

Traumatherapie und Traumapädagogik – gemeinsam an einem Strang ziehen

Während Psycholog*innen und Therapeut*innen ihr Fachwissen über Psychotraumata und ihre Folgen aufgrund neuer Erkenntnisse in der Forschung erweitern konnten, stellten Pädagog*innen aller Fachrichtungen in stationären Einrichtungen in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend fest, dass sie sich für die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen und den damit verbundenen Herausforderungen nicht ausreichend ausgebildet und vorbereitet fühlen. Daher begannen in den 1990er-Jahren Fachleute gezielt pädagogische Standards¹⁵ zum Umgang mit Traumata im stationären Kontext zu entwickeln, der Fachbereich der Traumapädagogik entstand und entwickelt sich seitdem laufend weiter.

Auch Schulpädagog*innen kennen in diesem Zusammenhang das Gefühl der Überforderung. Der Bedarf an therapeutischer Begleitung für Flüchtlinge aus Kriegs- und Krisengebieten ist hoch, doch leistbare Therapieplätze wurden bisher nicht in ausreichender Zahl geschaffen.

Trotz ihres großen seelischen Schmerzes und den damit einhergehenden körperlichen Beschwerden und Beeinträchtigungen müssen Flüchtlingsfamilien und unbegleitete Kinder und Jugendliche ihren Alltag meistern, einige der Jüngsten unter ihnen besuchen einen Kindergarten, andere gehen in die Schule oder machen Ausbildungen.

Während die Traumatherapie zum Ziel hat, traumatisierte Menschen bei der Wiedererlangung ihrer inneren Stabilität zu unterstützen (u.a. durch die Entdeckung und Entwicklung von Ressourcen) und, sobald die innere Stabilität wieder annähernd gegeben ist, die traumatisierenden Erfahrungen Schritt für Schritt zu bearbeiten, unterstützt die Traumapädagogik neben der psychischen und physischen Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen das Umfeld (Elternarbeit, Vernetzung mit Behörden, Beratungsstellen und Hilfsangeboten), begibt sich gemeinsam mit den traumatisierten Kindern und Jugendlichen auf die Suche nach Ressourcen und erarbeitet mit ihnen Bewältigungsstrategien (Skills-training, Förderung der Resilienz), ohne sich den traumatischen Ereignissen, also dem Trauma selbst zuzuwenden. Sie bedient sich dabei pädagogischer Methoden und bezieht sich auch auf die Erkenntnisse ihrer Nachbardisziplinen, etwa der (Entwicklungs-) Psychologie, der Soziologie und der Neurobiologie.

Was macht die Schule zu einem sicheren Ort?

Ein achtsamer Umgang miteinander baut Spannung ab

Vermitteln Sie Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zunächst, dass sie willkommen, angenommen und in der Schule in Sicherheit sind. Dies hilft, Ängste und Spannungen zu reduzieren und stellt einen wesentlichen Schutzfaktor dar.

Verlässlichkeit gibt Kontrolle zurück

Im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, verlässliche Informationen zu teilen. Kündigen Sie nur das an, was einhaltbar ist. Das vermittelt Vorhersehbarkeit und Kontrollierbarkeit und wirkt wiederum angstmindernd und entspannend.

Kontinuität stabilisiert

Traumatisierte Kinder und Jugendliche sollten keine Trennungsangst erleben müssen, der Verlust einer/ eines geliebten Lehrer*in kann schwere emotionale Krisen auslösen. Ein Wechsel in eine andere Schule oder Klasse wird als bedrohlich erlebt und sollte, sofern er sich nicht verhindern lässt oder für die Entwicklung des Kindes von Nutzen ist, unter Einbindung von Bezugspersonen, Lehrer*innen und Mitschüler*innen begleitet werden. Kinder und Jugendliche, die Lehrer*innen und Betreuer*innen überfordern, sollten die Schule nicht verlassen müssen. **Vielmehr wäre dafür zu sorgen, dass alle (Pädagog*innen, traumatisierte Kinder/Jugendliche und Mitschüler*innen) rasch und für eine ausreichende Dauer kontinuierliche fachliche Unterstützung bekommen, um diese Kinder und Jugendlichen weiterhin an der Schule betreuen zu können!**

Transparenz schafft Vertrauen

Klare Tagesstrukturen, nachvollziehbare Regeln und Konsequenzen helfen (nicht nur) traumatisierten Kindern und Jugendlichen, sich in Zeit und Raum zu orientieren. Es gibt keine Geheimnisse, doch nicht alles ist für alle Ohren bestimmt. Achten Sie darauf, Fachgespräche zwischen Kolleg*innen und Interventionen nicht vor den Schüler*innen, etwa am Gang oder in der Klasse, zu führen. Halten Sie Kinder und Jugendliche in Angelegenheiten, die sie betreffen, auf dem Laufenden.

Rituale vermitteln ein Gefühl der Zugehörigkeit

Geflüchtete Kinder und Jugendliche haben wichtige Bezugspersonen und Gemeinschaften verloren. Das Gefühl der Verbundenheit ist für Menschen jedoch essentiell notwendig, um sich gut entwickeln zu können. Eine gelebte Willkommenskultur in der aufnehmenden Institution (Führung durch die Einrichtung, Willkommensparty, Spiele zum Kennenlernen uam.) kann viel dazu beitragen, den Betroffenen so lebens-

¹⁵ Siehe dazu: fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html [15.11.2023]

wichtige Gefühle wie Geborgenheit und Sicherheit wiederzugeben und Brücken zu bauen.

Manchmal sind Abschiede nicht vermeidbar. Abschiedsrituale können alle Beteiligten durch schmerzhaftes Begleiten und dabei helfen, das einmal geknüpfte Band zwischen den Menschen einer Gemeinschaft über den Abschied hinaus nicht reißen zu lassen. Abschiedsgeschenke wie zum Beispiel Fotos und Briefe von Mitschüler*innen, Zeichnungen, das Lerntagebuch, ein Portfolio, Werkstücke etc. sind wichtig, um Erinnerungen an gemeinsam Erlebtes und an schöne Momente leichter bewahren zu können und auf diese in einem neuen, noch fremden Umfeld als innere Ressource zurückgreifen zu können.

Bereiten Sie behutsam auf Veränderungen vor

Traumatisierte Kinder und Jugendliche kommen häufig mit Veränderungen und Überraschungen nicht gut zurecht. Kündigen Sie daher prinzipiell an, was Sie tun werden – und warum. Das schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre. Geben Sie Kindern und Jugendlichen immer die Möglichkeit, „Nein“ zu sagen und persönliche Grenzen zu ziehen: „Ich möchte dir gern helfen, ich setze mich dann gleich zu dir, wenn du möchtest.“ Bereiten Sie Ihre Schüler*innen auf Exkursionen, Raumwechsel, Sitzplatzwechsel oder den Besuch von schulfremden Personen vor und erklären Sie, was die Schüler*innen erwartet.

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Ich bin nicht allein – Rituale im Schulalltag

Rituale stärken das Gefühl der Verbundenheit, setzen das Tun in Verbindung mit der Gemeinschaft, vermitteln Umgangsformen und leiten ein Verständnis für Traditionen ein. Sie prägen sich durch ihre Wiederholung ein und können so zu hilfreichen Gewohnheiten und Verhaltensmustern werden. Sie verleihen Festen, Feiern und besonderen Anlässen einen Rahmen und strukturieren Alltag und Jahreskreis. Sie geben Halt und Orientierung.

Hinweis: Die Einhaltung von Ritualen kann zwanghaft werden, daher müssen sie veränderbar bleiben! Traumatisierte Kinder und Jugendliche sind besonders orientierungsbedürftig. Sie brauchen Rituale und halten an diesen fallweise starr fest. Für sie ist es wichtig zu erleben, dass Veränderungen ihre Berechtigung haben können und von diesen keine Bedrohung ausgeht. Voraussetzung dafür ist, dass Regeln, Rituale und Vereinbarungen über einen längeren Zeitraum unverändert gelten und dass der/die Lehrer*in/Bezugsperson auf deren Einhaltung achtet und Veränderungen bestmöglich begründet. Hier einige Vorschläge:

- ▶ Morgenkreis – Befindlichkeitsrunde und Ausblick auf den Tag
- ▶ jede Unterrichtseinheit wird mit einer Achtsamkeits-, Konzentrations- oder Koordinationsübung eingeleitet
- ▶ Begrüßungs- und Abschiedsrituale
- ▶ wöchentliches Motto für ein gutes Miteinander
- ▶ wöchentlich wechselnde Klassenordner*innen-Dienste
- ▶ regelmäßige Gesprächskreise – wichtige Themen, die Klassengemeinschaft betreffend, werden diskutiert und ein angenehmes Miteinander wird verhandelt (Gesprächsregeln vereinbaren!) – eignet sich zum Beispiel für das Erarbeiten von Klassenregeln
- ▶ Wochenkreis – Rückschau halten und reflektieren: was ist gut gelaufen, was war interessant, was habe ich gelernt, was hat mir nicht gefallen, was möchte ich verbessern? – eignet sich gut als Abschlussrunde, z.B. an einem Freitag
- ▶ Tagebuch – was habe ich heute gelernt, was hat Spaß gemacht, was war nicht so schön, was möchte ich verbessern, was war das Beste heute (siehe S. 58)? (Variante: Sonnentagebuch – ein von der Klasse gemeinsam geführtes Buch, in das besonders schöne Momente, Erfolgserlebnisse und glückliche Zufälle eingetragen werden, siehe S. 56)
- ▶ Geburtstagsfeier – gemeinsames Singen, immaterielle Geschenke unter dem Aspekt: Was macht Freude und ist nicht käuflich erwerbbar? (z.B. ein Lächeln, Gutschein: Hilfe beim Aufräumen für eine Woche)
- ▶ Glückssteine für Mitschüler*innen, die Zuspruch brauchen: Der/Die Betroffene darf sich aus einer Sammlung schöner Steine einen aussuchen, dieser wird im Kreis weitergereicht und mit guten Wünschen oder Tipps „besprochen“. Der Stein soll den/die Beschenkte/n in der nächsten Zeit stärken (Variante: eine kleine Schachtel, in die jede/r seinen auf einem hübschen Kärtchen vermerkten Wunsch für den/die Mitschüler*in gelegt hat) – eignet sich auch für Geburtstagsfeiern

Alle Themen in Verbindung mit Gewalt, Krieg, Flucht können belastende Erinnerungen und Flashbacks triggern. Sie können Ihre Schüler*innen emotional auf das Thema vorbereiten und ihre Selbstermächtigung fördern, indem Sie sie einladen, gemeinsam mit Ihnen Ideen zu entwickeln und Lösungen zu erarbeiten.

Beispiel Holocaust: „Wir werden in der nächsten Zeit ein Thema behandeln, das viele Menschen tief bewegt. Wir werden sehen, welche Fehler Menschen machen können, und wir werden herausfinden, wie es dazu kommen kann. Das Gute ist, dass wir Menschen aus Fehlern etwas über uns selbst lernen können. Das hilft uns, diese Fehler nicht zu wiederholen. Ich bin schon sehr gespannt auf eure Ideen dazu.“

Happy Ends beruhigen

Texte, Geschichten, Filme mit offenem Ende können in Betroffenen emotionalen Stress auslösen. Ein offenes Ende versetzt Kinder und Jugendliche mit fehlender Lösungskompetenz in Ratlosigkeit und erinnert an die altbekannten Ohnmachtsgefühle, es kann also zu einem Trigger, einem Auslöser für Flashbacks und Überreaktionen, werden. Gleiches gilt für Bildgeschichten, in deren Sequenz ein Bild fehlt. Hier können Sie zum Beispiel zwei Lösungsmöglichkeiten anbieten, unter denen die Schüler*innen eine wählen, oder Sie lenken die Gedanken und Ideen der Kinder mit gezielten Fragen oder Impulswörtern. Lösungskompetenz entwickeln Kinder und Jugendliche, wenn im Unterricht eine Lernkultur etabliert ist, die Versuch und Irrtum ermöglicht. Irrtümer und Fehler werden nicht als Mangel, sondern als zum Lernprozess zugehörig gesehen und sollen zu weiteren Fragen anregen.

Niemand braucht Mitleid – alle wünschen sich Mitgefühl

Traumatisierte Kinder und Jugendliche sehnen sich vor allem nach Normalität. Sie sollten trotz ihrer Vergangenheit keine Sonderrolle einnehmen, jeder Mensch ist einzigartig und braucht eine seinem Entwicklungsstand gemäße Unterstützung!

Wir bekommen viele tolle Kinder in die Klassen mit vielen Sprachen. Sie hätten später tolle Chancen, als LehrerIn oder PolizistIn zu arbeiten. Wir als Lehrer sollten unsere Schülerinnen und Schüler ermutigen, das auch zu ihrem Kapital zu machen. Mit tut es weh zu sehen, dass diese Fähigkeiten oft verkümmern, weil uns die Ressourcen und Möglichkeiten fehlen.

Barbara S., Lehrerin an einer Mittelschule

Partizipation macht mutig

Lassen Sie betroffene Kinder und Jugendliche mitbestimmen. Denn werden Kinder und Jugendliche in den Unterricht eingebunden, erleben sie sich in ihrer Selbstwirksamkeit, was entscheidend für die Gesundheit und die Stärkung ihrer inneren Stabilität und des Selbstwertes ist.

Mitarbeit beruht auf Freiwilligkeit

Es kann vorkommen, dass jemand an einer Übung scheinbar kein Interesse zeigt oder sich weigert mitzumachen. Der eine oder die andere wird sich vielleicht durch freundliches Zureden motivieren lassen, doch was tun, wenn dies nicht gelingt? Üben Sie keinen Druck aus! Stellen Sie es Ihren Schüler*innen frei, mitzumachen, zuzuschauen oder sich zurückzuziehen, wenn die Raumgestaltung dies zulässt. Ermutigen Sie sie, etwas zu probieren („Versuchs mal und wenn es nicht geht, macht es nichts. Dann probieren wir es später gemeinsam, wenn du möchtest.“), oder bieten Sie Alternativen an. Zwingen Sie Ihre Schüler*innen nicht. Akzeptieren Sie ein Nein (siehe „Selbstermächtigung“, S. 62 ff.).

Lehrer*innen sind keine Therapeut*innen

Leihen Sie Ihren Schüler*innen Ihr Ohr, wenn diese eine/n Zuhörer*in suchen, fragen Sie die Betroffenen nicht gezielt nach dem Erlebten! Sie kümmern sich in der Schule ums Hier und Jetzt. Die Aufarbeitung eines Traumas können Sie Traumatherapeut*innen überlassen. Lenken Sie die Aufmerksamkeit auf die Gegenwart und die kleinen alltäglichen Erfolge, wenn Kinder/Jugendliche immer wieder das Gleiche erzählen, als wären sie in der Vergangenheit „hängen geblieben“.

Innere Distanz macht handlungsfähig

Der Hochstress Ihrer Schüler*innen kann sich auch auf Sie übertragen. Gönnen Sie sich daher nach Möglichkeit regelmäßig Supervisionen und Weiterbildungen, um die Belastungen des Schulalltags zu reflektieren, und sorgen Sie gut für sich selbst.

Lehrer*innen sind auch nur Menschen

Jede/r macht Fehler. Kinder und Jugendliche aus Kriegs- und Krisengebieten haben zumeist die Erfahrung gemacht, dass Erwachsene großen Schrecken verbreiten können und sich dabei sogar im Recht fühlen. Gerade für diese Kinder ist es sehr befreiend und beruhigend zu erleben, dass ihre Lehrer*innen die eigenen Handlungen und Worte reflektieren können und sich selbstverständlich bei ihren Schüler*innen dafür entschuldigen, wenn sie etwas falsch gemacht haben.

Entwicklung braucht Zeit

Traumata sitzen immer tief, die Verarbeitung geschieht nicht von heute auf morgen. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen haben Schreckliches hinter sich und viel geleistet, um das Erlebte auszuhalten. Tag für Tag und Nacht für Nacht ist ihr Gehirn damit beschäftigt, mit der Vergangenheit zurechtzukommen. Bleiben Sie also geduldig!

Humor und Spaß erleichtern vieles

Humor, Spiel und Spaß sind wichtige Ressourcen für jeden Menschen. Humor wirkt der Schwere der Belastungen und Symptome entgegen und kann gesunde Anteile bei betroffenen Kindern und Jugendlichen, aber auch bei Ihnen stärken.

FALLREFLEXION: WAS BRAUCHT NASRAT?

