

Evangelische Hochschule Nürnberg

Heilpädagogik B. A.

Bachelor-Thesis

Zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

**Die Rolle der Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen  
Arbeit mit Jugendlichen nach traumatischen Erfahrungen**

Hanna-Lea Knox

Erstgutachterin: Jutta Oertel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Karl Titze

Abgabetermin: 14.03.2024

# Inhaltsverzeichnis

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1.  | Einleitung .....   | 1  |
| 2.  | Heilpädagogik im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe .....               | 3  |
| 3.  | Heilpädagogische Beziehungsgestaltung .....                              | 6  |
| 3.1 | Das Dialogische Prinzip nach Martin Buber .....                          | 7  |
| 3.2 | Heilpädagogische Beziehungsgestaltung nach Flosdorf .....                | 8  |
| 3.3 | Chancen und Grenzen heilpädagogischer Beziehungsgestaltung .....         | 11 |
| 4.  | Trauma .....   | 13 |
| 4.1 | Traumatische Erfahrungen .....   | 13 |
| 4.2 | Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen .....                         | 16 |
| 4.3 | Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf die Beziehungsfähigkeit ..... | 18 |
| 5.  | Traumapädagogik .....  | 20 |
| 5.1 | Grundlagen der Traumapädagogik .....                                     | 20 |
| 5.2 | Die Rolle der Beziehungsgestaltung in der Traumapädagogik .....          | 23 |
| 6.  | Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen .....              | 25 |
| 6.1 | Interview mit einer Expertin .....                                       | 26 |
| 6.2 | Besondere Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung .....            | 28 |
| 6.3 | Förderliche Ansätze in der Beziehungsgestaltung .....                    | 32 |
| 6.4 | Selbstfürsorge .....   | 38 |
| 7   | Fazit .....  | 40 |
|     | Literaturverzeichnis .....   | 43 |
|     | Anhang .....   | 47 |
|     | Anhang 1: Interviewleitfaden .....                                       | 47 |
|     | Anhang 2: Einverständniserklärung Interview .....                        | 49 |
|     | Anhang 3: Interviewtranskription .....                                   | 50 |
|     | Selbstständigkeitserklärung .....  | 75 |

# 1. Einleitung

„Positive Beziehungserfahrungen sind vielleicht der wesentlichste Beitrag für eine gelingende Traumabearbeitung“ (Weiß, 2013a, S. 16).

Dieses Zitat verdeutlicht den hohen Stellenwert, den die Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Menschen einnimmt und zieht nahestehende Menschen von Personen mit Trauma-Erfahrungen in eine große Verantwortung. Zu diesen Menschen gehören sowohl Familie, Freunde, aber auch Fachkräfte, wie beispielsweise psychologische Fachkräfte, Sozialarbeiter/-innen, Erzieher/-innen und (heil-) pädagogische Fachkräfte. Aufgrund der hohen Relevanz, die der Beziehungsarbeit zugrunde liegt, wird in dieser Abschlussarbeit untersucht, welche Rolle die Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen spielt und wie sie gefördert werden kann, sodass sie einen positiven Einfluss auf den Verlauf der Traumabearbeitung und der Entwicklung der Jugendlichen nehmen kann.

Im Rahmen eines Praxissemesters, welches im vierten Semester des Studiengangs Heilpädagogik an der Evangelischen Hochschule Nürnberg in einer heilpädagogischen Wohngruppe absolviert wurde, entstand die Idee des Themas „Die Rolle der Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen nach traumatischen Erfahrungen“. Der direkte Kontakt mit den Herausforderungen der belasteten Jugendlichen stärkte die Annahme, dass eine positive Beziehungsgestaltung einen entscheidenden Einfluss auf ihre Heilung und Entwicklung hat. Die Beobachtungen und Interaktionen in der Wohngruppe verdeutlichten, wie essenziell es ist, sich gezielt mit den Bedürfnissen dieser Jugendlichen auseinanderzusetzen und ihnen eine unterstützende Beziehung für den Aufbau von Vertrauen zu bieten.

Heilpädagogik ist eine wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik und wird als „eine Pädagogik unter erschwerten Bedingungen“ (Moor, zitiert nach Haeberlin, 1999, S. 89) verstanden, bei der der Gedanke der Ganzheitlichkeit eine zentrale Rolle spielt. Dementsprechend sind Berufsfelder der Heilpädagogik vor allem in der Alten- und Behindertenhilfe, in Kindergärten und Frühförderstellen, sowie in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Aufgaben- und Leistungsbereich von öffentlichen und freien Trägern für junge Menschen und deren Familien, deren Ziel

es ist, die Entwicklung junger Menschen zu fördern, hin zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten.

Diese Abschlussarbeit bezieht sich auf die Arbeit mit Jugendlichen, wobei nicht die gesetzliche Definition von Jugend verwendet wird, bei der die Altersspanne von 14 bis 18 Jahren reicht, sondern die psychologische Definition von Jugend, bei der die Altersspanne von zwölf bis 19 Jahren reicht. Diese Entwicklungsphase, auch Adoleszenz genannt, beinhaltet viele verschiedene Entwicklungsaufgaben, sowohl psychischen und sozialen als auch biologischen Charakters und kennzeichnet den Übergang von Kindheit zu Erwachsenenalter, der viele Herausforderungen mit sich bringen kann. Zusätzlich zu den Herausforderungen, die von allen Jugendlichen zu bewältigen sind, haben Jugendliche, die traumatische Erfahrungen in ihrem bisherigen Leben gemacht haben, weitere Schwierigkeiten zu überwinden.

Mit dieser Arbeit soll die Relevanz der Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen verdeutlicht werden und es sollen Aspekte der Beziehungsgestaltung herausgearbeitet werden, die für eine gelingende Traumabearbeitung und einen positiven Entwicklungsverlauf der Jugendlichen, hilfreich sind. Des Weiteren sollen die Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen verdeutlicht werden, um ein besseres Verständnis für diese Problematik zu schaffen, sowohl unter Fachkräften als auch in der Gesellschaft, und möglicherweise auch bei den betroffenen Jugendlichen selbst. Das Vorgehen ist dabei vorwiegend literaturgestützt, wobei ein Interview mit einer Expertin, die eine geschlossene Wohngruppe für Jugendliche leitet, durchgeführt wurde, um Praxisnähe herzustellen.

Um dies zu erreichen, wird im zweiten Kapitel zunächst vertiefend auf die Heilpädagogik und ihr Berufsfeld der Kinder- und Jugendhilfe eingegangen. Im dritten Kapitel wird der Beziehungsbegriff definiert, wobei das dialogische Prinzip nach Buber und die heilpädagogischen Beziehungsgestaltung nach Flosdorf vorgestellt werden. Im vierten Kapitel wird der Begriff Trauma definiert, sowie die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen, insbesondere auf Beziehungen, erläutert. Im fünften Kapitel wird näher auf die Traumapädagogik und die Rolle der Beziehungsgestaltung in der Traumapädagogik eingegangen. Im sechsten Kapitel wird zunächst das Vorgehen des Interviews dargelegt, um dies anschließend auf die Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen zu beziehen. Dabei werden zuerst Herausforderungen und danach förderliche Aspekte

erarbeitet. Des Weiteren folgt ein Kapitel zur Selbstfürsorge, da dies bei der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt. Zuletzt wird ein Fazit gezogen, in dem gewonnene Erkenntnisse zusammengefasst werden.

## 2. Heilpädagogik im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe

Da die Heilpädagogik oft „Schwierigkeiten in ihrer Eigendefinition als Disziplin hatte“ (Haeberlin, 2005, S. 13), soll in diesem Kapitel der Begriff und die Grundlagen der Heilpädagogik definiert werden. Des Weiteren soll die Heilpädagogik in den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe gesetzt werden und es sollen die konkreten Maßnahmen der Hilfe zur Erziehung erläutert werden.

Heilpädagogik ist eine junge Wissenschaft. So war Heinrich Hanselmann der erste Lehrstuhlinhaber für Heilpädagogik in Europa und sein Lehrstuhl eröffnete sich in Zürich im Jahr 1931 (Haeberlin, 2005, S. 11). Hanselmann definierte die Heilpädagogik als „die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist“ (zitiert nach Haeberlin, 2005, S. 11). Durch diese Definition wird damals schon deutlich, dass der Behinderungsbegriff in der Heilpädagogik nicht nur individuelle Aspekte, sondern auch soziale Aspekte aufweist: Ein Mensch ist nicht behindert, er wird behindert (Link, 2016). Dieser Satz gilt heute als ein Leitsatz der Heilpädagogik. Paul Moor, der Nachfolger von Hanselmann, ergänzte die Definition Hanselmanns, indem er sie klar der Erziehungswissenschaft zuordnete und den Begriff der Fürsorge außenvor ließ, sodass dadurch eine Abgrenzung zur Sozialpädagogik entstand (Haeberlin, 2005, S. 11). Der Begriff „Heil“ in Heilpädagogik bezieht sich nicht auf das Wort heilen im medizinischen Sinne, da dies in vielen Fällen von Behinderung nicht möglich ist (ebd., S. 16) und weil es nicht um eine objektive Wiederherstellung eines Menschen geht, sondern um die größtmögliche subjektive Erfahrung von Heil (Köhn, 2016, S. 21). Des Weiteren gilt die Heilpädagogik als eine wertgeleitete Wissenschaft, die sich in dem Menschenbild und der berufsethischen Grundhaltung aller heilpädagogischen Fachkräfte widerspiegeln sollte. Als wichtige rechtliche Grundlagen gelten hierbei das Grundgesetz und die UN-Behindertenrechtskonvention, welche sich für eine selbstbestimmte Teilhabe behinderter Menschen in allen Lebensbereichen einsetzt. Heilpädagogik ist eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin, die interdisziplinär

agiert (Köhn, 2016, S. 20). Nachbardisziplinen sind unter anderem die Anthropologie, Soziologie, Psychologie und Medizin (ebd.).

„Im Mittelpunkt heilpädagogischer Bemühungen steht der in seinem Leben ‚beeinträchtigte‘, ‚behinderte‘, ‚entwicklungsgestörte‘, ‚verhaltensauffällige‘ Mensch“ (Köhn, 2016, S. 574). Die Heilpädagogik beschäftigt sich also nicht nur mit Menschen mit Behinderung, sondern kann eindeutig auch dem Berufsfeld der Kinder- und Jugendhilfe zugordnet werden, in welcher unter anderem Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen als Zielgruppe gelten. Auch geschichtlich war die Kinder- und Jugendhilfe schon immer ein heilpädagogischer Tätigkeitsbereich (Simon, 2011, S. 65). Anfänge der Jugendhilfe lassen sich schon bis ins elfte Jahrhundert zurückverfolgen, in dem zunehmend Findel- und Waisenhäuser von kirchlichen Einrichtungen errichtet wurden (Knab, 2014, S. 21). Über die nächsten Jahrhunderte hinweg blieben die Kirchen ein wesentlicher Bestandteil der Unterbringung und Fürsorge armer oder verwaister Kinder (ebd., S. 21 ff.). Allerdings waren die Verhältnisse in den Heimen teilweise sehr problematisch und menschenunwürdig und es kam im Laufe der Geschichte immer wieder zu furchtbaren Fällen von Missbrauch und Ausnutzung (ebd.), weshalb mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, des achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII), im Jahr 1990/1991 die schwierige Vergangenheit der Kinder- und Jugendhilfe ein für allemal verabschiedet und eine neue Zeit eingeläutet wurde. Dementsprechend wird in der Kinder- und Jugendhilfe heutzutage ein besonderer Fokus auf Inklusion, Partizipation, Prävention und Kinderschutz gelegt.

Durch das SGB VIII soll die Erziehungsverantwortung, die gemäß des Art. 6 GG bei den Eltern liegt, unterstützt, gestärkt und ergänzt werden (§ 1 SGB VIII). Des Weiteren soll über die Erziehungsverantwortung gewacht werden, sodass das Wohl der Kinder und Jugendlichen gesichert ist. Somit stehen die jungen Menschen bei der Hilfe im Fokus, wobei teilweise auch die Eltern Ansprüche auf Hilfe haben (§ 2 SGB VIII). Die Hilfe wird gewährleistet durch Träger der freien und der öffentlichen Jugendhilfe, um dem Wunsch- und Wahlrecht (§ 5 SGB VIII) gerecht zu werden, wobei die öffentlichen Träger die Gesamtverantwortung tragen und somit sicherstellen müssen, dass eine ausreichende Versorgung geboten ist (§ 3 SGB VIII).

Die Hilfe zur Erziehung (§27 SGB VIII) ist ein wesentlicher Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe und sie greift, wenn eine dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet werden kann und eine Hilfe nötig und geeignet ist. Der Umfang der Hilfe richtet sich nach erzieherischem Bedarf und das soziale Umfeld wird mit in den Hilfeprozess einbezogen. Um Art und Umfang der Hilfe festzustellen und zu dokumentieren, wird gemäß § 36 SGB VIII ein Hilfeplan erstellt, der in regelmäßigen Zeitabständen überprüft werden soll. Hilfen nach § 27 SGB VIII sind sowohl ambulant, als auch teilstationär oder stationär. In all diesen Bereichen der Hilfe zur Erziehung können heilpädagogische Fachkräfte eingesetzt werden (Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e. V., 2010). Ambulante Hilfen sind insbesondere die Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII), die soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII), der Erziehungsbeistand oder Betreuungshelfer (§ 30 SGB VIII) und die sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII). Zur teilstationären Hilfe gehört insbesondere die Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII). Stationäre Angebote sind unter anderem die Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII), die Heimerziehung oder sonstige betreute Wohnformen (§ 34 SGB VIII), sowie die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII). In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem Bereich der stationären Angebote, insbesondere der Heimerziehung. Kinder und Jugendliche haben durch § 35a SGB VIII außerdem den Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und daher die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist, oder dies zu erwarten ist.

Familienerhaltende und -unterstützende Maßnahmen haben Vorrang vor familienergänzenden Hilfen, sodass Kinder und Jugendliche erst als letzte Option in stationären Einrichtungen untergebracht werden. Daher sind die Jugendlichen in diesen Einrichtungen meistens besonders betroffen von verschiedenen Entwicklungsrisiken (Simon, 2011, S. 65). Ihre Lebensgeschichte ist oft geprägt von negativen Erfahrungen mit Bezugspersonen, unter anderem Misshandlungen, Missbrauch oder Vernachlässigung (ebd.), sodass sie gehäuft Traumata aufweisen, die in nahen Beziehungen erworben wurden (ebd., S. 66). Durch solche negativen Vorerfahrungen ist die Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen in stationären Einrichtungen oft beeinträchtigt, sodass dies eine besondere Herausforderung in der Arbeit mit Jugendlichen ist und besondere Kompetenzen erfordert. Daher soll im folgenden

Kapitel auf die Beziehungsgestaltung eingegangen werden, mit besonderem Fokus auf Jugendliche in stationären Einrichtungen.

### 3. Heilpädagogische Beziehungsgestaltung

Bevor die heilpädagogische Beziehungsgestaltung aufgegriffen werden kann, wird zunächst der allgemeine Beziehungsbegriff geklärt. Beziehungen sind ein wesentlicher und grundlegender Teil menschlichen Zusammenlebens, weshalb der Begriff in der Alltagssprache geläufig ist (Schäfter, 2010, S. 23). Dies erschwert allerdings eine wissenschaftliche Herangehensweise (ebd.), welche dennoch notwendig ist. Jede Beziehung ist auf Dauer angelegt, wodurch sie sich von „Begegnung“ oder „Kontakt“ unterscheidet (Köhn, 2016, S. 147). Beziehung ist ein theoretisches Konstrukt, das nicht direkt beobachtbar ist (Sachse, 2006, S. 10), sondern bei dem nur das Verhalten der Personen beobachtet werden kann. Dies erschwert eine wissenschaftliche und methodische Herangehensweise an die Beziehungsgestaltung. Das Phänomen der Beziehung kann unter Berücksichtigung verschiedener theoretischer Ansätze betrachtet werden, zum Beispiel anhand der Soziologie, der Psychologie oder der Pädagogik (Schäfter, 2010, S. 23). Aus (heil-) pädagogischer Sicht wird die Beziehung zwischen Fachkraft und „Zögling“ als eine professionelle helfende Beziehung verstanden, wodurch eine feste Rollenzuteilung und damit einhergehende Erwartungen erzeugt werden (ebd., S. 32). Dabei gilt die heilpädagogische Beziehung als das Fundament für die Begleitung eines jungen Menschen und als Voraussetzung für eine Erziehung unter erschwerten Bedingungen (Köhn, 2016, S. 26). Grundlagen der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung nach Nohl (1961) und Klafki (1970) sind, dass alles, was innerhalb der Beziehung geschieht, um des Kindes willen geschieht, dass die Beziehung auf Wechselseitigkeit beruht und nicht erzwungen werden kann, sowie dass der Intensitätsgrad der Beziehung dem Alter und der Beeinträchtigung angepasst wird (zitiert nach Köhn, 2016, S. 27). Dementsprechend ist es die Aufgabe der Fachkraft ein authentisches Beziehungsangebot zu schaffen, in dem sie nach bestem Wissen und Gewissen auf die/den Jugendliche(n) zugeht, dabei jedoch Grenzen respektiert und gegebenenfalls traumatische Erfahrungen berücksichtigt.

In diesem Kapitel soll zunächst auf das Dialogische Prinzip nach Martin Buber eingegangen werden, in dem die „Ich-Du-Beziehung“ aufgegriffen wird, welches laut Bubers Auffassung eine authentische zwischenmenschliche Beziehung widerspiegelt. Anschließend soll auf die Heilpädagogische Beziehungsgestaltung nach Floisdorf eingegangen



werden, welche auf den Grundannahmen Martin Bubers aufbaut. Zum Schluss sollen die Möglichkeiten und Grenzen der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung aufgezeigt werden.

### 3.1 Das Dialogische Prinzip nach Martin Buber

„Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 2006, S. 32). Diese anthropologische Aussage von Martin Buber zeigt den hohen Stellenwert, den er der zwischenmenschlichen Beziehung zuspricht. Es besagt, dass Beziehung das Grundlegende ist, was den Menschen ausmacht. Martin Buber lebte von 1878 bis 1965, wurde als Kind seiner jüdischen Eltern in Wien geboren und wuchs ab seinem vierten Lebensjahr, aufgrund der Trennung seiner Eltern bei seinem Großvater auf (Pauly, 2013, S. 1). Er war ein jüdischer Religionsphilosoph, der neben vielen anderen Werken das Dialogische Prinzip entwarf (ebd.), durch welches er einen großen Einfluss auf die Pädagogik und Heilpädagogik nahm und auch immer noch nimmt.

Das dialogische Prinzip umfasst sowohl die Ich-Du-Beziehung als auch die Ich-Es-Beziehung. Die Ich-Es-Beziehung umfasst alles Planen und Machen, sowie alle Ideen und Begriffe, bei denen das Ziel ist, das Gleichbleibende, mit all den Regeln und Gesetzen zu erkennen (Bohnsack, 2008, S. 29). Dazu gehört sowohl das zielgerichtete Beobachten, dem eine zweckorientierte Rationalität zugrunde liegt, als auch das entspannte Betrachten, beispielsweise einer Künstlerin (ebd.). Buber sieht diese Beziehung eher als negativ, da Personen in dieser als Objekt gesehen werden, beispielsweise in der Lehrer-Schüler-Beziehung, in der der Lehrer den Schüler als Belehrungs-Objekt sieht (ebd., S. 30).

Neben der Ich-Es-Beziehung sieht Buber die Ich-Du-Beziehung. Erst solch eine Beziehung kann pädagogisch sein (Böhme, 1978). Merkmale dieser Beziehung sind die Anerkennung der Anderheit, die Gegenseitigkeit, die Unmittelbarkeit und die Freiheit (Schäfter, 2010, S. 35). Unter Anerkennung der Anderheit versteht Buber, dass die andere Person – das Du – in ihrer „selbstständigen Anderheit“ bedingungslos angenommen wird und dass das Gespräch ein „echtes Gespräch“ ist (Buber, 1960, S. 29 f.) Ein echtes Gespräch, beziehungsweise ein echter Dialog beschränkt sich nicht nur auf einen Informationsaustausch, sondern bezeichnet einen Austausch von der existenziellen Mitte der Person, der Teilnahme und Teilhabe am Wesen der/des anderen ermöglicht (Schäfter, 2010, S. 34). Gegenseitigkeit zeichnet sich aus durch das gemeinschaftliche

Handeln oder Sprechen zusammen mit dem Gegenüber, zum Beispiel der/dem Jugendlichen, bei dem Ich und Du gleichrangige Pole sind (Böhme, 1978). Dementsprechend kann eine Ich-Du-Beziehung das Gegenüber nicht als Gegenstand des eigenen Handelns sehen. Mit der Unmittelbarkeit meint Buber, dass eine wirkliche Begegnung keine Mittel benötigt und dass sie auch nicht als Mittel zum Zweck gesehen werden soll (Buber, 1960, S. 15 ff.). Die/der Jugendliche muss stets ganzheitlich mit seinen Fragen, Nöten und Wünschen gesehen werden (Schäfter, 2010, S. 35). Durch die Freiheit der/des Jugendlichen, die der Ich-Du-Beziehung zugrunde liegt, soll die/der Erziehende vermeiden, dass die/der Jugendliche manipuliert wird und es soll verhindert werden, dass eine Abhängigkeit entsteht, die sich aufgrund des erzieherischen Verhältnisses entwickeln könnte (ebd.).

Obwohl Buber das dialogische Prinzip schon vor langer Zeit entwarf, weshalb die Begrifflichkeiten eher fremd wirken mögen, gilt es noch immer als ein aktueller und relevanter Grundsatz der Heilpädagogik (ebd.), auf dem viele Theoretiker/-innen ihre Werke aufbauen. Auch Peter Flosdorf, ein deutscher Psychologe und Heilpädagoge bezieht sich in seinem Konzept der „Heilpädagogischen Beziehungsgestaltung“ unter anderem auf die Philosophie Bubers.

### 3.2 Heilpädagogische Beziehungsgestaltung nach Flosdorf

Die Beziehungsgestaltung ist nach Flosdorf nicht nur ein Element therapeutischen Handelns, sondern eine Methode, die dauerhaft im Alltag Jugendlicher mit Verhaltensauffälligkeiten angewandt werden sollte (Flosdorf, 2009, S. 11). Flosdorf begründet dies dadurch, dass dysfunktionale Einstellungen, die Jugendliche im Laufe ihres Lebens erlernt haben, nur durch Beziehung, die durchgehend und kontingent gelebt wird, korrigiert werden können (ebd.). Dies entspricht vor allem der Aufgabe von heilpädagogischen und anderen Fachkräften, die Jugendliche in stationären Einrichtungen in ihrem Alltag begleiten. Eine förderliche heilpädagogische Beziehung basiert nach Flosdorf, im Sinne Bubers, auf Gegenseitigkeit und Authentizität (ebd., S.11 f.) und gilt als Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung von Einrichtungen der Erziehungshilfe (ebd., S.13). Das personale Menschenbild, das ebenfalls auf dem von Buber aufbaut, liegt der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung Flosdorfs zugrunde und besagt, dass der Mensch sich nur in der Begegnung mit einer anderen Person verwirklichen kann (ebd.,

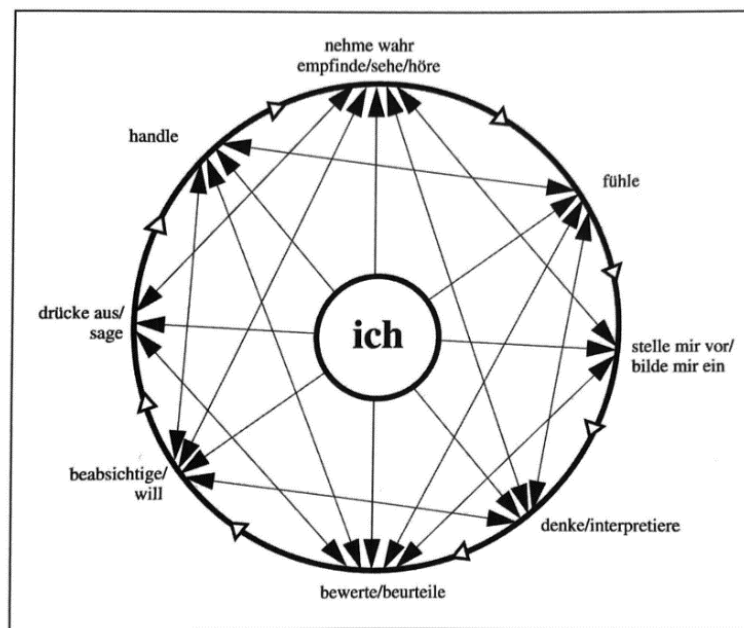
S. 18). Dies geschieht durch eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung, bei der das Wahrnehmen und das Mitteilen zu den beiden Grundachsen werden (ebd., S. 17).

