

Schulen im Fokus: Safe space oder Orte der Angst?

von *Andrea Lehner-Hartmann*

1. Schule als Gefahrenort

Erfahrungen mit Gewalt und Aggression stellen an Schulen ein ernsthaftes Problem dar, welches sehr unterschiedliche Facetten umfassen und für viele Schüler(innen) Schule zu einem Ort der Angst machen kann. Da wäre zunächst der Problemkreis der ausgeübten *physischen oder online-Gewalt gegen Mitschüler(innen)*, der laut OECD-Studie 2015 bei 11 % und in der HBSC-Studie der WHO 2018 bei 10 % im Schnitt aller untersuchten Länder liegt.¹ Opfer herkömmlicher Bullyingformen zu werden, ist zahlenmäßig gleich verteilt. Internationale Vergleiche laut HBSC-Studie erbringen, dass die Opferzahlen mit zunehmendem Alter sinken, während sich die Täter(innen)zahl erhöht, wenngleich die Unterschiede nicht sehr groß sind. Andere zu mobben, ist bei Jungen im Alter von 15 Jahren am höchsten ausgeprägt und bei Mädchen im Alter von 13 Jahren. Nimmt man Cyberbullying dazu, dann finden sich Jungen öfter auf der Täterseite sowohl von physischer Gewalt als auch von Cyberbullying. Mädchen hingegen sind gefährdeter, Opfer von Cyberbullying zu werden. Hier zeigen sich auch die größten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Während sich auf Jungenseite die Zahlen auf Opfer- wie auf Täterseite relativ gleich verteilen (12 %), sind Mädchen häufiger Opfer, insbesondere im Alter von 13 Jahren. Während sie mit 8 % Cyber-

¹ Vgl. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey (2018), online: https://www.fachstelle.at/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2019/07/2018_hbsc-bericht_mit_alternativtexten_final.pdf [Stand 13.09.2020].

bullying ausüben, sind sie auf der Opferseite fast doppelt so häufig (14 %) betroffen. Große Länderdifferenzen zeigen sich dahingehend, dass sich die höchsten Zahlen in ausgeübter Onlinegewalt in Litauen und Lettland (29–31 %) und die niedrigsten in Spanien und Griechenland (zwischen 0.6 % und 3 %) auffinden lassen.² Dieses Phänomen gilt es in den nächsten Jahren besonders gut zu beobachten – insbesondere da Digitalisierung als eine zentrale (inter)nationale Strategie in der Weiterentwicklung europäischer Gesellschaften gesehen wird und aufgrund der Ortsungebundenheit sexualisierte Übergriffe ohne face-to-face-Kontakte jederzeit ausgeübt und die Opfer überall hin verfolgt werden können.

Sexualisierte Gewalt stellt bei der Erhebung von schulischen Gewaltformen ein vernachlässigtes Feld dar. Dabei zeigt die Speak!-Studie³ aus Hessen, dass fast die Hälfte der Schüler(innen) (48 %) Erfahrungen mit sexuellen Beleidigungen und verbalen Belästigungen haben⁴ und fast ein Viertel (23 %) hat mindestens einmal körperliche sexuelle Gewalt, wie antatschen, gegen den Willen geküsst oder an den Geschlechtsteilen berührt werden, erlebt⁵. 70 % haben sexuelle Gewalt zumindest einmal beobachtet.⁶ In der Mehrheit sind es Gleichaltrige, die Gewalt

² Vgl. Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/18 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Survey in Europe and in Canada. International Report Volume 1. Key Findings, online: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf> [Stand 13.09.2020].

³ Es handelt sich dabei um eine von Sabine Maschke und Ludwig Stecher 2018 abgeschlossene Studie, die 2719 Schüler*innen in Hessen an 53 Schulen in 150 Klassen zwischen 14 und 16 Jahren an AHS zu ihren Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt untersucht haben. Eine wichtige Frage war, ob und mit wem sie darüber sprechen (können). (Sabine Maschke/Ludwig Stecher, Sexuelle Gewalt. Erfahrungen Jugendlicher heute, Weinheim 2018).

⁴ Vgl. ebd. 10.

⁵ Vgl. ebd. 16.

