieht ein angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz in der Arbeit von Sozialpädagogen/innen mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen aus und wie ist dieses zu erreichen?*
- *Was benötigen pädagogische Fachkräfte, um der Überlastung in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken?*
- *Wie gelingt eine tragfähige Beziehung von Sozialpädagogen/innen zu traumatisierten Kindern und Jugendlichen und welche Schwierigkeiten können sich dabei ergeben?*

Inzwischen gibt es viele pädagogische Einrichtungen, die traumatisierten Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen einen positiven Wiedereinstieg in ihr Leben ermöglichen. Menschen, die diese Betreuung in Anspruch nehmen, sind aufgrund früherer schmerzhafter Erlebnisse von Traumata betroffen. Traumatische Erlebnisse können zum Beispiel durch einen Unfall, einen Überfall, Naturkatastrophen, sexuelle Übergriffe, Vernachlässigung von Seiten der Eltern oder aufgrund des Verlustes eines geliebten Menschen verursacht werden. Die Aufgabe der Pädagogen/innen besteht darin, durch ihr spezifisches Wissen, den Betroffenen die Vergangenheit zwar nicht vergessen zu lassen, aber dennoch mit ihr zurechtzukommen. Dabei muss vorerst ein entsprechender Beziehungsaufbau erfolgen, um den zu betreuenden Menschen Hilfe anbieten zu können. Geholfen werden kann schlussendlich nur, wenn das gegebene Angebot in Anspruch genommen wird.

Bereits im Untertitel wird der Terminus Beziehungsgestaltung erwähnt. Da sich die gesamte Masterarbeit mit den Themen Beziehung und Bindung beschäftigt, wird darauf Wert gelegt, eine genaue und präzise Definition darzulegen. Das erste Kapitel trägt die Bezeichnung „Bindung“ und setzt sich zuallererst mit der Bindungstheorie von Bowlby auseinander. Bowlby ist ein britischer Psychoanalytiker und Kinderpsychiater, dessen Bindungstheorie den Säuglingen die Charakteristik zuschreibt, bei bindungsrelevanten Situationen Nähe, Zuwendung und Schutz zu suchen. Nachfolgend werden vier unterschiedliche Bindungsqualitäten aufgezeigt. Dabei wird zwischen sicher gebundenen, unsicher-vermeidend gebundenen, unsicher-ambivalent gebundenen und unsicher-desorganisierten Kindern unterschieden. Die vier Bindungsqualitäten werden mit dem Beispiel des Spielens verglichen, um so die verschiedenen Verhaltensformen näherzubringen. Nachdem die Beschreibung der Bindungsqualitäten abgeschlossen ist, folgt die Erklärung der Bindungsorientierung. Hier werden zwei Systeme von Brisch miteinander verglichen. Außerdem wird auf die Bindungssicherheit eingegangen. Anhand der Fachliteratur von Brisch, Scherwath und Friedrich können diese Themen genauer analysiert werden. Neben positiven Erfahrungen, die zu Bindungssicherheiten führen, sind Beziehungen und Bindungen ebenso von negativen Erfahrungen geprägt. Diese führen zu Bindungsstörungen und ambivalenten Verhaltensformen. Als Resultat ehemals traumatischer Ereignisse zeigt sich, dass betroffene Personen gegenüber anderen Menschen und neuen Bezugspersonen nur schwer Vertrauen aufbauen können. Daher wählen die betroffenen Personen lieber den Rückzug oder die Ablehnung anderen gegenüber. Die Folgen und die daraus resultierenden Bindungsstörungen mit ihren dazugehörigen Verhaltensformen werden in den Abschnitten 2.4 und 2.5. beschrieben. Die beiden Abschnitte runden das Thema Bindung ab.

Da in der vorliegenden Masterarbeit des Öfteren das Wort Trauma aufgegriffen wird, ist es von besonderer Bedeutung, detailliert auf diese Thematik einzugehen. Inzwischen liegen zahlreiche Erkenntnisse und vielfältiges Wissen über das Thema Trauma vor. Denn bereits im 19. Jahrhundert beschäftigten sich der Tiefenpsychologe und österreichische Neuropathologe Sigmund Freud, der französische Philosoph, Psychiater und Psychotherapeut Pierre-Marie-Félix Janet und der Schweizer Psychiater Edouard Stierlin mit traumatischen Erlebnissen. Die Themen Bindung und Beziehung werden in diesem Kapitel nochmals aufgegriffen und es wird ein kurzer Input über die Entstehung des Bindungstraumas und die daraus resultierenden Traumasymptomatiken gegeben. Erläutert werden hier die Vermeidung (Konstriktion), das Wiedererleben (Intrusion) und die Übererregung (Hyperarousel). Bei der Vermeidung verspüren betroffene Menschen keine Gefühle und weisen kein Interesse für Alltäglichkeiten wie Essen,

Freizeit oder zwischenmenschliche Interaktionen auf. Beim Wiedererleben handelt es sich um ein wiederholtes Abspielen von ehemals traumatischen Erlebnissen. Die Übererregung ist Auslöser für Ungeduld und leichte Reizbarkeit. Orte, Menschen und menschliche Interaktionen werden bei der Vermeidung umgangen. Die betroffenen Personen versuchen, sich mit den Traumasymptomen selbst vor erneuten Gefahren zu schützen.

Im vierten Kapitel wird die Traumapädagogik tiefergehend behandelt. Sie ist eine sehr junge Fachrichtung und entstand ca. in den 1990er-Jahren. Sie fand ihre Anfänge in Einrichtungen, die sowohl stationär als auch teilstationär waren und richtete sich auf die Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Heute ist diese junge Fachrichtung schon in den verschiedensten Arbeitsfeldern etabliert (vgl. Weiß 2016, S. 20). Neben der geschichtlichen Entstehung folgt eine Erklärung zur Bedeutung der Traumapädagogik und welche Ziele diese verfolgt. Mithilfe der Traumapädagogik wurden verschiedene Konzepte entwickelt, die in der Kinder- und Jugendhilfe häufig angewendet werden. Diese finden hier ebenfalls ihren Platz. Auf welche Grundhaltung und Leitprinzipien sich die Traumapädagogik beruft, wird im Kapitel 4.3 skizziert. Näher erläutert werden hier die traumapädagogischen Grundhaltungen, wie die Annahme des guten Grundes, Wertschätzung, Kommunikation, Partizipation und Transparenz. Zu den Leitprinzipien zählt außerdem der sichere Ort, welcher den Kindern und Jugendlichen ein Gefühl von Sicherheit vermitteln soll. Außerdem werden Schmidts Ebenen, die für eine sichere Gestaltung des Ortes notwendig sind, skizziert.

Da die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen häufig von nicht vorhersehbaren Situationen geprägt ist und zu Überlastungen und Schwierigkeiten im pädagogischen Alltag führt, bedarf es an stabilisierenden Haltungen für die pädagogischen Fachkräfte. Diese werden im Kapitel 4.5 nähergebracht. Darüber hinaus werden Antworten auf die Forschungsfrage, die sich auf die pädagogischen Fachkräfte bezieht, gegeben. Dabei wird darauf eingegangen, was pädagogische Fachkräfte benötigen, um den Überlastungen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen entgegenwirken zu können.

Die Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen sowie der Umgang mit Nähe und Distanz bilden den Hauptteil. Hinsichtlich dessen wird auf eine genaue Beschreibung des Themas Beziehungsarbeit wert gelegt. Hierfür muss eine gewisse Balance von Nähe und Distanz gegeben sein, um eine stabile und sichere Beziehung aufbauen zu können. Außerdem sollte den Kindern und Jugendlichen durch

die Sozialpädagogen/innen Vertrauen und Sicherheit geboten werden, um eine Beziehung eingehen und führen zu können. Schwierigkeiten, die sich während des Beziehungsaufbaus ergeben, kann durch den nötigen Halt von Sozialpädagogen/innen entgegengewirkt werden. Bevor auf die Begrifflichkeiten Nähe und Distanz präziser eingegangen wird, zeigt vorab eine kleine Statistik, wie viele sozialpädagogische Einrichtungen in Österreich vorhanden sind. Eine Aufzählung der Qualitätsentwicklungen in sozialpädagogischen Einrichtungen und die Verbindung zu einer der größten, dem SOS-Kinderdorf, wird in diesem Kapitel ebenso erwähnt. Danach folgt eine ausführliche Darstellung von Nähe und Distanz. Das Hauptthema bringt mehrere Unterthemen mit sich, auf die ebenfalls eingegangen wird. Dabei werden der pädagogische Takt, der Balanceakt von Nähe und Distanz, das Vertrauen, die Beziehungsgestaltung, der Aufbau von Nähe und sowohl die Übertragung als auch die Gegenübertragung erklärt. Der pädagogische Takt bestimmt eine gewisse Distanziertheit. Den Kindern und Jugendlichen soll Raum für ihre Entwicklung geschaffen werden. Pädagogen/innen sollen den Heranwachsenden nicht zu nahetreten. Mithilfe des pädagogischen Taktes wird eine Balance von Nähe und Distanz geschaffen. Genau diese gilt es einzuhalten, damit eine gelingende und tragfähige Beziehung gewährleistet werden kann. Die Nähe benötigt die Distanz und die Distanz benötigt die Nähe.

Das Vertrauen sorgt für Sicherheit und ist das Resultat einer sicheren Bindung. Außerdem zeigen Personen, die anderen vertrauen, positives Verhalten und dieser Umstand wirkt sich demnach positiv innerhalb der Beziehung aus. Aufgrund früherer, traumatischer Erfahrungen wurden viele Kinder und Jugendliche enttäuscht, weshalb es ihnen schwerfällt, ein neues Vertrauenskonstrukt aufzubauen. Dafür benötigen die betroffenen Kinder und Jugendlichen Zeit. Erst dann können Betroffene wieder ihre Gefühle offenkundig zeigen und kommunizieren, den Aufbau einer neuen Beziehung wagen und Nähe zulassen. Nähe ist nicht gleich Nähe. Dahingehend wird von einer körperlichen, emotionalen und mentalen Nähe gesprochen. Im Kapitel „die Beziehungsgestaltung und Aufbau der Nähe“ findet eine exakte Beschreibung der drei Ebenen statt. Grundsätzlich wird aufgezeigt, was die unterschiedlichen Ebenen bedeuten und wie pädagogische Fachkräfte damit umgehen sollen. Nähe aufbauen soll keineswegs ein Muss oder ein Soll darstellen. Wie im pädagogischen Takt bereits beschrieben, soll den Betroffenen dabei Raum und Zeit gegeben werden. Der Nähe- und Beziehungsaufbau bedarf einer gewissen Zeitspanne und diese gilt es einzuhalten. Die Übertragung und Gegenübertragung bilden den Schluss des Hauptteils. Bei der Übertragung werden vergangene Ereignisse auf Personen übertragen, mit denen die Kinder und Jugendlichen gegenwärtig zu tun haben. Bei der Gegenübertragung handelt es sich um Gefühle und Emotionen der Erwachsenen, die sich gegenüber dem

Kind oder dem Jugendlichen entwickelt haben. Eine deutlichere Beschreibung findet am Ende des Theorieteiles statt.

Der zweite Teil der vorliegenden Masterarbeit setzt sich mit der Beschreibung der Empirie auseinander. Zuerst werden die Zielsetzung und die Fragestellungen bekannt gegeben. Danach folgt die Beschreibung des Vorgehens. Diese wird mit Abbildungen veranschaulicht und mit theoretischen Inputs definiert. Um den vorab angefertigten Fragebogen beantworten zu können, wurden Experten/innen herangezogen. Da es von enormer Bedeutung ist, welche Personen für die Befragung ausgewählt werden, muss zuvor eine genaue Stichprobe festgelegt werden. Alle Schritte und Vorgehensweisen werden im empirischen Teil näher erläutert. Welche Experten/innen an der Befragung teilgenommen haben, wird ebenfalls skizziert. Neben der Darstellung des Interviewleitfadens wird auf die Transkription der Daten und das entstandene Kategoriensystem eingegangen. Ebenso wurde eine Abbildung der Kategorien hinzugefügt. Im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt. Dabei werden allgemein die traumapädagogischen Grundhaltungen besprochen und darauffolgend auf die Subkategorien wie die Wertschätzung, Annahme des guten Grundes und der sichere Ort Bezug genommen. Danach werden stabilisierende Haltungen für pädagogische Fachkräfte aufgezeigt und Antworten auf die zweite Forschungsfrage gegeben. Die Experten/innen geben bei den Themen Nähe und Distanz unterschiedliche Antworten. Während bereits viele mit Distanziertheit kämpfen mussten, gibt es nur wenige, die zusagende Beziehungen und Nähe erfahren durften. Derartige Aussagen ziehen sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Interviews. Was bei ablehnenden Verhaltensformen zu tun ist und wie pädagogische Fachkräfte darauf reagieren, wird ebenso aufgezeigt. Ebenfalls wird das Verhalten bei zusagenden Beziehungsangeboten untersucht. Als Resümee wird daraus die Erkenntnis gewonnen, dass zwar das Vertrauen als Basis dient, die pädagogischen Fachkräfte dennoch mit ambivalenten Beziehungsverhältnissen rechnen müssen. Der Beziehungsaufbau und die zukünftige Bindung sind von einem ständigen Austesten und einem Geben und Nehmen geprägt.

Mit der Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse und den Aussagen im Theorieteil findet die vorliegende Masterarbeit ihren Abschluss.

2 Bindung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Themen in Bezug auf den Begriff Bindung. Da der Hauptteil dieser Arbeit darin besteht, den Balanceakt von Nähe und Distanz zu erläutern und darüber hinaus auf die Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen näher einzugehen, ist vorerst die Beschreibung der Bindungstheorie und die dazugehörigen Subkategorien elementar.

Bindung bedeutet im Allgemeinen die Beziehung zu bestimmten Menschen. Dabei handelt es sich um eine enge, gefühlsmäßige und vor allem länger bestehende Beziehung. Zusätzlich kann diese behütend und befürwortend sein. Heranwachsende, die Trauer oder Unsicherheit verspüren, können ihre Emotionen mithilfe einer bestehenden Beziehung regulieren (vgl. Lengen/Lüpschen 2012, S. 11).

Die diplomierte Sozialpädagogin Corinna Scherwath und Doktorin Sibylle Friedrich gehen ebenfalls auf den Begriff der Bindung ein. Die beiden Expertinnen sprechen darüber, dass Kinder bereits von klein auf gefühlsmäßige Forderungen äußern. Darunter kann unter anderem eine zärtliche Berührung wie eine Umarmung oder die Nähe zu einer anderen Person verstanden werden. Sobald die Erwachsenen die Bedürfnisse des Kindes annehmen und hinreichend beantworten, entsteht eine Bindung zwischen dem Kind und der jeweiligen erwachsenen Person. Scherwath und Friedrich nennen diesen Prozess eine „emotional-sichere“ Bindung. Allgemein kann gesagt werden, dass Bindung zu den Grundbedürfnissen der Menschen zählt. Wird dieses Bedürfnis ausreichend gesättigt, können sich die Personen höheren Entwicklungsaufgaben stellen. Entsteht keine ausreichende Versorgung, fühlen sich die betroffenen Menschen existenziell bedroht (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 39).

Ainsworth sieht die Bindung als Interaktion und Prozess mehrerer Seiten. Dabei unterteilt sie jene in unterschiedliche Begrifflichkeiten. Zuerst fällt das Wort Zuneigung. Danach schreibt sie über individuelle Bindungen. Auf diese Weise drückt sie die Unterschiede zwischen Bindungen aus. Des Weiteren bezeichnet sie Bindungen als ein Geschehen. Damit sind Handlungsweisen von Personen gemeint, die erfasst werden können. Als letzten Punkt skizziert sie die Handlung zwischen Menschen. Jene wird ebenso als Bindung bezeichnet. Diese Handlung wird von den Reaktionen der Objekte beeinflusst (vgl. Ainsworth 2017, S. 102).

Ainsworth zweifelte an den gegebenen Bindungstheorien und führte deshalb Beobachtungen in Uganda durch. Diese führten zu dem Ergebnis, dass sich die Begrifflichkeit Bindung in vier Phasen gliedern lässt. Sie spricht bei diesen immer von der Interaktion zwischen Baby und Mutter oder einer anderen Person. Dabei kam sie auf das Ergebnis einer „aktiven Rolle“, die das Baby einnimmt. Dabei ist jenes der aktive Empfänger der Zuwendung, die es von den Eltern erlangt. Ebenso verspüren Babys oder Kinder Signale, die aus der Ferne spürbar sind. Hierbei ist keine körperliche Nähe notwendig. Zum Schluss erwähnt Ainsworth noch das Verhalten, bei dem es um die schnelle Entwicklung von Bindungen mit anderen Personen geht. Dabei sind jene Personen gemeint, die sich liebevoll um die Kinder kümmern (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, S. 98).

Noch wichtig zu erwähnen ist, dass Ainsworth Kinder als sehr flexibel definiert. Damit sind die Eigenschaften in Bezug auf die Bindung gemeint. Denn ein Kind kann zur Mutter eine andere Bindung als zum Vater aufbauen und umgekehrt. Außerdem besteht die Möglichkeit, eine sichere Bindung gegenüber einer Bezugsperson aufzubauen und wiederum eine unsichere Bindung gegenüber einer anderen. Diese Unterschiede können bereits bei einem Kind im 1. Lebensjahr beobachtet werden (vgl. ebd., S. 99).

2.1 Die Bindungstheorie nach Bowlby

Laut John Bowlby sind emotionale Beziehungen für Menschen sehr wichtig. Wie sich diese entwickeln, hängt mit einigen der stärksten Emotionen zusammen. Tragende Beziehungen sind von Freude und Sicherheit geprägt. Negative Einflüsse sorgen wiederum für Trauer, Depressionen oder Ängste. Bei negativen Einflüssen spricht er zum Beispiel von Trennung oder Verlustängsten (vgl. Bowlby 2017, S. 22).

John Bowlby wird als Begründer der Bindungstheorie bezeichnet. Er war englischer Psychiater und Psychoanalytiker, der sich mit dem Thema Bindung auseinandersetzte. Seine Theorie drückt aus, dass die Entwicklung einer gefahrlosen emotionalen Bindungsbeziehung beim Kind als auch im weiteren Leben für die gefühlsbetonte Beständigkeit und die gesunde emotionale Entwicklung einen Schutzfaktor darstellt. Die Bindungsbeziehung kann bei inneren als auch äußeren Gefahren als Grundlage zur emotionalen Stabilisierung genutzt werden (vgl. Brisch/Hellbrügge 2015, S. 7). Bowlby war schon damals überzeugt, dass ein geschädigtes Beziehungsverhältnis eine Problematik zwischen dem Kind und dessen Eltern darstellt. Er ist der

Annahme, frühere emotionale Traumatisierungen, wie das Erleben von Trennungen oder Verlusterelebnisse, beeinflussen die Entstehung von Verhaltensstörungen (vgl. Brisch 2019, S. 31). Mary Ainsworth, Promotionsstipendiatin in der Forschungsgruppe von John Bowlby, setzte sich in ihrer Promotion mit der Sicherheitstheorie von Blatz auseinander. Jeder Mensch entwickelt ein sogenanntes Urvertrauen, und zwar zu einer bestimmten Person. Diese wird auch Bezugsperson genannt (vgl. ebd., S. 32f.). Der deutsche Kinder- und Jugendpsychiater Karl Heinz Brisch führt aus, dass alle Menschen das Potential besitzen, eine Bezugsperson für Kinder zu sein. Demzufolge können nicht nur die Eltern, sondern alle Menschen, die zur Bindungsperson der Heranwachsenden geworden sind, für die Sicherheit der Kinder sorgen. Ainsworth und Brisch sind deshalb der Meinung, dass sich das Gefühl von Sicherheit positiv auf das Erleben von Dingen auswirkt (vgl. Brisch 2014, S. 15). Das heißt, Kinder, die Angst vor ihrem Gegenüber haben, sind sowohl im Aufbau einer positiven, tragfähigen Beziehung als auch in ihrem Lernprozess gehemmt. Das Kind steht stets unter Spannung. Beim Erlangen einer sicheren und stabilen Beziehung kann sich das Kind von der Spannung lösen und sich den Aufgaben stellen. Kinder sind jedoch unterschiedlich zu betrachten und weisen dementsprechend verschiedene Bindungsqualitäten auf. Diese werden nun näher erläutert.

2.2 Bindungsqualitäten

Mary Ainsworth versuchte, zusammen mit Wittig in Baltimore, Beobachtungen in Bezug auf die Bindung zwischen Baby und Mutter sowie einer fremden Person durchzuführen. Anhand dessen wollten sie die Bindungsqualitäten der Kinder aufzeigen. Dabei wurden Babys im Alter von drei bis 54 Wochen in einem Intervall von drei Wochen zuhause besucht. Die Besuche dauerten im Normalfall bis zu vier Stunden. Erste ausführliche Angaben gab es bereits zum Ende des ersten Jahres. Diese zeigen auf, wie sich die Babys in gewohnter Umgebung bei alltäglichen Situationen, wie zum Beispiel beim Spielen und gegenüber Mitgliedern der Familie, verhalten. Aus dem Ergebnis ergaben sich drei Bindungsqualitäten und eine zusätzliche Klassifikation (vgl. Ainsworth/Wittig 2017, S. 112).

2.2.1 Sicher gebundene Kinder

Kinder, die sicher an ihre Mutter oder an ihren Vater gebunden sind, zeigen nach mehreren Trennungen ein eindeutiges Verhalten gegenüber ihrer Bezugsperson auf. Die Kinder suchen nach ihrer Bezugsperson und beginnen zu weinen, wenn sie diese nicht finden. Es wird beobachtet, dass sicher gebundene Kinder gestresst sind, wenn die Mutter oder eine andere Bezugsperson den Raum verlässt. Kehren die Personen wieder zurück, reagiert das Kind mit sehr

viel Freude, streckt seine Arme nach den Bezugspersonen aus und sucht Körperkontakt. Nach kurzer Zeit kann sich das Kind beruhigen und es wendet sich wieder dem Spiel zu (vgl. Brisch 2019, S. 51).

2.2.2 Unsicher-vermeidend gebundene Kinder

Im Gegenteil zu den sicher gebundenen Kindern ist das Verhalten von unsicher-vermeidend gebundenen Kindern mit weniger Stress in Verbindung zu setzen. Diese beobachten die Mutter oder die jeweilige Bezugsperson zwar, zeigen aber weniger Unruhe beim Verschwinden der Person. Sie widmen sich eher ihrem Spiel. Auch bei der Wiederkehr zeigen sie im Gegensatz zu sicher gebundenen Kindern kaum bis gar kein Bindungsverhalten. Sie suchen keine intensive körperliche Nähe und auch keinen Trost (vgl. ebd., S. 51f.).

2.2.3 Unsicher-ambivalent gebundene Kinder

Die Trennung von der Bezugsperson und dem Kind löst bei Kindern mit unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten einen erhöhten Stresslevel aus. Darüber hinaus beginnen sie schlagartig zu weinen und sind bei der Rückkehr sehr schwer zu beruhigen. Diese Kinder brauchen eine überaus lange Zuwendung von ihrer Mutter, um emotional wieder stabil zu werden. Mit ambivalentem Bindungsverhalten ist gemeint, dass sich die Kinder beim Trösten einerseits die Nähe der Mutter wünschen, aber andererseits auch Ablehnung zeigen. Diese wird meist durch aggressives Verhalten ausgedrückt (zum Beispiel Raufen, Schubsen) (vgl. ebd., S. 52).

2.2.4 Unsicher-desorganisierte Bindungsmuster

Das unsicher-desorganisierte Bindungsmuster ist jene Klassifikation, die aus den Ergebnissen entstand. Diese kann laut Spangler und Grossmann als Zusatz aller bereits genannten Arten von Bindungsverhalten geschildert werden. Damit ist gemeint, dass auch sicher gebundene Kinder desorganisiert sein können. In der Situation, wenn die Mutter in den vorerst verlassenen Raum zurückkehrt, zeigt das Kind Freude und läuft in die Richtung der Mutter. Plötzlich bleibt das Kind stehen, läuft wieder zurück und vergrößert den Abstand. Brisch spricht davon, dass die Bewegungen der Kinder mitten im Ablauf erstarren und „einfrieren“ können. Darüber hinaus werden Muster im Verhalten und in der Bewegung erfasst. Aus diesen Beobachtungen geht hervor, dass das Bindungssystem unsicher-desorganisierter Kinder zwar aktiviert ist, aber sich ihr Bindungsverhalten nicht in einer gleichbleibenden und deutlichen Verhaltensstrategie äußert. Main und Hesse fanden dieses desorganisierte Verhalten häufig bei Kindern, deren Eltern

ein traumatisches Erlebnis widerfahren ist. Solche Erlebnisse können unter anderem Erfahrungen wie Missbrauch, Trennungen oder Misshandlungen gewesen sein (vgl. ebd., S. 52f.).

Aufgrund der Beobachtungen von Ainsworth und Wittig kann schlussfolgernd gesagt werden, dass nicht alle Kinder die gleichen Bindungsqualitäten zeigen. Demnach spielt die Beziehung zu den Eltern eine wichtige Rolle. Eltern, denen Traumatisches widerfahren ist und welche somit keine sichere Beziehung aufbauen können, fällt es schwer, den eigenen Kindern eine sichere und stabile Beziehung zu bieten. Dieses Bindungsverhalten spiegelt sich folglich im Kind wider. Dass traumatische Ereignisse einen Einfluss auf die Bindung haben können, wurde nun kurz dargestellt. Was Bindungsorientierung bedeutet und welche Folgen ehemalige traumatische Ereignisse auf die Bindung haben, wird in den nächsten Kapiteln skizziert.

2.3 Bindungsorientierung

Karl Heinz Brisch spricht davon, dass grundsätzlich jeder Mensch eine Bezugsperson für ein Kind sein kann. Die Aufgabe der jeweiligen Person besteht darin, die zu erziehenden Kinder zu beschützen und ihr Leben zu bewahren. Er erläutert auf der einen Seite das motivationale System „Bindung“, auf der anderen Seite spricht er über das motivationale System, das Erkundungssystem. Das System Bindung steht mit dem Erkundungssystem in einem engen Wechselkontakt. Brisch spricht davon, dass beide Systeme wie auf einer Wippe zueinander in Bezug stehen. Es soll eine Parallele ergeben und kein Ungleichgewicht. Wenn beispielsweise das Bedürfnis nach Bindung aktiviert ist, weil das Kind in einer pädagogischen Einrichtung Angst hat, kann von keinem ausgeprägten oder entspannten Lernprozess gesprochen werden. Die Sicherheit der Bindung gilt als Voraussetzung für sowohl kognitive als auch emotionale Vorgänge des Lernens. Verspürt ein Kind Angst gegenüber der Lehrperson, findet kein Lernprozess statt. Auch wenn es sich bei der Lehrperson um eine/n ausgezeichnete/n Musiker/in mit technischer Finesse und hervorragender pädagogischer Ausbildung handelt. Bei Angst ist das Bindungsbedürfnis des Kindes aktiviert und die Möglichkeit zur Erkundung ist nicht sehr ausgeprägt. Wenn bei einem Kind Bindungssicherheit vorhanden ist, weil die Angst aufgrund der Nähe zur Bindungsperson gestillt ist, kann von einem äußerst guten Lernprozess gesprochen werden. Die betroffenen Kinder sind hier in der Lage, die Welt zu entdecken. Dabei lassen sich die Kinder von ihrer explorativen Haltung leiten. Die heranwachsenden Menschen können durch das innere Gefühl von Bindungssicherheit unterschiedlichste Situationen des Lebens erkunden (vgl. Brisch 2014, S. 15).

Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche weisen wenig Bindungssicherheit auf. Sie haben meist große Angst, weil sie mit traumatischen Erlebnissen konfrontiert wurden. Pädagogische Fachkräfte versuchen deshalb, mit beziehungsorientierter Arbeit diese Angst zu nehmen und Bindungssicherheit zu geben. Traumatisierte Kinder verspüren bei Beziehungen Angst, diese gilt es abzulegen. Brisch spricht davon, dass die betroffenen Kinder, die bereits vom Kind zum Erwachsenen herangewachsen sind, in ihrer seelischen Entwicklung als Kleinkinder im Alter von 1,5-2 Jahre angesehen werden können. Sowohl die seelische als auch die biologische Entwicklung der Betroffenen weisen beträchtliche Lücken auf. Die Angst, vergangene Erfahrungen wiedererleben zu müssen, ist groß. Dennoch versuchen pädagogische Fachkräfte, mit Sensibilität eine Bindungssicherheit zu schaffen (vgl. Brisch 2014, S. 23f.). Denn laut Scherwath und Friedrich ist die Bindung überaus wichtig. Sie steht im Mittelpunkt der Bedürfnisse, die für jeden Menschen von großer Bedeutung sind. Ist das Bedürfnis der Bindung ausreichend gegeben und sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene ausreichend versorgt, können sich diese den für die Entwicklung wichtigen Aufgaben widmen. Gelingt jedoch keine sichere Bindung und das Grundbedürfnis ist nicht gesichert, entstehen belastende Nachteile und der/die Betroffene fühlt sich im entsprechenden Umfeld und der eigenen Existenz nicht wohl (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 39).

Traumatisierte Kinder erfahren gewaltlosen Körperkontakt und zugleich wird ihnen ein gesicherter Ort und Schutz geboten. Somit schaffen es die Pädagogen/innen, ein neues inneres Modell von Bindung in den Kindern zu aktivieren. Brisch spricht davon, dass bei dieser Aktivierung eine „Entwicklung von der Bindungsstörung zur Bindungsdesorganisation“ möglich ist (vgl. Brisch 2014, S. 24).

Die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann hin und wieder Schwierigkeiten mit sich bringen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen während der Gestaltung einer tragfähigen Bindung viel physische und psychische Kraft aufwenden. Gelingt der Aufbau einer sicheren Beziehung zwischen Sozialpädagogen/innen und den Kindern und Jugendlichen, verspüren die zu betreuenden Personen Sicherheit und fühlen sich wohl.

2.4 Folgen ehemals traumatischer Ereignisse auf die Bindung

Die Beziehungen, die man zu den jeweilig anderen Personen eingeht, sind von Erfahrungen geprägt. Diese resultieren aus früheren Erlebnissen. Werden die Bedürfnisse, die ein Individuum innerhalb einer Beziehung benötigt, langfristig nicht gesättigt, werden jene Erfahrungen

als ein Muster gespeichert. Dies hat zur Folge, dass eine Person gegenüber einer neuen Beziehung bereits voreingenommen ist. Aufgrund der früheren Erlebnisse und den damit angehäuften Mustern wird der Aufbau einer neuen Bindung beeinflusst (vgl. Lang 2013, S. 187).

Vergangene traumatische Erlebnisse beeinträchtigen sowohl Bindungen gegenüber anderen als auch das Wesen, das eigene Selbstbild, das Wertesystem und das Urvertrauen. Dies entwickelt sich mithilfe einer Beziehung zu einer primären Bezugsperson in den ersten Lebensmonaten. Die Begrifflichkeit „Vertrauen“ stellt das Konstrukt einer guten Beziehung dar. Empfindet ein Kind, welches eine gesunde Beziehung zu einer Bezugsperson aufweist, Angst, sucht dieses Sicherheit und Schutz bei der jeweiligen Person. Wird diese Suche von der Bezugsperson nicht erwidert, kann das Vertrauen als auch das Urvertrauen beeinträchtigt werden. Auch wenn es sich um einen Verrat an der Beziehung handelt, welche das Kind mit der Bezugsperson aufbaut, wird das Vertrauen oft infrage gestellt. Traumatisierte Kinder, Jugendliche als auch Erwachsene weisen in Beziehungen meist ambivalente Verhaltensweisen auf. Einerseits suchen sie die Nähe zu einer Bezugsperson, andererseits herrschen große Ablehnung und Rückzug. Die betroffenen Personen befinden sich in einem Zwiespalt zwischen Beziehungslosigkeit und Bindung (vgl. Herman 1993, S. 77ff.).

Infolgedessen haben frühere Erfahrungen einen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Darüber hinaus können mangelnde Fürsorge und Schutz zu Fehlentwicklungen führen. Eine fehlende Bezugsperson ist vor allem für Kinder in jungen Jahren eine enorme Belastung und kann zu Bindungsstörungen führen, welche nachfolgend erörtert werden. Dank der Bindungstheorie von John Bowlby – siehe Kapitel 2.1 – können pädagogische Fachkräfte auf Hinweise achten und für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Schlüsse ziehen. Dies führt zu einem besseren Verständnis und einem günstigeren Umgang.

2.5 Bindungsstörungen

Wie bereits erwähnt, sind Beziehungen beziehungsweise der Aufbau einer tragfähigen Beziehung in den ersten Lebensmonaten von besonderer Bedeutung. Menschen möchten ihr Bedürfnis nach Bindung ebenso sättigen wie ihre Grundbedürfnisse. Der Mensch hat ein Entwicklungssystem, welches darauf ausgelegt ist, seine Grundbedürfnisse in ein Gleichgewicht zu bringen. Um diesen Satz etwas deutlicher zu machen, schreiben Scherwath und Friedrich, dass sich Menschen zum Beispiel bei Hunger zuerst auf das Essen und danach wieder auf die Aktivität konzentrieren. Ebenso legen sich Personen zur Ruhe, um wieder Energie zu tanken und ihre Leistung zu erhöhen. Falls diesem Ausgleich nicht nachgegangen werden kann, kann dies

zu einem Leistungsmangel führen beziehungsweise ist das Entwicklungssystem nicht ausgeglichen. Ähnlich verhält es sich mit der Bindung. Kinder, die keine Sicherheit in Beziehungen erfahren, sind unterentwickelt und abhängig von erwachsenen Personen (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 39).