Zur Erlangung einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung benötigt es ein hohes Maß an Bewusstheit. Bewusstheit ist ein Zustand vollkommener Aufmerksamkeit, in dem Gefühle, Gedanken, Fantasien, Absichten, Bewertungen und Handlungen der eigenen Person und der des Gegenübers wahrgenommen werden (ebd., S. 23). Dieses Bewusstwerden läuft prozesshaft ab, weshalb Flosdorf (2009) es anhand eines „Bewusstheitsrades“ darstellt:

### Abbildung 1

#### *Prozessmodel der Bewusstheit (Bewusstheitsrad)*

(Flosdorf, 2009, S. 23)



Bei dem „Rad“ steht die eigene Person im Zentrum und am Ende jeder „Speiche“ gibt es eine Akzentuierung, die bei Bewusstheit eine Rolle spielt. Dabei gilt die Wahrnehmung als Ausgangspunkt. Es kann zu einem sogenannten Drall kommen, wenn beispielsweise in Konfliktsituationen eine Reaktion (zum Beispiel bewerten/beurteilen) bevorzugt gezeigt wird (ebd. S. 24). Das Rad kann außerdem „blockieren“ oder „durchdrehen“, wenn die seelische Befindlichkeit nicht mehr prozesshaft von einer Akzentuierung in die nächste führt. Dann kommt es zu einer Spannung, bis hin zur Handlungsunfähigkeit (ebd., S. 23.). Die „Bewusstheitsräder“ der heilpädagogischen Fachkraft und

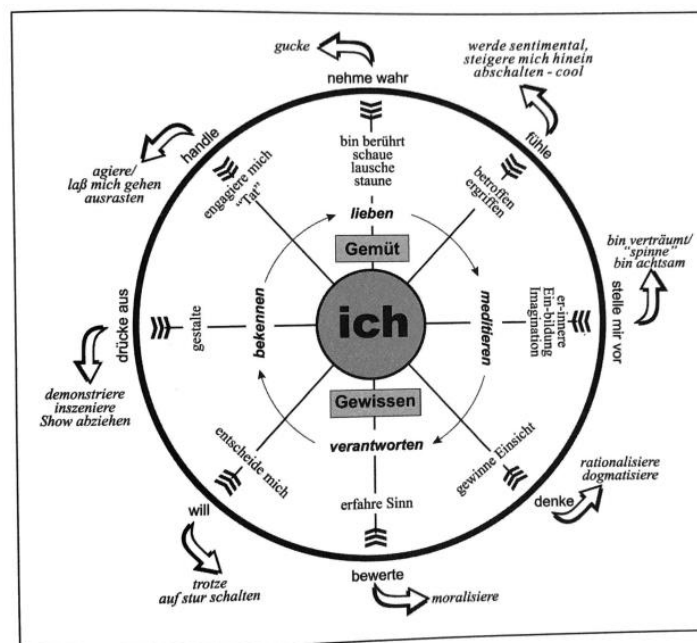
der/des Jugendlichen beziehen sich in der Beziehungssituation aufeinander (ebd., S. 25), wodurch eine Gegenseitigkeit und eine wechselseitige Teilhabe entstehen. Bei einer förderlichen Beziehung können bisherige Blockierungen aufgelöst werden, indem zum Beispiel eine Gefühlsblockade durch Weinen gelöst wird (ebd., S. 27).

Jede der im Bewusstheitsrad aufgezeigten Akzentuierungen kann sich auch in einer negativ-störenden Übertreibungsform äußern, die Flosdorf, ab einer gewissen Kontinuität, als psychopathologisch bis hin zu einer Verhaltensstörung sieht. Beispiele für solche Übertreibungsformen sind „gucken“ anstelle der Akzentuierung „wahrnehmen“, „moralisieren“ anstelle von „bewerten“ oder „demonstrieren“ beziehungsweise „inszenieren“ anstelle von „ausdrücken“ (ebd., S. 30)

## Abbildung 2

Prozessmodell eskalierender bzw. sich vertiefender Erlebnisakzentuierungen

(Flosdorf, 2009, S. 30)



Als weitere Voraussetzung einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung sieht Flosdorf die Achtsamkeit, bei der er nach äußerer und innerer Achtsamkeit unterscheidet (ebd., S.33). Die äußere Achtsamkeit bezieht sich einführend auf die Person des Gegenübers, seine Worte und sein Handeln, sowie die Situation. Die innere Achtsamkeit bezieht sich auf den eigenen inneren Prozess, der zuvor beschrieben wurde (ebd.). Die Achtsamkeit hilft dabei, zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt zu unterscheiden, bei denen sich Flosdorf an Schulz von Thun orientiert (ebd., S. 34 f.). Dieser entwickelte in

der Kommunikationspsychologie das Modell mit den vier Ebenen der Selbstkundgabe, dem Beziehungshinweis, dem Appell und dem Sachinhalt, bei dem eine Aussage auf jeder der vier Ebenen gehört und interpretiert werden kann (Schulz von Thun, 2008, S. 33). Flosdorf fokussiert sich bei seinen Überlegungen vor allem auf die Inhalts- und Beziehungsebene, wobei die Inhaltsebene meist rasch geklärt werden kann und auf Beziehungsebene teilweise ein längerer Reflexionsprozess notwendig ist (Flosdorf, 2009, S. 35).

Des Weiteren gilt für die heilpädagogische Beziehungsgestaltung, die als personen-zentriert gilt, Echtheit oder Kongruenz als Voraussetzung, bei welcher Flosdorf sich auf Rogers bezieht (ebd., S. 36). Der personenzentrierte Ansatz ist von dem Psychologen Carl Rogers entworfen worden und die zentrale Hypothese ist, dass ein Individuum über erstaunliche Möglichkeiten verfügt, sich selbst zu begreifen und die eigenen Grundeinstellungen und Verhaltensweisen verändern zu können (Rogers, 1981, S. 66). Damit in einer therapeutischen Beziehung ein wachstumsförderndes Klima hergestellt werden kann, benötigt es nach Rogers drei Bedingungen, und zwar Echtheit oder Kongruenz, Akzeptanz, Anteilnahme und Wertschätzung, sowie das einfühlsame Verstehen (ebd., S. 67 f.).

Alle drei Aspekte lassen sich in der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung nach Flosdorf wiederfinden. Die Ziele und Aufgaben sind allerdings bei dem heilpädagogischen Wirken weitaus komplexer als in der Therapie, da heilpädagogische Fachkräfte, unter anderem aufgrund der vielfältigen Klientel, auf sehr unterschiedliche Herausforderungen antworten müssen und sie sich daher nicht methodisch einschränken können (Flosdorf, 2009, S. 37). Dies leitet zum Thema des nächsten Unterkapitels über, den Möglichkeiten und Herausforderungen der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung.

### **3.3 Chancen und Grenzen heilpädagogischer Beziehungsgestaltung**

Die Komplexität des heilpädagogischen Wirkens gilt als eine der großen Herausforderungen bei der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung (Flosdorf, 2009, S. 37). Daher ist es von großer Bedeutung, sich vielseitiges Erfahrungswissen anzueignen, da allein theoretisches Wissen in der Beziehungsgestaltung zwar hilfreich ist, aber nicht ausreichend (ebd., S. 38). Es ist in der Theorie zwar möglich Variablen heilpädagogischer Beziehungsgestaltung festzuhalten (vgl. Flosdorf, 2009, S. 47 ff.), doch nach welcher der Variablen in welcher Situation, mit welcher Person, gehandelt werden soll, muss durch

Erfahrungswissen gelernt werden. Dies gilt als eine der weiteren Herausforderungen in der heilpädagogischen Praxis, da Erfahrungswissen, wie das Wort schon sagt, nur durch Erfahrung erlernt werden kann. Dabei spielt auch das Timing eine außerordentlich wichtige Rolle (ebd., S. 38), sowie die Variablen „Spannung aushalten“, „Freundlich sein“ und „Konfrontieren“ (ebd., S. 46). Wenn heilpädagogische Fachkräfte in der Praxis gelernt haben, ihr Wissen über die Theorie hinaus anzuwenden, dann stellt dieses Erfahrungswissen eine große Möglichkeit dar, um Jugendlichen dabei zu helfen, erlernte, dysfunktionale Verhaltensweisen zu überwinden.

Als eine weitere Herausforderung der Beziehungsgestaltung für Fachkräfte ist das professionelle Nähe-Distanz-Verhältnis zu nennen (Roulin, 2019, S. 131). Die Gefahr durch zu viel Nähe, in der professionellen Beziehungsgestaltung, können in Abgrenzungsproblematiken, Übergriffen und Grenzüberschreitungen bestehen (ebd.). Dass Nähe und Echtheit in der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung aber unbedingt gefordert sind, haben die Zitate von Buber und Flosdorf in den letzten Kapiteln bereits verdeutlicht. Dennoch ist ebenfalls ein gewisses Maß an Distanz notwendig (ebd.). Dies kann durch biografische Selbstdistanzierung, Selbstreflexion und Austausch mit anderen Fachkräften erreicht werden (ebd.). Teamarbeit und Supervision sind dementsprechend eine Möglichkeit, sich über die heilpädagogische Beziehungsgestaltung auszutauschen und von den Erfahrungen anderer zu lernen.

Wie schon bei der zuerst genannten Herausforderung, der Komplexität des heilpädagogischen Handelns, angeklungen ist, muss in der Praxis erlernt werden, wann welche Variable heilpädagogischen Handelns sinnvoll und angebracht ist. Aggressives und gewalttätiges Handeln von Jugendlichen ist ein aktuelles Thema und gilt als Herausforderung in der Beziehungsgestaltung, bei der gleichzeitig eine wissenschaftlich begründete Hilflosigkeit der Fachkräfte zu beobachten ist (Flosdorf, 2009, S. 43). Bei Jugendlichen mit aggressiven, dissozialen oder hyperaktiven Verhaltensstörungen ist eine autoritativ-konfrontative Erziehung nicht vermeidbar (ebd.). Aus dem gegensätzlichen non-direktiven Ansatz von Rogers und Alien wird in der Praxis ein „Gewähren- und Laufenlassen“, bei dem Jugendliche „der Spontaneität und Richtungslosigkeit ihrer impulsiven Bedürfnisse überlassen“ bleiben (ebd.). Als heilpädagogische Fachkraft ist es essenziell zu erlernen, adäquat mit aggressivem Verhalten umzugehen und eine autoritativ-konfrontative Erziehung anwenden zu können. Das physische Eingreifen bei Ausnahmeständen

ist erforderlich, wobei es nichts mit körperlicher Bestrafung zu tun hat (Redl & Wineman, 1979). Solche Ausnahmezustände können bei Kindern mit Verhaltensstörungen spontan, oder aber als Reaktion auf einen Auslöser in der Umgebung auftreten (ebd.). Oft haben diese Auslöser auch etwas mit alten Traumata zu tun (ebd.). Da die Jugendlichen in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe oft traumatische Erfahrungen gemacht haben, ist es wichtig sich mit Traumata und der Traumapädagogik auszukennen, um auf die damit einhergehenden besonderen Herausforderungen vorbereitet zu sein und die Beziehung dementsprechend sensibel gestalten zu können. Dies leitet zu dem nächsten Kapitel über, welches das Thema „Trauma“ behandelt.

Um zum Schluss dieses Kapitels jedoch mit dem positiven Blick auf die Chancen und Möglichkeiten der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung abzuschließen, soll der Aspekt der Berufung genannt werden, der der heilpädagogischen Arbeit trotz allen Herausforderungen einen persönlichen Sinn und somit einen Wert geben kann: „Heilpädagogik ist Berufung zum Leben und Mit(er)leben in Freude und Leid“ (Köhn, 2016, S. 783).

## 4. Trauma

Der Begriff „Trauma“ ist in den letzten Kapiteln schon einige Male gefallen. Er wird sowohl in der Fachsprache von Pädagogik und Psychologie als auch im alltagssprachlichen Gebrauch, immer häufiger verwendet (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 20). Den Begriff Trauma alltagssprachlich für zum Beispiel eine schwere Mathearbeit oder einen weniger schönen Familienurlaub zu verwenden, drückt zwar die Schwere der Situation aus, kann aber vor allem für Menschen mit wirklichen traumatischen Erfahrungen problematisch sein, da ein Erlebnis, das ihr Leben in hohem Maß negativ geprägt hat, bagatellisiert wird (ebd.).

In diesem Kapitel wird thematisiert, wie Trauma definiert wird und welche Abläufe während und nach einem Trauma im Gehirn stattfinden. Des Weiteren werden die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf junge Menschen, insbesondere auf ihre Beziehungsfähigkeit, beleuchtet.

### 4.1 Traumatische Erfahrungen

„Trauma“ ist ein altgriechisches Wort und bedeutet „Wunde“ oder „Verletzung“ (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 20). Es kann im medizinischen Sinne als eine

Schädigung eines Körperteils durch einen Unfall verstanden werden, im psychologischen Sinne wird Trauma jedoch als eine psychische Verletzung, ein sogenanntes Psychotrauma, gesehen (ebd.). Das ICD-10 (WHO/Internationale Klassifikation von Krankheiten) und das DSM-V (US-amerikanisches – international genutztes – diagnostisches Handbuch für psychische Krankheiten) definieren Trauma im klinischen Kontext (ebd.). Das ICD-10 bestimmt Trauma als „ein belastendes Ereignis oder eine Situation außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophalen Ausmaßes (kurz- oder langanhaltend), die bei fast jedem eine tiefe Verstörung hervorrufen würde“ (Tammerle-Krancher, 2018, S. 9). Dazu gehören zum Beispiel Situationen wie physische Misshandlungen, sexuelle Gewalterfahrungen, Gewaltandrohungen auf den Körper und die Psyche, kriminelle Ereignisse, die das Leben und die emotionale oder soziale Existenz bedrohen, Terror- und Foltererlebnisse oder Natur- und Verkehrskatastrophen (ebd., S. 10).

Da Kinder und Jugendliche von ihren Bezugspersonen abhängig sind, gelten bei ihnen für die Beurteilung von Traumata zusätzliche Aspekte. Beispielsweise seelische Grausamkeit und schwere Vernachlässigung durch nahe, vertraute Menschen, sexueller Missbrauch, sexuelle Berührungen, die tabuisiert wurden, Miterleben von Gewalt an Bezugspersonen oder Verlust, schwere Krankheit oder Tod einer Bezugsperson in der Kindheit (ebd., S. 10). Weniger schlimme, aber dennoch traumatisierende Ereignisse können Vernachlässigung, Ablehnung oder Beschämung/Missachtung sein (ebd., S. 11).

Bei der Definition von Trauma nach dem ICD-10 liegt der Fokus hauptsächlich auf dem traumatischen Ereignis, weshalb diese in der aktuellen Psychotraumatologie erweitert und angepasst wird, sodass auch das subjektive Empfinden in die Definition mit einbezogen wird (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 21). Um bei einem extrem stressreichen Ereignis von einem Trauma sprechen zu können, muss die Bedingung vorliegen, dass die Person, die die Situation durchlebt, diese nicht mehr mit ihren üblichen Anpassungs- und Bewältigungsstrategien, lösen kann (ebd.). Daraufhin ist der menschliche Organismus dazu gezwungen auf ein sogenanntes „Notprogramm“ umzuschalten, das in der Situation das Überleben sichert (ebd.). Das Modell „Traumatische Zange“, erstmals beschrieben von Michaela Huber, bezeichnet und beschreibt die Ausweglosigkeit dieser Situation: Der Organismus ist dem stressreichen Ereignis ausgesetzt und wird von aversiven Reizen überflutet, auf die er nicht mit „Fight“ oder „Flight“ reagieren kann (Huber, 2020, S. 51). Die Person kann in der Situation also nicht gegen die Bedrohung



ankämpfen und sie kann nicht vor ihr fliehen. Resultat dieser ausweglosen Situation ist die Auslösung des zuvor genannten „Notprogramms“, das oft langfristige Folgen auf neuronaler Ebene mit sich bringt und bei dem ein Zustand von „Freeze“ oder „Fragment“ herbeigeführt wird (ebd.). Dabei kommt es zu einem Erstarrungszustand des Organismus, beziehungsweise zur Fragmentierung der Erinnerung, was zur Folge hat, dass das traumatische Ereignis nicht mehr als zusammenhängende Erinnerung, sondern als bruchstückhafte Bilder im Gehirn abgespeichert wird (ebd., S. 58 f.).

Bei traumatischen Ereignissen laufen komplexe Vorgänge im Gehirn ab, die zu langfristigen Schäden führen können. Der Hippocampus und die Amygdala spielen bei der Stressverarbeitung eine wichtige Rolle. Der Hippocampus dient als eine wichtige Gedächtnisstruktur und speichert Ereignisse zusammenhängend ab. Er ist mit den Sprachzentren und dem Thalamus und den beiden Großhirnhälften vernetzt (ebd., S. 62). Die Amygdala ist ein sogenanntes Frühwarnsystem bei Gefahr (Tammerle-Krancher, 2018, S. 15). Sie reagiert auf Erlebnisse, die unter hohem Affekt, vor allem unter (Todes-)Angst stattfinden und verhindert die Verarbeitung dieser Erlebnisse. Sie hat keinen Zugang zu den Sprachzentren, zum Thalamus oder zu der linken Großhirnhälfte und speichert Erlebnisse in fragmentiertem Zustand (Huber, 2020, S. 62). Bei traumatischem Stress wird das Hippocampus-System vorübergehend dysfunktional, sodass eine zusammenhängende Erinnerung an das Ereignis nicht mehr möglich ist. Außerdem lösen körpereigene Morphin einen geistig weggetretenen Zustand aus, das Frontalhirn schaltet ab und es kommt zu den Reaktionen Fight, Flight oder Freeze (ebd., S. 66). Das Amygdala-System speichert die körperlichen und emotionalen Reaktionen ab, an die eine fragmentierte Erinnerung möglich ist (ebd.).

Bei Kindern und Jugendlichen gibt es einige Besonderheiten bei Traumatisierungsprozessen. So spielt es für Kinder eine große Rolle, ob bei einem extrem stressreichen Ereignis eine Bezugsperson anwesend ist. Die Anwesenheit einer Bezugsperson dient als Schutzfaktor für das Kind, sodass es sein kann, dass die Bezugsperson durch das gleiche Ereignis traumatisiert wird, das Kind aber nicht (Tammerle-Krancher, 2018, S. 19). Doch bei Kindern, die eine frühe Bindungstraumatisierung erlebt haben, kann es lebenslang zu einer veränderten Hirnstruktur, wie einer Verkleinerung des Hippocampus oder Störungen der rechtshemisphärischen Großhirnleistung kommen (ebd., S. 14). Auch die Amygdala kann dauerhaft überaktiv sein, sodass das komplexe Stresshormonsystem

außer Balance gerät (ebd., S. 17). Der Körper eines Kindes ist dadurch in einem dauerhaft übererregten Zustand. (ebd.). Durch die geschilderten Hirnveränderungen können Verhaltensstörungen resultieren, die mit Störungen der Aufmerksamkeit, der Impulskontrolle, der Affektregulation oder des Sozialverhaltens einhergehen können (ebd., S. 14). Da die Symptome denen einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) gleichen, kommt es häufig vor, dass traumatisierte Kinder fehldiagnostiziert werden (ebd., S. 17). Auf diese und andere Auswirkungen traumatischer Ereignisse soll im folgenden Unterkapitel eingegangen werden.

#### 4.2 Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen

„Nahezu alle Bereiche emotionaler, sozialer, sensorischer, somatischer, motorischer und kognitiver Funktionen und Kompetenzen können vom traumatischen Erlebnis beeinflusst werden“ (Tammerle-Krancher, 2018, S. 26). Durch das Zitat wird deutlich, wie allumfassend die Auswirkungen von einem Trauma sein können und wie es dementsprechend die Person, sowie Beziehungen zu der Person beeinflussen kann. In diesem Kapitel soll auf diverse Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen eingegangen werden, insbesondere auf das Krankheitsbild der posttraumatischen Belastungsstörung, um ein besseres Symptomverständnis zu erlangen, welches wiederum wichtig ist für eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen.

Nach dem ICD-10 wird grundsätzlich unterschieden zwischen den folgenden Störungen aufgrund von Stress: Der Anpassungsstörung, bei der sich Betroffene vorübergehend zurückziehen, oft aber selbst wieder hinausfinden, der akuten Belastungsreaktion, die mit dem traumatischen Ereignis beginnt und nach einigen Stunden oder Tagen wieder verschwindet, und der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS), bei der die Symptome ähnlich, allerdings intensiver sind und nach vier Wochen weiterhin fortbestehen (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 26). Es gibt außerdem die PTBS, die mit verzögerter Latenz von Wochen oder sogar einigen Monaten eintritt (ebd.). Etwa ein Viertel aller Posttraumatischen Belastungsstörungen entsprechen dieser verzögerten Form (Huber, 2020, S. 91). Des Weiteren gibt es nach dem ICD-11 die komplexe PTBS, die als besonders schwere Posttraumatische Belastungsstörung gilt (ebd.).

Wie im vorherigen Unterkapitel bereits beschrieben wurde, löst ein traumatisches Ereignis ein überhöhtes Stress-/Angstniveau aus, bei dem ein Schutzmechanismus durch Endorphin-Ausschüttung aktiviert wird, wodurch das Erlebnis weniger spürbar und

schmerzhaft scheint. Diese autoprotektive Wahrnehmungsveränderung kann verschiedene Dissoziationsprozesse auslösen: Die Derealisation, bei der die Umgebung als fremd wahrgenommen wird, die Depersonalisation, bei der die eigene Person entfremdet wird, und die Ich-Fragmentierung oder Fragmentierung der Sinne, die sich zum Beispiel durch innere Bilder der Gewalthandlung oder auf der Beziehungsebene auch durch Bindungsstörungen äußert (Tammerle-Krancher, 2018, S. 27 f.). Aufgrund dieser Prozesse unterschiedlicher Dissoziation, die für die Trauma Verarbeitung bedeuten, dass das Erlebnis nicht zusammenhängend, sondern in Teilen, „wie Splitter eines zerbrochenen Spiegels“ gespeichert werden (Besser, 2005, zitiert nach ebd., S. 28), haben Betroffene oft traumatypische Flashbacks (ebd.), auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Nach dem Trauma kommt es zu weiteren Coping Mechanismen, die darauf abzielen, Körper und Psyche vor dem Schmerz zu schützen. Die Phänomene werden wie folgt unterschieden: Übererregung (Hyperarousel), Wiedererleben (Intrusion) des Traumas und Vermeidung (Konstriktion) traumaassoziierter Reize (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 27).