⁶ Vgl. ebd. 37.

ausüben.⁷ Betroffen sind mehr Mädchen als Jungen, sowohl von nicht-körperlichen wie körperlichen Formen. Wenn insgesamt jeder fünfte Jugendliche damit Erfahrungen macht, sind es bei den Mädchen jedes Dritte.⁸ Drei Viertel der Mädchen (74 %) machen damit ihre ersten Erfahrungen im Alter bis zu 14 Jahren⁹, wobei ein deutlicher Anstieg ab 11/12 Jahren erfolgt. Mädchen, die körperlich früher entwickelt sind, sind einem noch höheren Risiko ausgesetzt, sie sind auch insbesondere von schweren Formen körperlicher sexueller Gewalt betroffen (39 % zu 10 %).¹⁰ Einen Einfluss zeigte auch der Konsum pornografischen Materials mit den darin vermittelten Rollenbildern.¹¹ Einen hoch signifikanten Zusammenhang gibt es zwischen Mobbing und sexualisierter Gewalt. Ein Viertel der Jugendlichen mit sexuellen Gewalterfahrungen (nicht-körperlich wie körperlich) erleben auch Mobbing in der Schule, wenngleich dies nicht zeitgleich erfolgen muss.¹²

Als Gründe für sexualisierte Übergriffe gibt der überwiegende Teil (81 %) an, dass dies in dem Alter normal, keine große Sache sei oder dass sie lustig sein wollten (65 %). Sie hätten es ohne viel nachzudenken ausgeführt.¹³ Eine zweite Gruppe gibt an, dass sie es aus Rache gemacht hätten oder weil sie die Person nicht ausstehen konnten (39 %); in geringerem Maße wurden sie von anderen dazu gedrängt.¹⁴

Aufhorchen lässt in der Studie von Moira und Spiel 2003 die Antwort auf die Frage, wer für die erlebte Viktimisierung

⁷ Vgl. ebd. 29–30.

⁸ Vgl. ebd. 18–19.

⁹ Vgl. ebd. 23.

¹⁰ Vgl. ebd. 67.

¹¹ Vgl. ebd. 72–87.

¹² Vgl. ebd. 95–97.

¹³ Vgl. ebd. 47.

¹⁴ Vgl. ebd. 47.

hauptverantwortlich sei. Die befragten Schüler(innen) begründen es mit ihrem eigenem Verhalten oder ihrer Unbeliebtheit bei den Mitschüler(innen). Kinder, die eine internationale Familiengeschichte mitbringen, sehen allerdings auch ihre Sprache oder ihr Herkunftsland als Ursache dafür an, dass sie Opfer von Mobbing sind.¹⁵

Ein weiteres vernachlässigtes Problemfeld stellt die *Gewalt zwischen Lehrkräften und Schüler(innen)* dar.¹⁶ Obwohl es hier geringere Zahlen gibt, zeigen die aufgedeckten Skandale der letzten Jahre deutlich, dass es sich hierbei um kein vernachlässigbares Phänomen handelt. Reichen die Wurzeln der Skandalberichte oft in frühere Jahrzehnte zurück, so leiden heute noch viele unter deren Auswirkungen. Zudem sind Strafen, Ungerechtigkeiten, Demütigungen bis hin zu (sexualisierten) Gewaltübergriffen in schulischen und anderen pädagogischen Einrichtungen auch aktuell immer wieder anzutreffen, wenn beispielsweise in Österreich etwa die Hälfte aller Schüler(innen) zwischen 12 und 14 Jahren berichtete, von ihren Lehrer(innen) in irgendeiner Art und Weise ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein. Bei den 17- bis 18-jährigen Schüler(innen) war es jede(r) Dritte.¹⁷ Bedenkt man, dass eine Vier-Länder-Studie (Deutschland, Slowenien, Spanien, Österreich) erbrachte, dass verbale Gewalt von Lehrpersonen neben erlebter

¹⁵ Vgl. Dagmar Strohmeier/Moira Atria/Christiane Spiel, Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? in: Angela Ittel/Maria von Salisch (Hg.), Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2005, 204–219, 215.

¹⁶ Vgl. Volker Krumm/Susanne Weiß, Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen, in: Wolfgang Melzer (Hg.), Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention, Gießen 2006, 123–146.

¹⁷ Vgl. Moira Atria/Christiane Spiel, The Austrian situation. Many Initiatives Against Violence, Few Evaluations, in: Peter Smith, Violence in Schools. The Response in Europe, London 2003, 83–99, 88.

und beobachteter elterlicher Gewalt in enger Beziehung zum Gewalteinsatz von jungen Menschen steht, kann dieses Phänomen nicht vernachlässigt werden.¹⁸ Auch gegenüber Lehrpersonen kann es zu demütigendem bis hin zu aggressivem Verhalten kommen. Zu beachten gilt es hier aber das Hierarchiegefälle und die unterschiedlichen Machtmittel, die Lehrpersonen im Vergleich mit Schüler(innen) zur Verfügung stehen.

2. Die Bedeutung der Zuschauer(innen)

Gewaltübergriffe in Schulen erfolgen nicht nur in einer eindeutigen Opfer-Täter(innen)-Konstellation, sondern vielfach unter den Augen anderer. Ihr Verhalten entscheidet, ob Gewalt beendet oder sogar noch verstärkt wird.¹⁹ Nach Spiel und Strohmeier sind 88 % der Mitschüler(innen) Zeugen – aber nur 19 % greifen ein. Greifen sie allerdings ein, dann werden in 57 % der Fälle die Vorfälle sofort beendet.²⁰ Für erfolgreiche Interventionen sind Bystander, auch On-line-Bystander²¹, gezielt einzubeziehen.²² Sie benötigen Perspektiven, wie sie ihren

¹⁸ Vgl. Wassilis Kassis u. a., Eltern und Lehrpersonen als Gewalt-Risikofaktoren Jugendlicher, in: Psychotherapie Forum 18 (2020) 80–88.

