



# Umgang mit Grenzen und Regeln

Célia Steinlin und Marc Schmid

**Modul 3:** Beziehungsgestaltung, Selbstfürsorge und Interaktion

**Lerneinheit 3:** Umgang mit Grenzen und Regeln

[traumapaedagogik.elearning-kinderschutz.de](http://traumapaedagogik.elearning-kinderschutz.de)

---



# Inhalt

1. Einleitung.....	2
2. Sinn und Zweck von Regeln.....	3
2.1. Regeln und moralische Entwicklung.....	4
2.2. Voraussetzungen, damit Regeln eingehalten werden können.....	5
3. Umsetzung von Regeln und Grenzen in der Traumapädagogik.....	10
3.1. Strukturelle/institutionelle Ebene.....	10
3.1.1. Welche Regeln braucht es?.....	10
3.1.2. Umgang mit Krisen.....	12
3.2. Ebene der Kinder und Jugendlichen.....	13
3.2.1. Partizipation und Transparenz.....	13
3.2.2. Personalisierung von Regeln, innere Sicherheit und pädagogische Präsenz.....	14
3.2.3. Individualisierung von Regeln.....	15
3.2.4. Umgang mit Regelverstößen.....	16
3.2.5. Verbote und Ultimaten.....	18
3.2.6. Der richtige Zeitpunkt.....	19
3.2.7. Achtung von persönlichen Grenzen.....	20
3.3. Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen.....	21
3.3.1. Umgang mit Regeln: Eine Herausforderung.....	21
3.3.2. Auswirkungen auf Teamebene.....	21
3.3.3. Regeln als Machtinstrument und die Folgen davon.....	22
3.3.4. Regeln und Grenzen für die Mitarbeitenden.....	23
4. Fazit.....	25

## 1. Einleitung

Der folgende Text widmet sich dem Umgang mit Regeln und Grenzen im Rahmen der Traumapädagogik und unter Berücksichtigung der traumapädagogischen Grundsätze der Wertschätzung, Transparenz, Partizipation und Freude. Nach einleitenden Überlegungen zum Sinn und Zweck von Regeln und Grenzen gehen wir der Frage nach, warum Regeln und Grenzen für traumatisierte Kinder und Jugendliche eine besondere Herausforderung darstellen. Schließlich befassen wir uns mit der Umsetzung von Regeln und Grenzen im (trauma-)pädagogischen Alltag. Dabei nehmen wir die Besonderheiten auf institutioneller bzw. struktureller Ebene, auf Ebene der direkten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und auf Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen in den Blick.

## 2. Sinn und Zweck von Regeln

Bevor wir uns mit dem Sinn und Zweck von Regeln befassen, ist es wichtig zu definieren, was unter dem Begriff „Regel“ verstanden wird. Im deutschen Universalwörterbuch Duden findet sich folgende Definition:

„Eine Regel ist eine aus bestimmten Regelmäßigkeiten abgeleitete, aus Erfahrungen und Erkenntnissen gewonnene, in Übereinkunft festgelegte, für einen bestimmten Bereich als verbindlich geltende Richtlinie.“

Das Erfahren von Grenzen, das Experimentieren mit ihnen und das Diskutieren über sie ist nach Young, Klosko und Weishaar (2003) ein menschliches Grundbedürfnis. So ist es als normal anzusehen, dass kleine Kinder Grenzen austesten, und es ist wichtig, dass sie dabei Erfahrungen von sicherer, liebevoller und wertschätzender Begrenzung sammeln. Das Erkennen und Einhalten von Regeln stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar und ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft im Sinne von Schulbesuch, Berufsausbildung und -ausübung, aber auch für jegliche Art von zwischenmenschlichen Beziehungen (Schmid & Lang, 2013).

Regeln dienen dazu, das **Zusammenleben** zwischen Menschen zu **vereinfachen**. Sie erfüllen dabei verschiedene Funktionen. Regeln sollen Handlungen einschränken, die einen selbst oder andere schädigen könnten, wie zum Beispiel übergriffiges, aggressives Verhalten. Sie sollen das Zusammenleben angenehmer machen, indem sie Dinge regeln und verhindern, die für andere Personen störend oder belastend sein können. Und sie dienen dazu, Konflikte zu vermeiden und ständig neue Diskussionen um die gleichen Sachbereiche zu reduzieren (Schmid & Lang, 2013). Vor allem aber sollen Regeln Sicherheit vermitteln und das Zusammenleben für alle Beteiligten verlässlicher und vorhersehbarer machen.

Gerade unter dem Aspekt der Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit sind Absprachen und Regeln wichtig.

Das zentrale Problem bei der Anwendung von Regeln in der Jugendhilfe ist, dass Regeln in **gemeinsamer Absprache und Übereinkunft aller Beteiligten** vereinbart werden sollten, sich dies in der Praxis aber nicht immer einfach realisieren lässt. Denn oft werden Regeln nicht konsequent genug zwischen den aktuell betreuten Jugendli-

chen und dem Fachteam vereinbart, sondern es werden Regeln von der Institution bzw. aus vorherigen Teams vorgegeben. Die Vorgabe sinnvoller und nicht überfordernder Regeln durch die Institution ist dann vertretbar, wenn diese von allen Beteiligten als sinnvoll erachtet und bei der Umsetzung gut begründet werden können. Dadurch werden sie zu einer Vereinbarung der Beteiligten.

Problematisch wird es zudem dann, wenn Regeln keine Vereinbarungen zwischen gleichwürdigen (nicht gleichermaßen mächtigen) Menschen sind, sondern von einer Person vorgegeben werden, die zudem über eine **Sanktionsmacht** verfügt. Regeln sollten nicht dazu missbraucht werden, Macht auszuüben oder Hierarchien zu untermauern, sondern dazu dienen, Abläufe zu regeln, Sicherheit zu stiften und Beziehungen zu schützen.

Zusammengefasst unterstützen Regeln das Zusammenleben von Menschen durch folgende Aspekte:

- ▶ Schaffen von äußerer Sicherheit und Verlässlichkeit für Klientinnen und Klienten sowie Fachkräfte
- ▶ Schutz vor gefährlichen Handlungen
- ▶ Schutz vor schädigenden Handlungen
- ▶ Wahren unterschiedlicher Bedürfnisse
- ▶ Konfliktvermeidung
- ▶ Einsparen von Zeit, Ressourcen und Nerven für wiederholte Absprachen

## 2.1. Regeln und moralische Entwicklung

Jean Piaget, einer der bedeutendsten Entwicklungspsychologen, hat untersucht, wie sich Moral bei Kindern entwickelt. Dazu beobachtete er Kinder zwischen zwei und dreizehn Jahren, die mit Murmeln spielten, und fragte sie, welche Regeln es in ihrem Spiel gebe, und was diese bedeuten würden. Er stellte dabei folgendes fest: Sehr kleine Kinder (bis circa zwei oder drei Jahre) hatten noch keine festen, gemeinsamen Regeln und spielten eher nach eigenen Ritualen. Etwas ältere Kinder hatten bereits die soziale Funktion von Regeln erkannt, nahmen diese aber als starr und unantastbar wahr. Bereits ab etwa sieben Jahren wurden Regeln jedoch als gemeinsam erarbeitete Konventionen wahrgenommen. Die wachsende Einsicht in die Funktion von Regeln

erlaubte nun auch die Argumentation und die gemeinsame Abänderung der Regeln (Piaget, 2015; Horster, 2007).

Damit soll deutlich werden, dass Kinder bereits in relativ jungem Alter in der Lage sind, flexible und gemeinsam ausgehandelte Regeln zu verstehen und ihren Sinn zu erkennen. Sie sind außerdem in der Lage, die Absicht hinter einer Handlung zu erkennen, wie eine weitere Untersuchung von Piaget (2015) zeigte. Dabei wurden Kindern zwei Geschichten erzählt: In der einen Geschichte will ein Kind seiner Mutter beim Aufräumen helfen. Dabei stößt es an ein Tablett und zerbricht fünfzehn Tassen, die darauf standen. In der anderen Geschichte will ein Kind verbotenerweise Marmeladenaschen, während die Mutter weg ist, und stößt dabei in der Eile an eine Tasse, die zu Boden fällt und zerbricht. Jüngere Kinder (durchschnittlich sieben Jahre alt), fanden mehrheitlich das Verhalten schlimmer, das zu größerem Schaden geführt hatte. Ältere Kinder (im Durchschnitt neun Jahre alt) fanden mehrheitlich das Verhalten schlimmer, das einer schlechten Absicht entsprang. Ab zehn Jahren wurde praktisch nur noch auf die Absicht geachtet. Der Schaden war bei guter Absicht nicht relevant.