Aus diesem Grund ist der Aufbau von Beziehungen eine Art Aufgabe, die es für die heranwachsenden Kinder zu bewältigen gilt. Dieser stellen sie sich in den ersten Lebensjahren. Eine intensive Bindung bauen die Kinder häufig zu einer Person auf, die dann den sogenannten „sicheren Hafen“ für die Kinder darstellt (vgl. ebd., S. 49). Die Kinder wenden sich ihrem sicheren Hafen bei verunsichernden und bedrohlichen Dingen zu. Diese Zuwendung kann unterschiedlich erfolgen. Einerseits äußert sich diese durch das Klammern an die Bezugsperson, andererseits durch intensives Trauern und Weinen. In genau diesen Situationen benötigt das Kind eine Person an seiner Seite. Das sind jene Momente, die entscheidend sind. Erleben die trauernden beziehungsweise beziehungssuchenden Kinder hier ein befriedigendes Gefühl an Bindung, kann den negativen Bedürfnissen entgegengewirkt werden und es entwickelt sich beim Kind kein innerer Stress. Je nachdem, in welchem Alter sich das Kind befindet, ist die Suche nach Beziehung und Schutz unterschiedlich. Ist von Kindern die Rede, die sich noch in den ersten Lebensmonaten befinden und kein ausreichendes Angebot an Beziehung erfahren, ist die Wahrscheinlichkeit größer, eine Störung der Bindungsentwicklung zu erfahren. Wenn etwa das Kind nicht aus dem Stressempfinden herausgeholt werden kann, entstehen Traumata mit dauerhaften Folgen, dies vor allem durch die Vernachlässigung durch eine Bindungsperson (vgl. ebd., S. 40f.).

Bindungsstörungen dürfen nicht mit den bereits näher erläuterten Bindungsqualitäten gleichgestellt werden. Diese sind dem Bereich der Kinderpsychiatrie zuzuordnen. Hierbei können ebenfalls verschiedene Störungen unterschieden werden. Zum einen existiert eine Bindungsstörung, welche von Furcht in Gegenwart von Erwachsenen geprägt ist, zum anderen die Bindungsstörung, bei denen sich Kinder sehr distanz- oder wahllos verhalten. Dieses Verhalten zeigt sich vor allem in Bezug auf die Zuwendung gegenüber Erwachsenen und tritt sehr häufig bei Kindern auf, die des Öfteren mit einem Wechsel ihrer Bezugsperson leben mussten oder auch bei vernachlässigten und stark geschädigten Kindern (vgl. Bräutigam 2018, S. 35). Stetige Verluste der Personen, zu denen sie eine Bindung aufgebaut haben, kann für Kinder in den ersten Lebensjahren eine weitere gravierende Traumatisierung, welche zu Bindungsstörungen führt, auslösen. Die Bezugspersonen der Kinder können aufgrund eines Unglückes, Naturkatastrophen,

Suizids oder eines natürlichen Todes verstorben sein. Verliert das Kind bei einem schrecklichen Unfall alle Bezugspersonen und es ist die einzig überlebende Person, ist besonders diese Form der Traumatisierung sehr dramatisch. Trennungen wirken sich schädlich auf die psychische Entwicklung der heranwachsenden Personen aus. Bereits eine kurze Trennung von der Mutter in einer früheren Entwicklungsstufe kann langfristige Folgen für die Entwicklung des Kindes haben (vgl. Brisch 2015, S. 109).

Haben Kinder in ihren ersten Lebensjahren traumatisierende Erfahrungen gesammelt, entwickelt sich nicht nur eine desorganisierte Bindung, sondern vielmehr eine Bindungsstörung. Diese wirkt sich in verschiedenen Symptomatiken aus und wird nach außen unterschiedlich gezeigt. Die verschiedenen Modelle der Bindungsstörung schaden der gesamten Bandbreite an Beziehungserfahrungen mit primären Bezugspersonen, dem sogenannten inneren Arbeitsmodell von Bindung. Dies hat zur Folge, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen andere Verhaltens- und Überlebensstrategien entwickeln, die oft den Zusammenhang zur Bindung unerkennbar machen. Dies sind schwerwiegende Traumatisierungen, welche für gewöhnlich durch die Bindungsperson des Kindes selbst entstehen und über eine längerfristige Zeitspanne wirken. Bei dieser Form verlieren Kinder einen emotionalen als auch körperlichen Halt. Kennzeichen dafür können ein selbstverletzendes Verhalten als auch das Zurückziehen in die eigene innere Welt sein. Erleiden Kinder solch schwerwiegende Bindungsstörungen, lassen diese keine Nähe mehr von Personen zu, mit denen eine Bindung aufgebaut werden kann. Auch Personen, die das Verhalten einer Bindung erkennen, können in Situationen, in denen eine Trennung erwartet wird, keinen Zugang finden. Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben die Erwartung an eine positive Bindung beziehungsweise überhaupt die Erwartung an eine normale Bindung verloren. Sie reagieren auf äußere Reize eher negativ als positiv und drücken dies mit Scheu und Abwehr aus. Bei diesen Kindern besteht die Traumatisierung in einer aufeinander folgenden unentwegten Traumatisierung und nicht in einer oder mehreren abgrenzenden Einzelereignissen. Aufgrund emotionaler Beziehungslosigkeit und Nicht-Verfügbarkeit einer Bindungsperson der Kinder, entsteht die permanente Traumatisierung und es fehlt die entsprechende Feinfühligkeit, welche die Kinder benötigen (vgl. ebd., S. 108f.).

Neben dramatischen Unfällen, plötzlichem Ableben oder Naturkatastrophen ist das Erfahren von sexueller Nötigung durch eine Bezugsperson oder Personen, welche die Kinder im täglichen Leben begleiten, wie Lehrer/innen oder Erzieher/innen, eine der am meisten traumatisierenden Erlebnisse für ein Kind. Wird das Kind zum Beispiel vom Vater oder einer

nahestehenden männlichen Person, wie etwa dem Onkel, sexuell misshandelt, löst dies eine gravierende Traumatisierung aus. Finden diese Übergriffe in den ersten Lebensjahren der Kinder statt, kann sich mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Bindungsstörung entwickeln. Jene können die Kinder kaum ohne therapeutische Hilfe verarbeiten und dies wirkt sich stark auf die Bindungssicherheit aus. Im Normalfall bleibt der Bindungskontext bis zum Erkennen des sexuellen Missbrauchs erhalten. In der Situation, in der die sexuelle Gewalt stattfindet, wird der Vater als Vertrauensperson erlebt, welche sich lediglich auf die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse konzentriert und die Zeichen der Zurückweisung und des Widerstandes des Kindes nicht aufnimmt. Kinder werden in diesem Zusammenhang mit der Situation konfrontiert, bei Nichteinhalten der Schweigepflicht eventuell umgebracht zu werden. Dies wiederum löst Furcht, innere Anspannung, Wehrlosigkeit und Leid in den betroffenen Kindern aus. Gleichzeitig beinhaltet dieser Kontext aber auch körperliche Nähe und Berührungen mit dem Vater, welcher die vertraute Bezugsperson darstellt. Außerhalb der sexuellen Übergriffe wird der Vater als sicherer Hafen für das Kind angesehen, der hilfsbereit und stützend in schwierigen Situationen ist. In der Situation des Missbrauchs wird er als gefährlich, grob und handgreiflich erlebt. Infolgedessen kann von Bindungsstörungen mit Hemmung die Rede sein. Das bedeutet, wenn das Kind sich dem Vater in angstmachenden Situationen annähert und es das Angebot von Schutz und Hilfe annimmt, folgt gleichzeitig die Angst vor Übergriffen von Seiten des Vaters. Dies verursacht beim Kind einen aussichtslosen Bindungskonflikt. Folglich fühlt sich das Kind sowohl dem Vater als auch anderen Personen gegenüber gehemmt, Wünsche in Bezug auf die Bindung zu äußern oder überhaupt Bindungsverhalten zu zeigen. Für gewöhnlich zeigen diese Kinder fremden Personen gegenüber mehr Bindungsverhalten als nahestehenden Bezugspersonen oder den Eltern. Beispielsweise bleiben erkrankte Kinder länger im Krankenhaus und suchen die Nähe zum Personal. Falls eine Bezugsperson, wie der Vater, vor Ort ist, zeigen sich die Kinder eher gehemmt und ziehen sich zurück. Weiß die Mutter über das Missbrauchsszenario Bescheid, wird die Situation innerhalb der Familie zusätzlich angespannter. Dies hat zur Folge, dass die Mutter das Kind dem Vater für seine sexuellen Übergriffe zur Verfügung stellt oder das Kind gar zur Prostitution gezwungen wird. Die Mutter geht in diesem Fall, ähnlich wie der Vater, zweifellos als „sicherer Hafen“ verloren. Nun ist das Kind mit allen Emotionen von Angst und dem Erleben von Bedrohungen allein und kann nur noch außenstehende Personen als sichere Basis nutzen. Die betroffenen Kinder vertrauen sich Lehrpersonen oder Erzieher/innen an, die mit dem familiären System nicht verwoben sind, um nicht in einen Loyalitätskonflikt gegenüber den Eltern zu kommen (vgl. Brisch 2015, S. 111f.).

Die Arbeit zeigt die verschiedenen Arten von Bindungsstörungen auf, diese gilt es zu beachten und anzunehmen. Aufgrund der vorhandenen Bindungsstörungen stellt sich der Beziehungsaufbau zu den betroffenen Kindern und Jugendlichen als schwierig dar. Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich dessen bewusst sein und trotz Rückschlägen oder abweisenden Verhaltensformen versuchen, für die traumatisierten Kinder und Jugendlichen eine gute Bezugsperson zu sein und eine aufrechte und stabile Beziehung aufzubauen.

In den vergangenen Abschnitten wurden bereits des Öfteren die Worte „Trauma“ oder „traumatisierte Kinder und Jugendliche“ verwendet. Da vorab noch kein Einblick in diese Materie gegeben wurde, wird nachfolgend das Thema Trauma behandelt. Die vollständige Beschreibung des Begriffes und die dazugehörigen Subkategorien werden anschließend festgehalten.

3 Trauma verstehen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Darlegung des Begriffes „Trauma“. Traumatische Ereignisse, wie etwa die emotionale und körperliche Misshandlung, Trennung oder Scheidung von Bezugspersonen und Vernachlässigungen bis hin zu körperlicher Gewalt sind Erfahrungen, die zur Entwicklung eines Traumas beitragen. Darüber hinaus führen die genannten Erfahrungen zu einem Bindungstrauma. Um darzulegen, was unter einem Bindungstrauma zu verstehen ist, findet nachfolgend eine Erklärung statt. Durch das Trauma entstehen verschiedene Symptomaten, mit denen die betroffenen Personen konfrontiert werden, diese werden am Ende dieses Kapitels näher erläutert.

Der Ausdruck „Trauma“ hat in den letzten Jahren immer mehr an Aufmerksamkeit gewonnen. Bisweilen werden mittlerweile normale Alltagsbelastungen und Kränkungen als Trauma bezeichnet. Immer öfters klagen Menschen über Ärger in der Arbeit oder unangebrachtes Verhalten innerhalb der Familie oder bei Freunden. Doch nicht jede Belastung ist der Auslöser für eine Traumatisierung. Während 75 Prozent der Bevölkerung ein traumatisches Erlebnis widerfährt, entwickeln laut Forscher/innen nur 25 Prozent dieser Betroffenen eine Traumafolgeerkrankung (vgl. Reddemann/Dehner-Rau 2013, S. 24). Jeder Mensch hat seine eigene Art und Weise mit Problemen und Erlebnissen umzugehen. Schließlich verfügen nicht alle Personen über die gleichen Bewältigungsstrategien. Aufgrund dieser Tatsache erklärt sich auch, warum einige Individuen wieder zurück in den normalen Alltag finden und wiederum andere den Boden unter den Füßen verlieren. Erlebnisse werden also von den Individuen unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Übersteigen manche Situationen die inneren Kräfte des Individuums, kann ein Trauma davongetragen werden (vgl. Eckardt 2016, S. 19).

Eckhardt unterscheidet zwei Typen von Traumata. Beim Trauma Typ 1 werden betroffenen Personen von einem plötzlichen Ereignis überrumpelt. Darunter kann beispielsweise ein Überfall, ein Autounfall oder ein Missbrauch verstanden werden. Auf einen Schlag verändert sich das gesamte Leben der betroffenen Individuen. Leidtragende fühlen sich in diesen plötzlich eintretenden Situationen machtlos, haben das Gefühl, die Kontrolle über ihr eigenes Leben verloren zu haben und fühlen sich unmittelbar bedroht. Während beim Trauma Typ 1 die Ereignisse spontan eintreten, entsteht das Trauma Typ 2 über einen längeren Zeitraum. Experten/innen bezeichnen diesen Typen als chronisches Trauma. Gründe dafür können Kriege, lang andauernde Entführungen, lebensbedrohliche Zustände oder Folterungen sein (vgl. ebd., S. 20ff).

3.1 Begriffserläuterung: Trauma

Sigmund Freud, Pierre Janet und Edouard Stierlin beschäftigten sich bereits im 19. Jahrhundert mit traumatischen Erlebnissen. Sie wollten herausfinden, welche Auswirkungen ein Trauma auf die menschliche Psyche hat. Die Erkenntnisse der Wissenschaftler verhinderten leider nicht die psychiatrischen Einweisungen der Soldaten, die schwer traumatisiert aus dem Krieg zurückkamen. Diese wurden als Nörgler und Deserteure verdächtigt und in der Psychiatrie sogar teilweise mit Elektroschocks behandelt. Die tatsächliche Traumaforschung begann daher erst nach dem Ersten Weltkrieg. 1980 wurden erstmals Angst und Verzweiflung nicht mehr einem schwachen Charakter zugeschrieben, sondern als Auswirkung eines traumatischen Erlebnisses definiert. Dies gelang mithilfe der Diagnose einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) und diese wurde fortan in das DSM (Internationale Diagnosehandbuch) aufgenommen. Judith Herman ist eine jener Traumaexperten/innen, die sich bereits in den frühen 1990er-Jahren für Betroffene, die ein Kindheitstrauma erleben mussten, einsetzt. Sie wollte die Diagnose PTBS auf eine komplexe Belastungsstörung erweitern, blieb jedoch erfolglos (vgl. Eckardt 2016, S. 27f.).

Wilma Weiß erläutert ebenfalls den Terminus „Trauma“ in ihrem Buch. Die Diplom-Sozialpädagogin, die bereits seit über 40 Jahren mit traumatisierten Mädchen und Jungen in den verschiedensten Bereichen der Jugendhilfe arbeitet, beschreibt, dass der Begriff „Trauma“ ursprünglich aus dem Griechischem kommt und übersetzt Wunde bedeutet. Der Ausdruck wird in den verschiedensten Kontexten verwendet, wie zum Beispiel in der Medizin, der Biologie und dem juristischen Bereich (vgl. Weiß 2013, S. 25). Eckardt übersetzt den Begriff Trauma ebenfalls mit den Wörtern Verletzung oder Wunde. Grundsätzlich ist zu sagen, dass ein Trauma einen tiefen Einschnitt im Leben eines Menschen hinterlässt. Das einst positive Leben wandelt sich zu einem negativen. Das Resultat dessen ist, dass die betroffenen Menschen weder sich selbst noch anderen helfen können. Die schicksalhaften Situationen können anhand der eigenen Kräfte nicht mehr bewältigt werden (vgl. Eckardt 2016, S. 18f.).

Neben der Beschreibung des Begriffs Trauma zählt Wilma Weiß Risikofaktoren auf, die zwar nicht identisch mit traumatischen Erfahrungen sind, jedoch zu Traumatisierungen beitragen:

- Emotionale und körperliche Misshandlung,
- Trennung/Scheidung und

- Jegliches massives Verhalten beziehungsweise dramatische Veränderungen eines Elternteils. Dies reicht von Vernachlässigung bis hin zur körperlichen Gewalt oder auch Kriminalität (vgl. Eckardt 2016, S. 27).

3.2 Traumatisierung im Kinder- und Jugendalter

Es ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung mit den Risikofaktoren wie Trennung oder Scheidung sowie körperlichen als auch emotionalen Misshandlungen bereits konfrontiert wurden. Laut Weiß mussten sich bereits viele traumatisierte Kinder und Jugendliche mit dem Faktor Trennung auseinandersetzen. Das Wissen über diverse Traumata und deren Wirkungsfaktoren stellt eine wertvolle Basis für eine entsprechende Hilfe dar (vgl. Weiß 2013, S. 26f.). Dieses Kapitel beinhaltet eine kurze Erläuterung zur Entstehung eines Bindungstraumas. Daraus resultieren häufig Traumasymptomatiken, welche darauffolgend erläutert werden.

3.3 Bindungstrauma

Hanswille und Kissenbeck sprechen, sobald ein Kind eine gute und tragfähige Bindungsentwicklung erfahren durfte, von guten Affektregulationen. Laut der Bindungstheorie bringt diese Fähigkeit bereits jedes Kind von Geburt an mit. Zusätzlich tragen die genetischen Bezugspersonen zur Regulierung der Emotionen bei und schaffen so Schritt für Schritt eine tragende Selbstregulation. So verspüren die Kinder weniger Stress. Die Affektregulationen, welche sich das Kind aufgrund sicherer Bindungsentwicklung angeeignet hat, sind enorm wichtig. Dies ist der Grundstein für die Fähigkeit, Bindungen einzugehen. Darüber hinaus spielt auch die Stressregulation eine große Rolle und bildet zusammen mit der Affektregulation ein bedeutendes Fundament. Hanswille und Kissenbeck sind der Ansicht, dass positiv auf die Person auswirkende Bindungserfahrungen Menschen beziehungsfähiger machen. Außerdem führt dies zu einer sicheren Ich-Entwicklung (vgl. Hanswille/Kissenbeck 2014, S. 216f.).

Weniger vorteilhaft sind Beziehungen, die Stress verursachen. Erfahrungen haben gezeigt, dass stressbedingte Beziehungen zu seelischen als auch physischen Erkrankungen bei betroffenen Personen führen. Während Kinder bei gesunden Bindungserfahrungen eine stützende Selbstregulation entwickeln, reduziert sich jene bei Kindern, die bereits in ihren frühen Lebensjahren Stresserfahrungen sammeln mussten. Es kommt häufiger zu seelischen und physischen Fehlentwicklungen (vgl. Hanswille/Kissenbeck 2014, S. 217). Zusammenfassend führen häufig erlebte

traumatische Erfahrungen in Bezug auf Bindung im Kindesalter zu einer erhöhten Vulnerabilität. Somit kann das Kind kein schlüssiges Selbst entwickeln und ist so bei zukünftigem Stress verletzbarer und anfälliger als andere Kinder (vgl. Beckrath-Wilking 2013, S. 99).

Es müssen nicht nur schwerwiegende Situationen Auslöser für eine instabile Bindung sein. Bindungstraumata können auch durch längerfristige Krisen entstehen. Leiden die Eltern oder andere Bezugspersonen der Kinder an psychischen Erkrankungen, können diese ebenfalls keine tragfähige Bindung aufbauen. Daher geben die bereits von den traumatischen Erlebnissen geprägten Erwachsenen ihr inkohärentes Beziehungsmuster den Kindern weiter. Hanswille und Kissenbeck übernehmen die Aussage von Bessel van der Kolk. Häufige Auslöser für die Entstehung einer Traumatisierung beginnen seiner Meinung nach bereits in den eigenen vier Wänden. Gewalt, Vernachlässigung und Missbrauch der Gefühle sind Ursachen für den Verlust von Vertrauen und die Entwicklung von Misstrauen. Infolgedessen gestaltet sich der Aufbau zukünftiger Beziehungen etwas schwieriger oder lässt sich als gestört definieren (vgl. Hanswille/Kissenbeck 2014, S. 218f.).

„Besonders die Parentifizierung ist eine typische Rollenkehr und ein folgenschweres Bindungstrauma: Das Kind soll die Bedürfnisse der Eltern nach Versorgung und Bestätigung erfüllen, Verantwortung für deren Wohlergehen übernehmen und Probleme für sie lösen“ (Beckrath-Wilking 2013, S. 101).

Wie in diesem Kapitel ersichtlich, kann das Bindungstrauma aus mehreren Gründen entstehen. Hinzufügend entwickeln die traumatisierten Menschen Merkmale, welche aufgrund des Traumas entstanden sind und zusätzlich auf jenes hinweisen (können). Diese werden als Traumasymptomatiken deklariert. Im nächsten Kapitel folgt eine kurze Übersicht.

3.4 Traumasymptomatik

Ängste oder das Wiedererleben von traumatischen Ereignissen sind Symptomatiken unmittelbarer Traumafolgen. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen entwickeln Strategien, um mit diesen Symptomatiken besser umgehen zu können. Baierl nennt unter anderem das Vermeidungsverhalten von als gefährlich Erlebtem oder die starke Reizsuche, um ein Wiedererleben von traumatischen Ereignissen vorzubeugen. Dies schaffen Kinder und Jugendlichen, wenn etwa der Fernseher, das Radio oder das Licht eingeschalten ist. Ursprüngliche sowie kompensatorische Symptome führen häufig zu weiteren Belastungen. Betroffene Kinder erstarren in Situationen der Belastung anstatt sich zu wehren und werden aufgrund dessen besonders häufig

von anderen Heranwachsenden geärgert. Jugendliche treten, um sich zu schützen, aggressiv auf und gelten dadurch als Problem und nicht förderungswürdig. Hinzu kommt, dass sich die betroffenen Jugendlichen mit ihrem Verhalten Probleme für sich selbst und für andere Personen herbeiführen. Traumafolgen und deren Symptomatiken werden oft nicht als solche erkannt, sondern der Eigenart der Kinder und Jugendlichen zugeschrieben. Festgehalten werden kann, je früher Kinder mit traumatischen Erlebnissen konfrontiert werden, desto gravierender sind die Folgen, weil zum Teil die körperliche und auch die gesamte psychosoziale Entwicklung der betroffenen Kinder beeinträchtigt wird. Damit sind die Beziehungsgestaltung, das Verhalten in Konflikten, die Entwicklung des Gehirns und das Selbstkonzept gemeint. Zahlreiche Folgen des Traumas waren unterstützend, um in riskanten Situationen das Überleben zu sichern. In diesem Zusammenhang sind die angeeigneten Strategien des Überlebens zu würdigen, dennoch bereiten sie oft in neuen Umgebungen Schwierigkeiten und erweisen sich als wenig hilfreich. Zweifellos können sich einzelne Komponenten möglicher Traumafolgestörungen wechselseitig beeinflussen und sind eng miteinander verwoben. Es ist nur sehr schwer möglich, eine klare Aufteilung und eine eindeutige Zuordnung mehrerer Symptomatiken zu individuellen Kategorien herzustellen (vgl. Baierl 2014, S. 26f.).

Therapeuten/innen ebenso wie Ärzte/innen legen ihr Hauptaugenmerk speziell auf diese drei Merkmale: Vermeidung (Konstriktion), Wiedererleben (Intrusion) und Übererregung. Sie sind typische Erkennungszeichen von Traumareaktionen. Tritt eine der vier folgenden Traumareaktionen auf oder klagt ein Mensch über derartige Beschwerden, sollte eine Traumatherapie in Betracht gezogen werden (vgl. Eckardt 2016, S. 70). Es folgt eine kurze und klare Erläuterung dieser vier Merkmale.

3.4.1 Vermeidung

Bei der Vermeidung, oder auch Konstriktion genannt, handelt es sich um die emotionale Betäubung. Steiner und Krippner beschreiben es als einen gewissen Stumpfsinn, eine Stimmungs- und Trostlosigkeit, dies geht mit einer inneren Lähmung einher. Die traumatisierten Kinder resignieren in Situationen, in denen sie sich hilflos fühlen und ihr System der Selbstverteidigung zerbricht. Dies hat zur Folge, dass die betroffenen Kinder sich wie ohnmächtig fühlen und versuchen, mithilfe einer Veränderung des Bewusstseinszustandes, aus der widerstandslosen Situation zu fliehen. Allgemein kann gesagt werden, der Sinnesreiz der Konstriktion oder Lähmung basiert auf einer Veränderung des Bewusstseins. Die Veränderung kann wie folgt aussehen: Erlebnisse dringen weiter ins Ichbewusstsein, dennoch sind sie beziehungslos von ihrer

generellen Bedeutung her. Die Sinneseindrücke der traumatisierten Kinder sind eingeschränkt oder verzerrt, darüber hinaus kann das Gefühl von Schmerz zum Teil verloren gehen. Außerdem werden gewisse Wahrnehmungen nicht mehr registriert, dazu kommt, dass das Gefühl von Zeit verändert sein kann und sich die Situation häufig wie in Zeitlupe anfühlt. Für die betroffenen Kinder scheint diese Erfahrung in keinem Zusammenhang zur alltäglichen Realität zu stehen, sondern sie erleben es so, als würde die Erfahrung nicht sie selbst betreffen. Es wirkt, als würden die Kinder außerhalb ihres Körpers stehen und dem Ereignis zusehen. So als wäre das Widerfahrene lediglich eine Einbildung (vgl. Steiner/Krippner 2006, S. 59f.).

3.4.2 Wiedererleben

Bei dieser Traumareaktion erleben Menschen ihr Trauma stetig durch Flashbacks wieder, das bedeutet ein ununterbrochenes Abspulen von gewalttätigen, drohenden und belastenden Bildern oder Gedanken (vgl. Eckardt 2016, S. 70). Laut Weiß ist ein Flashback ein geänderter Zustand des Bewusstseins, in dem die Inhalte des Gedächtnisses aus vergangenen Stresssituationen Einfluss über Erfahrungen und Handlungsweisen in der Gegenwart erlangen (vgl. Weiß 2013, S. 257). Flashbacks werden durch sogenannte „Trigger“ ausgelöst. Dabei handelt es sich um individuelle Reize, auf das bei Sinneseindrücken Instinktreaktionen folgen, die an Anzeichen des Traumas ins Gedächtnis rufen und neuronale Verbindungen der Emotion, Alarmreaktionen, Tatsachen und Bildnisse aufrufen, wie die Betroffenen sie während des Traumas erfahren und durchlebt haben. Die Flashbacks können durch Düfte, Bildnisse, Standorte, Bewegungen, gewisse Ausdrücke, Körperkontakte, Charaktere, Reaktionen und sogar Jahreszeiten ausgelöst werden. Die betroffenen Kinder können meist den tatsächlichen Auslöser ihres Flashbacks nicht zuordnen (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 28f.). Im Kopf der betroffenen Personen sammeln sich alle Bildnisse und Gedanken. Angesichts dessen spielen sich die brutalen, drohenden und entsetzlichen Ereignisse immer und immer wieder ab (vgl. Eckardt 2016, S. 70). Das traumatische Ereignis wird gespeichert und kann somit in jeder Lebenslage wieder spontan auftreten. Die Betroffenen können ihre Erfahrungen im Traum als auch im Wachzustand wiedererleben. Alltägliche, kleine Situationen können das Leben traumatisierter Menschen schwerwiegend beeinflussen, da jeder Gegenstand beängstigende Erinnerungen hervorrufen kann (vgl. Steiner/Krippner 2006, S. 58).

3.4.3 Übererregung

Die Übererregung, Scherwath und Friedrich nennen sie auch Hyperarousal, zeichnet sich durch eine permanente erhöhte Aufmerksamkeit aus. Das innere System der traumatisierten Kinder

und Jugendlichen ist ständig damit beschäftigt damit umzugehen, dass in jeden Moment etwas passieren könnte und sie daraufhin schnell weglaufen oder dagegen ankämpfen müssen. Scherwath und Friedrich vergleichen dieses Verhalten mit dem „Erdmännchenphänomen“, da sich die betroffenen Kinder in einer permanenten ausgelieferten und gefährlichen Situation in ihrem Leben sehen und genau diese macht es so notwendig, andauernd und kontrolliert für die eigene Sicherheit zu sorgen. Demzufolge wird vom Organismus immer eine hohe Fülle an Stresshormonen erzeugt. Auf diese Weise können die betroffenen Kinder schnellstmöglich ihr Notfallprogramm aktivieren. Eine permanente Überflutung von Stresshormonen führt dazu, dass die traumatisierten Kinder kaum noch zwischen gefährlichen und harmlosen Situationen unterscheiden können, daraus resultierend entwickelt sich eine Überängstlichkeit oder es führt zu einer extremen Sensibilität an Stress. Gleichzeitig wirkt sich das ständig durch Warnrufe gesteuerte System von Stress wie ein „Brandstifter“ auf sämtliche Regionen des Gehirns aus. Besonders das Frontalhirn ist überaus störanfällig bezüglich dieser Vorgänge. Diesbezüglich können folgende Symptome festgehalten werden: allgemeine Ruhelosigkeit, Schwächen bei Aufmerksamkeit und Leistung, schlagartig aggressive Impulsausbrüche und „Überschusshandlungen oder Orientierungslosigkeit“ (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 27).

Festzuhalten ist, dass das Trauma einen Einschnitt im Leben der Menschen hinterlässt und die negativen Erlebnisse gegenüber den positiven überwiegen. Die Betroffenen finden keine eigene Kraft, um sich wieder der bejahenden Seite des Lebens zuzuwenden. Mit den entwickelten Symptomen sind sie der Ansicht, besser mit ihrer Traumatisierung und ihrem Umfeld umgehen zu können. Hinsichtlich der Probleme und Fragen der traumatisierten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gibt es Hilfestellungen und Antworten. Die Traumapädagogik beschäftigt sich mit diesen Faktoren und genau diese Thematik wird nun im nächsten Kapitel näher dargestellt.

4 Traumapädagogik

Die Traumapädagogik trägt zur Stabilisierungs- und Ressourcenentwicklung bei. Sie versucht, die Selbstheilungskräfte von traumatisierten Menschen zu fördern und zugleich sorgt sie für eine beständige emotionale und seelische Entwicklung (vgl. Biberacher 2013, S. 285).

Durch katastrophale Ereignisse, wie zum Beispiel den Ersten und Zweiten Weltkrieg oder das Massaker an unzähligen, unschuldigen Kindern und Jugendlichen in Oslo, erlangte der Begriff mehr Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit. Pädagogen/innen versuchen, Antworten auf die Verhaltensweisen traumatisierter Mädchen und Buben zu finden. Aus den Erkenntnissen der Psychotraumatologie und Psychoanalyse, der Erziehungswissenschaften sowie verschiedenen therapeutischen Disziplinen entstanden traumapädagogische Konzepte und Handlungsweisen (vgl. Kühn 2017, S. 19).

Die Pädagogik darf sich nicht nur auf ein bestimmtes Setting von Behandlungen beziehen, sondern sie muss auch alle Formen der Traumatisierung beinhalten. Die Pädagogen/innen müssen über alle Thematiken der traumatisierten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen Bescheid wissen. Der Ursprung, aus dem sich das Trauma entwickelt, die damit verbundenen Folgen auf die Lebensqualität und die Effekte von traumatischen Erlebnissen haben eine überaus hohe Bedeutung. Hinzu kommen die verschiedenen Verhaltensweisen der betroffenen Menschen und die dafür benötigten Therapien, welche ebenso einen wichtigen Stellenwert in dieser Pädagogik einnehmen. Halper und Orville sind der Ansicht, dass ein konstantes Zusammenspiel zwischen Pädagogik und Therapie von Nöten ist. So wird die bestmögliche Unterstützung für traumatisierte Kinder und Jugendliche erreicht (vgl. Halper/Orville 2013, S. 13).

Folgende Ziele sollen mithilfe von traumapädagogischen Ansätzen erreicht werden:

- Beziehungen zu erfahren, welche tragfähig, positiv und vertrauenswürdig sind.
- Selbstwahrnehmung stärken.
- Affekte und Impulse regulieren.
- Mithilfe von Biografiearbeit Selbstermächtigung antreiben.
- Wiederholungszwänge zu beenden, dabei sind zum Beispiel sexuelle Übergriffe auf andere Kinder gemeint (vgl. Biberacher 2013, S. 300f.).

Um die genannten Ziele verfolgen zu können, ist es für pädagogische Fachkräfte wichtig, eine traumapädagogische Haltung einzunehmen. Die Pädagogen/innen müssen sich dessen bewusst sein, dass die von den traumatisierten Personen gezeigten Reaktionen als normal empfunden werden. Diese sind Verhaltensweisen auf außergewöhnliche Stressbelastungen und geschehen nicht grundlos. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte liegt darin, die traumatisierten Menschen in ihrem Leben zu unterstützen. Außerdem wird daran gearbeitet, Schmerzliches und Quälendes zu akzeptieren. Das pädagogische Fachwissen kann den betroffenen Menschen helfen. Das pädagogische Fachpersonal sind die Experten/innen und jene versuchen, das Leben der traumatisierten Menschen zu vereinfachen (vgl. Weiß 2011, S. 265).

Traumapädagogik hat ihre Wurzeln in verschiedenen Fachrichtungen. Dabei haben viele Persönlichkeiten bei der Entstehung einen Beitrag geleistet. Folgend soll ein Überblick über diese Entwicklung gegeben werden.