¹⁹ Vgl. Frederic Vobbe, Notwendige Differenzierungen im Umgang mit Bullying und sexualisierter Peergewalt, in: Kindesmisshandlung und –vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention 17/2 (2014) 194–207.

²⁰ Vgl. Dagmar Strohmeier/Christiane Spiel, Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention, in: Werner Specht, Nationale Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunkte. Band 2, online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [Stand 13.09.2020].

²¹ Vgl. Christiane Atzmüller/Ulrike Zartler/Ingrid Kromer: Online-Held*innen gibt es nicht? Was 14- bis 19-jährige Jugendliche an Zivilcourage im Internet hindert, in: SWS-Rundschau 59/1 (2019) 87–109.

²² Vgl. auch Stefan Hofherr/Heinz Kindler, Wie Jugendliche auf miterlebte Si-

Gruppenzusammenhalt stärken und Übergriffe stoppen bzw. dem Opfer einen Schutzraum anbieten können sowie eine Haltung entwickeln, die erkennen lässt, dass gewalttätiges Verhalten sozial unerwünscht ist.

Die Folgen und Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf Gewalterfahrungen können sehr unterschiedlich sein. Für viele sind die Erlebnisse traumatisierend. In Österreich bringen Lehrpersonen diesbezüglich ein sehr geringes Wissen mit. Danach befragt, was sie bei Gewaltvorkommen tun, kam die Antwort: Täter(in) bestrafen, d. h., sie reagierten mehrheitlich autoritär und weniger dem Opfer zugewandt.²³ Kenntnisse zu Opfer-Täter(innen)-Dynamiken sowie zu Traumatisierung und ihren Folgen können essenziell sein, um den Schutz des Mobbingopfers gewährleisten zu können.

3. Die Wirkungen von traumatisierenden Erfahrungen

Traumatische Ereignisse schalten das soziale Netz aus, das normalerweise dem Menschen das Gefühl von Zugehörigkeit zu einem Beziehungssystem, Kontrolle und Sinn gibt. Es herrschen Hilflosigkeit und Angst vor; das Selbstverteidigungssystem ist überfordert und bricht zusammen.²⁴ Als Folgen traumatischer Ereignisse werden tief greifende und lang anhaltende Verände-

tuationen sexueller Gewalt reagieren. Bystander-Verhalten als möglicher Ansatzpunkt für Prävention?, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2 (2018) 171–190.

²³ Vgl. Christoph Burger u. a., How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy Use, Moderator Effects, and Concurrent Use of Multiple Strategies, in: Teaching and Teacher Education 51 (2015) 191–202.

²⁴ Vgl. Judith Lewis Herman, Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden, Paderborn 2003, 53–54.

rungen in der (Selbst)Wahrnehmung, in den Gefühlen, in der physiologischen Erregung und im Gedächtnis beschrieben.²⁵ Diese traumatischen Reaktionen sind nach Köckeritz als „Anpassungsversuche [...] an überwältigende Bedrohung (zu verstehen) und können als vorausschauende Versuche der Vorbereitung auf weiteres Unheil und Bemühungen um Selbstschutz verstanden werden“²⁶. Dabei werden Funktionen, die normalerweise aufeinander abgestimmt sind, voneinander getrennt. Es erfolgt eine Dissoziation, d. h. es kommt zu einer Störung der Integration und Verknüpfung von Informationen, diese können nur noch fragmentiert und abgespalten gespeichert werden.²⁷ So können sich intensive Gefühle einstellen, ohne das Ereignis genau erinnern zu können, oder aber es wird jedes Detail erinnert, ohne dabei etwas zu fühlen. Kinder werden oft als unglaublich angesehen, wenn sie über ihre erlebten Gewalttaten so berichten, als wären sie unbeteiligt gewesen. Traumatisierte Personen sind in erhöhtem Maße wachsam gegenüber allem, was in ihrer Umgebung passiert. Die ständige Alarmbereitschaft soll vor neuen Übergriffen warnen; sie hält nicht nur im Wach-, sondern auch im Schlafzustand an. Betroffene leisten hier Schwerstarbeit im Überleben. Nicht selten bewirken diese Folgen emotionalen und sozialen Rückzug, weil man sich als anders als die anderen erlebt und das Gefühl hat, die anderen können einen nicht verstehen. Eine Kommunikation ist unter den geschilderten Bedingungen erschwert. Zusätzlich kann ein bestimmtes Wort, eine bestimmte Geste, ein schiefer Blick

²⁵ Vgl. ebd. 55.