Diese grundlegenden Erkenntnisse über die moralische Entwicklung in Bezug auf das Verstehen von Regeln und absichtsvollem Handeln gilt es in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Blick zu behalten.

## 2.2. Voraussetzungen, damit Regeln eingehalten werden können

Damit Regeln und Grenzen eingehalten werden können, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein: Kinder und Jugendliche müssen

1. die Regeln inhaltlich verstehen,
2. den Sinn und den Nutzen der Regel verstehen,
3. sich die Regel merken und sich daran erinnern können,
4. die nötige Selbststeuerung aufbringen können, um sich an die Regel zu halten.
5. Weiterhin muss es sich lohnen, die Regel einzuhalten (weil z. B. das Einhalten der Regeln durch Lob, positive Konsequenzen etc. verstärkt wird).

Bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen, aber auch bei allen anderen Menschen mit besonderen Bedürfnissen sind diese Aspekte **nicht immer gewährleistet**. Der Grund dafür ist, dass sie oftmals sowohl mit der Konzentration, der Merkfähigkeit als auch mit der Selbststeuerung Schwierigkeiten haben. Dies erschwert es den Kindern

und Jugendlichen, eine Regel zu erinnern oder einzuhalten, obwohl sie dies vielleicht gern tun würden und dafür motiviert sind.

Allfällige Schwierigkeiten in Bezug auf das Verständnis, die Merkfähigkeit und die Steuerungsfähigkeit sind nicht selten auch darauf zurückzuführen, dass die Kinder und Jugendlichen kognitiv und emotional überfordert werden. Bevor Regeln eingefordert werden, ist es daher sinnvoll, nicht nur auf das biologische Alter eines Kindes bzw. Jugendlichen zu achten, sondern auch sein **Entwicklungsalter** zu berücksichtigen. Wenn ein Kind große Schwierigkeiten hat, sich im Alltag und in der Schule einen Satz mit fünf Wörtern zu merken, ist es wenig sinnvoll, von ihm zu erwarten, dass es den gesamten Regelkatalog der Einrichtung jederzeit abrufen kann.

Es gibt aber noch weitere Gründe, warum traumatisierte Kinder und Jugendliche häufig Mühe mit der Einhaltung von Regeln haben. Sie kommen oftmals aus Lebenswelten, in denen **grundlegende soziale und ethische Werte nicht gelebt** wurden – und ihnen somit auch **nicht vorgelebt** wurden. Die Erkennung und Beachtung von eigenen und fremden Bedürfnissen, gegenseitige Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Großzügigkeit, Teilen etc. konnten oftmals nicht angemessen gelernt werden. In den Herkunftssystemen der Kinder wurden oft keine verlässlichen Absprachen getroffen und die Regeln einseitig, ohne transparente Begründungen vorgegeben. Regeln wurden oft willkürlich aufgestellt und ohne Rücksprache wieder abgesetzt, die Nichteinhaltung von Regeln wurde häufig drastisch sanktioniert. Die Klientinnen und Klienten haben oft auch erlebt, dass sich die Eltern selbst nicht an grundlegende Regeln und Gesetze gehalten haben. Wie kann ein Kind lernen und emotional verstehen, dass es in der Schule nicht schlagen darf, wenn es jeden Tag selbst geschlagen wird und sieht, wie Papa Mama verprügelt?

Die heftigen, unwürdigen Sanktionen, die traumatisierte Klientinnen und Klienten oft erlebt haben, verdeutlichen einmal mehr, warum eine Pädagogik, die über Furcht vor Konsequenzen und Sanktionen anzusetzen versucht, hier nicht greifen kann. Vor welchen Konsequenzen sollten sie noch Angst haben? Das zentrale Ziel muss es sein, den Kindern und Jugendlichen **Werte vorzuleben**, und ihnen zu verdeutlichen, dass **Regeln wichtig für Beziehungen** sind, und dass die Nichteinhaltung von Regeln Beziehungen beeinflusst. Diese zentralen Beziehungserfahrungen sind für die Entwicklung von Normen, moralischen Vorstellungen und Repräsentanzen im Sinne eines Gewissens sowie von adäquaten Scham- und Schuldgefühlen sehr wichtig (Bion, 2000; 2006).

Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben häufig gelernt, dass sie sich nur auf sich selbst verlassen können, und dass sie sich mit aller Kraft nehmen müssen, soviel sie können (Zuwendung und Aufmerksamkeit, Geld, Essen etc.), um nicht zu kurz zu kommen. Ein gesundes Kind, das in einem liebevollen, Werte vermittelnden Milieu aufgewachsen ist, erkennt meist schon anhand eines missbilligenden Blicks der Erziehungs-

person ein Fehlverhalten und lässt davon ab. Es hat die Regeln gemeinsam mit der Bindungsrepräsentation internalisiert („Wenn ich das tue, reagiert Papa oder reagiert Mama so.“). Viele Kinder prüfen mit einem Blick in das Gesicht der Eltern (Social referencing/Soziale Rückversicherung), ob ihr Verhalten angemessen ist, oder ob eine Gefahr besteht (z. B. beim Klettern). Teilweise reicht dann schon ein kleiner Hinweis wie ein Räuspern oder ein Augenrollen, und sicher gebundene Kinder passen ihr Verhalten entsprechend an. Ein Kind ohne sichere Bindungsrepräsentationen braucht wesentlich **deutlichere Hinweisreize**, um auf Regeln hingewiesen zu werden (Schmid & Lang, 2013). Ein Überblicksartikel von Goldstein & Goldstein (1998) zeigte, dass Kinder mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) 8-16mal länger brauchten, um eine Regel zu verinnerlichen als Kinder ohne diese Erkrankung.

Für den Umgang mit Regeln und Grenzen ist es also essentiell, dass solche individuellen Voraussetzungen und „guten Gründe“ berücksichtigt werden. Folgend sind die Erfahrungen, die traumatisierte Klientinnen und Klienten häufig aus ihrer Lerngeschichte mitbringen, und die das Einhalten von Regeln erschweren, zusammengefasst.

#### Lerngeschichte von traumatisierten Klientinnen und Klienten bezüglich Regeln

1. Regeln wurden von Erwachsenen willkürlich vorgegeben.
2. Regeln haben die Kinder und Jugendlichen oftmals überfordert (Einrichtungswechsel, Strafen von Eltern).
3. Die Nichteinhaltung von Regeln wurde drastisch und nicht immer rational sanktioniert.
4. Regeln wurden nicht partizipativ ausgehandelt
5. Regeln wurden nicht logisch und nachvollziehbar begründet.
6. Regeln wurden nicht verinnerlicht und mit Werthaltungen verknüpft.
7. Die Erwachsenen hatten ebenfalls keine förderliche Werthaltung verinnerlicht und lebten diese nicht vor.
8. Regeln durften nicht hinterfragt, und über deren Sinn und Ausführung durfte nicht diskutiert werden.
9. Traumatisierte Menschen haben oft wenig Erfahrung damit, die Erwartungen von anderen Menschen an ihr Verhalten einschätzen zu können.

Die Sozialpsychologie hat sich sehr intensiv mit der Frage beschäftigt, warum Menschen Regeln oft nicht einhalten, obwohl sie wissen, dass dieses Verhalten zu negativen Konsequenzen für sie selbst und andere führen kann. Eine der wichtigsten Theo-

rien über die Nichteinhaltung von Regeln und die Reaktion von Menschen auf eine Einschränkung ihrer Freiheiten ist die **Reaktanztheorie** von Jack Brehm (1966), die eng verwandt ist mit der **Dissonanztheorie** von Leon Festinger (2012). Diese Theorien besagen, dass die Einschränkung der (Wahl-)Freiheit die verbotenen Handlungsweisen/Alternativen noch attraktiver erscheinen lässt und fast automatisch Widerstand auslöst. Dies kennen wir aus dem Alltag - Dinge, die verboten sind, erscheinen oft besonders attraktiv (z. B. Süßigkeiten). Ganz bewusst wird beispielsweise bei Internetverkäufen damit gearbeitet, indem angezeigt wird, wie häufig bzw. eher wie selten das reduzierte Produkt noch verfügbar ist. Die Wahlfreiheit droht eingeschränkt zu werden, damit die Interessenten die vermeintliche Chance noch rasch ergreifen und auf „kaufen“ klicken.