4.1 Geschichte der Traumapädagogik

Die Fachrichtung Traumapädagogik entstand in stationären als auch teilstationären Institutionen Mitte der 1990er-Jahre. Sie hat sich bereits so schnell und breit entwickelt, dass die gegebenen Möglichkeiten der Traumapädagogik in anderen Arbeitsfeldern ebenfalls erprobt werden. Traumasensible Pädagogik ist für Mädchen und Jungen wichtig, die Überlebensstrategien entwickelt haben, um sowohl ihr eigenes Leben, den Zugang zu anderen Personen und den Zugang zur gesellschaftlichen Partizipation zu erleichtern. Die traumasensible Pädagogik ist allein deshalb ausführbar, weil bereits das Wissen über die Überlebensstrategien dem Betreuungspersonal der Kinder die stützende Begleitung dieser bei ihrer Bearbeitung des Traumas erleichtern kann. Die Bearbeitung des Traumas ist die Problemlösung mithilfe der Betroffenen. Bei der Traumaaarbeit handelt es sich um die Unterstützung durch psychosoziale Fachkräfte wie „Traumapädagogik“, „Traumatherapie“, „Traumafachberatung“, die Bewältigung traumatischer Erlebnisse in Selbsthilfegruppen und psychosoziale Traumaaarbeit (vgl. Weiß 2016, S. 20). Vorab beschäftigten sich nur Ärzte/innen, Psychologen/innen und Therapeuten/innen und vom Trauma betroffene mit dem Begriff des Traumas. Nach und nach entwickelte sich auch auf der Seite der Pädagogik ein Interesse dafür, was dazu führte, dass sich die Pädagogik psychotraumatologischen Themen annäherte. Bei dieser Entwicklung Mitte der 1990er-Jahre begannen Pädagogen/innen, Erfahrungen darüber zu sammeln, welche Unterstützungsmaßnahmen Kindern und Jugendlichen geboten werden können, um mit traumatisierenden

Lebenserfahrungen besser umzugehen beziehungsweise sie besser verarbeiten zu können (vgl. Kühn 2017, S. 19).

Traumapädagogische Ansätze zur Unterstützung von traumatisierten Personen reichen bereits hunderte Jahre zurück. Weiß findet es wichtig, Aichhorn (1878-1949) zu erwähnen. Er hat das erste Konzept einer psychoanalytischen Pädagogik entwickelt. Zentraler Bestandteil dieser ist die Rücksichtnahme von sowohl positiven als auch negativen und traumatischen Übertragungen – siehe Kapitel 5.2.5. Bei diesen sind sowohl die positiven als auch negativen und traumatisierten Übertragungen gemeint. Bettelheim ist ein weiterer bekannter Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik. Er machte sich zum Ziel, das eigene Ich von betroffenen Menschen mithilfe eines sicheren Ortes zu stärken und errichtete die „Orthogenic School“ der Universität Chicago für hochgradig emotional auffällige Kinder. Er war der Ansicht, dass diese Kinder ein Umfeld benötigen, welches zur Entwicklung eines neuen Lebens führen kann. Dies soll in Zusammenspiel von Beziehungen und Strukturen erreicht werden. Im Vordergrund steht der Schutz vor einer wiederkehrenden Traumatisierung. Außerdem nennt Weiß die Autoren Wine- mann (1946) und Redl. Die beiden arbeiteten ebenfalls an einem Konzept, welches sich mit pädagogischen und therapeutischen Ansätzen auseinandersetzt. Bei allen Konzepten spielen die Bezugsperson und die professionelle Bindung eine wegweisende Rolle. Daher ist es wichtig, die Bindungstheorie als eine der Wurzeln der jungen Fachrichtung zu nennen (vgl. Weiß 2013, S. 93ff.).

4.1.1 Begriffserläuterung: Traumapädagogik

Die Traumapädagogik hat vor allem menschliches Beieinandersein zum Gegenstand. Das Miteinander zwischen Pädagogen/innen und den betroffenen Personen steht im Zentrum dieser jungen Fachdisziplin. Somit verfolgen die Pädagogen/innen das Ziel, ein tragfähiges und korrigierendes Bindungsangebot gegenüber den traumatisierten Kindern zu ermöglichen. Dementsprechend können das Selbstwertgefühl gesteigert und die Aggressionen abgebaut werden. Außerdem entsteht neues Vertrauen. Des Weiteren gibt es seitens der Pädagogen/innen eine klare Haltung, was das Thema Gewalt betrifft. Bei Auseinandersetzungen werden daher konstruktive Lösungen gesucht, anstatt Gewalt anzuwenden. Strenge Sanktionen, wie das Drohen eines Auszuges (falls sich das Kind oder der/die Jugendliche in einer stationären Einrichtung befindet), sollten nicht Teil einer gewaltfreien Lösung sein (vgl. Biberacher 2013, S. 285).

Es kann passieren, dass pädagogische Fachkräfte in Situationen, in denen sich ein Konflikt anbahnt, in einen Zustand der Überforderung geraten. Ein Grund dafür könnte unter anderem das Eintreten von Müdigkeit sein. Die Pädagogen/innen müssen dann richtig agieren. Korrekt wäre in dieser Situation, sich seine Fehler einzugestehen und sich eventuell zu entschuldigen. Die vom Trauma belasteten Kinder und Jugendlichen lernen daraus und werden mit zukünftigen Stresssituationen eventuell besser umgehen können (vgl. ebd., S. 285).

4.2 Traumapädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

Schmid und Lang (2012), Weiß (2013), Gahleitner (2013), Schmid (2010, 2013) sprechen darüber, dass die Traumapädagogik immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Dies betrifft insbesondere traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe, welche sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die traumatisierten Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen. Das zentrale Thema der Traumapädagogik ist die Errichtung eines sicheren Ortes, welcher mit Achtung, Partizipation und Transparenz geformt sein soll (Weiß/Gahleitner/Schmid/Schmid u. Lang 2010, 2012, 2013 zit. n. Steinlin/Dölitzsch/Fischer/Schmeck/Feger/Schmid 2016, S. 166f.).

Schmid nennt 7 Punkte, die gute Gründe für die Entwicklung von traumapädagogischen Konzepten sind:

1. Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche berichten vermehrt über traumatische Ereignisse.
2. Die Kinder und Jugendlichen sind für die Mitarbeiter/innen pädagogisch individuell. Sie besitzen eine besondere Art und Weise, pädagogische Fachkräfte zu fordern.
3. Das System, welches Hilfe für die betroffenen Kinder und Jugendlichen bietet, weist eine hohe Zahl von Abbrüchen auf. Diese müssen reduziert und die Selbstwirksamkeit der Sozialpädagogen/innen gesteigert werden.
4. Die Zufriedenheit der Sozialpädagogen/innen muss verbessert werden, um gute Experten/innen halten und weiterentwickeln zu können.
5. Ein sicherer Schutz vor Grenzüberschreitungen sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch für Kinder und Jugendliche muss gewährleistet sein.
6. Konzepte in der Traumapädagogik zeigen Alternativen auf, Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen, welche sowohl den pädagogischen Fachkräften als auch den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen gerecht werden.

7. Stärkung der pädagogischen Fachrichtung in einer engeren Zusammenarbeit mit kinder- und jugendpsychiatrischen/-psychotherapeutischen Einrichtungen (vgl. Schmid 2014, S. 13f.).

Aktuell befinden sich 75 Prozent aller Kinder und Jugendlichen,, welche im deutschsprachigen Raum traumatische Erfahrungen erleben mussten, in stationären Einrichtungen. Wie zuvor angeführt, benötigt die Kinder- und Jugendhilfe traumapädagogische Konzepte. Häufig verfügen Pädagogen/innen jedoch nicht über das notwendige fachliche Wissen zur Traumapädagogik und Psychotraumatologie. Die beiden Konzepte sind nicht Teil der Ausbildung. Die traumatisierten Kinder und Jugendlichen benötigen jedoch Pädagogen/innen mit passendem fachlichem Wissen und Kompetenzen (vgl. Tiefenthaler/Gahleitner 2016, S. 176).

Dies bestätigt die Aussage von Kurt Frey. Dieser schreibt über fehlende und meist fragliche Rahmenbedingungen für eine günstige Arbeit. Mit Rahmenbedingungen sind das pädagogische Personal und die wirtschaftlichen Ressourcen gemeint. Darüber hinaus spielt das Konzept eine wichtige Rolle. Diese drei Punkte sorgen für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen (vgl. Frey 2014, S. 12).

Ziel ist es, den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen einen entsprechenden Alltag zu bieten, der ihnen Raum gibt, um sich weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sollen trotz traumatischer Belastungen Veränderungen möglich sein. In diesem Sinn wird die Traumapädagogik weniger als Methode, sondern überwiegend als „Haltung“ angesehen (vgl. Tiefenthaler/Gahleitner 2016, S. 181).

In diesem Zusammenhang sollte beachtet werden, dass es von großer Bedeutung ist, in sozialpädagogischen als auch in anderen Einrichtungen, ein stabiles und gut durchdachtes Konzept zu entwickeln. So gelingt die Arbeit mit den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen. Dabei erlangen sowohl die Pädagogen/innen als auch die Kinder und Jugendlichen Wertschätzung und Respekt. Seitens der Pädagogen/innen wird eine bessere Arbeitsleistung erreicht und die Kinder und Jugendlichen erleben mehr Sicherheit, Beständigkeit und Bindung.

4.3 Fünf Säulen der Traumapädagogik

Dieses Kapitel bringt einen klaren Überblick über die Grundhaltungen und Leitprinzipien der Traumapädagogik näher. Im Vordergrund steht die Beschreibung der wichtigsten Eckpfeiler.

Diese sind: die Annahme des guten Grundes, die Wertschätzung, Kommunikation, Partizipation und Transparenz.

4.3.1 Annahme des guten Grundes

Es ist wichtig, im Verhalten der Kinder einen guten Grund zu sehen. Denn alles, was die Menschen präsentieren, weist auf etwas Besonderes hin und hat für den- oder diejenige eine Bedeutung im Leben. Die Verhaltensweisen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen sind meist eine große Belastung für Sozialpädagogen/innen und ebenso für die Eltern. Nicht nur für die Erwachsenen, sondern auch für Freund/innen, Schulkollegen/innen oder Kindergartenfreunde/innen kann das eine prekäre Situation darstellen. Die erforderliche Achtung als auch die Anerkennung dieser Verhaltensweisen kommt dadurch abhanden und liegt in den Händen der betreuenden Personen, den Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen diese zu schenken. In der Tat bedeutet dies bereits einen Schritt in die richtige Richtung. So lernen die betroffenen Kinder und Jugendlichen, dass ihre Verhaltensweisen Bestandteil ihres Lebens und als Folge von damaligen Ereignissen entstanden sind. Das Ziel ist es, ein neues, nicht belastendes Verhalten zu entwickeln oder positive Wahlmöglichkeiten zu finden und ihre Verhaltensweisen zu reflektieren (vgl. BAG Traumapädagogik 2013, S. 87).

4.3.2 Wertschätzung

Es ist sowohl in der Traumapädagogik als auch in anderen Teilen unseres Lebens überaus wichtig, sein Gegenüber wertzuschätzen. Dabei sollen die jeweilige Lebenswelt und auch die Lebensweise beachtet werden. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen haben die Wertschätzung sich selbst gegenüber verloren. Ihnen wurde keine Wertschätzung in ihrem damaligen Leben entgegengebracht. Viele betroffene Kinder gingen von der Opfer- in die Täterrolle über und erlebten entsprechenden Tadel und Demütigung. Häufig waren im Leben der Kinder die Eltern oder andere Bezugspersonen in der Rolle des Täters/der Täterin und ihnen wurde die Wertschätzung von professionellen Helfer/innen entzogen. Pädagogische Fachkräfte sollen die sichtbare Persönlichkeit der zu betreuenden, traumatisierten Kinder und Jugendliche wertschätzen. Das bedeutet, das Hier und Jetzt der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen. Nicht das, was sein kann, sondern das, was gerade ist, steht im Mittelpunkt der Wertschätzung (vgl. Baierl 2014, S. 47). Pädagogen/innen sollen sich phänomenologisch gegenüber den Kindern und Jugendlichen zeigen. Aufgrund der Sichtweise im Hier und Jetzt können sie ein Gefühl von Respekt und Wertschätzung vermitteln. Sie nehmen die Verhaltensmuster der Kinder und

Jugendlichen wie übliche andere Verhaltensformen wahr und bieten so Schutz und Sicherheit (vgl. Halper/Orville 2013, S. 34).

Den zu betreuenden, traumatisierten Kindern und Jugendlichen widerfährt selten bis kaum etwas Gutes in ihrem Leben. Dies führt dazu, dass sie weder die Bedeutung noch die Werte ihres Tuns sehen können. Das Leben der Kinder und Jugendlichen ist durch stetige Gefühle des Alleinseins und der Hilflosigkeit geprägt. Aufgrund dessen gelingt es ihnen nicht, eine positive und vor allem tragfähige Beziehung zu jemandem aufzubauen. Dabei legen ihnen ihre Gefühle Stolpersteine in den Weg. Vergangenes übertragen sie durch Rückblicke in das Gegenwärtige. Dennoch sollen sie versuchen, sich selbst zu akzeptieren und an erster Stelle sich selbst wertzuschätzen. Auf ihren Stärken und den Fähigkeiten, welche sie gut beherrschen, kann weiter aufgebaut werden. So lernen sie, ihre Fähigkeiten zu erleben und sich selbst wertzuschätzen (vgl. BAG Traumapädagogik 2013, S. 87f.).

Der Absatz weist darauf hin, wie wichtig es ist, jedes Individuum wertzuschätzen. Menschen, die nicht mit traumatischen Erlebnissen kämpfen mussten, zeigen an schlechten Tagen Ablehnung und Zorn. Selbst diese Eigenschaften werden von anderen Individuen akzeptiert und zur Kenntnis genommen. Daher ist es von enormer Bedeutung, gegenüber den von Trauma betroffenen Menschen keine Ablehnung zu zeigen, sondern ihres Art, das Leben zu bewältigen, wertzuschätzen.

4.3.3 Kommunikation

Ein weiterer wichtiger Punkt der traumapädagogischen Grundhaltungen ist die Kommunikation. Anhand derer können vorhandene Konflikte besprochen und eventuell gelöst werden. Die pädagogischen Fachkräfte sollen mit den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen ehrlich kommunizieren. Dies kann sowohl durch gegenseitige Achtung als auch Rücksichtnahme in Bezug auf unterschiedliche Ansichten und Bitten geschehen. Es soll aufgrund eines Konflikts zu einem gemeinsamen Suchen von Lösungen kommen. Die Kinder und Jugendlichen müssen lernen beziehungsweise erleben, dass Konflikte weder aktiv gesucht noch zwanghaft gemieden werden sollen, sondern eine nutzbringende Lösung gesucht werden soll, die zu einer darauffolgenden Versöhnung führt. Es gehört zu einer der wichtigsten Kompetenzen im Leben, sich nach einem Streit zusammensetzen, sich zu vertragen und wieder miteinander reden zu können. Meinungsverschiedenheiten sollen geklärt und behoben werden. Die Fehler der Kinder oder die der Pädagogen/innen dürfen zugelassen und daraufhin vom/von der jeweils anderen verziehen

werden. Streitigkeiten zwischen den Kindern und Jugendlichen dürfen passieren, müssen aber nicht mit Gewalt gelöst werden, sondern dürfen auch durch Zurückziehen oder mit den entsprechenden Worten beendet werden. Pädagogische Fachkräfte können überdies mit den Kindern und Jugendlichen Regeln bei Streitsituationen aufstellen und legen dies als Konfliktkultur fest. Da die Kinder traumaspezifische Ereignisse erfahren mussten, entwickelten sie eigene Überlebensstrategien und zeigen im Alltag gelegentlich ihre Eigenheiten. Diese gilt es wertzuschätzen, da die Strategien ihnen geholfen haben, ihre Identität zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Selbstverletzende Verhaltensweisen, wie etwa das Konsumieren von Drogen, Essstörung bzw. gegenseitiges Tätowieren oder Piercen, zählen ebenso zu Bewältigungsstrategien und sollen anfangs gewürdigt werden, etwas später aber durch Vermittlung von gesünderen Alternativen durch diese ersetzt werden. Die Kinder und Jugendlichen können ebenso mit unterstützender Einflussnahme mithilfe von Sport-, Erlebnis- oder Musikpädagogik, tiergestützter Pädagogik und Heilpädagogik stabilisiert und in ihrer Entwicklung gefördert werden (vgl. Biberacher 2013, S. 298).

4.3.4 Partizipation

Die Partizipation ist ein wichtiger Teil für das Erleben der Selbstwirksamkeit der Kinder. Situationen, die die Betroffenen traumatisiert haben, sind verantwortlich für das entwickelte Gefühl von Ausgeliefertsein und dass sich die Kinder und Jugendlichen missachtet fühlen. Scherwath und Friedrich übernehmen die Aussage von Volmer, der die Partizipation als „Teilhabe“, „Beteiligung“ und „Mitbestimmung“ definiert. Es geht also demnach darum, die Kinder und Jugendlichen zu informieren und ihnen gleichzeitig die Möglichkeit zu geben, mitzubestimmen und mitzusprechen. So können die Beteiligten lernen, mit dem Gefühl der Selbstbestimmung umzugehen. Wichtig ist, die Gestaltungen, Verordnungen und Verfahrensweisen des Helfersystems deutlich und gut begründet zu transportieren. Es geht darum, den Eindruck der Kontrollierbarkeit durch das Herstellen von Verstehbarkeit und Transparenz wiederzuerlangen. Darüber hinaus sollen alle Bestimmungen, Erneuerungen und Vereinbarungen von den im Prozess beteiligten Personen und die von ihnen geäußerten Meinungen beachtet und gehört werden. Es ist überaus wichtig, auch wenn nicht alle genannten Ansichten der Kinder oder Jugendlichen übernommen wurden, dass diese trotzdem wahrgenommen und verstanden wurden. Wenn es die Gestaltungen zulassen, kann darüber gesprochen werden, ob die Heranwachsenden zum Teil selbst- oder mitbestimmen dürfen. Mitbestimmen ist immer mit dem Tragen von Verantwortung in Verbindung zu bringen und kann gegebenenfalls Konsequenzen nach sich ziehen. Traumatisierte Kinder und Jugendliche benötigen hierfür etwas Zeit, da noch nicht bei allen ein

gewisses Maß an Selbstvertrauen zurückgewonnen wurde. Es gibt jedoch Ausnahmen. Einige der Betroffenen können nur dann zu den Sozialpädagogen/innen Vertrauen aufbauen, wenn ihnen das Gefühl von Selbst- und Mitbestimmung gegeben wird. Dies kann in der Alltagsgestaltung geschehen und umfasst unter anderem das Aufstehen, oder Zubettgehen, Zimmer aufräumen, Wohnsituation (vgl. Scherwath/Friedrich 216, S. 116f.).

4.3.5 Transparenz

Meist sind die Auffassungen und Bitten der Kinder und Jugendlichen als unrealistisch einzustufen. Diese gehören dann entsprechend geklärt. Pädagogische Fachkräfte schaffen mit ihrer verständlichen und vor allem transparenten Kommunikation Klarheit. Des Weiteren sollten Abmachungen und Vereinbarungen zwischen Pädagogen/innen und Kindern und Jugendlichen ebenfalls transparent übermittelt werden. So können Folgen und Entscheidungen mit hoher Wahrscheinlichkeit etwas verständnisvoller als sonst akzeptiert werden (vgl. Beckrath-Wilking/Biberacher 2013, S. 127).

Ansonsten ist es für die betroffenen Kinder und Jugendlichen meist unverständlich, Rangfolgen und Autoritäten wahrzunehmen. Diese sind für sie eher negativ behaftet. Somit ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, diese beiden negativ im Gedächtnis verborgenen Bedeutungen klar zu definieren. Anhand der Transparenz können diese besser verstanden werden und es führt zu keinen Missverständnissen. Infolgedessen lernen die traumatisierten Kinder und Jugendlichen, welche Bedeutungen Macht und Hierarchie zugeschrieben werden (vgl. BAG Traumapädagogik 2013, S. 89).

Bei einem Zusammenspiel von allen fünf Säulen kann von einer guten und bedachten Betreuung der Kinder und Jugendlichen gesprochen werden. Die Bedürfnisse der Kinder werden so gesättigt. Nicht nur durch Wertschätzung, Partizipation, Transparenz, Kommunikation und die Annahme des guten Grundes wird Sicherheit und Hilfe geboten, sondern ebenso durch die Schaffung eines sicheren Ortes sowie einer sicheren Bindung.

4.4 Der sichere Ort und die sichere Bindung

Traumapädagogische Einrichtungen sollen den Kindern und Jugendlichen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln. Dies können sie anhand der Schaffung eines sicheren Ortes bewirken. Die Räumlichkeiten, in denen sich die traumatisierten Kinder und Jugendlichen befinden, soll ihnen die Angst vor fremden Gruppen und vor der gesamten neuen Konstellation, mit der sie lernen

müssen umzugehen, nehmen. Mithilfe des sicheren Ortes soll eine Atmosphäre des Willkommenseins geschaffen werden. Darüber hinaus sollen die Kinder und Jugendlichen ein Gefühl des Überganges erleben. Es soll ihnen kein weiterer Beziehungsabbruch in ihrem jungen Leben widerfahren (vgl. Büchi/Prinz 2014, S. 96).

Dennoch kann in Einrichtungen mit schwer traumatisierten Kindern und Jugendlichen nie von einer hundertprozentigen Gestaltung von Sicherheit gesprochen werden. Trotz allem sollen die pädagogischen Fachkräfte das Ziel verfolgen, Sicherheit zu gewährleisten und eine entstandene Furcht in eine Sicherheit umzuändern. Somit können Situationen, welche zu Unsicherheiten führen, mithilfe von Pädagogen/innen aufgenommen und aufgeklärt werden. Das Gefühl von Sicherheit kann somit wieder entstehen. Der sichere Ort bedeutet, keine außenstehenden Personen und keine Eltern eintreten zu lassen. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen wurden in ihrem früheren Leben oft enttäuscht und mussten abweisende Beziehungserfahrungen sammeln. Diese sind geprägt von Ablehnung und Vernachlässigung. Sobald die Kinder und Jugendlichen Stress ausgesetzt sind, werden sie wieder mit ihren früheren Erlebnissen konfrontiert und versuchen, anhand ihrer Bewältigungsstrategien Probleme zu meistern. Es gilt für die pädagogischen Fachkräfte, in genau diesen Situationen den Kindern und Jugendlichen zu helfen. Deswegen ist es wichtig, den Sozialpädagogen/innen die Thematik der sekundären Traumatisierung näherzubringen. Sie führt dazu, dass pädagogische Fachkräfte aufgrund häufiger Auseinandersetzungen mit den primären Traumata der Kinder und Jugendlichen ebenfalls traumatisiert werden können. Es soll eine gute und stabile Balance zwischen Nähe und Distanz geschaffen werden. Werden die entsprechenden Beziehungsangebote erkannt, die sowohl vom pädagogischen Fachpersonal als auch von den Kindern oder Jugendlichen gesetzt werden, kann daraus eine langfristige und tragfähige Beziehung resultieren. Es gibt drei wichtige Ebenen, die laut Schmid für die Gestaltung und Sicherstellung eines sicheren Ortes gelten. Dabei spricht er über die strukturelle Ebene und verweist auf die Führungspositionen, Ausstattung und allen weiteren administrativen Tätigkeiten. Die anderen beiden Ebenen bilden die Mitarbeiter/innen und die Kinder beziehungsweise Jugendlichen. Sozialpädagogen/innen sollten ebenso wie die Kinder und Jugendlichen stabilisiert werden. Stabilisierende Haltungen für pädagogische Fachkräfte finden im nächsten Kapitel ihren Platz. Darüber hinaus sollte auf die Selbstwirksamkeit und Stabilisierung der pädagogischen Fachkräfte Wert gelegt werden. Denn grundsätzlich können nur gestärkte, stabile und sichere Sozialpädagogen/innen in schwierigen Situationen entsprechend handeln und auf die Krisen der Kinder und Jugendlichen empathisch eingehen (vgl. Schmid 2013, S. 48f.).

4.5 Stabilisierende Haltungen für pädagogische Fachkräfte

„Die Pädagogen[innen] [stellen] selbst, mit ihrer persönlichen und fachlichen Sicherheit und Stabilität, mit ihren Emotionen, Reaktionen und Entscheidungen, mit ihren Verhaltensweisen mit sich selbst, den Kindern, anderen Menschen und sonstigen Umgebungsfaktoren als Beispiel und Beziehungspendant einen weiteren, wesentlichen Teil dieses sicheren Milieus für die Kinder und Jugendlichen [dar]“ (Lang 2013, S. 127).

Elvira Eulitz führte eine Befragung mit pädagogischen Fachkräften in Bezug auf ihre wissenschaftliche Arbeit durch. Dabei interviewte sie Frauen im Alter von 25 bis 57 Jahren. Die befragten Personen waren überwiegend Neulinge auf ihrem Gebiet. Die älteste Frau in der Runde war bereits seit mehreren Jahren im Sozialbereich tätig. Frau Eulitz gab den Frauen die Möglichkeit, freie Antworten zu geben und auch freie Schwerpunkte zu setzen (vgl. Eulitz 2017, S. 209). Während der Befragung kam heraus, dass sowohl die aggressiven Handlungen als auch das selbstverletzende Verhalten für die pädagogischen Fachkräfte sehr schwierig zu verarbeiten sind. Vier von fünf der befragten Personen gaben an, dass die aggressiven Verhaltensweisen der zu betreuenden Personen einen Beziehungsaufbau erschweren. Aufgrund dessen stuft Eulitz dieses Verhalten gegenüber den Fachkräften als sehr belastend und provokativ ein (vgl. ebd., S. 210). In einer anderen Studie, welche in der Schweiz durchgeführt wurde, kamen die Experten/innen zu einem ähnlichen Ergebnis. 91 Prozent der pädagogischen Fachkräfte gaben dabei an, Grenzverletzungen erlebt zu haben. Gemeint sind damit aggressive Verhaltensformen wie Beschimpfungen, aber auch handgreifliche Verletzungen gegenüber den Pädagogen/innen (vgl. Steinlin/Döhlitzsch/Fischer/Schmeck/Fegert/Schmid 2016, S. 164).

Neben dem Erledigen der Hausübungen mit den Kindern sind pädagogische Fachkräfte mit zusätzlichen hauswirtschaftlichen Aufgaben wie Essenszubereitung, Wäschereinigung oder Gartenpflege konfrontiert. Dabei ist zu beachten, dass sich bis zu 8 Kinder und Jugendliche in einer Einrichtung befinden. Birgit Lang erwähnt, dass der Durchschnitt in den deutschen Haushalten (Stand 2006) 2,08 Individuen beträgt. Das bedeutet, in 72,4 Prozent der Haushalte wohnen mindestens ein oder zwei Personen und an zweiter Stelle befinden sich die Haushalte mit bis zu vier Personen, welche 23,8 Prozent ausmachen. In nur 3,7 Prozent der Haushalte Deutschlands leben fünf oder mehr Personen. Auch in den nächsten Jahren scheint es völlig ausgeschlossen, eine steigende Personenanzahl in Haushalten zu beobachten. Darum muss erwähnt werden, dass die Pädagogen/innen keineswegs von Eigenerfahrung in Bezug auf das Führen eines größeren Haushaltes sprechen können (vgl. Lang 2013, S. 128). Um als

Pädagoge/in in schwierigen Situationen im Berufsalltag gut agieren zu können, bedarf es mehrerer beachtenswerter Aspekte. Aus diesem Grund werden nachstehend drei stabilisierende Haltungen skizziert.

4.5.1 Selbstfürsorge

In der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist Selbstfürsorge notwendig. Mithilfe der Selbstfürsorge geht es der Person selbst, der Familie, den Kollegen/innen und vor allem den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen gut (vgl. Tüllmann 2014, S. 268). Baierl spricht von viel Leid und konfrontierenden Situationen, welche die pädagogischen Fachkräfte miterleben müssen. Daher spielen die eigenen Grenzen eine wichtige Rolle. Diese gilt es zu kennen und zu würdigen. Auszeiten sind aus diesem Grund auch für Pädagogen/innen erlaubt. Erst durch die entsprechende Selbstfürsorge können sich die Fachkräfte angemessen um die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen kümmern und für sie da sein (vgl. Baierl 2014, S. 54).

Zur Selbstfürsorge gelangen die pädagogischen Fachkräfte erst dann, wenn sie ihren beruflichen Alltag nicht vor den privaten stellen. Ein Ort, der für Ruhe und Entspannung sorgt, ist ebenso ein wichtiger Aspekt. Ansonsten sind gesunde Ernährung, Sport und tragfähige Beziehungen, welche für Kraft und Halt sorgen, wichtig. Außerdem ist es wertvoll, mit sich selbst im Reinen zu sein beziehungsweise eigene Gefühle und Gedanken zu akzeptieren (vgl. Weiß 2013, S. 232).

4.5.2 Selbstreflexion

Bei den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen kommen meist viele Fragen auf, die es zu beantworten gilt. Um Antworten geben zu können, müssen sich pädagogische Fachkräfte ständig selbst reflektieren. Bei den entsprechenden Antworten kommen die jeweiligen Einstellungen, Werte und Normen der Pädagogen/innen zur Sprache und genau diese gilt es den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln. Anhand der jeweiligen Werte und Normen lassen sich die Entscheidungen und Tätigkeiten leicht umsetzen. Die pädagogischen Fachkräfte fühlen sich oftmals damit konfrontiert, dass ihre Werte und Normen infrage gestellt werden. Die Belastungen, welche sich im pädagogischen Alltag ergeben, sollten sowohl in den Überlegungen in Hinblick auf das Konzept als auch der fachlichen Begleitung beachtet werden. Wichtig ist, das Wohl der Sozialpädagogen/innen nicht außer Acht zu lassen. Außerdem sind Experten/innen wie Supervisoren/innen und Fachberater/innen vom Vorteil, da ihr fundiertes Wissen die pädagogischen

Fachkräfte im Umgang mit den traumatisierten Kindern und Jugendlichen unterstützt, das heißt, eintretende Belastungen zu erkennen und einordnen zu können (vgl. Lang 2013, S. 221f.).

4.5.3 Supervision/Selbsterfahrung

Die Supervision trägt dazu bei, die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte zu stärken und zu unterstützen. Pädagogen/innen müssen viel Leid und Verzweiflung erfahren, diese Tatsache gilt es zu erkennen, um damit arbeiten zu können. Laut Beckrath-Wilking dienen die pädagogischen Fachkräfte als „Werkzeuge“ des therapeutischen Arbeitens. Umso wichtiger ist es, diese zu stützen und mithilfe von Supervisionen das berufliche Handeln zu verbessern. Da es die Aufgabe der Pädagogen/innen ist, den Kindern und Jugendlichen eine neue Chance zum Leben zu bieten und sie dementsprechend motivieren und unterstützen zu wollen, sind laufende Supervisionen äußerst wichtig (vgl. Beckrath-Wilking 2013, S. 376).

Dieses Kapitel zeigt auf, wie wichtig es für Pädagogen/innen ist, ihr berufliches Ich nicht über das private zu stellen. Es ist wichtig, sich selbst nicht aus den Augen zu verlieren und eine innere Balance beziehungsweise eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden. Dieser Satz leitet zum nächsten Kapitel über, welches den Hauptteil dieser Masterarbeit bildet. Dabei geht es um den entsprechenden Umgang mit Nähe und Distanz und die daraus resultierende Beziehung.

5 Der Umgang mit Nähe und Distanz und die daraus resultierende Beziehung

Dieses Kapitel behandelt den Hauptteil dieser Masterarbeit. Zu Beginn wird die stationäre Kinder- und Jugendhilfe beschrieben. Danach folgt ein Einblick in die Themen der Übertragung und Gegenübertragung. Zuletzt werden die professionelle Beziehung, die Themen Nähe und Distanz und auch das Vertrauen als Basis einer gelingenden Beziehung veranschaulicht. Mit diesem Kapitel endet der theoretische Teil und es folgt die Empirie.

Pädagogische Fachkräfte und die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen werden unterschiedlich unterstützt, um eine tragfähige Beziehung zueinander aufbauen zu können. Dabei spielen Grundsteine, die zur Stabilisierung dienen, eine besondere Rolle. Diese werden im Arbeitsalltag gezielt eingesetzt. Unter anderem ist die Reflexion ein wichtiger Aspekt. Hierbei sollen beständige Beziehungsgestaltungen von den Hoffnungen der Beziehung der Kinder und Jugendlichen reflektiert werden. Darüber hinaus gehört die Fürsorge der Gefühle hinzu. Damit ist gemeint, dass die von der belastenden als auch entlastenden Beziehungsgestaltung resultierenden Gefühle und Eindrücke sowie Übertragungsgefühle der pädagogischen Fachkräfte versorgt werden sollen. Sozialpädagogen/innen haben die Aufgabe, den traumatisierten Kindern und Jugendlichen die Botschaft von Sicherheit zu vermitteln und diese zu erhalten. Darüber hinaus ist es besonders wichtig, den zu betreuenden Menschen das Verhalten, welches die pädagogischen Fachkräfte ihnen entgegenbringen, zu definieren (vgl. BAG Traumapädagogik 2013, S. 96).