Der physiologische Zustand von Hyperarousel äußert sich durch erhöhte Reizbarkeit, Schreckhaftigkeit, Aggressivität und Konzentrationsschwierigkeiten (Tammerle-Krancher, 2018, S. 33). Auch die Merkfähigkeit und somit die Lernfähigkeit ist durch die gestörte Speicherfunktion des Hippocampus beeinträchtigt (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 28). Des Weiteren kommen Schlafstörungen gehäuft vor (Tammerle-Krancher, 2018, S. 33). Die Übererregung äußert sich sowohl emotional als auch körperlich, so dass es auch zu massiven Auswirkungen im sozialen Leben der betroffenen Person kommen kann (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 28). Das Gegenüber reagiert oftmals negativ auf die Unberechenbarkeit und scheinbar grundlosen Ausbrüche der traumatisierten Person, was die Übererregung weiter befördert (ebd.).

Intrusionen äußern sich in Form der zuvor genannten Flashbacks, in denen traumatisierte Personen das traumatische Erlebnis bruchstückhaft wiedererleben (ebd.). Dabei fühlen sich diese nicht so an, als würden sie in der Vergangenheit stattfinden, sondern genau in diesem Moment (Tammerle-Krancher, 2018, S. 29). Flashbacks werden durch sogenannte Trigger ausgelöst, welches Schlüsselreize sind, die an das Trauma erinnern und auf allen Ebenen der Wahrnehmung ausgelöst werden können, zum Beispiel durch

Gerüche, Bilder, Orte, Berührungen, etc. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 28). Intrusionen haben eine starke emotionale und sensorische Begleitsymptomatik, wie zum Beispiel Panikzustände, Schwitzen, erhöhter Herzschlag oder Zittern (ebd., S. 29).

Das Gegenteil von Intrusion ist Konstriktion, was mit emotionaler Betäubung, extremen Vermeidungsverhalten, Stumpfheit, Lustlosigkeit und Freudlosigkeit einhergeht (Tammerle-Krancher, 2018, S. 30). Die Person geht bewusst Menschen, Situationen oder Gesprächen aus dem Weg, die sie an das Trauma erinnern könnten, was einen großen Einfluss auf die Lebensgestaltung zur Folge hat (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 31). Drogen- oder Suchtprobleme sind oft Teil der Bewältigungsstrategie (ebd.). Durch diese Art innerer Lähmung verspüren betroffene Personen oftmals keine emotionalen Regungen, sodass es gehäuft dazu kommt, dass sie die empfangene Aggression nach außen richten und selbst zu Tätern werden (Tammerle-Krancher, 2018, S. 31).

Damit das Krankheitsbild der PTBS diagnostiziert wird, muss ein traumatisches Ereignis erlebt worden sein, sowie jeweils mindestens ein Symptom aus den zuvor beschriebenen Bereichen des Hyperarousel, der Intrusion und der Konstriktion vorliegen und für wenigstens vier Wochen bestehen, in einem Ausmaß, dass das alltägliche Leben beeinflusst (ebd., S. 39).

#### **4.3 Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf die Beziehungsfähigkeit**

Traumatische Erfahrungen, vor allem solche mit Bezugspersonen, wirken sich stark auf die Beziehungsgestaltung von und den Beziehungsaufbau mit Jugendlichen aus (Biberacher, 2013, S. 133). Von Menschen gemachte Traumata hinterlassen meist tiefere Verletzungen, weshalb es schwerer ist, davon zu heilen, als von beispielsweise Naturkatastrophen (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 131). In diesem Kapitel soll auf die Bindungstheorie und -stile, sowie Bindungsstörungen eingegangen werden, die oft lebenslange Auswirkungen auf das Sozialverhalten haben (ebd.).

Die Bindungstheorie wurde erstmals von John Bowlby formuliert, einem Psychiater und Psychologen, der in den 60er Jahren in London lebte (Brisch, 2013, S. 150). Die Theorie besagt, dass ein Mensch von Geburt an ein Bindungs- und ein Explorationssystem besitzt (Ettrich, 2004, S. 3). Diese beiden Systeme sind gegenläufig zueinander. So kann das Explorationssystem, das der Erkundung der Welt dient, nicht aktiviert werden, wenn das Bindungssystem aktiviert ist, bei dem der Säugling aktiv Nähe und Kontakt zu

seiner Bezugsperson sucht, zum Beispiel bei Angst (Brisch, 2013, S. 150). Potenziell können alle Menschen die Bindungsperson von Säuglingen, aber auch von Kindern oder Jugendlichen werden (ebd.).

Ainsworth und Main arbeiteten auf der Grundlage Bowlbys vier verschiedene Bindungsverhalten heraus: Das unsicher-vermeidende, das sichere, das unsicher-ambivalente und das unsicher-desorganisierte Bindungsverhalten (Ettrich, 2004, S. 5). Dabei gilt das sichere Bindungsverhalten als Schutzfaktor vor psychischen Erkrankungen und die drei anderen Bindungsverhalten werden eher mit bestimmten Störungen in Verbindung gebracht (ebd., S. 6). Sicheres Bindungsverhalten wird gefördert durch ein feinfühliges Interaktionsverhalten der Bezugsperson und ein altersentsprechendes Reagieren auf Bedürfnisse des Kindes (Brisch, 2013, S. 151). Kinder mit sicherer Bindung sind widerstandsfähiger und können besser nach Hilfe fragen. Zudem haben sie eine bessere Empathiefähigkeit, was eine wichtige Voraussetzung ist, um sichere und befriedigende Beziehungen aufzubauen (ebd., S. 158 f.). Bei den unsicheren Bindungen verhalten sich die Bezugspersonen entweder ablehnend, unvorhersehbar oder auch aggressiv, zum Beispiel bei eigenen unverarbeiteten Traumaerfahrungen (ebd., S. 156). Dies kann zur Folge haben, dass unsicher gebundene Kinder nie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Empathiefähigkeit erlernen (ebd., S. 159). Dies beeinflusst den Aufbau und die Pflege tragfähiger Beziehungen.

Bei frühen traumatischen Erfahrungen mit Bindungspersonen können Kinder Bindungsstörungen entwickeln, von denen viele Kinder in stationären Einrichtungen betroffen sind (ebd.). Bindungsstörungen können sich durch viele unterschiedliche Formen äußern: Beispielsweise zeigen Betroffene kein Bindungsverhalten, ein undifferenziertes Bindungsverhalten, bei der keine spezifische Person bevorzugt wird oder ein deutliches Unfallrisikoverhalten, durch das sie die Aufmerksamkeit von Bezugspersonen mobilisieren. Des Weiteren gibt es die Form des übermäßigen Klammerns, des gehemmten Verhaltens bei Anwesenheit der Bindungsperson, die aggressive Form von Bindungs- und Kontaktaufnahme oder die Rollenumkehr, bei der Kinder sich um ihre Eltern kümmern (Brisch, 2013, S. 160 f.).

Für die heilpädagogische Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen ist es von großer Bedeutung, dass die Fachkräfte sich mit dem Thema Bindung und Bindungsstörung

auskennen, um die Bindungsfähigkeit der Jugendlichen dementsprechend fördern zu können (Biberacher, 2013, S. 292).

## 5. Traumapädagogik

In diesem Kapitel wird auf die Traumapädagogik eingegangen, die in den letzten Jahrzehnten aus der pädagogischen Praxis heraus entstanden ist, um die Hilfe zur Erziehung und die heilpädagogische Förderung zu verbessern (Kühn, 2013, S. 25). Außerdem soll die Rolle der Beziehungsgestaltung aus traumapädagogischer Sicht erläutert werden. Die hohe Relevanz der Beziehung in der Traumapädagogik ist an dem Zitat von Huber (2007), einem niederländischen Traumaexperten, zu erkennen:

Ich glaube, dass der Kern jeder Traumatisierung in extremer Einsamkeit besteht. Im äußersten Verlassensein. Damit ist sie häufig, bei Gewalttrauma immer, auch eine Traumatisierung der Beziehungen und der Beziehungsfähigkeit. Eine liebevolle Beziehung, die in mancher Hinsicht einfach ist, wird unerlässlich sein, um überhaupt von einem Trauma genesen zu können. (zitiert nach Kühn, 2013, S. 30)

### 5.1 Grundlagen der Traumapädagogik

Aufgrund der tiefgreifenden Auswirkungen eines Traumas auf die Person und ihr alltägliches Leben, wird ein Konzept für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe benötigt, das einen verständnisvollen und kompetenten Umgang von pädagogischen und anderen Fachkräften mit den oft traumatisierten Kindern und Jugendlichen sicherstellt. Traumapädagogische Konzepte entstanden in stationären Einrichtungen, finden aber auch im Bereich der teilstationären und ambulanten Jugendhilfe und in Schulen und Kindergärten Anwendung (Biberacher, 2013, S. 288).

Die Traumapädagogik überträgt Theorien und Forschungsergebnisse der Psychotraumatologie auf die Pädagogik und bezieht die Heilpädagogik dabei in das Handeln mit ein (Biberacher, 2013, S. 285). Im Fokus des traumapädagogischen Ansatzes steht die Stabilisierung der Betroffenen auf sozialer, körperlicher und psychischer Ebene, vor allem durch das Schaffen von positiven und korrigierenden Beziehungsangeboten (Wübker, 2020, S. 49). Dementsprechend nimmt die Beziehungsgestaltung einen großen und wichtigen Teil in der Traumapädagogik ein, worauf im Unterkapitel 5.2 näher eingegangen wird.

Die Traumapädagogik wird von der Psychotherapie und Traumatherapie unterschieden (Biberacher, 2013, S. 287). Die Traumapädagogik findet im pädagogischen Alltag mit den Jugendlichen statt, während Therapien in einzelnen Stunden stattfinden, in denen das Trauma explizit konfrontiert und so behandelt werden soll. Dabei unterstützen sich Traumapädagogik und -therapien bestenfalls gegenseitig, was nur dann erreicht werden kann, wenn pädagogische Fachkräfte sich als gleichwertig Therapierenden sehen können, um ein Konkurrenzdenken zu verhindern (ebd.). Vor allem bei Herausforderungen, wie der Bearbeitung von Traumata, ist Multiprofessionalität erforderlich, da die Last auf mehrere Personen aufgeteilt wird (ebd.).

Martin Kühn, Mitbegründer und -initiator der Traumapädagogik nennt für die Entstehung dieser, vier Gründe (2013, S. 25 ff.):

1. Die Geschichte der Heimerziehung: Die Geschichte der Heimerziehung im 20. Jahrhundert ist von Gewalt und Retraumatisierung geprägt. Traumapädagogik versteht sich als Gegner jeglicher zwischenmenschlicher und institutioneller Gewalt.
2. Die vergessenen Klassiker pädagogischer Fachliteratur: Bereits in den Klassikern der pädagogischen Fachliteratur werden Verhaltensweisen von Kindern beschrieben, die denen der Stressreaktionen aufgrund eines Traumas ähneln. Die Traumapädagogik greift somit altes Wissen neu auf.
3. Der interdisziplinäre Diskurs: Neue Erkenntnisse aus der Neurophysiologie und der Psychotraumatologie haben zu neuen Methoden und Diskussionen in der Pädagogik geführt, da diese sich als offene Disziplin versteht.
4. Die „Wirklichkeit“ in der stationären Jugendhilfe: Interdisziplinäre Zusammenarbeit fördert die Unterstützung der Kinder und führt dazu, dass Verantwortung zwischen Pädagogik und Psychotherapie oder Psychiatrie nicht mehr hin und her geschoben wird. Stattdessen werden in der Traumapädagogik Dialog und konstruktive Zusammenarbeit gefördert.

Mit den vier Entstehungsgründen werden bereits zwei wichtige Elemente der Traumapädagogik genannt: Die Prävention von Gewalt (Biberacher, 2013, S. 285) und der interdisziplinäre Austausch (ebd., S. 286). Ein weiterer zentraler Aspekt der

Traumapädagogik ist die Wiederherstellung der (erzieherischen) Kompetenz von pädagogischen Fachkräften nach Konflikt- oder Überforderungssituationen im Alltag mit den Jugendlichen (ebd., S. 285). Durch steigende Anforderungen an das Fachpersonal und fehlendes Fachwissen kommt es immer häufiger zu solchen Überforderungssituationen, die zu Kompetenzverlust führen können (Kühn, 2013, S. 28). Ein Kompetenzverlust wiederum kann schnell dazu führen, dass Betreuende die Jugendlichen stigmatisieren oder es gar zu institutioneller Gewalt kommt, deren Folgen meist der junge Mensch zu tragen hat (ebd.). Somit unterstützen die verschiedenen Prinzipien der Traumapädagogik sich gegenseitig: Durch die Wiederherstellung der Kompetenz des Fachpersonals wird zeitgleich die Gewaltprävention gefördert.

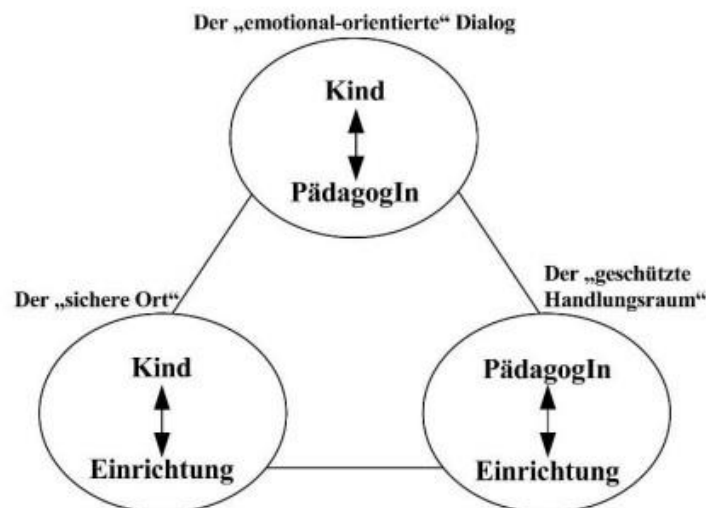
Um die Stigmatisierung von Jugendlichen vorzubeugen, wird in der Traumapädagogik besonderer Wert auf die Teilhabe und Partizipation der Jugendlichen gelegt, die bislang nicht oder unzureichend verstanden wurden (Bausum, Besser, Kühn, & Weiß, 2013, S. 10). So wird das Verhalten der Jugendlichen immer im Kontext ihrer Vorgeschichte gesehen. Dies ermöglicht trotz Schwierigkeiten eine positive und wertschätzende Grundhaltung (Biberacher, 2013, S. 290).

Die Traumapädagogik wird auch Pädagogik des sicheren Ortes genannt (ebd., S. 285). Die folgende Abbildung veranschaulicht, welche drei Aspekte in der Pädagogik des sicheren Ortes nach Martin Kühn (2013) aufgegriffen werden:

### Abbildung 3

#### *Pädagogik des sicheren Ortes*

*(Kühn, 2013, S. 33)*





Die Gestaltung eines sicheren Ortes für Betroffene, also die Einrichtung, dient dem jungen Menschen als eine sichere äußere Umgebung, um einen sicheren inneren Ort wiederzuerlangen (Kühn, 2013, S. 33). In der Gestaltung eines emotionalen Dialogs zwischen Jugendlicher/m und pädagogischer Fachkraft, geht es darum, dass die/der Jugendliche durch Vertrauensaufbau neue Kommunikationswege finden können (ebd.). Auf diesen Aspekt des sicheren Ortes wird im folgenden Kapitel vertieft eingegangen. Die Gestaltung geschützter Handlungsräume für pädagogische Fachkräfte, die zuvor schon aufgegriffen wurde, rückt die Fachkraft und deren Kompetenzerhalt in den Fokus (ebd., S. 34).

Bevor im nächsten Unterkapitel auf das Hauptziel der Traumapädagogik, dem Schaffen positiver Beziehungserfahrungen, näher eingegangen wird, soll im Folgenden noch auf einige weitere Ziele der Traumapädagogik eingegangen werden: Die Selbstwahrnehmung der eigenen Gefühle soll gestärkt werden und es sollen Hilfestellungen geleistet werden für die Emotions- und Impulskontrolle (Biberacher, 2013, S. 300 f.). Des Weiteren sollen die Bewältigungsfähigkeit und Selbstermächtigung aktiviert, sowie der Selbsta Ausdruck und die Gestaltungskraft unterstützt werden (ebd.).

## 5.2 Die Rolle der Beziehungsgestaltung in der Traumapädagogik

„Im Mittelpunkt von Traumapädagogik steht die menschliche Begegnung zwischen dem einzelnen Kind oder Jugendlichen und der Pädagogin“ (Biberacher, 2013, S. 285).

Das Zitat verdeutlicht, dass der Beziehungsaspekt in der Traumapädagogik nicht nur ein beiläufiges Resultat therapeutischer Bemühungen ist, sondern dass dieser im Fokus des traumapädagogischen Ansatzes steht. Das Ziel der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen ist, dass sie neue, positive Erfahrungen machen, die nach und nach die oft negativen, traumatisierenden Beziehungen ihrer Vergangenheit ersetzen (ebd., S. 292). An erster Stelle wird dafür eine gesunde Gemeinschaft benötigt, bei der sowohl die Qualität als auch die Anzahl der Beziehungen ausschlaggebend sind (Weiß, 2013a, S. 15). Dabei ist es von hoher Bedeutung für die Traumabearbeitung, dass die/der Jugendliche neben den interdisziplinären professionellen Beziehungen, auch weitere stabile Beziehungen hat und eine soziale Teilhabe besteht (ebd., S. 14).

Um den Jugendlichen eine Förderung ihrer Bindungs- und Beziehungsfähigkeit bieten zu können ist es von großer Bedeutung, dass Fachkräfte sich mit dem Thema Bindung

und Bindungsstörung gut auskennen (siehe Kapitel 4.3) (Biberacher, 2013, S. 292). Dadurch können Bindungssignale und -bedürfnisse der Jugendlichen erkannt und entsprechend darauf reagiert werden, was dabei hilft ihre Ängste abzubauen (ebd.). Wenn diese positiven Erfahrungen kontinuierlich und wiederholt gemacht werden und Fachkräfte mit Feinfühligkeit, dialogischer Sprache und respektvollem Körperkontakt dafür sorgen, dass die Betroffenen Sicherheit, Schutz und Halt erfahren, dann ändert sich die Bindungsstörung mit der Zeit über eine Bindungsdesorganisation hin zu unsicherem und schließlich sicherem Bindungsverhalten (Brisch, 2013, S. 163). Dieser Prozess kann sehr viel Zeit erfordern (ebd.). Erst wenn eine gute Bindung aufgebaut ist, zeigen traumatisierte Jugendliche das dissoziative, destruktive und aggressive Verhalten, während sie vorher oft noch versuchen, sich angepasst zu verhalten (Biberacher, 2013, S. 292). Dies geschieht oftmals innerhalb einer Reinszenierung alter traumatischer Erlebnisse (Brisch, 2013, S. 163). Wenn Jugendliche ein solches Verhalten zeigen, dann bedeutet das für die Fachkräfte, dass sie genug Vertrauen und Sicherheit in diese haben, um mit der Reinszenierung umzugehen und dass sich das traumatische Erlebnis nicht wiederholt (ebd., S. 164).

Um adäquat auf das oftmals aggressive Verhalten, das Jugendliche während einer Reinszenierung zeigen, einzugehen, müssen traumapädagogische Fachkräfte sich mit dem Thema Übertragung und Gegenübertragung auskennen. Übertragungs- und Gegenübertragungskonzepte wurden erstmals von dem Psychoanalytiker Sigmund Freud entworfen (Körner, 2018, S. 13) und nach und nach weiter erforscht und -entwickelt. Dementsprechend sind Übertragungs- und Gegenübertragungskonzepte ein gängiger Bestandteil in der Psychotherapie. Aber auch in der (Heil-)Pädagogik sind diese Konzepte von hoher Bedeutung und Relevanz. Es wird unterschieden zwischen der Real-Beziehung, die zwischen Jugendlichen und heilpädagogischer Fachkraft mit der Zeit entsteht und der Übertragungsbeziehung, in der unbewusste Konflikte wiederbelebt werden (Köhn, 2016, S. 31 f.). Als Übertragung werden Gefühle, Wünsche, Befürchtungen und Fantasien bezeichnet, die die Fachkräfte Klientinnen/Klienten auslösen und die Gefühle, die Klientinnen/Klienten in den Fachkräften auslösen, werden als Gegenübertragung bezeichnet (Winkler, 2022, S. 17). Die Fähigkeit zwischen Real- und Übertragungsbeziehung zu unterscheiden, ist von großer Bedeutung, um im Falle einer Reinszenierung angemessen zu reagieren. (Köhn, 2016, S. 320). Vor allem dann, wenn eine/ein Jugendliche(r) aus unerfindlichen Gründen destruktives Verhalten aufweist und medizinische

Ursachen als Auslöser für Aggression ausgeschlossen werden können, handelt es sich oftmals um Übertragungssituationen, in denen der junge Mensch die Fachkraft unbewusst dazu bringen will, die Reaktion eines früheren negativen Ereignisses zu zeigen. Wenn die Fachkraft in solch einer Situation nicht das erwartete Verhalten, sondern ein reflektiertes heilpädagogisches Handeln zeigt, dann können die Jugendlichen neue Erfahrungen machen und ihre inneren Bilder verändern (ebd., S. 461).

Da in der Traumapädagogik Sicherheit und Stabilität als Grundvoraussetzung für eine gelingende Beziehungsgestaltung gilt, sind Abschiede von Fachkräften besonders schwierig für traumatisierte und bindungsgestörte Jugendliche (Biberacher, 2013, S. 292). Ein Wechsel der heilpädagogischen Begleitung sollte daher vermieden werden, da dies Auswirkungen auf die weitere Beziehungsfähigkeit haben könnte (Köhn, 2016, S. 146). Sollte es durch Kündigungen oder auch längere Urlaube von pädagogischen Fachkräften doch zu einem Abschied kommen, sollte dieser gut vor- und nachbereitet werden, zum Beispiel in Form eines Abschiedsrituals oder Abschiedsfestes (Biberacher, 2013, S. 292). Wenn die Fähigkeit, sich gut von nahestehenden Menschen zu verabschieden, erlernt wurde, dann ist dies eine Kompetenz, die den Jugendlichen auch in ihrem zukünftigen Leben von Nutzen sein kann (ebd., S. 293).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass traumatisierte Jugendliche durch traumapädagogische Interventionen und die positiven Beziehungserfahrungen, die damit einhergehen, lernen können, sich in Überforderungssituationen Hilfe zu holen. Sie können durch neue Erfahrungen lernen, ihre destruktiven Verhaltensweisen zu ändern und begreifen, dass ihr Verhalten als Bewältigungs- und Selbstschutzstrategien angeeignet wurde, dies jetzt aber nicht mehr notwendig ist (Biberacher, 2013, S. 291). Diese neuen Erfahrungen werden vor allem im Rahmen von gesunden Beziehungen gemacht, so Biberacher: „Die stärksten, wirksamsten und nachhaltigsten heilsamen Erfahrungen finden in gesunden Beziehungen statt“ (2013, S. 291).