Um bei der Vorgabe von Regeln nicht zwangsläufig Widerstand hervorzurufen, ist es daher wichtig, eine **freiwillige Entscheidung** der Klientinnen und Klienten und eine **Selbstverpflichtung** zur Einhaltung dieser Regeln zu erreichen. Dies gelingt meist nur dann, wenn man frühzeitig in einem entspannten Moment mit der Klientin bzw. dem Klienten reflektiert, welchen Nutzen das Einhalten der Regel für die Beziehung und dadurch für ihn selbst hat.

Eine andere Theorie bei traumatisierten Menschen oder bei Personen, die aus anderen Gründen mit der Selbststeuerung Probleme haben (z. B. ADHS), ist das Konzept der **Selbsterschöpfung** (z. B. Harper, Lemerise & Caverly, 2010; Vohs & Heatherton, 2000), welches für die Traumapädagogik sehr hilfreich ist. Das Konzept kann erklären, warum viele Kinder und Jugendliche gerade dann vermehrt Probleme mit der Einhaltung von Regeln bekommen, wenn sich langsam eine Vertrauensbeziehung entwickelt oder der Wechsel vom schulischen Setting in den Alltag schwerfällt. Das Konzept der Selbsterschöpfung besagt, dass die Menschen ein bestimmtes Maß an Energie und Kapazität frei haben, um sich selbst zu kontrollieren, und dass dieses irgendwann erschöpft ist. Die Erschöpfung tritt insbesondere dann ein, wenn der Druck und die Versuchung sehr groß waren, und es kann dann, wenn der Druck nachlässt, zu einem stärkeren Kontrollverlust kommen. Vohs und Heatherton (2000) konnte zeigen, dass Probanden, denen das Essen bei einer großen Versuchungssituation (Süßigkeiten auf dem Tisch) verboten wurde („Süßigkeiten sind für später reserviert“), später in der Situation ohne Verbot viel mehr Süßigkeiten zu sich nahmen als die Gruppe, die diese Einschränkung nicht hatte. In pädagogischen Settings kann oft beobachtet werden, dass sich die Kinder und Jugendlichen z. B. in der Schule noch kontrollieren konnten, es dann aber plötzlich auf der Wohngruppe bei alltäglichen Situationen eskaliert. Dies kann geschehen, weil die Kontrollmechanismen erschöpft sind, die äußeren und inneren Kontrollmechanismen sich verändern, die Aufmerksamkeit nachlässt oder andere Faktoren, wie Müdigkeit, Hunger, Anspannung etc. die Kontrollfähigkeit einschränken.

Menschen neigen außerdem eher dann zu nicht regelkonformem Verhalten, wenn es in der Umwelt Hinweise dafür gibt, dass andere gegen Regeln verstoßen. Zum Beispiel werfen Menschen Zettel, die an ihren Fahrrädern angebracht sind, eher achtlos auf den Boden, wenn sie sich an einem Ort befinden, an dem durch viel Graffiti und andere weggeworfene Zettel deutlich wird, dass auch andere Menschen Regeln verletzen (Keizer, Lindenberg & Steg, 2008). Für die Pädagogik bedeutet dies, dass es sehr wichtig ist, bereits **den ersten Anzeichen von Regelverletzungen und Normverletzungen zu begegnen**, und zu überprüfen, ob man die Einhaltung der Regeln ausreichend positiv verstärkt, da Regelverletzungen ansteckend sind. Auch aus diesen Gründen sind traumapädagogische Strukturen, Milieus und Aspekte einer positiven, Grenzen achtenden Peerkultur so wichtig (Opp & Unger, 2006), da diese es ermöglichen, Werthaltungen im Alltag präsent zu halten.

## 3. Umsetzung von Regeln und Grenzen in der Traumapädagogik

### 3.1. Strukturelle/institutionelle Ebene

#### 3.1.1. Welche Regeln braucht es?

Die Institution sollte den Mitarbeitenden einen **gewissen Freiraum** im Umgang mit Regeln erlauben. Natürlich ist es wichtig, dass alle an einem Strang ziehen, allerdings haben unterschiedliche Menschen unterschiedliche Beziehungen, und die Regeln sind Absprachen in diesen Beziehungen. Wesentlich sind dabei eine **gemeinsame Haltung** und eine gemeinsame Idee, warum diese Absprachen sinnvoll sind. Eine Institution sollte keineswegs Druck auf die Mitarbeitenden ausüben, Regeln durchzusetzen, hinter denen sie bezüglich ihres eigenen Wertesystems nicht hundertprozentig stehen können. Es ist immens wichtig, dass Regelwerke und Sanktionen jederzeit wieder hinterfragt werden können. Extreme Entgleisungen in Richtung einer unethischen Pädagogik mit Anwendung von Macht, Zwang und Gewalt haben ihre Ursachen in der Regel nicht im Sadismus der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen, sondern in der Bekämpfung der eigenen Hilfslosigkeit, die in eine Spirale von immer weiteren Regeln und immer härteren Sanktionierungen führt (Schmid, in press). Nicht selten werden die Regeln dann immer mehr zur Regel der Institution und immer weniger zu den Absprachen der handelnden Personen. Die Partizipation und die Perspektive der Klientinnen und Klienten kann kaum mehr eingenommen und reflektiert werden. Foucault (1976) beschreibt dies als totale Institution, wenn die Regeln und Abläufe einmal derart dominiert werden, dass die einzelnen Menschen nicht mehr das Gefühl haben, diese mitgestalten zu können.

In der Trennung der Regeln vom Gewissen und der Vorgabe von Regeln durch eine Institution oder Autoritätsperson steckt eine große Gefahr, da Menschen aus Pflicht- und Autoritätsgefühl dazu in der Lage sind, Dinge zu tun, die sie eigentlich gar nicht tun möchten.

Eskalierende Spiralen von Sanktionierungen können auch unter experimentellen Bedingungen unvorstellbare Intensitätsgrade erreichen, wie eines der bekanntesten psychologischen Experimente zeigte. Im Rahmen des Milgram-Experiments (1963) wurden freiwillige Versuchspersonen über eine Annonce aus der Allgemeinbevölke-

rung für ein Experiment zum Lernen in Abhängigkeit von negativen Konsequenzen rekrutiert. Die Versuchspersonen wurden dazu angehalten, eine andere Versuchsperson (in Wirklichkeit ein vom Versuchsleiter instruierter Schauspieler) abzufragen und für jede falsche Antwort mit sich stetig steigenden Elektroschocks zu bestrafen. Der Schauspieler beantwortete die Fragen immer wieder falsch und „musste“ daher immer härter bestraft werden. Obwohl die Versuchsperson seine Schmerzen deutlich kundtat, schrie und winselte, konnte die Stromstärke weiter gesteigert werden. Die Versuchspersonen in der Lehrerrolle litten oft erheblich mit der Person mit, dennoch verabreichten sie weiterhin Elektroschocks bis zu einer Stärke, bei der von einer Lebensgefahr ausgegangen werden musste.

60% der Versuchsteilnehmer gaben Stromstöße bis zur potentiellen Lebensgefahr, wenn der Proband im anderen Raum war. Wenn sie den Schüler direkt im Raum leiden sahen, waren es „nur“ noch 40%. Diese Untersuchung zeigt deutlich, wie leicht in der Pädagogik das Gefühl für Richtig und Falsch verloren gehen kann, und dass Menschen, wenn sie in einer solchen Eskalationsspirale gefangen sind, Dinge tun, die sie eigentlich gar nicht tun wollen, und die ihren Werten und Haltungen deutlich widersprechen. Deshalb ist es wichtig, die **gemeinsamen Werte und Haltungen** ins Zentrum der Pädagogik zu stellen. Interessant für institutionelle Schutzkonzepte und zur Haltungssicherung ist aber eine weitere Variante des Experiments. Diese zeigte, dass kaum eine Versuchsperson starke Elektroschocks verabreichte, wenn eine weitere Person anwesend war, die die Gabe von Elektroschocks verweigert hat, dass aber noch mehr Personen starke Schocks verabreichten, wenn Personen anwesend waren, die das gut bis zum Ende durchgezogen haben. Dies zeigt, dass der effektivste Schutz darin besteht, diese Haltungen und Werte sowie den Regelkatalog (falls dieser notwendig erscheint) innerhalb der Institution immer wieder zu **diskutieren**, und dass es wichtig ist, dabei **Widerspruch zu ermöglichen** und seine Wahrnehmung offen zu äußern (Schmid, in press). Dazu brauchen die Mitarbeitenden einerseits eine Struktur und ausreichend Ressourcen, in denen es möglich ist zu diskutieren, und andererseits einen „sicheren Ort“, um die Gewissheit zu haben, dass sie von ihrem Team und ihrem Leiter trotz - oder gerade - wegen der Einnahme einer anderen Meinung wertgeschätzt und akzeptiert werden.