Sozialpädagogen/innen sollten über ein fundiertes Wissen bezüglich ihrer Tätigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Die Auffälligkeiten und Verhaltensweisen der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen seien laut Rygaard nicht immer auf das Resultat einer Traumatisierung oder aus einer ungenügend sicheren Bindung zurückzuführen. Das professionelle Wissen ermöglicht es pädagogischen Fachkräften, die Problematik der Kinder und Jugendlichen einzugliedern und zu beurteilen. Rygaard sagt aus, dass sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen nur wenig über ihre eigenen Grenzen und Identitäten bewusst sind. Insofern ist es von enormer Bedeutung, dass sich die pädagogischen Fachkräfte ihrer Instinkte, Grenzen und Ziele bewusst sind, um so das Auf und Ab der Kinder und Jugendlichen gut verarbeiten zu können (vgl. Rygaard 2006, S. 221).

Außerdem spielt die Transparenz eine große Rolle, weshalb die Abmachungen innerhalb der Gruppe sehr transparent gehalten werden sollten. Da die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Bedürfnisse in Bezug auf Bindung aufweisen, werden diese geklärt und wenn möglich befriedigt. Darüber hinaus sind einzelne Gespräche mit den Sozialpädagogen/innen wichtig, weshalb diese regelmäßig und verlässlich angeboten werden sollten. Die traumatisierten Kinder und Jugendlichen haben zusätzlich zu den Einzelgesprächen mit verschiedenen Pädagogen/innen eine verlässliche Bezugsperson. Situationen, wie Trennungen und Übergänge, werden ebenfalls angesprochen. Diese sollen von den pädagogischen Fachkräften bewusst strukturiert werden (vgl. BAG Traumapädagogik 2013, S. 96).

5.1 Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe

Laut der Kinder- und Jugendhilfestatistik lebten im Jahr 2021 über 12.000 Kinder und Jugendliche in einer Fremdunterbringung – sowohl in Einrichtungen als auch in Pflegefamilien. 61,3 Prozent der genannten Kinder und Jugendlichen wachsen in sozialpädagogischen Einrichtungen auf. Die restlichen 38,7 Prozent werden von Pflegepersonen erzogen. In den Bundesländern Kärnten, Salzburg, Burgenland und Tirol leben ein hoher prozentualer Anteil an Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen. Während in Kärnten und in Salzburg 77,2 Prozent und im Burgenland sowie Tirol bis zu 70 Prozent in Einrichtungen sind, leben in der Steiermark fast die Hälfte (47,2%) der Kinder und Jugendlichen in Pflegefamilien. Ebenso in Vorarlberg, da werden 44,1 Prozent der Heranwachsenden betreut. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die in Pflegefamilien betreut werden, hat im Jahr 2021 um 0,6 Prozent abgenommen. Die Unterbringungen in sozialpädagogischen Einrichtungen stiegen um 3,9 Prozent gegenüber dem Vorjahr, besonders im Burgenland ist ein deutlicher Anstieg zu erkennen (8,6%) (vgl. Bilgili 2022, S. 24ff.).

Pratscher gibt in der Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017 1.010 sozialpädagogische Einrichtungen an. Diese Einrichtungen beschäftigen sich alle mit der vollen Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Dabei befinden sich 195 sozialpädagogische Wohneinrichtungen mit 24-Stunden-Betreuung in Wien. Wien hat die meisten Einrichtungen, danach folgt die Steiermark. Diese hat insgesamt 97 Rund-um-die-Uhr-Wohneinrichtungen. Nachkommend werden Niederösterreich (74), Oberösterreich (55), Kärnten (54), Salzburg (38), Burgenland (37) und Tirol (23) angeführt. Vorarlberg ist eines der Bundesländer, welches die geringste Anzahl an Einrichtungen aufweist (17) (vgl. Pratscher 2018, S. 31f.).

Eine dieser sozialpädagogischen Einrichtungen ist das SOS-Kinderdorf. Diese Organisation ist bereits in 137 Ländern vertreten, in Österreich gibt es 16 Standorte. Das erste Kinderdorf wurde vor ca. 69 Jahren in Imst in Tirol errichtet (vgl. SOS-Kinderdorf 2018, S. 3).

Im Allgemeinen ist in sozialpädagogischen Einrichtungen die Qualitätsentwicklung von besonderer Bedeutung. Diese sind:

- Standards, die eine traumapädagogische Arbeit gewährleisten.
- Strukturen innerhalb der Einrichtung: Einerseits bedarf es einem guten Aufnahmeverfahren in die Einrichtung selbst und andererseits soll die Alltagsstruktur innerhalb der Gruppe aufrechtbleiben.
- Die Thematik der Kindeswohlgefährdung, Pläne der Erziehung und die Rechte der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen.
- Prozesse für eine gesicherte Dokumentation.
- Werthaltende als auch klare Kommunikation innerhalb der Gruppe.
- Bei der Planung der Dienste wird auf das Wohl der pädagogischen Fachkräfte geachtet.
- Zwei Betreuer/innen im Dienst, falls notwendig.
- Entsprechendes Management bei Krisen.
- Bei Grenzverletzungen entsprechendes Verfahren anwenden, um damit umgehen zu können.
- Strukturen, die sich mit Rangfolgen und Entscheidungen beschäftigen, werden offen kommuniziert.
- Wegweiser, der beim Umgang mit Gewalt helfen soll. Vertiefung der verschiedenen Formen von Gewalt.
- Konzept der Beteiligung für Kinder, Jugendliche und pädagogische Fachkräfte. Die Beteiligungen lehnen sich an die verschiedenen Stufen der Strukturen an.
- Alle Hilfsmaßnahmen zu untersuchen und bewerten (vgl. BAG Traumapädagogik 2013, S. 98f.).

Die erwähnten Punkte werden sowohl im SOS-Kinderdorf als auch in anderen sozialpädagogischen Wohneinrichtungen herangezogen. Die nachfolgende Abbildung soll als Darstellung der obig genannten Punkte dienen. Sie zeigt ein Gebäude mit drei tragenden Säulen und einem Fundament.

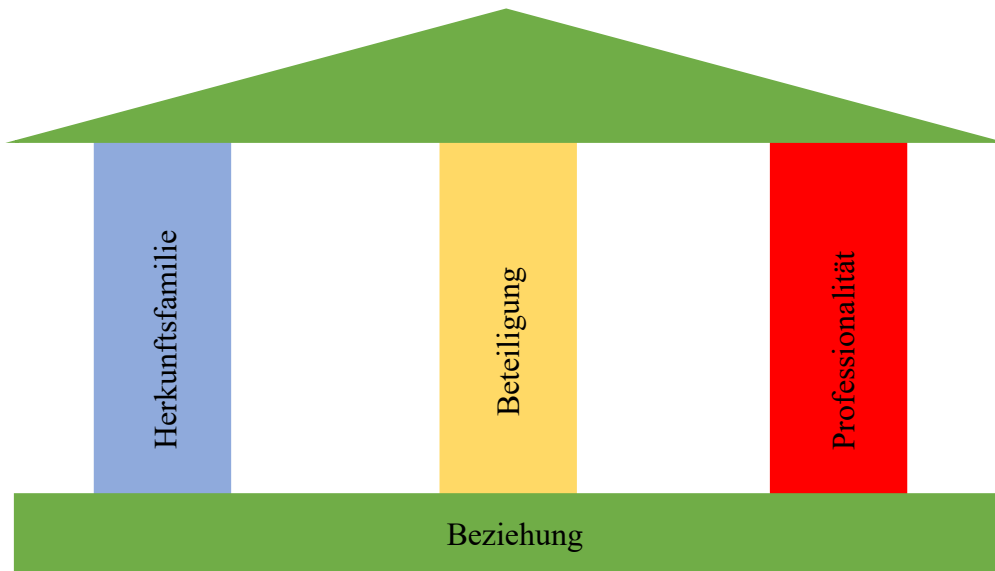


Abbildung 1: 4 Säulen

Die erste Säule beschäftigt sich mit der Familie, aus welcher die Kinder und Jugendlichen stammen. Diese nimmt eine große Rolle ein. Pädagogische Fachkräfte versuchen die Verbindung mit den Eltern oder dem ehemaligen System, aus dem die traumatisierten Kinder und Jugendlichen stammen, aufrechtzuerhalten und sie in Settings wie Betreuung und Beratung einzubeziehen. Diese Aufrechterhaltung ist sehr wichtig für die Kinder in ihrer Identitätsentwicklung. Die nächste Säule stellt die Beteiligung dar. Die Kinder und Jugendlichen dürfen in ihren Belangen aktiv teilnehmen und werden seitens der pädagogischen Fachkräfte einbezogen. Somit verstärkt sich nicht nur die Autonomie der Kinder, sondern auch die Selbstwirksamkeit. Außerdem wird sehr viel Wert auf die pädagogischen Fachkräfte gelegt. Einerseits gelten die psychische als auch physische Stabilität als wichtige Aspekte und andererseits werden sie in Bezug auf Weiterbildungen gefördert. Ebenfalls von hoher Bedeutung sind die fachlichen Standards, die kontinuierlich überprüft und angepasst werden. Auch diese werden in sozialpädagogischen Einrichtungen nicht außer Acht gelassen. Die Beziehung wird als Fundament veranschaulicht, weil sie den wichtigsten Part in der sozialpädagogischen Arbeit darstellt. Pädagogische Fachkräfte bauen eine tragfähige Beziehung mit den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen auf und fungieren als eine gewaltfreie und verbindliche Bezugsperson (vgl. SOS-Kinderdorf 2018, S. 6f.).

5.2 Nähe und Distanz

Die beiden Begriffe deuten metaphorisch auf die Bedeutung der Entfernung, also in Raum und Zeit hin. Hierzu ist gemeint, dass ein Ort beziehungsweise eine Begebenheit sehr nah, aber auch weit weg sein kann. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass alles, was nahe und vertraulich ist, nicht körperlich nahe sein muss. Wenn die Interaktionen zwischen Menschen betrachtet werden, können sich diese nahestehen, dennoch weit weg voneinander sein. Befindet sich eine Person zum Beispiel in Graz und die andere in Hamburg, sind sie zwar räumlich voneinander getrennt, trotz allem können sich ferne Personen sehr nahestehen und sich miteinander verbunden fühlen. Das Maß an Nähe und Distanz bei alltäglichen Begegnungen zwischen zwei oder mehreren Menschen ist wichtig. Man muss sich subjektiv auf sein Gegenüber einstellen. So entsteht der Balanceakt zwischen Nähe und Distanz. Die beiden Begriffe bringen eine paradoxe Struktur mit sich und genau diese müssen bereits Kinder im Prozess des Erwachsenwerdens erlernen. Diese sind die Trennung von Nähe und Distanz, das Verlangen nach Abhängigkeit und „Autonomiebestimmung“ in den unterschiedlichsten Lagen. Somit entsteht für die Heranwachsenden die schwierige Situation, eine ausgeglichene Balance von Nähe und Distanz im alltäglichen Leben zu schaffen (vgl. Dörr/Müller 2019, S. 14f.).

Schopenhauer erläutert die Begrifflichkeit Nähe mit einem tierischen Beispiel. Für diese Erklärung benutzt er Stachelschweine als Metapher. Die Stacheln der Tiere können mit den Eigenschaften der Menschen verglichen werden. Verlangen die Stachelschweine Wärme, wird diese meist mit Körperkontakt hergestellt. Die vorhandenen Stacheln verhindern jedoch den Körperkontakt und die Nähe zueinander. Dementsprechend werden die Tiere bei jeder Suche nach Körperkontakt und Nähe gestochen und nehmen voneinander Abstand. Schopenhauer möchte die beiden Begrifflichkeiten als eine Art „Leid“ beschreiben. Wenn dieses Beispiel mit uns Menschen verglichen wird, kann gesagt werden, dass jede Person verschiedene Eigenschaften vorweist. Hier spricht Schopenhauer von zum Beispiel „garstigen“ Merkmalen. Diese führen dazu, dass ein Mensch den Wunsch nach Distanz äußert. Dennoch wird die Nähe zu jemand anderem gesucht. Diese Suche soll eine Art Flucht vor seiner inneren Leere sein. Jan Volmer ist der Ansicht, dass ein Mensch, der keine Nähe zu anderen Individuen sucht und die Suche als eine innere Leere bezeichnet, keine Balance von Nähe und Distanz schaffen kann. Laut ihm sollen die beiden Begrifflichkeiten als wegweisende Qualitäten gesehen und gelebt werden. Lernt ein Mensch, Nähe zuzulassen, resultiert daraus die Fähigkeit, das Alleinsein zu genießen. Spricht jemand wiederum von Distanz und davon, diese zuzulassen, kann er/sie seine/ihre eigene Intimität sehr gut genießen (vgl. Volmer 2019, S. 63f.).

Für den Professor für Erziehungswissenschaften, Hans Thiersch, ist der Begriff Nähe eine wesentliche Grundsätzlichkeit für beschützende Beziehungen. Aufgrund des zwischenmenschlichen Miteinanders, welches in Zufriedenheit und Einfühlungsvermögen geführt wird, kann Sicherheit und Schutz geboten werden. Genau das ist ausschlaggebend in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Fazit dessen ist, öffnen sich die Kinder und Jugendlichen den Sozialpädagogen/innen gegenüber, kann die Qualität der Beziehung verbessert werden. Es gilt, sowohl die Nähe als auch die Distanz zu akzeptieren. Dies wird meist durch Abgrenzung vermittelt. Wird die Abgrenzung von Sozialpädagogen/innen angenommen und mithilfe anderer professioneller Fachkräfte unterstützt, kann laut Thiersch die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen gestärkt werden. Dabei gilt es zu beachten, keine zu große Distanz entstehen zu lassen. Dies wirkt sich wiederum negativ auf die zu betreuenden Personen aus und kann sogar verletzend wirken. Sowohl die Nähe als auch die Distanz stehen sich in den verschiedenen Beziehungen – zwischenmenschlich als auch didaktisch – nicht zusammenhangslos gegenüber. Thiersch beschreibt die beiden Begriffe als entgegengesetzte Angelpunkte. Diese gilt es in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen wiederzufinden, und zwar in einer ausgeglichenen Balance (vgl. Thiersch 2012, S. 32).

Volmer ist der Ansicht, die Distanz nicht als gegenteiligen Zustand von Nähe zu sehen. Sowohl das Herstellen von Nähe als auch die Gewährung von Distanz sind situationsbedingt und im geforderten Maße anzuwenden. Wichtig zu wissen ist, nie die Distanz gänzlich zu bezwingen, denn laut Volmer gibt es den/die Andere/n und die Fachkraft nur, weil eine Distanz existiert. Gäbe es diese nicht, gäbe es nichts Existierendes. Wird die Distanz des jeweilig anderen Individuums eingehalten, zeigen die Beteiligten Anerkennung und Achtung. So schützen Sozialpädagogen/innen die Persönlichkeit der Betroffenen. Was für andere Individuen von Vorteil wäre oder ihnen guttun würde, kann nicht von einer fremden Person infrage gestellt und beantwortet werden. Gerade so veranschaulichen Personen weniger Achtung gegenüber der Eigenart des entsprechenden Individuums. Die Art der anderen Person ist von Grund auf immer ein Rätsel, welches pädagogische Fachkräfte mit der Zeit besser zu verstehen lernen, aber nie hundertprozentig lösen können. Die Begegnungen seines Gegenübers sind so vielschichtig, die Personen nicht zu verstehen vermögen. Gerade dieser Punkt ist für pädagogische Fachkräfte sehr wichtig zu verstehen. Auch diese können nicht ausschließlich durch die Betreuung herausfinden, „was“ für Kinder und Jugendliche gut ist und „was nicht“. Dies ist eine wichtige Grundhaltung, welche die Pädagogen/innen einnehmen sollten und schützend vor geringschätziger und dirigierender Nähe wirkt. Die Distanz ist dafür da, um Platz zu gewähren und nach erlebten Verletzungen

Stolz wieder aufzubauen und Selbstgefühl zu stärken. Eine Person wirft die Türe hinter sich zu, um allein in ihrem Zimmer zu sein. Es können keine äußeren Einflüsse in das verschlossene Zimmer eindringen. Sie möchte ihr Wesen schützen, das jemand anderer absichtlich oder auch unabsichtlich versucht, böswillig zu beeinflussen. Die verschlossene Tür soll die Grenze symbolisieren, jene zwischen der einen Person, die sich angegriffen fühlt und der anderen Person, welche die Integrität der anderen (absichtlich) verletzt. Wird die Tür ohne Erlaubnis geöffnet, kommt es zu einer Grenzüberschreitung. Schlussfolgernd bedeutet Distanz, Personen Raum zu gewähren, in denen sie sich entfalten und ihre Geheimnisse aufbewahren können. Kindern und Jugendlichen wird diese Distanz häufig nicht gegeben, da die Angst besteht, dass die Heranwachsenden mit der Distanzgewährung nicht umgehen können. Es besteht die Theorie, mit ihrer Freiheit nicht gut umzugehen und so anderen schaden zu können. Aufgrund dessen ist es laut Volmer hin und wieder sehr schwierig, Distanz zu gewähren, da die Pädagogen/innen die Kontrolle über das Kind oder den Jugendlichen abgeben. Dies verlangt viel Mut und vor allem Vertrauen. Mit diesem wird das Kind oder der Jugendliche gestärkt und lernt dadurch, mit seiner Freiheit besser umzugehen. Trotz allem können auch Rückschläge vorkommen und in manchen Belangen Fehler passieren. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, den Kindern und Jugendlichen wieder Distanz zu gewähren, um so Freiräume zu schaffen und bevormundende Nähe zu vermeiden (vgl. Volmer 2019, S. 77f.).

Sowohl die Nähe als auch die Distanz sind zwei überaus bedeutende Ausprägungen und müssen von pädagogischen Fachkräften verstanden und darüber hinaus sollte eine Balance geschaffen werden. Dies soll seitens der Sozialpädagogen/innen wie auch seitens der Kinder und Jugendlichen gegeben sein. Anfangs entstehen bereits hier die ersten Schwierigkeiten. Eine ausgeglichene Balance von Nähe und Distanz ist jedoch das Gerüst für eine aufrechte und zusage Beziehung. Wie die Balance der beiden Begriffe geschaffen werden kann und die Definition von Balance werden nachfolgend erläutert.

5.2.1 Pädagogischer Takt

Bei der Theorie des pädagogischen Taktes nimmt der Wissenschaftler und Philosoph Johann Friedrich Herbart eine zentrale Rolle ein. Er gilt sprichwörtlich als „Urforscher“ dieser Theorie. Vor allem seine Einflussnahme auf das Schulwesen ist ungeheuer wichtig. Für den verständlichen, schemenhaften Aufbau des Unterrichts im 19. Jahrhundert ist er in der Fachwelt bekannt (vgl. Burghardt/Zirfas 2019, S. 35). Herman Nohl verwendet ebenfalls den pädagogischen Takt im Bereich der Pädagogik. Er war hinsichtlich der Erziehungswissenschaft der Kritik

ausgesetzt, keine ausreichende Distanz gegenüber den Kindern, sowohl in ihrer Privat- als auch Intimsphäre einzuhalten. Mithilfe des pädagogischen Taktes fügt er ein Mittelglied ein, welches darauf hinweisen soll, den Heranwachsenden nicht zu nahezutreten. Die Pädagogen/innen haben Einsicht über ihre Selbstbegrenzung und sind sich der Distanzhaltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen im Klaren. Auch beim Aufbau einer Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind ist immer ein pädagogischer Takt vorhanden. Dieser sorgt für die richtige Balance zwischen Nähe und Distanz (vgl. Drieschner/Staeger 2015, S. 93).

Burghardt und Zirfas übernehmen die Definition von Sünkel und klären auf. Die Erläuterung des Taktes lässt sich auf die Etymologie zurückführen. Außerdem leiten sie den Begriff vom Lateinischen ab. Das lateinische *tactus* bedeutet auf der einen Seite die „Berührung“, aber auch der „Schlag“ und auf der anderen Seite die „Wirkung“, der „Einfluss“, aber auch der „Gefühlsinn“ und das „Gefühl“ (vgl. Burghardt/Zirfas 2019, S. 35). Im Wörterbuch der Brüder Grimm gibt es ebenfalls eine Definition des Begriffes Takt. Diese erläutern den Begriff wie folgt: „1) die berührung, der thätige gefühls- und tastsinn: tact, berührung. [...] 2) darnach das innerliche feine gefühl für das rechte und schickliche, ein feines und richtiges urtheil [...] 3) das nach bestimmten verhältnissen abgemessene zeitmasz einer rhythmischen bewegung [...]“ (Grimm/Grimm 2021, S. 93). Takt wird heutzutage mit dem Bedachtsamen, der Wahrung der Distanz, dem Zurückhaltenden und manchmal auch mit dem Höflichen in Verbindung gebracht. Das Pendant zu taktvollem Verhalten ist die Taktlosigkeit. Diese zeichnet sich durch Beleidigungen und Demütigungen aus. Ebenso tritt eine Person hier seinem Gegenüber zu nahe und hält nicht die taktvolle Distanz ein. Demzufolge wird taktloses Verhalten auch als Unhöflichkeit betitelt (vgl. Burghardt/Zirfas 2019, S. 24).

Herbart gibt eine Formel bezüglich des pädagogischen Taktes im Nähe- und Distanzverhältnis kund, die von Burghardt und Zirfas folgend aufgefasst wird. Sie zeigen auf, dass der pädagogische Takt vier Situationen bedarf. Erstens benötigt er eine schnelle Entscheidung. Als zweiten Punkt nennen sie die Beurteilung. Diese soll bedachtsam und vernünftig sein. Darüber hinaus sollen die Prozesse der Entscheidung und Beurteilung nicht stets gleichbleibend durchgeführt werden, sondern fordern Flexibilität. Alle Punkte sollen individuell sein, das heißt, damit der anwesenden Person gerecht zu werden. Dies ist der vierte und letzte Punkt der Theorie von Herbart. Außerdem beschreibt er hier zum ersten Mal den pädagogischen Takt als Methode des Vermittelns. Anders gesagt ist der pädagogische Takt eine Art Verbindung zwischen Polarität und Unstimmigkeit. Es entsteht so etwas wie „Zwischendrin“ (vgl. ebd., S. 37). Herbart trifft

darüber hinaus die Aussage, dass die Entstehung des Taktes in der Pädagogik nicht einzustudieren ist. Ebenso kann dieser nicht aufgrund von Techniken, die innerhalb einzelner, pädagogischer Kommunikationen stattfinden, eingeübt werden. Folglich stellt sich die Frage, wie der Takt als Urteilkraft oder auch zur Situation passenden Ausdrucksfähigkeit entwickelt werden kann. Laut Herbart entwickelt sich der pädagogische Takt innerhalb der reflektierten Praxis. Pädagogische Fachkräfte sollen keine gleichgültige Einstellung vertreten, sondern stets selbstkritisch sein und in ihrem praktischen Tun Verbesserungen erkennen und anwenden können. Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist der Erwerb der Fähigkeit zur Reflexion. Diese erlangt man unter anderem innerhalb einer wissenschaftlichen Ausbildung (vgl. Drieschner/Staeger 2015, S. 97).

Es kann festgehalten werden, dass durch eine selbstkritische, reflektierte Sichtweise und einem taktvollen Verhalten eine Balance von Nähe und Distanz erreicht werden kann. Laut Burghardt und Zifar kann das Begriffspaar „Nähe“ und „Distanz“ nicht in eine gegenständliche Kategorie eingeteilt werden. Sie zielen eher auf ein höflich gefühltes Maß ab. Das taktvolle Maß kann jedoch entweder aufgrund des Zeitpunktes oder Standortes, aber auch durch den Zustand oder die Stimmung abweichen. Es macht den Anschein, als würde sich das Begriffspaar erst im Nachhinein über seine Verletzungen der Grenzen erklären. Wie bereits erwähnt, ist auch hier der pädagogische Takt das Mittelglied beziehungsweise nimmt der Takt die Rolle der Vermittlung ein. Im Grunde genommen wird dem Takt die Funktion des Nähe- und Distanzhaltens zugesprochen. Hier ist auch vom Einhalten eines gewissen Maßes oder auch des Kontakthaltens die Rede (vgl. Burghardt/Zirfas 2019, S. 87).

5.2.2 Balanceakt von Nähe und Distanz

In der Zeitschrift „Pädagogische Rundschau“ skizzieren eine Vielzahl von Menschen das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz. Die einzelnen Beiträge wollen zwei Ebenen der Verhältnisse von Nähe und Distanz aufzeigen. Dabei erläutern unter anderem die Erziehungswissenschaftlerinnen Sabine Seichter, Bramberger Andrea, Dörr Margret und die Erziehungswissenschaftler Wulf Christoph, Rathmayr Bernhard und Reichenbach Roland sowohl das personenbezogene als auch abstrakte Nähe- und Distanzverhältnis. Dabei werden jene Situationen herangezogen, welche durch die Bildung gestaltet werden. Einerseits beinhaltet dies die Vorstellungen über pädagogische Beziehungen und andererseits das ganze Wissen und auch die Wissensvermittlung in Erziehungs- und Bildungskontexten.

Die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen, Andrea Bramberger und Sabine Seichter, beschreiben die beiden Verhältnisse wie folgt:

„Überall dort, wo Personen miteinander agieren und kommunizieren, eröffnen sich gesellschaftliche Räume, die stets von nahen und distanzierten Beziehungen, Verhältnissen und Situationen geprägt sind und wiederum durch Nähe beziehungsweise Distanz gestaltet werden“ (Bramberger/Seichter 2017, S. 599).

Seichter fügt hier noch hinzu, dass ein Auflösen der beiden sich wechselseitig bestimmenden Verhältnisse oder gar einer der beiden Begriffe zum allein gültigen Maßstab gemacht wird, wenn die Balance von Nähe und Distanz nicht mehr gegeben ist. Somit ergeben sich negative Verhaltensformen gegenüber anderen Personen. Dies führt zu einer verletzenden und abweisenden Haltung. Empirisch kann gesagt werden, dass ablehnende Haltungen sowohl in Beziehungen der Nähe als auch der Distanz vorkommen können. In Nähe-Beziehungen wird vor allem den Bereich der Sonderpädagogik als auch die elementarischen Gebiete an. In der Distanz-Beziehung wird der Bereich Bildung erwähnt. Die Aussagen und Darlegungen von Bramberger und Seichter weisen demzufolge darauf hin, dass die Nähe den Gegenpol Distanz benötigt und umgekehrt. Ist dieses gepolte Gegenspiel nicht mehr gegeben, besteht kein aufrechtes Verhältnis und es kommt zu negativen Haltungen gegenüber den Menschen, mit denen eine Person agiert. Seichter beschreibt überdies, dass unterschiedliche menschliche Interaktionen existieren. Diese können zum Beispiel Zuwendung, aber auch Ablehnung sein. Damit möchte sie darauf hinweisen, zuwendendes Verhalten gegenüber einem Kind, Jugendlichen oder einer erwachsenen Person nicht ad hoc mit einem Missbrauch gleichzustellen. Andersherum soll bei abwendendem Verhalten nicht von Missachtung die Rede sein (vgl. Seichter 2017, S. 602).

Des Weiteren wird das Verhältnis von Nähe und Distanz auch über den Körper geregelt. Wird diese Aussage genauer betrachtet, ist nicht nur der Körper an sich notwendig, sondern auch die mit dem Körper hergestellten Körperkontakte. Besonders wichtig ist dabei, keine Grenzen zu überschreiten und somit die daraus resultierenden Verletzungen zu verhindern. Seichter zählt verschiedene Formen von Nähe und Distanzverhältnissen auf, die anhand des Körperkontaktes vermittelt werden können. Beginnend bei erforderlichen Hilfeleistungen, wie zum Beispiel beim Erlernen des Radfahrens, bis hin zu befürwortenden und aufmunternden Zuwendungen. Andererseits können auch negativ behaftete Kontakte entstehen, die schädigend oder kränkend sind. Im Großen und Ganzen dürfen bei den jeweiligen Körperkontakten die Grenzen des eigenen Ichs und die des anwesenden Gegenübers nicht unbeachtet bleiben. Dementsprechend dienen diese als Schutz für sich selbst und der jeweils anderen Person. Das Verhalten sollte der

Situation angepasst werden. Somit ist es die Aufgabe und alltägliche Herausforderung von pädagogischen Fachkräften, den schmalen Grat beziehungsweise die Balance zwischen erzieherischer und bildungsorientierter Nähe und Distanz zu finden. Nichtsdestotrotz können aus vormals zusagenden Körperkontakten in kurzer Zeit oder aus reiner Widerspenstigkeit ablehnende Körperkontakte entstehen. Dies sind unter anderem die Gegebenheiten, welche in der Pädagogik und bei der Herstellung einer guten und ausgeglichenen Balance berücksichtigt werden müssen (vgl. Seichter 2017, S. 603).

Auch andere Erziehungswissenschaftler/innen beschreiben die Wörter Nähe und Distanz als Begrifflichkeiten, die einerseits unabhängig voneinander agieren, andererseits wird von einem Zusammenspiel gesprochen, welches gegeben sein muss, um eine Balance schaffen zu können. Jan Volmer ist ebenfalls der Annahme, dass es keine Nähe ohne Distanz und keine Distanz ohne Nähe gibt. Die beiden Begriffe verweisen aufeinander. Begründet wird diese Aussage mit dem Beispiel, beim Akt der Nähe zugleich einen gewissen Abstand einzuhalten. Die Beziehung und die somit entstandene Nähe zu einem Kind oder Jugendlichen weist erst dann eine sichere Bindung auf, wenn auch Abstand und Distanz gehalten werden können. Volmer spricht, wie Seichter et al., davon, dass eine Balance zwischen diesen beiden Begriffen eine schwierige Aufgabe für pädagogische Fachkräfte darstellt (vgl. Volmer 2019, S. 79).

Die Worte von Manfred Kappeler (2014), welche Seichter in ihrem Artikel übernimmt, runden diesen Abschnitt ab. Dieser skizziert nämlich ebenfalls die Balance von Nähe und Distanz. Die Suche und Ausführung der richtigen Balance stellt – wie schon so oft erwähnt – eine immense Herausforderung für pädagogische Fachkräfte dar. Man muss als Sozialpädagoge/in die Grenzen einer guten Distanz verstehen, ohne die Nähe zu den traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu untergraben. Besonders bei Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, Klarheit darüber zu schaffen, wie viel Nähe sie zulassen und wie viel Distanz in Ordnung ist, um die aufgezeigten Grenzen nicht zu überschreiten. Die Grenze, die zwischen einem Zuviel und/oder einem Zuwenig liegt, wird so ausbalanciert, dass das jeweilige Verlangen der Kinder und Jugendlichen gestillt wird. Sie sollen aufgrund der gegebenen Grenzen nicht das Gefühl vermittelt bekommen, im Stich gelassen, erniedrigt oder gar diskriminiert zu werden. Außerdem ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen weder mit Zurückweisung noch mit Ablehnung entgegenzutreten (Kappeler 2014, zit. n. Seichter 2017, S. 604).

Um Nähe aufbauen zu können, bedarf es an Vertrauen. Mit diesem kann eine zusagende Beziehung aufgebaut und konstant gehalten werden.

5.2.3 Vertrauen als Ausgangspunkt für gelingende Beziehungen

Das Vertrauen zu jeweils anderen Personen bildet sich im Laufe der Jahre. Dieses findet sich in den verschiedensten Stufen einer Beziehung wieder. Die Autoren/innen Selman, Jaquette und Lavin führten diesbezüglich eine Studie durch und kamen zu folgenden Ergebnissen. Die Kategorisierungen sind Antworten, die sich aus den Interviews der befragten Kinder ergaben. Dabei stellte sich heraus, dass Kinder bis zum dritten Lebensjahr noch kein eindeutiges Konstrukt für Vertrauen gebildet haben. Erst nach dem vollendeten dritten Lebensjahr können sichtbare Vertrauenskonstrukte beobachtet werden. In der zweiten Phase der Vertrauensentwicklung kann festgehalten werden, dass die Vertrauenswürdigkeit einer anderen Person von den entdeckten physischen Fertigkeiten abhängt. Neubauer (1991) spricht in diesem Zusammenhang von einem bedingungslosen Vertrauen gegenüber den Eltern. Je älter die Kinder werden, desto mehr hängen die Absichten der neuen Person mit dem Aufbau des Vertrauens zusammen. Dies ist genau dann der Fall, wenn sich die Kinder in der Altersspanne von 5 bis 11 Jahren befinden. Diese Absichten sollen zeigen, ob die Person, welche dem Kind das Vertrauen schenkt, dem Heranwachsenden Treue oder Zuverlässigkeit in Hinblick auf Versprechen beweist. Innerhalb der vorab genannten Altersspanne ist noch eine weitere Kategorisierung zu erkennen. Hier sprechen Selman et al. von der Bedeutsamkeit des Austausches. Dieser findet im Alter von 7 bis 14 Jahren statt. Der Austausch, welchen die Autoren/innen kurz erläutern, soll ein Aspekt der Beständigkeit sein. Schlussendlich gehen sie noch auf Kinder beziehungsweise Jugendliche ab 12 Jahren ein. In diesem Alter entwickelt sich die wichtigste Stufe des Vertrauens – die Beziehung. Die Kinder und Jugendlichen vermitteln sich gegenseitige Stabilität und finden so den Glauben an eine beständige Beziehung. Diese ist zugleich die wertvollste Komponente für das Erlangen von Vertrauen. Im Erwachsenenalter bildet sich dieser Glaube an eine Beständigkeit in der Beziehung weiter. Dies bedeutet, dass Erwachsene die Veränderung von Beziehungen als etwas Aufbauendes betrachten. Außerdem bestätigen diese Veränderungen das Vertrauen zumal (Neubauer 1991, zit. n. Arnold 2009, S. 70f.).