²⁶ Christiane Köckeritz, Langzeitige Folgen früher Traumatisierung durch Gewalt und Vernachlässigung, in: Wilma Weiß/Tanja Kessler/Silke Birgitta Gahleitner, Handbuch Traumapädagogik, Weinheim 2016, 351–370, 357.

²⁷ Vgl. Lutz Winja, Dissoziation als Anpassungsleistung, in: Wilma Weiß/Tanja Kessler/Silke Birgitta Gahleitner, Handbuch Traumapädagogik, Weinheim 2016, 371–384, 371.

eines(r) Klassenkameraden(in) derart triggern, dass ein(e) Schüler(in) ausrastet, herumschreit, andere angreift oder eben auch dissoziiert und sich in eine andere Welt flüchtet.

Nicht alle Menschen, die traumatische Erlebnisse haben, reagieren mit posttraumatischen Belastungsstörungen oder dissoziativem Verhalten. Es gibt aber starke Einflussfaktoren, die sie wahrscheinlicher machen, wie extreme, wiederkehrende Bedrohungssituationen, physische Verletzungen und das Alter der Betroffenen. Sexuell missbrauchte Kinder und Jugendliche, jene in Geiselhaft oder jene, die in den Krieg geschickt wurden oder (alleine) flüchten mussten, leiden besonders stark und lange an den Folgen. Ohne derzeit über genauere empirische Daten zu verfügen, muss dies wohl auch für Cyberopfer angenommen werden. Kinder und Jugendliche werden durch das Erlebte, das sie überfordert, an wichtigen Entwicklungsschritten beeinträchtigt: In ihrer Identitätsbildung und der Entwicklung von Selbstwert, in ihrem Bindungsverhalten und ihrer Beziehungsgestaltung, die wiederum für Resilienzentwicklung wichtig sind, im Aufbau ihres Wertesystems, in ihrer Aufmerksamkeits- und Verhaltenssteuerung wie in ihrer kognitiven Entwicklung.²⁸

Ein Mechanismus, der sich ebenfalls immer wieder beobachten lässt, ist die seit Sandor Ferenczi so benannte „Identifikation mit dem Aggressor“²⁹. Dabei werden die Sichtweisen des(r) Gewalttäters(in) übernommen und das Erlebte als nicht so dramatisch eingeschätzt oder es wird überhaupt eigenem Verschulden zugeschrieben: als letzter Rettungsversuch, mit den Bedrohungen umgehen zu können. Die Logik dahinter be-

²⁸ Vgl. Köckeritz, Langzeitige Folgen früher Traumatisierung durch Gewalt und Vernachlässigung, 357–362.

²⁹ Sandor Ferenczi, Sprachverwirrung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, in: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 19/1/2 (1933) 5–15 (online: https://archive.org/stream/InternationaleZeitschriftFuumlrrPsychoanalyseXixHeft12/IZ_XVIII_1933_Heft_1_2#page/n3/mode/2up [Stand 01.09.2020]).

sagt, dass bei Eigenverschulden die Kontrolle behalten wird.³⁰ Es kommt zu einer Übernahme der Gefühle, die der Täter verspüren sollte: Opfer empfinden das Schuldgefühl, das der Täter nicht hat.³¹ Man spricht hier auch von Täterintrojekten, das sind „psychisch komplexe Leitbilder, die Opfer gegen ihren Willen durch die brutalen Grenzüberschreitungen des Täters verinnerlicht haben“³². Täterintrojekte können sich auch so äußern, dass gegen andere in ähnlicher Weise wie der Täter agiert wird (Täter-Opfer), oder dass es zu Selbstbestrafung oder Selbstverletzungen kommt. Letztendlich kommt es zu einer Zerstörung des Ich von innen heraus.³³

Es ist wichtig zu wissen, dass posttraumatische Belastungsstörungen sowie Dissoziation und Täterintrojekte Reaktionen beschreiben, die jeder Mensch unter extremen, lebensbedrohenden Bedingungen entwickeln kann.

Traumatologische Folgen sind nicht individualisierend zu behandeln, sondern vielmehr sind es die sozialen Strukturen, die als traumatogen anzusehen sind³⁴, beispielsweise wenn eine Schule eine ausgeprägte autoritäre Kultur mit dazugehörigen Demütigungsritualen hat, die immer wieder Angst auslöst.³⁵ Eine

³⁰ Vgl. auch Anne Schmitter-Boeckelmann, Vernetzung Traumatherapie/Traumapädagogik, in: Wilma Weiß/Tanja Kessler/Silke Birgitta Gahleitner, Handbuch Traumapädagogik, Weinheim 2016, 334–340, 337.