Nur wenn die Mitarbeiter die Freiheit haben, die Regeln ihrer Beziehung zum Kind oder Jugendlichen zu diskutieren, zu hinterfragen und zu verändern, können Regeln der aktuellen Situation und den individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sowie deren pädagogischen Bedarfen angepasst und von diesen verinnerlicht werden.

Ein starrer Regelkatalog kann im Alltag meistens sowieso nicht vollständig umgesetzt werden, was dazu führt, dass die Regeln angepasst werden und der Anschein vermittelt wird, dass sie nicht gültig seien und willkürlich ausgelegt würden. Die Fachkräfte einer Institution sollten sich daher überlegen, welche ganz grundlegenden Regeln für das Zusammenleben wirklich wichtig und unumstößlich sind, und nur diese für alle verbindlich festlegen. Es sollten nur Regeln festgelegt werden, die von jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter **authentisch** und mit **pädagogischer Präsenz** vertreten werden kann („Diese Regel ist mir wichtig, weil...“). Ebenso wichtig ist es, bei der Nichteinhaltung von Regeln mit der gleichen Präsenz zu reagieren.

Wenn es neue Umstände erfordern, zum Beispiel weil sich Alter und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen geändert haben, weil sich Umgebungsfaktoren geändert haben (z. B. Umgang mit neuen Medien) oder weil viele neue Pädagoginnen und Pädagogen hinzugekommen sind, sollte der Regelkatalog überdacht und eventuell überarbeitet werden. Am besten gemeinsam!

### 3.1.2. Umgang mit Krisen

Es kann im pädagogischen Alltag zu sehr unangenehmen, bedrohlichen und mitunter gefährlichen Situationen kommen. In solchen Situationen bleibt mitunter keine Zeit mehr für Reflexion, für einen Austausch über das weitere Vorgehen oder für Gespräche mit den Jugendlichen, sondern es müssen **vorher antizipierte Krisenszenarios** praktiziert werden (z. B. Festhalten eines Kindes). Durch eine gemeinsame Antizipation von Krisen können viele Krisen vermieden werden. Vor allem kann aber das Risiko vermindert werden, dass beim Festhalten, beim aufs Zimmer Schicken oder ähnlichen Maßnahmen, traumaassoziierte Erinnerungen ausgelöst werden.

Krisensituationen sollten zu einem späteren Zeitpunkt immer nochmals gemeinsam mit dem beteiligten Kind bzw. Jugendlichen und der Pädagogin bzw. dem Pädagogen **nachbesprochen** werden. In einem solchen Gespräch können Beziehungsebenen wiederhergestellt werden, und es kann gemeinsam überlegt werden, wie man solche Eskalationen künftig vermeiden kann. Dies bedeutet aber auch, dass man Krisen als etwas versteht, was in der Interaktion eskaliert, und dem Kind dafür nicht die alleinige Schuld zuweist.

Damit die Institution für die Pädagoginnen und Pädagogen auch in solchen Krisensituationen ein sicherer Ort bleibt, ist es wichtig, dass der Umgang damit **klar und verbindlich geregelt** ist (vgl. Leeners, Bässler & Schmid, 2013; Schmid, Steinlin & Fegert, 2015). Die Institutionsleitung sollte sich daher mit folgenden Fragen befassen und dafür Antworten finden:

- ▶ Welche Verhaltensweisen von Klientinnen und Klienten erfordern ein Eingreifen der Polizei? Und wie lautet das genaue Vorgehen (Wer alarmiert die Polizei, wer

empfängt sie, was wird der Klientin/dem Klienten gegenüber kommuniziert, wohin wird die Person gebracht, wer begleitet sie)?

- ▶ Wer kümmert sich um die Betreuung und emotionale Begleitung der (z. B. von einem Angriff) betroffenen Klientinnen bzw. Klienten oder Pädagoginnen und Pädagogen?
- ▶ Wer kümmert sich um die Täterin/den Täter, wer um die Kommunikation mit Eltern, Zuweisenden, falls notwendig auch der Öffentlichkeit?
- ▶ Wie sieht die Betreuung aus, was beinhaltet sie zu welchem Zeitpunkt (direkt nach dem Angriff, in den Tagen danach, mit etwas zeitlichem Abstand)? Wie wird der Vorfall aufgearbeitet?
- ▶ Wann erstattet die Institution Anzeige gegen eine Klientin/einen Klienten? Wer erstattet die Anzeige? Wer wird darüber informiert? Wie wird die Anzeige der Klientin/dem Klienten gegenüber kommuniziert?
- ▶ Welche Verhaltensweisen führen unter welchen Umständen zu einem Ausschluss der Klientin/des Klienten aus der Institution? Wie ist das Vorgehen?
- ▶ Wie werden Kinder und Jugendliche vor selbstschädigendem oder suizidalem Verhalten geschützt? Wie wird darauf reagiert, wenn es trotzdem zu solchen Handlungen kommt?

Diese Aufzählung ist keineswegs abschließend. Je nach Klientel und Möglichkeiten der Institution können die Fragen unterschiedlich lauten.

Zentral ist, dass es einen klaren, verbindlichen Umgang mit Krisen gibt, damit Pädagoginnen und Pädagogen sich sicher fühlen und wissen, was im Notfall zu tun ist.

## 3.2. Ebene der Kinder und Jugendlichen

### 3.2.1. Partizipation und Transparenz

Die beste Voraussetzung dafür, dass Regeln eingehalten werden, ist, dass alle Beteiligten verstanden haben, warum eine Regel existiert, warum sie wichtig ist, und dass sie sie auch selbst als wichtig wahrnehmen.

Regeln sollten daher so weit als möglich im **direkten Kontakt** mit jedem Kind oder Jugendlichen **formuliert und begründet und bei Bedarf angepasst** werden. Nur so kann erreicht werden, dass eine Regel internalisiert und emotional besetzt wird.

Das zentrale Ziel einer erfolgreichen Pädagogik ist nicht, dass ein Kind oder Jugendlicher nur aus der Angst vor einer Konsequenz unerwünschtes Verhalten (z. B. Drogenkonsum, aggressives Verhalten) unterlässt, sondern dass sie/er versteht, welche negativen Folgen dieses Verhalten für sie/ihn hat, und welche positive Folgen Verhaltensalternativen haben. Ihr bzw. sein moralisches System und Gewissen sowie die Fähigkeit zur Antizipation der Handlungsfolgen sollen dazu beitragen, dass sie/er in möglichst vielen Situationen das „für den Handelnden förderliche und von der Gesellschaft akzeptierte Verhalten zeigt“.

Um diesen Prozess der Internalisierung zu erreichen, ist es wichtig, Regeln immer wieder zu diskutieren und zu begründen, sowie den Sinn und Zweck für die Beziehung der Pädagoginnen und Pädagogen zum Kind bzw. Jugendlichen zu betonen und die gewünschten Verhaltensalternativen konsequent zu verstärken.