„Bei uns in Afghanistan schlagen eh alle. Also die Eltern, die Lehrer, die Polizei und die älteren Brüder schlagen die kleinen Kinder in der Familie. Ich weiß, in Österreich ist das verboten. Ich finde, wenn ich geschlagen werde, ist das eh okay. Das ist ja normal, Eltern müssen die Kinder schlagen, sonst lernen sie nicht, was richtig und was falsch ist. Aber wenn ich was gemacht habe und meine Mutter redet dann mit mir nicht mehr, das finde ich nicht gut. Was ich nicht verstehe, also ich weiß nicht, warum mein Vater meine Mutter schlägt. Sie ist immer so gut. Sie kocht und sie wäscht unsere Kleidung, sie holt das Wasser vom Fluss, meine Schwestern auch. Sie machen alles. Warum ist mein Vater dann böse? Zum Beispiel nimmt er einen Ast vom Baum runter, und dann schlägt er meine Mutter. Ich will meinen Vater schlagen, wenn er das macht.“

Nasrat, 22 Jahre, Afghanistan, zum Zeitpunkt seines Asylantrags in Österreich 16 Jahre alt; der Vater verstarb, während Nasrat auf der Flucht war

- 1) Wie weit ist Nasrat Ihrer Einschätzung nach in seiner Entwicklung im Vergleich zu seinem biologischen Alter?
- 2) Was fällt Ihnen an Nasrats sprachlichem Ausdruck auf?
- 3) Was erfahren wir über seine Eltern?
- 4) Welche Risikofaktoren finden sich im Zitat?
- 5) Welche Lösung oder Erklärung hat Nasrat für sich gefunden, um mit den Gewalterfahrungen zurechtzukommen?
- 6) Was würde Nasrat für seine weitere Entwicklung brauchen?

Überlegungen zur Fallreflexion: Was braucht Nasrat?

Zu 1: Nasrats Urvertrauen ist zutiefst erschüttert (es gibt keinen sicheren Ort, Gefahr geht vom gesamten Umfeld aus, nicht einmal die Mutter ist sicher, der Vater ist unberechenbar). Er möchte Gleiches mit Gleichem vergelten. In seiner Entwicklung ist er diesbezüglich auf der Stufe eines Kleinkindes.

Zu 2: Der Vater lebt nicht mehr, er selbst hält sich in Österreich auf und erzählt von seinen Erinnerungen im Präsens, als ob sich die familiäre Gewalt hier und jetzt ereignen würde. Nasrat kann also zwischen Gegenwart und Vergangenheit nicht unterscheiden. Wir sprechen hier von einem Wiedererleben der traumatischen Situation.

Zu 3: Der Vater war gewalttätig. Anzunehmen ist, dass er selbst traumatisiert war und gewaltsame Erfahrungen an die Familie weitergegeben hat. Er richtet seine Gewalt gegen jedes Familienmitglied und erscheint aus Nasrats Perspektive jähzornig. Die Mutter repräsentiert das Gute und Unschuldige, das Nasrat gegen das Böse verteidigen möchte. Da er noch nicht gelernt hat, Konflikte gewaltfrei zu lösen,

greift er auf die bisher erlernten gewaltsamen Verhaltensweisen zurück. Die Mutter ist vermutlich ebenso traumatisiert und der Gewalt hilflos ausgesetzt. Ihre Ohnmacht führt bei ihrem Sohn zu Wut und Zorn.

Zu 4: Gewalt in der Familie, fehlendes schützendes Umfeld („*alle schlagen*“), Armut („*Wasser vom Fluss*“), fehlende Bildungsmöglichkeiten („*meine Schwestern auch*“: Dies lässt vermuten, dass die Mädchen gemeinsam mit der Mutter die Hausarbeit verrichten und nicht in die Schule gehen).

Zu 5: Schmerzen: Nasrat geht davon aus, dass körperliche Gewalt ein notwendiges Erziehungsmittel ist, das er ertragen kann, weil es langfristig seiner Entwicklung nützt. Unter dem Liebesentzug seiner Mutter leidet er hingegen und kann diesen Schmerz auch formulieren.

Zu 6: Kindgerechte Aufklärung (Was ist ein Trauma und was passiert da mit mir? – siehe „Was passiert im Gehirn?“ S. 10 ff.); viel Lob; Erfolgserlebnisse; außerschulische Bezugspersonen (etwa über Patenschaftsprogramme von Vereinen und NGO), die Nasrat familiäre Geborgenheit und Sicherheit bieten; langjährige Traumatherapie.



Traumapädagogische Gesprächsführung

In der Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen ist eine wertschätzende Sprache von großer Bedeutung, denn Sprache vermittelt unsere Grundhaltung, Werte und Normen. Gerade traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann eine wertschätzende Sprache Orientierung und die Sicherheit vermitteln, gut aufgehoben zu sein. Nachfolgend werden einige wertvolle Methoden zur Gesprächsführung vorgestellt:

Benennen

Das Benennen von Krisen, Gefühlen und schwierigen Situationen entlastet Betroffene, denn das traumatische Geschehen wird meist von Sprachlosigkeit und Schweigen begleitet. Wenn Kinder und Jugendliche eine Sprache für ihre Befindlichkeiten bekommen, können sie in der Folge lernen, diese gewaltlos und adäquat auszudrücken. Mit dem Benennen dessen, was ist, vermitteln Sie Ihr Interesse an der Situation beziehungsweise Ihr Bemühen, diese zu verstehen. Damit stillen Sie auch das Bedürfnis Ihrer Schüler*innen, verstanden zu werden.

Folgende Formulierungen sind hilfreich:

„Ich sehe, dass du traurig/wütend/verärgert bist ...“

Zur Entlastung von Schuldgefühlen:

„Das, was dir passiert ist, war sehr schlimm. Damals warst du noch (so) jung/klein und konntest nichts anderes machen.“

Zu den Reaktionen (Erstarrung, Ohnmacht) auf das traumatische Ereignis in der Vergangenheit:

„So wie du damals reagiert hast, reagieren viele Menschen, wenn eine Situation nicht normal ist.“

Zu den Reaktionen in der Gegenwart:

„Dass du manchmal wütend oder traurig bist (dich nicht konzentrieren kannst, nicht gut schläfst, vergesslich bist usw.), ist ganz normal. Auch andere Mädchen und Buben, die so wie du geflüchtet sind, sind unglücklich (traurig, vergesslich usw.).“

„weil“ statt „warum/wieso“ – das Konzept des guten Grundes

Wenn wir den Ursachen eines Verhaltens auf den Grund gehen wollen und Kinder/Jugendliche danach fragen, verstärken wir mit der „Warum-Frage“ Schuldgefühle und das Gefühl, nicht verstanden zu werden. Das kann traumatisierte Kinder und Jugendliche tiefer in ihre meist schon vorhandene Isolation treiben.

Beispiele:

„Warum hast du die Hausübung nicht gemacht?“ „Wieso läufst du schon wieder herum?“

Besser:

Statt *„Warum/Wieso hast du das gemacht?“* formulieren Sie Ihr Interesse so: *„Du hast die Hausübung nicht gemacht, weil ...?“* oder *„Du sitzt nicht auf deinem Platz, weil ...?“*

Wird anstatt eines Fragesatzes ein Weil-Satz verwendet, werden die Betroffenen dazu angeregt, über ihre Verhaltensweisen nachzudenken.

Wichtig ist, den Weil-Satz freundlich und ruhig auszusprechen, um Ihr echtes Interesse an der Ursache des Verhaltens zu zeigen. Verurteilen Sie die Begründung, die Ihr/e Schüler*in Ihnen dann liefert, nicht, sondern suchen Sie gemeinsam nach einer Lösung des Problems.

Hinweis: Ist eine Situation schon „aufgeheizt“ und stehen die Gesprächspartner*innen unter emotionalem Stress, kann die „Weil-Methode“ nicht angewandt werden. Bevor Sie sich um die Ursache eines Konfliktes kümmern, sollten Sie deeskalieren und die Schüler*innen (und sich selbst) beruhigen.

„und“ statt „aber“

Das Wort „aber“ kann als Entwertung eines vorangestellten positiven Sachverhalts verstanden werden. Bekommen wir Rückmeldungen, die mit einem „Aber“ formuliert werden, empfinden wir diese eher als Kritik.

Beispiel:

„Du hast die Mathematikhausübung gut gemacht, aber im Diktat sind viele Fehler. Du bist wütend, aber den Radiergummi musst du zurückgeben.“

Besser:

„Du hast die Mathematikhausübung gut gemacht (geben Sie hier am besten eine ausführlichere Rückmeldung darüber, was gut gelungen ist) und das Diktat schreibst du bitte zur Übung noch einmal in dein Heft.“
„Ich sehe, dass du wütend bist, darüber sprechen wir gleich, wenn du möchtest (warten Sie hier die Reaktion auf Ihr Gesprächsangebot ab und vermitteln Sie durch Ihr ruhiges Abwarten Ihr Interesse und Ihre Gesprächsbereitschaft) und den Radiergummi gibst du XY jetzt bitte zurück.“

Vermeidung von doppeldeutigen Botschaften (Double Bind)

Unter Double Bind versteht man einander widersprechende Informationen, die gleichzeitig ausgesendet werden. Dabei stimmen die Worte (der verbale Inhalt) nicht mit der Mimik (dem nonverbalen Inhalt) überein. Vermeiden Sie solche doppeldeutigen Botschaften im Kontakt mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.

Beispiel:

Jemand teilt Ihnen mit, dass eine Ihnen nahestehende Person einen schweren Unfall hatte und lächelt Sie dabei an. Diese inkongruente Nachricht führt dazu, dass Sie nicht wissen, welche der beiden Botschaften Sie ernst nehmen sollen. (War der Unfall nun schwer oder ist das alles nur ein Witz, wenn auch ein sehr schlechter?)

Was macht Kinder und Jugendliche stark? Resilienzförderung in der Schule

Resilienz ist die Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Resiliente Kinder und Jugendliche haben etwa die Fähigkeit, eine neue Normalität zu schaffen, die das Leben trotz traumatischer Erlebnisse wieder lebenswert und sinnvoll macht. Studien zeigen, dass resiliente Kinder sich aktiv, selbstbewusst und lösungsorientiert mit Problemen auseinandersetzen sowie über stabile emotionale Beziehungen in- und außerhalb der Familie verfügen.

Resilienz¹⁶ ist eng mit den Schutzfaktoren verbunden (siehe S. 16) und erlernbar. **Ist die Schule ein angstfreier Raum** mit einfachen und klaren Regeln und Strukturen und entspricht der Schulalltag den alters- und entwicklungsgemäßen Bedürfnissen der Schüler*innen, kann ihre Resilienz ausgebaut werden. Durch die Förderung von Schutzfaktoren – z.B. sozialem Eingebundensein – **wird also die Resilienz der Kinder gestärkt.**

Resiliente Kinder entwickeln ein starkes Selbstkonzept, sie nehmen sich (der jeweiligen Entwicklungsphase entsprechend) selbst gut wahr, kennen ihre Vorlieben und persönlichen Eigenschaften, sie stehen zu sich und ihren Fähigkeiten, schämen sich nicht für ihre Gefühle und sind bereit, ihr Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Resiliente Kinder verfügen also über ein stetig zunehmendes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein.

Interventionen, Übungen und Unterrichtsideen für die Praxis

Um Ihre Schüler*innen in diesem Entwicklungsprozess zu unterstützen, können Sie in Ihrer Unterrichtsplanung nachfolgende Aspekte des Selbstkonzeptes mitbedenken und Querverbindungen zu Ihren Unterrichtsgegenständen herstellen (vgl. Weiß et al. 2014).

Resilienzförderung ist für alle Kinder und Jugendlichen wichtig, daher eignen sich die hier vorgestellten Methoden und Unterrichtsvorschläge für alle Schüler*innen unabhängig von einer möglichen Traumatisierung und können und sollen im Unterricht im Klassenverband zur Anwendung kommen.

Einige der hier angeführten Interventionen des Skillstrainings werden wiederholt erwähnt, da sie unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten schulen und vielseitig einsetzbar sind. Manche der Übungen eignen sich zum Einsatz im Stationenlernen, der eine oder andere Vorschlag lässt sich als Projekt umsetzen.

Die Arbeit am Selbstkonzept ist Teil der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in den österreichischen und deutschen Lehrplänen finden sich hierzu zahlreiche Bezüge.



¹⁶ Weitere Literatur dazu finden Sie im Literaturverzeichnis unter „Resilienz“.

SELBSTWAHRNEHMUNG
 SELBSTKONTROLLE
 SELBSTERMÄCHTIGUNG
 SELBSTWIRKSAMKEIT
 SELBSTWERT



Selbstwert: ein Gefühl für die eigene Würde und den Wert, Selbstvertrauen, Selbstakzeptanz, Zufriedenheit

Selbstwirksamkeit: die innere Überzeugung, kompetent und daher erfolgreich sein zu können

Selbstermächtigung: die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, und die Bereitschaft, für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen

Selbstkontrolle: die Fähigkeit, eine rasche Befriedigung von Wünschen zugunsten eines höheren Ziels zurückzustellen, Affekt- und Impulskontrolle

Selbstwahrnehmung: die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und körperlichen Empfindungen

Skillstraining zur Selbstwahrnehmung

Die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und körperlichen Empfindungen ermöglicht das bewusste (Er-)Leben des Hier und Jetzt, sie fördert die Selbstregulation und Genussfähigkeit. Im dissoziativen Zustand (siehe S. 20) können traumatisierte Kinder und Jugendliche Gefühle nicht spüren und sind auch in der Wahrnehmung körperlicher Empfindungen beeinträchtigt.

Klare Grenzen und gemeinsam erarbeitete Regeln geben den sicheren Rahmen vor, innerhalb dessen sich Kinder und Jugendliche ausprobieren dürfen. Saubere Klassen, die gemeinsam gestaltet werden, fördern die Übersicht und Achtsamkeit gegenüber der Einrichtung. Wichtig sind Rückzugsorte wie eine Kuschecke oder ein gemütliches Sofa, damit sich Ihre Schüler*innen in Stresssituationen eine kurze Auszeit gönnen und sich beruhigen können.

Skillstraining:

Stimmungsbarometer, Spannungsskala, Notfallkoffer

Weitere empfehlenswerte Übungen und Skills:

Stopp-Regel (siehe S. 50), sensorische und sensomotorische Übungen (z.B. Kim-Spiele¹⁷), Bewegungsspiele, Achtsamkeits-, Koordinations-, Konzentrations-, Rhythmusübungen

Bezug zum Lehrplan:

Körperfunktionen, Funktion des Gehirns, gesunde Ernährung, Freizeitgestaltung, Suchtverhalten

Vielen traumatisierten Kindern und Jugendlichen fehlen die Worte, um ihre Wahrnehmung zu beschreiben, selbst in ihrer Muttersprache. Hier nimmt das Erlernen einer neuen Sprache in Bezug auf die Entwicklung einer gut ausgebildeten Selbstwahrnehmung eine wichtige Rolle ein (siehe S. 36). Die Erarbeitung des Wortschatzes erfolgt im Sprachunterricht, die physische Verankerung erfolgt etwa im Sport und durch Bewegungsspiele sowie durch sensomotorische Übungen, die sich in allen Fächern zwischendurch einbauen lassen. Im Sachunterricht oder in Biologie kann kognitives Wissen über Körperfunktionen wie die des Gehirns vermittelt werden. Auch im Psychologie-, Philosophie-, Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht, in der Auseinandersetzung mit Literatur, Musik und bildender Kunst lassen sich Gefühle und Empfindungen beleuchten, daher bieten sich neben dem täglichen Skillstraining fächerübergreifende Projekte an.

› Nilofar zieht ihre Jacke nicht aus und sagt, ihr sei nicht heiß. Sie erzählt nichts von sich, lernt fleißig und verhält sich gehorsam.

› Mohabat zieht im Winter keine Socken an und sagt, ihm sei nicht kalt. Seine Zehen sind blaugefroren, er hat häufig eine fiebrige Erkältung, starke Muskelschmerzen und Krämpfe.

› Issam wirkt im Unterricht wie gerädert, er ist sehr müde und geistig abwesend. Hin und wieder kommt er zu spät, die Hausübungen macht er selten. In der Pause trinkt er täglich Energydrinks und isst sehr viel Süßes. Nach der Schule legt er sich meistens hin und schläft bis zum Abendessen. Im Gespräch mit der Lehrerin erzählt die Mutter, dass Issam abends nicht ins Bett will, weil ihm die Träume Angst machen, stattdessen sitzt er stundenlang vor dem Computer und spielt bis in die frühen Morgenstunden.

Die Fähigkeit, sich selbst und seine Umwelt urteilsfrei und absichtslos wahrzunehmen und zu beobachten, nennt man Achtsamkeit (vgl. Feldenkrais 1987).

Achtsamkeit hilft dabei, bewusster im Hier und Jetzt zu leben, eigene Gedanken- und Verhaltensmuster zu erkennen, sich in andere hineinzuversetzen, einen besseren Umgang mit Stress zu erlernen, geduldig und ausgeglichen zu werden. **Achtsamkeitsübungen** entschleunigen, fördern die Konzentrationsfähigkeit und können ein fixer Bestandteil des Unterrichts werden.