Kinder und Jugendliche, die Vertrauen entwickeln, zeigen positives Verhalten innerhalb der Familie. Demnach hat das Vertrauen eine starke Auswirkung auf die Familie. Nachkommend werden Aspekte von Kindern, die Vertrauen zulassen, als auch Aspekte von Kindern, die wenig oder kaum Vertrauen in der Familie erleben durften, aufgezeigt. Kinder und Jugendliche mit

entwickeltem Vertrauen fühlen Nähe in Bezug auf die elterliche Meinung. Außerdem erzeugen Meinungsverschiedenheiten keine beträchtliche Problematik. Ganz im Gegenteil, die Kinder fühlen sich von den Eltern verstanden und empfinden ihre Gedanken als äußerst wichtig. Darüber hinaus werden die Meinungen der Heranwachsenden einbezogen. Resultierend daraus empfinden die Kinder und Jugendlichen Bestätigung, sind bei familiären Ausflügen neugierig und stimmen zugleich den zukünftigen Vorstellungen der Eltern zu. Außerdem haben diese Kinder das Gefühl, einen Einfluss auf das Leben innerhalb der Familie zu haben. Die aufgezählten Punkte sind vor allem für Kinder und Jugendliche, die viel Vertrauen innerhalb der Familie erlebten, wichtig. Anders als bei viel erlebtem Vertrauen, gehen Kinder mit wenig entwickeltem Vertrauen problematisch mit oben genannten Punkten um. Die Meinungsverschiedenheiten lösen hier eher einen negativen Impuls bei den Jugendlichen aus. Außerdem verspüren Kinder den Drang, ihre eigenen Standpunkte äußern und verteidigen zu müssen. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass Eltern, die wenig kommunikativ agieren und viele Entscheidungen tyrannisch durchsetzen, möchten ihren Kindern gegenüber ein negatives Bild von Vertrauen veranschaulichen. Dauernd wechselnde Bezugspersonen lösen wenig Vertrauenswürdigkeit in Kindern aus. Demnach sind die betroffenen Kinder und Jugendliche jene, die verschiedene persönliche Probleme haben und sie können diese nur schwer selbst bewältigen, da ihnen Lösungsstrategien fehlen. Daher warten sie Probleme meist ab oder versuchen, diese zu verdrängen. Überdies hinaus fühlen sich die Betroffenen oftmals hilflos und zeigen im Gegenteil zu Personen, die Vertrauen entwickeln können, Unsicherheit und Abhängigkeit. Die Kinder, die ein hohes Maß an Vertrauenswürdigkeit aufweisen, gelten als zufriedener und empfinden Freude in ihrem Leben. Sie können sich anderen Personen gegenüber deutlich offener zeigen und mehr Hilfe in Anspruch nehmen als jene, die wenig bis gar kein Vertrauen aufbauen können (vgl. Arnold 2009, S. 72).

Cocard (2003) erforschte mit seiner Studie die Wahrnehmungen von Misstrauen und Vertrauen. Dabei kam er bei der Studie 2 – hier wurde nach den Gründen des Vertrauens gefragt – zu mehreren Ergebnissen. Zuallererst zeigt Cocard auf, dass 50 Prozent der genannten Gründe für das Vertrauen von zusagenden Erfahrungen von anderen Menschen abhängt. Außerdem hängen diese auch mit der Vertrauenswürdigkeit zusammen. Die befragten Jugendlichen erschließen einen Zusammenhang zwischen Problemen und Vertrauen. Daher nennen sie Diskretion als einen Grund für Vertrauen. Hinzufügend sprechen sie noch über die Fähigkeit, sich in jemanden hineinzusetzen beziehungsweise jemanden verstehen zu können. Cocard legt seine Antworten dar und listet die Bereiche Einfühlungsvermögen, Geborgenheit, Diskretion und

Aufrichtigkeit auf. Bei diesen Items erhält die Diskretion im Gesamten einen Prozentwert von 10. Darunter liegt die Geborgenheit. Den Jugendlichen sind Geborgenheit und Schutz von anderen Personen nicht von so großer Bedeutung wie die der Verschwiegenheit. Nur diese gibt ihnen das Gefühl von Vertrauen. Außerdem stellt es einen Vertrauensbruch dar, wenn eine vertrauliche Geschichte weitererzählt wird. Somit erzählen Kinder und Jugendliche ihre Geschichten häufig dem Lieblingskuscheltier oder den Haustieren, falls vorhanden. Auch das Schreiben von Tagebüchern ist für Jugendliche sehr wichtig. Die Objekte, wie das Kuscheltier und das Tagebuch, sind in der Situation, in denen sie gebraucht werden, immer präsent und erfüllen die entsprechenden Erwartungen der Kinder und Jugendlichen (Cocard 2003, zit. n. Arnold 2009, S. 73).

Festzuhalten ist, dass Kinder und Jugendliche über das Thema Vertrauen anders denken als Erwachsene. Nebenbei spielt es eine große Rolle, in welchem Milieu die betroffenen Personen herangewachsen sind. In einer Familie, in der Kinder und Jugendliche nie Bindung erlebt haben, ist es schwierig, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Kinder und Jugendliche aus stabilen Familienverhältnissen weisen diese „Schwäche“ nicht auf. Pädagogische Fachkräfte müssen sich vorsichtig an die Betroffenen herantasten, um so eine Verbindung herzustellen und langsam das Vertrauen aufbauen zu können.

5.2.4 Die Beziehungsgestaltung und Aufbau der Nähe

Dieser Teil beschreibt die verschiedenen Faktoren der Nähe. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie die Gestaltung von Nähe und die daraus resultierende Beziehung aussehen können.

Volmer zählt als wichtige Faktoren die körperliche, emotionale und mentale Nähe auf. Erstere kommt am häufigsten vor. Die körperliche Nähe ist fast unvermeidbar, werden pflegerische Tätigkeiten in den Mittelpunkt gestellt, stehen Nacktheit und Intimität an vorderster Stelle. Liegt es im Aufgabenbereich der pädagogischen Fachkräfte, die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen pflegerisch zu unterstützen, empfinden diese meist großes Schamgefühl. Ganz wichtig ist ein taktvoller Umgang mit den zu betreuenden Personen. Des Weiteren entstehen Körperkontakte, sobald sich die zu betreuende Person selbst oder auch andere gefährdet. Nichtsdestotrotz darf auch hier der taktvolle Umgang mit der jeweiligen Person nicht in Vergessenheit geraten. Eine langsame Annäherung ist sehr wichtig. Ist die fremd- oder selbstgefährdete Person wütend oder hat sich seit Längerem ein Unwohlsein gegenüber jemand anderem aufgestaut, sollte intensiver Körperkontakt vermieden werden (vgl. Volmer 2019, S. 69).

Die Nähe zu den Kindern und Jugendlichen kann in manchen pädagogischen Alltagssituationen entstehen, sie muss aber nicht unbedingt vorhanden sein. Volmer nennt diesbezüglich verschiedene Beispiele, die uns klar zeigen, wann Nähe gesucht werden kann, sie dennoch kein Muss darstellt. Beispiele, die genannt werden, reichen von „auf den Schoß nehmen“ des Kindes bis hin zu Vorlesen und dem Kämmen der Haare. Dies sind Gesten, die von den pädagogischen Fachkräften angeboten werden können, um Nähe zu schaffen. Nähe zueinander kann aber auch spielerisch gestaltet werden. Durch kleine Rangeleien entsteht Körperkontakt zwischen den Kindern, Jugendlichen und den Pädagogen/innen. Dennoch müssen keinerlei gegenseitige Berührungen entstehen. Auch ein Spiel, welches aus der Ferne gespielt wird, kann wichtig sein und für Nähe sorgen. Selbst so wird dem Kind Nähe vermittelt. Sollte den Kindern oder Jugendlichen etwas Schlimmes widerfahren, versuchen pädagogische Fachkräfte, sie zu beruhigen. Dies kann mit einem zarten Streicheln, aber auch durch Zuspruch und den richtigen Worten erfolgen. Da traumatisierte Kinder und Jugendliche oft mit Schlafstörungen zu kämpfen haben, kann zum Beispiel mit einer Massage körperliche Wärme geschenkt werden. Dabei gibt man dem Kind Zuneigung und baut weiterhin Nähe zueinander auf. Falls körperliche Wärme nicht erwidert wird, reicht meist die alleinige Anwesenheit der pädagogischen Fachkräfte. Die Sozialpädagogen/innen zeigen diese Nähe, indem sie sich ans Bett des Kindes setzen und zum Beispiel etwas vorlesen (vgl. Volmer 2019, S. 70).

All diese Beispiele zeigen pädagogischen Fachkräften, wie sie Nähe und Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufbauen und entwickeln können. Aus diesem Abschnitt geht hervor, dass Nähe keineswegs erzwungen werden soll oder muss. Der Nähe- und Beziehungsaufbau kann mit leichten alltäglichen Dingen gelingen.

Bei der emotionalen Ebene bedarf es sehr viel Empathie. Nur dann können Sozialpädagogen/innen Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen herstellen. Die beiden Personen müssen imstande sein, sich aufeinander einzulassen. Nur so kann ein Kontakt entstehen. Eine Beziehung kann dann aufgebaut werden, wenn die pädagogische Kraft die Trauer des traumatisierten Kindes versteht und teilt. Diese kann wiederum zu einem glücklichen Gefühl werden, weil es miteinander geteilt wird. Spaß und Freude sollen ebenso miteinander erlebt werden. Für Sozialpädagogen/innen ist es wichtig, zu wissen, mit wie vielen unterschiedlichen Gefühlen von Seiten der Kinder sie konfrontiert werden können. Volmer stellt in diesem Kapitel des Öfteren Fragen an die Leser/innen seines Buches insbesondere an die pädagogischen Fachkräfte. Durch das Beantworten der Fragen können Sozialpädagogen/innen reflektieren, inwieweit sie Nähe

zulassen wollen oder können. Denn sie müssen sich selbst im Klaren sein, wo ihre Grenzen liegen, wie viel Nähe sie annehmen und wie intensiv sie Beziehungen aufbauen können (vgl. Volmer 2019, S. 70).

Zu guter Letzt gilt es noch die mentale Nähe zu beachten. Diese entsteht genau dann, wenn Sozialpädagogen/innen und die zu betreuenden Kinder und Jugendlichen ihre Gedanken miteinander teilen. Dabei spricht Volmer über den Austausch von beeindruckenden, weisen, wundervollen, manifesten oder tiefsinnigen Gedanken. Außerdem ist Volmer der Ansicht, dass Nähe auch entstehen kann, sobald eine/r der beiden Interagierenden einen Einblick in sein/ihr Leben gewährt. Bei dieser Offenheit zueinander können Gemeinsamkeiten gefunden werden. Diese können zum Beispiel ein verwandter Blick auf die Welt sein. Das gemeinsame Lachen ist laut Volmer ebenfalls bedeutend und von enormer Wichtigkeit für die Bindung (vgl. Volmer 2019, S. 71).

Durch das Zusammenspiel beziehungsweise die Beachtung aller drei Faktoren kann Nähe aufgebaut werden. Langsame Annäherungen oder kleine Gesten, die den Kindern gegeben werden, spielen ebenfalls eine große Rolle. So öffnen sich sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Sozialpädagogen/innen. Das Ergebnis davon kann eine aufrechte und tragfähige Beziehung sein. Ein harmonisches Nähe- und Distanzverhältnis ist somit ein wichtiger Aspekt, um zu einer stabilen und dauerhaften Beziehung zu gelangen.

5.2.5 Übertragung und Gegenübertragung

Die Phänomene Übertragung und Gegenübertragung wirken laut Biberacher in allen pädagogischen Beziehungen. Für Pädagogen/innen, die traumatisierte Kinder und Jugendliche betreuen, ist es äußerst wichtig, einen reflektierten Umgang mit den Gefühlen der Gegenübertragung und Kenntnisse beziehungsweise Gedanken über die aktuelle Dynamik der Beziehungen der Heranwachsenden zu haben. So können die pädagogischen Fachkräfte für eine förderliche Gestaltung der Beziehung sorgen. Hierzu gehört die Suche nach nutzbringenden Lösungswegen, um belastenden Zuständen entgegenzuwirken. Pädagogische Fachkräfte sollen lernen, mit traumatischen Übertragungen und Gegenübertragungen umzugehen und diese bestenfalls aufzulösen. Infolgedessen können die betroffenen Kinder und Jugendlichen von ihrer Vergangenheit Abstand nehmen und dies wiederum führt zu einer klareren, entlastenden und stärkeren Bindung im Hier und Jetzt. Es liegt an den Sozialpädagogen/innen, den traumatisierten Kindern und Jugendlichen mehr Partizipation anzubieten und ihnen dadurch Selbst- und Mitbestimmung zu

ermöglichen. Dies können zum Beispiel die Möglichkeiten zur Auswahl beziehungsweise Erstellung von Regeln sein (vgl. Biberacher 2013, S. 293f.).

Die Übertragung mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen wird als eine „psychoanalytische Beziehung“ beschrieben. Dabei handelt es sich um Ereignisse, die früher erlebt wurden. Die wiederum beziehen sich auf die Erfahrungen, die mit früheren Personen, welche als Vertrauens- oder Bezugspersonen galten, gesammelt wurden. Die Erfahrungen werden auf die Person übertragen, mit der die Kinder und Jugendlichen aktuell im Kontakt stehen. Grundsätzlich erwarten traumatisierte Heranwachsende das gleiche Verhalten wie in ihren damaligen Beziehungen. Sie verwechseln die jetzige Person mit der damaligen. Das Konzept der Übertragung beschildert die Ereignisse menschlicher Beziehungen, in denen gewünschte und ungewollte Hoffnungen, Sorgen und Schwierigkeiten mit Personen, die im Leben der Betroffenen eine Bedeutung hatten oder ein Ereignis geteilt wurde, aktualisiert werden. Infolgedessen handelt es sich bei der Übertragung um eine Wiederholung von Formen der Beziehungen. Grassmann spricht von einer bedeutenden Forschung des Neurobiologen Allan N. Schore, die sich auf den Bereich der Bindungstheorie und die Entstehung des Selbst bezieht. Grassmann fasst aufgrund dieser bedeutungsvollen Forschung zusammen, dass Menschen davon ausgehen müssen, dass die Darstellung der Übertragung eine große Rolle für die Bildung des Selbst hat. Außerdem ist es auch von enormer Bedeutung für die Stressregulation (vgl. Grassmann 2007, o.S.).

Weiß skizziert in ihrem Buch Umgangsformen für traumatische Übertragung. Dabei schreibt sie, dass pädagogischen Fachkräften innehalten und die Übertragung und die Gegenreaktionen wahrnehmen sollen. Wichtig ist, die Gegenreaktionen zu vermeiden und stets mit den Kindern und Jugendlichen in Beziehung zu bleiben. Darüber hinaus sollen die Inhalte der Übertragung beobachtet werden. Außerdem ist die Sicherheit der Kinder von hoher Bedeutung und muss stets hergestellt und bewahrt werden. Diese wiederum kann anhand von Deeskalationen geschaffen werden. Es soll von Seiten der Sozialpädagogen/innen den Kindern und Jugendlichen gegenüber vermittelt werden, dass ihre Bedürfnisse gesehen werden. Weiters finden laufend Kontrollen der Realität statt. Das Kind soll verstehen, dass es im Hier und Jetzt lebt. Die Inhalte der Übertragung und was gerade benötigt wird, um aus der Übertragung herauszukommen, können pädagogische Fachkräfte mit den Kindern suchen und besprechen. Da dies ein äußerst wichtiger Punkt ist, soll er nicht vergessen werden. Es gilt, die Inhalte der Übertragung nicht nur mit den Kindern, sondern ebenso innerhalb des Teams zu eruieren. Genauso sollen die Gegenreaktionen der Pädagogen/innen geklärt werden. Als letzten Punkt zählt Weiß die

allgemeine Bearbeitung der Übertragungsinhalte auf. Hier handelt es sich um die Befreiung von Schuld und das Abschaffen von Isolationen (vgl. Weiß 2013, 177).

Gerade in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist laut Schroeder die Möglichkeit einer Übertragung äußerst hoch. Schroeder übernimmt die Aussage von Zimbardo und Gerrig und sagt aus, dass bei dem Prozess der Übertragung Emotionen von den Betroffenen auf die pädagogischen Fachkräfte übertragen werden. Diese Gefühle bestanden gegenüber damaligen nahestehenden Personen der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Die Pädagogen/innen bewegen sich in ihrem Beruf im Lebenskreis der zu betreuenden Heranwachsenden. Genau hier können mehrere stressgeladene Situationen zu einer Übertragung in Verbindung mit Personen entstehen, wie zum Beispiel Menschen aus der Vergangenheit oder ebenso bestehende Kontakte, die über das Telefon getätigt werden, Besuche oder Beurlaubungen. Wichtig ist es, diese Mechanismen früh genug zu erkennen und ein Gespür dafür zu bekommen, damit Gegenübertragungen vermieden werden können. Dieser Begriff bezeichnet eine Handlungsweise der pädagogischen Fachkraft als Reaktion auf die Verhaltensweise des Kindes. Diese entsteht aufgrund persönlicher Ereignisse im Leben der Sozialpädagogen/innen. Demzufolge kann es passieren, dass sich pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen hinsichtlich des Verhaltens der Betroffenen ähnlich, wie beispielshalber die grenzüberschreitenden Eltern in damaligen Situationen, verhalten. Zusammengefasst sollen sowohl die Übertragung als auch die Gegenübertragung verstanden und zugleich gemieden werden, obwohl diese Verhaltensweisen im Berufsalltag dennoch auftreten werden, weil trotz professioneller Ausbildung von Seiten der Sozialpädagogen/innen nicht vergessen werden darf, dass alle Beteiligten als Individuen zu sehen sind und diese miteinander interagieren (vgl. Schroeder 2014, S. 219).

Der Theorieteil findet mit diesem Kapitel sein Ende und es folgt die Empirie mit der Darlegung der Ergebnisse, die sich aus den Interviews mit den Experten/innen ergaben. Aussagen werden mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil verglichen und skizziert.

6 Empirischer Teil

Dieses Kapitel setzt sich mit dem gewählten empirischen Instrument und den daraus resultierenden Ergebnissen auseinander. Entstanden sind die Inhalte der Empirie mithilfe der durchgeführten Experten/inneninterviews. Bei diesen war es wichtig, sowohl Informationen über das gewählte Thema als auch über die Arbeit der Sozialpädagogen/innen zu erlangen.

6.1 Zielsetzung und Fragestellung

Die von der Verfasserin bearbeiteten Forschungsfragen beziehen sich auf die Beziehungsarbeit zwischen Sozialpädagogen/innen und traumatisierten Kindern. Der Fokus richtet sich dabei auf das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz. Ebenso werden stabilisierende Haltungen der Sozialpädagogen/innen thematisiert. Darüber hinaus wird zu Erfahrungen und den daraus resultierenden Umgangsmöglichkeiten Stellung genommen. Das Ziel dieser Erhebung ist es, einen klaren Balanceakt zwischen Nähe und Distanz zu eruieren und stärkende Haltungen für Sozialpädagogen/innen, die sich ebenfalls mit traumatisierten Kindern beschäftigen, aufzuzeigen. Demzufolge beschäftigt sich diese Masterarbeit mit folgenden Forschungsfragen:

- *Wie sieht ein angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz in der Arbeit von Sozialpädagogen/innen mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen aus und wie ist dieses zu erreichen?*
- *Was benötigen pädagogische Fachkräfte, um der Überlastung in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken?*
- *Wie gelingt eine tragfähige Beziehung von Sozialpädagogen/innen zu traumatisierten Kindern und Jugendlichen und welche Schwierigkeiten können sich dabei ergeben?*

6.2 Beschreibung des Vorgehens

Während der Untersuchung fokussiert sich die Verfasserin der vorliegenden Arbeit auf Aussagen, welche ihr als relevant erscheinen. Diese sollten sowohl traumapädagogische Aspekte und die Thematiken von Nähe und Distanz als auch die Materien wie Selbstfürsorge und Selbstwirksamkeit beinhalten. Schlussendlich ist es das Ziel, mithilfe der gegebenen fachlichen Expertisen der Experten/innen an Informationen zu gelangen, um die angegebenen

Forschungsfragen beantworten zu können. Das Vorgehen gliederte sich in einzelne Sparten, welche von oben nach unten durchgearbeitet und abgehakt wurden.



Abbildung 2: Gedanken

Die linke Abbildung soll zu erkennen geben, dass als Allererstes die Erarbeitung der Fragen für das leitfadengestützte Experten/inneninterview stattfand. Die entstandenen Fragen stehen klarerweise in Zusammenhang mit der Theorie. Ziel ist es, mit den Antworten der Experten/innen ein verständliches Ergebnis der Thematik skizzieren zu können.

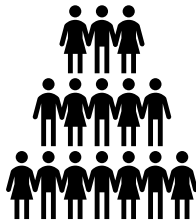


Abbildung 3: Experten/innen

Danach kam es zur Bestimmung der Experten/innen. Besonders wichtig dabei war, Experten/innen zu finden, die mit traumapädagogischen Ansätzen vertraut sind und diese auch anzuwenden wissen. Dabei wurden Sozialpädagogen/innen befragt, die sowohl im SOS-Kinderdorf als auch in anderen sozialpädagogischen Einrichtungen tätig sind.

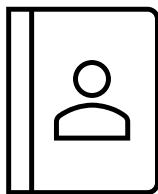


Abbildung 4: Kontaktaufnahme

Anfangs fand eine Kontaktaufnahme zu den entsprechenden pädagogischen Fachkräften statt. Nachdem diese erfolgreich war, fanden die Interviews entweder bei den befragten Personen, an einem neutralen Ort oder bei der Verfasserin zu Hause statt.



Abbildung 5: Interview

Vor Beginn des Interviews wurden die Befragten noch einmal über den Ablauf entsprechend aufgeklärt und informiert. Während des Interviews wurden die Antworten mittels Handy aufgezeichnet. Die Aufnahmen wurden danach auf den Laptop geladen und mittels Maxqda transkribiert. Nach den Interviews fand noch eine Diskussion mit dem befragten Experten/innen über entsprechende Kategorienbildungen statt und welche Fragen beziehungsweise Inhalte eventuell noch fehlen, um die gesamte Thematik abzurunden.

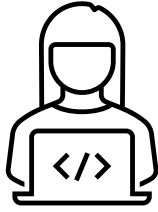


Abbildung 6: Kodieren

Nachdem alle Interviews durchgeführt und transkribiert wurden, erfolgte das Kodieren des Textmaterials. Dabei entstanden mehrere Kategorien, die in einem weiter unten angeführten Kapitel näher erläutert werden.

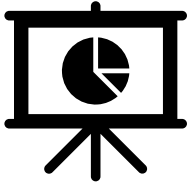


Abbildung 7: Ergebnis

Die Kernaussagen wurden miteinander in Verbindung gebracht und zusammengefügt. Die erhobenen Daten wurden erweitert und danach mit entsprechender Theorie generalisiert, interpretiert und zusammengefügt. Die Ergebnisse wurden anschließend dargelegt.

6.3 Experten/inneninterview

Was fällt uns ein, wenn wir an den Begriff Experte/in denken? Wie beschreibt der Mensch die Begrifflichkeit Experte/in? Ad hoc geraten Menschen in den Fokus, die über besondere Kenntnisse und spezielles Wissen verfügen, zum Beispiel Wissenschaftler/innen, die in den verschiedensten Gebieten agieren und ihr Wissen einsetzen können. Erfahrene Politiker/innen können ebenso als Experten/innen betitelt werden. In der Politik verteilen sich die Aufgaben in unterschiedliche Bereiche wie Sozialexperte/in, Sicherheitsexperte/in et cetera. Sie gehören alle einer „Elite“ an und verfügen über spezielles Wissen. Laut Gläser und Laudel ist es verständlich, Experten/inneninterviews mit den Personen durchzuführen, die aufgrund ihres Postens über die entsprechenden Informationen verfügen. Nichtsdestotrotz können Menschen, die nicht in hervorgehobenen Positionen tätig sind, als Experten/innen beschrieben werden. Gläser und Laudel zeigen hier unterschiedliche Beispiele auf. Wird eine bestimmte Musikrichtung oder ein/e Künstler/in gemocht und versucht, darüber hinaus alle Informationen herauszufinden, machen sich Unerfahrene selbst zum/r Experten/in. Ein/e Mechaniker/in kann Kenner/in von einer bestimmten Automarke sein. Menschen, die von einer schweren Krankheit betroffen sind, sind Fachleute für ihre Krankheit. Insgesamt gelten Experten/innen als diejenigen, die über ein besonderes Wissen verfügen. Unter Umständen verfügt jede/r über ein besonderes Wissen. Denn jeder Mensch hat das Wissen über die sozialen Umgebungen, in denen er/sie handelt. Dies betrifft die Firma, in der gearbeitet wird, den Bezirk, in denen die Menschen leben oder auch Veranstaltungen, an denen teilgenommen wird. In jeden Bereich haben die Menschen eine

individuelle Position und nehmen verschiedene Aspekte aufgrund ihrer persönlichen Beobachtungen wahr (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 11).

Bogner, Littig und Menz nehmen den Begriff und somit die Beschreibung der Begrifflichkeit ebenso genauer unter die Lupe. Der Begriff des/der Experten/Expertin hat laut Bogner, Littig und Menz seinen Ursprung in der lateinischen Sprachwurzel „expertus“. „Expertus“ ist die Eigenschaft, die eine Person aufweisen kann. Übersetzt bedeutet es: erprobt oder bewährt. In Lexika werden ebenfalls verschiedene Übersetzungen für den Begriff Experte/in aufgezeigt. Hier werden sie sowohl als Fachleute als auch Kenner/innen und Sachverständige betitelt. Grundsätzlich sind Experten/innen diejenigen, die sachkundig sind und speziell in ihrem Bereich über das entsprechende Wissen verfügen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 9). Inzwischen ist das qualifizierte Wissen in allen Bereichen des Lebens von besonderer Bedeutung. Dies zeigt sich, indem mittlerweile sowohl bei Ernährungs- und Erziehungsfragen als auch bei Krankheitsercheinungen nicht gefühlsmäßig oder traditionsgeleitet, sondern auf Basis wissenschaftlicher Expertise agiert wird. Folglich schließt Bogner aufgrund der Verwissenschaftlichung und Wissensabhängigkeit in den Bereichen Arbeit und Leben daraus, dass heutzutage von einer Gesellschaft mit Wissen gesprochen werden kann (vgl. ebd., S. 10).

Bei der Auswahl der Interviewteilnehmer/innen war es wichtig, Fachleute zu finden, die mit ihrem speziellen Wissen auf die Fragen eingehen können. Aus den Experten/inneninterviews konnten viele Ergebnisse gesammelt werden. Die Teilnehmer/innen waren Personen, die in einer oder bereits mehreren Einrichtungen tätig sind/waren. Aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich konnten die interviewten Personen wichtige Informationen weitergeben. Wie bereits von Gläser und Laudel erwähnt, ist die Verfasserin dieser Arbeit ebenso der Ansicht, dass sich die verschiedenen Fachleute mit ihren unterschiedlichen Beobachtungen und individuellen Positionen eine besondere Perspektive auf bestimmte Situationen angeeignet haben. Außerdem ist es wichtig, festzuhalten, dass nach der Durchführung der Experten/inneninterviews klar aufgezeigt wurde, dass Wissen nicht nur durch Theorie, sondern auch aus praktischen Erfahrungen entsteht.

6.4 Stichprobe

Laut Gläser und Laudel sollte sich der/die Forscher/in vor der Befragung bereits im Klaren sein, welche Informationen er/sie durch das Interview erlangen möchte und welche Personen dafür geeignet sind. Um alle Informationen zu erhalten, bedarf es einer Vielzahl von Befragungen. Dies wiederum bedeutet, mehrere Personen am Interview teilnehmen zu lassen. Aufgrund verschiedener Positionen und dem daraus resultierenden Wissen können mehrere Informationen erhoben werden. Der Fall, mit einem Interview bereits alle wichtigen Inputs zu erhalten, tritt selten auf. Sollte es dennoch geschehen, wird sich der/die Forscher/in nicht auf ein einziges Interview beschränken. Gläser und Laudel übernehmen vier genannte Punkte von Gorden, die während der Suche der Interviewpartner/innen im Hinterkopf behalten werden sollten. Als Erstes ist es wichtig, wer über die wesentlichen Informationen verfügt. Danach sollte sich der/die Interviewer/in die Frage stellen, wer in der Lage ist, explizite Informationen zu geben und darüber hinaus diese für ein Interview offen darzulegen. Wichtig ist auch, wer von den Experten/innen verfügbar ist (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 117).

Eine optimale Auswahl der Interviewpartner/innen ist deshalb so wertvoll, weil die Kontaktaufnahme und richtige Auswahl der Befragten bereits eine wesentliche Komponente des Interviews bilden. Wichtig war dabei zu beachten, dass bei den Befragten eine traumapädagogische Ausbildung beziehungsweise die Erfahrung in der Arbeit auf Basis traumapädagogischer Grundlagen vorhanden war. Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner/innen kam teils per E-Mail und teils per Telefon zustande. Die Experten/innen zeigten sehr viel Interesse an der vorliegenden Forschung und stellten sich gerne zur Verfügung. Nachdem die zu befragten Personen ein bejahendes Interesse zeigten, kam es zur Terminvereinbarung. Leider stellte sich die Suche nach den richtigen Befragten schwieriger dar als erwartet, weshalb sich die Auswertung der Daten sehr hinauszögerte. Da sich die Verfasserin dieser Arbeit anfänglich auf das SOS-Kinderdorf konzentrierte, es jedoch nur zu einer geringen Zusage an Teilnehmer/innen kam, bestand die Stichprobe aus einer sehr geringen Anzahl an Sozialpädagogen/innen. Infolgedessen war eine Umstrukturierung notwendig. Somit wurde die Auswahl von anfangs nur im SOS-Kinderdorf tätigen Sozialpädagogen/innen auf alle, die in einer sozialpädagogischen Einrichtung tätig sind, erweitert. Nachdem die Kriterien etwas lockerer gestaltet wurden, erweiterte sich die Methode der Kontaktaufnahme. Dabei wurden persönliche Kontakte und Weitervermittlungen über soziale Netzwerke genutzt. Infolgedessen konnten acht Personen gefunden werden, die sowohl im SOS-Kinderdorf als auch in sozialpädagogischen Einrichtungen als Sozialpädagoge/in tätig sind.

Folgende Personen konnte die Verfasserin für die vorliegende Arbeit befragen:

- Expertin 1: Im Frauenhaus tätig. Geht sehr gut auf die Themen Nähe und Distanz ein.
- Expertin 2: Weist, wie die Mehrzahl der interviewten Experten/innen, eine mehrjährige Berufserfahrung auf. Arbeitet in einer Wohngemeinschaft in Wien. Kann der Verfasserin dieser Arbeit ebenfalls gute Antworten zu den gestellten Fragen geben.
- Expertin 3: Wie Expertin 5 ebenfalls im SOS-Kinderdorf tätig. Arbeitet jedoch in einem familienähnlichen Setting und ist als Familienpädagogin tätig. Die Kinder leben hier in einer Art Familie, zusammen mit der Kinderdorfmutter. Diese wird von den Familienpädagogen/innen unterstützt. Da die Kinderdorfmutter die wichtigste Rolle in diesem Setting darstellt, ist es oftmals sehr schwierig, von den Kindern und Jugendlichen ernst genommen oder überhaupt gehört zu werden. Eine Beziehung aufzubauen kann mehrere Monate oder sogar Jahre dauern (ebenso in anderen Bereichen).
- Expertin 4: Hat ebenfalls eine mehrjährige sozialpädagogische Laufbahn hinter sich. Arbeitete bereits in Frauenhäusern, Obdachlosenheimen und Wohngemeinschaften der MA11. Nun ist sie im traumapädagogischen Bereich tätig und kann viele Beispiele aus ihrem pädagogischen Alltag weitergeben.
- Expertin 5: Sozialpädagogin im SOS-Kinderdorf. Arbeitet in einer Wohngemeinschaft für Kleinkinder. Die Kinder, die in diese Wohngemeinschaft aufgenommen werden, verlassen schon früh das Herkunftssystem. Wie bereits öfters skizziert wurde, ist das dieses Vorgehen von Vorteil, stellt aber anfangs in den Einrichtungen eine große Herausforderung für die Sozialpädagogen/innen und den Beziehungsaufbau dar. Die Kinder müssen sich hier erst einmal an die fremde Umgebung und an die Personen gewöhnen. Da es sich meist um sehr junge Kinder handelt, ist die Anfangszeit größtenteils durch Weinen, Schreien und Ablehnung gekennzeichnet. Dafür benötigen die Experten/innen viel Kraft und Ausdauer.
- Experte 6: Ambitionierter junger Sozialpädagoge, der bereits mit 20 Jahren in sozialpädagogischen Einrichtungen zu arbeiten begonnen hat. Beweist viel

Einfühlungsvermögen und bietet der Verfasserin dieser Arbeit viel Material, das verwendet und in die Arbeit miteinbezogen werden kann.