## **6. Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen**

In den letzten Kapiteln konnte ein vertiefender Überblick geschaffen werden über die Definition, Entstehung und Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, was die Traumapädagogik und deren Grundprinzipien sind und welche Rolle die Beziehungsgestaltung dabei spielt.

Darauf aufbauend soll in diesem Kapitel auf die Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen eingegangen werden. Dabei soll zunächst das Interview mit einer Expertin erörtert werden mit besonderem Fokus auf das Vorgehen, die Methodik und den Interviewleitfaden. Im weiteren Verlauf des Kapitels soll zunächst auf die Herausforderungen und anschließend auf förderliche Aspekte der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen, die einen positiven Entwicklungsverlauf und eine gelingende Traumabearbeitung fördert, eingegangen werden. Dabei wird das Interview mit der Expertin ergänzend zur Fachliteratur verwendet, sowie die bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit zur Beziehungsgestaltung und Traumapädagogik einbezogen. Aufgrund der vielen Herausforderungen, die in diesem Kapitel herausgearbeitet werden, sowie der großen Relevanz der Psychohygiene, soll im letzten Kapitel auf die Selbstfürsorge von (heil-) pädagogischen Fachkräften, die in der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, eingegangen werden.

### 6.1 Interview mit einer Expertin

Um für die Frage nach der Rolle der Beziehungsgestaltung, sowie deren Herausforderungen bei der heilpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen, einen Praxisbezug herzustellen, wurde ein Interview mit der Expertin Jeniffer Straßburg durchgeführt. Frau Straßburg ist die Einrichtungsleitung der intensiv-pädagogischen Wohngruppe Rummelsberg. Somit beziehen sich die Aussagen auf ihre Erfahrungen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe (siehe. Kapitel 2). Des Weiteren ist sie Psychologin und Traumatherapeutin, wodurch sie sich als Expertin für den Fachbereich der Psychotraumatologie anbietet. Wichtig zu berücksichtigen ist der Unterschied zwischen Therapeut/-in und heilpädagogischer Fachkraft, der schon in Kapitel 5.1 aufgegriffen wurde. Obwohl Frau Straßburg keine Pädagogin, sondern Therapeutin ist, stellte sie sich aufgrund ihres Arbeitsfeldes, ihres Wissens über Trauma und Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen als geeignete Expertin für die Forschungsfragen dieser Arbeit heraus. Eine weitere Besonderheit ist, dass Frau Straßburg in einer von wenigen intensivpädagogischen Wohngruppen arbeitet, was bedeutet, dass die Jugendlichen, in dieser Einrichtung ausschließlich männliche Jugendliche, dort nur durch einen familienrichterlichen Beschluss unterkommen können (siehe Anhang 3, Z. 29). Diese Hilfeform gilt im Kinder- und Jugendhilfesystem als eine der letzten Möglichkeiten, um die jungen Menschen pädagogisch zu erreichen (siehe Anhang 3, Z. 26 ff.) Für die wissenschaftliche Fragestellung bedeutet dies, dass davon ausgegangen werden kann, dass alle Jugendlichen der Einrichtung

Erfahrungen mit traumatischen Ereignissen, wie zum Beispiel frühe Vernachlässigung oder Missbrauchserfahrungen in ihrem Leben machen mussten. Des Weiteren bedeutet dies, dass es mehr und größere Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung mit den Jugendlichen geben könnte als in anderen, niedrigschwelligeren Einrichtungen. Für die Auswahl der Expertin wurde nach den wissenschaftlichen Standards verfahren (vgl. Kaiser, 2014, S. 70 ff.).

Im Folgenden soll auf das Vorgehen, die Methodik und den Aufbau des Interviewleitfadens eingegangen werden. Nach telefonischer Kontaktaufnahme mit Frau Straßburg, wurden ihr nähere Informationen, sowie der Interviewleitfaden (siehe Anhang 1) und die Einverständniserklärung (siehe Anhang 2) per Mail zugeschickt, sodass sie sich auf das Gespräch vorbereiten konnte. Das Interview fand am 26. Januar 2024 in Rummelsberg statt. Zu Beginn des Interviews wurde zunächst das Thema der Bachelorarbeit, sowie die Forschungsfragen erläutert. Des Weiteren stellte sich die interviewende Person kurz vor und bedankte sich für die Teilnahme. Das Vorgehen des Interviews (Fragen zum Thema, sowie ihren Erfahrungen), sowie die geschätzte Dauer (etwa 45 Minuten) wurden erklärt. Des Weiteren wurde die Expertin gebeten, die Einverständniserklärung zu unterschreiben, welche eine Aufzeichnung des Gesprächs umfasste, und sie wurde auf die Anonymitäts- und Veröffentlichungserklärung hingewiesen. Frau Straßburg erklärte sich damit einverstanden aufgenommen zu werden, sowie in dem Interviewtranskript und dieser Abschlussarbeit genannt zu werden. Sie erklärte sich mit einer möglichen Veröffentlichung dieser Arbeit einverstanden (siehe Anhang 2). Dieses Vorgehen orientiert sich an den zentralen Elementen der Einleitungs- bzw. Vorstellungsphase von Interviews (vgl. Bogner, Littig, & Menz, 2014, S. 59 f.).

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens geht es darum, die Forschungsfragen in Interviewfragen umzuformulieren (Kaiser, 2014, S. 52). Dabei wird besonderer Wert auf die Einstiegsfrage gelegt, die eine erste Äußerung der Expertin fordert und oftmals keine inhaltliche Funktion hat (Bogner et al., 2014, S. 60). In dem Interview mit Frau Straßburg wurde eine Frage zu ihrer Person und ihrem Werdegang gestellt. Die weiteren Fragen dienen dem Erkenntnisgewinn für das Thema „die Rolle der Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen nach traumatischen Erfahrungen“, indem zunächst Fragen zu traumatischen Erfahrungen und der Traumapädagogik gestellt wurden, sowie der Auswirkung von Trauma auf Beziehungen. Dann wurden Fragen zur

Beziehungsgestaltung mit den Jugendlichen der Einrichtung gestellt, sowie auf Chancen und Herausforderungen dessen eingegangen. Zum Schluss folgten zwei zusätzliche Fragen zur Selbstfürsorge und zu Handlungskonzepten, da sich diese Punkte in dieser Arbeit als besonders relevant herausgestellt haben. Abschließend wurde gefragt, ob die Expertin noch Fragen an die Interviewerin hat oder noch etwas anmerken möchte. Dadurch kann das Ende des Interviews eingeleitet werden (ebd., S. 61). Nach Beendigung der Aufnahme wurde der Expertin ein kleines Dankschön überreicht.

Für das Interviewtranskript wurde nach der einfachen Transkription nach Dresing und Pehl vorgegangen (2010). Dadurch wird eine nahezu eins zu eins Verschriftlichung der gesprochenen Worte erreicht, was eine inhaltliche Auswertung ermöglicht.

Weiterführende Informationen hierzu können im Interviewtranskript gefunden werden (siehe Anhang 3).

## 6.2 Besondere Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung

### **Transgenerationale Traumatisierung**

Die erste Herausforderung bei der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen, auf die in diesem Kapitel eingegangen werden soll, ist die transgenerationale Traumatisierung. Hinter diesem Begriff verbergen sich verschiedene Phänomene: Traumatisierungen der Vorgängergeneration, die von den Nachfahren wahrgenommen wird, Traumatisierungen, die unbearbeitet und unbeabsichtigt von Generation zu Generation weitergegeben werden, Traumatisierungen, die aus einer Traumatisierung der Elterngeneration entstehen oder Traumatisierungen, die alle Familienmitglieder betreffen (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 177). Frau Straßburg berichtet in dem Interview, dass solch eine transgenerationale Traumatisierung bei den Jugendlichen der Einrichtung die Norm ist (siehe Anhang 3, Z.38 f.). So berichten viele Eltern der Jungen, als Kind selbst geschlagen worden zu sein und ihre eigenen Kinder daher nicht schlagen wollen, allerdings keine andere Erziehungsmethode kennen (ebd., Z. 54 ff.) Für die Beziehungsgestaltung bedeutet dies, dass ganze Familiensysteme geprägt sind durch Symptome von Traumatisierungen, anstelle von liebevollen und haltgebenden Beziehungen (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 177 f.). Die Negativerfahrungen sind also tief, nicht nur in den einzelnen Jugendlichen, sondern in der ganzen Familie generationenübergreifend verankert. Da die Jugendlichen sich, unter anderem aufgrund ihres Alters, noch nicht aus dem System der Familie, durch das sie oft traumatisiert wurden,

gelöst haben, ist die Hilfsmaßnahme der Jugendhilfe durch neue positive Beziehungserfahrungen sehr eingeschränkt (siehe Anhang 3, Z. 261 ff.). Besonders herausfordernd ist es laut der Expertin, wenn die ganze Familie dem Helfersystem skeptisch gegenübersteht (ebd., Z. 292 f.). Dies führt oft zum Scheitern der Maßnahme, da der Jugendliche sich in seinem Verhalten von den Eltern bestätigt fühlt und diese sich bestätigt fühlen, weil die Fachkräfte die Probleme mit dem Jugendlichen auch nicht lösen können (ebd., Z. 304 ff.). Die Einbeziehung und Mitverantwortung der Eltern ist also wünschenswert und oft die einzige Möglichkeit den Teufelskreis von Bindung und Ausstoßung zu verhindern (Andreae de Hair, 2013, S. 219). Ein Kontaktverbot sieht Frau Straßburg nicht als Option, es sei denn es handelt sich um Kindeswohlgefährdung, da sie die Eltern-Kind-Beziehung trotz allem als besonders wichtig ansieht (siehe Anhang 3, Z. 324 ff.). Daher spricht sie sich dafür aus, dass mit jeder Jugendhilfe-Maßnahme eine Eltern-Maßnahme geschaltet werden müsste (ebd., Z. 316 ff.). Mit der Meinung ist sie nicht allein: „Komplexe Systeme benötigen komplexe Unterstützung“ (Andreae de Hair, 2013, S. 218).

### **Vertrauensaufbau**

Traumatische Erfahrungen und deren Auswirkungen beeinflussen die Gestaltung aller sozialen Beziehungen, auch professioneller Natur (Loch, 2014, S. 151). Eine der ersten Herausforderungen ist der Vertrauensaufbau (Romanus-Ludewig, 2019, S. 44). Denn nur wenn die Jugendlichen den Fachkräften vertrauen und die Beziehung stimmt, äußern sie sich darüber, was ihnen fehlt, was sie brauchen und wo sie Hilfe benötigen (ebd. S. 11). Dies kommt auch in dem Interview mit Frau Straßburg zur Sprache. Die Beziehungsgestaltung mit den Jugendlichen ist keine alltägliche Beziehungsgestaltung, in der sich zwei Menschen immer besser verstehen (siehe Anhang 3, Z. 83 ff.), sondern ein stetiges Auf und Ab, bei dem sich die Jugendlichen zum Beispiel nach langer Zeit kurz anvertrauen und dann für eine Woche weglaufen (ebd., Z. 127 f.). Solches Verhalten ist Teil der Bindungsstörungen oder -unsicherheiten, die die Jugendlichen mitbringen (siehe Kapitel 4.3). Der Umgang mit traumatisierten Jugendlichen erfordert viel Geduld auf Seiten der Fachkräfte und eine hohe Professionalität, bei der beständig Nähe und Bindung angeboten wird und gleichzeitig eine professionelle Distanz gewahrt wird (Loch, 2014, S. 151).

## **Destruktive Verhaltensweisen**

Eine weitere Herausforderung ist das destruktive Verhalten, das sich Jugendliche aufgrund ihrer schweren Vergangenheit angeeignet haben. Im Folgenden soll spezifisch auf aggressives Verhalten und Suchtverhalten eingegangen werden.

Aggressives Verhalten unter Jugendlichen oder von Jugendlichen gegenüber den pädagogischen Fachkräften, stellt eine komplexe Herausforderung dar, bei der Strukturen, Verstehensmodelle und Beziehungen an ihre Grenzen geraten (Lang, T., 2013b, S. 309). Auch die Expertin kennt aggressives Verhalten von den Jugendlichen der Einrichtung (siehe Anhang 3, Z. 284). Aggressives Verhalten kann viele verschiedene Hintergründe haben. Die dauerhafte Übererregung des Nervensystems durch die PTBS (siehe Kapitel 4.2) (ebd., S. 316), sowie Grenzverletzungen können zwei von vielen Gründen sein (Lang, T., 2013b, S. 310). Die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist unter anderem die Sensibilisierung und das Erschaffen von Grenzen in Beziehungen (ebd.), wobei der Umgang mit Gewalt so facettenreich ist, wie die Hintergründe davon (ebd., S. 331).

Eine weitere destruktive Verhaltensweise ist der Umgang von traumatisierten Jugendlichen mit Suchtmitteln, der oftmals mit dem Vermeidungsverhalten, einem Symptom der PTBS einhergeht (siehe Kapitel 4.2). Der Konsum von Suchtmitteln, wie Alkohol oder Zigaretten gilt für die Jugendlichen als Lösungsstrategie bei überfordernden Gedanken oder Gefühlen, nicht selten auch, weil sie diese Strategie von ihren Eltern gelernt haben (siehe Anhang 3, Z. 150 ff.). Die Herausforderung für die Fachkraft ist, den richtigen Umgang mit dem Suchtverhalten der Jugendlichen zu finden. So sagt Frau Straßburg, dass sie in der Einrichtung in keiner Weise akzeptierend Suchtmitteln gegenüberstehen, aber dass sie auch keine drakonischen Strafen ausüben, da es darum geht das Grundproblem zu lösen (ebd., Z.155 ff.). Das, was den Jugendlichen fehlt, wird nicht durch Verbote erreicht, sondern durch beständige Arbeit, Erklärung und Beziehung (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 58).

## **Reinszenierung**

Die Reinszenierung von traumatischen Erfahrungen und die Übertragung dieser auf die Fachkräfte stellt eine große Herausforderung für die Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen dar (siehe Kapitel 5.2) (Simon, 2011, S. 71). Die Fachkräfte werden dadurch oft an ihre persönlichen und professionellen Grenzen gebracht, indem sie



sich mal in der Rolle des Täters, mal des Opfers befinden und abgewertet oder persönlich gekränkt werden (ebd.). Wichtig ist es laut Frau Straßburg in solchen Situationen, das negative Verhalten der Jugendlichen nicht persönlich zu nehmen, sondern als professionelle Person anzunehmen (siehe Anhang 3, Z. 473 ff.) und sich bewusst zu sein, dass der Jugendliche jetzt beispielsweise seine Mutter oder seinen Vater beschimpft (ebd., Z. 135). Als besonders herausfordernd hat die Expertin es erlebt, wenn die Übertragung sich über mehrere Wochen auf eine mitarbeitende Person im Speziellen bezieht (ebd., Z. 357 ff.). Oft ist der Auslöser dafür ein bestimmter Trigger, doch wenn die mitarbeitende Person die herausfordernde Zeit überwindet, ist die daraus resultierende Beziehung oftmals die Beste (ebd., Z. 366 ff.). Wichtig für die Beziehungsarbeit mit traumatisierten Jugendlichen ist das Wissen über Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehungen (siehe Kapitel 5.2), sowie die Selbstreflexionsfähigkeit, auf die im Kapitel 6.4 eingegangen wird, um nicht selbst in den vertrauten, oft destruktiven Bindungs- und Beziehungsmustern der Jugendlichen mitzuagieren (Simon, 2011, S. 72).

### **Halten und Aushalten**

Bei der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen müssen die Fachkräfte viel halten und aushalten (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 60). Dies sagt die Expertin in dem Interview ebenfalls: Sie muss aushalten, dass die Jugendlichen nicht hier sein wollen oder dass sie denken, sie sei wieder nur eine Pädagogin von vielen, die sagt es würde besser werden (siehe Anhang 3, Z. 80 ff.). Die Investition auf Seiten der Erwachsenen ist auf jeden Fall höher (ebd., Z. 202). Die Vorgeschichten und Erfahrungen der Jugendlichen zu kennen, erleichtert das Verständnis und führt zu einer größeren Toleranz für ihre Verhaltensweisen (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 60). Jedoch könnte dabei eine weitere Gefahr sein, die jungen Menschen nicht auf ihre traumatischen Erfahrungen zu reduzieren und so zu stigmatisieren, sondern sie weiterhin stets als ganze Person zu sehen und ihre Ressourcen im Blick zu behalten (Gräbener, 2013). Die Herausforderung besteht also darin, die Balance zu halten zwischen Verständnis zeigen und Grenzen setzen. Das Grenzsetzen ist wiederum das, was die Jugendlichen brauchen, um Halt und Sicherheit in gegenwärtigen oder zukünftigen Beziehungen zu erfahren (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 60). Dies wird in dem Zitat von Frau Straßburg deutlich: „...umso mehr ich weiß, für umso mehr habe ich Verständnis. Das heißt nicht, dass ich einverstanden bin mit dem Verhalten von den Jungs, aber ich kann es eher verstehen und ihnen eher helfen, in eine andere Richtung zu gehen“ (siehe Anhang 3, Z. 97 ff.).

## **Langfristiges Engagement**

Die letzte Herausforderung, die in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen genannt werden soll, ist das langfristige Engagement, das für erste Zeichen einer positiven Entwicklung oder erfolgreichen Traumabewältigung der Jugendlichen benötigt wird. Allein für das erste Entgegenbringen von Vertrauen werden laut Frau Straßburg oft ein bis eineinhalb Jahre gebraucht (siehe Anhang 3, Z. 122 ff.) und dies kennzeichnet oft erst den Beginn der Traumabearbeitung. Die Jugendlichen befinden sich also lange in der Stabilisierungsphase (ebd., Z. 269). Dafür braucht es wiederum viel Geduld und das Aushalten von Rückfällen und Rückschlägen (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 102). Des Weiteren wird ein multiprofessionelles Team benötigt, um die Last der Arbeit auf mehrere Schultern zu verteilen, damit auch bei Abschieden stabile Beziehungen zu den Jugendlichen aufrechterhalten werden (siehe Kapitel 5.2). Trotz der Herausforderung ist langfristiges Engagement notwendig, denn ohne bemühte Therapeuten und pädagogische Fachkräfte, die korrigierende Bindungserfahrungen bieten, könnten die Jugendlichen lebenslang einsam bleiben (siehe Anhang 3, Z. 445 ff.).

### **6.3 Förderliche Ansätze in der Beziehungsgestaltung**

#### **Relevanz der Beziehung**

Die hohe Relevanz der Beziehung bei der heilpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen konnte in dieser Abschlussarbeit schon mehrfach belegt werden. Dennoch sollen Frau Straßburgs Aussagen über die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung zu Beginn dieses Kapitels ergänzt werden. „Beziehung vor Erziehung“ ist der Slogan, an dem Frau Straßburg sich orientiert (siehe Anhang 3, Z. 76). Diese Aussage spiegelt das Merkmal der Unmittelbarkeit der Ich-Du-Beziehung nach Buber wider (siehe Kapitel 3.1). Beziehung ist kein Mittel zum Zweck, sondern der Zweck liegt in der Beziehung selbst. Dies ist in der Aussage von Frau Straßburg zu erkennen, in der sie den Zweck der Beziehung nicht in der Erziehung sieht, sondern in der Beziehung selbst. In dem Interview mit der Expertin zeigt sich, dass Beziehung in manchen Situationen die einzige wirkungsvolle Komponente im Umgang mit den Jugendlichen ist. Dies lässt sich an einem Beispiel erkennen, von welchem Frau Straßburg berichtet: Die Jungen zeigten bei neuen mitarbeitenden Personen Widerstand und hörten in derselben Situation, bei der gleichen Anweisung auf Frau Straßburg, als langjährige Mitarbeiterin (siehe Anhang 3, Z. 207 ff.).

## **Stabilisierung und Sicherheit**

Die wichtigste Aufgabe und das wichtigste Ziel in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen, und darüber gibt es einen interprofessionellen Konsens, ist ihnen, durch verlässliche und haltgebende Beziehungen, Sicherheit und Stabilität zu bieten, vor allem wenn sie neu in stationäre Einrichtungen kommen (Lang, T., 2013a, S. 197). Diese Aufgabe ist in der Pädagogik des sicheren Ortes verankert, nach der Sicherheit zwischen der/dem Jugendlichen und pädagogischer Fachkraft, zwischen der/dem Jugendlichen und Einrichtung, sowie zwischen Einrichtung und pädagogischer Fachkraft bestehen soll (siehe Kapitel 5.1). Immer wiederkehrende wohltuende Handlungen erzeugen ein Gefühl von Sicherheit, weshalb Alltagsrituale eine wichtige Rolle in der Arbeit mit den jungen Menschen spielen (Schulze, 2014, S. 132). Durch Rituale wird außerdem ein Gefühl von Mitgliedschaft und Zugehörigkeit erzeugt (ebd.), Aspekte, die ebenfalls das Gefühl von Sicherheit herstellen können (ebd., S. 118). Sicherheit kann also durch Kontinuität und Verlässlichkeit im stationären Alltag erzeugt werden. Non-verbale Botschaften, die sicherheitsfördernd sein können, sind zum Beispiel ein aufmunterndes Augenzwinkern, unterstützendes Kopfnicken, freundlicher Blickkontakt oder ein sanftes Berühren an Arm, Hand oder Rücken (Lang, T., 2013a, S. 191). Frau Straßburg nennt als sicherheitsfördernde Maßnahme außerdem, dass die Jungen ein eigenes Zimmer haben, das sie auch von innen zusperren können (siehe Anhang 3, Z. 115).

## **Vertrauen**

Aufgrund der hohen Relevanz, die dem Vertrauen in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen zugesprochen wird, soll Vertrauen und Vertrauensaufbau in diesem Kapitel noch einmal adressiert werden. „Als grundlegendes Ziel von Professionalität verstanden, wird Vertrauen herstellen als intendierter Prozess wissenschaftlich und reflexiv gestaltet“ (Schulze, 2014, S. 125). Vertrauen herstellen ist somit eine Kompetenz, die gezielt und wissensbasiert durch die pädagogischen Fachkräfte erreicht werden soll. Dies geschieht durch Kommunikation und Interaktion (ebd.), also innerhalb von Beziehung. Jedoch wird Vertrauen nicht nur durch Kommunikation, sondern auch durch Handlungen aufgebaut. Wie schon unter dem Punkt Sicherheit angesprochen, kann durch Rituale Sicherheit und Verlässlichkeit in Beziehung zu Personen und Umgebung erzeugt werden (ebd., S. 132). Die Fachkräfte

müssen dementsprechend stetig und verlässlich im Umgang mit den Jugendlichen sein, damit Vertrauen aufgebaut werden kann. Frau Straßburg sagt, nichts ist schlimmer, als zu versprechen, dass am nächsten Tag ein Gespräch stattfindet und die entsprechende Fachkraft am nächsten Tag nicht da ist (siehe Anhang 3, Z. 140 ff.). Beim Vertrauen geht es nicht nur darum, dass die Klientinnen/Klienten Vertrauen in die Fachkräfte gewinnen sollen, sondern es besteht eine Gegenseitigkeit. Eine große Rolle spielt auch, dass die Fachkräfte Vertrauen in die Klientinnen/Klienten haben, im Sinne von Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Ressourcen, was zum nächsten Kapitel Ressourcenorientierung überleitet (Schulze, 2014, S. 126).