Viele von Ihnen kennen vermutlich die **Kim-Spiele** und setzen sie im Unterricht ein. Diese auf Rudyard Kiplings Roman „Kim“ basierenden Übungen schulen die Wahrnehmung und das Gedächtnis und können gut an einer Station im Offenen Lernen eingesetzt werden.

Zu den Achtsamkeitsübungen zählt auch das **Skills-training zum Umgang mit Gefühlen**.

Damit Betroffene emotional nachreifen können, müssen sie (wieder) lernen, ihre Gefühle zu benennen und erkennen, dass alle Gefühle ihre Berechtigung haben. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass es weder positive noch negative Gefühle gibt. Gefühle können angenehm oder unangenehm sein, jedoch nicht negativ oder falsch. Wut, Ärger, Verzweiflung und Angst sind normale Reaktionen auf entsprechende Situationen. Kinder und Jugendliche müssen im Laufe ihrer Sozialisation lernen, diese Gefühle angemessen auszudrücken, damit sie weder sich selbst noch ihrem Umfeld schaden. Das nennt man Affektkontrolle. Dazu gehört auch, Regeln beachten zu können, um weder sich selbst noch andere zu verletzen.



Begriffe wie „negativ“ und „positiv“ vermitteln Kindern und Jugendlichen, dass es erlaubte und verbotene Gefühle gibt. Dies sollte vermieden werden, um häufig bereits vorhandene Schuldgefühle nicht zu verstärken oder gar erst entstehen zu lassen.

Zum Umgang mit Gefühlen gehört es auch zu akzeptieren, dass Gefühle kommen und gehen. Ihre Schüler*innen sollen lernen, angenehme Gefühle zuzulassen und zu genießen und unangenehme Gefühle ein Stück weit auszuhalten.

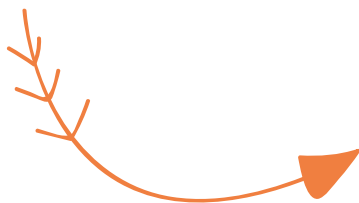
Viele traumatisierte Menschen haben zu ihren Gefühlen keinen Zugang mehr oder konnten das breite Spektrum der Emotionen, abgesehen von Angst, Wut und Ohnmacht, nie bewusst wahrnehmen, wenn sie schon sehr früh oder wiederholt Traumatisches erleben mussten.

Daher können Achtsamkeitsübungen und die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen in traumatisierten Kindern und Jugendlichen auch Widerstand hervorrufen, weil es sehr anstrengend oder auch unangenehm sein kann, ihnen nachzuspüren.

Auch hier gilt: Die betroffenen Kinder und Jugendlichen ziehen ihre Grenze selbst. Sie müssen keine Übung mitmachen, sie dürfen auch zuschauen oder eine alternative Übung wählen.

Dennoch ist es wichtig, Achtsamkeit zu üben, um die Fähigkeiten der Selbstkontrolle und Selbstregulierung zu entwickeln. Bauen Sie daher in Ihren Unterricht täglich eine kleine Achtsamkeitsübung ein.

Mit Kindern und Jugendlichen kann man dies in kleinen Pausen zur lustvollen Auflockerung recht unkompliziert umsetzen. Hierzu zwei Anregungen:



Achtsames Essen

Dauer: 5 Minuten

Nehmen Sie jeden Tag ein Stück Obst in den Unterricht mit (heute vielleicht eine Banane, morgen einen Apfel). Schneiden Sie es in kleine Stücke und verteilen Sie diese an Ihre Schüler*innen. Nun bitten Sie sie, nach Möglichkeit die Augen zu schließen und einmal ganz bewusst daran zu riechen. Wie riecht es? Süß? Sauer? Nun sollen sie das Obst mit den Lippen berühren und feststellen, wie es sich dort anfühlt, danach mit der Zungenspitze. Erst jetzt dürfen die Schüler*innen das Stück in den Mund nehmen. Sie sollen es jedoch langsam kauen und dabei den Gaumen, die Zähne, den Geschmack und so weiter beachten. Erst danach dürfen sie schlucken. Die Dauer der Übung, die Beobachtungsaufgaben und das Tempo können je nach Zielgruppe allmählich gesteigert werden.

Achtsames Gehen

Dauer: 5 Minuten

Alle Schüler*innen sollen aufstehen, sich im Raum verteilen und ihre Fußsohlen auf dem Boden spüren. Welche Teile des Fußes können sie wahrnehmen? Sind alle Zehen auf dem Boden? Die Ferse, die Ballen? Und der Mittelfuß? Gibt es Stellen, die den Boden nicht berühren? Nun bitten Sie Ihre Schüler*innen, sich langsam im Raum zu bewegen und bei jedem Schritt den Fuß achtsam auf den Boden zu setzen. Sie sollen dabei beobachten, wie ihr Fuß abrollt, wie sie den Boden spüren und wie die Ferse, der Mittelfuß und alle Zehen daran beteiligt sind. Die Beobachtungsaufgaben führen zu einer Verlangsamung der Bewegungen. Passen Sie auch diese Übung an die Fähigkeiten Ihrer Schüler*innen an.

Erstsprache und Zweitspracherwerb als Ressource & Chance¹⁸

› Obwohl er fleißig lernt und die Hausübung gewissenhaft macht, merkt sich Omid die Vokabeln nicht. Er ist im Osten Afghanistans geboren und verlor bei einem Raketeneinschlag seine Mutter und zwei Geschwister. Als sein ältester Bruder und er sich weigerten, sich den Taliban anzuschließen, wurde seine Familie bedroht. Zu ihrem Schutz verließen sie das Land und flüchteten in den Iran, doch beim Grenzübertritt wurde die Gruppe beschossen und Omids Bruder schwer verletzt. Omid setzte die Flucht nach Europa alleine fort. Zu diesem Zeitpunkt war er 14 Jahre alt.

Viele Kinder und Jugendliche konnten in ihrer Erstsprache keinen passenden Wortschatz für ihre Gefühlswelt entwickeln, besonders wenn sie zum Zeitpunkt der Traumatisierung noch sehr jung waren oder ihre Eltern selbst nicht über den nötigen Sprachschatz verfügten. Das kann ein Grund dafür sein, dass sich ihr Vokabular in jeder weiteren Sprache anfangs kaum erweitert. Fehlende Lexik und Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck sind auch ein Hinweis auf Hochstress als Folge der Traumatisierung (siehe S. 24).

Nicht nur im Sprachunterricht kann das Thema „Gefühle“ regelmäßig behandelt werden (siehe „Stimmungsbarometer“, S. 38 ff.). Viele Kinder und Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung sind zwei- oder mehrsprachig, wobei die Erstsprache für jedes Kind eine zentrale Rolle im Erwerb jeder weiteren Sprache einnimmt. Diese Ressource soll und kann in der Schule gewürdigt und gefördert werden, wobei die Vielfalt der kulturellen Ausdrucksformen und die damit verbundenen Tabus in Bezug auf den Ausdruck von Gefühlen und Empfindungen beachtet werden müssen. Unumstritten ist die Wichtigkeit der profunden Auseinandersetzung mit der Erstsprache/Familiensprache. Entwickeln die Kinder/Jugendlichen sich in ihrer Erstsprache gut, verankern sie ihre Gefühle besser und finden auch in der neuen Kultur und Sprache einen angemessenen Ausdruck dafür. Auf diesem Weg erlernen sie, dass ihre Mitmenschen ähnliche Gefühle haben, und ihre Empathiefähigkeit wird gestärkt. Für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache kann es also förderlich sein, Sprachunterricht in der Herkunftssprache zu erhalten (vgl. Laimer und Wurzenrainer 2014).

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Körperschemastörungen – Herausforderungen im Unterricht

Unter Körperschema versteht man die Wahrnehmung des eigenen Körpers in Bezug auf seine Umgebung. Ist dieses Bild, diese innere Landkarte nicht ausreichend entwickelt, sprechen wir von Körperschemastörungen. Diese haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Grob- und Feinmotorik und können zur Entwicklung von zahlreichen Lernschwierigkeiten führen.

Körperschemastörungen können Auswirkungen auf die **Raumorientierung** haben. Betroffene vertauschen etwa rechts und links und können somit Schwierigkeiten beim Erlernen der Schreibweise von Buchstaben haben (sie verwechseln beispielsweise d mit b und verdrehen Zahlen, z.B. 23 mit 32). Das Lesen von Tabellen, Fahrplänen, Landkarten und ein fehlendes räumliches Vorstellungsvermögen können im Alltag zu einer großen Hürde werden. Dies stellt Schüler*innen und Lehrer*innen zum Beispiel im **Geometrieunterricht** vor große Herausforderungen.

Im **Sprachunterricht** machen sich Körperschemastörungen unter Umständen sogar in der Syntax bemerkbar. Betroffene Kinder schreiben im Heft mal auf dieser, mal auf jener Seite, ihr Schriftbild ist uneinheitlich, sie schreiben anhaltend langsam und häufig über oder unter der Linie, Abstände zwischen den Wörtern fehlen vielleicht oder sind ungleich. Sie lesen eher stockend und verlieren beim Vorlesen leicht die Zeile.

¹⁸ Vgl. de Cillia, Rudolf (2017): Spracherwerb in der Migration, in: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 3/2016-17, Bundesministerium für Bildung (Hrsg.), unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=272_info3_16_17.pdf [15.11.2023]

Im **Rechnen** verwenden diese Kinder auffallend lange die Finger als Hilfsmittel und haben im Besonderen mit den Rechenarten des Zurückrechnens und Teilens ihre liebe Not.

Bei Bewegungsspielen im **Turnunterricht** stoßen sie öfter als andere mit ihren Mitschüler*innen zusammen und sind generell eher ungeschickt, ihre Bewegungen wirken häufig abgehackt, und sie verletzen sich leichter als andere Kinder und Jugendliche. Manche haben **Gleichgewichtsstörungen**, weil sie die Stellung ihrer Gelenke nicht wahrnehmen können. Daher fehlt ihnen die Fähigkeit, ihre eigene Körperhaltung zu spüren und Bewegungen nachzuahmen.

Auch auf die **Zeitwahrnehmung** haben Körperschemastörungen einen Einfluss. Das fällt etwa im **Musikunterricht** auf, denn diesen Kindern und Jugendlichen fehlt häufig ein natürliches **Rhythmus- und Taktgefühl**. Sie können selbst einfache Rhythmen nicht mitklatschen oder nachklatschen und geraten dabei schnell in eine Stressreaktion.

Nicht zuletzt leidet auch das **Sozialverhalten** sehr darunter. Betroffene können ihre **Grenzen nicht erkennen**, daher nehmen sie oft mehr oder weniger Raum ein als andere, was sich zum Beispiel in Konflikten um den Platz am gemeinsamen Schultisch bemerkbar machen kann, wenn der eine Ellbogen immer weiter zum Sitznachbarn wandert. Wenn Kinder sich immer wieder etwas nehmen, ohne vorher zu fragen, hat auch diese Grenzverletzung möglicherweise ihre Ursache in der fehlenden Erfahrung mit Körpergrenzen, die in der Regel in den ersten Lebensjahren gemacht werden, bei traumatisierten Kindern jedoch nicht verankert wurden.

Körperschemastörungen führen letztlich zu einem **Mangel an spürbaren Erfolgserlebnissen** und hemmen in der Folge die Betroffenen darin, mutig und neugierig zu sein und sich selbst zu erproben, denn dazu müssten Grenzen überschritten werden. Um diese Hemmungen zu überwinden, braucht es vor allem **Ermunterung und Lob** für das, was vielleicht auch nur im Ansatz gelingt!

Wichtig ist, die **grobmotorische Sicherheit und Geschicklichkeit** auszubauen. Haben sich die Betroffenen in ihren grobmotorischen Fertigkeiten (klettern, balancieren, Ball werfen/fangen, Springschnur springen, Gummihüpfen, mit Kreide auf dem Boden schreiben/zeichnen, schwimmen, Rad fahren uvm.) verbessert, wird sich das in der Regel auch auf die feinmotorischen Fertigkeiten und auf die Selbstsicherheit positiv auswirken. In der Folge kann das **Selbstvertrauen** langsam wachsen.



Ziel: Die Schüler*innen nehmen ihre Gefühle und Befindlichkeiten wahr und machen deren Intensität mit Hilfe des Stimmungsbarometers sichtbar. Sie entwickeln ein Gespür dafür, was im Moment ist, und erkennen im Laufe der Zeit, dass sich das Befinden verändern und positiv beeinflussen lässt.

Hinweis: Unabhängig vom Alter verlieren Menschen, wenn sie unter Stress sind, ihre Fähigkeit, ihre Gefühle in Worten auszudrücken. Ein entspanntes Klassenklima trägt also viel dazu bei, dass Kinder lernen können, Gefühle wie Wut oder Trauer altersadäquat sprachlich auszudrücken und diese nicht körperlich destruktiv ausgelebt werden müssen. Sorgen Sie gut für sich und Ihre eigene Stabilität, um in belastenden Situationen ruhig und gelassen reagieren zu können.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 5–10 Minuten

Für die Einführung planen Sie je nach Gruppengröße etwa 15–20 Minuten ein.

Materialien: Filzstifte und Wäscheklammern aus Holz für alle (zur Einführung);
Kopiervorlage Stimmungsbarometer (laminiert), 1 Wäscheklammer pro Schüler*in

Vorbereitung: Die Kinder sollten bereits über einen altersgemäßen Wortschatz zu ihren Gefühlen verfügen und sich mit ihnen aus verschiedenen Perspektiven (z.B. mit Kinderbüchern, in Rollenspielen, pantomimisch uam.) auseinandergesetzt haben.

DURCHFÜHRUNG

10' Gehen Sie gemeinsam mit Ihren Schüler*innen der Frage nach, was ihnen hilft oder helfen könnte, wenn es einmal nicht so rund läuft, man traurig, ängstlich, müde usw. ist und wie es sich anfühlt und nach außen zeigt, wenn es ihnen gut geht.

10' Erklären Sie das Stimmungsbarometer. **Betonen Sie dabei altersgemäß, dass es um eine Momentaufnahme geht, denn Gefühlslagen ändern sich. Diese hoffnungsvolle Sichtweise ist vor allem für jene Kinder wichtig, die unter Belastungen leiden und bisher wenig Unterstützung hatten.**

Bedeutung der Skalenwerte:

- ▶ im Moment nicht so gut, sehr (müde, traurig usw.)
- ▶ im Moment geht es, ein bisschen (müde, traurig usw.)
- ▶ (sehr) gut

Jede/r Schüler*in bekommt danach eine Wäscheklammer und gestaltet diese mit Filzstiften nach seinem/ihrer Geschmack farblich.

5' Stellen Sie dann die Frage „Wie geht es dir jetzt gerade?“ und bitten Sie die Schüler*innen, ihre Wäscheklammer passend zu ihrer Stimmung auf der Skala zu positionieren.

5' Stellen Sie anschließend die Frage „Und was brauchst du, damit es dir ein bisschen besser geht und du vielleicht eine Stufe weiterrücken kannst?“ und sammeln Sie gemeinsam Ideen.

1'–5' Räumen Sie den Kindern nun Zeit ein, um sich diesen Bedürfnissen gemäß selbst etwas Gutes zu tun. Das kann ein gemeinsames kurzes Bewegungsspiel sein. Vielleicht singen Sie ein Lied miteinander? **Individuelle Lösungen** (etwas aus dem Notfallkoffer, eine kurze Pause uam.) **sollten hier unbedingt zugelassen werden**, soweit es die Regeln und räumlichen, zeitlichen und personellen Möglichkeiten erlauben, um die Lösungskompetenz der Kinder und somit ihre Selbstwirksamkeit zu fördern.

2'–3' Abschließend positionieren die Schüler*innen ihre Wäscheklammer neu, **um die Veränderung für sich spürbar und sichtbar zu machen.**

Das Stimmungsbarometer lässt sich sehr gut mit der Ressourcenliste kombinieren (siehe S. 64).

Zielgruppe: ab 10 Jahren

Dauer: 5 Minuten

Für die Einführung planen Sie je nach Gruppengröße etwa 15–20 Minuten ein.

Materialien: je ein Post-it-Zettel pro Schüler*in (mit dem Vornamen) oder Wäscheklammern o.a. (siehe S. 38)

DURCHFÜHRUNG

Sollten Ihre Schüler*innen mit dem Barometer noch nicht vertraut sein, können Sie es wie auf S. 39 beschrieben, einführen.

Die höhere Anzahl an Skalenwerten (1–10) ermöglicht eine größere, altersgemäß angepasste Differenzierung. **Die Nuancierung ist ein innerer individueller Vorgang, der von außen weder beeinflusst noch korrigiert werden darf.** Die Erläuterungen dazu finden Sie unter „Häufige Fragen“.