³¹ Vgl. Köckeritz, Langzeitige Folgen früher Traumatisierung durch Gewalt und Vernachlässigung, 357.

³² Werner Stangl, Stichwort: ‘Täterintrojekte’. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2019), online: <https://lexikon.stangl.eu/10883/taeterintrojekte/> [Stand 13.09.2020].

³³ Vgl. Andreas Kraft, Jüdische Identität im Liminalen: die Dichterin Nelly Sachs und der Holocaust, Konstanz 2006, 66.

³⁴ Vgl. Maximiliane Brandmaier/Klaus Ottomeyer, Träume und Gesellschaft, in: Wilma Weiß/Tanja Kessler/Silke Birgitta Gahleitner, Handbuch Traumapädagogik, Weinheim 2016, 342–350, 344.

³⁵ Wie sehr sich Demütigungsrituale in die Struktur von Schule über die Jahrhunderte hinweg in unterschiedlichen Ausformungen eingeschrieben haben,

derart viktimisierende Kultur fördert das Schweigen der Opfer, das Nicht-Wahrnehmen des Ausmaßes der Übergriffe, der Verharmlosung durch die Umwelt und erschwert es den Traumatisierten, Hilfe zu holen und ihre Erlebnisse zu verarbeiten.

In einer viktimisierenden Kultur trifft man vielfach auch auf Mythen zu Gewaltvorkommen sowie rassistische und sexistische Klischeebilder, die einer Hierarchisierung auf unterschiedlichen Ebenen zuarbeiten: zwischen Erwachsenen und Kindern, Mädchen und Jungen, Ansässigen und Zugewanderten, Christ(inn)en und Andersgläubigen, etc. Daraus entstehen die Rechtfertigungen für das Täterverhalten sowie für passives oder gewaltermunterndes Bystander-Verhalten. Eine Reflexion der Folgen dieser Hierarchisierungen zielt auf die Etablierung einer opfersensiblen Kultur, die einen Rahmen dafür abgibt, dass Täter wie Opfer sich den Folgen von Demütigung und Gewalt auch individuell stellen können.

4. Opfern und Tätern Perspektiven im Umgang mit Gewalt eröffnen

Damit Opfer ihren Aufbruch in ein neues Leben wagen können, sind in der Traumaforschung drei Schritte benannt.³⁶ Zunächst ist es wichtig, dass die Opfer einen sicheren Ort haben und die Bedrohung durch den/die Täter gebannt ist. Diese äußere Sicherheit ist eine Grundbedingung dafür, dass sich die Opfer

beschreibt Ute Frevert anschaulich in: Ute Frevert, *Die Politik der Demütigung. Schauplätze von Macht und Ohnmacht*, Frankfurt ²2017, bes. 82–110.

³⁶ Vgl. Judith Lewis Herman, *Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden*, Paderborn 2003 (2018), 215–306; vgl. auch Silke Birgitta Gahleitner, *Milieutherapeutische und -pädagogische Konzepte*, in: Wilma Weiß/Tanja Kessler/Silke Birgitta Gahleitner, *Handbuch Traumapädagogik*, Weinheim 2016, 56–66, 60.

der Entwicklung ihrer inneren Sicherheit zuwenden können. In einem zweiten Schritt geht es um das Erinnern dessen, was ihnen widerfahren ist. Dabei ist nicht eine detailreiche Erinnerung zentral, sondern die Möglichkeit, sich aus der Gewissheit sicherer Beziehungen (therapeutisch, familiär, ...) heraus an die bruchstückhaften Erinnerungen Schritt für Schritt zu wagen. Dazu gehört auch das Trauern um die verlorenen Lebenschancen. Der dritte Schritt stellt dann die Integration des Erlebten dar, d. h. dass die unverbundenen Funktionen, wie abgespaltene Gefühle, integriert werden können und ein Leben angesichts des Erlittenen möglich wird sowie ein Wertesystem, ein Ich-Gefühl und eine Bindungs- und Beziehungsfähigkeit (wieder) aufgebaut werden können.

Gewalterlebnisse, Motive und Gewaltformen können sehr unterschiedlich aussehen und benötigen für nachhaltige Interventionen ein differenziertes Vorgehen. Erfolge beispielsweise sexualisierte Übergriffe von jüngeren Kindern aus reiner Neugierde, ist ein nicht-skandalisierendes Verhalten angebracht. Übereifrig aufgestellte Verbote oder moralische Bewertungen würden dazu führen, dass sich Kinder mit ihrer Neugierde als schlecht erleben, Schuldgefühle entwickeln und Sexualität zum Tabuthema wird. Dies hätte wiederum zur Folge, dass sexualisierte Übergriffe schwerer identifiziert werden, sich der Geheimhaltungsdruck erhöht und die Betroffenen schweigen.