### 3.2.2. Personalisierung von Regeln, innere Sicherheit und pädagogische Präsenz

Im pädagogischen Alltag liegt eine große Herausforderung und eine immense Kraft darin, die **eigene Beziehung** in den Fokus zu stellen. Nur in Verbindung mit der eigenen Person bekommt man die notwendige **pädagogische Präsenz**, die für die Wirkung von pädagogischen Interventionen hilfreich und notwendig ist. Für die Kinder und Jugendlichen macht es beispielsweise einen großen Unterschied, ob man sagt „Du musst um 22 Uhr zuhause sein, sonst gibt es nächste Woche keinen Ausgang. Du kennst unsere Regeln und Konsequenzen“ oder „Wir möchten, dass du um 22 Uhr zuhause bist, weil du fit sein sollst für die Schule“. Einerseits wird vieles leichter, wenn man mit der Beziehung arbeitet und auch Regeln und Regelübertretungen über die Auswirkungen auf die Beziehung definiert und diskutiert, sowie Wiedergutmachungen oder Entschuldigungen einfordert. Andererseits benötigt dieses Vorgehen sehr sichere und selbstwirksame Pädagoginnen und Pädagogen. Je unsicherer sich eine Fachkraft fühlt, desto mehr wird die Institution ins Feld geführt, und desto weiter nimmt sie sich selbst zurück. Die Fachkräfte argumentieren über Regelwerke und Konsequenzen immer distanzierter, werden dabei für die Klientin bzw. den Klienten aber immer weniger emotional greifbar und weniger präsent. Die Klientin bzw. der Klient weiß nicht, ob es der Fachkraft oder der Institution wichtig ist, wie er sich verhält.

Das Problem ist aber, dass keine Institution und kein noch so ausgefeilter Regel- und Sanktionsplan pädagogische Präsenz und emotionalen Kontakt ersetzen kann. Kinder und Jugendliche halten sich nur dann an Regeln und Absprachen, wenn sie authentisch miterleben, dass und warum es einer anderen Person des Vertrauens wichtig ist, dass sie sich daran halten.

Diese pädagogische Präsenz und das In-Beziehung-Gehen sind für die Pädagoginnen und Pädagogen natürlich sehr herausfordernd, aber notwendig und lohnenswert.

Wenn die pädagogische Präsenz und der emotionale Kontakt konsequent erfolgen, ist ein Verzicht auf Sanktionen weit entfernt von einer „Kuschelpädagogik“, da die Klientinnen und Klienten spüren, dass ihnen andere Menschen Grenzen setzen, sich auf sie verlassen und sich an ihnen reiben. Um das zu leisten, müssen die Fachkräfte sich ausreichend **sicher und selbstwirksam** fühlen, wissen wie sie sich versorgen und ihre Emotionen gegenüber der Klientin bzw. dem Klienten reflektieren können.

Nach einem Regelverstoß ist es entscheidend, nach dem **guten Grund** für den Regelverstoß (z. B. das Zuspätkommen) zu suchen, diesen wertzuschätzen und davon ausgehend zu überlegen, welche Konsequenz die oder der Jugendliche braucht. Es soll also überlegt werden, was nötig ist, damit die Regel in Zukunft eingehalten werden kann, oder ob es sinnvoll ist, die Regel anzupassen. Und es ist wichtig, diese Gedankenschritte gegenüber der oder dem Jugendlichen **transparent** zu machen.

### 3.2.3. Individualisierung von Regeln

*Ausnahmen sind nicht immer Bestätigungen der alten Regel, sie können auch die Vorboten einer neuen Regel sein"*

*(Marie von Ebner-Eschenbach)*

Dass Kinder bereits in einem relativ frühen Alter (ab dem Schulalter, je nach Entwicklungsalter etwas früher oder später) in der Lage sind, zu verstehen, warum Regeln manchmal Anpassungen benötigen, ist bereits anhand der Forschung von Jean Piaget (s. Kap.2.1.) erläutert worden.

Die Individualisierung der Regeln erhöht die Bereitschaft, sie einzuhalten, da die Regel besser verinnerlicht und nachvollzogen werden kann.

In der Heimerziehung liegt es wegen des Gruppensettings sehr nahe, Regeln einführen zu wollen, die für die ganze Gruppe gelten, oder sogar Gruppen kollektiv für die Nichteinhaltung von Regeln zu sanktionieren. Wenn es das Ziel ist, die Verantwortungsübernahme, die Beziehungsfähigkeit und Sensibilität der Klientinnen und Klienten zu stärken, ist es aber essentiell, dass keine Klientin bzw. kein Klient mit diesen Regeln über- oder unterfordert wird und dadurch in ständige Konflikte mit der Fachkraft und in eine Außenseiterposition in der Gruppe gerät. Oft wird befürchtet, dass die Kinder und Jugendlichen die unterschiedlichen Regeln nicht verstehen und dann die Regeln selbst hinterfragen. Dem ist zu entgegenen, dass erstens die Heranwachsenden längst realisiert haben, wie unterschiedlich sie sind, und dass sie zweitens eine individuelle Auslegung der Regeln, wenn sie gut begründet ist, eigentlich immer akzeptieren. Dies erfordert es, auch den anderen Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern zu erklären, warum für sie ein anderes (z. B. strengeres) Vorgehen gut ist, und sie wiederum in einem anderen Bereich auch individueller (z. B. nachgiebiger) zu behandeln. Wie viele Regeln ein Kind braucht, hängt auch davon ab, wie stabil es innerlich ist, wie gut es sich selbst regulieren kann, welche Erfahrungen es im Umgang mit Freiheiten mitbringt, und welche Regeln in seinem bisherigen Leben Gültigkeit hatten.

Regeln und verbindliche Absprache braucht es oft, wenn sich noch keine ausreichende innere Sicherheit bei den Beteiligten entwickeln konnte. Je größer die innere Sicherheit wird und je mehr die Regeln mit Haltungen und internen Repräsentationen verknüpft werden, desto weniger werden diese gebraucht.

Gruppen mit einer sehr großen Intimität benötigen oft nur wenige Regeln, da man sehr sorgsam miteinander umgeht. Je geringer die Intimität und je schwächer die Bindungsrepräsentationen sind, desto wichtiger ist die äußere Sicherheit. Schmid und Lang (2012) vergleichen diese mit einem Baum, der solange von außen gestützt werden muss, bis sich seine Wurzeln fest genug im Erdreich verankert haben.

### 3.2.4. Umgang mit Regelverstößen

Selbst die sinnvollsten und nachvollziehbarsten Regeln werden ab und zu nicht eingehalten. Es stellt sich daher die Frage, wie auf Regelverstöße reagiert werden soll. Wichtig ist, möglichst **natürliche Konsequenzen** folgen zu lassen. Wenn sich ein Kind

zum Beispiel beim Essen sehr störend verhält, ist es sinnvoller, es als Wiedergutmachung eine besonders schöne Essenssituation gestalten zu lassen (in welche es seine Ressourcen einbringen kann), als ihm zu verbieten, mit ins Schwimmbad zu gehen. Ein Kind, das sein Zimmer verwüstet hat, könnte beim Streichen helfen oder beim Zimmern von neuen Möbeln. Sinnvoll sind Konsequenzen, die **in Beziehung zum negativen Verhalten stehen und die Beziehung reparieren**. Und zwar aus folgenden Gründen (vgl. Redl, 1978; Schmid & Lang, 2013):

1. **Wiedergutmachung:** Es gibt dem Kind ein gutes Gefühl und es muss sich nicht länger mit seinem Fehlverhalten belasten.
2. **Versöhnung:** Es führt dazu, dass das Gegenüber (anderes Kind, Pädagogin/Pädagoge) dem Kind vergeben kann und ihm das Problemverhalten nicht mehr nachtragen muss.
3. **Gemeinschaft:** Es bewirkt, dass das Kind wieder im Einverständnis mit der Gruppe steht und sich wieder als Teil der Gemeinschaft fühlen kann.

Unnatürliche Konsequenzen (also solche, die mit dem Fehlverhalten nichts oder wenig zu tun haben) oder Strafen belasten hingegen die Beziehung und lösen negative Emotionen aus. Durch eine Strafe lernt das Kind auch kein neues, angemessenes Verhalten. Zudem ist die langfristige Wirkung von Strafen viel geringer als diejenige von positiver Verstärkung (Lempp; 1987; 2009; Redl, 1978).

Ein weiteres Problem der Anwendung von Strafe bei traumatisierten Kindern ist, dass die Mimik und Gestik und der Tonfall beim Aussprechen von Strafen Erinnerungen an traumatische Erlebnisse auslösen können. Auch manche Strafen (zum Beispiel Alleinsein in einem Zimmer, Time-out) können große Ängste und traumatische Erinnerungen auslösen. Dies führt dann zu noch mehr negativen Emotionen, und meistens zu einem Ausweichverhalten: Um weitere Strafen zu vermeiden, wird das Kind in Zukunft sein Fehlverhalten eher im Verborgenen ausführen, es verschweigen oder die Pädagoginnen und Pädagogen belügen. All dies wirkt sich wiederum negativ auf die Beziehung aus. Mit Strafe wird nicht nur das Fehlverhalten, sondern auch der „gute Grund“ für das Verhalten bestraft. So könnte zum Beispiel ein Kind, das dafür bestraft wird, dass es sich in einer Auseinandersetzung körperlich gewehrt hat, aufhören, sich in Konfliktsituationen zu behaupten.