HÄUFIGE FRAGEN

Auf diesem Barometer ist 10 gleichbedeutend mit „ich fühle mich im Moment sehr gut“ und 0 mit „ich fühle mich gerade nicht gut“. Kann ich die Zahlen und Symbole auch von oben nach unten anordnen?

Lieber nicht. Die optische Aufwärtsbewegung ist hier erwünscht. Erwachsene würden eine sehr gedrückte Stimmung vielleicht mit „*Heute bin ich ganz unten.*“ oder „*Ich bin am Boden zerstört.*“ umschreiben. Wir richten uns auch körperlich auf, wenn wir eine Verbesserung spüren. „*Jetzt geht es wieder aufwärts.*“ – so drücken es Erwachsene nach einer abklingenden Krise aus.

Unsere Gefühlslage wirkt sich also auch auf den Muskeltonus und auf den Gesichtsausdruck aus (mehr zu den Gefühlen siehe S. 34 ff.).

Angepasst an die jeweilige Entwicklungsstufe können Sie mithilfe des Barometers Kindern und Jugendlichen bei regelmäßigem Einsatz nach und nach bewusst machen, wie sich ihre Körperhaltung je nach Stimmung ändert. Als Alternative zur Anordnung von unten nach oben könnten Sie auch eine horizontale Skala einsetzen.

Was mache ich, wenn sich mein Eindruck nicht mit der Selbstwahrnehmung eines Schülers/einer Schülerin deckt?

Das ist interessant! Halten wir zunächst einmal fest: **Eine falsche Selbsteinschätzung gibt es nicht.** Was wir fühlen und wie intensiv, können nur wir selbst beurteilen und es steht auch niemandem zu, dies in Frage zu stellen. Tatsächlich kann sich unsere Einschätzung sehr von der des Kindes unterscheiden, manchmal sogar recht deutlich. Es kann beispielsweise sein, dass sich ein Kind auf einer Skala viel weiter oben verortet als wir es – von außen beobachtend – tun würden. Das macht gar nichts, denn um unsere Einschätzung geht es ja nicht.

Akzeptieren Sie die Antwort und greifen Sie auf keinen Fall korrigierend ein. Ziel ist, Kindern und Jugendlichen mit Hilfe des Barometers zu ermöglichen, sich selbst zu spüren und Unterschiede zwischen „vorher“ und „jetzt“ spürbar zu machen. Es ist also nicht relevant, was von außen wahrgenommen wird. **Ihre Schüler*innen können mithilfe des Barometers ihren momentanen Bedürfnissen auf den Grund gehen und lernen, diese zu formulieren.** Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um sich aktiv Hilfe holen zu können oder eigene Ressourcen zu entdecken bzw. zielgerichtet einzusetzen. Die damit verbundenen Fähigkeiten führen zu einer verbesserten Selbstkontrolle und stärken die Selbstwirksamkeit. Legen Sie daher besonderes Augenmerk auf die Frage „Was brauchst du, damit es dir ein bisschen besser geht?“ und unterstützen Sie Ihre Schüler*innen dabei, selbst eine Antwort auf die Frage zu finden. Machen Sie, falls notwendig, Vorschläge, aber lassen Sie die Kinder unbedingt selbst entscheiden.

Ich habe eine/n Schüler*in, der/die sich immer an der gleichen Stelle verortet. Das kann doch nicht stimmen. Wie kann ich darauf reagieren?

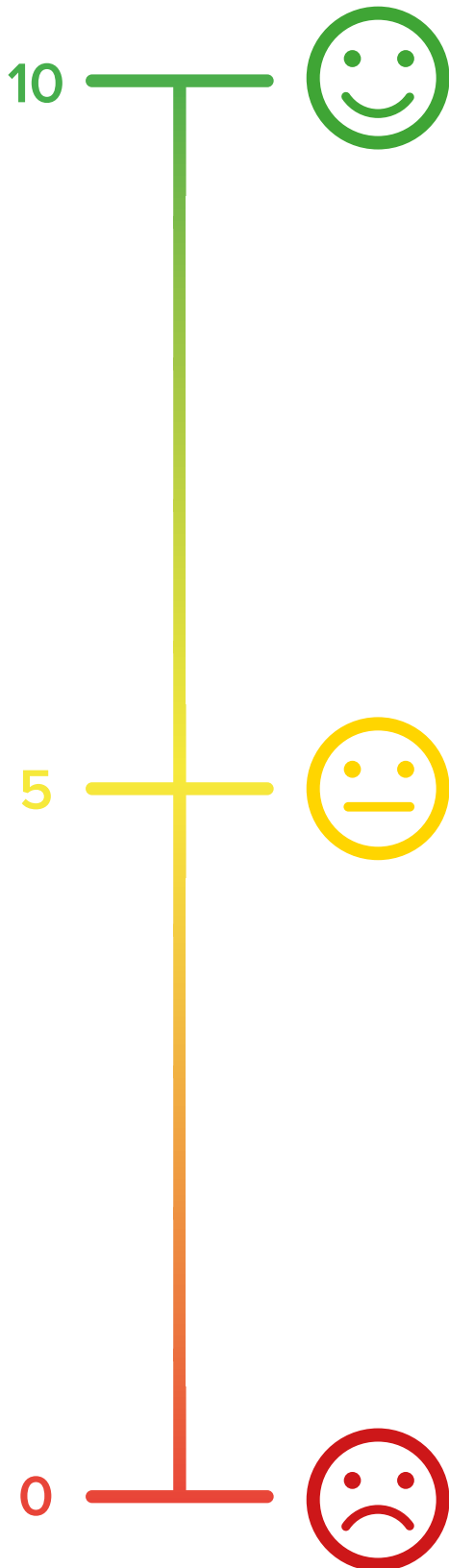
Es könnte sein, dass ein Kind tatsächlich (noch) keinen Unterschied zu „vorher“ und „nachher“ bemerken kann. Oder es möchte nicht nach innen gehen, weil die Auseinandersetzung zu schwierig ist oder schmerzhaft. Das sind nur zwei Gründe, warum Sie wiederholt die gleiche Antwort bekommen könnten. Wie auch immer: **Stellen Sie die Angabe des Kindes nicht in Frage. Verlangen Sie auch keine Korrektur. Akzeptieren Sie die Antwort** und beobachten Sie zunächst, ob das Kind unterschiedliche Regungen ausdrücken kann. Vielleicht ist ein Gespräch mit den Eltern zu den momentanen Lebensumständen aufschlussreich? Möglicherweise braucht es hier auch eine ganz andere Methode (z.B. das Sonnentagebuch) oder verstärktes Lob, eine Anerkennung und Sie als Vorbild? **Sagen Sie den Kindern immer wieder, wie es Ihnen selbst gerade geht** (z. B. „Jetzt bin ich richtig müde, wir haben so konzentriert gearbeitet, ich brauche eine kurze Pause.“) **und geben Sie den Kindern Zeit, sich zu entwickeln.** Weitere Hinweise finden Sie auf S. 30 f. (Traumapädagogische Gesprächsführung).

Kann ich das Stimmungsbarometer allen Altersgruppen anbieten?

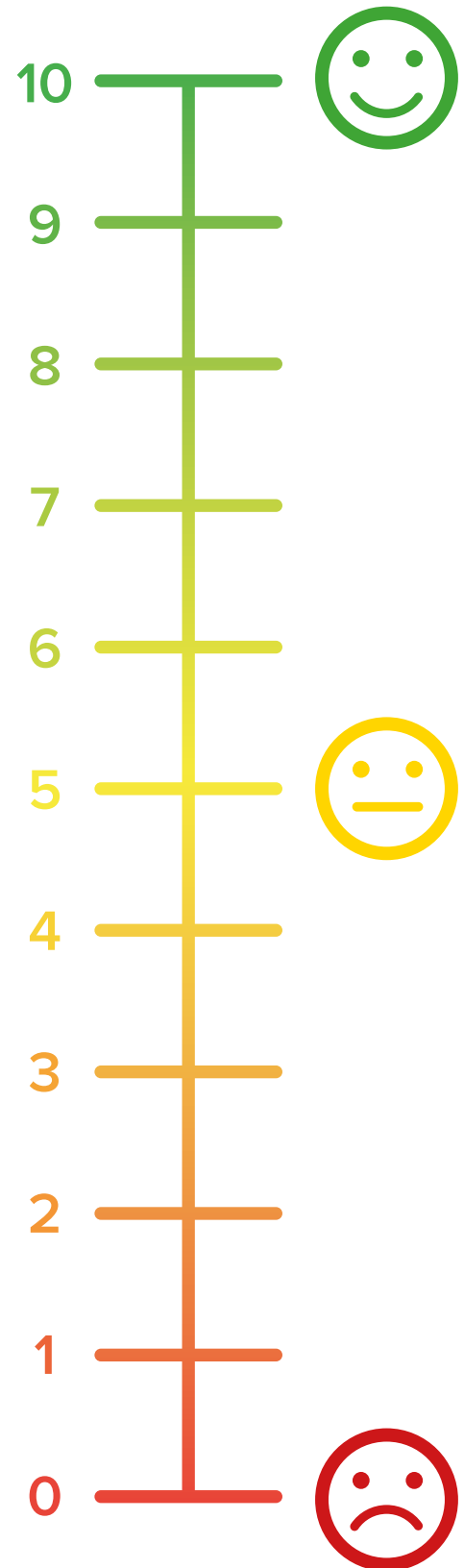
Grundsätzlich ja. Für **jüngere Kinder sind drei Abschnitte auf der Skala mit der Bedeutung „gar nicht“, „ein bisschen“ und „sehr“ durchaus ausreichend.** Sie können die Übung auch mit Bewegung kombinieren. Dabei positionieren sich die Kinder auf einer Linie, die Sie (zum Beispiel mit Klebeband) auf dem Boden anbringen. Vielleicht finden Sie es auch für sich selbst hilfreich, von Zeit zu Zeit Ihrem Befinden nachzuspüren?



Wie geht es dir gerade?



Wie geht es dir gerade?





Die Spannungsskala fördert die Sensibilisierung für eigene Spannungszustände (siehe S. 17 ff.) und kann Lernprozesse begleiten, die zu einer verbesserten Selbstregulation führen.

Ziel: Jede/r Schüler*in erhält regelmäßig die Möglichkeit innezuhalten, um dem Grad der inneren Anspannung nachzuspüren. Er/Sie erlernt die Fähigkeit, anhand seines/ihrer Verhaltens und seiner/ihrer Befindlichkeit Spannungszustände zu erkennen und diese zu benennen.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 5 Minuten, idealerweise jeden Tag. Wenn Sie die Übung einführen, planen Sie 15–20 Minuten ein.

Materialien: Kopiervorlage Spannungsskala (laminiert) mit einer Einteilung von 1 bis 5

Vorbereitung: Die Schüler*innen sollten über einen altersgemäßen Wortschatz zum Thema „Stress“ verfügen. Erarbeiten Sie gemeinsam Begriffe, die angenehme und unangenehme Spannungszustände beschreiben, je nach Altersgruppe und Sprachstand z.B. nervös, aufgeregt, gestresst, interessiert, unruhig, neugierig, genervt, sauer, müde, angespannt, wach, gereizt, begeistert, schmerzhaft, motiviert, entspannt, ruhig u.a.

Die Kinder gruppieren anschließend die Begriffe in die Kategorien „angenehm“ und „unangenehm“ (nicht: „positiv“ und „negativ“, siehe Skillstraining zum Umgang mit Gefühlen, S. 34 f.) und überlegen, welche der angenehmen Spannungszustände beim Lernen hilfreich sind.

DURCHFÜHRUNG

- 5–10'** Erklären Sie den Schüler*innen die vorbereitete Skala. „Auf dieser Skala hier bedeutet 1: Ich bin ganz entspannt. Ich bin so ruhig, dass ich jetzt gut einschlafen und durchschlafen könnte. Damit du gut lernen kannst, musst du wach sein, du brauchst Interesse und Ruhe. Könnt ihr euch erinnern? Das waren die Wörter, die ihr in die Gruppe ‚angenehm‘ geordnet habt. Das ist vielleicht auf Stufe 2 so. Es kann sein, dass du in der Schule einmal etwas nicht verstehst, oder du hast einen Streit gehabt, irgendetwas beschäftigt dich und du kannst dann nicht so gut aufpassen. Dann bist du vielleicht auf Stufe 3, oder sogar schon auf Stufe 4. Für diese Stufen gibt es ganz viele Beispiele. Und die Stufe 5 bedeutet: Ich fühle mich sehr aufgeregt und unruhig. Ich weiß gar nicht, was ich machen soll, so angespannt bin ich.“
- 5'** Stellen Sie nun folgende Frage: „Bist du im Moment eher unruhig oder ganz ruhig? Auf welcher Stufe stehst du jetzt gerade?“ und geben Sie den Schüler*innen Zeit, sich auf der passenden Stufe zu verorten. (**Achtung: nicht korrigieren!** Siehe „Häufige Fragen“ weiter unten)
- 5–10'** Erinnern Sie an die „Tipps- und Tricks-Liste“ und stellen Sie folgende Fragen an die Kinder:
 An jene auf Stufe 4 und 5: Und was brauchst du, um eine Stufe weiter herunterzukommen? Vielleicht findest du etwas, das dir hilft, ein bisschen ruhiger zu werden?
 An jene auf Stufe 1: Und was brauchst du, damit du ein bisschen weiter rauf kommst? Vielleicht hilft dir etwas, damit du wacher werden kannst?
 An jene auf Stufe 2 und 3: Wie geht es dir auf deiner Stufe? Kannst du da gut lernen? Brauchst du noch etwas, oder bist du zufrieden?

Ist die Gruppe sehr groß, ist eine gemeinsame Aktivität organisatorisch am einfachsten umsetzbar, doch ermöglichen Sie Kindern mit individuellen Lösungen, diese umzusetzen.

Hängen Sie die Skala gut sichtbar neben der „Tipps und Tricks-Liste“ (siehe oben) auf.

Variante mit Bewegung

Legen Sie eine Schnur auf den Boden (sehr hilfreich für Schüler*innen mit Orientierungsschwierigkeiten) oder imaginieren Sie gemeinsam eine begehbare Skala im Klassenraum (also eine gedachte Linie auf dem Boden), auf der sich die Kinder aufstellen. Auf diese Weise machen die Schüler*innen grobmotorisch die Erfahrung, wo sie „im Moment stehen“.

Empfehlung:

1. Geben Sie Ihren Schüler*innen die Gelegenheit, sich möglichst vielfältig und spielerisch (auch körperlich) an das Thema heranzutasten: passende Situationen dazu erzählen, Begriffe pantomimisch darstellen, Textbeispiele lesen uam.

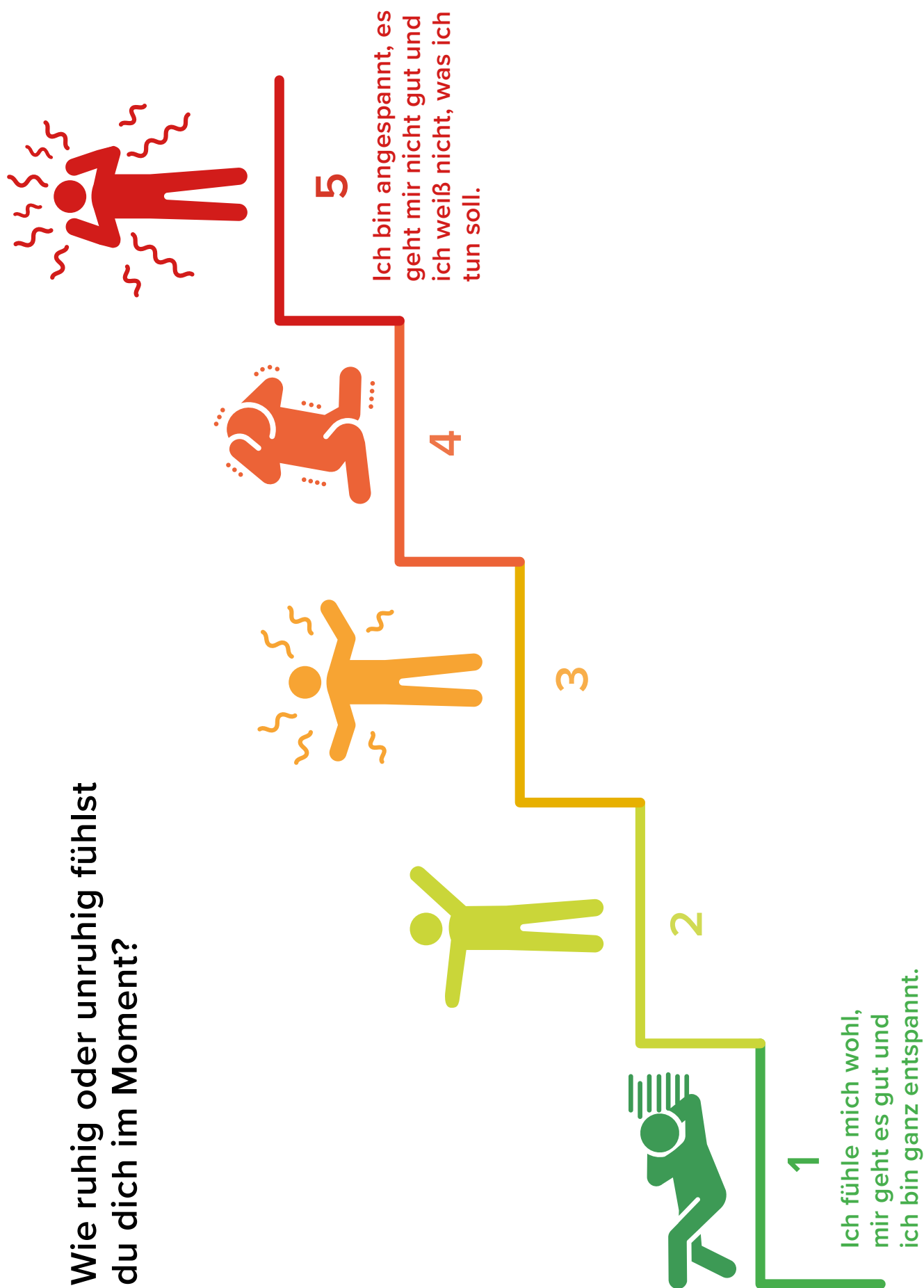
2. Überlegen Sie gemeinsam, was es braucht, um in der Schule aufmerksam zu sein und aktiv mitzuarbeiten.