Demgegenüber benötigen physische oder psychische Gewaltübergriffe klare normative Adressierungen als sozial unerwünscht. Das Verhalten ist aber von der Person getrennt zu sehen und soll nicht mit Demütigungen beendet werden. Es braucht „das Insistieren auf Prinzipien der modernen Ächtung von Gewalt“³⁷, sodass Gewaltausübende sich mit dem konfron-

³⁷ Thiersch Hans, Gewalt in pädagogischen Interaktionen. Überlegungen zur Reaktivierung eines Modus der Kontrolle, in: Soziale Passagen 2/2 (2010) 222.

tieren können, was sie zu diesem Handeln bewogen hat. In diesem nicht einfachen Prozess der Selbsterkenntnis ist es wichtig, dass eine Anerkennung der Person spürbar und neue, weiterführende Perspektiven eröffnet werden.³⁸ So können sich auch Täter-Opfer dadurch, dass sie ihre Gewalttat als solche erkennen, in einem nächsten Schritt an ihre eigene Verletzungsgeschichte heranwagen.

Ob Schulen für Kinder einen Ort der Angst und der Demütigung oder einen sicheren Ort darstellen, hängt wesentlich davon ab, ob und welche Konzepte es im Umgang mit Gewaltvorkommen gibt. In der jüngeren Vergangenheit haben sich dazu unterschiedliche Initiativen und Forschungen etabliert. Diese Entwicklungen können lediglich in ein paar Grundlinien vorgestellt werden.

5. Traumapädagogisches Handeln erweitert Kompetenzen

Im deutschen Sprachraum hat sich nach den Missbrauchsskandalen in pädagogischen Einrichtungen und insbesondere durch die Integration geflüchteter Kinder die Notwendigkeit gezeigt, dass Lehrpersonen Kompetenzen im Umgang mit Trauma benötigen. Dazu hat sich in den letzten zehn Jahren ein neuer Forschungsstrang, die Traumapädagogik, mit vielfältigen Konzepten herausgebildet.³⁹

³⁸ Vgl. ebd.

³⁹ Vgl. Marion Baldus, „A safe place is only as safe as it feels“ – Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research* 12/2 (2017), 209–223; und vgl. Wilma Weiß, *Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte*, in: Wilma Weiß/Tanja Kessler/Silke Birgitta Gahleitner, *Handbuch Traumapädagogik*, Weinheim 2016, 20–32.

Traumapädagogik versteht sich als ein Teil der Traumabewältigung neben der Traumatherapie, die in ärztlich-psychiatrischen und psychotherapeutischen Settings und zeitlich limitiert erfolgt. Sie zielt auf die Unterstützung traumatisierter junger Menschen im pädagogischen Alltag und versteht Traumaarbeit vor allem als „Prozess der Selbstbemächtigung, den die Mädchen und Jungen in den für sie oder ihn sozial bedeutsamen Bezügen vollziehen“⁴⁰. Großen Einfluss zeigen die Bindungstheorie, die die Bindungsbedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt rückte, sowie psychoanalytische Konzepte. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in den Inhalten und im pädagogischen Handeln ist allen Konzepten eine traumasensible Grundhaltung gemeinsam. In deren Zentrum steht die Annahme, dass das Verhalten des Kindes entwicklungsgeschichtlich als eine normale Reaktion auf eine außerordentliche Belastung zu verstehen ist.⁴¹ Basierend auf dem Menschenbild einer humanistischen Psychologie umfasst diese gemeinsame Haltung folgende Elemente:

- Die Annahme des guten Grundes: „Alles, was ein Mensch zeigt, macht Sinn in seiner Geschichte!“
- Wertschätzung: „Es ist gut, so wie du bist!“
- Partizipation: „Ich traue dir was zu und überfordere dich nicht!“
- Transparenz: „Jeder hat jederzeit ein Recht auf Klarheit!“
- Spaß und Freude: „Viel Freude trägt viel Belastung!“ (BAG Traumapädagogik 2011⁴²)

⁴⁰ Weiß, Traumapädagogik, 20.

⁴¹ Vgl. ebd. 23.

⁴² BAG Traumapädagogik, Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, Gnarrenburg (2011), online: https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html?file=files/bag-trauma/Dokumentationen%20und%20Protokolle/positionspapier_11-2011.pdf [Stand 13.09.2020].

Traumapädagogische Ansätze arbeiten ressourcenorientiert. Zentral ist die Bedeutung von Beziehung, die nicht dahingehend missverstanden werden darf, dass Pädagog(innen) jederzeit verfügbar oder den Betroffenen jegliche Last abnehmen müssen. Wer dem Opfer die Verantwortung für seine Lebensgestaltung abnimmt, läuft Gefahr, sie(ihn) in neuen Abhängigkeitsverhältnissen zu positionieren und die Betroffenen in ihren Ressourcen nicht ernst zu nehmen. Was erforderlich ist, ist „Bindungsbalance“, d. h., „die Balance zwischen distanzierter professioneller Reflexion und persönlichem Engagement“⁴³, die die Achtung der eigenen Grenzen sowie die Balance zwischen Nähe und Distanz einschließt.