- Expertin 7: Diplomierte Sozialpädagogin. Newcomerin im Sozialbereich, trotz allem zeigt sie große Kompetenzen in ihrem Beruf und gibt gute Antworten, die für diese Masterarbeit von Relevanz sind.
- Expertin 8: Mehrjährige Berufserfahrung. Hat bereits in traumapädagogischen Einrichtungen, im SOS-Kinderdorf und privaten Wohngemeinschaften gearbeitet.

Bei der Auflistung geht hervor, dass mehr Frauen als Männer an der Befragung teilgenommen haben. Das eigentliche Ziel war es, eine Ausgewogenheit zwischen Männern und Frauen zu finden, jedoch stellen die Männer im sozialpädagogischen Beruf noch immer die Minderheit dar.

6.5 Interviewleitfaden

6.5.1 Fragestellungen und Funktionen des Leitfadens

Um ein Interview abhalten zu können, stellt die Vorarbeit eine wichtige Rolle dar. Die Erstellung der Fragen und des Interviewleitfadens sollte mit Sorgfalt angefertigt und es sollte genügend Zeit in Anspruch genommen werden.

Bei der Durchführung von Interviews ist die richtige Fragestellung essentiell. Ganz allgemein unterscheiden Gläser und Laudel vier Typisierungen. Dabei beziehen sich zwei davon auf die inhaltliche Perspektive. Hier gilt es, Wissenslücken zu schließen. Die anderen beiden Typisierungen konzentrieren sich auf die Funktion des Vorhabens. Diese wiederum können in die Steuerung des Gesprächsverlaufes und der Antworten eingegliedert werden. Fortlaufend wird näher auf die ersten beiden Typen eingegangen. Die Typisierungen, die sich mit dem Inhalt der Fragen beschäftigen, werden in Meinungsfragen und Faktfragen unterteilt. Bei Betrachtung der Fakt- als auch Meinungsfragen, darf nicht der Fehler gemacht werden, die Faktfragen als nicht bewertend und die Meinungsfragen als keinen Fakt zu sehen. Da die Welt darauf ausgelegt ist, mit den eigenen Bewertungen Einfluss auf Fakten zu nehmen, stellt dies ein Problem bei der Fragestellung dar, denn die Antworten auf die gestellte Faktfrage werden durch Bewertungen beeinflusst. Dadurch entstehen Ansichten auf Basis der beurteilten Faktfragen. Trotz allem gibt

es einen erkennbaren Unterschied zwischen den beiden Fragetypen. Gläser und Laudel übernehmen bei der Beschreibung von Faktfragen die Aussage von Mayntz, Holm und Hübner. Sie beschreiben die Faktfragen als eine Fragestellung, die sich grundsätzlich mit nachprüfbaren Angelegenheiten beschäftigt. Ganz im Gegenteil zu den Meinungsfragen. Diese sind dafür da, um die Bewertung von Menschen, Situationen und Einstellungen der Interviewteilernehmer/innen herauszufinden. Da das Experten/inneninterview darauf ausgelegt ist, das fachliche Wissen der Experten/innen zu skizzieren, sollte der Leitfaden grundsätzlich aus Faktfragen bestehen. Mit Meinungsfragen sollte etwas vorsichtiger umgegangen werden, da die Antworten nur schwer überprüft werden können. Die Antworten und die daraus resultierenden Standpunkte basieren auf individuellen Konstruktionen. Die befragten Personen generieren vielmehr die Erlebnisse der eigenen Individualität und geben entsprechende Antworten. Hinsichtlich dessen entsprechen die Antworten der Interviewteilernehmer/innen eher den Annahmen der Interviewer/innen. Somit ist die Beantwortung der Fragen nicht mehr nach dem fachlichen Wissen geleitet, sondern eher einer Antwort, die sozial erwartet wird (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 122ff.).

Während der Durchführung des Interviews sollte der/die Forscher/in stets das Forschungsziel im Hinterkopf behalten. Dies bedeutet, die entsprechenden Forschungsfragen abrufbar zu haben, um unterdessen nicht in den Unterlagen blättern zu müssen. Allein das Wissen hilft nicht dabei, sicherzustellen, ob alle erforderlichen Informationen erhoben wurden. Der Interviewleitfaden soll als Gebrauchsanweisung dienen. Anhand dessen stellen die Interviewer/innen klar, trotz mehrfach durchgeführter Befragungen, ähnliche Informationen erhalten zu haben. Außerdem sollten Informationen erhoben werden, die vorab erwogen wurden (vgl. ebd., S. 143).

Zum Schluss ist noch zu erwähnen, dass die letzte Frage des Leitfadens keine unangenehme oder auch rätselhafte Fragestellung beinhalten sollte. Sowohl die letzte als auch die Einleitungsfrage sollten keine Spannung auslösen, sondern anregend gestellt sein. Häufig wird gefragt, was der befragten Person während des Interviews gefehlt hat, was hinzugefügt werden sollte und welche Themen noch genannt werden können. Daraus ergeben sich sogar zwei Vorteile. Auf der einen Seite wird gegenüber den Experten/innen ein wertschätzendes Gefühl ausgelöst und das Interview endet mit einem angenehmen Gefühl. Auf der anderen Seite kann der/die Forscher/in so zu weiteren Informationen gelangen.

Nach Fertigstellung des Interviewleitfadens dienen folgende Fragestellungen zur Kontrolle:

1. Welche Relevanz oder Funktion hat es, die Frage zu stellen?
2. Welche Inhalte stecken in dieser Frage?
3. Ist die Frage gut und deutlich formuliert? Ist sie nach den entsprechenden Fragetypen gestellt?
4. Sind die Fragen richtig aneinandergereiht? (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 148f.).

Ist die finalisierte Prüfung abgeschlossen, können Interviews mit dem Leitfaden durchgeführt werden. Im nächsten Abschnitt wird nun auf die Transkription der Daten eingegangen.

6.6 Transkription der Daten

Die Interviews wurden mithilfe eines Aufnahmegerätes festgehalten. Danach fand das Transkribieren der geführten Interviews statt. Wichtig hierbei ist, die durchgeführten Befragungen vollständig zu transkribieren. Laut Gläser und Laudel bestehe die Ausnahme, nur zentrale Aussagen zusammenzufassen. Allerdings ist diese Form weder nachvollziehbar noch überprüfbar, weshalb eher davon abgeraten wird, ebenso wie ein Interview nur mit einer Person durchzuführen. Wie die Aussagen transkribiert werden, ist bisher an keinem Gesetz oder einer Regel festzumachen. Demzufolge kann die Dokumentation mit den eigens erstellten Regeln durchgeführt werden. Nichtsdestotrotz soll der Inhalt in vollständiger Art und Weise wiedergegeben werden und nachvollziehbar sein. Falls dem Interview ein Lachen oder ein anderes Geräusch zu entnehmen ist, muss differenziert werden, von welcher Wichtigkeit diese für das Interview sind und dementsprechend behandelt werden. Hierfür gibt es zum Beispiel Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl, welche beachtet werden müssen. Zum Schluss ist es außerdem noch wichtig, die Interviews anonym zu halten. Es soll weder durch den Dateinamen noch aufgrund des Textes erkennbar sein, mit wem das Interview durchgeführt wurde. Der Name der befragten Person soll zum Beispiel nicht als Dateiname verwendet werden. Codes oder Pseudonyme sorgen dafür, nicht den Überblick zu verlieren und trotz allem die Anonymität zu wahren (vgl. ebd., S. 193f.).

6.7 Kategoriensystem

In der unten angeführten Liste der Kodierungen können die unterschiedlichen Kategorien entnommen werden. Nicht von hoher Wichtigkeit, dennoch im Leitfaden miteinbezogen, waren die Fragen in Bezug auf die Berufssparte wie auch die Frage, ob eine traumapädagogische

Ausbildung erfolgte. Dies war unter anderem Voraussetzung, um als Experte/in für dieses Interview agieren und die entsprechenden Informationen geben zu können.

Die erste Kategorie bilden die traumapädagogischen Grundhaltungen. Diese gilt es, in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu verstehen und im pädagogischen Alltag einzusetzen. Die Unterkategorien sind: Transparenz, Kommunikation, Wertschätzung, Annahme des guten Grundes und der sichere Ort. Hierbei wurde zum Beispiel die Frage gestellt, inwieweit mit Transparenz gearbeitet und wie die jeweiligen Experten/innen den Begriff Transparenz definieren.

Die zweite Kategorie beschäftigt sich mit stabilisierenden Haltungen der Sozialpädagogen/innen. Die pädagogischen Fachkräfte geben Auskunft über ihre persönlichen Grenzen und was sie benötigen, um den Überlastungen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken. Außerdem geben sie preis, wo ihre persönlichen Grenzen sind. Bei einigen der Experten/innen kommt erst während des Interviews die Frage auf, wo ihre persönliche Grenze ist. Die Frage der Grenzüberschreitung wurde vorab nicht offenkundig gestellt.

Kategorie drei stellt den wichtigsten Teil dieser Masterarbeit dar. Es geht um die Begrifflichkeiten von Nähe und Distanz. Die Verfasserin dieser Arbeit möchte herausfinden, inwieweit die Experten/innen Nähe zulassen und ab wann bei ihnen Distanz anfängt. Noch wichtiger erweist sich die Frage, wie die befragten Personen die richtige Balance zwischen Nähe und Distanz schaffen. Welche Umgangsmöglichkeiten gibt es hier und vor allem welche Schwierigkeiten ergeben sich für die Kinder und den Erwachsenen.

Die letzte Kategorie versucht, das Beziehungsthema aufzuzeigen. Dabei wurden sowohl ablehnende als auch zusagende Beziehungen besprochen. Darüber hinaus gaben die Experten/innen Beispiele, wie sich der Aufbau einer Beziehung bei ihnen gestaltet hat. Es kamen einerseits positive, aber auch negative Erfahrungen zur Sprache. Das Vertrauen stellt die Basis für eine gute Beziehung dar. Diese Aussage bestätigen alle Experten/innen.

7 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse festgehalten. Alle Namen, die während der Interviews genannt wurden, sind aufgrund des Datenschutzes anonymisiert worden. Die Erfahrungswerte der Befragten waren sehr unterschiedlich. Einige konnten aufgrund ihrer langen Berufserfahrung und der daraus resultierenden Erlebnisse mehr von Nähe und Distanz berichten als andere. Trotz allem können die Aussagen und Meinungen auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden.

7.1 Traumapädagogische Grundhaltungen

Die Grundhaltungen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen stellen einen wichtigen Punkt, sowohl für die pädagogischen Fachkräfte als auch für die zu betreuenden Personen dar. Mithilfe der Grundhaltungen kann das Bindungsverhalten gefördert werden. Die Antworten der Experten/innen ergaben unterschiedliche Ergebnisse. Allgemein kann gesagt werden, dass ein gutes Zusammenspiel der Grundhaltungen zu einer bedachten Betreuung der Kinder und Jugendlichen führt. Sowohl die Bedürfnisse der Betreuer/innen als auch jene der Kinder sind dadurch gesättigt. Die Grundhaltungen stellen das Gesamtgerüst innerhalb der Institution dar und sie werden von allen Ebenen umgesetzt.

Einige der Befragten konnten zwar bejahen, dass versucht wird, mit traumapädagogischen Grundhaltungen zu arbeiten, konnten aber nicht wirklich benennen, inwiefern sie diese einsetzen und in ihren Betreuungsalltag einbauen. Trotz mehrerer Weiterbildungen wie zum Beispiel mit der deutschen Fachärztin, Frau Doktor Luise Reddemann, sind einige der Befragten der Ansicht, zu wenig Zeit zu haben, um fachlich korrekt mit traumapädagogischen Grundhaltungen arbeiten zu können. Dies verlangt nach mehr Inputs und einem jahrelangen Prozess, der sich innerhalb der Institution aufbauen muss/soll. Andere wiederum erklärten prompt und sehr präzise, welche Grundhaltungen ihnen wichtig sind und welche Bedeutung diese für das Kind und den Erwachsenen haben. *„Ja ganz genau, also(..) Ahm, wie gesagt, wir haben den Fokus darauf und das wird in unserer Einrichtung auch wirklich sehr hochgehalten, dieses Thema, weil ich glaube, es gibt mehrere WGs schon, die dieses Anschreiben, dass sie traumapädagogisch arbeiten. Ich weiß aber nicht, bei den anderen WGs kenn ich mich nicht so aus, aber bei uns ist es auf jeden Fall wirklich so, dass ahm(..), dass es sehr fokussiert, damit gearbeitet wird, auch ganz speziell den Kindern diese Theorie der Traumapädagogik anzubieten. Ahm, ihnen auch verschiedene Mechanismen zu erklären und immer mit dem Fokus des guten*

Grundes zu arbeiten. Ahm (..), dass man eben den Kindern erklärt, dass jedes Verhalten einen guten Grund hat und man auch mit ihnen gemeinsam diesen guten Grund in jeder Handlung sucht, um die Kinder von ihrer Stigmatisierung als "auffälliges" Kind oder schwer erziehbares Kind irgendwie da zu befreien“ (Exp. 4, Z. 27-38).

Ein Pädagoge einer traumapädagogischen Einrichtung sieht die Grundhaltungen ebenso als sehr wichtig an und bestätigt die Aussage wie folgt: *„Ahm (..) ja selbstverständlich. Nachdem davon auszugehen ist, dass alle unsere Kinder traumatisiert sind, habe ich natürlich / ist in unserem Konzept verankert, dass Bedürfnis nach Sicherheit. (..) Wir legen sehr viel Wert darauf, dass unsere Kinder gute Rückzugsmöglichkeiten haben (4), in einem guten / in einem guten Vertrauensverhältnis zu ihren Betreuern sind und (..) wir auch immer unsere Kinder, soweit es geht, miteinbeziehen in unsere Gestaltung der Tagesabläufe“ (Exp. 6, Z. 14-19).*

Eine pädagogische Fachkraft nannte sogar explizit die Grundhaltungen, welche für sie und innerhalb der pädagogischen Einrichtung wichtig sind und umgesetzt werden. *„Ja, wir arbeiten viel mit Transparenz, Wertschätzung, Partizipation. Bei uns findet ca. 1-mal im Monat eine Kinderrunde statt, in der die Kinder unseres Hauses ihre Wünsche, ihre Beschwerden oder Anregungen offen in der Runde ansprechen können und diese werden dann gemeinsam behandelt, die Themen“ (Exp. 5, Z. 17-20).*

Alle Aussagen bestätigen die Aussage des Theorieteils über das Thema Traumapädagogik. Hier werden genau wie in den Aussagen der Experten/innen die fünf Säulen der Traumapädagogik aufgezählt. Diese sind die Annahme des guten Grundes, Wertschätzung, Kommunikation, Partizipation und Transparenz. Alle Befragten sind sich einig, dass die Grundhaltungen eine entscheidende Rolle bei der Betreuung von traumatisierten Kindern und Jugendlichen spielen. Nichtsdestotrotz kann es auch Gründe geben, dass die Grundhaltungen nicht von jedem Kind oder Jugendlichen positiv aufgenommen werden. Oft ist eine nicht zur Gänze vorhandene Beziehung zu den Betreuten die Ursache. Diese gilt es schrittweise aufzubauen.

7.1.1 Transparenz und Kommunikation

„Ich bin ein Mensch, der mehr Nähe bietet als Distanziertheit. Außerdem teile ich mit den Kindern auch viel, was mein privates Umfeld angeht. Ich möchte ihnen so vermitteln, dass bei mir ebenfalls nicht alles nach Plan läuft und Sorge so für Transparenz zwischen ihnen und mir“ (Exp. 8, Z. 54-57). Mit transparenter Kommunikation bietet man den Kindern und

Jugendlichen Klarheit. Vereinbarungen und Kompromisse sollten ebenso transparent kommuniziert werden. Diese Äußerung bestätigt die Aussage, die im Kapitel „Transparenz“ bereits dargelegt wurde. So können die Kinder und Jugendlichen die Entscheidungen besser nachvollziehen und haben darüber hinaus noch die Möglichkeit, mitzuentcheiden. Außerdem zeigen sie dadurch mehr Verständnis in Hinblick auf das Verhalten und die Reaktion der Pädagogen/innen. Folglich werden die Gründe besser akzeptiert als jene, die nicht offen und logisch kommuniziert wurden.

7.1.2 Wertschätzung

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass Wertschätzung bereits von klein auf einen großen Stellenwert für Menschen hat. Jeder will in seiner Lebensweise und Lebenswelt wertgeschätzt werden. Das Hier und Jetzt, die Konflikte und die Geschichten, die sich im Moment zeigen, sind die, die beachtet werden müssen. Eine Expertin sagt dazu: *„Ahm, also für mich ist es wichtig, dass ich den Kindern das Gefühl gebe, dass ich immer hinter ihnen stehe, dass ich für sie da bin, dass sie gut sind, so wie sie sind und ab und zu eben Konflikte oder (...) Schwierigkeiten einfach Teil ihrer / ihres Verarbeitungsprozess darstellen und man sehr wohl eben auch eine Handlung verurteilen kann, ohne die Person selbst zu verurteilen“* (Exp. 4, Z. 132-136). So teilen Sozialpädagogen/innen den Kindern und Jugendlichen mit, du bist gut, so wie du bist, nehmen ihre Verhaltensmuster wahr und bieten so Schutz. Dieses Resultat lässt sich wiederum mit dem Theorieteil in Verbindung bringen, der besagt, dass pädagogische Fachkräfte mit ihrer Haltung das Hier und Jetzt der Kinder und Jugendlichen wertschätzen. Dies bedeutet, die sichtbare Erscheinung der zu betreuenden Personen wahrzunehmen und nicht vergangene Erlebnisse in den Vordergrund zu stellen.

7.1.3 Annahme des guten Grundes

Neben Wertschätzung, guter Kommunikation und Transparenz ist es auch entscheidend, den Kindern einen guten Grund für ihr Verhalten zu vermitteln. Das Verhalten der Kinder löst gelegentlich einen Druck auf Sozialpädagogen/innen aus, da sie die abwesende Haltung erst deuten müssen.

Den Kindern und Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, „ich lehne dich ab, denn dein Verhalten mir gegenüber war nicht in Ordnung“, lenkt auf eine abweisende Haltung hin, welche kaum bis gar keine Basis für eine gute Beziehung schafft. Denn *„Fehlverhalten wird nicht bestraft, sondern es wird auf Wiedergutmachen gesetzt. Die Kinder sollen das Gefühl bekommen, dass*

ihre Gefühle und ihr Verhalten akzeptiert wird“ (Exp. 1, Z. 41-43). Genau mit dieser Art schenken die pädagogischen Fachkräfte Achtung und Anerkennung. Sie wollen miteinander das Ziel setzen, neue, nicht belastende Verhaltensweisen anzueignen und diese im Alltag umzusetzen. „Im pädagogischen Alltag läuft natürlich nicht alles nach Plan, trotz allem ist es wichtig, immer den Kindern zu zeigen, es ist gut, was du machst. Ich bestrafe dich nicht, sondern versuche, deine Reaktion zu verstehen und deuten zu können“ (Exp. 8, Z. 28-31).

Das Verhalten der Kinder und Jugendlichen ist eine Art Strategie, die sie entwickelt haben, um mit ihren Erfahrungen und bereits Erlebtem besser umgehen zu können. Deshalb stößt man beim Setzen von Konsequenzen eher auf Widerstand und diese sind demnach überflüssig. Wiederholende Angebote zu setzen und den Kindern und Jugendlichen stets zu erklären, „du bist gut, so wie du bist“, ist ein wesentlicher Faktor, um positive Wahlmöglichkeiten des Verhaltens zu entwickeln. *„Auch wenn Reaktionen von den Kindern kommen, die mir gegenüber vielleicht kränkend sind oder auf den ersten Anblick für mich nicht klar zu deuten sind, gehe ich nicht in eine abweisende Haltung. Alles passiert aus einem bestimmten Grunde und diesen gilt es zu suchen und zu finden. So zeige ich dem Kind, egal was kommt, meine Aufmerksamkeit hast du“ (Exp. 8, Z. 45-49).*

Aufgrund der empirischen Ergebnisse und des Theorieteils kann zusammengefasst werden, dass es in der Traumapädagogik überaus wichtig ist, in allem einen guten Grund zu sehen und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen nicht mit ablehnendem Verhalten zu bestrafen. Alles, was die Personen präsentieren, weist auf etwas Besonderes hin und hat für die betroffenen Menschen eine Bedeutung im Leben.

7.1.4 Sicherer Ort

Grundsätzlich soll der sichere Ort den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen Schutz bieten. Schutz vor Personen, die sowohl emotionale als auch körperliche Schäden verursachen könnten. Anhand der sicher geschaffenen Räumlichkeiten wird eine Art Atmosphäre des Willkommenseins und sich Wohlfühlens geschaffen. Leute, welche der Einrichtung fremd sind oder keinen guten Einfluss auf das Beziehungsverhalten der Kinder haben, dürfen sich nicht ohne Anmeldung dem sicheren Ort nähern oder in jenem aufhalten. Dies hat zur Folge, dass sich die traumatisierten Kinder und Jugendlichen nicht mehr an ihrem vormals sicheren Ort gut aufgehoben fühlen. *„Sie haben so nicht nur ihren sicheren Ort wie zum Beispiel die eigenen vier*

Wände, sondern auch ihren sicheren Ort bei einer vertrauenswürdigen und verlässlichen Person“ (Exp. 8, Z. 147-149).

Als sichere Orte sollten nicht nur die Räumlichkeiten des Kindes oder Jugendlichen beschrieben werden, sondern auch das Vertrauen und eine stabile Beziehung können „Orte“ darstellen, welche den Kindern Sicherheit gewähren. Alle Experten/innen erwähnten im Interview, den sicheren Ort der zu betreuenden Person zu respektieren und ihr auch die Möglichkeit des Rückzugs zu gewähren. Ein unerlaubtes Eindringen in die Privatsphäre kann ein Vertrauensbruch sein, welcher die Beziehungsarbeit beeinträchtigt. Zusammenfassend ist das Zusammenspiel zwischen Struktur, Kinder und Jugendlichen und den pädagogischen Fachkräften der Grundstein eines sicheren und stabilen Ortes.

7.2 Stabilisierende Haltungen für pädagogische Fachkräfte

Die Beziehungsarbeit und der pädagogische Alltag mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sind von emotionalen Ausbrüchen, nicht immer klar definierbaren Verhaltensmustern und den daraus resultierenden Reaktionen und Entscheidungen der pädagogischen Fachkräfte geprägt. Um das oftmals abweisende Verhalten, das emotionale Auf und Ab der Kinder und Jugendlichen gut verarbeiten und reflektieren zu können, benötigen Sozialpädagogen/innen ebenso wie die Kinder, stabilisierende Grundhaltungen. Als Nächstes werden empirische Ergebnisse dargelegt, welche die persönlichen Grenzen der pädagogischen Fachkräfte aufzeigen. Die Experten/innen werden befragt, welche Faktoren für sie wichtig sind, um nicht an ihre eigenen Grenzen zu stoßen und wo genau ihre persönlichen Grenzen liegen.

Eine Expertin erwähnt, über eine gewisse Flexibilität und Belastbarkeit verfügen zu müssen, um sich auf die unterschiedlichen Verhaltensmuster der Kinder und Jugendlichen einstellen zu können. *„Ahm (4) eine gewisse Belastbarkeit ist auf jeden Fall auch notwendig, weil eben solche Beziehungen nicht ohne sind, wie schon gesagt. Ahm (4), Flexibilität ist auch ein Schlagwort, glaube ich, was in der Arbeit generell wichtig ist. Dass man sich / also, dass man halt einfach bereit und in der Lage ist, sich auf neue Situationen einzustellen. Ahm, aber da bin ich / spielt eben auch wieder diese Neugierde einfach mit. Einfach dass man (..), ja dass man auch neugierig auf neue Herausforderungen ist, dass man einfach. Ja, es gibt keine Routinearbeit in der Arbeit (..) mit traumatisierten Kindern. Es ist jeden Tag spannend, es ist jeden Tag interessant. Ahm (.) und alles. Man kann jeden Tag was komplett Neues erfahren und mit dieser Erfahrung muss man dann wiederum umgehen können, also wie gesagt. Belastbarkeit, Flexibilität*

und Neugierde und einfach (...), Empathie ist auf jeden Fall auch sehr wichtig natürlich, wenn. Wenn ich nicht dazu in der Lage bin, mich in andere Leute reinzusetzen, dann werde ich, da, glaube ich, schnell an meine Grenzen stoßen und (...) ja. (...). Spaß und Freude eben auch an der Arbeit und das / das / das (unverständlich), fasse ich irgendwie alles unter den Begriff Neugierde zusammen, weil eben. Wenn man neugierig ist, hat man eben auch Spaß daran, etwas Neues zu erfahren und eben, sich dann (...) damit neu zu arrangieren und ja“ (Exp.4, Z. 357-375).

Es ist nicht ausgeschlossen, dass Sozialpädagogen/innen trotz hoher Belastbarkeit, Flexibilität und einer guten Reflexion über geschehene Situationen an ihre Grenzen stoßen. Diese sind bei jedem/r Experten/in unterschiedlich gesteckt. Bei einer der Befragten kam heraus, ihre Grenze erreicht zu haben, sobald ihr Privatleben darunter leidet. Diese Aussage bestätigt den literarischen Input im Kapitel Selbstfürsorge. Hier wird darauf hingewiesen, das Berufliche nicht vor das Private zu stellen. Auszeiten sind erlaubt und sorgen für Entspannung und Ruhe. Die Expertin sagt aus, ihre eigenen privaten Bedürfnisse nicht mehr wahrnehmen oder ihnen nachgehen zu können. Ein Beispiel, welches sie nennt, ist nach einem Nachtdienst „nachschlafen“ zu müssen, weil die Nacht zu anstrengend war und die Kraft für den darauffolgenden Tag nicht mehr ausreichend vorhanden ist. Demzufolge müssen private Dinge verschoben oder gar abgesagt werden (vgl. Exp. 2, Z. 112-116). Von acht geführten Interviews war nur eine befragte Person dabei, die sich ihrer eigenen persönlichen Grenze nicht hundertprozentig sicher war. Sieben Personen gaben eindeutig an, sobald das Privatleben darunter leidet, ihre persönliche Grenze erreicht zu haben.,, (4) *Ja, selbstverständlich gibt es / gibt es, es gibt immer Grenzen. Es ist natürlich (...) es ist unsere Pflicht, Sachen nur so weit zu bearbeiten, dass sie mich selbst nicht jetzt in meinem Privatleben großartig permanent beschäftigen, umkreisen und quasi mich selbst auch irgendwie in eine negative Spirale ziehen können, denn wenn es mir nicht gut geht, kann ich einem Kind auch nicht helfen. Aber an und für sich (...), finde ich, gehört bis zu dieser Grenze alles unternommen, damit man eben eine Beziehung aufbauen kann und / und auch die eigenen Grenzen zu erweitern, eben immer wieder durch Supervision, Intervision, Reflexion. Quasi da dranzubleiben“ (Exp. 6, Z. 133-140).*

Die Expertin, die nicht von vornherein angab, eine persönliche Grenze zu haben, gab folgende Antwort: „Das kann ich, ehrlich gesagt, jetzt gerade noch nicht sagen. Ich glaube, meine Grenze ist ziemlich weit oben und ich habe sie noch nicht erreicht, deswegen kann ich das schwer beantworten, wo meine Grenze ist. Vielleicht eine Grenze ist auf jeden Fall (...) in

verschiedenen Regionen angreifen, was Geschlechtsteile betrifft oder Busen. Da kann ich auf jeden Fall klar sagen, dass das absolut nicht geht und ich glaube, das verstehen sie auch und das haben sie / da gab es auch eine Grenze. Genau stimmt ja, jetzt fällt es mir wieder ein. (...) Und die habe ich auf jeden Fall klar ausgedrückt, natürlich passiert es hin und wieder, dass es dann doch vorkommt, aber da kann ich dann wirklich klar und deutlich sagen, dass das absolut nicht geht und ich glaube der Junge, bei dem das mal vorgefallen ist, versteht das auch, aber ich glaube, es fällt ihm schwer. Dadurch das es / da er sich schwer in Grenzen halten kann (unv.) für ihn Grenzen auch sehr schwierig sind“ (Exp. 7, Z. 223-235).

Es stellte sich schlussendlich heraus, dass alle befragten Experten/innen eine eigene persönliche Grenze haben. Im Theorieteil spricht Baierl an, dass es aufgrund konfrontierender Situationen wichtig ist, seine eigenen Grenzen zu kennen. Durch transparente Kommunikation sollten die Kinder und Jugendlichen auf die genannten Grenzen aufmerksam gemacht werden.

7.2.1 Selbstreflexion, Selbstfürsorge und Supervision

Ist sich ein Mensch über seine eigenen Grenzen im Klaren, muss er für sich selbst Wege finden, um nicht in eine Überlastung zu geraten. Daher ist es wichtig, Situationen zu reflektieren, Erfahrungen miteinander auszutauschen und vor allem für sich selbst zu sorgen. Alle der befragten Experten/innen sprechen von Selbstreflexion, Austausch im Team und in der Supervision sowie unterschiedlichen Methoden der Selbstfürsorge. Dies sind stabilisierende Haltungen, welche dafür sorgen, Energie zu tanken und den pädagogischen Alltag wieder meistern zu können. Die Selbstfürsorge gestaltet sich bei jeder Person anders und kann nicht von heute auf morgen erfolgen. Hier ist die Rede von einem länger durchlaufenden Prozess, um für sich selbst herauszufinden, was einem guttut. Eine pädagogische Fachkraft nannte als Beispiel für Selbstfürsorge das Erstellen einer Energietankstelle. Die befragte Person hatte am Anfang ihrer Berufsjahre Probleme, sich abzugrenzen und entwickelte nach und nach eine Strategie für eine gute Selbstfürsorge. *„Anfangs fiel es mir Jahre lang sehr schwer in diesem Beruf, auch zuhause abzuschalten. Aber ich merkte, dass meine Energie immer mehr, trotz Liebe zu dem Beruf, verschwand. Ich merkte, dass ich etwas dagegen tun muss, wenn ich weiterhin in diesem Bereich arbeiten möchte. In meiner Freizeit nutze ich deshalb viele Energietankstellen, zum Ausgleich, damit es mir gut geht. Ich habe eine bestimmte Morgenroutine entwickelt (für Körper, Geist, Seele) und achte auf eine ausgewogene Ernährung, mache Kundalini Yoga, meditiere täglich, verwende ätherische Öle und mache Sport. Alles in meinem Tempo, ohne Druck und Stress. Ich reflektiere schon auch, aber ich versuche, manchen Dingen nicht mehr so viel Gewicht zu*

geben. Ich treffe in meiner Freizeit Familie und Freunde und mache Dinge, welche mich erfreuen. Außerdem bin ich viel in der Natur. Hier erhole ich mich und tanke wieder neue Energie. Meiner Meinung nach, ist es maßgeblich, dass man einen Ausgleich und seine Energietankstellen neben der Arbeit hat, um dann in der Arbeit wieder 100 Prozent geben zu können und achtsam und unterstützend für die Kinder da zu sein“ (Exp.3, Z. 125-140).

Zusammenfassend ist allen Befragten sehr wichtig, zuhause abzuschalten, Distanz zu wahren, einen klaren Kopf zu haben und sich ebenso auf ihr privates Umfeld konzentrieren zu können. Darüber hinaus hilft es den Experten/innen, sich mit Kollegen/innen auszutauschen, um so die jeweiligen belastenden Gedanken und Sorgen zu teilen und zu reflektieren. Eine Expertin nannte den Begriff „Psychohygiene“. Diese hilft ihr, sich zwischen ihrem Berufs- und Privatleben gut abzugrenzen. *„Psychohygiene (lachen) ist ein großes Wort. Auf jeden Fall Abgrenzung. Wenn ich zu Hause bin, schaue ich, dass ich nicht mehr an die Arbeit denke, was schwierig ist, aber ich glaube, ich habe mir den Job auch ausgesucht und habe / bin mit einer Einstellung reingegangen, dass das, glaube ich, in diesem Job fast unmöglich ist, komplett eine Grenze zu ziehen. Ich habe eine sehr schwammige Grenze, würde ich jetzt behaupten, was aber für mich ok ist. Und um mich zu distanzieren, falls ein Kind zu weit geht, auch wieder Klarheiten aussprechen. Falls mich ein Kind 10-mal am Tag anruft, würde ich auf jeden Fall /, wenn ich am nächsten Tag dann im Dienst bin, dass auf jeden Fall mit dem Kind besprechen, dass das / das ich das nicht ok finde und dass er mir auf jeden Fall gerne schreiben kann, aber mich nicht bombardieren soll damit, mit tausend Nachrichten“ (Exp. 7, Z. 237-247).*

7.3 Nähe und Distanz

Der Hauptteil dieser wissenschaftlichen Arbeit beschäftigt sich mit der Herausforderung, Nähe und Distanz im Umgang mit den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen in einem Gleichgewicht zu halten. Deshalb spielen die Bedeutung von Nähe und Distanz ebenso wie die Definition des Begriffspaares und inwieweit Nähe zugelassen wird und wo Distanziertheit bei den pädagogischen Fachkräften anfängt, eine wichtige Rolle. Es gibt keine klare Antwort auf die Frage, was der richtige Umgang zwischen professioneller Distanz und einem ausreichenden Angebot an Nähe ist. Die Balance von Nähe und Distanz wird von den befragten Experten/innen unterschiedlich betrachtet.