- Besprechen Sie in einem ersten Schritt **äußere Umstände, die von den Kindern mit Ihrer Hilfe oder altersadäquat auch selbstständig beeinflusst werden können:** geschlossene Fenster, ein gut gelüfteter Raum, ein aufgeräumter Sitzplatz, Ordnung in den Arbeitsmitteln, ein pünktlicher gemeinsamer Unterrichtsbeginn uvm. **Geben Sie den Kindern unbedingt das Gefühl, dass Sie es ihnen zutrauen, diesen gemeinsamen Rahmen mitzugestalten und die damit verbundenen Regeln einzuhalten und bleiben Sie bei Ihrer positiven Grundhaltung auch dann, wenn es einzelnen Kindern (noch) gar nicht gelingen mag.**
- In einem zweiten Schritt überlegen Sie, was die Kinder brauchen, um sich zu entspannen oder zu aktivieren.
- Arbeiten Sie mit den Kindern heraus, dass **Bewegung in den meisten Fällen hilfreich ist** (Bewegung baut Spannungen ab und aktiviert müde Geister) und überlegen Sie gemeinsam, welche Spiele oder Aktivitäten zu Beginn des Unterrichts oder zwischendurch ausgeführt werden könnten.
- Halten Sie die erarbeiteten Ideen in einer „Tipps- und Tricks-Liste“ fest und hängen Sie diese gut sichtbar etwas unterhalb der Augenhöhe der Kinder im Klassenraum auf. Die Liste kann jederzeit erweitert werden.

Lesen Sie dazu auch die „Häufigen Fragen“ auf Seite 51 f.



Wie ruhig oder unruhig fühlst
 du dich im Moment?



Zielgruppe: ab 12 Jahren

Dauer: 5 Minuten. Für die Einführung planen Sie 15–20 Minuten ein.

Materialien: Kopiervorlage Spannungsskala (laminiert) mit einer Einteilung von 1 bis 10

Vorbereitung: Sollten Ihre Schüler*innen mit der Skala noch nicht vertraut sein, können Sie unsere Vorschläge zur Erarbeitung der Spannungsskala 1 auf S. 42 nachlesen und diese Ihrer Zielgruppe anpassen.

DURCHFÜHRUNG

- 10'** Die Schüler*innen ordnen die erarbeiteten Begriffe (siehe Spannungsskala 1, S. 42) den 10 Stufen einer Treppe graduell zu. Stufe 1 entspricht dabei dem entspannten Zustand und Stufe 10 dem der Hochspannung. Erklären Sie, dass einige Begriffe vielleicht nicht eindeutig zugeordnet werden können, weil sie individuell empfunden werden. Die Anordnung ist also subjektiv. Es gibt keine falsche Lösung.

Zur Selbsteinschätzung: Die Schüler*innen könnten ihre Stufe auch in Prozenten angeben, Stufe 1 entspräche dabei 10 % und Stufe 10 wären 100 %.

Zum Spannungsabbau verbinden Sie die Skala am besten mit dem Notfallkoffer (siehe S. 48).

HÄUFIGE FRAGEN

Manche Kinder haben keine Idee und wissen nicht, wie sie sich selbst beruhigen können. Wie kann ich ihnen dabei helfen?

Das ist ja auch sehr schwierig. Selbst Erwachsene können das oft nicht gut. Ein gemeinsamer Blick in den Notfallkoffer kann da vielleicht weiterhelfen. **Ganz ratlose Kinder, etwa jene, die sich selbst schon auf einer recht hohen Stufe eingeordnet haben, brauchen von Ihnen eine Erinnerung an die Ideen, die sie im Vorfeld auf einer Tipps- und Tricks-Liste festgehalten haben.**

Ich habe im Unterricht viel zu wenig Zeit zur Durchführung!

Es stimmt sicher, der Zeitdruck ist oft beträchtlich und selbstverständlich möchten Sie Ihrem Bildungsauftrag nachkommen. Wenn Sie die Skala einmal erarbeitet haben und mit den Schüler*innen regelmäßig verwenden, sinkt der Zeitaufwand meistens sehr rasch und die Fähigkeit der Kinder, sich selbst zu spüren, kann zu wachsen beginnen. Das kann den Schüler*innen langfristig helfen, sich besser zu konzentrieren und bei der Sache zu bleiben.

In Sicherheit und Geborgenheit aufgewachsene Kinder und Jugendliche können relativ rasch ihre Beobachtungsgabe schärfen. **Für traumatisierte Kinder und Jugendliche wird dieser Lernprozess schwieriger und dauert wahrscheinlich deutlich länger. Gerade für diese Schüler*innen ist die tägliche Übung besonders wichtig und hilfreich.**

Stimmungsbarometer? Spannungsskala? Wo ist denn da der Unterschied?

Das Stimmungsbarometer fragt nach den Gefühlen und Emotionen, die im Moment im Vordergrund spürbar sind und hilft beim Erkunden von dahinterliegenden Bedürfnissen.

Der posttraumatische Stress wirkt sich auf das Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen ebenso aus wie auf ihre Konzentration und die Merkfähigkeit. **Dieser Stress ist verbunden mit einer großen inneren Unruhe,**

hat einen starken Einfluss auf die Motorik und kann sich langfristig ungünstig auf die Gesundheit auswirken. Um den Kindern und Jugendlichen den Umgang mit ihren Spannungszuständen etwas zu erleichtern, können wir die Spannungsskala zur Unterstützung einsetzen.

Kann ich statt der Spannungsskala auch das Stimmungsbarometer verwenden?

Nein. Das Symbol der Treppe ist hilfreich, mit ihr lässt sich auf einfache Weise veranschaulichen, dass sich Spannungszustände aufbauen, dass man sie aber auch abbauen kann. Regelmäßig eingesetzt, unterstützt die Spannungsskala dabei, unterschiedlichen Intensitäten von Stress/Hochspannung nachzuspüren.

Manche Schüler*innen sagen, sie seien nicht gestresst. Man sieht aber ganz deutlich, wie angespannt sie sind. Ich finde, man muss sie korrigieren, wenn sie sich zu weit unten einstufen, sie lernen sonst nie, sich richtig einzuschätzen.

Es gibt ja keine absoluten Werte, an denen sich Stress messen ließe, die Wahrnehmung ist also immer subjektiv. Auch hier gilt: Die Einschätzung des Kindes ist niemals falsch! Es ist sehr wichtig, dass Kinder und Jugendliche lernen, ihren eigenen Gefühlen und Empfindungen zu trauen. Das können sie nur, wenn ihre Gefühle und deren Angaben zur Intensität nicht von außen in Frage gestellt werden.

Und wie kommt es, dass mein Eindruck sich so deutlich von der Einschätzung des Kindes unterscheidet?

Wenn ein Trauma oder sehr belastende Situationen schon längere Zeit zurückliegen und Betroffene keine rasche und kontinuierliche Hilfe zur Aufarbeitung bekommen haben, können Stressreaktionen (Ängste, Aggressionen, motorische Unruhe ua.) chronisch werden. Ein Leben in Anspannung ist dann der Normalzustand. Von diesem ausgehend stufen sich Ihre Schüler*innen ein. Sie selbst empfinden sich vielleicht gar nicht so unruhig oder gestresst, während wir von außen ein ganz anderes Bild bekommen. Trotzdem korrigieren wir nicht! Es geht ja nicht darum, dass sich die Wahrnehmung des/der Schüler*in mit der unsrigen decken soll. Die Kinder sollen vielmehr wahrnehmen lernen, wie ruhig oder angespannt sie im Moment sind, um nach und nach – bei regelmäßigem Einsatz der Skala – selbst einen Vergleich verschiedener innerer Zustände anstellen zu können.

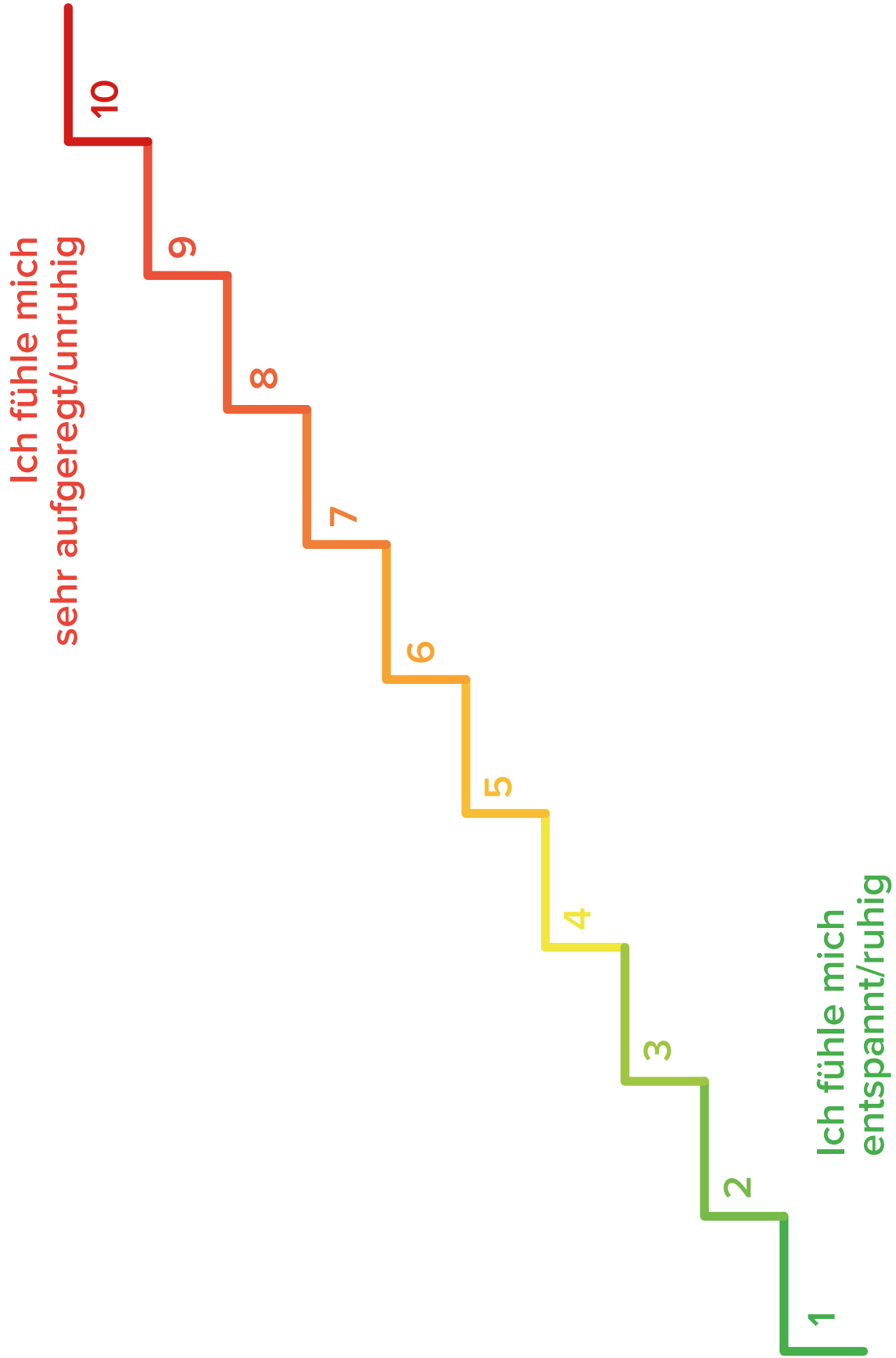
Wie spürt sich Stress an? Was macht mein Herz, wie atme ich, was machen meine Hände, meine Beine, mein Bauch? Wie geht es mir dabei? Ist die Situation angenehm? Dieser Vergleich führt dann zur Wahrnehmung von Unterschieden. Dieses Wahrnehmen von Unterschieden ist ganz essentiell und so bedeutsam, denn diese Fähigkeit brauchen wir, um unsere Bedürfnisse selbst regulieren zu können.

Ich bin auf der Suche nach schnell wirksamen Methoden. Was hilft Kindern und Jugendlichen besonders gut, um Spannungen abzubauen und dem Unterricht besser folgen zu können?

Spannungen lassen sich am besten mit Bewegung regulieren. Ob jonglieren, Fingerspiele, Pantomime, Gummi hüpfen, Ballspiele, Klettern und Sport im Allgemeinen, was auch immer altersadäquat angeboten wird, die meisten Kinder und Jugendlichen werden gern mitmachen. Vielen hilft auch singen, Musik hören oder selbst musizieren. Kurze regelmäßige Interventionen sind wichtig und helfen langfristig mehr als seltenes Austoben. Doch auch dieses sollte – besonders den Jüngsten – unbedingt ermöglicht werden.

Und was mache ich, wenn sich Schüler*innen weigern mitzumachen?

Warten Sie ab und laden Sie immer wieder freundlich dazu ein, ohne Druck auszuüben. Manche Kinder brauchen lange, bis sie „auftauen“. In seltenen Fällen bleiben Kinder oder Jugendliche bei ihrer Entscheidung. Besonders Jugendliche brauchen das Gefühl, dass sie – und nur sie – allein die Entscheidung getroffen haben, doch in Bewegung zu kommen. Bleiben Sie also geduldig und achten Sie mehr auf die Freude an der Bewegung als auf die Leistung. Veränderungen können schwierig sein, manchmal können sie auch Spaß machen!





Der Notfallkoffer ist eine Zusammenstellung von wohltuenden Anreizen für die Sinne. Die Anregungen und Aktivitäten holen die Betroffenen ins Hier und Jetzt. Der Inhalt richtet sich nach der Zielgruppe und enthält sowohl Muntermacher als auch beruhigende Hilfsmittel.

Ziel: Die Schüler*innen nehmen sich schon bei ersten Anzeichen von Anspannung zur Ablenkung und Entspannung wohltuende Gegenstände aus dem Notfallkoffer. Bei Neigung zu Dissoziation (siehe S. 20) können sie damit ihre Aufmerksamkeit steigern.

Zielgruppe: für alle Schulstufen geeignet

Dauer: Einführung 20–30 Minuten, der Einsatz im Alltag ist anlassbezogen (siehe unten)

Materialien: schöne, nach Möglichkeit gemeinsam gestaltete große Schachtel mit Deckel, Materialien zum Befüllen

DURCHFÜHRUNG

5' Einstimmung

Gemeinsam wird überlegt, was in schwierigen Situationen schon einmal geholfen hat. War es die warme Tasse Kakao, ein Kuscheltier oder die Lieblingsmusik?

5–10' Gestaltung der Schachtel

Wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, wird eine große Schachtel gemeinsam mit schönem Papier ausgekleidet und ummantelt, als „Notfallkoffer“ kreativ gestaltet und etabliert. Die gemeinsame Gestaltung fördert die Akzeptanz und Identifikation.

10–15' Ausprobieren

Unter einem schönen Tuch liegen Gegenstände, die später in den Koffer kommen. Die Schüler*innen lernen Gegenstände kennen, die verschiedene Sinnesreize anregen, und dürfen diese nach Lust und Laune ausprobieren. Gemeinsam wird überlegt, wie sie wirken können.