„Für belastete Kinder ist die Erfahrung, sie haben für jemanden Bedeutung, oft ganz neu. Sie beschreiben viele Jahre später die eine Stunde, den einen Moment, als die Kollegin bzw. der Kollege für sie Zeit hatte und etwas Besonders unternommen hat, vielleicht besonders zugehört hat, als exklusiv. Diese exklusive Beziehung schließt nicht andere Kinder oder Pädagog/innen aus, sie schließt exklusive Momente ein.“⁴⁴

Die exklusive Beziehung kann genügend Sicherheit geben, um sich wieder in andere Kontexte (Familie, Freizeit) wagen zu können. Exklusive Beziehungen helfen bei der Suche nach dem Verlorenen – wer sie sind, wem sie sich zugehörig fühlen, wem sie vertrauen können.

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt Beziehungsvielfalt dar, weil Beziehungsdyaden allein für traumatisierte Menschen nicht ausreichen. Idealerweise finden sie diese in ihren unterschiedlichen Lebenskontexten, in denen sie so etwas wie eine heilende

⁴³ Weiß, Traumapädagogik, 27.

⁴⁴ Ebd.

Gemeinschaft erfahren.⁴⁵ Zum Bindungsaufbau und zur Bindungssicherheit sind Gleichaltrigengruppen wichtig, weil sie dazu beitragen können, Scham, Isolation und Individualisierung zu durchbrechen.⁴⁶ Das Bindungsverhalten der jungen Menschen sowie damit verbundene körperliche Aspekte bedürfen einer begleitenden Reflexion im Alltag. Aufgrund der gestörten Bindungs- und Beziehungserfahrungen der Betroffenen sind insbesondere Bindungsfallen – wie Abwertungen und Verstrickungen – zu beachten.⁴⁷

6. Schule als safe space?

Traumapädagogische Ansätze entwickeln Konzepte, wie eine Schule zu einem sicheren Ort werden kann. Die safe space- oder safe place-Debatte reicht dabei in die Mitte der 90er Jahre zurück. In den Bildungswissenschaften werden die Begriffe metaphorisch verwendet, um gute Lernumgebungen zu beschreiben.⁴⁸ Robert Boostrom macht dies am Erfahrungsbericht einer

⁴⁵ Vgl. Silke Birgitt Gahleitner, *Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen*, Bonn 2011, 29.

⁴⁶ Vgl. Jacob Bausum, *Über die Bedeutung von Gruppe in der traumapädagogischen Arbeit in der stationären Jugendhilfe*, in: Birgit Lang u. a., *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*, Basel 2013, 175–186.

⁴⁷ Vgl. Thomas Lang, *Bindungspädagogik – Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche*, in: Birgit Lang u. a., *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*, Basel 2013, 187–217.

⁴⁸ Vgl. Betty B. Barrett, *Is „Safety“ Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space*, in: *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1/1 (2010), online (2010): https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cjsotl_rcacea/article/view/6883/5597 [Stand 15.09.2020].

Lehrerin deutlich. In diesem erzählt sie von Caleb, einem stark verängstigten Viertklässler, der im Unterricht nur still vor sich hin murmelte. Eines Tages beobachtete sie, wie Caleb seinen Bleistift in das Etui legte und dabei zu diesem sprach, wie gut er es in seinem „safe space“ habe. Davon inspiriert besorgte die Lehrerin einen großen Karton („refrigerator box“), der größer war als Calebs Schreibtisch und in dem sich Caleb selbst einen sicheren Raum einrichten konnte. In den darauffolgenden Tagen brachte Caleb verschiedene Dinge mit und richtete sich mit diesen Dingen in seinem Karton ein. Im Laufe der Zeit war er dann in der Lage, den Karton zu verlassen und mit seinen Klassenkameraden(innen) zu kommunizieren und zu spielen. Davon inspiriert begannen auch andere Kinder, ihre Arbeitsplätze nach Calebs Vorbild mit persönlichen Gegenständen auszustatten. Die Lehrerin hielt fest, dass sie in ihren klar definierten Plätzen begannen mehr und besser zu arbeiten und dass sie dadurch erkannten, dass jede(r) einen Platz braucht, wo sie (er) sich sicher und angenehm fühlt.⁴⁹