### **Ressourcenorientierung**

Ressourcenorientierung gilt als förderlicher Ansatz in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen. Die Expertin zeigt in dem Interview, dass sie ressourcenorientiert über die Jugendlichen in ihrer Einrichtung denkt. Dies wird deutlich, als sie sagt, dass die Kinder so viel mehr sind als dieses Schlechte, was zuerst auffällt. Es ist wichtig, den Jugendlichen die Chance zu geben, jemand anderes sein zu dürfen, dies zuzulassen und dem Raum zu geben (siehe Anhang 3, Z. 427). Dabei gilt, je weniger stabil die Betroffenen sind, desto wichtiger ist es, sich auf die Ressourcen zu fokussieren, da dies der Stabilisierung dient (Kuczynski, 2016, S. 185). Dabei sollen Ressourcen erkannt, gestärkt und neu entwickelt werden (ebd.). Das Ziel der Ressourcenorientierung ist, die Jugendlichen und ihr Selbstwertgefühl zu stärken, und ihre Selbstbemächtigung (wieder-) herzustellen (Schulze, 2014, S. 126). Die Jugendlichen und ihr Selbstwertgefühl zu stärken und ohne Aggression für sich einzustehen, ist auch das Ziel von Frau Straßburg, unter anderem um wiederholte Traumatisierung zu verhindern (siehe Anhang 3, Z. 271 ff.). Denn traumatisierte Jugendliche haben oft gelernt, das „Objekt von Bedürfnissen Erwachsener“ zu sein, weshalb sie Unterstützung brauchen, um zum „Subjekt ihres Lebens“ zu werden (Weiß, 2013c, S. 167). Dies geschieht durch Ressourcenorientierung (ebd.). Frau Straßburg benutzt, vor allem im ersten Gespräch das grundtherapeutische Konzept der „Ja-Atmosphäre“, welches ressourcenorientiert vorgeht, indem die Fragen in eine positive Richtung gehen, um ein gutes Miteinander herzustellen (siehe Anhang 3, Z. 219 ff.).

## **Authentizität**

Ein weiterer wichtiger Ansatz für eine förderliche Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen nach traumatischen Erfahrungen ist die Authentizität, welche schon der Ich-Du-Beziehung Bubers und der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung Flosdorfs zugrunde liegt. Der echte Dialog oder das echte Gespräch entsteht laut Buber erst dann, wenn beide Parteien authentisch sind und sich selbst zeigen. Dazu braucht es die Anerkennung der Anderheit (siehe Kapitel 3.1). In dem Interview mit der Expertin kam der Aspekt der Echtheit und Authentizität mehrmals vor. Sie sagt, dass das Allerwichtigste Ehrlichkeit in der Beziehung ist und die Beziehung nur hilfreich sein kann, wenn sie authentisch ist (siehe Anhang 3, Z. 177 ff.). Das bedeutet für sie, auch mal zu sagen, wenn sie etwas nervt oder stresst. Sie zeigt sich den Jugendlichen offen und echt gegenüber, indem sie zum Beispiel Gegenfragen erlaubt (ebd., Z. 224 ff.). Damit zeigt sie den Jugendlichen, dass sie nicht nur als Profession, sondern als ganzer Mensch in der Arbeit ist (ebd., Z. 227 ff.). Diese Haltung spiegelt sich in der Gegenseitigkeit nach Buber wider (siehe Kapitel 3.1). Frau Straßburg hat es als förderlich für die Beziehungsgestaltung wahrgenommen, wenn sie sich berührbar und verletzlich zeigte, wenn von Seiten der Jungen Fragen aufkamen (siehe Anhang 3, Z. 401 ff.). Dies wird weitergeführt in der Fachliteratur, dass eigene Verletzungen die Arbeit authentischer machen können, jedoch wird auch betont, dass der Platz primär für die Klientinnen/Klienten, nicht für die eigene Geschichte gedacht ist (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 102).

## **Erziehung**

Ein Punkt, der für eine gelingende förderliche Beziehung nicht außer Acht gelassen werden darf, ist der Erziehungsauftrag, den Frau Straßburg anspricht (siehe Anhang 3, Z. 75 ff.). Grenzen zu setzen und Regeln zu vermitteln, was für viele der Jugendlichen vielleicht neu ist, ist wichtig, damit sie lernen, in Beziehung mit anderen Menschen zu leben (Breitenbach & Requardt, 2013, S. 60). Stabile Grenzziehung, auf die Jugendliche sich verlassen können, schafft auch ein Gefühl von Halt und Sicherheit und zeigt ihnen das wirkliche Interesse an ihrer förderlichen, gesunden Entwicklung (ebd. S. 61). Bei repressionsfreier Erziehung hingegen bleiben Kinder und Jugendliche ihren spontanen Bedürfnissen überlassen, was sie überfordert (Flosdorf, 2009, S. 43). Frau Straßburg sieht das Grenzen setzen und erziehen, sowie nachreifen lassen in Entwicklungsstufen

ebenfalls als ihre Aufgabe an (siehe Anhang 3, Z. 76 ff.). Sie sagt des Weiteren, dass Stetigkeit und Verlässlichkeit auch im Rahmen von Sanktionen essentiell wichtig sind und dass dadurch ein Gefühl von Sicherheit vermittelt wird (ebd., Z. 142 ff.). Allerdings gilt bei alledem wieder der Slogan „Beziehung vor Erziehung“ (ebd., Z. 76).

### **Geduld**

Geduld ist ein Aspekt, der schon durch die Herausforderung des langfristigen Engagements im vorherigen Kapitel, vorausgesetzt wird. Dass Fachkräfte bei der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen Geduld mitbringen müssen, kommt in dem Interview mit der Expertin zum Ausdruck. Frau Straßburg erzählt, dass bei manchen Kindern der Einrichtung erst nach einem Jahr das erste Mal ein bisschen Beziehung gewachsen ist (siehe Anhang 3, Z. 122 f.). Dennoch ist es die Aufgabe der Fachkräfte immer wieder Beziehungsangebote für die Jugendlichen zu schaffen (Lang, T. 2013a, S. 201). Dies erfordert sehr viel Geduld. Auch das Wachstum der Jugendlichen erfolgt in kleinen Schritten. So kann es sein, dass es als Erfolg gefeiert wird, wenn ein Junge die dritte Nacht in Folge nicht eingenässt hat oder sich fünf Schulstunden am Stück konzentrieren konnte (siehe Anhang 3, Z. 239 ff.). Diese kleinen Schritte zu feiern, geht mit Ressourcenorientierung einher und fördert das Wachstum der Jugendlichen. In der Beziehungsgestaltung und dem damit einhergehenden Wachstum der Jugendlichen wird dementsprechend viel Geduld benötigt.

### **Passung**

Bei all den genannten Ansätzen, die von den Fachkräften gesteuert und beeinflusst werden können, gibt es einen Ansatz, der wichtig ist in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen, der nicht, oder wenig beeinflusst werden kann. Frau Straßburg nennt in dem Interview das Ergebnis eigener Forschungen, bei dem sie zu dem Schluss kam, dass der Kontext, in dem die Traumabearbeitung stattfindet egal ist, es aber wichtig ist, dass die Passung der Personen im Kontext stimmt (siehe Anhang 3, Z. 548 ff.). Denn letztendlich dürfen die Jugendlichen selbst aussuchen, wem sie ihr Vertrauen schenken, wie auch jeder andere Mensch seine Beziehungen im Leben aussuchen darf (ebd., Z. 565 ff.). Dies entspricht dem Merkmal der Freiheit, das der Ich-Du-Beziehung Bubers zugrunde liegt (siehe Kapitel 3.1). Um einzelne Mitarbeiter/-innen trotzdem nicht zu überfordern, ist es wichtig, dass kollegial im Team zusammengearbeitet wird und wichtige Informationen ins Team gebracht werden

(Schulze & Kühn, 2014, S. 183). Es ist also nicht steuerbar, wem die Jugendlichen sich anvertrauen, aber durch gegenseitige Unterstützung und Teamarbeit können intensive Beziehungen dezentralisiert werden und Überforderung verhindert werden.

### **Partizipation**

Ein weiterer förderlicher Ansatz für die Beziehungsgestaltung ist es, die Partizipation der Jugendlichen zuzulassen, zu fördern und zu stärken. Dies entspricht dem heilpädagogischen, sowie traumapädagogischen Grundgedanken (siehe Kapitel 2 & 5.1). Partizipation ist Frau Straßburg in Ihrer Einrichtung wichtig. Dies wird deutlich, indem sie im Interview sagt, dass Fachkräfte mit den Jugendlichen Einzelunternehmungen durchführen, bei denen sie partizipativ vorgehen (siehe Anhang 3, Z. 523 ff.). Gemeinsame Freizeitaktivitäten fördern zudem ein gutes Miteinander (ebd., Z. 466 ff.), was sich positiv auf Beziehungen auswirkt. Eine Methode, die in der Einrichtung durchgeführt wird, um die Beziehungsgestaltung durch Partizipation zu fördern, ist, dass sie in den ersten vier bis sechs Wochen mit dem Jugendlichen zusammen nach Hause fahren und er ihnen den Ort seines Aufwachsens zeigen darf (ebd., Z. 508 ff.). Damit hat Frau Straßburg gute Erfahrungen gemacht, da die Jungen sich wertgeschätzt fühlen und dadurch ein gemeinsames Erleben geschaffen wird (ebd., Z. 516 ff.). Durch das Lernen von Partizipation in der Einrichtung kann die Möglichkeit sozialer Teilhabe verbessert werden und Gewalt vorgebeugt werden, indem die Jugendlichen Handlungskompetenz, Selbstkompetenz und -wirksamkeit erleben (Weiß, 2013b, S. 153).

### **Fachkompetenz**

Ein letzter Aspekt, der wichtig ist, um eine förderliche Beziehung zu Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen aufzubauen, ist die Fachkompetenz. Ohne das nötige Wissen über Trauma, Übertragung und Gegenübertragung und Bindungsstörung und das darauf angepasste Handeln, sind die zuvor genannten Punkte nur wenig hilfreich. So gilt zum Beispiel das Wissen über Flashbacks als Traumafolge, die durch Trigger ausgelöst werden, als selbstverständlich bei der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen (Schulze, 2014, S. 124). Die Relevanz, sich zu belesen und sich Dinge erklären zu lassen sieht die Expertin ebenfalls (siehe Anhang 3, Z. 95 f.). Je mehr Wissen Fachkräfte haben, desto mehr Verständnis haben sie über die Verhaltensweisen der Jugendlichen (ebd., Z. 96 ff.). Sowohl fachspezifisches als auch erfahrungsbasiertes Wissen und sensibles und

zeitnahes traumabezogenes Handeln gehören zur Fachkompetenz bei der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen dazu (Schulze, 2014, S. 120).

## 6.4 Selbstfürsorge

Die Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen gilt als eine große Herausforderung, bei der professionelle und persönliche Erfahrungen gesprengt werden, bis hin zur Gefährdung der eigenen psychischen Gesundheit (Simon, 2011, S. 71). Dies liegt mitunter an der Stärke traumatischer Übertragungen (ebd.). Was die Arbeit außerdem so herausfordernd macht, ist die Beziehung zu den traumatisierten Jugendlichen, die viele Höhen und Tiefen, mit überwältigenden Gefühlen und Handlungsimpulsen mit sich bringt und wodurch die Beziehung und Interaktionsmuster selbst als traumatisiert gelten (Eulitz, 2017, S. 207). Dies konnte in dieser Arbeit in Kapitel 6.2 Herausforderungen der Beziehungsgestaltung vertiefend aufgezeigt werden. Meistens reicht der Blick nicht weiter als bis zu den betroffenen Kindern und Jugendlichen, die traumatische Erfahrungen gemacht haben. Erst seit einigen Jahren finden die Fachkräfte als Helfer/-innen Beachtung und Thematisierung in der Literatur, wohingegen sie lange unbeachtet blieben (ebd., S. 206). Doch das Thema Selbstfürsorge, auch Psychohygiene genannt, ist für Fachkräfte, die mit traumatisierten Jugendlichen arbeiten, von großer Bedeutung. Ein guter Umgang mit sich selbst kommt nicht nur den Fachkräften zugute, sondern auch den Jugendlichen, die so von einer stabilen und langjährigen Beziehung profitieren. Frau Straßburg hält die Selbstfürsorge für unfassbar wichtig und nutzt zur Verdeutlichung der Relevanz die Metapher von einem Handwerker und seinem Werkzeug, das unbedingt gepflegt werden muss. Pädagogische Fachkräfte sind ihre eigenen Werkzeuge, die ebenfalls gepflegt werden müssen (siehe Anhang 3, Z. 394 ff.). Diese Ansicht wird durch traumapädagogische Fachliteratur gestützt, da die pädagogischen Fachkräfte als Teil der Pädagogik gesehen werden, die mit ihrer persönlichen und fachlichen Sicherheit, mit ihren Emotionen, Reaktionen und Verhaltensweisen und vielem mehr, selbst als Teil des sicheren Ortes gelten (Lang, B., 2013, S. 127). Um für sich selbst sorgen zu können, wird Selbstwahrnehmung benötigt, welche nach der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung Florsdorfs mit Bewusstheit und Achtsamkeit einhergeht (siehe Kapitel 3.2). Hilfreich kann dabei sein, sich Fragen zu stellen, zum Beispiel, warum diese Arbeit ausgewählt wurde, um die eigenen Motive zu hinterfragen, Schwachstellen zu erkennen, sowie eigene Belastungen wahrzunehmen und den Umgang damit zu erlernen (Gräbener, 2013, S. 129 f.). Dies dient zudem der Selbstreflexion. Frau Straßburg appelliert an die



pädagogischen Fachkräfte, sich selbst zu reflektieren, aber nicht an sich selbst zu zweifeln (siehe Anhang 2, Z. 596 ff.). Die Expertin beobachtet in ihrer Einrichtung verschiedene und individuelle Strategien, um der Selbstfürsorge nachzugehen. Eine Freizeitaktivität, die einen beruhigt, sei es Sport, Musik oder Kunst, ist etwas, wozu Frau Straßburg die mitarbeitenden Personen ermutigt (siehe Anhang 2, Z. 463 ff.). Des Weiteren ist es wichtig, die Reaktionen und Verhaltensweisen nicht als ganze Person, sondern als professionelle Person anzunehmen, da die Jugendlichen meistens nicht die eigene Person beleidigen, sondern sich widersetzen, weil ihnen Grenzen gesetzt werden (siehe Anhang 2, Z. 473 ff.). Trotzdem bleibt es wichtig in der Beziehung zu den Jugendlichen authentisch und offen zu bleiben. Zwischen diesen beiden Polen gilt es eine Balance zu finden, die sich für einen selbst eignet. Dies ist von Person zu Person unterschiedlich (siehe Anhang 2, Z. 485 ff.). Die eigenen Grenzen zu achten und zu respektieren ist ein wichtiger Aspekt der Selbstfürsorge, der viel Mut erfordert. Daher ist die Arbeit in traumatisierten Beziehungen wertzuschätzen und anzuerkennen (Eulitz, 2017, S. 217). Dazu gehört nicht nur über die Jugendlichen, sondern auch über sich selbst ressourcenorientiert zu denken. Ein Blick auf die positiven Entwicklungen kann Energie bieten, um haltgebende Beziehungen aufzubauen und die Arbeit beidseits zu erleichtern (ebd., S. 218). Unter institutioneller Fürsorge ist zu verstehen, professionelle Helfer/-innen nicht allein zu lassen (Gräbener, 2013, S. 131). In dem Interview nennt die Expertin Einzelsupervision als wichtigen Punkt der Selbstfürsorge, welche als niederschwelliges, kostenloses Angebot von der Einrichtung zur Verfügung gestellt wird (siehe Anhang 3, Z. 459 ff.). Des Weiteren nennt sie eine gute Teamzusammensetzung mit einer hohen Offenheit und einem Hand-in-Hand Arbeiten als wichtige Aspekte der Selbstfürsorge (ebd., Z. 495 ff.). Diese Punkte sind bei der Pädagogik des sicheren Ortes als geschützter Handlungsraum, der sich auf die Beziehung zwischen Einrichtung und Fachkraft bezieht, wiederzuerkennen (siehe Kapitel 5.1). Die genannten Punkte der Teamarbeit, Supervision, institutionellen Fürsorge, Selbstreflexion und ausgleichenden Freizeitunternehmungen können durch Fachliteratur zum Thema Psychohygiene bestätigt werden (vgl. Loch & Schulze, 2014, S. 105 ff.). Doch am allerwichtigsten sind zuverlässige, vertrauensvolle Beziehungen in Familie, Partnerschaft oder Freundschaft, womit das Privatleben mit den darin eingebundenen Beziehungen wesentlich für die Resilienz von Fachkräften ist (Loch & Schulze, 2014, S. 114).

## 7 Fazit

Bei der heilpädagogischen Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Bereich stationärer Einrichtungen, wird mit Jugendlichen zusammengearbeitet, die neben den allgemeinen Herausforderungen, die mit der Adoleszenz einhergehen, weitere Schwierigkeiten zu bewältigen haben. Oft haben Jugendliche in stationären Einrichtungen traumatische Erfahrungen in ihrem bisherigen Leben gemacht, teilweise in Zusammenhang mit ihren Bezugspersonen, sodass sie unter anderem noch Jahre später an den Folgen von PTBS oder Bindungsstörungen leiden. Dadurch kann sich ihre Hirnstruktur und somit ihre Persönlichkeit dauerhaft verändern, sodass die Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen erschwert ist, bzw. selbst als traumatisiert gilt.

Zu den Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen gehört unter anderem die transgenerationale Traumatisierung, bei der ganze Familiensysteme geprägt sind von traumatisierten Beziehungen und diese Negativerfahrungen daher tief in den Jugendlichen verankert sind. Eine weitere Herausforderung ist der Aufbau von Vertrauen, aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen. Der Umgang mit den oftmals destruktiven Verhaltensweisen, wie Suchtmittelkonsum oder Aggressivität, sowie Reinszenierungen zu erkennen und professionell mit diesen umzugehen, ist herausfordernd. Fachkräfte müssen in der Beziehung zu den Jugendlichen viel halten und aushalten, was zusammen mit der Langfristigkeit, die die Arbeit erfordert, eine immense Schwierigkeit darstellt.

Trotz der Herausforderungen ist die Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen der wichtigste Beitrag für eine gelingende Traumabearbeitung und einen positiven Entwicklungsverlauf der Jugendlichen, da sie nur dadurch neue, positive Beziehungserfahrungen machen können. Eine förderliche Beziehungsgestaltung kann nach Buber nur eine Ich-Du-Beziehung sein, die die Merkmale der Anerkennung der Anderheit, der Gegenseitigkeit, der Unmittelbarkeit und der Freiheit hat. Flosdorf, der sich bei seiner heilpädagogischen Beziehungsgestaltung an Buber orientiert, sagt, dass die dysfunktionalen Einstellungen der Jugendlichen nur durch kontingente Beziehungen im Alltag geändert werden können. Solch eine Beziehung muss auf Gegenseitigkeit, Authentizität und einem personalen Menschenbild basieren. Sie erfordert eine hohe Selbst- und Fremdwahrnehmung, Bewusstheit und innere, sowie äußere Achtsamkeit.

Die Traumapädagogik, die als Konzept aus dem pädagogischen Alltag heraus entstand, um einen kompetenten und verständnisvollen Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sicherzustellen, hat als Hauptziel, den Jugendlichen durch eine kompetente Beziehungsgestaltung, neue und positive Erfahrungen zu bieten. Elemente wie Gewaltprävention, interdisziplinärer Austausch, sowie Teilhabe, Partizipation und Wiederherstellung der Erziehungskompetenz, spielen eine wichtige Rolle in der Traumapädagogik und dienen zusammen mit dem Interview als Grundlage zur Erarbeitung der förderlichen Aspekte in der Beziehungsgestaltung:

Förderliche Ansätze in der Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen nach traumatischen Erfahrungen sind an erster Stelle die Stabilisierung der Jugendlichen und das Bieten von Sicherheit. Des Weiteren ist Vertrauen und Vertrauensaufbau von hoher Relevanz, ein Aspekt, der aufgrund der bisherigen Erfahrungen der Jugendlichen erschwert ist. Ressourcenorientierung ist förderlich, um das Selbstwertgefühl und die Selbstbemächtigung der jungen Menschen zu stärken. Die Authentizität in der Beziehung ist wichtig, sowie die Erziehung, die mit Grenzen setzen und konsequent sein einhergeht. Geduld ist ein förderlicher Aspekt, da es auch für kleine Fortschritte der jungen Menschen oft viel Zeit benötigt. Des Weiteren kommt es in der Beziehungsgestaltung auf die Passung an, die mit Freiheit der Jugendlichen einhergeht, ihre Beziehungen selbst zu wählen. Partizipation ist förderlich, da die jungen Menschen dadurch Selbstwirksamkeit erfahren. Zuletzt wirkt sich die Fachkompetenz positiv auf die Beziehung aus, da auf das Verhalten der Jugendlichen nur durch spezifisches Wissen kompetent eingegangen werden kann.

Aufgrund der Schwere der Arbeit und den genannten und weiteren Herausforderungen ist die Selbstfürsorge von hoher Relevanz, um lange und förderliche Beziehungen zu den Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen aufrechterhalten zu können. Dazu benötigt es ein hohes Maß an Selbstwahrnehmung und -reflexion. Hilfreich ist es, ausgleichenden Freizeitaktivitäten nachzugehen, die eigenen Ressourcen zu kennen und auszuschöpfen, sowie sich in gewissem Maße von den Jugendlichen abzugrenzen. Einzelsupervision, eine gute Teamzusammensetzung und -arbeit sind wesentlich für die Selbstfürsorge. Als größter Schutzfaktor gelten wiederum die eigenen persönlichen und vertrauensvollen Beziehungen im Privatleben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine förderliche Beziehungsgestaltung eine sehr große Rolle bei der heilpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen

einnimmt. Dies konnte sowohl anhand der Fachliteratur als auch anhand des Interviews mit der Expertin verdeutlicht werden.