Einige Beispiele (der jeweiligen Zielgruppe anpassen): Igelbälle, Softbälle, Jonglierbälle, Jongliertücher, Kaugummi, scharfe Zuckerl (Pfefferminz-Bonbons), kleine Süßigkeiten und Trockenfrüchte (etwa Karamellbonbons, Schokoladedrops, Rosinen), Stofftiere, ätherische Öle: Lavendel, japanische Minze, Trost-Kärtchen: sich von jemandem umarmen lassen, etwas gemeinsam tun, Kärtchen mit Bewegungsanreizen, Luftballon zum Aufblasen, Sandsäckchen zum Balancieren auf dem Kopf (Achtung: Der Notfallkoffer darf KEINE Medikamente enthalten!)

Einsatz im Alltag

Spätestens bei den ersten Anzeichen von Stress (motorische Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten, Streit, Ins-Leere-Schauen uam.), am besten aber regelmäßig, wird die Spannungsskala (siehe S. 42 ff.) eingesetzt. In akuten Situationen benennen Sie Ihre Beobachtung (siehe „Traumapädagogische Gesprächsführung“, S. 30 f.): „Ich sehe, du bist gerade so unruhig.“

Ist die Anspannung noch unter 60–70 % (Stufe 4–5), fragen Sie nach: „Du kannst dich gerade nicht so gut konzentrieren, weil ...?“ und schlagen dann dem/der Schüler*in vor, sich etwas aus dem Notfallkoffer zu nehmen. Ist die Spannung bereits auf Stufe 6, öffnen Sie sofort gemeinsam den Notfallkoffer und suchen etwas Passendes zur Beruhigung aus.

Hinweise: Bei Hochspannung (Schüler*innen auf Stufe 7–10) sind nur noch starke Anreize wie Bewegung und Sport (siehe „TIPP: Bewegung hilft“, S. 62) oder Notfallmaßnahmen (siehe „Erste Hilfe“, S. 22) wirksam!

Der Inhalt kann laufend erweitert werden. Von Zeit zu Zeit sollte das Ablaufdatum der Süßigkeiten kontrolliert und bei Bedarf erneuert werden. Auf allfällige Allergien, Unverträglichkeiten und religiöse Speisevorschriften ist natürlich Rücksicht zu nehmen, um allen Schüler*innen passende Angebote zu machen und niemanden auszuschließen.

Es sollten nicht zu viele Dinge angeboten werden, Betroffene können in Krisensituationen besonders schwer Entscheidungen treffen. Sie sollten wenige Dinge, die sie erkennen, vor sich haben und alle schon im **entspannten Zustand kennen gelernt** und ausprobiert haben. Je mehr Dinge von den Schüler*innen selbst beige-steuert werden, umso stärker wird die Bereitschaft sein, den Notfallkoffer zu nutzen.

Skillstraining zur Selbstkontrolle

Geflüchtete Kinder und Jugendliche mussten in ihrer Vergangenheit große Schwierigkeiten meistern und dabei wiederholt über ihre Grenzen gehen. Nun müssen sie wieder lernen, **ihre Grenzen zu spüren** und anzuerkennen. Gleiches gilt für die Grenzen ihrer Mitmenschen. Unterstützen können Sie Ihre Schüler*innen, indem Sie ihnen dabei helfen, Überforderung zu erkennen und alternative Aufgaben zu wählen. So können sie erkennen lernen, was sie sich selbst zumuten können.

› *Wenn die Lehrer*innen eine Frage stellen, ruft Ali sofort heraus, ohne aufzuzeigen. Er kann sich schlecht konzentrieren und arbeitet nicht zielgerichtet, beginnt auf dem Arbeitsblatt mit einer Übung, setzt an einer anderen Stelle fort und kehrt irgendwann zum Anfang zurück, ohne zu erkennen, dass die Übungen aufbauend sind. In der Pause ist er laut, springt häufig gegen Wände und Mauern und versucht, jedesmal noch höher zu springen, ohne zu bemerken, wie sehr die Wände beben. Als ein Lehrer ihn bittet, damit aufzuhören, sagt er: „Wieso, ich spiel doch nur!“ Im Zeugnis hat er nicht nur Einser und reagiert wütend, obwohl alle Noten vorangekündigt waren. Er beschwert sich, sagt, dass die Lehrer*innen ihn nicht mögen, und lässt sich nicht beruhigen. Ali ist 19 Jahre alt und besucht einen Hauptschulabschlusskurs. Als er Afghanistan verlassen musste, war er drei Jahre alt. In Pakistan und im Iran musste er als Straßenverkäufer arbeiten und hatte nur selten Gelegenheit, eine Schule zu besuchen.*

Damit Kinder und Jugendliche eine innere Kontrolle über die eigenen Emotionen und Handlungen erlernen können, vermitteln wir ihnen Skills zur Selbstdisziplin und Selbstmotivation.

Wichtig sind stabile Bezugspersonen, die Gefühle, Stimmungen und Situationen benennen, eine gewaltfreie Sprache sprechen und Klarheit, Vorhersehbarkeit und Transparenz vermitteln.

Skillstraining:

Stopp-Regel, „1-2-3“ für Anfänger*innen, „5-4-3-2-1“ für Fortgeschrittene, Lehrer*innen-Insel

Weitere empfehlenswerte Übungen und Skills:

Stimmungsbarometer (siehe S. 38 ff.), Konzentrationsübungen, Achtsamkeitsübungen, sensomotorische Spiele, Kooperationsspiele

Bezug zum Lehrplan:

Gewaltprävention, Lernen am Modell (Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur)

Die altersgemäße Entwicklung der Affekt- und Impulskontrolle ist ein wichtiges Lernziel des sozialen Lernens, das im Unterricht vermittelt und in der gelebten Praxis im Schulalltag eingeübt werden kann und soll. Hier kommt der Schule als kulturschaffendem Ort (siehe auch „Erst- und Zweitsprache als Ressource und Chance“, S. 36, und „Elternarbeit“, S. 69 ff.) eine besondere Bedeutung zu. Im Religions- und Ethikunterricht, in den Fächern Philosophie und Psychologie, in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. im Sachunterricht wird Gewalt in ihren unterschiedlichen Formen und den möglichen Reaktionen darauf altersgemäß thematisiert. Die Schüler*innen sollen ihren ganz persönlichen Empfindungen und Gefühlen nachspüren und damit empathische Fähigkeiten entwickeln und ausbauen. Schüler*innen mit Neigung zur Dissoziation (siehe S. 20) bekommen die Gelegenheit zu erfahren, dass ihre Reaktionen auf nicht normale, unseren Regeln nicht entsprechende Umstände normal sind, und sie können somit erfahren, dass sie wahrgenommen und ernstgenommen werden (vgl. Weiß et al. 2014).



Ziel: Die Schüler*innen erkennen ihre Grenze und wahren sie gewaltfrei, wenn andere diese überschreiten.

Zielgruppe: für alle Schulstufen geeignet

Dauer: 1 Unterrichtseinheit

Materialien: Kopiervorlage Stopp-Symbol (für die Primarstufe). Bei Bedarf laminieren.

Grundlegender Gedanke ist, dass Konflikte zum menschlichen Zusammenleben dazugehören und Kinder und Jugendliche im Schulalltag die Chance haben zu lernen, wie sie miteinander auskommen können. Um sie darin zu unterstützen, kann man die Stopp-Regel einführen.

Die Regel lautet: Wenn jemand etwas macht, was eine/n andere/n stört, darf der/die Betroffene „Stopp“ sagen. Diese Regel gilt immer dann, wenn eine persönliche Grenze überschritten wird, wenn das Verhalten des/der Mitschüler*in als unangenehm empfunden wird.

Unter günstigen Bedingungen lernen Kinder im Laufe des Sozialisationsprozesses ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe entsprechend ihre vielseitigen Beziehungen zu Familienmitgliedern, Freund*innen und Mitschüler*innen zu gestalten.

Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten sind in konfliktbeladenen Lebensumständen aufgewachsen, die politische und gesellschaftliche Realität hat sich auf das Familienleben ausgewirkt und oftmals tiefe seelische Verletzungen hinterlassen, die noch nicht bewältigt werden konnten. Eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen konnte in vielen Herkunftsländern bis heute nicht oder nicht ausreichend stattfinden, traditionell geprägte Rollenbilder und Wertvorstellungen prägten und prägen die Betroffenen. Ungeachtet ihrer Vorgeschichte müssen Schüler*innen zwischenmenschliche Fertigkeiten erlernen. Die Stopp-Regel ist ein hilfreiches Instrument, um allen Beteiligten in einer Konfliktsituation Zeit zum Innehalten zu geben und Grenzen spürbar zu machen.

DURCHFÜHRUNG

- 10–15'** Erarbeiten Sie mit den Kindern/Jugendlichen altersgemäß, was Gewalt ist und wie diese sich auch in der Klasse zeigt.
- 2–3'** Erklären Sie den Schüler*innen die Regel. In der Primarstufe bewährt es sich, dafür ein sichtbares Symbol (etwa eine Stopp-Tafel) einzuführen, das die Kinder im Falle einer Grenzüberschreitung zur Verdeutlichung jemandem zeigen können.
- 15–20'** Die Schüler*innen sammeln Beispiele für Situationen, in denen die Stopp-Regel angewendet werden kann, und gestalten gemeinsam ein Plakat mit Klassenregeln, das gut sichtbar in der Klasse aufgehängt wird. Im Idealfall gilt die Stopp-Regel in allen Klassen, sodass bei einer Durchmischung (etwa bei Schulfesten, auf dem Pausenhof oder auf dem Gang) alle Schüler*innen die Regel anwenden können.
- 5'** Die Schüler*innen suchen nach Beispielen für einen möglichen Missbrauch, etwa wenn ein/e Lehrer*in die Hausübung bekannt gibt und jemand „Stopp“ ruft, weil er/sie keine Lust aufs Üben hat.





„1-2-3“ für Anfänger*innen

Ziel: Die Schüler*innen schärfen ihre Aufmerksamkeit für das, was jetzt ist, und werden über den Sehsinn, Hörsinn und Tastsinn ins Hier und Jetzt geholt. Kinder und Jugendliche mit starken Aufmerksamkeitsstörungen können ihre Konzentrationsfähigkeit ausbauen.

Zielgruppe: ab 6 Jahren

Dauer: 10 Minuten

Materialien: keine

Hinweis: Diese Übung erfordert ein hohes Maß an Konzentration und kann Kinder oder Jugendliche anfangs überfordern. Beginnen Sie „klein“!

Mit Kindern in der Primarstufe wird die Übung als gemeinsames Spiel eingeführt. Sie fragen die Schüler*innen „Was siehst du?“ und lassen die Kinder ein Ding laut benennen. Danach folgt die Frage „Was hörst du?“, und die Kinder müssen ganz still sein und in den Raum hineinhorchen. Auf ein vorher vereinbartes Zeichen von Ihnen dürfen die Kinder dann herausschreien, was sie gehört haben (ein Geräusch). Nun fragen Sie: „Was spürst du?“, und die Kinder rufen heraus, was sie mit ihrem Tastsinn empfinden.

Danach wiederholen Sie die drei Fragen. Die Schüler*innen nennen nun jeweils zwei Dinge und in der nächsten Runde drei Dinge.

DURCHFÜHRUNG

- 10'** Sobald alle Kinder die Übung verstanden haben, erklären Sie den Kindern, dass es für sie wahrscheinlich viel leichter ist, etwas zu bemerken, wenn sie die Antworten für sich behalten.

Erklären Sie den Kindern, dass sie sich die Antworten nicht merken müssen. Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache dürfen die Begriffe auch in dieser Sprache benennen.

Fragen Sie die Schüler*innen nun, ob sie es ausprobieren möchten.

Hinweis: Diese vorsichtige Annäherung an die Übung ist ratsam, weil Stille auf Kinder, die unter Stress stehen, mitunter bedrohlich wirken kann und Schweigen jüngeren Kindern generell schwer fällt. Halten Sie die Übung daher anfangs kurz, indem Sie sie nur 1 bis 2 Dinge benennen lassen.

Manche Kinder werden überfordert sein. Versuchen Sie es dann mit folgender Variante:

Variante für unruhige Schüler*innen oder Kinder, die Stille nicht gut aushalten

Um eine sehr lebendige Klasse zu beruhigen, können Sie die Kinder/Jugendlichen auch bitten, ihre Dinge aufzuschreiben (wahlweise auch in der Erstsprache, wenn die Kinder es bevorzugen).

Die Übung eignet sich zum Beispiel sehr gut für den Stundenausklang und sollte regelmäßig durchgeführt werden.

Sind die Kinder mit dem Spiel vertraut, können Sie die Reihenfolge umdrehen (3-2-1). Reicht die Konzentrationsfähigkeit Ihrer Schüler*innen, erweitern Sie die Schwierigkeit um ein bis zwei Runden (1-2-3-4-5).

Hinweis: Die Schüler*innen sollten die 1-2-3-Übung bereits kennen und darin geübt sein.

Zielgruppe: ab 12 Jahren und für Lehrer*innen zur Selbstfürsorge

Dauer: 10–15 Minuten

Materialien: keine

DURCHFÜHRUNG

10–15' Bitten Sie Ihre Schüler*innen, sich bequem hinzusetzen, ruhig ein- und auszuatmen und den Blick nach vorne zu richten.

Nun benennen sie für sich
5 Dinge, die sie sehen,
5 Dinge, die sie hören und
5 Dinge, die sie spüren.

Anschließend benennen sie
4 Dinge, die sie sehen, 4 Dinge, die sie hören, und 4 Dinge, die sie spüren.

Danach benennen sie
3 Dinge, die sie sehen, 3 Dinge, die sie hören, und 3 Dinge, die sie spüren.

Das gleiche wiederholen Sie mit 2 Dingen und mit 1 Ding.

Steigern Sie die Übung langsam, Sie müssen nicht schon beim ersten Mal mit 5 beginnen!
Bereits genannte Dinge dürfen sich auf jeder der 5 Stufen wiederholen.



Manche Schüler*innen können ihre eigenen Grenzen nicht kennen bzw. spüren. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass sie persönliches Eigentum ihrer Mitschüler*innen nicht achten, in die Räume anderer eindringen, mit der Einrichtung/Ausstattung nicht sorgsam umgehen oder sich achtlos sich selbst und anderen gegenüber verhalten. Auch an Flüchtlingskindern sind häufig Grenzüberschreitungen zu beobachten (siehe S. 34). Um für jüngere Schulkinder Grenzverletzungen sichtbar und spürbar zu machen, können Sie etwa die Lehrer*innen-Insel etablieren.

Gemeint ist damit der Lehrertisch inklusive allem, was auf ihm liegt, sowie ein von Ihnen definierter Raum rundherum. Sie können weitere Schutzzonen einrichten, etwa die Tafel oder den Beamer.

Ziel: Die Schüler*innen entwickeln ein Gefühl für persönliche Grenzen und einen achtsamen Umgang mit diesen.

Zielgruppe: ab 6 Jahren

Dauer: 5 Minuten

Materialien: keine

DURCHFÜHRUNG

- 5' Erklären Sie den Schüler*innen, dass dieser Platz Ihnen allein gehört, sich niemand auf Ihren Sessel setzen darf, auch nicht in der Pause, und dass alles innerhalb dieser Insel tabu ist. Erklären Sie, dass Sie es unangenehm finden, wenn diese Grenzen verletzt werden. Vereinbaren Sie Regeln und Konsequenzen: Wer die Grenze überschreiten will, muss vorher fragen. Wer die Regel nicht einhält, bekommt eine kleine Zusatzaufgabe, die Sie bei der Einführung der Regel gemeinsam vereinbaren. Je nach Entwicklungsphase kann der/die Schüler*in diese selbst vorschlagen, oder Sie geben eine Aufgabe vor.

Skillstraining zum Selbstwert

Ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln Kinder, deren erwünschtes Verhalten gelobt wird. Finden sie für ihren individuellen Lernfortschritt Anerkennung, stärkt das ihren Rücken und ermuntert sie, ihren Weg weiterzuverfolgen. Kinder brauchen Vorbilder, die sie wertschätzend und respektvoll durch ihre Entwicklungsphasen begleiten und ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen, die ihrem Entwicklungsstand entsprechen.