Ganz klar kann gesagt werden, dass alle Interviewpartner/innen der Ansicht sind, Nähe von den Kindern und Jugendlichen bekommen zu können, wenn bereits eine gewisse Basis einer

Beziehung vorhanden ist. Falls diese noch nicht gegeben ist, sollten trotzdem Angebote gesetzt werden, um diese zu erreichen.

Die Experten/innen gaben folgende Antworten:

„Also Nähe (..) ahm ist für mich das (...) Einlassen auf das Kind, die Fähigkeit, mit dem Kind in Resonanz zu schwingen und ahm (..) da zu sein einfach und versuchen, sich in das Kind hineinzufühlen und eben dann auch mit diesen / mit meinen / also mein eigenes Empfinden dem Kind wiederum zu übersetzen und ahm, also es geht ganz viel auch um Interaktion, um verbale Interaktion und so wie auch nonverbale Interaktion und (..) ahm (...) ja, dass man (..) einfach dem Kind auch zeigt, du kannst eigentlich nichts tun, dass ich jetzt wirklich von deiner Seite komplett (verschwinden?) würde“ (Exp. 4, Z. 42-49).

„Ähm(.) Nähe ist ähm besonders wichtig ähm im Alltag. Es ist wichtig, um Vertrauen und Beziehung aufzubauen. Ähm (..) man braucht da viel, viel Empathie, also die Fähigkeit zur Empathie, damit man sich ein bisschen in die Kinder hineinversetzen kann, um zu wissen, was das Kind jetzt braucht und was nicht. Ja also, Nähe ist sehr wichtig“ (Exp. 5, Z. 25-28).

„Ich denke, der Begriff Nähe ist, sage ich mal, ein sehr wichtiges Schlagwort in dem Bereich, den wir haben. Nachdem quasi das oberste Ziel in unserer Arbeit das Gelingen einer erfolgreichen Beziehung ist. Da wir davon ausgehen, dass die Beziehung (..) der Grundpfeiler ist für die Entwicklung und auch für die Heilung sozusagen, (...) ihrer Problemstellungen und Unsicherheiten. Also würde ich jetzt einmal sagen, dass der Nähe sowohl jetzt dann im Sinne im emotionalen Sinn wie auch im körperlichen Sinne sehr wichtig ist für unsere Kinder. Da ich prinzipiell daran glaube, dass es für jedes Kind essenziell ist, eben diese Nähe zu erfahren, um sich gut entwickeln zu können“ (Exp. 6, Z. 24-31).

„Nähe bedeutet für mich einerseits, mich emotional auf ein Kind einzulassen, zuzuhören und Fragen zu aktuellen Situationen und Vergangenen zu stellen und Antworten auszuhalten. Andererseits auch körperliche Nähe wie Schlafen legen, Umarmungen“ (Exp. 2, Z. 27-30).

Die Angaben der pädagogischen Fachkräfte bestätigen die Aussagen von Volmer im Kapitel „Beziehungsgestaltung und Aufbau der Nähe“. Ebenso wie Volmer sind die Experten/innen der Annahmen, dass sowohl eine emotionale als auch körperliche und mentale Nähe äußerst

wichtig ist. Am häufigsten wird die emotionale Nähe genannt. Bei dieser benötigen die Experten/innen Empathie gegenüber den traumatisierten Kindern und Jugendlichen. So stellen sie den Kontakt zueinander her und können sich aufeinander einlassen. Eine Expertin spricht über das Schlafenlegen und Umarmen und geht dabei speziell auf die körperliche Nähe ein. Dieses Ergebnis kann ebenso mit der Aussage von Volmer bestätigt werden.

Neben der Nähe soll den Kindern und Jugendlichen entsprechender Abstand und Distanz gewährt werden. Folglich wird Respekt gegenüber der Person vermittelt, die Distanz einfordert. Die befragten Personen antworten auf dieses Thema wie folgt:

„Distanz ist ein, eben. Die / die Nähe und Distanz, ahm Balance zu halten ist für mich / zeigt halt für mich, dass man eben noch in der Lage ist, zu schwingen und dass es keine ahm, dass sich hier keine Symbiose zum Beispiel entwickelt. Also dafür braucht man einfach die Distanz, um den Kind als Hilfs-Ich und nicht als Alter-Ego ahm, beiseite zu stehen, weil da, wenn man eben sich zu sehr auf / nur mehr auf die Emotionen des Kindes einlasst, hat man ja dann auch nicht mehr die Möglichkeit, eigene Grenzen zu zeigen, was ja auch ganz wichtig ist, weil die Kinder über diese Beziehung sowohl lernen sollen, die Grenzen anderer zu wahren, aber auch ganz wichtig, seine eigenen Grenzen zu wahren und das ist nur möglich, wenn ich eine gewisse Distanz zu dem Kind aufrechterhalte und genauso ist ja, wenn ich / eben keine Distanz habe, auch die Gefahr, dass ich selber ahm, sekundär traumatisiert werde, durch diese Beziehung und deswegen ist es ganz wichtig eben, da auch einen gewissen Abstand zu halten und ahm eben Supervision oder andere psychohygienischen Instrumenten oder ja, was man halt für sich selbst für Psychohygiene empfindet, da zu arbeiten“ (Exp.4, Z. 51-65).

„Ähm (.) auch Distanz ist sehr wichtig. Es ist wichtig, dass man den Kindern ihren Raum lässt, ihren Rückzugsort anerkennt. Sie auch richtig ankommen lässt. Sie nicht gleich mit zu viel bombardiert. Dass sie selbst entscheiden können, wann sie bereit sind, eine Beziehung aufzubauen, unter anderem ist Distanz auch für die Sozialpädagogen sehr wichtig, indem sie sich dann von Beruf- und Privatleben etwas trennen können, das ist sehr wichtig, um auch ein harmonisches Privatleben zu haben“ (Exp. 5, Z. 30-35).

*„Distanz bedeutet für mich, den Kindern den Freiraum zu geben, welchen sie brauchen und das auch zu erkennen und mich zudem auch selbst zum Teil abgrenzen zu können“
(Exp. 3, Z. 44-46).*

„Kommen wir uns einmal in die Haare oder gehen unsere Meinungen auseinander und nehmen uns somit Zeit für uns selbst, erleben wir Distanz. Distanz muss in dem Sinne nicht immer etwas Negatives sein. Sie zeigt uns nur, dass wir auch Zeit für uns selbst nehmen können, ohne dem anderen weh zu tun. Ich finde es für sehr wichtig, den Kindern ihren Raum zu geben und ihnen trotzdem zu zeigen, ich bin da für dich. So ist das Zusammenspiel von Nähe und Distanz möglich“ (Exp. 8, Z. 76-81).

Die skizzierten Aussagen greifen die Thematiken von Nähe und Distanz, welche im Theorie-
teil bereits dargelegt wurden, wieder auf. Die Ergebnisse bestätigen, dass Distanz vorkommen
darf und soll. Ablehnendes Verhalten kann sowohl in Beziehungen der Nähe als auch der
Distanz auftreten. Neben der Tatsache, den Kindern und Jugendlichen Raum zu lassen, wenn
nach Abstand verlangt wird, soll darüber hinaus die eigene Grenze erkannt und nicht über-
schritten werden. Eine Expertin spricht dabei über die Gefahr einer sekundären Traumatisie-
rung und bestätigt auf diese Weise die Aussage von Schmid, der ebenfalls kurz die sekundäre
Traumatisierung darlegt.

Zusammenfassend sind sich alle befragten Experten/innen einig, sowohl die Nähe als auch die
Distanz individuell betrachten zu müssen. Ein richtiger Umgang ist dann gegeben, wenn ein
ausreichendes Angebot der beiden Begrifflichkeiten vorhanden ist. Da hierfür eine gewisse Ba-
lance in Betracht gezogen wird, wurden die Experten/innen befragt, wann für sie die richtige
Balance vorhanden ist und für wie relevant sie diese Thematik einstufen.

7.3.1 Balanceakt von Nähe und Distanz

Es bedarf eines richtigen Umgangs zwischen Nähe und Distanz. Wie viel Nähe angeboten
werden kann, hängt von den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ab. Nähe kann sowohl
mit Berührungen wie Umarmungen als auch mit Kommunikation hergestellt werden. Ebenso
wichtig ist eine gewisse Distanz. Diese gilt es einzuhalten und den zu betreuenden Kindern
und Jugendlichen Raum zu lassen.

Ein Experte gibt hierfür ein Beispiel:

„Ich sage einmal, gibt es jeden Tag sehr viele Beispiele (schmunzeln). Ich würde jetzt einmal sagen, wenn ich daran denke, momentan betreue ich einen Jugendlichen auch in der Einzelbetreuung, der 14 Jahre alt ist und der halt auch immer wieder privat und auch mit den Behörden leicht aneckt und (unv.) Probleme hat und hier ist es eben dann sehr wichtig, sage ich jetzt einmal, ist es bei ihm momentan einfach ein Schlüssel, ihm /, dass es ihm immer / immer, wenn er diese Konfrontationen hat mit irgendwelchen anderen Menschen, dann lässt er das natürlich nicht hinaus, da ist dann meine unmittelbare Nähe ganz, ganz wichtig zu ihm. Aber eben auch immer die Wechselwirkung zwischen Nähe und Distanz, weil zu viel Nähe ihn dann auch wieder verunsichern würde und er das auch gar nicht so annehmen könnte. Deswegen würde ich sagen, ist es bei ihm zum Beispiel so, dass ich in erster Instanz sehr nahe dran bin und dann eben wieder mich zurückziehe, um ihn selbst ein bisschen das verarbeiten zu lassen und gut zu reflektieren und dann eben immer wieder zwischendurch nahe dran sein und distanziert sein. Und sei es in jeglicher Form, die er braucht“ (Exp. 6, Z. 165-178).

Der obige Absatz hebt die Wichtigkeit des Wechselspiels von Nähe und Distanz im pädagogischen Alltag hervor. *„Für die Kinder wiederum ist es natürlich gut, immer mehr Nähe als Distanz zu zeigen. Deshalb ist dieses Wechselspiel, denke ich, oft auch etwas schwierig“ (Exp. 6, Z. 36-37).* Hierbei das richtige Maß der beiden Begrifflichkeiten zu erreichen, ist keinesfalls unmöglich, jedoch eine enorme Aufgabe für die pädagogischen Fachkräfte. Die richtige Balance ist der Schlüssel, um eine tragfähige Beziehung aufbauen zu können. *„Eine Balance kann geschaffen werden, wenn von mir klar definiert wird, was in Ordnung geht und was nicht. Auch die Kinder sollten ihre eigenen Grenzen kennen, welche ich zu respektieren habe“ (Exp. 8, Z. 84-86).* Diese Aussage bestätigt die Aussage von Seichter, denn ein/e Experte/in sollte sich über die Grenzen einer guten Distanz bewusst werden und dies, ohne die Nähe zu den traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu untergraben. Außerdem sollten sich Sozialpädagogen/innen auf die verschiedenen Verhaltensformen und Reaktionen der Kinder und Jugendlichen einlassen können. Beide Personengruppen sollten jedenfalls erkennen, eigenständige Menschen zu sein und eine gemeinsame Balance zu finden. Eine Expertin antwortet diesbezüglich wie folgt: *„Vor allem ist es wichtig, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, diese ernst zu nehmen, ähm (..) zu sehen auch ähm (.), was ist der Überweisungskontext, warum ist das Kind im SOS-Kinderdorf ähm (..), um dort dann verschiedene Maßnahmen*

treffen zu können, ähm vor allem ist es wichtig, dass wir Sozialpädagogen erkennen, dass wir nur in / ein Gast sind in der / in den / in dem Zuhause der Kinder, also wir kommen nur zu Besuch, das ist der Kind / der Kinder ihr Rückzugsort, ihr Zuhause und da muss gut darauf geachtet werden“ (Exp. 5, Z. 46-51). „[...] wir haben seit Kurzem ein neues Kind aufgenommen in unserer Wohngruppe, ähm (..) es ist (.) teilweise sehr schwierig, es gestaltet sich natürlich / es ist natürlich jetzt ein bisschen anders als mit den anderen Kindern, man versucht herauszufinden, was braucht das Kind, inwieweit lässt es Körperkontakt zu, in / oder braucht es etwas mehr Distanz ähm (..) man muss eben ganz genau darauf hinschauen (unv.) (.) ja“ (Exp. 5, Z. 67-72).

Eine andere pädagogische Fachkraft beschreibt, dass es ohne Nähe keine Beziehung gibt beziehungsweise gar nicht entstehen kann. Sie spricht davon, bei einer bereits bestehenden Beziehung eine Synergie mit den Kindern und Jugendlichen einzugehen und keine Symbiose. Daher ist, wie schon so oft erwähnt, das Gleichgewicht von Nähe und Distanz von so großer Bedeutung. Denn nur, wenn dieses Gleichgewicht oder das optimale Zusammenspiel von Nähe und Distanz gegeben ist, kann eine heilende und tragfähige Beziehung aufgebaut werden (vgl. Exp. 4, Z. 67-75). Im Theorieteil erwähnt Volmer, dass es keine Nähe ohne Distanz und keine Distanz ohne Nähe gibt. Die beiden Begriffe verweisen aufeinander. Bei einer nahestehenden Beziehung kann ein gewisser Abstand eingehalten werden. Die Aussage der pädagogischen Fachkraft geht demnach mit der Aussage von Volmer einher.

Der Balanceakt von Nähe und Distanz wird mit folgenden Worten einer Expertin abgeschlossen: *„Das Zusammenspiel hat, meiner Meinung nach, eine große Bedeutung. Ohne die Nähe gibt es keine Distanz und umgekehrt. Mache ich mit meinem Bezugskind die Aufgaben für die Schule, lerne ich mit ihm, unternehmen wir etwas in unserer Bezugsbetreuung oder reden miteinander und sind füreinander da, erleben wir Nähe. Kommen wir uns einmal in die Haare oder gehen unsere Meinungen auseinander und nehmen uns somit Zeit für uns selbst, erleben wir Distanz. Distanz muss in dem Sinne nicht immer etwas Negatives sein. Sie zeigt uns nur, dass wir auch Zeit für uns selbst nehmen können, ohne dem anderen weh zu tun. Ich finde es für sehr wichtig, den Kindern ihren Raum zu geben und ihnen trotzdem zu zeigen, ich bin da für dich. So ist das Zusammenspiel von Nähe und Distanz möglich“ (Exp. 8, Z. 73-81).*

Es kann insgesamt gesagt werden, dass die richtige Dosierung an Nähe und Distanz für eine ausgewogene Balance und einer daraus resultierenden Beziehung zwischen

Sozialpädagogen/innen und den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen sorgt. Der Weg zu einer tragfähigen Beziehung ist von Höhen und Tiefen geprägt. Dabei gibt es verschiedene Umgangsmöglichkeiten, welche die Experten/innen anwenden, um mit konfrontierenden Reaktionen von Seiten der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen umgehen zu können.

7.3.2 Umgangsmöglichkeiten bei ablehnenden Verhaltensformen

Während der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann es stets zu Konfrontationen oder ähnlichen Auseinandersetzungen kommen, welche sowohl die zu betreuenden Personen als auch die pädagogischen Fachkräfte an ihre Grenzen bringen. Hier seine eigenen Grenzen zu kennen, ist für jeden Einzelnen besonders wichtig. Alle befragten Interviewpartner/innen waren sich bezüglich ihrer Antworten in Hinblick auf die Umgangsmöglichkeiten einig. Sie antworteten einheitlich, dass sowohl eine gute Kommunikation als auch Körperkontakt wichtigste Aspekte in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sind. Anhand der Kommunikation können Missverständnisse ausdiskutiert und klargestellt werden. Körperkontakt vermittelt Nähe und Wärme, soweit er von Seiten der Kinder und Jugendlichen zugelassen wird und sie sich nicht bedrängt fühlen. „[...] *grundsätzlich ist mir am allerwichtigsten, Kommunikation, was ich eh schon im Vorfeld gesagt habe und (..) hin und wieder, ich bin auch / ich bin auch überhaupt nicht schüchtern, wenn es um Umarmung geht oder oder um/, wenn die Kids jetzt kuschelbedürftig sind oder so. Was vielleicht einige nicht so viel machen, bin ich da schon sehr bereit dazu, ihnen so auch meine Aufmerksamkeit und meine Anerkennung und meine Liebe unter Anführungszeichen jetzt zu schenken. Und das ist meine persönliche Umgangsmöglichkeit*“ (Exp. 7, Z. 72-78). Eine andere Expertin antwortet: „*Umgangsmöglichkeiten habe ich zum Beispiel in Bezug zu Körperkontakt. Ich versuche, mit den Kindern zu besprechen, was für sie klar geht und was ihnen zu viel wird. Ich möchte kein Kind mit meiner körperlichen Nähe bedrängen, sondern eher das Gefühl von Wärme damit vermitteln. Folglich möchte ich damit sagen, dass das miteinander reden von besonderer Wichtigkeit ist, um so zu erfahren, wann etwas Zuviel oder Zuwenig für den oder diejenige ist*“ (Exp. 8, Z. 89-94).

Im Grunde sind sich alle Experten/innen einig, dass die richtige Kommunikation eine der wichtigsten Umgangsmöglichkeiten ist, um schwierige Situationen miteinander bewältigen zu können. Neben der Kommunikation soll ebenso nicht vergessen werden, die Distanz zu wahren oder die nötige Nähe zu geben. Die Nähe erhalten die Kinder und Jugendlichen unter anderem durch die Kommunikation oder den Körperkontakt und bauen so nach und nach eine Beziehung zu den Sozialpädagogen/innen auf.

7.4 Beziehungsgestaltung

Der Aufbau einer Beziehung und die daraus resultierende zusagende Beziehung zwischen Sozialpädagogen/innen und den traumatisierten Kindern und Jugendlichen und das dadurch erlangte Vertrauen zueinander ist das Ziel, welches eine pädagogische Fachkraft erreichen möchte. Dadurch lernen die traumatisierten Kinder, die von klein auf mit Beziehungsabbrüchen kämpfen mussten, neue Beziehungen aufzubauen und können sowohl ihr Vertrauen einer Person schenken, die für sie da ist. Der Aufbau einer Beziehung im sozialpädagogischen Bereich ist oft schwierig und bringt Pädagogen/innen an ihre Grenzen. Wie bereits des Öfteren erwähnt, ist es wichtig, seine eigenen Grenzen zu kennen und sich dennoch bewusst zu sein, dass ein eventuell abweisendes Verhalten der Kinder und Jugendlichen keine absichtliche Ablehnung gegenüber den pädagogischen Fachkräften ist, sondern ihre Art, sich zu schützen, um einem abermaligen Beziehungsabbruch entgegenzuwirken. Infolgedessen müssen Sozialpädagogen/innen davon ausgehen, dass sie neben zusagenden Beziehungsangeboten, wie zum Beispiel Umarmungen, oftmals ablehnendes Verhalten erleben. Nichtsdestotrotz dürfen sie die Hintergründe und die häufigen Beziehungsabbrüche und das daraus resultierende Beziehungsverhalten der Kinder und Jugendlichen nicht außer Acht lassen. Alle der befragten Personen gaben an, dass eine tragfähige Beziehung sehr wichtig für die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist, dennoch mit Rückschlägen gerechnet werden muss. Eine Expertin gibt darüber Auskunft, welche Impulse sie setzt, um den Kindern ein sicheres und tragfähiges Beziehungssetting zu geben: *„Hm (..) also ich gebe dem Kind Zeit am Anfang. Das ist, glaube ich, ganz wichtig, dass man ahm (..) da einfach auch immer im Hinterkopf hat, dass jedes Kind in der Beziehungsgestaltung ganz anders ist, auch aufgrund der Persönlichkeit, Erfahrungen und sowas. Ahm (..) und viele Kinder ja am Anfang auch sehr beziehungsablehnend reagieren, eben wie gesagt, um sich halt vor neuen Verletzungen zu schützen (..) und dass man aber solche Zurückweisungen unter Anführungszeichen ahm nicht sofort als, als (..) ok passt (..) ‚Das-wars-Versuch‘ und ist gescheitert, na gut, dann müssen wir ja nicht mehr weiterprobieren, sondern eben, dass man /, dass man aber auch nicht das Kind dann zu sehr überfordert mit der / mit der Beziehungsanfrage. Ahm (..), sondern immer wieder kleine Impulse setzt (..). Ahm geht auch viel über, über dies / über das Nährende zum Beispiel, dass man keine Ahnung, das Kind fragt, ob es Hunger hat, das Kind fragt, ob es (..) was Süßes will oder so, also so. Man kann / man kann über diese Ebene kann man gerade mit Kindern ahm, die eh auch auf der / in der Hinsicht auch vernachlässigt wurden /, wenn man da eben auf die basalen Bedürfnisse eingeht, schnell man in Beziehung gehen. Also vorsichtig. Ahm (..) und (..) ja ansonsten eben Rückzugsmöglichkeiten bieten, Rückzüge auch akzeptieren, auf jeden Fall, das ist ganz wichtig, ahm, dass das*

Kind sich da nicht, eben, eingeschränkt oder überfordert fühlt. Und (..) aber immer wieder klar signalisieren, wenn du mich brauchst, ich bin da. Ja (..) also, das ist, glaube ich, eines der wesentlichen Sachen und ja, Interesse zeigen an den Hobbys oder (..) oder auch an den Interessen der Kinder selbst. Ahm (..) und das natürlich auch in der / in der Freizeitgestaltung mit einbeziehen, wenn man jetzt weiß, dass sich das Kind für Fußball interessiert, dann geht man zum Beispiel / oder fragt man das Kind, ob es gerne mal auf ein Fußballmatch zuschauen gehen würde oder (..), wenn es eine bestimmte Band besonders gerne hört, wenn es jetzt älter ist. Keine Ahnung, dass man fragt, ob es da auf ein Konzert gehen möchte oder / oder ja. Das sind eh viele, viele Möglichkeiten, stehen da zur Verfügung. Und ja, dass / da merkt das Kind eben auch, dass /, dass man sich eben Gedanken macht, dass man es wahrnimmt in seiner Ganzheit, dass man es akzeptiert und wertschätzt“ (Exp. 4, Z. 158-188).

Zusammenfassend antworten alle befragten Pädagogen/innen, dass beim Beziehungsaufbau im Grunde viel Verständnis, Geduld, Empathie, Hilfsbereitschaft und das Kennen der eigenen Grenzen von hoher Bedeutung sind. Diese Äußerungen bestätigen die Aussagen vom Theorie- teil des pädagogischen Taktes, der Traumapädagogik und der Beziehungsgestaltung. Verständnis in Bezug auf die verschiedenen Gefühlsimpulse von den zu betreuenden Kindern erweist sich als elementar. Geduld wird sowohl beim Aufbau einer Beziehung als auch im pädagogischen Alltag benötigt. Es darf nicht vergessen werden, dass traumatisierte Kinder mehr Zeit benötigen, um gewöhnliche Dinge zu meistern, als Kinder, die immer Nähe und Zuwendung erhalten haben, da die Kinder und Jugendlichen vergangene, traumatisierte Situationen eventuell noch nicht verarbeitet haben und diese stets reflektieren. Diesbezüglich sollten Sozialpädagogen/innen über Empathie verfügen und in schwierigen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen präsent sein. Sobald eine gewisse Basis an Vertrauen gegeben ist, kann von einer stabilen Beziehung gesprochen werden. Für die Kinder und Jugendlichen ist es besonders wichtig, eine Person zu finden, bei der sie all ihren Ballast ablegen und mit der sie Probleme besprechen können.

7.4.1 Vertrauen als Basis

Vertrauen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu erlangen, kann Monate, sogar Jahre dauern. “[...], weil gerade traumatisierte Kinder immer wieder eben sehr große Vertrauens- und Beziehungsängste haben und eben hier immer ausgetestet wird. Kann ich dieser Person vertrauen und da ist einfach extrem wichtig, in einer hohen Frequenz sehr positive Erlebnisse

gemeinsam zu schaffen, die die Kinder mit uns verbindet. Ahm (.) das denke ich, ist / ist das oberste Ziel“ (Exp. 6, Z. 83-87).

Schaffen es die Kinder und Jugendlichen dennoch, eine Vertrauensbasis mit den pädagogischen Fachkräften aufzubauen, ist das ein Riesenschritt der zu betreuenden Personen. Die Kinder und Jugendlichen dürfen nicht dazu gedrängt werden, gegenseitiges Vertrauen aufbauen zu wollen, sie sollen aber immer daran erinnert werden „...*ich weiß auch, woher dein Verhalten kommt und ich erkläre es dir, sodass du es auch besser verstehst und ahm (.) ja, das ist meiner Ansicht nach auch das, was den Kinder am besten hilft, eine Beziehung anzunehmen und einzugehen eben, weil das ist ja, muss man sich denken, auch von den Kindern überhaupt ein riesiges Geschenk, was sie uns da entgegenbringen, weil diese Kinder ja (..) weil es ja / weil es eigentlich irrational aus ihrer Sicht wäre, weil sie schon so viele Verletzungen erlebt haben, eben in Beziehungen mit engen Vertrauten ahm, dass sie dann überhaupt nochmal sagen, ja, ich lasse mich darauf ein und ja, ich schenke dir jetzt dieses Vertrauen und ja, das muss man sich auch immer wieder vor Augen führen und deswegen, wenn es mal in der Beziehung wirklich stressig wird und sowas, was ja immer, immer vorkommt, dass Beziehungen auch sabotiert werden von den Kindern, eben, um sie zu testen auf Stabilität, dann, dass man sich auch immer wieder eben selbst wie ein Mantra sagt, ja sie Versuchsens, sie versuchen, diese Beziehung zu führen und ich versuche, auch diese Beziehung zu führen und wir beide strengen uns an und ich kann dem Kind helfen ahm, genauso, aber kann ich auch sehen, was dieses Kind eh schon selber leistet, weil es ja eben ein Wahnsinn ist, wie gesagt. Dass man da noch so viele Ressourcen hat, die man einsetzen kann, um / um wirklich wieder eine Beziehung einzugehen“ (Exp. 4, Z. 138-156).*

Sozialpädagogen/innen müssen sich demnach vorsichtig herantasten und stets Vertrauensangebote setzen, um so eine Verbindung herstellen und langsam das Vertrauen aufbauen zu können. Welches Angebot von Sozialpädagogen/innen gesetzt wird, muss individuell an das Kind angepasst werden. Eine Expertin berichtet über ihren Beziehungsaufbau und wie sie das Vertrauen zu ihrem Bezugskind erlangt hat: „*Eine gute Beziehung zeichnet für mich aus, dass mir das Kind vertraut. Wir uns gut austauschen. Natürlich gehört auch dazu, dass man streiten und sich danach wieder versöhnen kann. Ich würde sagen, dass mein Bezugskind und ich eine gute Beziehung zueinander haben. Das Eis ist bei uns beiden gebrochen, als er einen Einblick in mein Privatleben erhalten hat. Anfangs war es ihm sehr unangenehm, ein Mädchen als Bezugsperson zu haben, was sich aber nach kürzester Zeit legte. Es stellte sich heraus, dass wir beide fast die gleichen Interessen haben. Da ich innerlich ja ein kleiner Lausbub bin und auch als Kind eher Bubensport ausübte und ich nicht das typische Mädchen war, gleichen wir uns sehr gut. Er erzählt mir, was ihn bedrückt und holt sich seine Umarmungen, die er braucht. Er weiß, wo*

meine Grenzen liegen und ich weiß, wo seine sind und diese respektieren wir beide. Ich würde sagen, füreinander da sein und dem anderen das Gefühl geben, nie allein zu sein, macht eine gute Beziehung aus. Beim Lernen mit ihm verliere ich schon mal ab und zu die Geduld. Er beweist aber trotz allem immer wieder, dass ich stolz auf ihn sein kann, weil er superfleißig ist und mich nur, während wir lernen, aus der Fassung bringen möchte“ (Exp. 8, Z. 98-111).

Dieses Beispiel bestätigt die Aussage von Arnold, der im Theorieteil das Vertrauen als Ausgangspunkt für eine gelingende Beziehung beschreibt. Gegenseitiges Vertrauen hat eine starke Auswirkung auf die Beziehung. Der Einblick in das Privatleben der Expertin schenkte dem Kind Vertrauen und führte zu einer noch engeren und vertrauenswürdigen Beziehung. Nähe wird zugelassen und das Kind fühlt sich wohl und verstanden. Sowohl körperliche als auch emotionale Nähe ist gegeben. Das Beispiel zeigt einen positiven Beziehungsaufbau zwischen Expertin und Bezugskind.

7.4.2 Zusagende und ablehnende Beziehungsverhältnisse

„Ähm, eine sichere Beziehung ist sehr wichtig. Sowohl ähm für / also vor allem für die Kinder, aber auch für die Sozialpädagogen, denn es erleichtert natürlich den Arbeitsalltag wesentlich, wenn Kinder eine sichere Beziehung zu den Pädagogen aufbauen können. Jedoch gestaltet sich das natürlich schwierig, wenn es dann zu einem Abbruch kommt. Ähm (.) ist auch in unserem / in unserer Wohngruppe schon einmal vorgefallen, dass natürlich jemand in Karenz geht oder jemand eben den Job wechselt und da merkt man schon bei vor allem sensiblen Kindern, dass sie das auf verschiedene Weise ausleben. Dass sie teilweise Aggressionen zeigen, wieder zum Bettnässen anfangen und da braucht es dann natürlich wieder vermehrt Beziehungsarbeit der anderen Pädagogen, damit sich das wieder etwas einpendeln kann und (.). Ja, für die Kinder ist es auf alle Fälle wichtig, zum Beispiel, wenn jemand in Karenz geht und es jetzt natürlich zu einem Beziehungsabbruch kommt, dass ähm versuchen wir natürlich auch, dass der Kontakt trotzdem beibehalten wird, dass das nicht zu viel ausgelöst wird, aber natürlich ist es für die Kinder sehr schwierig, wenn es dann wieder zu einem Abbruch kommt. Aber eine sichere Beziehung ist auf alle Fälle für Kinder und Sozialpädagogen eine wesentliche / oder eine wesentliche Bedeutung“ (Exp. 5, Z. 102-116).