All dies soll verdeutlichen, dass Strafen – nebst ihrer relativen Unwirksamkeit – für Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen richtiggehend schädlich sein können.

Für viele Kinder und Jugendlichen mit einem sich entwickelten Gewissen ist es zudem nicht nur angenehm, sondern eher aversiv von einer Bezugsperson wegen eines Fehlverhaltens und dessen Erklärungen immer wieder in schwierige Gespräche verwickelt zu werden und zu einer Wiedergutmachung genötigt zu werden. Deshalb ist ein solcher Ansatz, wenn er mit der nötigen Konsequenz und Präsenz realisiert wird, wirkungsvoller als ein pädagogischer Ansatz, der auf Macht und Autorität durch Strafen beruht (Omer & von Schlippe, 2015).

### 3.2.5. Verbote und Ultimaten

Im Affekt oder in Situationen, in denen sich Pädagoginnen und Pädagogen überfordert oder hilflos fühlen, werden oftmals leichtfertig Verbote ausgesprochen, die später nur schwer oder gar nicht eingehalten werden können, oder deren Durchsetzung automatisch weitere Konflikte mit sich bringt.

Verbote tragen – wie auch Strafen – nicht zum Aufbau von Fertigkeiten bei, die einem Kind auf seinem Lebensweg weiterhelfen könnten.

Wenn zum Beispiel am Dienstagabend das Verbot ausgesprochen wird, dass das Kind am Wochenende nicht nach Hause darf, führt dies in der Folge zu einer Reihe von Schwierigkeiten und unerwünschten Effekten. Das Verbot belastet die Beziehung zwischen Kind und Pädagogin bzw. Pädagoge an allen weiteren Tagen bis zum Wochenende. Wenn endlich Freitagnachmittag ist, liegt der Konflikt bzw. das Fehlverhalten bereits so weit zurück, dass das Verbot vielleicht unangemessen erscheint. Insbesondere in stationären Einrichtungen mit einem Schichtdienst sind Verbote wenig sinnvoll, da oft ein Teammitglied ein Verbot ausspricht und das ganze Team damit unter Druck setzt, es in den kommenden Tagen durchzusetzen. Viele Interaktionen zwischen Teammitgliedern und Klientinnen und Klienten laufen durch ein Verbot schlechter als sie müssten. Um seine Glaubwürdigkeit aber nicht einzubüßen, muss das Fachteam am Verbot festhalten. Wenn das Kind nun am Wochenende auf der Wohngruppe bleibt, kann es sein, dass es seine Eltern sehr vermisst und darüber traurig und wütend ist. Die Anspannung steigt und es kann deshalb leichter zu erneuten Eskalationen kommen. Es kann sein, dass auch die Eltern traurig oder wütend über das Verbot sind, und dies dem Kind auch zu spüren geben. Der Bezug zum eigentlichen Fehlverhalten kann meistens von niemandem mehr richtig hergestellt werden – das Verbot verliert dadurch seinen ursprünglichen Zweck. Stattdessen wird die Beziehung zwischen der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und dem Kind (und vielleicht auch dessen Eltern) erneut belastet.

Verbote, die Kinder und Jugendliche von ressourcenfördernden Aktivitäten (z. B. Sport, Hobbys) und positiven sozialen Kontakten abhalten, sind pädagogisch gar nicht oder nur sehr schwer zu rechtfertigen. Leider werden solche Verbote in der Not häufig ausgesprochen, nach dem Motto: „Was besonders weh tut, hilft auch am meisten“. Aus traumapädagogischer Sicht ergibt diese Haltung wenig Sinn, da es die **Beziehung belastet**. Besonders dramatisch für die Beziehungsrepräsentationen des Kindes und doch weit verbreitet sind Ultimaten, in denen die Einhaltung von Regeln mit dem Verbleib in der Einrichtung verknüpft wird.

### 3.2.6. Der richtige Zeitpunkt

Wir haben bisher viele Überlegungen dazu angestellt, wie eine Regel entstehen und wie sie ausgestaltet sein soll, damit sie sinnvoll und durchsetzbar ist. Nun werden wir uns damit befassen, wann der richtige Zeitpunkt für die Durchsetzung einer Regel oder für die Diskussion darüber ist (und wann nicht). Dazu ein Beispiel:

#### Beispiel

Der 15-jährige Florian hat gerade zum ersten Mal seit langer Zeit das Wochenende mit seiner Mutter verbracht, die an Schizophrenie leidet. Nachdem er von seiner Mutter auf die Wohngruppe zurückgebracht worden ist und sie sich verabschiedet hat, lässt ein anderer Jugendlicher eine herablassende Bemerkung über das etwas schrille Aussehen der Mutter fallen. Florian spürt sofort eine starke Wut und möchte sich am liebsten auf den anderen Jugendlichen stürzen, um seine Mutter zu verteidigen. Stattdessen reißt er sich zusammen, eilt nach draußen und zündet sich mitten im Innenhof eine Zigarette an. Ein Betreuer sieht das, läuft Florian hinterher und beginnt, mit ihm zu schimpfen – Rauchen ist auf dem Areal nicht erlaubt, und für 15-jährige erst recht nicht. Florian reagiert sehr gereizt und schreit den Betreuer an, er solle ihn in Ruhe lassen. Dabei geht er ein Stück von ihm weg. Der Betreuer folgt ihm und wiederholt, dass Rauchen verboten sei, außerdem müsse ihm Florian gar nicht so frech kommen. Florian wird noch lauter und wütender und ruft: „Hau ab, lass mich einfach in Ruhe, du hast ja keine Ahnung!“ Der Betreuer wird ebenfalls wütend und geht schnellen Schrittes auf Florian zu. Dieser steht mittlerweile in der Ecke des Innenhofs und kann sich nicht weiter zurückziehen. Schließlich springt er auf den Betreuer zu und schlägt ihm die Faust in die Rippen. Dann läuft er weg mit den Worten: „Ich habe gesagt, du sollst mich in Ruhe lassen, du Vollidiot!“

Dieses Beispiel soll aufzeigen, dass es nicht sinnvoll ist, eine Regel durchzusetzen (hier das Rauchverbot), wenn ein Kind oder Jugendlicher sehr angespannt ist oder sich in einem sehr aufgewühlten emotionalen Zustand befindet (z.B. wenn er wie Florian sehr aufgebracht ist), oder wenn andere Faktoren in der Situation wichtiger sind (z.B. Flo-

rian zu beruhigen, oder seine Äußerung zu respektieren, dass er in Ruhe gelassen werden wolle). In unserem Beispiel kommt noch dazu, dass Florian das Zigarettenrauchen gewählt hatte, anstatt auf den anderen Jugendlichen loszugehen, was für ihn bereits viel Selbststeuerung erforderte. Dies konnte der Betreuer in dem Moment zwar nicht wissen, aber wenn er davon ausgegangen wäre, dass Florian für seine Aufregung einen guten Grund hatte, und versucht hätte, diesen zu begreifen, wäre die Situation wahrscheinlich nicht eskaliert.

Ab einem gewissen Erregungsniveau sind ein **tiefgreifendes Verständnis und eine bewusste Analyse der Situation gar nicht mehr möglich**. Sämtliche Erklärungen werden nicht mehr bewusst wahrgenommen und verarbeitet und können deswegen nicht umgesetzt werden. Es spricht vieles dafür, in diesen Situationen **zuerst zu beruhigen und dann zu stabilisieren**. Im Schichtdienst kann dies zu Problemen führen.