Wenn man Schulen als sicheren Ort für Kinder und Jugendliche gestalten möchte, so gilt es sowohl den äußeren sicheren Ort als auch den inneren sicheren Ort zu beachten. Der äußere sichere Ort kann in physischer Form als Rückzugsort, als opt-out-Raum o. Ä. bestehen, wobei diese Räume von Kindern unterschiedlich – positiv wie negativ – erlebt werden können. Haben sie Übergriffe in geschlossenen Räumen erlebt, bekommen sie möglicherweise Angst- und Panikattacken, erleben sie aggressiven Stress in der Gruppe, eröffnet sich für sie ein Schutzraum zum Stressabbau. Zum äußeren sicheren Ort gehören wesentlich auch die pädagogischen Fachkräfte, die mit ih-

⁴⁹ Vgl. Robert Boostrom, 'Safe spaces': Reflections on an Educational Metaphor, *Journal of Curriculum Studies* 30/4 (1998), online: <https://doi.org/10.1080/002202798183549> [Stand 13.09.2020].

rem Beziehungsangebot entängstigend wirken und die Kinder und Jugendlichen darin unterstützen, ihre Umwelt nicht (nur) als bedrohlich zu erleben. Dies ist insbesondere in Krisen notwendig, um Betroffenen zu vermitteln, dass sie auch in der Krise einen Platz in der Schule, in der Klasse, etc. haben. Wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte ihr Beziehungsangebot auch dann aufrechterhalten können und sich nicht beleidigt oder enttäuscht zurückziehen, wenn Kinder und Jugendliche den Kontakt unterbrechen und somit ihre ursprünglichen Beziehungsabbruch-Erfahrungen reinszenieren.⁵⁰ Hier ist nicht der Zwang zum Reden gefragt, sondern eine Haltung, die das Vermeidungsverhalten akzeptiert und das Distanzbedürfnis respektiert, sodass die Schüler(innen) Nähe und Distanz selber regulieren können. Dazu ist es notwendig, die eigenen Bindungserfahrungen mit den daraus resultierenden Erwartungen und Beziehungsfallen zu kennen. Es sind Pädagog(innen) gefragt, „die mit einer inneren Balance und der Balance von emotionalem Engagement und professioneller Distanz in Beziehung gehen“⁵¹. Gezielte Interventionen können hilfreich sein, um das Kind in der Suche nach dem „guten Grund“ seines Verhaltens zu unterstützen, beispielsweise indem das Kind gefragt wird: „Du tust das, weil?“⁵² Das Verhalten des Kindes wird damit als Reaktion auf das früher Erlebte und somit als normale Reaktion auf eine außergewöhnliche, überfordernde Situation anerkannt.

⁵⁰ Vgl. Thomas Lang, Bindung und Trauma. Co-Regulation und Selbstregulation – die äußere und die innere Welt korrigierender Beziehungserfahrungen, in: Wilma Weiß/Tanja Kessler/Silke Birgitta Gahleitner, Handbuch Traumapädagogik, Weinheim 2016, 272–281, 273.

⁵¹ Ebd. 280.

⁵² Weiß, Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode, in: Wilma Weiß/Tanja Kessler/Silke Birgitta Gahleitner, Handbuch Traumapädagogik, Weinheim 2016, 290–302; 293.

Die Frage: „Warum tust du das?“⁵³ hingegen unterliegt der Gefahr, Schuldgefühle zu aktivieren und das Kind in die Defensive zu drängen.⁵⁴

Neben dem äußeren sicheren Ort soll der innere sichere Ort (Luise Reddemann)⁵⁵ Kindern ermöglichen, die Kontrolle über negative Gedanken und deren Auswirkungen auf das vegetative Nervensystem zu erhalten. Dazu können Imaginationen von Orten, an denen man sich sicher fühlt, helfen. Das kann sowohl ein erinnertes als auch ein fantasiertes Ort sein, an man sich geborgen und wohl fühlt und den man in stressigen Situationen abrufen kann.

Der traumapädagogische Ansatz ist nicht nur als Ansatz für besondere Ausnahmesituationen, sondern als pädagogische Grundhaltung zu verstehen. Auffälliges oder unangepasstes Verhalten unter der „trauma lens“ wahrzunehmen, erweitert die Perspektiven, um Kinder in ihren Bedürftigkeiten sehen zu können. „Soziale Problemlagen, gesellschaftliche Entwicklungen und globale Konflikte (...) werden (...) in die Schule hineingetragen und müssen von ihr aufgefangen und [in ihr auch] bearbeitet werden, damit Bildung gelingt.“⁵⁶ Mit der Einbeziehung traumapädagogischer Erkenntnisse könnte es gelingen, Schulen immer mehr zu „safe spaces“ zu machen, die möglichst allen Kindern und Jugendlichen einen angst- und gewaltfreien Zugang zu Bildung ermöglicht.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Vgl. ebd.

⁵⁵ Vgl. Opferhilfe Berlin, Der sichere innere Ort, online: http://www.opferhilfe-berlin.de/downloads/der_sichere_innere_ort.pdf [Stand 13.09.2020].

⁵⁶ Baldus, „A safe place is only as safe as it feels“, 210.