## Literaturverzeichnis

- Andrae de Hair, I. (2013). Die Arbeit mit dem Familiensystem im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andrae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 218-240). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bausum, J., Besser, L., Kühn, M., & Weiß, W. (2013). *Traumapädagogik*. (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e. V. (2010, November). *Berufsbild Heilpädagogin/Heilpädagoge*. bhp.Verfügbar unter:  
<https://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/BHP%20Stellungnahmen,%20BHP%20Position/20140630-P05.pdf>
- Biberacher, M. (2013). Traumapädagogik. In U. Beckrath-Wilking, M. Biberacher, V. Dittmar & R. Wolf-Schmid (Hrsg.), *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik*. (S. 283 – 308). Paderborn: Junfermann Verlag.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, G. (1978, Dezember 09). *Martin Bubers pädagogische Grundbegriffe*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter:  
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/531065/martin-bubers-paedagogische-grundbegriffe/>
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Breitenbach, G., & Requardt, H. (2013). *Komplex-systemische Traumatherapie und Traumapädagogik*. Kröning: Asanger Verlag.
- Brisch, K. (2013). „Schütze mich, damit ich mich finde“ Bindungspädagogik und Neuerfahrungen nach Traumata. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik*. (S. 150-166). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Buber, M. (1960). *Urdistanz und Beziehung*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723-733). Wiesbaden: Springer VS.
- Ettrich, K. (2004). *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

- Eulitz, E. (2017). Das Leid am Leid – Pädagogische Fachkräfte, professionelle und persönliche Belastungen. In D. Zimmermann, H. Rosenbrock & L. Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik*. (S. 206-221). Weinheim: Beltz Juventa.
- Flosdorf, P. (2009). *Heilpädagogische Beziehungsgestaltung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Gräbener, J. (2013). *Umgang mit traumatisierten Patienten*. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Haeberlin, U. (1999). Reflexionen zur Bedeutung des heilpädagogischen Leitsatzes "Nicht gegen den Fehler, sondern für Fehlendes erziehen". In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten*. (S. 89-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeberlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik*. Stuttgart: utb.
- Huber, M. (2020). *Trauma und die Folgen*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knab, E. (2014). Entwicklung der Erziehungshilfe – vom Mittelalter bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. In M. Macsenaere, K. Essner, E. Knab & S. Hiller (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Köhn, W. (2016). *Heilpädagogische Erziehungshilfe und Entwicklungsförderung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Körner, J. (2018). *Die Psychodynamik von Übertragung und Gegenübertragung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuczynski, M. (2016). Stabilisierung traumatisierter Jugendlicher durch ressourcenorientierte Methoden. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik*. (S. 185-197). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kühn, M. (2013) „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik*. (S. 24-37). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lang, B. (2013). Die PädagogInnen als Teil der Pädagogik. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae der Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. (S. 127-144). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lang, T. (2013a). Bindungspädagogik - Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae der Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. (S. 187-217). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Lang, T. (2013b). Körperliche Gewalt in Wohngruppen der stationären Jugendhilfe. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. (S. 309-333). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Link, C. (2016, September 11). *Behindert ist man nicht. Behindert wird man*. Zeit Online. Verfügbar unter: <https://blog.zeit.de/stufenlos/2016/09/11/behindert-ist-man-nicht-behindert-wird-man/>
- Loch, U. (2014). Professionelle Beziehungen gestalten mit AdressatInnen nach traumatischen Erfahrungen. In H. Schulze, U. Loch, S. Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen*. (S. 151-165) Hohengehren: Schneider Verlag.
- Loch, U & Schulze, H. (2014). Aufmerksamkeitslinien in der traumaintegrierenden Sozialen Arbeit. In H. Schulze, U. Loch & S. Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen*. (S. 59-114). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pauly, W. (2013, Februar 02). *Martin Buber – Philosophie des Dialogs*. Universität Bonn. Verfügbar unter: [https://uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni\\_Tuebingen/Fakultaeten/Kath-Theol/Lehrst%C3%BChle/Religionsp%C3%A4dagogik/Nostra\\_Aetate/Literatur/Theologie\\_des\\_Dialogs/martin-buber-philosoph-des-dialogs.pdf](https://uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/Kath-Theol/Lehrst%C3%BChle/Religionsp%C3%A4dagogik/Nostra_Aetate/Literatur/Theologie_des_Dialogs/martin-buber-philosoph-des-dialogs.pdf)
- Redl, F., & Wineman, D. (1979). *Kinder, die hassen: Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle*. Zürich: Piper.
- Rogers, C. (1981). *Der neue Mensch*. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger
- Romanus-Ludewig, A. (2019). *Resilienz- und bindungsorientierte Traumatherapie*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Roulin, C. (2019, April). Regulation von Nähe und Distanz in professionellen Beziehungen. *Soziale Arbeit*, 68, S. 131-137. Verfügbar unter: <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0490-1606-2019-4-131/regulation-von-naehe-und-distanz-in-professionellen-beziehungen-jahrgang-68-2019-heft-4?page=1>
- Sachse, R. (2006). *Therapeutische Beziehungsgestaltung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfter, C. (2010). *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit: Eine theoretische und empirische Annäherung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherwath, C & Friedrich, S. (2020). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2008). *Miteinander reden: 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.

- Schulze, H. (2014). Alltag als Kerndimension Sozialer Arbeit mit traumatisierten Menschen. In H. Schulze, U. Loch & S. Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen*. (S. 115-150). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schulze, H. & Kühn, M. (2014). Traumaarbeit als institutionelles Konzept: Potenziale und Spannungsfelder. In H. Schulze, U. Loch & S. Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen*. (S. 166-185). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Simon, T. (2011). *Klinische Heilpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Tammerle-Krancher, M. (2018). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche - verstehen, erkennen, handeln*. Berlin: bhp Verlag.
- Weiß, W. (2013a). „Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik*. (S. 14-23). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013b). Selbstbemächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 145-156). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013c). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik*. (S. 167-181). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Winkler, J. (2022). *Mut zum Hier und Jetzt: Übertragung und Gegenübertragung im therapeutischen Dialog*. Berlin: Springer-Verlag.
- Wübker, E. J. (2020). *Die Relevanz der Traumapädagogik für die stationäre Erziehungshilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.



# Anhang

## Anhang 1: Interviewleitfaden

**Thema:** Die Rolle der Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen nach traumatischen Erfahrungen

**Forschungsfragen:** Welche Rolle spielt die Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen?

Was sind die besonderen Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen?

### Einleitung:

- Für die Teilnahme bedanken
- Persönliche Vorstellung: (Name, Alter, Studium)
- Erläuterung der Bachelorarbeit (Thema, Forschungsfragen, Methodik)

Mein Thema der Bachelorarbeit ist „Die Rolle der Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen nach traumatischen Erfahrungen“.

Die Fragestellung dabei lautet, wie die Beziehung zu traumatisierten Jugendlichen förderlich gestaltet werden kann, sodass die Traumabearbeitung gelingt und die Jugendlichen einen positiven Entwicklungsverlauf nehmen. Des Weiteren soll in der Arbeit herausgearbeitet werden, was die besonderen Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen ist und was es dabei zu beachten gilt.

Mein Vorgehen in der Bachelorarbeit ist vorwiegend literaturgestützt, wobei ich ein Experteninterview integriere, welches ich als Quelle verwende, um die Praxisnähe herzustellen.

- Erklärung des Vorgehens (Dauer ca. 45 Minuten, Fragen zum Thema der Bachelorarbeit und ihren Erfahrungen dazu)
  - Einverständniserklärung unterschreiben lassen, gegebenenfalls Anonymitäts- und Veröffentlichungserklärung unterschreiben lassen
- 

### **Aufnahme starten!**

#### **Einstiegsfrage:**

Sie haben in einem Modul unseres Semesters schonmal einen sehr aufschlussreichen Vortrag über Ihren Werdegang und Ihre Arbeit gehalten. Könnten Sie sich noch einmal kurz vorstellen und etwas über Ihre Erfahrungen und Ihre Arbeit in der Jugendhilfe erzählen?

(Name, Abschluss, Weiterbildungen, Dauer der Arbeit in Jugendhilfe)

### **1. Traumatische Erfahrungen:**

Um das Verständnis zu vertiefen, könnten Sie etwas über die Hintergründe und Erfahrungen der Jugendlichen, mit denen Sie arbeiten, erzählen?

- Inwiefern spiegeln sich diese Erfahrungen in den aktuellen Herausforderungen wider, mit denen Sie in Ihrer täglichen Arbeit konfrontiert sind?

### **2. Traumapädagogik:**

Welche speziellen Aspekte der Traumapädagogik berücksichtigen Sie bei Ihrer Arbeit in der Einrichtung?

- Kann durch Aspekte der Traumapädagogik ein positiver Einfluss auf die Beziehung zwischen den Fachkräften und Jugendlichen ausgeübt werden?
- Welche dieser Aspekte sind für eine positive Beziehungsgestaltung förderlich?

### **3. Auswirkungen von Trauma auf Beziehungen:**

Wie wirken sich traumatische Erfahrungen auf die Beziehungen und den Beziehungsaufbau der Jugendlichen aus?

(Bindung, Bindungsstörung, Misstrauen in Menschen)

- Gibt es spezifische Verhaltensmuster- oder -weisen, die die Jugendlichen in zwischenmenschlichen Beziehungen zeigen?

### **4. Beziehungsgestaltung:**

Welche Bedeutung hat die Beziehungsgestaltung in der (heil-)pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen?

- Welche spezifischen Ansätze oder Praktiken haben sich in Ihrer Arbeit als förderlich für die Beziehungsgestaltung mit traumatisierten Jugendlichen erwiesen?
- Wie wirken sich diese Aspekte positiv auf die Traumabearbeitung / auf den Entwicklungsverlauf der Jugendlichen aus?

### **5. Chancen und Herausforderungen:**

Welche besonderen Herausforderungen, aber auch Chancen sehen Sie in der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen?

- Gibt es Herausforderungen/Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung? Wie gehen Sie damit um? Was konnten Sie daraus bereits lernen?

### **6. Selbstfürsorge:**

Welche Rolle spielt die Selbstfürsorge und das persönliche Setzen von Grenzen bei der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen?

- Gibt es Strategien oder Praktiken, die Sie nutzen, um sicherzustellen, dass eigene Grenzen gewahrt werden und gleichzeitig eine gute Beziehung zu den Jugendlichen aufrechterhalten wird?

### **7. Handlungskonzepte:**

Gibt es Handlungskonzepte oder Methoden, die eine positive Beziehungsgestaltung zu traumatisierten Jugendlichen fördern?

## Anhang 2: Einverständniserklärung Interview

**Bachelorarbeit:** „Die Rolle der Beziehungsgestaltung bei der heilpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen nach traumatischen Erfahrungen“

**Universität:** Evangelische Hochschule Nürnberg

**Studiengang:** Heilpädagogik

**Interviewende:** Frau Hanna-Lea Knox

**Interviewdatum:** 26.01.2024

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen der genannten Bachelorarbeit an einem Interview teilzunehmen. Ich wurde mündlich über das Thema und den Zweck des Interviews aufgeklärt. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wird, um anschließend von der Studentin Hanna-Lea Knox transkribiert zu werden. Die Audiodatei wird nach Erhalt des Bachelorzeugnisses gelöscht. Das Transkript wird der Bachelorarbeit angehängt.

ja  nein

Ich möchte, dass alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, im Transkript verändert oder aus dem Text entfernt werden. In der Bachelorarbeit soll das Interview nur in Ausschnitten zitiert werden, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

ja  nein

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Bachelorarbeit auf dem kirchlichen Dokumentenserver veröffentlicht wird und dass die Arbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule Nürnberg eingestellt wird.

ja  nein

Die Teilnahme an dem Interview ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückzuziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben.

JENNIFER STRABURG  
Vor- und Nachname Interviewte

Hanna-Lea Knox  
Vor- und Nachname Interviewende

26.01.24 JSA  
Ort, Datum, Unterschrift Interviewte

26.01.24 H. Knox  
Ort, Datum, Unterschrift Interviewende

### Anhang 3: Interviewtranskription

Datum der Aufnahme: 26.01.2024

Ort der Aufnahme: Rummelsberg

Dauer der Aufnahme: 40:58 Minuten

Befragte Person (B): Jeniffer Straßburg

Interviewerin (I): Hanna-Lea Knox

Datum des Transkripts: 30.01.2024

Das Interview wurde nach der einfachen Transkription von Dresing & Pehl in Schriftform gebracht, bei der das gesprochene Wort 1:1 verschriftlicht wird. Bei der einfachen Transkription wird Umgangssprache ausgebessert, Lückenfüller und Stotterer werden ausgelassen, sowie emotionale Äußerungen (lacht, seufzt, etc.) und Pausen (...) in Klammern hinzugefügt

- .
- 1 I: Genau, die Aufnahme läuft. Genau, in unserem Modul hatten Sie ja schonmal  
2 einen sehr aufschlussreichen Vortrag gehalten. Könnten Sie sich noch einmal  
3 kurz vorstellen und etwas über Ihren Werdegang und Ihre Arbeit hier erzählen?  
4 #00:00:17#
- 5 B: Also mein Name ist Jeniffer Straßburg. Ich bin jetzt seit zwölf Jahren bei den  
6 Rummelsbergern angestellt, bin studierte Psychologin, also habe meinen Ba-  
7 chelor damals in Entwicklungspsychopathologie und Rechtspsychologie ge-  
8 macht, also da schon sehr den Schwerpunkt auf abweichendes Verhalten ge-  
9 legt, habe dann hier als Therapeutin im geschlossenen Bereich angefangen,  
10 habe eine systemische Therapieausbildung und eine Traumatherapieausbil-  
11 dung. Ich habe dann noch ein betriebswirtschaftliches Ministudium draufgelegt  
12 und bin seit 2017 hier stellvertretend in der Leitung und seit 2019 Dienststellen-  
13 leitung. #00:00:57#

14 I: Okay, vielen Dank. Dann vielleicht zu den Jugendlichen, die hier leben. Könnten  
15 Sie, um unser Verständnis zu vertiefen ein bisschen die Hintergründe und Er-  
16 fahrungen der Jugendlichen erzählen, mit denen Sie arbeiten? #00:01:12#

17 B: Also wir haben hier 24 männliche Jugendliche. Im Alter zwischen elf und der Äl-  
18 teste ist jetzt 17 ½, aber normalerweise ist unser Aufnahmestopp so bei 15.  
19 Aber natürlich kann man älter werden, wenn man hier mit 15 angefragt wird. Al-  
20 len einig dieser Jungs ist, dass sie ein schwieriges Aufwachsen hatten, in unter-  
21 schiedlichster Art und Weise. Aber schon frühe Vernachlässigung erfahren  
22 mussten, Missbrauch auf verschiedene Art und Weise. Vielleicht auch so Bro-  
23 ken-Homes im Hintergrund haben, also Eltern, die sich haben scheiden lassen,  
24 oder in einem stetigen On-Off-Verhältnis leben, wechselnde Partner, vielleicht  
25 auch psychische Erkrankung des einen oder anderen Elternteils. Sucht ist  
26 Thema, Gefängnis ist Thema, wirklich alles, was ein bisschen die Risikofakto-  
27 ren im Aufwachsen sind, haben diese Jungs in Ihren Geschichten. Und was Sie  
28 dann zu uns führt, ist oft, dass andere Hilfesysteme und andere Heime oder In-  
29 obhutnahme-Stellen, wo die Jungs waren einfach sie pädagogisch nicht mehr  
30 erreichen können. Und das führt dann vor allem im geschlossenen Bereich  
31 dazu, dass man mit familienrichterlichem Beschluss hier untergebracht wird.  
32 Die Tür auch erstmal zu ist, bis wir die Jungs so ein bisschen näher kennen.  
33 Und wir dann versuchen, hier irgendetwas wieder zu kippen im Leben der  
34 Jungs und die wieder auf eine normale Spur zu bringen. #00:02:34#

35 I: Ja. Ja, dann spiegeln sich die Erfahrungen sicherlich auch im hier im Alltagsle-  
36 ben wider, die die Jugendlichen gemacht haben. Also, es hängt ja bestimmt da-  
37 mit zusammen. #00:02:44#

38 B: Also, so ist es auch. Also, als ich selbst noch aktiv Therapie gemacht habe,  
39 habe ich ganz oft mit Genogrammen angefangen, also die Stammbäume der  
40 Jungs aufzuschreiben. Und es ist schon merklich hier, dass man so eine

41 transgenerationale Traumatisierung hat, also dass die Eltern irgendwie schon  
42 Trauma erfahren haben, wenn die Jungs das überhaupt so weit wissen, oder  
43 man mit den Eltern im Elterngespräch überhaupt so weit gehen kann, auch die  
44 Großeltern kein einfaches Aufwachsen hatten. Also da den Schuldigen auszu-  
45 machen, der mal angefangen hat Mist zu bauen, das geht eigentlich gar nicht,  
46 sondern es ist einfach eine Verkettung von ganz schwierigen Lebenserlebnis-  
47 sen über Generationen hinweg. #00:03:16#

48 I: Das hilft sicherlich, wenn man das im Hinterkopf behält, also für die Arbeit für  
49 Sie. #00:03:22#

50 B: Genau, also ich bin auch wirklich nach wie vor der Meinung, dass es keine  
51 schlechten Eltern gibt, sondern einfach nur schlechte Umstände. Und wenn ich  
52 als Mama selbst ein ganz schwieriges Aufwachsen hatte und durch irgendeinen  
53 unglücklichen Umstand, weil ich mich mit Verhütung nicht auskenne, mit 15 sel-  
54 ber zur Mutter werde, wo soll ich die Ressourcen hernehmen, um gut zu erzie-  
55 hen? Also was wir jetzt als gut benennen würden. Daher ist da oftmals in den  
56 Familien wirklich auch eine Art von Liebe vorhanden, aber halt einfach keinerlei  
57 Erziehungskompetenz, weil man es selber nicht erfahren hat, oder oftmals auch  
58 ein... Wir haben sehr viele Eltern hier, die berichten schlimm geschlagen wor-  
59 den zu sein in ihrer Kindheit und das auf keinen Fall wollen, aber kein Stattdes-  
60 sen wissen. Und dann werden die Kinder einfach nicht erzogen. Also weil  
61 Schlagen wollen sie nicht, das finde ich ja auch gut. Jeder, der sagt, das habe  
62 ich selbst erfahren, das möchte ich nicht. Aber niemand zeigt ihnen, was ist  
63 denn dann richtig? Also wie kriege ich das Kind trotzdem dazu, zu machen, was  
64 es soll, ohne Gewalt anzuwenden. #00:04:17#

65 I: Ja, das hört man ja dann ganz oft, dass viele nicht mehr wissen, wie sie das  
66 anders machen sollen, aber genau, dann ins Gegenteil schwenken sozusagen.  
67 #00:04:26#

68 B: Genau, die sind so ein bisschen wie versteinert. Keine Ahnung, die schauen  
69 dann zu, wie das Kind die Wohnung zerlegt und wissen überhaupt nicht, was  
70 sie tun sollen. #00:04:33#

71 I: Genau, ja. Okay, also ich beschäftige mich in der Bachelorarbeit ja auch ein  
72 bisschen mit der Traumapädagogik, also, viel, es hängt zusammen. Welche  
73 speziellen Aspekte der Traumapädagogik verwenden Sie denn hier in der Ein-  
74 richtung oder wonach orientieren Sie sich da? #00:04:51#

75 B: Also jetzt bin ich ja Traumatherapeutin und keine Traumapädagogin, ich denke  
76 aber es ergänzt sich. Nur falls da jetzt irgendwelche Unterschiede sind. Wenn  
77 die Jungs bei uns ankommen, ist es wirklich ganz, ganz viel Stabilisierung, als  
78 die erste Phase der Traumatherapie und auch -pädagogik zu sagen, wir neh-  
79 men die im Hier und Jetzt erstmal an. Mit alldem, was sie mitbringen, im Negati-  
80 vem, wie im Positivem und versuchen erstmal, an diese Kinder und Jugendli-  
81 chen ranzukommen. Also wirklich so nach dem Slogan „Beziehung vor Erzie-  
82 hung“, weil natürlich haben wir hier einen Erziehungsauftrag und müssen auch  
83 so ein bisschen die Jungs nachreifen lassen in Entwicklungsstufen, die sie bis-  
84 lang einfach nicht erleben durften. Aber meiner Meinung nach geht das nicht,  
85 ohne vorher eine Beziehung gesetzt zu haben. Also das heißt, es ist ganz viel  
86 erstmal aushalten. Aushalten, dass die Jungs nicht hier sein wollen, aushalten,  
87 dass die denken, wir sind eh wieder nur einer von hundert Pädagogen, die sie  
88 schon kennengelernt haben, der jetzt wieder erzählt, es wird besser. Und da ist  
89 oftmals schon die erste Schwelle, dass die Beziehungsgestaltung nicht so ist,  
90 wie wir es im Alltag kennen. Also ein „Es wird immer besser und irgendwann

91 haben wir eine gute Beziehung“, das ist halt das, was man eigentlich kennt,  
92 wenn man Freundschaften knüpft, dass man einfach immer enger wird und ir-  
93 gendwann sagt man, gut wir sind jetzt Freunde. Und bei den Jungs ist es eher  
94 ein „Es läuft gut und dann läuft es vielleicht so gut und dann wird wieder ge-  
95 kappt und dann wieder kommt der Rückzug“. Also und da versuchen wir schon  
96 im Haus, stetig dranzubleiben. Das nicht persönlich zu nehmen, sondern wirk-  
97 lich beim Jungen zu lassen, zu sagen er kann es grad einfach nicht anders.  
98 Was manchmal leichter gesagt, als getan ist. Weil, wenn ich einen schönen Tag  
99 mit einem Jungen im Tiergarten hab und am Abend fängt der aus irgendeinem  
100 Grund an, mich zu beschimpfen, dann macht das natürlich mit jedem etwas.  
101 Aber ich glaub, das sind schon wirklich die Eckpfeiler, die es braucht, um mit  
102 der Klientel zu arbeiten. Viel aushalten, viel durchhalten, auch viel lesen, sich  
103 viel erklären lassen. Und das ist das, was Sie gerade gesagt haben, umso mehr  
104 ich weiß, für umso mehr habe ich Verständnis. Das heißt nicht, dass ich einver-  
105 standen bin mit dem Verhalten von den Jungs, aber ich kann es eher verstehen  
106 und ich kann ihnen eher helfen, in eine andere Richtung zu gehen. Also (...)  
107 #00:06:56#

108 I: Ja. Genau, Sie hatten den Aspekt Sicherheit genannt. Würden Sie sagen,  
109 dadurch kann man eben, also dieser Aspekt ist förderlich für die Beziehungsge-  
110 staltung, das hatten Sie auch schon mit anklingen lassen, aber...#00:07:13#

111 B: Ja, absolut. Also da ist, ich finde da ist immer so ein Paradebeispiel: Wenn  
112 Kinder einnässen, wenn sie zu uns kommen und wir organisch alles abgeklärt  
113 haben, also es ist kein körperlicher Schaden, warum es zum Einnässen kommt,  
114 dann ist es ja oft ein Symptom für irgendetwas, was im Leben der Kinder war.  
115 Und wenn die irgendwann im Laufe ihrer Zeit hier aufhören einzunässen, dann  
116 ist das schon so ein ganz toller Marker, dass das Kind sich irgendwie sicherer  
117 fühlt als noch zu Beginn. Also, weil das, was es ist, was der Körper, wenn wir



118 schlafen einfach nachts auch loslässt, im wahrsten Sinne des Wortes und wenn  
119 das nicht mehr passiert, dann ist das zum Beispiel auch etwas, worüber wir uns  
120 im Haus sehr freuen. Klar, es macht weniger Wäsche, also das ist dann der  
121 praktische Teil (lacht), aber auch als Marker für „da tut sich etwas“. Also der ist  
122 plötzlich (...) Er fühlt sich angenommen, fühlt sich vielleicht auch sicher, in sei-  
123 nem Zimmer. Das ist oft das erste Mal, dass die Jungs ein eigenes Zimmer ha-  
124 ben, was sie auch von innen zusperren können, wo sie wirklich auch mal für  
125 sich sein können. Da ist Sicherheit glaube ich auf jeden Fall sehr, sehr wichtig.  
126 #00:08:10#

127 I: Ja. Okay, wie wirken sich denn die traumatischen Erfahrungen, die die Jungs  
128 gemacht haben auf die Beziehungen generell und den Beziehungsaufbau der  
129 Jugendlichen aus? #00:08:24#

130 B: Also, wir haben manche Kinder im Haus, die sind ein Jahr, eineinhalb da und  
131 da hat man das Gefühl, da ist das erste Mal so ein bisschen Beziehung ge-  
132 wachsen, was von außen vielleicht überhaupt nicht wie Beziehung aussieht,  
133 aber was sich für uns so als erstes (...) Der teilt so ein bisschen was aus sei-  
134 nem Leben mit uns. Aber wie gesagt, da gibt es Kinder im Haus, die brauchen  
135 ein Jahr, eineinhalb Jahre. Und in diesen einen, eineinhalb Jahren ist es ein ste-  
136 tiges Auf und Ab. Also ein: „Ich vertrau mich mal kurz an, dann haue ich eine  
137 Woche ab“. Dann lassen wir sie wieder suchen mit der Polizei, dann sind sie  
138 wieder da, dann wollen sie erstmal gar nichts von einem wissen. Dann fängt  
139 man quasi wieder bei null an, oder es fühlt sich an, als würde man bei null an-  
140 fangen. Ich glaube man fängt nicht immer bei null an, vielleicht fängt man bei  
141 0,5 an, also irgendetwas glaube ich, tut sich schon, aber es ist schon eine sehr  
142 stetige Kleinstarbeit. Immer wieder in das Beziehungsangebot zu gehen, und  
143 egal, ob der Junge einen rauf und runter beschimpft, das irgendwie für sich  
144 wegzupacken und zu sagen, er beschimpft jetzt stellvertretend vielleicht seine