„Der richtige Zeitpunkt“ bezieht sich im Übrigen nicht nur auf die Situation (Stimmung, Krisen) bei den Kindern und Jugendlichen, sondern auch auf die Pädagoginnen und Pädagogen. Auch die Pädagoginnen und Pädagogen sollten ein Gefühl dafür entwickeln, wann sie sich sicher und fit (und gelassen und reflektiert) genug fühlen, um Regelverstöße mit den Kindern und Jugendlichen anzusprechen, ohne unfair zu werden oder Eskalationen zu provozieren. Dass Pädagoginnen und Pädagogen manchmal genervt und wütend oder müde, traurig etc. sind, ist völlig normal. Aber es ist ihre Verantwortung, diese Gefühle nicht an den Kindern und Jugendlichen auszulassen, sondern sie rechtzeitig zu erkennen und entsprechend zu versorgen. Und wenn dies doch einmal geschieht, sollte das im Team oder/und in einer Supervision/Intervision aufgegriffen und **besprochen** werden. Außerdem sollte eine **Entschuldigung und Wiedergutmachung** gegenüber dem betroffenen Jugendlichen erfolgen. Es ist wichtig, dass die Fachkräfte ihrerseits ein Modell dafür sind, wie proaktiv mit Regel- und Grenzverletzungen umzugehen ist.

### 3.2.7. Achtung von persönlichen Grenzen

Genauso wie es wichtig ist, auf den richtigen Zeitpunkt für die Durchsetzung von Regeln zu achten, ist es auch wichtig, **persönliche Grenzen** der Kinder und Jugendlichen zu achten. So sollten Zimmer nie ohne Wissen des Kindes oder Jugendlichen durchsucht werden, und wenn möglich immer in ihrem Beisein. Es sollte den Kindern und Jugendlichen auch immer möglich sein, sich in einer schwierigen Situation **zurückzuziehen**, um Eskalationen zu vermeiden. Ein solcher Rückzug sollte respektiert werden, indem zum Beispiel Zimmertüren nicht gewaltsam geöffnet werden, außer es besteht die begründete Sorge, dass das Kind sich oder jemand anderem etwas antun könnte.

### 3.3. Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen

#### 3.3.1. Umgang mit Regeln: Eine Herausforderung

Das Aushandeln und Durchsetzen von flexiblen, individuellen Regeln und Grenzen fordert von Pädagoginnen und Pädagogen sehr viel persönliches Engagement. Manchmal wünschten sich die Pädagoginnen und Pädagogen im Alltag vielleicht, sie könnten sich hinter einem klaren, starren Regelkatalog „verstecken“ und dadurch Energie sparen. Die bisher angestellten Ausführungen und Überlegungen haben aber hoffentlich deutlich gemacht, dass sich eine flexiblere und individualisierte Anwendung von Regeln lohnt.

Pädagoginnen und Pädagogen haben auch immer eine **Vorbildfunktion**, sowohl gegenüber den Kindern und Jugendlichen, als auch gegenüber den Eltern oder anderen engen Bezugspersonen. Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern und eine **transparente, klare Kommunikation** bezüglich der Regeln, die in einer Einrichtung gelten (z. B. Ausgangszeiten, Medienkonsum, Substanzmittelkonsum) erhöhen das Verständnis der Eltern für die Regeln und fördern die Loyalität gegenüber der Einrichtung. Außerdem kann durch eine transparente Kommunikation eher verhindert werden, dass Kinder und Jugendliche ihre Eltern und die Pädagoginnen und Pädagogen gegeneinander ausspielen oder Schlupflöcher nutzen, um Regeln zu umgehen.

#### 3.3.2. Auswirkungen auf Teamebene

Veraltete, unklare, unsinnige, sehr starre oder auch einfach zu viele Regeln können zu Diskussionen und Konflikten im Team führen. Es kann dann passieren, dass gewisse Regeln (stillschweigend) gar nicht mehr durchgesetzt werden, entweder vom ganzen Team oder von einzelnen Mitarbeitenden, die dadurch leicht in eine Außenseiterposition geraten. Es kann auch passieren, dass Pädagoginnen und Pädagogen Regeln deshalb nicht durchsetzen, weil sie sich nicht trauen (weil sie z. B. Angst vor den Kindern und Jugendlichen haben und zu wenig Unterstützung im Team erfahren), oder weil sie auf die Gunst der Kinder und Jugendlichen hoffen, wenn sie ihnen möglichst viel Freiheit gewähren. Je unsicherer eine Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter ist, desto schwieriger ist es für ihn oder sie, Regeln auszuhandeln und mit den Kindern und Jugendlichen in Beziehung zu treten. Dies führt zu einem Teufelskreis: Aufgrund der Unsicherheit werden Regeln eher starr und rigide angewendet oder gar nicht mehr durchgesetzt, was die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen zusätzlich belastet und die Unsicherheit erhöht.

Wenn in einem Team die einzelnen Mitglieder sehr unterschiedlich mit Regeln umgehen und diesbezüglich sehr **unterschiedliche Haltungen** haben, führt dies zwangsläufig zu **Konflikten und zu weniger Rückhalt** für die einzelnen Mitarbeitenden. Konflikte im Team machen das Team wiederum anfälliger für Spaltungen durch die Kinder

und Jugendlichen oder deren Eltern. Es ist daher wesentlich, dass ein Team sich immer wieder **gemeinsam über seinen Umgang mit Regeln Gedanken** macht und sich bei Unstimmigkeiten auch Hilfe von außen (zum Beispiel in Form einer Supervision) holt. Nur so kann ein Team glaubwürdig sein und gemeinsam schwierige Situationen überwinden.

Es kann auch wertvoll sein, sich von Zeit zu Zeit Gedanken dazu zu machen, **für wen** eine bestimmte Regel wirklich aufgestellt worden ist. Ist es zum Beispiel so, dass die Jugendlichen um 22 Uhr im Bett sein sollen, weil es für sie besser ist, oder weil dann Schichtwechsel in der Betreuung ist und die Pädagoginnen und Pädagogen Zeit brauchen für die Übergabe und nach 22 Uhr auch weniger Betreuungspersonen anwesend sind? Regeln, die vor allem den Pädagoginnen und Pädagogen dienen, haben durchaus ihre Legitimität. Allerdings sollte dann überlegt werden, wie sie kommuniziert werden und wie eng sie ausgelegt werden müssen. Wäre es zum Beispiel denkbar, dass die Jugendlichen zwar um 22 Uhr ruhig in ihren Zimmern sein müssen, aber noch eine Weile aufbleiben und lesen oder leise Musik hören dürfen?

### 3.3.3. Regeln als Machtinstrument und die Folgen davon

Wenn Regeln dazu dienen, Macht auszuüben, braucht es mit der Zeit immer mehr Regeln, um die Macht zu verteidigen. Wirkliche Macht kann aber nach Hannah Arendt (2003) nur dann entstehen, wenn ein Mensch freiwillig bereit ist, die Macht an andere Menschen abzugeben und ihnen das Vertrauen entgegen bringt, diese in seinem Interesse zu nutzen. Totalitäre, auf Machterhalt ausgerichtete Systeme scheitern nach Arendt daran, dass der gegenseitige Vertrauensverlust auch die Mitarbeitenden und die Führungsspitze erreicht und immer mehr äußere Gewalt aufgewendet werden muss, um die Menschen zu disziplinieren, was wiederum das Misstrauen erhöht, bis das System zusammenbricht. Das heißt, wenn es nicht gelingt eine irgendwie gear-tete Vertrauensbeziehung zu einer Klientin oder einem Klienten herzustellen, wird fast zwangsläufig versucht, die Kontrolle über die Klientin oder den Klienten zu gewinnen, indem man versucht, Macht über Regeln und Sanktionen zu erlangen. Das muss letztlich aber scheitern, da dieser Geist der **Sanktionierung** den **Vertrauensaufbau verunmöglicht**. Oder in den Worten Mahatma Gandhis ausgedrückt:

„Was man mit Gewalt gewinnt, kann man nur mit Gewalt behalten.“

Übertragen auf den pädagogischen Bereich bedeutet dies, dass „Macht“ respektive Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen (und damit ist keineswegs Gewalt gemeint!) nur erreicht werden kann, wenn die Kinder ausreichend Vertrauen zu den Pädagoginnen und Pädagogen aufgebaut haben. **Regeln** und deren Umsetzung können also **nicht unabhängig von Beziehung** betrachtet werden. Bei einer intensiven emotionalen Bindung sind starre Regeln und vor allem Strafen nicht notwendig, da die in Beziehung stehenden Personen bereits „gestraft“ sind, wenn sie bemerken, dass sie mit

ihrem Verhalten die andere Person traurig oder ärgerlich gemacht haben (Lempp, 1987; 2009). Dies ist eine natürliche Folge einer Bindungsrepräsentation und bedeutet nicht, dass man den Kindern oder Jugendlichen mit Sätzen wie „Warum hast du mir das angetan ...“ moralisierend entgegentreten sollte.