Skillstraining:

Training sozialer Kompetenzen, Ressourcenarbeit, Förderung der Motivation (Anregungen dazu finden Sie in der Literaturliste)

Empfehlenswerte Übungen und Methoden:

Sonnentagebuch, Stärken-Akrostichon, Lerntagebuch, Stärken-Oscar

Bezug zum Lehrplan:

Stärken und Interessen, Normen und Werte, Biografiearbeit

Eine schriftliche Leistungsbeurteilung alternativ zu den Noten oder zusätzlich dazu gibt Ihnen die Möglichkeit, die Persönlichkeitsentwicklung Ihrer Schüler*innen zu berücksichtigen und miteinzubeziehen. Ressourcenorientiertes Beobachten¹⁹ und schriftliche Rückmeldungen in narrativer Form über ihre Fortschritte geben den Schüler*innen die Gelegenheit, ein differenziertes und positives Selbstbild zu entwickeln, daher sollten die Stärken gefördert und die Schwächen nicht betont werden.

› Als die Kinder am Montag im Deutschunterricht das Wochenende nacherzählen sollen, kann die elfjährige Khadeja die Ereignisse der letzten beiden Tage nicht rekonstruieren. Ihr vierjähriger Bruder hingegen erzählt im Kindergarten aufgeregt vom Familienentreffen mit dem Onkel und der Tante, die jetzt in Deutschland leben. Sie gibt ihr Heft mit den Worten „Ich kann das nicht, ich bin dumm“ ab. Khadeja war bei der Ankunft in Österreich sechs Jahre alt, ihr Bruder ist ein Jahr nach der gelungenen Flucht geboren. Sie hat keinen Kindergarten besucht. Die Mutter erzählt, dass Khadeja häufig krank war, viel geweint hat und nicht gern mit anderen Kindern spielt.

Im Rahmen der identitätsstiftenden **Biografiearbeit**²⁰ bekommen traumatisierte Kinder und Jugendliche Gelegenheit, positive Erinnerungen festzuhalten. Das chronologische Ordnen und Dokumentieren von Ereignissen im schulischen Alltag, das Führen von Sonnentagebüchern – zum Verankern von schönen Erinnerungen – und Lerntagebüchern ist für alle Kinder und Jugendlichen eine sinnvolle Methode, um die Merkfähigkeit zu verbessern und ihre Entwicklung sichtbar zu machen.

¹⁹ Im Einzelnen: Direkte Leistungsvorlage, Portfolio/Entwicklungsportfolio, Pensenbücher, Lernziele, verbale Beurteilung, Mehr-Phasen-(Schul)-Arbeit mit individueller Rückmeldung. Quelle: www.bifie.at

²⁰ Literatur dazu finden Sie im Anhang und unter www.biografie-arbeit.info/biografiearbeit/literatur-biografiearbeit.htm [15.11.2023]



Ziel: Die Schüler*innen richten ihre Aufmerksamkeit auf Momente der Freude und des Glücks und werden eingeladen, diese zu dokumentieren. Gemeinsam Erlebtes und individuelle Fortschritte, glückliche Zufälle, Erfolge und gute Nachrichten aller Art werden festgehalten. Das Erinnerungsvermögen wird geschult und Schüler*innen mit Merkschwächen werden gefördert.

Zielgruppe: für alle Schulstufen

Dauer: situationsabhängig

Materialien: ein gebundenes Buch pro Klasse und Halbjahr/Schuljahr im Mindestformat DIN A4, linierte oder unlinierte Seiten (je nach Zielgruppe)

DURCHFÜHRUNG

Besondere Momente, Erfolgserlebnisse, glückliche Zufälle werden schriftlich als Kurztexte (Primarstufe) oder ausführlicher (Sekundarstufe I und II) in einem Buch festgehalten und kreativ gestaltet, Erinnerungsstücke wie etwa Fotos, Zeichnungen, Fahr- und Eintrittskarten werden dazugeklebt.

Hinweis: Stellen Sie die Lust am Texten und bildnerischen Gestalten in den Mittelpunkt und beurteilen Sie die Texte nicht nach formalen Kriterien, um emotionalem Hochstress vorzubeugen und Entspannung zu fördern. Im beruhigten Zustand kann das Gehirn Informationen chronologisch ordnen und abspeichern (siehe Abb. 2, Abb. 3, S. 12 f.).

Variante für höhere Schulstufen:

Statt eines Buches wird regelmäßig eine Dokumentation am Computer gestaltet.

Ziel: Die Schüler*innen verbinden ihren Namen mit persönlichen Eigenschaften und stärken damit gleichzeitig ihre Identität.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 30 Minuten

Materialien: Papier, Stifte

Hinweis: Diese Übung eignet sich auch gut für den Zweitsprachen- und Fremdsprachenunterricht.

DURCHFÜHRUNG

30' Jede/r Schüler*in schreibt seinen/ihren Vornamen auf ein Blatt Papier und verwendet die Buchstaben als Anfangsbuchstaben für persönliche Stärken.

Die folgende Abbildung zeigt eine Variante: Hier wurde die Aufgabe als Mesostichon gelöst, die Buchstaben des Vornamens nehmen dabei eine beliebige Position ein.

			T	A	P	F	E	R		
		P	Ü	N	K	T	L	I	C	H
S	P	O	R	T	L	I	C	H		
	H	U	M	O	R	V	O	L	L	
		G	E	N	A	U				



Ziel: Die Schüler*innen reflektieren den Tag, die Woche oder ein Projekt und dokumentieren ihre Erfahrungen. Sie machen sich dabei Erfolgserlebnisse und Schwierigkeiten bewusst, setzen sich mit den damit verbundenen Gefühlen auseinander und richten ihre Aufmerksamkeit auch auf den nächsten Schritt.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 20 Minuten

Materialien: Kopiervorlage „Lerntagebuch“

DURCHFÜHRUNG

- 20'** Erklären Sie das Ziel der Aufgabe und teilen Sie die Blätter mit dem Hinweis aus, dass nicht alle Felder ausgefüllt werden müssen. Führen Sie diese Reflexionen im Laufe des Schuljahres regelmäßig durch und sammeln Sie die Blätter zum Beispiel in einer Portfoliomappe, sodass jede/r Schüler*in am Ende des Schuljahres sein/ihr Lerntagebuch als Erinnerung in Händen hält.

Hinweis: Das Lerntagebuch zeigt auf, wo einzelne Schüler*innen ihre Schwerpunkte haben. Manche werden im Feld „Da konnte ich helfen“ fast immer eine Notiz machen können, andere werden vielleicht darüber klagen, dass im Feld „Schwierigkeiten“ so wenig Platz zum Schreiben ist.

Unterstützung werden vor allem jene Schüler*innen brauchen, die bestimmte Felder immer leer lassen. Nehmen Sie sich für diese Schüler*innen ausreichend Zeit und reflektieren Sie gemeinsam, woran das liegen könnte (siehe „Traumapädagogische Gesprächsführung“, S. 30 f.). Entlastend und ermunternd ist der Satz „Gut, dann bleibt das Feld dieses Mal leer, das macht gar nichts. Vielleicht kannst du das nächste Mal ein oder zwei Worte dazu schreiben“.

Bitte füll die Felder aus. Es kann sein, dass du nicht zu allen Fragen etwas schreiben kannst. Das ist in Ordnung!

Das habe ich interessant gefunden:	Das war lustig:	Der schönste Moment in dieser Woche:
Das habe ich gut gemacht:	Das war schwierig:	Das hat mir geholfen:
Das kann ich jetzt besser:	Das möchte ich noch verbessern:	Das hat mich abgelenkt:
Dafür habe ich Lob bekommen:	Da konnte ich helfen:	Darüber möchte ich gern noch mehr erfahren:



Ziel: Die Schüler*innen entdecken eigene Ressourcen und werden sich bewusst, wie sie ihre Stärken nützen können. Sie erfüllen Begriffe mit Leben und erproben, wie sie diese szenisch umsetzen und kreativ darstellen können.

Zielgruppe: abhängig von den gewählten Begriffen, ab 10 Jahren

Dauer: 2 Unterrichtseinheiten

Materialien: Kopiervorlage Stärkenkärtchen, Handys mit Kamerafunktion oder Digitalkameras in Gruppenstärke, Oscar-Figuren/Urkunden o.ä. für die Filmpreisverleihung

DURCHFÜHRUNG

5' Erklären Sie Ihren Schüler*innen, dass in diesem Projekt Kurzfilme gemacht werden, und vereinbaren Sie mit ihnen, diese ausschließlich in der Klasse zu präsentieren und danach zu löschen. Halten Sie nicht alle Schüler*innen für paktfähig, sollten keine Handys eingesetzt werden.

5' Teilen Sie die Klasse in Kleingruppen (4 bis 6 Personen) ein. Jede Kleingruppe bekommt ein Kärtchen oder sucht sich eines aus (in dem Fall sollten mehr Kärtchen vorbereitet sein als Gruppen gebildet werden, damit alle Gruppen tatsächlich eine Stärke frei wählen können).

20–30' Ausarbeitung einer Kurzszene

Nun überlegt sich jede Gruppe – eventuell mit Ihrer Unterstützung –, in welcher Situation diese Eigenschaft gebraucht wird und gestaltet dazu eine kurze alltägliche Szene, die nicht mehr als eine bis zwei Minuten dauert.

Die Gruppenmitglieder verteilen untereinander folgende Rollen:

- 1 Kamerafrau/-mann (filmt die Szene)
- 1 StatistIn für stumme Rollen (etwa ein Baum)
- 2–4 Darsteller*innen

10–15' Szenenspiel

Alle Gruppen proben für sich die Szene ein- bis zweimal ohne Kamera und spielen sie dann gleichzeitig und somit ohne Publikum, während die Kamera läuft.

20' Präsentation

Sind alle Gruppen mit ihren Aufnahmen fertig, kommt die Klasse wieder zusammen und schaut sich gemeinsam die entstandenen Filme über einen Beamer an. Um die Aufmerksamkeit zu lenken, können Beobachtungsaufgaben hilfreich sein.

15–20' Reflexion

Gemeinsam wird überlegt, welche Stärken gezeigt wurden. Die Schüler*innen beschreiben, welche Fähigkeiten ihnen an den anderen und an sich selbst aufgefallen sind. Haben sie „nur“ die vorgegebene Stärke dargestellt, oder wurden durch das Theaterspielen weitere Stärken sichtbar (schauspielerisches Talent, Ideenreichtum, Kreativität, gute Kameraführung, Blick für das Wesentliche, ausdrucksstarke Darstellung der stummen Rollen, Teamfähigkeit, Führungskompetenz, Geduld mit den Teammitgliedern usw.)? Anhand der Wortmeldungen kann deutlich gemacht werden, dass es in der Kleingruppe und in der Klasse viele Stärken und Ressourcen gibt, die sinnvoll eingesetzt wurden.

5–10' Oscar-Verleihung

Sprechen Sie eventuell kurz mit den Schüler*innen über diesen Filmpreis und seine Bedeutung.

In Anlehnung daran bekommt jede Gruppe einen „Oscar für ...“ (Setzen Sie hier die gewählte und dargestellte Stärke ein), z.B. eine Urkunde für jede/n Darsteller*in mit einem Erinnerungsfoto.

freundlich	höflich	teamfähig	hilfsbereit
geduldig	einfühlsam	wissbegierig	mutig
humorvoll	zuversichtlich	lösungs-orientiert	ehrlich
verlässlich	fleißig	selbstständig	spontan
pünktlich	verantwortungs-bewusst	konzentriert	begabt in ...
geschickt	aufmerksam	ordentlich	ausdauernd
sportlich	nachdenklich	flexibel	aktiv
musikalisch	kreativ	achtsam	rücksichtsvoll

Skillstraining zur Selbstermächtigung

Um sich aus der traumatischen Erstarrung lösen zu können, müssen Kinder viel Ermutigung erfahren und zahlreiche Gelegenheiten bekommen, sich innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst auszuprobieren (Exploration). Zeigen Sie Handlungsspielräume auf, machen Sie Erfolgserlebnisse bewusst und ermöglichen Sie Ihren Schüler*innen eine dem Entwicklungsstand gemäße Partizipation, um die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, zu fördern. So wächst die Bereitschaft, für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen.

› *Neginah weiß nicht, was sie möchte, und sagt häufig: „Ich weiß nicht.“ oder „Ich kann das nicht!“ Sie verhält sich angepasst, widerspricht nie, meldet sich nicht zu Wort und bleibt in der Pause für sich. Den Wochenplan arbeitet sie eine Aufgabe nach der anderen ab. Wenn sie eine Aufgabe nicht versteht, starrt sie an die Wand und holt sich keine Hilfe. Sie beschwert sich nie und scheint keine Lust an einer Sache zu verspüren. Auf Exkursionen möchte sie nicht mitgehen, obwohl ihre Eltern sie dazu ermuntern.*

Spannungszustände (siehe S. 10 f.) hemmen Betroffene in ihrer Entwicklung. Hier tut Aufklärung gut. Wenn Ihre Schüler*innen verstehen, woher beispielsweise ihre Konzentrationsstörungen kommen, können sie entspannter damit umgehen und Schuldgefühle abbauen.

In Rollenspielen erhalten Ihre Schüler*innen die Möglichkeit, in die entwicklungsgemäße Rolle jenes Kindes zu schlüpfen, das sie im Alltag nicht sein können, weil sie durch die Anforderungen der Vergangenheit frühzeitig erwachsen werden mussten. Szenisches Spiel kann dabei helfen, jene kindlichen Anteile zu aktivieren, die verschüttet wurden. Schüchternen Kindern und Jugendlichen sollte es erlaubt sein, einfach nur zuzuschauen.²¹

Skillstraining:

Vermittlung von Lernstrategien, Umgang mit Werkzeug aller Art, Psychoedukation (siehe S. 72)

Empfehlenswerte Übungen und Methoden:

Bewegungsübungen, Übungen aus der Erlebnispädagogik, Übungen zum Verhandeln und Kompromiss-schließen, Rollenspiele

Bezug zum Lehrplan:

Kinderrechte, Menschenrechte, Stärken und Interessen, Rollenverständnis, gemeinsames Erarbeiten der Klassenregeln

Die Auseinandersetzung mit den Kinder- und Menschenrechten kann alle Schüler*innen ermutigen und ihnen zeigen, dass Menschen dazu fähig sind, ihre Lage zu verbessern. Ohne Hoffnung und Zukunftsperspektive kann es letztlich keine Entwicklung zur Selbstermächtigung geben.

TIPP: Bewegung hilft

Gibt es genug Platz in der Klasse oder auf dem Gang vor der Klasse? Regen Sie Ihre Schüler*innen nach Möglichkeit dazu an, selbst zu spüren, wann sie Bewegung brauchen, und vereinbaren Sie mit Ihnen Übungen, die sie selbständig zwischendurch machen dürfen (Kniebeugen, Hampelmann, hüpfen, mit einem Sprungseil springen, Gliedmaßen ausschütteln ...). Vereinbaren Sie in den Klassenregeln, unter welchen Bedingungen Sie das ermöglichen können. Stellen Sie unruhigen Schüler*innen Knetbälle oder Igelbälle zur Verfügung, die sie während ruhiger Konzentrationsphasen zum Spannungsabbau kneten können.

Wichtig: Korrigieren Sie in gemeinsamen Übungen die Bewegungen Ihrer Schüler*innen nicht, damit kein Leistungsdruck entsteht oder ein bereits bestehender Leistungsgedanke von Ihnen nicht zusätzlich unterstützt wird. Wichtig sind der Bewegungsimpuls und die Freude an der Bewegung, die zur Entspannung führen können.

Bewegungsübungen lockern den Unterricht auf und nehmen nicht viel Zeit in Anspruch. Ein Beispiel dafür sind Überkreuzbewegungen. Regelmäßig ausgeführt können Überkreuzbewegungen das Gleichgewichtsgefühl und die Koordination verbessern, sie wirken sich positiv auf die Konzentrationsfähigkeit aus und können zum Spannungsabbau beitragen.

²¹ Literatur dazu finden Sie in der weiterführenden Literatur unter „Rollenspiele“.



Ziel: Die Schüler*innen können durch Bewegungsangebote fehlende Spannung aufbauen oder hohe Spannung abbauen.

Zielgruppe: für alle Schulstufen geeignet

Dauer: 2–3 Minuten

Materialien: keine

DURCHFÜHRUNG

- 2–3'** Die Bewegungen werden möglichst langsam und achtsam ausgeführt, also bewusst und ohne zu sprechen. Die Schüler*innen stehen auf, suchen sich einen Platz in der Klasse und gehen auf der Stelle. Dabei ziehen sie das rechte Knie hoch und berühren es mit dem Ellbogen des linken angewinkelten Arms und umgekehrt.

Hinweis: Rechts und links zu verorten kann Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Gründen schwerfallen, nicht immer liegt ein psychisches Trauma vor. Hilfreich kann es sein, zur Orientierung die Schreibhand oder den Ellbogen dieser Seite und das Knie der anderen Körperhälfte mit einem gleichfarbigen Band oder Klebepunkt zu markieren.