145 Mama, seinen Papa und wir sind jetzt Stellvertreter und halten das aus und wir  
146 sind aber auch die Erwachsenen in dem System und wir gehen immer wieder  
147 auf ihn zu. Also, es kann nicht die Aufgabe von einem Kind im Jugendhilfesys-  
148 tem, in dem es gar nicht sein will sein, dass es um Beziehung kämpfen muss,  
149 sondern da müssen die Erwachsenen Beziehung anbieten, immer wieder und  
150 stetig und auch verlässlich. Also nichts schlimmer als, man sagt dem Jungen:  
151 „Morgen sprechen wir aber in Ruhe“, und dann bin ich morgen nicht da. Also,  
152 das gehört schon zu Sicherheit dazu, dass das, was ich sage, und das kann  
153 auch im Rahmen von einer Sanktion sein, also wenn ich sage, hier ist Schluss,  
154 dann muss ich auch das umsetzen. Also, ich muss stetig und verlässlich da  
155 sein. #00:10:03#

156 I: Ja. Das ist wahrscheinlich auch wichtig für den Vertrauensaufbau. Gibt es  
157 sonst, also sie hatten gerade schon angesprochen, dass die Jungs dann öfter  
158 mal weglaufen, gibt es sonst spezifische Verhaltensmuster, die sich wiederer-  
159 kennen lassen? #00:10:19#

160 B: Also Sucht ist schon auch so eine Komponente, wobei wir jetzt bei manifester  
161 Suchterkrankung würden wir nicht aufnehmen, aber viele der Jungs sind schon  
162 früh mit Zigaretten sowieso in Kontakt gekommen, aber auch Alkohol und Ziga-  
163 retten. Und das ist schon auch oft eine Lösungsstrategie für die Jungs. Also,  
164 wenn irgendwie diese Gefühle in ihnen und die Gedanken zu viel werden, dass  
165 die sich einfach mal wegbeamern und ausschalten. Das ist, wir arbeiten da in  
166 keiner Weise akzeptierend, also ist auch nicht erlaubt irgendwie Alkohol im  
167 Haus, oder Cannabis oder so, aber insoweit akzeptierend, als dass wir realis-  
168 tisch sagen, das ist halt jetzt gerade noch eine Lösungsstrategie und wir brau-  
169 chen da jetzt nicht die Keule auspacken, wenn er mal zugekiffert kommt, sondern  
170 wir müssen gucken, dass wir das Grundproblem lösen und wir müssen gucken,  
171 dass er uns mitteilt, wie geht es ihm im Vorfeld, wann braucht der das, um dann

172 irgendwann ein Stattdessen zu finden, weil (...) Aber wir können diesen Kin-  
173 dern, die bei uns auftauchen nicht alles wegnehmen, weil sonst haben sie gar  
174 nichts mehr. Die können schon nicht weglaufen, weil die Tür ist zu, die können  
175 sich auch nicht so leicht Alkohol beschaffen, wie früher und dass es dann immer  
176 mal wieder vorkommt, das gehört einfach auch zum Alltagsgeschäft dazu und  
177 da muss man reagieren und da braucht es auch Ärzte, die da einfach drauf gu-  
178 cken, wie ist der Zustand gerade, aber keine drakonischen Strafen danach,  
179 sondern wirklich ein: „Ach Mensch, was war denn da vorher, was war in deinem  
180 Kopf los, wieso hast du es gebraucht in dem Moment?“ Aber das ist glaube ich  
181 schon etwas, was aus den Erfahrungen, die die Jungs einfach haben heraus-  
182 kommt. Also entweder, weil sie über das Elternhaus gelernt haben, das ist eine  
183 Strategie, oder weil sie oft mit den ganzen aufkommenden Gefühlen und Ge-  
184 danken nicht klarkommen. #00:11:56#

185 I: Ja. Genau, dann hatten Sie ja vorhin schonmal gesagt, dass sie das so sehen,  
186 dass Beziehung vor Erziehung stattfindet. Welche Bedeutung hat denn die Be-  
187 ziehungsgestaltung in der heilpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Jugend-  
188 lichen? #00:12:12#

189 B: Also, ich glaube, dass das Allerwichtigste ist, den Jungs ehrlich gegenüberzu-  
190 treten, oder egal wem, jetzt mal auch losgelöst von unseren Leuten, ich glaube  
191 es kann nur hilfreich sein, was authentisch ist. Das heißt, wenn die Jungs mich  
192 mal super stressen und super nervig sind, dann sag ich ihnen das genauso,  
193 weil dann brauche ich mich nicht hinstellen und einen auf die tolle Pädagogin  
194 machen, sondern dann rede ich auch einfach mal Klartext und in ihrer Sprache  
195 mit ihnen, ohne dass das in eine Beschimpfung oder sonst was übergeht. Und  
196 damit habe ich unglaublich gute Erfahrungen gemacht Also, wir hatten jetzt am  
197 Montag eine Krise, da haben die Kollegen mich angerufen, weil drei Jungs ha-  
198 ben sich geweigert auf das Zimmer zu gehen und das waren zwei neue

199 Kollegen im Dienst, die sind erst seit Dezember bei uns. Und ich bin runter auf  
200 die Gruppe und habe zu den Jungs nur gesagt: „Ihr kriegt jetzt alle die Chance,  
201 mir in zwei Sätzen zu sagen, was ist gerade euer Anliegen und dann geht ihr  
202 auf eure Zimmer, weil ich muss das genauso von den Mitarbeitern erfahren und  
203 dann setzen wir uns in einer viertel Stunde zusammen und reden.“ Und es hat  
204 keine zehn Sekunden gedauert, dann hatte ich von jedem seine zwei Sätze und  
205 die sind auf das Zimmer gegangen. Und jetzt bin ich 1,60 Meter und weiß Gott  
206 einen Kopf kleiner als alle diese Jungs mit 15. Also die haben körperlich vor mir  
207 überhaupt nichts zu befürchten, aber ich glaube es macht viel die Klarheit aus  
208 und viel dieses, dass sie jetzt über die Zeit hier gelernt haben, wenn ich ihnen  
209 verspreche, wir setzen uns zusammen und klären das, dann klären wir das  
210 auch. Und ich glaube, das ist das, was ich gerade schon gesagt habe, weil so  
211 verlässlich zu sein, sich dran zu halten, was man sagt, aber eben auch konse-  
212 quent. Also, es wäre für mich keine Option gewesen, die nach wie vor alle in  
213 diesem Gruppenraum sitzen zu haben, da hatten sie einfach gerade nichts ver-  
214 loren und dann läuft das aber auch. Man hat immer mal Situationen, da läuft es  
215 nicht, aber dass es so weit kommt, muss ich im Vorfeld halt viel investieren.  
216 Also, der Invest auf Seite der Erwachsenen ist schon sehr viel höher würde ich  
217 sagen als auf Seiten der Jungs. Aber das ist okay, dafür sind wir da, dafür krie-  
218 gen wir auch unser Geld, das ist auch unsere Aufgabe. Aber ich kann nicht rein-  
219 gehen in die Situation und erwarten, dass es funktioniert, einfach nur durch  
220 mein So-sein und weil ich diese Ausbildung habe und weil ich, weiß ich nicht.  
221 Also, die zwei Kollegen, die auf der Gruppe waren, die sind tolle Pädagogen,  
222 also ich bin mir sehr sicher, aber die haben noch keine Beziehung, weil die sind  
223 seit zwei Monaten da und dann haben die bestimmt das gleiche gesagt, wie ich,  
224 aber es war halt nicht wirkungsvoll. #00:14:33#

225 I: Da ist dann ja sozusagen auch die Beziehung das Ausschlaggebende, das  
226 dann sehr hilfreich ist in bestimmten Situationen. Genau, also Beziehung kann  
227 man ja oft nicht so methodisch festhalten, das ist ja auch so ein bisschen die  
228 Schwierigkeit an dem Thema, aber gibt es trotzdem irgendwelche Ansätze und  
229 Praktiken, die sich als förderlich erwiesen haben? Also, sie haben jetzt schon  
230 Authentizität genannt und Ehrlichkeit und Stabilität. Gibt es irgendwelche An-  
231 sätze, oder irgendwas, irgendwelche Methoden, die sie verwenden, oder? (...)  
232 #00:15:12#

233 B: Also, ich für mich, da kann ich aber wirklich nur von meiner Arbeit sprechen,  
234 wobei ich auch versuche, das den Kollegen auch zu vermitteln. Also wenn  
235 Jungs neu sind, dann versuche ich im ersten Gespräch schon so eine gewisse  
236 Ja-Atmosphäre zu schaffen. Das ist so ein grundtherapeutisches Konzept.  
237 Sozusagen, du brauchst erst einmal eine Ja-Basis. Also, wirklich viele Fragen  
238 zu stellen, die in eine positive Richtung gehen, die positiv beantwortet werden,  
239 um einfach mal ein gutes Miteinander zu schaffen. Ich mach auch gute Erfah-  
240 rungen damit, dass die mich was fragen dürfen. Also, die dürfen mich auch fra-  
241 gen: „Wie alt bist du, hast du Kinder, hast du einen Mann“, keine Ahnung was,  
242 „Wo wohnst du?“ Ist mir wurscht, wenn die wissen, wo ich wohne. Und damit  
243 aber auch eine Basis zu schaffen, dass ich nicht nur in meiner Profession hier  
244 bin, sondern in meinem vollen Mensch-sein. Und genau das verwende ich wie-  
245 derrum aber auch in Krisen. Die wissen alle, dass ich eine kleine Tochter habe  
246 und wenn ich sage: „Wenn du mich jetzt anschreist und dich so vor mir auf-  
247 baust, willst du, dass meine Tochter um ihre Mama Angst hat in der Arbeit?“  
248 Also das auch umzudrehen und zu sagen, ich bin nicht nur hier in meiner Rolle  
249 für euch, sondern ich bin hier als ganze Person und ich bringe mich mit alldem  
250 ein, was ich habe, aber dann nimmt mich auch so wahr und nicht nur als die,  
251 die jetzt straft. Ich weiß jetzt gar nicht, ob das ein Konzept ist, was man

252 irgendwie griffest machen kann, aber das ist das, womit ich gute Erfahrungen  
253 habe. Sich ehrlich und offen zeigen, dazu gehört auch dieses, ich bin jetzt mal  
254 genervt, geht mir jetzt aus den Augen, das geht so nicht. Ich bin zu euch res-  
255 pektvoll, ihr gerade überhaupt nicht, wir kriegen das so nicht gebacken. Und  
256 aber auch so kleine Schritte zu feiern. Weil das, was die Jungs hier oft erlebt  
257 haben im Vorfeld ist, dass sie die Schlechtesten in der Schule waren, dass sie  
258 die waren, die rausgeschickt wurden, dass sie die sind, die nerven, dass sie  
259 vielleicht auch zuhause die waren, wo die Eltern dann irgendwann super ge-  
260 nervt waren und da jedes noch so kleine bisschen, auch wenn es nach außen  
261 hin übertrieben ausschaut, zu feiern, als kleiner Erfolg. Also zu sagen: „Mensch,  
262 schau, jetzt ist die dritte Nacht, wo du trocken bist und wo wir nicht die Bettwä-  
263 sche wechseln. Super, du bist auf dem richtigen Weg, ich sehe du machst das  
264 oder ja heute die sechste Schulstunde war scheiße, aber du hast fünf Schul-  
265 stunden gepackt, wann hast du denn das letzte Mal fünf Schulstunden am  
266 Stück geschafft?“ Und da merkt man schon, wie die Jungs merklich wachsen.  
267 Also, und da glaube ich, das darf man nicht aus dem Blick verlieren, bei all den  
268 hohen Zielen, die wir in unserem Leben und in unserer Gesellschaft so stecken,  
269 dass aber halt auch für uns kleine Schritte sind, was für die Jungs vielleicht Mei-  
270 lensteine sind. Und das muss ich ihnen auch spiegeln. Also, das ist vielleicht  
271 wirklich was, was auch noch dazugehört, also dieses Spiegeln von Verhalten,  
272 sowohl im Positiven als auch im Negativen. #00:17:48#

273 I: Das erinnert mich, was Sie gerade gesagt haben mit „als ganze Person hier  
274 sein“, an die Ich-Du-Beziehung von Martin Buber, falls Sie den kennen. Also ja,  
275 hat das durchaus positive Aspekte wahrscheinlich. Wie wirken sich diese As-  
276 pekte auf die Traumabearbeitung aus und auf den Entwicklungsverlauf der Ju-  
277 gendlichen? Also die Aspekte jetzt, die sie genannt haben mit der Ehrlichkeit  
278 und dem Mensch-sein hier auf der Arbeit? #00:18:22#

279 B: Also was es in der Arbeit mit unserer Klientel so schwierig macht, was es sehr  
280 viel einfacher macht, wenn ich jetzt zum Beispiel Traumatherapeutin in der Pra-  
281 xis bin, dass sie ja oft aus dem System, was sie traumatisiert hat noch nicht los-  
282 gelöst sind. Also das Elternhaus, das einen großen Anteil daran hat, dass sie  
283 traumatische Erfahrungen machen mussten, ist ja nach wie vor der Ort, wo sie  
284 immer wieder hingehen. Das heißt, diese letzten Stufen, die man in der Trau-  
285 matherapie so ein bisschen anstrebt, die kann ich in dem Alter der Jungs noch  
286 gar nicht machen, weil die noch Teil des traumatisierten Systems sind. Das  
287 heißt man muss irgendwie (...) Man bleibt schon relativ lange in dieser Stabili-  
288 sierungsphase, dass sie sich dann vielleicht auch selbst mal Gedanken ma-  
289 chen, wie oft möchte ich nach Hause, was lasse ich mit mir machen. Und wenn  
290 die wieder mehr Selbstwertgefühl schöpfen, und das ist schon das Ziel von all-  
291 dem, was wir hier tun. Wenn ich mir selbst wieder was wert bin, dann lasse ich  
292 nicht mehr alles mit mir machen. Und das ist glaube ich ganz, ganz wichtig.  
293 Egal wo die Traumatisierung stattfand, das sind ja auch Menschen, die schon-  
294 mal eine Traumatisierung erfahren haben, haben ja eine erheblich höhere  
295 Chance, dass ihnen das wieder passiert, einfach weil das etwas mit unserer  
296 Persönlichkeit macht. Und die Kinder zu stärken und das erlebe ich schon, dass  
297 all das was ich vorher gesagt habe dazu führt, dass die so einen Selbstwert ent-  
298 wickeln und vielleicht auch sagen „Hey, das lass ich nicht mit mir machen“. Das  
299 führt dann vielleicht zu anderen Problemen, wenn man sich wirklich mal seinen  
300 Eltern gegenübersteht und sagt: „Ne, so redet ihr nicht mehr mit mir“, dann ha-  
301 ben wir die nächste Baustelle offen, um die wir uns kümmern müssen. Aber  
302 letztendlich ist es das, was die im Leben brauchen. Die müssen lernen für sich  
303 selbst einzustehen, auf eine gute Art und Weise. Nicht mit Aggressionen, was  
304 bei unseren Jungs auch oft Thema ist. Aber letztendlich, sich wieder etwas wert  
305 zu sein. Und dann werde ich irgendwann mich nicht mehr sinnlos betrinken,

306 wenn ich mir was wert bin, also das ist so der Dreh- und Angelpunkt.

307 #00:20:13#

308 I: Ja. Ja, das macht Sinn. Okay, dann kommen wir nochmal zu den Herausforde-  
309 rungen, aber auch Chancen, die Sie sehen in der Arbeit mit den Jugendlichen.  
310 Genau, also welche Herausforderungen vielleicht erstmal, aber auch welche  
311 Chancen und welche positiven Seiten das mit sich bringt. #00:20:34#

312 B: Also die größte Herausforderung ist, wenn nicht nur ein Junge, sondern die  
313 ganze Familie dem Helfersystem skeptisch gegenübersteht, weil Kinder immer  
314 loyal gegenüber ihren Eltern sind, egal wie die Eltern sich verhalten und egal,  
315 was die Eltern den Kindern Schlimmes angetan haben, es sind die Eltern und  
316 das wird immer das wichtigste Wort in dem Leben dieser Kinder sein. Zumin-  
317 dest in der Lebensphase, wo wir hier sind. Das heißt wenn es uns nicht gelingt  
318 die Eltern mit an Bord zu kriegen und zumindest ein Arbeitsbündnis zu haben.  
319 Die müssen gar nicht... Ich erwarte gar keine Mitarbeit, aber das sie realisieren,  
320 dass ihr Junge Schwierigkeiten hat und dass wir dafür da sind, dass es besser  
321 wird. Wenn wir das schaffen zu erreichen, dann kriegen wir auch Probleme mit  
322 dem Jungen gut hin. Aber wenn wir Schwierigkeiten mit einem Jungen haben,  
323 das den Eltern kundtun und sie sagen uns am Telefon: „Sie sind ja selber  
324 schuld, weil Sie sind ja alle scheiße“, dann werde ich nichts bewirken können in  
325 dem System. Weil der Junge fühlt sich bestätigt, wird immer weiter machen und  
326 die Eltern fühlen sich bestätigt, dass wir es ja auch nicht hinbekommen. Und  
327 dann drehen wir uns im Kreis. Also das ist, wo das größte Risiko da ist. Also  
328 wenn Eltern der Maßnahme gegenüber auch ablehnend gegenüberstehen. Das  
329 ist auch wirklich, (...) In den meisten Fällen führt das zu einem Scheitern der  
330 Maßnahme. Also da ist noch eine kleine Chance, dass die Kinder realisieren,  
331 dass ihre Eltern ihnen nicht guttun, das haben ich ein-, zweimal bisher erlebt,  
332 aber das ist wirklich eine Besonderheit, dass jemand mit 14 realisiert, meine



333 Eltern tun mir nicht gut, ich wende mich von meinen Eltern ab, in dem Alter. Das  
334 ist mit 30 für manche schon schwierig, aber mit 14 (...) Daher in den meisten  
335 Fällen scheitert das, weil wir dann früher oder später sagen müssen: „Gut, Sie  
336 arbeiten nicht mit uns zusammen. Sie geben eher ihrem Jungen noch recht,  
337 wenn der sich hier schlimm aufführt.“ Das ist wenig hilfreich. Also da ist ein gro-  
338 ßes Risiko mit drin, weil mit jeder Jugendhilfe-Maßnahme meiner Meinung nach  
339 eigentlich eine Elternmaßnahme geschaltet werden müsste. Aber so ist es  
340 nicht vorgesehen im Sozialgesetzbuch, das heißt wir arbeiten zwar schon mit  
341 den Eltern, aber wir arbeiten ja primär am Kind. Das heißt irgendwer müsste mit  
342 den Eltern dann halt auch noch arbeiten. #00:22:34#

343 I: Also ist es schon meistens so, dass der Kontakt noch besteht, also noch fester  
344 Kontakt zu den Eltern besteht? #00:22:41#

345 B: Genau, ja. Das ist aber glaube ich auch Einstellungssache. Ich halte nichts von  
346 Kontaktverboten, außer es geht wirklich um 8a, also Kindeswohlgefährdung,  
347 (...) dann natürlich und selbstverständlich, aber ansonsten sind Eltern die Eltern  
348 und man schafft es nicht Kindern von ihren Eltern fernzuhalten und umgekehrt.  
349 Das geht einfach nicht. Das heißt, man muss versuchen zusammen zu arbei-  
350 ten, aber wenn man so ein Konzept fährt, dann lässt es halt auch ein Spielraum  
351 offen, dass es nicht gelingt zusammen zu arbeiten. Wenn ich einfach keinen  
352 Kontakt pflege, klar, dann nehme ich mir so ein bisschen dieses Risiko weg,  
353 aber ich fände es einfach (...) es würde sich für mich nicht richtig anfühlen, des-  
354 wegen arbeiten wir hier nicht so. Und die große Chance, vielleicht um das noch  
355 auf der anderen Seite zu sehen, wenn man aber die Eltern für die Maßnahme  
356 gewinnen kann, dann erlebt das Kind, dass alle an einem Strang ziehen. Und  
357 das haben die häufig auch nicht erlebt. Also häufig ist es, dass einer zieht  
358 rechts, einer zieht links. Gerade wenn Kinder aus Trennungsfamilien kommen,  
359 dann spielen die halt ihre Eltern auch aus, was absolut in Ordnung ist, die

360 schauen auf ihren Vorteil, aber wenn alle gemeinsam zum Wohle des Kindes  
361 agieren, dann kann aus der schlimmsten Geschichte was Gutes werden. Und  
362 was ich immer wieder faszinierend finde, ist dass wir hier Jungs aufnehmen, wo  
363 ich in den Unterlagen mir denke: „Himmel Herrgott, was ist das für eine furcht-  
364 bare Geschichte und wie kann diese Kind noch am Leben sein und das hier  
365 freudige Kinder sind, die das annehmen und die hier einen guten Weg einschla-  
366 gen, wo diese (...) diese Resilienz oft auch so spürbar wird, die man ja aus der  
367 Literatur kennt und man weiß, ein Drittel der Traumatisierten, die packen das  
368 weg, egal was ihnen passiert. Und das ist ja manchmal, also da staune ich  
369 manchmal schon, wo ich mir denke, wenn man sich selbst so anschaut, wie  
370 man manchmal bei Kleinigkeiten irgendwie übers Leben sinniert und sich denkt:  
371 „Oh Gott, warum passiert mir das?“ Und hier sind Kinder, denen passiert sowas  
372 Schlimmes und die haben eine Lebensfreude und kriegen das irgendwie gut ge-  
373 backen, also (...) #00:24:27#

374 I: Das stimmt. Gibt es denn Herausforderungen, oder Schwierigkeiten in der Be-  
375 ziehungsgestaltung? Das doppelt sich vielleicht so ein bisschen, haben Sie ja  
376 gerade schon einiges dazu angesprochen, aber vielleicht nochmal zurück zur  
377 Beziehungsgestaltung (...) Genau, wie gehen Sie mit Herausforderungen in der  
378 Beziehungsgestaltung um? #00:24:46#

379 B: Also was halt wirklich schwierig ist, ist manche Kollegen gut an Bord zu halten,  
380 wenn Jungs die Kollegen so ein bisschen ausgesucht haben. Also man weiß  
381 von außen ja nicht, (...) warum gibt es immer Stress zwischen einem Mitarbei-  
382 ter oder einer Mitarbeiterin und einem Jungen und ich glaube ganz oft ist das,  
383 weil die Kollegen den Jungen aus irgendeinem Grund triggern, weil vielleicht die  
384 Erinnerung an irgendein Familienmitglied da ist oder sonst was, aber dafür kann  
385 halt dieser Mitarbeiter nichts und trotzdem muss er es aushalten. Das finde ich  
386 ist manchmal in der Beziehungsgestaltung schon (...) Dann tun die ihr Bestes