Hat der/die Sozialpädagoge/in das Vertrauen der Kinder und Jugendlichen erlangt, kann (teilweise) von einer sicheren und zusagenden Beziehung gesprochen werden. Diese ist, wie obig

von einer Expertin erwähnt, von enormer Bedeutung, da das gegenseitige Vertrauen den pädagogischen Alltag wesentlich ruhiger und stabiler gestaltet. Nichtsdestotrotz kann es weiterhin zu Beziehungsabbrüchen kommen, indem Pädagogen/innen für längere Zeit nicht im Dienst sind oder sich komplett gegen die Arbeit entscheiden. Dieser Abbruch muss gut kommuniziert und mit den Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden. Wenn eine gute Beziehung und ein sicheres Vertrauen zu den anderen Betreuern/innen besteht, können solche Abbrüche gut verarbeitet werden und hinterlassen keine allzu großen Einschnitte im Leben der Kinder, anders als sie es in ihrem Herkunftssystem und früheren Leben erfahren haben. *„Ahm (..) diese Beziehungen haben auf jeden Fall ganz, ganz wichtige Bedeutungen. Weil (..) sie eben die Möglichkeit haben, die negativen oder dysfunktionalen Beziehungserfahrungen, die sie in / meistens in ihrer Herkunftsfamilie gesammelt haben, zu korrigieren. Weiß man ja auch von der Hirnforschung, wenn du etwas lange genug wiederholst, dass dann die vorigen Verbindungen im Gehirn einfach überschrieben werden und (..) sie dadurch einfach 1. die Möglichkeit bekommen, mit anderen Leuten in ihrem späteren Leben auch Beziehungen zu führen. 2. Ahm auch Beziehungen zu / also die Beziehung zu sich selbst extrem verbessert werden kann, was total wichtig ist ahm, um einen gesunden Selbstwert zu entwickeln beispielsweise. Ahm (..), um seine eigenen Bedürfnisse kennenzulernen und artikulieren zu können, was auch sehr wichtig ist, um dann halt auch seine Bedürfnisse befriedigt zu bekommen“ (Exp. 4, Z. 283-294).* Die Sozialpädagogen/innen müssen ebenso darauf achten, keinen Streit zwischen Herkunftssystem und dem Betreuungspersonal entstehen zu lassen. Man sollte *„[...] immer bei den Kindern bleiben und gar nicht so arg auf diese Ebene eingehen, die da von den Eltern reingeschossen wird, sondern versuchen, den Kindern zu vermitteln, wir sind für dich da. Wir stehen in deinem Dienste, wir tun das Beste für dich und auch den Eltern natürlich das zu vermitteln. Man kann die Eltern da nur bis zu einem gewissen Grad da beeinflussen. Es ist einfach wichtiger, die Beziehung zu den Kindern so stabil zu halten, dass die irgendwann auch sagen können, ok meine Mama mag die WG-Betreuer/in nicht, aber ich mag sie trotzdem und das ist ok. Und ich mag trotzdem auch meine Mama und das ist ok und das funktioniert eigentlich (..) ganz gut, wenn man / also in den meisten Fällen“ (Exp. 4, Z. 463-472).*

Was ist nun allgemein die Aufgabe des Betreuungspersonals und worauf muss geachtet werden? Den Kindern und Jugendlichen soll Schutz, Sicherheit, Geborgenheit, Liebe, Zuverlässigkeit und Vertrauen geschenkt werden. Pädagogen/innen müssen sich selbst im Klaren sein, dass ihre Arbeit von großer Bedeutung ist und ihre Persönlichkeiten das Leben der zu betreuenden Personen prägt. Sie sind die Ansprechpersonen, der sichere Anker und Rückhalt, den die Kinder

in schwierigen Situationen benötigen, zu dem sie immer kommen und bei denen sie sich ausweinen können. Es soll ein gutes Zusammenspiel von Geben und Nehmen, eine sichere Basis an Vertrauen und ein stabiles Verhältnis von Nähe und Distanz bestehen. All diese zusagenden Beziehungsangebote können stetig gesetzt werden, trotz allem sollten sozialpädagogische Fachkräfte mit Ablehnung rechnen und damit umgehen können. „[...] *Ablehnung ist gerade in dem Bereich für Kinder und Jugendlichen nichts Außergewöhnliches. Ähm für mich geht es immer, wenn ich ein Maß an Ablehnung spüre, geht es für mich im ersten Schritt darum, herauszufinden, was steckt hinter dieser Ablehnung, also wie / wie / hinter jeder / quasi hinter jeder Ablehnung steckt ein Bedürfnis und dann versuche ich, dieses Bedürfnis herauszufinden, um diese Ablehnung eben zu umgehen und in Beziehung zu gehen*“ (Exp. 6, Z. 90-95). Ablehnung kann aus verschiedenen Gründen bestehen oder einen bestimmten Ursprung haben. Es gilt grundsätzlich *„mit dem Kind zu sprechen, um herauszufinden, was der Grund für die Ablehnung sein kann. Manchmal liegt es gar nicht an der Person selbst, sondern man erinnert das Kind an eine Person, die in der Vergangenheit eine negativ behaftete Rolle spielt*“ (Exp. 8, Z. 116-119). Dies wurde bereits im theoretischen Teil näher erläutert. Dabei handelt es sich um die Übertragung von früheren Erfahrungen mit einem anderen Menschen auf eine Person, die im Hier und Jetzt steht. Eine Expertin nennt hierfür ein Beispiel: *„Also ich kann da konkret ein Beispiel nennen, das kann man wirklich schon mit ganz kleinen Kindern machen und die verstehen das auch. Aber zum Beispiel ein Kind, ein kleiner Bub, der (..) 5 Jahre (..) 6 Jahre alt und ahm. Mit dem hatte ich eine sehr intensive Beziehung und der ahm, hat (..) auch oft seine Beziehung mit seiner Mutter oft auf mich übertragen und dann war es mal so, dass ich aus dem Dienst gegangen bin und ich ihm gesagt habe, dass ich jetzt gehe und dieser Bursch ist total wütend geworden, hat einen Impulsdurchbruch gehabt, hat auf mich eingeschlagen und geschrien: "Du gehst jetzt sicher nicht!" und wurde dann von den bleibenden / also von den anderen Sozialpädagogen und Pädagoginnen, die halt noch im Dienst waren, beruhigt und am nächsten Tag nachbesprochen, auch gemeinsam mit unserer Leiterin. Ahm, wo wir ihn dann auch ganz klar gesagt haben, so. Ja ahm, du hast gestern da in der Lisa ahm (..) du hast da gestern nicht die Lisa – Name wurde geändert – gesehen, für dich war das da deine Mama und diese / diese Wut, die du auf sie empfunden hast, das war wirklich, die / diese Wut oft hattest, wenn dich deine Mama oft allein gelassen hat. Und dieses Kind, man hat wirklich gemerkt, dass es das versteht und es so extrem wichtig für ihn selber war, weil er ja das selber nicht erklären konnte, warum er jetzt so wütend wird aus dem Nichts heraus und mich schlägt, eine Sozialpädagogin, die er sehr gerne hat und mit / also durch diese / durch diese Erklärung hat er auch diese / diese Schuldgefühle, die er dann eben empfunden hat, ahm, mit denen viel besser*

umgehen können. Also, beziehungsweise ja war / war davon auch irgendwie ein Stück weit erlöst auch mit dem / mit dem Ausblick darauf ja das ist jetzt so und das ist gerade der Prozess, in dem du dich befindest" aber durch diese Arbeit, da mit dir und durch deine eigenen Ressourcen wirst du es schaffen, dieses Verhalten mal ablegen zu können und das ist, glaube ich, was eben Kinder extrem entlastet“ (Exp. 4, Z. 209-234).

Festzuhalten ist, dass eine tragfähige, stabile und sichere Beziehung nicht von heute auf morgen gelingen kann, sondern sie bedarf viel Zeit, Empathie und Ausdauer. Der Aufbau einer Beziehung zu traumatisierten Kindern und Jugendlichen gestaltet sich meist schwieriger, als anzunehmen ist. Deshalb sollten Pädagogen/innen bei ablehnendem Verhalten nicht sofort aufgeben und flüchten. Es gilt, den Ursprung der Ablehnung herauszufinden und daran zu arbeiten.

8 Fazit

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, eine detaillierte Beschreibung über das Dilemma von Nähe und Distanz zu geben. Einerseits dienen die einzelnen Definitionen der Fachwörter und andererseits die Ergebnisse der Empirie, um Verständnis zu erlangen. Die vorliegende Arbeit lässt sich in fünf große Kapitel unterteilen:

1. Bindung
2. Trauma verstehen
3. Traumapädagogik
4. Der Umgang mit Nähe und Distanz und die daraus resultierende Beziehung
5. Empirie

Der erste Teil dieser Masterarbeit bezieht alle Materien mit ein, die sich mit dem Thema Bindung auseinandersetzen. Dabei war von großer Bedeutung, den britischen Kinderarzt, Kinderpsychiater und Psychoanalytiker Bowlby und seine Bindungstheorie zu erwähnen. Viele Philosophen/innen, Pädagogen/innen und Psychologen/innen greifen auf Bowlbys Bindungstheorie zurück und unterstreichen dessen Aussage. Bindung bedeutet allgemein die Beziehung zu bestimmten Menschen. Dabei ist von einer langfristigen und emotionalen Bindung zu Menschen, die einem Sicherheit, Halt, Zuwendung und Schutz gewähren, die Rede. Die darauffolgenden Bindungsqualitäten geben Aufschluss über sicher gebundene Kinder, unsicher-vermeidend gebundene Kinder und unsicher-ambivalent gebundene Kinder. Während sich sicher gebundene Kinder in Anwesenheit ihrer Bezugspersonen behütet fühlen und hohem Stress ausgesetzt sind, sobald die Person den Raum verlässt, weisen unsicher-vermeidend gebundene Kinder ein geringeres Stresslevel auf. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder weisen denselben Stressfaktor auf wie sicher gebundene Kinder. Der Unterschied zwischen den beiden Bindungsqualitäten liegt darin, dass sich unsicher-ambivalent gebundene Kinder kaum bis gar nicht trösten lassen. Die verlassenen Kinder benötigen überaus viel Nähe und Zuwendung, um sich emotional zu stabilisieren. Mit den geschilderten Bindungsqualitäten gibt die vorliegende Arbeit einen Eindruck, wie unterschiedlich die Bindung zwischen Kind und Mutter oder Kind und Bezugsperson sein kann. All diese Bindungsqualitäten sind Ergebnisse aus ehemals traumatischen Erlebnissen. Infolgedessen haben Kinder, Jugendliche und betroffene Erwachsene ein zerstörtes Selbstbild, ein verstörendes Verhältnis zu zwischenmenschlichen Interaktionen, das Urvertrauen fehlt meist komplett.

Das zweite Kapitel widmet sich dem Trauma. Hierbei geht es um die Beschreibung des Begriffes, um zu veranschaulichen, was Trauma überhaupt bedeutet und wie es entsteht. Häufig werden belastende Ereignisse als Folge eines Traumas eingeordnet. Nicht jede negative Erfahrung sorgt für zukünftigen Kummer und Leid. Dies gilt es zu unterscheiden. Von 75 Prozent der Betroffenen entwickeln nur 25 Prozent eine Traumafolgeerkrankung. Viele Kinder entwickeln ihr Trauma bereits in jungen Jahren. Auslöser dafür können unter anderem Streitigkeiten zwischen den Eltern, Vernachlässigung oder sexuelle Gewalt gegenüber den Kindern sein. Aufgrund dessen entwickeln die Kinder ein Bindungstrauma. Grundsätzlich bringt jedes neugeborene Kind die Fähigkeit mit, tragfähige und gute Bindungen aufzubauen. Die Bezugspersonen der Kinder sorgen für ihre zukünftige Entwicklung. Dabei ist sowohl die emotionale als auch körperliche Entwicklung gemeint. Positive Bindungserfahrungen wirken sich klarerweise positiv auf die Beziehungsfähigkeit der Heranwachsenden aus. Bindungen, die stetigen Stress auf die Kinder ausüben, führen zu einer erhöhten Vulnerabilität. Wiederkehrende Enttäuschungen, Verletzungen und gewalttätige Übergriffe sind Auslöser, um verletzlich und verwundbar zu werden. Aufgrund der erlebten Erfahrungen eignen sich die betroffenen Personen Merkmale an, um ihren Alltag erträglicher zu machen. Das sind wiederum Resultate, die dem Trauma verschuldet sind. Diese werden als Traumasymptomatiken bezeichnet. Dabei verlieren die betroffenen Personen ihr Interesse an bestimmten Dingen oder haben positive Gefühle wie auch Gedanken verloren. Während die Konstriktion dazu führt, dass sich die Menschen träge fühlen, sorgt die Übererregung für ständige Aufregung. Außerdem werden die Menschen mit häufigen Flashbacks konfrontiert. Diese sorgen für ein ununterbrochenes Abspulen von gewalttätigen und grausamen Bildern. Um den belastenden Dingen des Lebens aus dem Weg zu gehen, versuchen die betroffenen Personen, Situationen mit Menschen und Orte zu umgehen beziehungsweise zu vermeiden. Folglich werden äußere Geschehnisse und Zusammenkünfte mit anderen Personen als schlecht und unangenehm eingestuft. Nur bei positivem Einwirken und zusagenden Beziehungsangeboten kann dem Trauma entgegengewirkt werden. Die Traumapädagogik kann ebenfalls als Hilfestellung dienen.

Die Traumapädagogik gilt als ein Zusammenspiel von Pädagogik und Therapie und kann als bestmögliche Unterstützung für traumatisierte Kinder und Jugendliche fungieren. Sie hilft schließlich dabei, dass die betroffenen Personen wieder eine tragfähige, auf Vertrauen basierte und positive Beziehung erfahren dürfen. Darüber hinaus stärkt sie die Selbstwahrnehmung und regelt Emotionen und Impulse. Weitere Ziele sind, mithilfe von Biografiearbeit Selbstermächtigung anzutreiben und Wiederholungszwänge zu minimieren beziehungsweise ganz zu

beenden. Traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe sind ebenfalls dafür da, um den betroffenen Personen Halt, Sicherheit und tragfähige Beziehungen zu gewähren. Diese lehnen sich ebenso an die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte an. Demzufolge werden sowohl Rahmenbedingungen für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Experten/innen geschaffen. Die fünf Säulen der Traumapädagogik drücken Sicherheit aus und bieten entsprechende Hilfe für die traumatisierten Kinder und Jugendliche. Dazu zählen die Annahme des guten Grundes, Wertschätzung, Kommunikation, Partizipation und Transparenz. Alles, was ein Mensch von sich preisgibt, entspringt aus einem bestimmten Grund und hat eine besondere Bedeutung für die betroffene Person. Genau diesen Grund sollten pädagogische Fachkräfte wertschätzen und anerkennen. So zeigen die pädagogischen Fachkräfte ihr Interesse und versuchen, gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen, neue Verhaltensweisen zu erlernen, um mit belastenden Situationen besser umgehen zu können. Es ist nicht nur wichtig, einen guten Grund in die Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen zu sehen, sondern auch deren Lebenswelt und -weise wertzuschätzen. Experten/innen sollen die Kinder im Hier und Jetzt wahrnehmen und ihre Verhaltensmuster für gewöhnlich einstufen. Ihnen wird dadurch von Seiten der Sozialpädagogen/innen gegenüber ihrer kompletten Persönlichkeit Wertschätzung und Anerkennung gezeigt. So versuchen pädagogische Fachkräfte, den Selbstwert der traumatisierten Kinder und Jugendliche zu stärken. Mit einem gestärkten Selbstwert und den individuellen Talenten der Betroffenen können positive und zusagende Verhaltensmuster entwickelt werden. Die Wertschätzung kann mit Worten und Taten zum Ausdruck gebracht werden. Vor allem spielt die Kommunikation hier einen wichtigen Part. Sie hilft, Konflikte zu lösen und Missverständnisse aufzuklären. Ziel ist es, eine gewaltfreie und lösungsorientierte Kommunikation zu erlangen. Außerdem beschäftigen sich die pädagogischen Fachkräfte mit der Partizipation und der Transparenz. Während bei der Partizipation die Möglichkeit besteht, seine Meinung frei äußern und bei Entscheidungen mitwirken zu dürfen, wird bei der Transparenz eine klare Kommunikation zwischen Experten/innen und Kinder und Jugendlichen verfolgt. Beide Säulen können als Unterkategorie der Kommunikation gesehen werden. Zusammenfassend tragen alle fünf Säulen zu einer guten und bedachten Betreuung bei und sorgen dafür, dass sowohl die Bedürfnisse der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen als auch die betreuten Kinder selbst, gesättigt sind.

Neben den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen ist es auch von enormer Wichtigkeit, den pädagogischen Fachkräften stabilisierende Haltungen zu gewähren. Diese werden anhand der Selbstfürsorge, -reflexion und -erfahrung sowie Supervisionen geboten. Bei der Selbstfürsorge

muss jede pädagogische Fachkraft für sich entscheiden, wo die eigenen Grenzen liegen. Auszeiten sind angemessen und erwünscht. Nur dann kann eine angemessene Betreuung erfolgen. Der berufliche Alltag darf gegenüber dem privaten nicht überhandnehmen. Häufig finden Experten/innen Entspannung im Sport, beim Meditieren oder anhand anderer tragfähiger Beziehungen, die ihnen Kraft und Halt geben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Selbstreflexion. Seine eigenen Werte und Normen gilt es zu kennen und wertzuschätzen. Kinder stellen oftmals Fragen, die meist mit den eigenen Werten und Normen der pädagogischen Fachkräfte beantwortet werden. Oft stellt man sich genau in solchen Situationen selbst infrage. Durch Supervisionen und Selbsterfahrungen können die Kompetenzen der Experten/innen erweitert und gestärkt werden. Gedanken, die häufig während des beruflichen Alltages zur Verzweiflung oder Leid führen, werden während der Supervision besprochen und sollen abgelegt werden. Pädagogische Fachkräfte sollen unterstützt und gekräftigt werden.

Wir alle haben im täglichen Leben mit der Thematik Nähe und Distanz zu tun. Grundsätzlich stellen sich Individuen auf ihre gegenüberstehende Person ein, um ein harmonisches Miteinander zu gestalten, eine zukünftige Beziehung aufzubauen und eine ausgeglichene Balance an Nähe und Distanz zu schaffen. Es stellt sich bereits im Alltag als schwierig heraus, ein richtiges Maß an Geben und Nehmen zu finden. Welche Schwierigkeiten ergeben sich demnach in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die mannigfache Beziehungsabbrüche erleben mussten und ein gestörtes Verhältnis von Nähe und Distanz aufgebaut haben? Da dieses Thema so komplex ist und einen überaus wichtigen Stellenwert in der Kinder- und Jugendarbeit einnimmt, stellt genau diese Thematik den Hauptteil der vorliegenden Masterarbeit dar und wird mithilfe vorhandener Literatur und den Ergebnissen, die sich aus den Interviews ergeben haben, näher erläutert.

Traumatisierte Kinder und Jugendliche mussten schon früh lernen, mit Enttäuschungen und Beziehungsabbrüchen umzugehen. Aufgrund des stetigen Verletztwerdens entwickeln die Kinder und Jugendlichen eine Art Überlebensstrategie, um weiteren Beziehungsabbrüchen entgegenzuwirken. Pädagogische Fachkräfte sollen die Personen sein, die den Kindern und Jugendlichen wieder lernen, Vertrauen gegenüber anderen Menschen aufzubauen und eine tragfähige, längerfristige Beziehung führen zu können. Je länger sich die betroffenen Personen im belastenden Herkunftssystem aufgehalten haben, desto schwieriger ist es, ein zusagendes Beziehungsangebot von den jeweiligen Personen zu erhalten. Der längere Aufenthalt hat zur Folge, dass die Kinder und Jugendlichen längerfristig mit Enttäuschungen und Verletzungen zu

kämpfen hatten. Dies wiederum ist Grund genug, einen noch größeren und stärkeren Schutzwall vor sich aufzubauen. Hier zu den zu betreuenden Personen durchzudringen und Angebote zu setzen, die den Kindern Vertrauen schenken sollen, bringt viele Sozialpädagogen/innen an ihre Grenzen. Oftmals ist mit ablehnenden Reaktionen zu rechnen. Trotz der herausfordernden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen ist es von besonderer Bedeutung, gegenüber den zu betreuenden Personen ehrlich zu sein und immer mit der Annahme des guten Grundes zu arbeiten.

Das gewisse Maß an Nähe und Distanz bietet den pädagogischen Fachkräften einen Zugang zu den traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Man erreicht dies mit taktvollem Verhalten. Dabei gehen die Experten/innen mit den zu betreuenden Personen bedachtsam um, wahren die Distanz der traumatisierten Kinder und Jugendlichen und sind darüber hinaus höflich zueinander. Dieses Verhalten führt zu gegenseitigem Vertrauen, welches nach und nach zu einer besseren und tragenden Beziehung führt. Das Vertrauen dient als Ausgangspunkt für eine gelingende Beziehung.

Mit der vorliegenden Arbeit wurde das Gleichgewicht von Nähe und Distanz nähergebracht. Die Masterarbeit beschäftigt sich darüber hinaus mit der genauen Beschreibung von Nähe und Distanz und den dazugehörigen Kategorien. Festzuhalten ist, dass die beiden Begriffe in Beziehung stehen und sich wie Pole gegenseitig anziehen. Die Distanz kann nicht ohne die Nähe und die Nähe nicht ohne die Distanz. Und genau dieses Verhältnis gilt es zu verstehen. Pädagogische Fachkräfte gelangen mithilfe dieses Ansatzes zum Aufbau einer Beziehung, was wiederum der Schlüssel zu einer bejahenden und zusagenden Beziehungsgestaltung ist. Wie die Nähe oder die Distanz in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen auszusehen hat, ist in der Interaktion und innerhalb des Aufbaus der Beziehung herauszufinden. Treffend für diesen Abschluss ist ein Zitat von Thiersch:

„Das Gelingen von pädagogischen Beziehungen steht und fällt mit der Balance des Spannungsverhältnisses zwischen Nähe und Distanz“ (Thiersch 2019, S. 48).

Literaturverzeichnis

Ainsworth, Mary D.S. (2017): *Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden (1964)*. In: Grossmann, Klaus E./Grossmann Karin (Hrsg.): *Bindung und menschliche Entwicklung*. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 102-111.

Ainsworth, Mary D.S./Wittig, Barbara (2017): *Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation (1969)*. In: Grossmann, Klaus E./Grossmann Karin (Hrsg.): *Bindung und menschliche Entwicklung*. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 112-145.

Arnold, Susan (2009): *Vertrauen als Konstrukt. Sozialarbeiter und Klient in Beziehung*. Marburg: Tectum Verlag.

BAG Traumapädagogik (2013): *Das Positionspapier der BAG Traumapädagogik*. In: Lang, Birgit/Schirmer, Claudia/Lang, Thomas/Andrae de Hair, Ingeborg/Wahle, Thomas/Bausum, Jacob/Weiß, Wilma/Schmid, Marc (Hrsg.): *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 84-105.

Baierl, Martin (2014): *Mit Verständnis statt Missverständnis: Traumatisierung und Traumafolgen*. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hg.): *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht. S. 21-46.

Baierl, Martin (2014): *Liebe allein genügt nicht, doch ohne Liebe genügt nichts: Werte und Haltung in der Traumapädagogik*. In: Baierl, Martin/Frey, Kurta (Hg.): *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht. S. 47-55.

Beckrath-Wilking, Ulrike (2013): *Traumatisierende Beziehungsmuster und deren gravierende Folgen*. In: Beckrath-Wilking, Ulrike/Biberacher, Marlene/Dittmar, Volker/Wolf-Schmid, Regina (Hrsg.): *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext*. Paderborn: Junfermann Verlag. S. 99-104.

Beckrath-Wilking, Ulrike (2013): *Supervision und Selbsterfahrung*. In: Beckrath-Wilking, Ulrike/Biberacher, Marlene/Dittmar, Volker/Wolf-Schmid, Regina (Hrsg.): Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext. Paderborn: Junfermann Verlag. S. 376-378.

Beckrath-Wilking, Ulrike/Biberacher Marlene (2013): *Beratungs- und Behandlungsplanung bei komplexen Traumafolgestörungen*. In: Beckrath-Wilking, Ulrike/Biberacher, Marlene/Dittmar, Volker/Wolf-Schmid, Regina (Hrsg.): Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext. Paderborn: Junfermann Verlag. S. 124-128.

Biberacher, Marlene (2013): *Traumapädagogik*. In: Beckrath-Wilking, Ulrike/Biberacher, Marlene/Dittmar, Volker/Wolf-Schmid, Regina (Hrsg.): Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext. Paderborn: Junfermann Verlag. S. 283-306.

Bilgili, Serhan Marcel (2022): *Kinder- und Jugendhilfe 2021*. In: <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kinder-und-Jugendhilfestatistik-2021.pdf> [03.11.2022].

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS

Bowlby, John (2017): *Bindung (1987)*. In: Grossmann, Karin/Grossmann Klaus E. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 22-26.

Bramberger, Andrea/Seichter, Sabine (2017): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsverhältnis in Erziehung und Bildung*. In: Pädagogische Rundschau, 71. Jg., H. 6, S. 599-600.

Bräutigam, Barbara (2018): *Grundkurs Psychologie für die Soziale Arbeit. Soziale Arbeit studieren*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Brisch, Karl Heinz (2014): *Die Bedeutung von Bindung in Sozialer Arbeit, Pädagogik und Beratung*. In: Trost, Alexander (Hrsg.): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. Basel: Borgmann. S. 15-42.

Brisch, Karl Heinz (2015): *Bindungsstörungen und Trauma. Grundlagen für eine gesunde Bindungsentwicklung.* In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern.* 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 105-135.

Brisch, Karl Heinz (2019): *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie.* 16. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (2015): *Vorwort.* In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern.* 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 7-9.

Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2019): *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel.* 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Büchi, Thomas/Prinz, Kerstin (2014): *Umsetzung von traumapädagogischen Inhalten – Prozessbegleitung vor Ort als Teil von Organisationsentwicklung.* In: Schmid, Marc/Kaiser, Urs/Ziegenhain, Ute/Lang, Birgit/Büchi, Thomas/Prinz, Kerstin/Zwönitzer, Annabel/Künster, Anne-Katrin/Deidesheimer, Beate/Kappler, Margarete: *Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen.* Ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e. V. Hannover: Schöneworth Verlag. S. 87-106.

Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2019): *Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder.* In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.* 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 14-39.

Drieschner, Elmar/Staeger, Roswitha (2015): *Zur Relevanz des pädagogischen Takts in der Spannung von Nähe und Distanz sowie Theorie und Praxis im frühpädagogischen Handeln.* In: Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hg.): *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur.* Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 89-103.

Eckardt, Jo (2016): *Trauma. Verstehen und heilen.* Wals bei Salzburg: Ecowin Verlag.

Eulitz, Elvira (2017): *Das Leid am Leid – Pädagogische Fachkräfte, professionelle und persönliche Belastungen.* In: Zimmermann, David/Rosenbrock, Hans/Dabbert, Lars (Hrsg.): Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 206-219.

Frey, Kurt (2014): *Vorwort: Traumapädagogik und Jugendhilfe.* In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 12-17.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.* 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grassmann, Herbert (2007): *Posttraumatische Übertragungsphänomene.* In: <https://www.therapeutenfinder.com/news/0226-posttraumatische-uebertragungsphaenome.html> [03.04.2019].

Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (2021): *Der digitale Grimm. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm.* In: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#7> [02.04.2021].

Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (Hrsg.) (2017): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie.* 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Halper, Michaela/Orville, Petra (2013): *Traumapädagogik. Grundlagen für den pädagogischen Alltag & Aus- und Weiterbildungsprogramm des ÖTPZ.* In: http://traumapaedagogik.at/flippingbook_bildungskatalog2013/index.html#/6/zoomed [05.03.2019].

Hanswille, Reinert/Kissenbeck, Annette (2014): *Systemische Traumatherapie. Konzepte und Methoden für die Praxis.* 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Herman, Judith (1993): *Die Narben der Gewalt – traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden.* München: Kindler-Verlag.

Kühn, Martin (2017): *Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin.* In: Gahleitner, Silke Birgitta/Hensel, Thomas/Baierl, Martin/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hg.): *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik.* 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 19-26.

Lang, Birgit (2013): *Die PädagogInnen als Teil der Pädagogik.* In: Lang, Birgit/Schirmer, Claudia/Lang, Thomas/Andreae de Hair, Ingeborg/Wahle, Thomas/Bausum, Jacob/Weiß, Wilma/Schmid, Marc (Hrsg.): *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 127-144.

Lang, Birgit (2013): *Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag.* In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiß, Wilma (Hrsg.): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis.* 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 220-228.

Lang, Thomas (2013): *Bindungspädagogik – Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche.* In: Lang, Birgit/Schirmer, Claudia/Lang, Thomas/Andreae de Hair, Ingeborg/Wahle, Thomas/Bausum, Jacob/Weiß, Wilma/Schmid, Marc (Hrsg.): *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 187-217.

Lengning, Anke/Lüpschen, Nadine (2012): *Bindung.* München: Ernst Reinhardt Verlag.

Pratscher, Kurt (2018): *Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017.* In: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/347/Kinder-_und_Jugendhilfestatistik_2017_barrierefrei_1110.pdf [09.03.2019].

Reddemann, Luise/Dehner-Rau, Cornelia (2013): *Trauma heilen. Ein Übungsbuch für Körper und Seele.* 4. Auflage. Stuttgart: TRIAS Verlag.

Rygaard, Niels P. (2006): *Schwerwiegende Bindungsstörungen in der Kindheit. Anleitung zur praxisnahen Therapie.* Wien: Springer Verlag.

Scherwath, Corinna/Friedrich, Sibylle (2016): *Soziale und pädagogische Arbeit mit Traumatisierung*. 3. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schmid, Marc (2013): *Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe: „Traumasensibilität“ und „Traumapädagogik“*. In: Fegert, Jörg M./Ziegenhain, Ute/Goldbeck, Lutz (Hrsg.): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 36-60.

Schmid, Marc (2014): *Eine Traumapädagogik braucht es, weil .. – Projektidee und Überlegungen zur konkreten Umsetzung des Projekts*. In: Schmid, Marc/Kaiser, Urs/Ziegenhain, Ute/Lang, Birgit/Büchi, Thomas/Prinz, Kerstin/Zwönitzer, Annabel/Künster, Anne-Katrin/Deidesheimer, Beate/Kappler, Margarete: *Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen. Ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e. V. Hannover*: Schöneworth Verlag. S. 13-37.

Schroeder, Manuela (2014): *Umgang mit Kontrollverlusten und Förderung der Steuerungsfähigkeit im Gruppenalltag*. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hg.): *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 211-223.

Seichter, Sabine (2017): *Die pädagogische Beziehung als Balanceakt zwischen Nähe und Distanz*. In: *Pädagogische Rundschau*, 71. Jg., H. 6, S. 601-606.

SOS-Kinderdorf (2018): *Infomappe. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*.

Steiner, Beate/Krippner, Klaus (2006): *Psychotraumatherapie. Tiefenpsychologisch – imaginative Behandlung von traumatisierten Patienten*. Stuttgart: Schattauer.

Steinlin, Célia/Dölitzsch, Claudia/Fischer, Sophia/Schmeck, Klaus/Fegert, Jörg M./Schmid, Marc (2016): *Der Zusammenhang zwischen Burnout-Symptomatik und Arbeitszufriedenheit bei pädagogischen Mitarbeitenden in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65. Jg., H. 5691, S. 162-180.

Thiersch, Hans (2012): *Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit.* In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.* 3. Auflage. Weinheim/München: Juventa. S. 32-49.

Thiersch, Hans (2019): *Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit.* In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.* 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 42-59.

Tiefenthaler, Sabine/Gahleitner, Silke Birgitta (2016): *Traumapädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe.* In: Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahleitner, Silke Birgitta (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 176-183.

Tüllmann, Tanja (2014): *Selbstfürsorge als Schlüssel zur Gesundheit.* In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hg.): *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche.* Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht. S. 264-275.

Volmer, Jan (2019): *Taktvolle Nähe. Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen.* Gießen: Psychosozial-Verlag.

Weiß, Wilma (2011): *Traumapädagogik – eine junge Fachdisziplin, die zum Handeln befreit.* In: *Evangelische Jugendliche*, 88. Jg., H. 11392, S. 260-267.

Weiß, Wilma (2013): *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen.* 7. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Weiß, Wilma (2016): *Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte.* In: Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahleitner Silke B. (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 20-32.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: 4 SÄULEN	- 40 -
ABBILDUNG 2: GEDANKEN	- 56 -
ABBILDUNG 3: EXPERTEN/INNEN	- 56 -
ABBILDUNG 4: KONTAKTAUFNAHME	- 56 -
ABBILDUNG 5: INTERVIEW	- 56 -
ABBILDUNG 6: KODIEREN	- 57 -
ABBILDUNG 7: ERGEBNIS	- 57 -
ABBILDUNG 8: KATEGORIEN	- 65 -

Anhang

Interviewleitfaden

Sehr geehrte Damen und Herren,
das Interview, welches ich gerne mit Ihnen durchführen möchte, beschäftigt sich mit der Materie der Beziehungsgestaltung. Der Schwerpunkt meiner Masterarbeit liegt darauf, den Balanceakt von Nähe und Distanz zu erläutern. Aufgrund dessen habe ich die Auswahl getroffen, Experten und Expertinnen (Sie) in Bezug auf diese Thematik zu befragen. Mein Name ist Patricia Anna Kurta und ich bin Masterstudierende an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ich befinde mich gerade im 6. (letzten) Semester des Masterstudienlehrganges Sozialpädagogik und arbeite bereits seit längerem mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen, weshalb ich mich sehr für dieses Thema interessiere.

Liebe,

schön, dass Du/Sie dir/sich heute für das Interview Zeit genommen hast/haben. Ich möchte Dich/Sie einladen, wie vereinbart, mit mir über dein/Ihr Erleben deiner/Ihrer Beziehungsgestaltung innerhalb deiner/Ihrer praktischen Tätigkeit als Sozialpädagoge/in zu sprechen. Wie im Vorfeld angekündigt, kannst/können Du/Sie jederzeit sagen, wenn eine Frage unangenehm ist und Du/Sie diese nicht beantworten möchtest/möchten. Wir werden dann einfach zur nächsten Frage übergehen.

- Bitte beschreiben Sie kurz Ihre Tätigkeit und Ihre Position.
- Haben Sie eine zusätzliche traumapädagogische Ausbildung?
- Beziehen sie sich auf traumapädagogische Grundhaltungen und Ansätze?
 - Wird in Ihrer Einrichtung mit traumapädagogischen Grundhaltungen gearbeitet?
Wenn ja, inwieweit werden diese einbezogen?

In der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen wird dem Aspekt der Nähe ein großer Stellenwert zugeschrieben. Demzufolge möchte ich das Interview mit folgender Frage einleiten:

- Für wie relevant empfinden Sie die Thematik von Nähe und Distanz?

- Was bedeutet für Sie die Begrifflichkeit `Nähe` in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen?
- Was bedeutet für Sie die Begrifflichkeit `Distanz` in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen?
- Welche Bedeutung hat das Zusammenspiel von Nähe und Distanz in der Arbeitsbeziehung zwischen traumatisierten Kindern und Jugendlichen im SOS-Kinderdorf?
- Wie kann eine Balance von Nähe und Distanz in der Beziehung zu traumatisierten Kindern und Jugendlichen erreicht werden?
- Haben Sie persönliche und fachliche Umgangsmöglichkeiten, die Ihnen zu den Themen Nähe und Distanz für wichtig erscheinen?

Beziehungsgestaltung

- Was zeichnet für Sie eine gute Beziehung in der Arbeit mit traumatisierten Kindern aus?
 - Wie bauen Sie diese auf?
- Wie gelingt Ihrer Meinung nach – oder aus Ihren Erfahrungen nach – der Aufbau einer guten Beziehung?
 - Wie gehen sie mit Ablehnung um?
 - Was tun Sie, wenn das Kind nur auf Konfrontation aus ist?
 - Was machen Sie, wenn Ihnen ein Beziehungsaufbau nicht möglich ist?
- Haben Sie bereits zusagende Beziehungserfahrungen gesammelt? Wenn ja, welche Bedeutung haben sichere Beziehungen für Kinder, um ein Trauma bewältigen zu können?
- Welche Persönlichkeitskompetenzen benötigen Ihrer Meinung nach Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, um eine aufrechte Beziehung zu traumatisierten Kindern aufbauen zu können?

- Gibt es für Sie persönliche Grenzen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen (auch in Bezug auf Nähe und Distanz)?
 - Wie gelingt Ihnen die Abgrenzung zwischen Ihrem Berufs- und Privatleben?

- Gibt es abschließend noch Themen, die für den Inhalt wichtig wären zu erwähnen?