Skillstraining zur Selbstwirksamkeit

Selbstwirksame Menschen vertrauen auf ihre Kompetenz und glauben daran, etwas bewirken zu können. Sie sind sich sicher, auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln und diese meistern zu können. Um Selbstwirksamkeit zu fördern, brauchen Kinder einmal mehr Lob und Ermutigung sowie Erwachsene, die sie fordern und fördern und darauf achten, dass die an sie gestellten Aufgaben bewältigbar sind. Ein binnendifferenzierter Unterricht, der auf die Stärken baut und die Schwächen nicht betont, kann Ihre Schüler*innen gezielt unterstützen.

› *Idris kommt in der Früh nicht aus dem Bett, ist daher wiederholt unpünktlich in der Schule, lässt häufig die Hausübung oder wichtige Schulsachen zu Hause liegen. Wie selbstverständlich findet sich immer jemand, der ihm hilft, ohne dass er darum bittet. Wenn ihm etwas misslingt, reagiert er verzweifelt: „Ich versuche eh alles, aber es gelingt nicht.“*

Skillstraining:

Unsere Ressourcen

Weitere empfehlenswerte Übungen:

Spannungsskala (siehe S. 42 ff.), Stopp-Regel (siehe S. 50), Stärken-Oscar (siehe S. 60)

Unterstützende Interventionen (soziales Lernen):

Verantwortung durch Ämterübernahme (Klassenordner*in, Streitschlichter*in, Buddy, Lernhelfer*in, Pat*in für neue Schüler*innen), Förderung von Interessen/Neigungen/Talenten und Partizipation



Ziel: Die Schüler*innen lernen voneinander, wie man sich in schwierigen Situationen helfen kann. Sie erfahren, dass auch andere Probleme haben oder mal „schlecht drauf“ sind und üben, wie man anderen Tipps geben kann. Sie erweitern ihre Ressourcen und stärken ihre Resilienz.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 1 Unterrichtseinheit

Materialien: Stifte, Flipchartpapier (oder Tafelbild) mit „Körper-Herz-Hirn“-Tabelle, Post-it-Zettel

DURCHFÜHRUNG

5–10' Einstimmung

Regen Sie Ihre Schüler*innen an darüber nachzudenken, was sie tun, wenn es ihnen mal nicht so gut oder vielleicht sogar ganz schlecht geht. Die Schüler*innen schreiben jeden Gedanken einzeln auf Post-its.

Hinweis: Jüngere Kinder und traumatisierte Menschen jeden Alters verfügen über wenig Ressourcen und werden von Ihnen in den meisten Fällen Beispiele brauchen. Sie könnten zur Unterstützung Vorschläge auf Post-its vorbereiten und diese Ihren Schüler*innen zur Verfügung stellen.

10' Ordnen

Die Schüler*innen heften ihre Post-its in einer großen Tabelle (siehe Beispiel Kopiervorlage) in die passende Kategorie.

Hinweis: Die Schüler*innen geben hier ihre ganz persönlichen Lösungsstrategien preis. Es gibt daher keine falschen Antworten, die Zuordnung der einzelnen Post-its wird nicht korrigiert. So minimieren Sie das Risiko, Hemmungen, Scham oder Angst vor schlechten Leistungen zu fördern. Heftet beispielsweise ein/e Schüler*in „Musik hören“ in die Kategorie „Hirn“, kann das für sie richtig sein. Vielleicht hört er/sie mehr auf den Text als auf die Musik? Fragen Sie gegebenenfalls nach, wie es gemeint ist, und akzeptieren Sie alle Antworten. Lassen Sie diesbezügliche Diskussionen unter den Schüler*innen zu und deeskalieren Sie gegebenenfalls in diesem Sinne.

15–20'

Verankerung und Ausklang


Schreiben Sie anhand der gesammelten Beispiele gemeinsam mit den Schüler*innen eine Ressourcenliste.

Hängen Sie die Ressourcenliste an einer gut sichtbaren Stelle im Raum auf. Teilen Sie die Kopiervorlage aus, in die die Schüler*innen jeweils ihre „Lieblingstipps“ eintragen können, damit sie auch zu Hause darauf zurückgreifen können.


5'

Einsatz im Alltag


Ist die Wäscheklammer am Stimmungsbarometer im mittleren oder unteren Bereich, können Sie Ihre Schüler*innen dazu anregen, sich aus der Ressourcenliste eine Idee zur Stärkung auszusuchen.






Hilfe für mein
HIRN
(Begeisterung, Anregung, Interesse,
Inspiration, Lernen ...)



Hilfe für mein
HERZ
(Freude, Beziehung, Freundschaft,
Liebe, Zuwendung, Gemeinschaft ...)



Hilfe für meinen
KÖRPER
(Gesundheit, Entspannung, ausüben, Mus-
keln lockern, Sport und Training, Atmung ...)

etwas Spannendes lesen,
im Internet etwas recherchieren

Musik hören,
mit Freund*innen
reden, jemandem helfen,
unter einem Baum sitzen

etwas Gutes essen,
joggen gehen

Was kann ich tun, wenn sich mir ein/e Schüler*in anvertraut und mich um Geheimhaltung bittet? ²²

Viele traumatische Erinnerungen sind mit Scham- oder Schuldgefühlen verbunden. Betroffene belegen daher ihre Erzählungen gern mit einem Tabu. Pädagog*innen haben aber nicht die Rolle eines Geheimnisträgers oder einer Geheimnisträgerin, sie sind Entwicklungshelfer*innen. Schrittweise müssen Betroffene lernen zu entscheiden, wem sie ausreichend vertrauen können, um über Erlebtes sprechen und sich Hilfe holen zu können. In diesem Lernprozess kommt den Lehrer*innen eine entscheidende Rolle zu.

Wendet sich ein/e Schüler*in an Sie, um sich Ihnen anzuvertrauen, und sagt Ihnen, dass Sie nichts davon mit Dritten besprechen dürfen, gibt es unterschiedliche Ausgangssituationen:

Unmündige Minderjährige (bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres)

Hören Sie sich auf jeden Fall an, was das Kind zu erzählen hat, und erklären Sie ihm, falls Sie Fachleute hinzuziehen wollen oder müssen, dass Sie helfen wollen, aber selbst nicht helfen können, weil Sie für dieses spezielle Problem selbst Unterstützung brauchen. Das könnten Sie in etwa so formulieren: „Was du mir da erzählst, ist wirklich eine ganz schwierige Situation. Ich glaube, da brauchen wir beide Hilfe, und ich habe auch schon eine Idee, wer uns da helfen/beraten könnte.“ Kündigen Sie an, dass Sie diese Helfer*innen mit dem Problem befassen werden, und erklären Sie in einfachen Worten, was Sie diesen erzählen würden. Versichern Sie dem Kind, dass Sie es auf dem Laufenden halten werden.

Sie signalisieren auf diese Weise:

- ▶ eine Geheimhaltung ist zum Schutz des Kindes nicht möglich
- ▶ Sie bleiben die Bezugsperson und der stabile Faktor
- ▶ Sie bleiben am Thema dran
- ▶ Sie nehmen das Kind ernst
- ▶ Sie nehmen das Problem ernst
- ▶ Sie lassen das Kind nicht allein
- ▶ Sie begleiten das Kind auf seinem Weg
- ▶ Sie sind nicht Teil des Problems, sondern Teil der Lösung

Mündige Minderjährige (vom 15. bis zum 18. Geburtstag)

1. Der/Die Schüler*in verbietet Ihnen schon einleitend die Weitergabe der Information. Antworten Sie sinn gemäß in Ihren eigenen Worten etwa so: „Ich weiß ja noch gar nicht, was du mir sagen möchtest. Ich verrate niemanden. Ich werde auch dich nicht verraten. Ich muss dir aber sagen, dass Lehrer*innen dann, wenn einer/m Schüler*in etwas Schlimmes passiert ist, Hilfe holen müssen, damit es dem/der Schüler*in dann wieder gut geht.“ Versichern Sie dem/der Jugendlichen, dass Sie nur das weitergeben, was Sie mit ihr/ihm vereinbart haben, und dass Sie sie/ihn auf dem Laufenden halten werden. Vielleicht braucht aber nicht das Kind, sondern jemand anderer Hilfe. Auch da kann oder muss ein/e Lehrer*in vielleicht helfen. „Ich habe eine Idee: Du erzählst mir jetzt erst einmal, was du mir sagen möchtest, und dann überlegen wir gemeinsam, wer Hilfe braucht und wer helfen kann. Was meinst du dazu?“ Machen Sie zwischen den Sätzen kurze Pausen, damit das Gesagte sickern kann. Sprechen Sie ruhig und langsam. Beantworten Sie auch Einwände und Sorgen beruhigend. Falls Sie merken, dass der/die Schüler*in sich vor Ihnen verschließt, und Sie spüren, dass Vertrauen in Misstrauen umschlagen könnte, bieten Sie Folgendes an:

„Vielleicht möchtest du darüber nochmal nachdenken. Ich hatte als Kind und als Jugendliche/r auch Geheimnisse, das ist ganz normal. Geheimnisse hat jeder. Erzähl mir das, was du mir sagen willst, aber nur, wenn es auch andere Helfer*innen wissen dürfen, falls es notwendig sein sollte.“ (Selbstermächtigung, Selbstkontrolle)

2. Sollten Sie erst gegen Ende der Erzählung oder mittendrin den Auftrag zum Stillschweigen bekommen, wäre folgende Reaktion möglich:

„Das tut mir leid, (Name des/der Schüler*in), aber das geht nicht. Lehrer*innen müssen genauso wie Feuerwehrleute, Sanitäter*innen oder Ärzt*innen helfen, wenn jemand Hilfe braucht, aber manchmal braucht ein/e Schüler*in oder jemand aus der Familie nicht Lernhilfe, sondern vielleicht eine Beratung oder etwas ganz anderes. Dafür gibt es dann auch Fachleute. Als Lehrer*in habe ich die Aufgabe, dir zu helfen oder jemanden anderen um Hilfe zu bitten, damit es dir/deiner Familie wieder besser geht. Ich werde jetzt erst einmal über das nachdenken, was du mir erzählt hast. Das war sehr mutig von dir und bestimmt nicht leicht. Ich sehe, dass es dich traurig (wütend/ärgerlich/dir Angst) macht, und ich verstehe das. Ich wäre auch traurig (wütend/ärgerlich/hätte Angst). Es ist ganz richtig, das mit jemandem zu teilen und gemein-

22 Sollte es sich um eine Gefährdung des Kindeswohls handeln, reicht der begründete Verdacht für eine Meldung bei der Kinder- und Jugendhilfe. Es ist nicht notwendig, bereits alle Fakten zu kennen, bevor Sie sich an diese wenden. Sprechen Sie sich mit der Schulleitung ab und ziehen Sie eventuell eine Schulpsychologin oder einen Schulpsychologen hinzu.

sam darüber nachzudenken, was man tun kann. Danke für dein Vertrauen. Ich werde dich in den nächsten Tagen noch einmal darauf ansprechen.“ Versichern Sie auch hier, dass Sie nur das weitergeben, was Sie gemeinsam vereinbart haben, und dass Sie den/die Jugendliche/n auf dem Laufenden halten werden.

3. Äußert der/die Jugendliche den Wunsch, dass ein/e mutmaßliche/r Täter*in nichts von dem Gespräch erfahren solle, könnte es sinnvoll sein, diesem Wunsch nachzukommen, um das Opfer vor weiterer Gewalteinwirkung zu schützen. Auch in diesem Fall ist die rasche Beiziehung von Expert*innen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schulpsychologie notwendig.

Was kann ich tun, wenn sich ein/e Schüler*in unerwartet öffnet und Erlebtes zu erzählen beginnt?

Bedenken Sie Folgendes: Sie wissen nicht, was der/die Schüler*in Ihnen gleich sagen möchte. Es könnten sehr schmerzhaftes Erinnerungen sein, die sich da einen Weg an die Oberfläche bahnen. Als Pädagog*in haben Sie immer für das Wohl aller Schüler*innen und auch für das eigene zu sorgen. Daher müssen Sie jetzt rasch einige Entscheidungen treffen:

- ▶ Eignet sich der Ort? Könnte jemand mithören, der das Erzählte nicht verarbeiten kann?
- ▶ Ist es hier ausreichend ruhig? Sind Störungen/ Unterbrechungen möglich?
- ▶ Kann in dieser Umgebung angemessen auf das Erzählte oder auf Gefühlsausbrüche reagiert werden?
- ▶ Eignet sich der Zeitpunkt?
- ▶ Haben Sie selbst ausreichend Zeit und Energie, um dem/der Schüler*in jetzt zuhören zu können?
- ▶ Hat der/die Schüler*in dafür Zeit, oder wird er/sie von jemandem erwartet?
- ▶ Kann der/die Schüler*in mit dem Erzählen warten?
- ▶ Ist ein/e Kolleg*in in der Nähe, die/der die Aufsicht der Klasse für Sie übernehmen könnte?

Je nach Situation müssen Sie nun entscheiden, wie Sie vorgehen. Sollte es Ihnen nicht möglich sein, Ihre Aufmerksamkeit ungeteilt dem/der Schüler*in zu schenken, dann teilen Sie ihm/ihr das mit. Achten Sie darauf, Ich-Botschaften auszusenden.

*Beispiel: „(Name des/der Schüler*in), bitte warte einen Moment. Ich kann dir gerade nicht so gut zuhören, aber ich möchte dir gern zuhören. Möchtest du dich mit mir vielleicht dort drüben hinsetzen? Dort ist es ruhiger. Hier ist es mir zu laut.“*

*Oder: „Entschuldige bitte, (Name des/der Schüler*in), ich sehe, dass wir beide jetzt ganz wenig Zeit haben. Du musst gleich ... und ich muss gleich ... Ich möchte*

dir aber gern zuhören. Es würde mich freuen, wenn du mir das ... (Zeitvorschlag, möglichst zeitnah zu diesem Gespräch!) erzählst. Meinst du, du schaffst das, bis dahin zu warten?“

Wichtig: Halten Sie diese Verabredung unbedingt ein. Traumatisierte Menschen haben das Vertrauen in ihre Umgebung und in die Mitmenschen verloren und müssen sich dieses mit Hilfe neuer verlässlicher Bezugspersonen schrittweise und vielfach sehr mühsam wieder erarbeiten. Dieses Vertrauen wird Ihnen in dem Moment, in dem der/die Schüler*in zu erzählen beginnt, geschenkt. Würden Sie Ihre gemeinsame Abmachung nicht einhalten, würde dieses Vertrauen zunichte gemacht werden. In so einem Fall erfüllt sich die traumatische Erfahrung („Niemand hilft mir!“) und bestätigt die **traumatische Erwartungshaltung** („Ich muss allein zurechtkommen, mir kann/will/wird niemand helfen!“). Es könnte zu einer **Retraumatisierung** kommen. Versprechen Sie nur, was Sie halten können: „Ich versuche es, aber ich bin nicht sicher, ob ich es schaffe.“ Wenn einmal etwas nicht klappt: Um Verlässlichkeit und den guten Willen sichtbar und spürbar zu machen, kann eine ehrlich gemeinte Entschuldigung Wunder wirken!

Tipps für den Fall, dass der/die Schüler*in den Redefluss nicht sofort stoppen kann:

- ▶ Seien Sie freundlich, aber klar!
- ▶ Wiederholen Sie das bereits Gesagte!
- ▶ Sprechen Sie mit eher tiefer Stimme!
- ▶ Sprechen Sie in kurzen, einfachen Sätzen und langsam, um den Stresspegel aller Beteiligten niedrig zu halten!

Für den Fall, dass der/die Schüler*in mit dem Erzählen nicht warten kann (hoher Erregungszustand/Hyperarousal, siehe auch S. 12 f.), müssen Sie umgehend dafür sorgen, dass Mitschüler*innen nicht zu Zeug*innen werden. Bitten Sie sie, eine/n Kolleg*in zu holen. Verlassen Sie danach, wenn das möglich ist, mit dem/der Schüler*in den Aufenthaltsort oder bitten Sie den/die Kolleg*in, mögliche Zeug*innen aus der Situation hinauszubegleiten (siehe „Erste Hilfe“, S. 22).

Während des Erzählens:

- ▶ Hören Sie aufmerksam zu!
- ▶ Unterbrechen Sie die Erzählung möglichst nicht, stellen Sie ausschließlich Verständnisfragen, um der Erzählung folgen zu können, aber nur, wenn es unbedingt notwendig ist!
- ▶ Graben Sie niemals in den Erinnerungen Ihres Schülers oder Ihrer Schülerin. Die Traumaexposition ist Therapeut*innen vorbehalten!
- ▶ Beobachten Sie den/die Schüler*in und lesen Sie die Gefühlsregungen ab!
- ▶ Geben Sie diesen Gefühlen eine Sprache: Ja, das ist sehr traurig. Ja, so etwas kann sehr wütend machen. Das ist sehr verletzend!