387 und bringen Kuchen mit und versuchen da irgendwie ranzugehen und erleben  
388 nur Ablehnung von dem Jungen, also das ist schon (...) Da Hut ab vor jedem,  
389 der das mal ein paar Wochen aushält. Das sind oftmals, wenn die Kollegen  
390 schaffen, das zu überwinden, dann irgendwann die besten Beziehungen. Also,  
391 weil die sich irgendwie so zusammenraufen. Aber das erlebt man halt ganz  
392 massiv bei den Kindern und Jugendlichen, die wir hier im Haus haben. Und ge-  
393 gerade dieses: Man macht was Schönes und der Junge reißt es am Abend wieder  
394 ein. #00:25:48#

395 I: Könnte das vielleicht auch was mit der Übertragung und Gegenübertragung zu  
396 tun haben? #00:25:52#

397 B: Ganz bestimmt. Und ich finde es auch oftmals so natürlich, weil (...) das ist zum  
398 Beispiel Weihnachten, wenn wir hier schön Weihnachten haben, dann haben  
399 wir hier ein, zwei, drei Jungs, die absolut durchknallen. Also an dem Abend von  
400 der Weihnachtsfeier muss man sich fast darauf einstellen, dass von diesen 24,  
401 zwei oder drei es nicht gut hinbekommen. Und ich finde das aber auch emotio-  
402 nal so schwierig für die Jungs, weil das sind Leute, die werden dafür bezahlt  
403 sich um sie zu kümmern und die gestalten ihnen ein schöneres Weihnachtsfest  
404 als die 14 Weihnachtsfeste, die sie vorher hatten. Und dann ist es eigentlich,  
405 wenn man so da drauf schaut, gar nicht verwunderlich, dass nach einem schö-  
406 nen Tag alles scheiße sein muss. Weil das zu verkraften, dass meine Eltern mir  
407 nicht sowas Schönes bieten konnten, wie Leute, die dafür bezahlt werden, das  
408 ist schon eine harte Nummer. #00:26:36#

409 I: Das ist schon schwierig, ja (...) #00:26:37#

410 B: Und dann muss es halt blöd ausgehen, weil dann bin ich emotional so weit zu  
411 sagen: „Ne, Weihnachten mit denen war auch blöd.“ So das gibt jetzt keinen  
412 Unterschied mehr, weil man muss es ja irgendwie als Kind auch vor sich selber

413 rechtfertigen. Also gar nicht in einem bewussten Prozess, sondern in einem un-  
414 bewussten Prozess. Und da ist glaube ich Gegenübertragung auf jeden Fall im  
415 Alltag der Fall. #00:27:00#

416 I: Ja, okay. Dann nochmal zum Thema Selbstfürsorge. Welche Rolle spielt denn  
417 die Selbstfürsorge und das Setzen von persönlichen Grenzen bei der Arbeit  
418 hier? #00:27:13#

419 B: Also unfassbar wichtig. Ich finde das ist ein bisschen, wie ein Handwerker sein  
420 Werkzeug gut behandeln muss und gut ölen muss, so sind wir halt unser Werk-  
421 zeug in der sozialen Arbeit. Das heißt, wir müssen schon schauen, dass es uns  
422 gut geht. Und wenn es uns persönlich mal nicht gut geht, wie wir mit einem  
423 Schutzmantel auch hier in die Arbeit kommen können. Weil die Jungs riechen  
424 das oder spüren es, was auch immer, also wenn es einem nicht gut geht, die  
425 haben da einfach Fühler für. Die mussten früh im Leben lernen, ihr Gegenüber  
426 einzuschätzen, das können die. Ich hatte, wie mein (...) Ich bin das zweite Mal  
427 verheiratet und wie mein erster Mann mich verlassen hat, habe ich von einem  
428 Tag auf den anderen meinen Ehering abgelegt. Und die Jungs waren die ers-  
429 ten, die mich angesprochen haben, ich war keine Stunde in der Arbeit, da ha-  
430 ben die mich gefragt, wo mein Ring ist. Ich hatte überhaupt nicht im Kopf, dass  
431 das irgendjemand merken könnte und erst recht nicht, dass das die Jungs wä-  
432 ren. Und da, wenn man nicht für sich gesorgt hat, da wird es echt krisenhaft.  
433 Also die waren da echt besorgt und die wollten das wirklich wissen und das war  
434 für mich auch fine, ich habe es ihnen dann auch erklärt. Und das war aber  
435 dann, wenn man das zulässt (...) Und das hat glaube ich auch wieder mit dieser  
436 Authentizität zu tun. Ich hatte in der Zeit, weil ich selbst dünnhäutiger war, un-  
437 glaublich tollte Therapiegespräche. Weil irgendwie ich recht nah an den Jungs  
438 dran war, ich kann mir das auch selber nicht gut erklären. Aber die wussten,  
439 okay, das ist gerade nicht leicht für sie. Und das war vom ersten Tag an... Ich

440 weiß nicht, ob ich es offen gemachen hätte, wenn sie mich nicht gefragt hätten.  
441 Aber dadurch war es halt einfach offen und ich musste mir überlegen, wie gehe  
442 ich damit um. War das tatsächlich was, was gut wurde. Also dieses sich auch  
443 mal berührbar zu zeigen und (...) #00:29:01#

444 I: Hat wahrscheinlich auch mit der schon vorhandenen Beziehung zu tun gehabt.  
445 #00:29:05#

446 B: Auf jeden Fall, ja. #00:29:06#

447 I: Aber sehr beeindruckend, dass sie dann da Rücksicht drauf genommen haben.  
448 #00:29:10#

449 B: Also das, ja. Was man jetzt von den Kindern überhaupt nicht erwarten würde.  
450 So, wo in dem Fall (...) Aber das ist auch ganz häufig, wenn (...) Also ich hatte  
451 meine Tochter zum Beispiel auch schon hier mit dabei, das sind tolle große Brü-  
452 der. Bei alledem, was sie in ihren Akten stehen haben und wir haben ja auch In-  
453 tensivstraftäter hier, oder sonst was. Die sind klasse mit diesem kleinen Mäd-  
454 chen, da gibt es überhaupt nichts (...) Das ist (...) Weil halt diese Kinder so viel  
455 mehr sind, als dieses eine Schlechte, was man erstmal sehen würde, der Grund  
456 warum sie auch hier sind. Und ich glaube das zuzulassen und ihnen auch den  
457 Raum zu geben, du darfst jemand anders sein, du musst nicht immer beweisen,  
458 dass du der harte Kerl bist. Du darfst auch mal irgendwie anders sein. Das führt  
459 auch wieder dazu, dass sie sich selber wieder anders erleben wollen und kön-  
460 nen. #00:29:52#

461 I: Ich habe (...) Ich finde es interessant, weil ich habe gelesen, dass durch Trau-  
462 matisierungen eben oft diese Empathie, dieses Empathievermögen verloren  
463 geht, also das habe ich auch in einer Quelle (...) gelesen, aber das würde dem  
464 ja so ein bisschen widersprechen, oder? #00:30:08#

465 B: Das ist glaube (...) Vielleicht kommt es auch auf die Art der Traumatisierung  
466 an. Ich meine, wenn ich wirklich schwerstens misshandelt worden bin und sich  
467 nie um mich gekümmert wurde, warum soll ich mich dann empathisch um an-  
468 dere kümmern? Also es ist schon auch irgendwie logisch. Auf der anderen Seite  
469 (...) Ich weiß nicht, ob es gänzlich (...) Ich glaube es ist sehr tief versteckt. Aber  
470 sobald die dann in Sicherheit sind (...) Ich glaube auch viele von denen wären  
471 erstklassige Therapeuten, einfach weil die nicht nur dieses Was-Wissen hätten,  
472 sondern dieses Wie-Wissen. Und wenn man weiß, wie fühlt es sich an, kann  
473 man sich sehr wohl in andere hineinfühlen. Die Frage ist halt, wie werde ich auf-  
474 gefangen danach. Also wenn eine Traumatisierung nicht aufgefangen wird und  
475 die nicht an einen Ort wie hier kommen, wo bemühte Pädagogen sind und wo  
476 sie Therapie erfahren, dann kann das natürlich zu so einem versteinerten Her-  
477 zen führen. Weil wenn mich niemand heilt und mir niemand korrigierende Bin-  
478 dungserfahrungen bietet, dann werde ich mein Leben lang einfach mich einsam  
479 fühlen und (...) #00:31:02#

480 I: Total, hat wahrscheinlich wieder viel mit den Schutzfaktoren und auch Resilienz  
481 zu tun. #00:31:08#

482 B: Genau, ja. Ja. Also ich glaube, das steht so nebenher, ich kann mir gut vorstel-  
483 len, dass es sehr, sehr wenig empathische Traumatisierte gibt, wenn sie selbst  
484 ihr ganzes Leben lang nie empathische Gegenreaktionen erfahren haben, also  
485 (...) #00:31:20#

486 I: Ja, das macht Sinn. Auch hier wieder die Frage, gibt es Strategien oder Prakti-  
487 ken, die sie nutzen für die Selbstfürsorge, um nochmal auf das Thema zurück-  
488 zukommen. #00:31:31#

489 B: Also, was (...) Die Mitarbeiter, die haben jederzeit die Möglichkeit, sich Einzel-  
490 supervisionen zu holen. Also, da haben wir auch ein Budget für. Das ist sehr

491           niederschwellig. Wir haben hier die diakonische Akademie zwei Straßen weiter,  
492           da brauche ich nur anrufen, dann haben die meistens innerhalb von zwei bis  
493           drei Wochen schon einen Termin für sie. Ansonsten ermutige ich alle Mitarbei-  
494           tenden hier im Haus, sich in irgendeiner Form eine Freizeitaktivität zu suchen,  
495           die sie auch wieder runterbringt. Das muss nicht immer Sport sein, das kann  
496           Musik sein, das kann Kunst sein, keine Ahnung. Irgendwas, wo man für sich  
497           auch wieder Kraft rausschöpft. Und im besten Fall schaffen die das mit hier  
498           reinzubringen. Also dann auch daraus ein Freizeitangebot für die Jungs zu ma-  
499           chen. Weil ich glaube, da begegnet man sich auch wieder anders miteinander.  
500           Also, wenn man so ein gemeinsames Hobby teilt, oder was auch immer. Und  
501           dann hat man so eine kleine Kraftquelle in der Arbeit. Wenn man weiß, don-  
502           nerstags habe ich hier immer die Fußballgruppen mit den Jungs und dann  
503           spiele ich mein Hobby aus und das mache ich gerne mit den Jungs. Weil das  
504           ist, glaube ich ganz wichtig für die Selbstfürsorge. Und irgendwann zu lernen,  
505           das geht so ein bisschen konträr zu dem, was ich gesagt habe, sich zwar hier  
506           als Person zu zeigen in Gänze, aber das, was die Jungs einem wiedergeben  
507           nicht als ganze Person anzunehmen. Also die Reaktionen, die man erfährt, er-  
508           fährt man hier als professionelle Person und in den wenigsten Fällen beleidigen  
509           die uns als Person. Sondern weil wir ihnen hier eine Grenze setzen, weil wir  
510           eben auch auf Struktur aus sind und sie da halt auch einschränken, wie sie es  
511           vielleicht das erste Mal im Leben erleben dürfen. Und dann kriegen wir natürlich  
512           den Widerhall zu spüren. Und das, wenn ich als ganze Person annehme und  
513           sage, der wertet jetzt mich ab, dann tue ich mich auf Dauer schwer. Wenn ich  
514           aber sage, der kann das jetzt gerade einfach nicht annehmen, weil ich die erste  
515           bin, die ihm eine Grenze setzt im Leben, aber ich tue das aus gutem Grund her-  
516           aus und weil ich möchte, dass der jetzt nacherzogen wird und was lernt. Dann  
517           brauche ich so ein bisschen diese Grenze zwischen, was lasse ich wirklich an  
518           mich ran und was lasse ich hier. Und da aber wirklich jemandem zu sagen, wie

519 kannst du das für dich schaffen, das ist total schwierig. Also, weil da auch jeder  
520 unterschiedliche Strategien hat. Manche Kollegen wohnen hier eine Stunde  
521 weg, wo ich sage: „Mensch, du hast so einen langen Arbeitsweg“, aber die sa-  
522 gen: „Ich brauche das und wenn ich eine Stunde gefahren bin, bin ich zuhause  
523 und habe quasi alles durchdacht und manche kommen mit dem Fahrrad her  
524 und fahren mit dem Fahrrad nach Hause, weil die sagen, ich brauche gleich  
525 diese Bewegung, also, da ist glaube ich auch jeder Mensch anders. Aber man  
526 muss sich schon auch Zeit in und neben der Arbeit nehmen, um rauszufinden,  
527 was tut mir gut. Und was kann ich wann einschalten. Und eine gute Teamzu-  
528 sammensetzung und eine hohe Offenheit. Dass die sich untereinander auch  
529 mal sagen können: „Ich weiß gerade nicht, wie ich mit dem Jungen weiterma-  
530 che und ich bin gerade echt durch“ und dann springt vielleicht jemand anders  
531 ein. Also auch dieses „Hand in Hand“ zu arbeiten, das ist glaube ich wichtig.  
532 #00:34.16#

533 I: Ja, das macht Sinn. Hat dann wahrscheinlich wieder auch viel mit so (...) der  
534 eigenen Persönlichkeit zu tun (...) Weil das ist schon, also auch wieder individu-  
535 ell, genau wie es bei den Jungs individuell ist, bei einem selber auch und der  
536 Selbstfürsorge. Dann noch zu der letzten Frage: gibt es Handlungskonzepte  
537 oder Methoden, die eine positive Beziehungsgestaltung fördern können? Sie  
538 hatten ganz am Anfang schonmal den Stammbaum angesprochen. Gibt es  
539 sonst irgendwelche Methoden, die Sie durchführen, um Beziehungsaufbau zu  
540 fördern und dann auch die Beziehungsgestaltung zu fördern? #00:34:50#

541 B: Also, wir schauen, dass wir in den ersten, naja vier bis sechs Wochen mit dem  
542 Jungen zusammen mal zu ihm nach Hause fahren. Also wirklich ins zuhause  
543 selber, also uns das Kinderzimmer anschauen, mit den Eltern mal zuhause zu  
544 quatschen, aber vor allem auch dass der Pädagoge, der für die Einzelfallarbeit  
545 dann zuständig ist und der Therapeut, der den Jungen übernehmen wird, die



546 machen so eine Art Stadtführung. Lassen sich mal zeigen, wo warst denn du  
547 mit deinen Kumpels immer und wo war denn deine Schule? Und das ist was,  
548 was ich als total wertvoll empfinde. Ich meine, wir ziehen deutschlandweit ein,  
549 also wir müssen teilweise auch schon weit fahren. Aber man kann sich nicht al-  
550 les vorstellen. Und das schafft ein anderes gemeinsames Erleben. Weil wenn  
551 man danach wieder über zuhause spricht, dann war man schonmal an diesem  
552 Ort und dann sagt der Junge: „Das war dieses rote Haus, wo wir davorstanden“  
553 und dann weiß man auch selbst: „Ah, okay, das rote Haus“. Also das schafft  
554 eine andere Ebene, das hört sich so profan an, aber das ist echt...finden die  
555 Jungs auch total schön, also mal zu zeigen, wo kommen sie her und wo sind  
556 manche Sachen passiert, die man vielleicht auch aus den Akten weiß. Das ist  
557 ein tolles Einfalltor. Ansonsten versuchen wir, dass die Kollegen, die für die Ein-  
558 zelarbeit zuständig sind, auch Einzelunternehmungen mit den Jungs machen,  
559 da auch partizipativ vorgehen: „Worauf hast du Bock?“ und dann fahren die viel-  
560 leicht mal ins Erlebnisbad oder mal ins Kino oder so. Also mal hier raus von der  
561 Gruppe, mal wirklich nur eins zu eins sein. Heißt nicht, dass das immer schön  
562 enden muss, hab ich vorhin gesagt, das kann auch schon sein, dass das nicht  
563 gut ausgeht, aber es kann auch gut ausgehen. Und ich glaube, das sind so  
564 viele einzelne Bausteine, die dazu führen, dass ein Junge sich wohlfühlt und  
565 wertgeschätzt fühlt. Und wenn es nur ist, der ist krank und ich setze mich mit ei-  
566 nem Tee mal ans Bett und bringe ihm eine Wärmflasche und das ist das erste  
567 Mal, dass ich halt, wenn ich krank bin, nicht allein in meinem Zimmer sitze und  
568 alle irgendwie gehen, sondern da jemand da ist. Abends vorlesen, wenn die  
569 Jungs das wollen. Also alles so (...) Aber da sind die Geschichten genauso indi-  
570 viduell, wie die Methoden. Also man muss wirklich auch auf... Ich glaube da  
571 kommt es auf die Passung an. Und manchmal liest man einem 15-jährigen vor,  
572 weil der das irgendwie einfordert und das gut findet und keine Ahnung,

573 manchmal geht man mit einem 11-jährigen auf den Skateplatz und das ist auch  
574 in Ordnung, also (...) #00:36:59#

575 I: Ja, auch wieder sehr individuell. Okay, haben Sie denn noch irgendwelche Fra-  
576 gen an mich oder noch irgendwelche anderen Sachen, die Sie sagen möchten?  
577 #00:37:07#

578 B: Also ich fand das Thema schon sehr spannend, als sie mir geschrieben haben,  
579 weil ich habe meine Abschlussarbeit in der systemischen Therapie geschrieben,  
580 zur Traumatherapie im Zwangskontext. Weil das primär etwas ist, was sich aus-  
581 schließt. Also zu sagen im Zwangskontext Traumatherapie zu machen ist erst-  
582 mal ein bisschen seltsam (lacht) #00:37:24#

583 I: Stimmt (lacht) Widerspricht sich auch ein bisschen #00:37:28#

584 B: Genau (...) Und über den Widerspruch habe ich geschrieben, daher fand ich  
585 das total spannend und letztendlich war auch da das Ergebnis, dass es voll-  
586 kommen egal ist, was der Kontext ist, wichtig ist, ob die Passung der Men-  
587 schen, die in diesem Kontext sind, matcht. Und ich glaube, darauf kommt es an.  
588 Also, wir haben auch am Anfang die Leute, die für die Jungs einzeln zuständig  
589 sind, hießen ganz lange Vertrauenserzieher. Das war so ein gesetzter Begriff.  
590 Den gibt es glaube ich auch in so ziemlich jedem Heim, alle sprechen immer  
591 von Bezugs- oder Vertrauenserzieher. Jetzt haben wir nicht nur Erzieher im  
592 Heim, sondern auch Heilpädagogen, Heilerziehungspfleger, Sozialpädagogen,  
593 das heißt, man hat mit diesen Erzieherbegriff immer jemanden ausgegrenzt.  
594 Dann waren wir damit nicht zufrieden und es ist auch irgendwie vermessen, ei-  
595 nen Erwachsenen einem Jungen vorzusetzen und zu sagen, zu dem hast du  
596 jetzt Vertrauen (...) Also irgendwie war Vertrauenserzieher blöd, aber die Abkür-  
597 zung „VE“ war so prägnant, also die benutzen auch die Jungs: „Mein VE ist der  
598 Thomas“, das heißt meine Kollegen und ich haben hier Brainstorming gemacht

599 und jetzt heißt es „verantwortlich für die Einzelfallarbeit“. Also wir können auch  
600 VE abkürzen, aber wir haben diesen Erzieher raus und wir haben dieses Ver-  
601 trauen raus. Und wir sagen zu den Jungs immer: „Das ist der, der kümmert sich  
602 um dich im Besonderen. Der hat den Kontakt zum Jugendamt und zu den El-  
603 tern, aber wem du dein Vertrauen schenkst und wem du was erzählen willst,  
604 das entscheidest du. Du hast da acht bis zehn Mitarbeiter in deinem Team und  
605 das muss nicht der sein, den wir jetzt bestimmen, der sich um alles Strukturelle  
606 kümmert, sondern das suchst du dir aus. Und ich glaube das ist was, was in der  
607 Arbeit unglaublich wichtig ist, dass die Jungs halt einfach nicht mit jedem mat-  
608 chen. So geht es uns im Leben ja auch. Und dann sollen die sich wirklich aus-  
609 suchen, wem vertrauen sie sich an. Und seit wir das so ein bisschen (...) finde  
610 ich manchmal faszinierend, was Sprache macht, aber seit wir es in der Sprache  
611 verändert haben, ist das irgendwie ein offenerer Prozess. #00:39:06#

612 I: Ja (...) Das kann ich mir vorstellen, dass da vielleicht sogar eher manchmal so  
613 eine Aversion entsteht, wenn man das jetzt so vorgesetzt bekommt: „Hier, Ver-  
614 trauensperson“ (lacht). #00:39:18#

615 B: Ja, und es ist halt oft einfach so ein bisschen: „Okay, wer hat gerade Kapazität  
616 frei?“ und manchmal wird das bestimmt, bevor der Junge da ist, das heißt, man  
617 weiß überhaupt nicht, ob es passt. Und das ist jetzt für Anrufe ja auch eigentlich  
618 egal, wer macht den Arzttermin aus und wer ruft das Jugendamt an, da muss ja  
619 auch keine Passung da sein. Aber wenn dann dieses Wort auch noch so mit-  
620 schwingt: „Das ist dein Vertrauenserzieher“ und oftmals kamen die Jungs dann  
621 und haben gesagt: „Jenni, ich will meinen VE wechseln, weil das passt einfach  
622 nicht. Ich mag den nicht.“ Und dann muss man argumentieren und dann benutzt  
623 man immer dieses Vertrauenswort, das war (lacht). Hinten und vorne hat das  
624 nicht gepasst, aber das ist dann tatsächlich was, was vielleicht noch so ein

625           kleines Beispiel ist, warum das mit der Beziehung so wichtig ist und dass (...) in  
626           erster Linie sucht der Junge sich aus, wer zu ihm passt. #00:39:59#

627   I:       Das stimmt und als Fachkraft muss man da offen sein, da hat man ja auch die  
628           professionelle Rolle. #00:40:05#

629   B:       Genau. Genau und dann kann es sein, dass ich festgesetzt bin als Vertrauens-  
630           erzieher, aber dass halt mein Kollege oder meine Kollegin die ernsthaften Ge-  
631           spräche mit dem Jungen führt, weil das einfach besser matcht. Das ist vielleicht  
632           auch etwas, was für die Selbstfürsorge wichtig ist, dass man sich das dann  
633           nicht allzu sehr zu Herzen nimmt, ob man jetzt was falsch gemacht hat, oder  
634           (...) Ich finde das ist oftmals ein schmaler Grat zwischen, wir erwarten, dass die  
635           Mitarbeitenden reflektiert sind und sich auch hinterfragen, aber bitte nicht so  
636           sehr, dass das Selbstzweifel werden. Also man braucht schon so ein bisschen  
637           ein professionelles Standing, zu sagen: „Nein, ich habe das entschieden und  
638           ich bin gerne bereit das zu reflektieren“, aber nicht im Sinne von Selbstzweifel  
639           und „Oh Gott, ich bin ein schlimmer Pädagoge und“ (...) #00:40:40#

640   I:       Ja. Ja, gibt es bestimmt auch immer wieder mal. Ist bestimmt auch eine heraus-  
641           fordernde Arbeit, kann ich mir vorstellen. Okay, dann, wenn sie nichts anderes  
642           anzumerken haben, dann würde ich die Aufnahme beenden. #00:40:53#

643   B:       Ja, gerne. #00:40:54#

644   I:       Okay, dann danke nochmal #00:40:56#

645   B:       Sehr gerne. #00:40:5

## Selbstständigkeitserklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards des wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 13.03.2024

---

Ort, Datum

A. Knox

---

Unterschrift