Natürlich braucht der Aufbau einer engen Beziehung Zeit und ist im Rahmen von pädagogischen Unterbringungen nicht immer gleich gut möglich (und nicht immer gleichermaßen beabsichtigt, je nachdem, was Ziel und Dauer der Unterbringung sind). Und gewiss ist es nicht immer möglich, mit der Festlegung und Anwendung von Regeln abzuwarten, bis sich eine Beziehung gefestigt hat. Im pädagogischen Alltag geht es – wie so oft – darum, einen Mittelweg zu finden zwischen theoretischem Ideal und möglicher Realität. Trotzdem sollte im Umgang mit Regeln immer wieder über das Thema Macht reflektiert werden.

### 3.3.4. Regeln und Grenzen für die Mitarbeitenden

In jeder Einrichtung gibt es einige klar definierte Regeln und Umgangsformen für die Mitarbeitenden. Diese können ganz banale Dinge wie die Kleidung betreffen (z. B. angemessen, nicht zu freizügig), zentralere wie den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen (z. B. Achtung der Grenzen der Klientinnen und Klienten, Wertschätzung, Transparenz), oder es können Regeln sein, die in derselben Form auch für die Kinder und Jugendlichen gelten (z. B. nicht mit Straßenschuhen die Wohnräume betreten). Für diese Regeln gelten im Idealfall dieselben Grundsätze, wie sie weiter oben beschrieben worden sind. Wichtig ist, dass für Mitarbeitende auch in Bezug auf das Verständnis und die Akzeptanz der Regeln das Gleiche gilt, wie für die Jugendlichen. Es muss das Ziel sein, dass jeder Mitarbeitende eine entsprechende **Haltung und den tieferen Sinn von Regeln internalisiert**, nicht dass sie sich nur aus Angst vor Konflikten mit den Vorgesetzten an die Regeln halten (z. B.: „Als Leitung oder Träger einer Jugendhilfeeinrichtung möchte ich, dass die Mitarbeiterin nicht mehr in Hotpants und tief ausgeschnitten Top zum Arbeiten kommt. Dies ist mir nicht darum wichtig, weil ich eine entsprechende Regel bzgl. Dresscode vorgegeben habe, sondern damit die Mitarbeiterin reflektiert, was der Kleidungsstil für ihre Rolle und die Übertragung gegenüber Jugendlichen bedeutet, die bisher außer ihren Müttern und Schwestern nur vollverschleierte Frauen gesehen haben.“) Auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen **transparente und gute Gründe** für die Regeln kennen, da die Haltung dahinter auch den Klientinnen und Klienten zu Gute kommt. Regeln sollen verständlich und umsetzbar sein, transparent und, wenn möglich, in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden entstehen. Neben diesen „offiziellen“ Regeln gibt es aber auch immer ungeschriebene, weniger eindeutige Regeln und Erwartungen, die eher mit der „Kultur“ der Einrichtung zusammenhängen. So ist es zum Beispiel möglich, dass von Mitarbeitenden erwartet wird, dass sie eine hohe Flexibilität bei der Dienstplangestaltung haben und an bestimmten, fest installierten Freizeitaktivitäten teilnehmen, ohne dass dies ausdrücklich und explizit so vereinbart worden ist. Es kann auch sein, dass Mitar-

beitende feststellen, dass eine Einrichtungsleitung, die immer wieder betont, wie wichtig Offenheit und Transparenz sind, eigentlich gar nicht empfänglich ist für offene Meinungsäußerungen der Mitarbeitenden, und die Mitarbeitenden für Offenheit und innovatives Mitdenken eher Nachteile erfahren. Solche „ungeschriebenen Gesetze“ können das Verhältnis zwischen Leitung und Mitarbeitenden, aber auch zwischen den Teammitgliedern stark belasten und zu Unsicherheit und Misstrauen führen.

## 4. Fazit

Der Umgang mit Grenzen und Regeln stellt ein komplexes und facettenreiches Thema dar. Im pädagogischen Alltag gehören Grenzen und Regeln dazu. In dieser Lerneinheit wurden viele Überlegungen dazu angestellt, wie Regeln am sinnvollsten gestaltet und angewendet werden können, damit die Kinder und Jugendlichen möglichst viel daraus lernen können, die Beziehungen zwischen den Kindern und den Pädagoginnen und Pädagogen möglichst wenig belastet werden (sondern im Idealfall davon profitieren), und die ursprüngliche Funktion der Regeln, nämlich den Schutz vor gefährlichen und schädigenden Handlungen, die Wahrung von Bedürfnissen und die Vermeidung von Konflikten möglichst gut erfüllen können. Es wurden dabei die Wichtigkeit von Individualisierung und Flexibilität in der Anwendung von Regeln betont und Überlegungen dazu angestellt, wie auf Regelverstöße mit pädagogischer Präsenz reagiert werden kann. Um mit der notwendigen pädagogischen Präsenz reagieren zu können, ist die innere Sicherheit der Mitarbeitenden entscheidend, weshalb die Stärkung der inneren Sicherheit der Fachkräfte das zentrale Ziel bei der Implementierung von traumapädagogischen Konzepten sein muss. Wesentlich dabei ist es, einen sicheren Ort für die pädagogische Begegnung aller Beteiligten zu schaffen. Nur sichere Mitarbeitende können mit der nötigen Präsenz, Ausdauer und Wertschätzung diese Aushandlungsprozesse mit den Jugendlichen angehen, diese Themen in die pädagogische Arbeitsbeziehung einbringen und auch beim Ringen um banale Abläufe und Absprachen das wirkliche Interesse an den Kindern und Jugendlichen und ihrer Entwicklung zeigen.

## Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (2003). *Macht und Gewalt*. 13. Auflage. München: Piper.
- Bion, W. R. (2000). *Lernen durch Erfahrung* (6 ed.). Berlin: Suhrkamp.
- Bion, W. R. (2006). *Aufmerksamkeit und Deutung*. Tübingen: Edition Diskord.
- Brehm, J.W. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. Oxford, England: Academic Press.
- Festinger, L. (2012). *Theorie der Kognitiven Dissonanz. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1978 (herausgegeben von Martin Irle)*. Bern: Huber Verlag.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (1998). *Managing attention deficit hyperactivity disorder in children: A guide for practitioners (2nd ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc; US.
- Harper, B. D., Lemerise, E. A., & Caverly, S. L. (2010). The effect of induced mood on children's social information processing: Goal clarification and response decision. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 575-586.
- Horster, D. (2007). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Keizer, K., Lindenberg, S., & Steg, L. (2008). The spreading of disorder. *Science*, 322(5908), 1681-1685.
- Leeners, J., Bässler, M., & Schmid, M. (2013). Management von grenzverletzendem Verhalten in sozialpädagogischen Institutionen für Kinder und Jugendliche: Der Bündner Standard. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (6), 237-248.
- Lempp, R. (1987). *Kinder für Anfänger*. Zürich: Diogenes.
- Lempp, R. (2009). *Nebenrealitäten. Jugendgewalt aus Zukunftsangst*. Frankfurt a.M.: Verlage für Polizeiwissenschaft.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371.

- Omer, H., & von Schlippe, A. (2015). *Autorität durch Beziehung: die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Opp, G., & Unger, N. (2006). *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Körber edition.
- Piaget, J. (2015). *Das moralische Urteil des Kindes: Schlüsseltexte Band 3*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Redl, F. (1978). *Erziehung schwieriger Kinder*. München: Piper.
- Schmid, M. (in press). Nutzen der traumapädagogischen Haltungen. Konzepte für ethische Fragestellungen im pädagogischen Alltag. In S.B. Gahleitner & W. Weiss (Eds.), *Handbuch Traumapädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmid, M., Steinlin, C., & Fegert, J. M. (2015). Die Rekonstruktion des »sicheren Ortes«. *Trauma & Gewalt*, 9(1), 34-47.
- Schmid, M., & Lang, B. (2013). Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Eds.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (pp. 280-308). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vohs, K. D., & Heatherton, T. F. (2000). Self-regulatory failure: A resource-depletion approach. *Psychological Science*, 11(3), 249-254.
- Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford.