



Wilma Weiß

Philipp sucht sein Ich

Zum pädagogischen Umgang
mit Traumata
in den Erziehungshilfen

10. Auflage

Wilma Weiß
Philipp sucht sein Ich

Basistexte Erziehungshilfen

Herausgegeben im Auftrag der
Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) von
Josef Koch | Friedhelm Peters |
Elke Steinbacher | Wolfgang Trede

Wilma Weiß

Philipp sucht sein Ich

Zum pädagogischen Umgang
mit Traumata in den Erziehungshilfen

10., korrigierte Auflage

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Wilma Weiß, Diplompädagogin und Diplomsozialpädagogin, arbeitet seit über 40 Jahren mit traumatisierten Mädchen und Jungen. 2008 gründete sie gemeinsam mit Martin Kühn die BAG Traumapädagogik (heute Fachverband Traumapädagogik) und engagiert sich im Expert*innenrat des Fachverbandes. Als Referentin für Traumapädagogik ist sie heute für das Antonia Werr Zentrum tätig.

<https://wilmaweiss.de>

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7730-8 Print

ISBN 978-3-7799-7731-5 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8067-4 E-Book (ePub)

10., korrigierte Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter:

www.beltz.de

Für Katarina, Sammy und Michaela

Für die jungen Frauen im LuiRat des Antonia Werr Zentrums

*Für die Jugendlichen im Expert*innenrat des
Fachverbandes Traumapädagogik*

Für meine kleine Familie Moritz, Lukas, Anna, Melissa und Mina

Für meine Schwester, die Heldinnenhaftes geleistet hat

Inhalt

Danksagung	11
Vorwort	13
Vorwort zur 6. Auflage	19
Einleitung	23
A Das Trauma	33
1. Was Kindern alles widerfahren kann – über die verschiedenen Traumata	34
1.1 Die Vernachlässigung	37
1.2 Die seelische Misshandlung	39
1.3 Die körperliche Misshandlung	40
1.4 Die häusliche Gewalt	42
1.5 Die traumatische Sexualisierung	44
1.6 Die traumatische Trennung	48
1.7 Kinder psychisch kranker Eltern	50
1.8 Behinderung als traumatische Lebenserfahrung	53
1.9 Krieg und Flucht als verstörende Erfahrungen	55
2. Die Mittler-Faktoren der Bewältigung	59
3. „Das Vergangene ist nicht tot, es ist nicht einmal vergangen.“	63
3.1 Wer bin ich eigentlich?	64
3.2 Was schwer zu lösen ist	68
3.3 Jedes Verhalten hat einen Grund	72

4. Exkurs: Das Trauma – eine Geschichte von Akzeptanz und Verleugnung	<u>82</u>
4.1 Freuds Entdeckung	<u>84</u>
4.2 Traumata in Folge von Krieg und Faschismus	<u>86</u>
4.3 Sexuelle Traumata gegen Frauen und Kinder	<u>89</u>
4.4 Herausfordernde Lebensumstände von Mädchen und Jungen	<u>90</u>
4.5 Anmerkungen zum aktuellen Traumadiskurs	<u>93</u>
5. Schlussfolgerungen	<u>101</u>
B Traumainformierte Pädagogik	<u>105</u>
6. Die Traumapädagogik	<u>106</u>
6.1 Warum wir eine traumainformierte Pädagogik brauchen	<u>106</u>
6.2 Eine Definition von Traumabewältigung	<u>109</u>
6.3 Der Praxis verbunden – zur Entstehung der Traumapädagogik	<u>111</u>
6.4 Pädagogische Wurzeln	<u>114</u>
6.5 Die Haltung	<u>119</u>
7. Traumainformierte Bindungspädagogik	<u>125</u>
7.1 Ohne gute Bindung kein Wachstum	<u>126</u>
7.2 Bindungserfahrungen besprechbar machen	<u>127</u>
7.3 Die Verantwortung der Pädagog*innen und der Einrichtung	<u>129</u>
7.4 Traumapädagogische Bindungskonzepte	<u>135</u>
8. Der bin Ich. Die Pädagogik der Selbstbemächtigung	<u>138</u>
8.1 Selbst-Verstehen, Wahrnehmen und Regulieren	<u>140</u>
8.2 Transparenz und Partizipation	<u>157</u>
8.3 Reale Bildungschancen	<u>166</u>
8.4 Gesellschaft verstehen und handeln	<u>168</u>
8.5 Selbstbemächtigung reloaded	<u>171</u>

9. Im Wissen der Herkunft die Zukunft gestalten	<u>182</u>
9.1 Herkunft und Zukunft bedingen einander	<u>183</u>
9.2 Trennung als Chance	<u>185</u>
9.3 Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar?	<u>189</u>
9.4 Zukunft ermöglichen	<u>195</u>
10. Therapeutisches ‚Know-how‘ integrieren	<u>199</u>
10.1 Traumapädagogik und Therapie – eine Standortbestimmung	<u>200</u>
10.2 Die traumapädagogische Unterstützung im Umgang mit Übertragungen und Wiederbelebungen	<u>204</u>
10.3 Die therapeutische Unterstützung	<u>214</u>
10.4 Über die Zusammenarbeit von Pädagogik und Therapie	<u>216</u>
11. Jana und Philipp. Traumainformierte geschlechtsreflektierende Pädagogik und Sexualpädagogik	<u>220</u>
11.1 Geschlecht und Selbstbemächtigung	<u>221</u>
11.2 Emanzipative Sexualpädagogik	<u>233</u>
11.3 Im Kontext sexueller Gewalt korrigierend handeln	<u>238</u>
12. Mehr vom ‚so weit als möglich sicheren Ort‘	<u>249</u>
12.1 Schutz vor sexuellen Übergriffen	<u>249</u>
12.2 Schutz vor Retraumatisierungen durch Eltern	<u>254</u>
13. Schlussfolgerungen	<u>259</u>
C Der gute Umgang der Profis	<u>263</u>
14. Auf sich selbst zurückgeworfen – potenzielle Belastungsfaktoren	<u>264</u>
14.1 Die Konfrontation mit schwierigem Verhalten	<u>265</u>
14.2 Die Bedeutung biografischer Erfahrungen	<u>268</u>
14.3 Trauma ist ansteckend	<u>270</u>
14.4 Im Dickicht der Institutionen	<u>280</u>
14.5 Gesellschaftliche Engführungen	<u>285</u>

15. Die vier S	<u>287</u>
15.1 Sachkompetenz	<u>289</u>
15.2 Selbstreflexion	<u>291</u>
15.3 Selbstsorge	<u>294</u>
15.4 Sinnstiftung	<u>297</u>
16. Schützende Umstände	<u>299</u>
16.1 Fachwissen bereitstellen	<u>299</u>
16.2 Die Einrichtung als so weit als möglich sicherer Ort	<u>301</u>
16.3 Traumainformierte Netzwerke	<u>312</u>
17. Schlussfolgerungen	<u>314</u>
Schlussbemerkungen	<u>319</u>
Glossar	<u>327</u>
Literatur	<u>335</u>

Danksagung

Dieses Buch ist auch das Ergebnis einer multiprofessionellen und interdisziplinären Zusammenarbeit. Ich danke den Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen der Erziehungshilfe, die mir über ihre Erfahrungen berichtet haben. Durch ihre Offenheit und Reflexionsbereitschaft haben sie zu vielen Erkenntnissen, die in Teil C ‚Der gute Umgang der Profis‘, verarbeitet sind, beigetragen.

Ich danke allen, die an der direkten Entstehung des Buches beteiligt waren; Studierende, Pädagog*innen, Psycholog*innen und Sozialwissenschaftler*innen. Und vor allem Euch, Anja Sauerer und den Mädchen, jungen Frauen und Jungen, mit denen ich gemeinsam die Pädagogik der Selbstbemächtigung, ‚Selbstbemächtigung reloaded‘ weiterentwickeln konnte.

Im Fachverband Traumapädagogik sind viele Kolleg*innen an der Weiterentwicklung der Traumapädagogik beteiligt, allen voran der Vorsitzende Thomas Wahle. Auch Dir danke.

Meine Lebensgefährtin Eva hat mich unermüdlich unterstützt – auch weil sie mir ein Vorbild war. Die traumapädagogische Haltung war ihr angeboren, Respekt war ihre innere Leitschnur. Sie hat sich in ‚professionellen‘ Beziehungen für ‚ihre‘ Kinder und Familien riskiert und in ihrem Menschsein ganz zur Verfügung gestellt. Sie starb 2016. Du fehlst vielen, Deiner kleinen Familie fehlst Du unendlich. Für mich wirst Du immer Inspiration sein.

Vorwort

Wilma Weiß schreibt, dass die Leidensgeschichten von Kindern und Jugendlichen, denen sie in stationären Wohngruppen begegnet ist, aber auch ihr Lebensmut, ihre Kraft und ihr Humor sie veranlasst haben, dieses Buch zu schreiben. Sie stellt mit Jana und Phillip zwei Jugendliche vor, die sie begleitet hat und deren noch junge Lebensgeschichte sich wie ein roter Faden durch das Buch zieht. Viele weitere Jugendliche tauchen auf, exemplarisch wird an biografischen Ausschnitten verdeutlicht, was Pädagogik und vor allem Traumapädagogik leisten können, wie sie für Klarheit und Handlungsfähigkeit sorgen. Eine weitere Motivation waren für Wilma Weiß Pädagog*innen, die mit Enthusiasmus und Empathie Kinder wie Philipp und Jana begleiten, die sich durch deren Lebensgeschichten „erschüttern lassen“ und unglaubliche Kraft und Energie in die pädagogischen Beziehungen investieren. Diese doppelte Perspektive – auf die Kinder und Jugendlichen einerseits und die Fachkräfte andererseits – macht eine große Qualität des Buches aus. Nun liegt „der Philipp“ in einer überarbeiteten Fassung vor und die Entwicklungen der letzten Jahre sind darin reflektiert und integriert.

Es ist nicht leicht, eine Auswahl an Themen zu treffen, die diesem Werk vorangestellt werden sollten. Zuerst ist da das Verständnis von Trauma, denn um Trauma geht es ganz zentral. Aber Trauma eben nicht als „Seelenmord“ oder im Sinn von „für immer geschädigt“ – ein Sprachgebrauch der immer wieder die Presseberichterstattungen zu aktuellen Kinderschutzfällen dominiert in dem hilflosen Versuch, die Schwere des gewaltförmigen Einbruchs in die kindliche Entwicklung zu beschreiben. Bei Für Wilma Weiß sind Traumata „herausfordernde Lebensumstände“. Damit wird Trauma zu einem zwar schrecklichen, aber zu bewältigenden Lebensereignis, den Jugendlichen wird eine Perspektive zugestanden, ein gutes Leben ist bei guter Begleitung und Unterstützung möglich. Peter Mosser beschreibt diese Haltung: „Das Herausarbeiten von

Bewältigungsverläufen, die als positiv beschreibbar sind, steht keineswegs im Widerspruch zu den [...] Befunden zu schädigenden Auswirkungen, sondern leistet einen Beitrag zu einem integrativen Verständnis dafür, wie Menschen sich der ihnen aufgezwungenen Aufgabe stellen, Erfahrungen sexueller Viktimisierungen zu verarbeiten“ (Mosser 2020, S. 3). Es geht um das Zusammenspiel von individuellen und gesellschaftlichen Wirkkräften der Möglichkeiten bei der Bewältigung von traumatischen Lebensumständen.

Als Grundierung stellt Wilma Weiß dem Buch ein Zitat von Imre Kertesz voran, der über seine höchstpersönliche Entscheidung spricht, Auschwitz und Buchenwald zu bewältigen. Die eigene Geschichte – und damit die erlebte Gewalt als Teil dieser Geschichte – zu verstehen, sich davon „erschüttern“ zu lassen und über diesen Weg die „Befreiung zu suchen“, verdichtet das Erleben zur Erfahrung. Die Erfahrung kann dann produktiv das weitere Leben begleiten. Die Herausforderung bei der Bewältigung von Trauma liegt somit im Verstehen, für Wilma Weiß die Basis der Traumapädagogik. Es geht um eine Perspektive nach aufgezwungener Ohnmacht: „Verstanden werden, Selbstverstehen und gemeinsam Verstehen bilden den Boden der Erfahrung ‚Hey, ich bin normal‘ sind die Grundlage der Pädagogik der Selbstbemächtigung.“ Die größte Wirkkraft bei der Bewältigung traumatischer Kindheitserlebnisse entfaltet das gemeinsame Verstehen, wenn Pädagog*innen mit Jugendlichen – den Expert*innen aus Erfahrung – ein Arbeitsbündnis Augenhöhe eingehen und sich dabei ihrer professionellen Verantwortung bewusst sind. Dieses Bündnis drückt die Anerkennung von Leid und Unrecht aus, auf die Menschen einen Anspruch haben, wenn sie Gewalt erleben mussten (Doll/Nagel 2019). Anerkennung ist auch in einer weiteren Hinsicht erforderlich: die Anerkennung der Lebensleistung, der Respekt vor dem, was die Mädchen und Jungen bei außerordentlich schwierigen Startbedingungen in ihrem kurzen Leben geleistet haben. Die Anerkennung ihrer Lebensleistung spielt eine entscheidende Rolle für die Integration ihrer Lebenserfahrungen. Hier fällt eine doppelte Perspektive im Buch auf: Wilma Weiß legt den Schwerpunkt auf die Bewältigungsprozesse der Kinder und Jugendlichen und zieht gleichzeitig Forschungsergebnisse heran, die die Lebensleistung heute erwachsener Betroffener von sexueller

Gewalt in der Kindheit beschreiben. Deren Lebensgeschichten verdeutlichen wie unter einem Brennglas die Bedeutung der trauma-pädagogischen Unterstützung in Kindheit und Jugend. In diesen Verläufen scheint auf, was passiert, wenn die Gewalt verleugnet und vertuscht wird, welche Belastungen nicht hätten eskalieren oder chronifizieren müssen, hätte jemand den Kindern zugehört, Verantwortung übernommen und empathisch reagiert. Ein Beispiel ist der „Teufelskreis“ der Selbstentwertung, wenn (sexuelle) Gewalt den Selbstwert unterminiert hat. „Die Mädchen und Jungen überdecken ihr unerträgliches Gefühl, schlecht zu sein, mit großen Anpassungsleistungen. Sie wollen brav sein, nicht auffallen oder besonders gut sein. Wenn sie dann für besondere Leistungen, das ‚Brav-sein‘, gelobt werden, fühlen sie sich schlecht, weil sie gelogen haben, weil sie glauben, dass die Menschen nicht sehen, wie schlecht sie wirklich sind.“ Deckungsgleiche Inhalte finden sich in Lebenserzählungen von Betroffenen, die in vertraulichen Anhörungen vor der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung von sexuellem Kindesmissbrauch¹ auf ihre Jahrzehnte zurückliegende Kindheit zurückblicken und sagen können, welche Kraft es sie gekostet hat, dagegen anzukämpfen (Unabhängige Kommission 2019; Mehrick 2019; Kavemann et al. 2019).

Dies ist ein Buch für Fachkräfte in pädagogischen Einrichtungen. Es bietet empirisch belegt und auf Praxis bezogen alle wichtigen Informationen zu den entwicklungspsychologischen Auswirkungen traumatischer Belastungen im Kindheitsalter, zu traumainformierter Bindungspädagogik und der Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine praxisrelevante Übersicht über ein Feld der Forschung und Literatur, das in den letzten Jahren so rasant gewachsen ist, dass es Praktiker*innen kaum erlaubt, die ständig neuen Erkenntnisse zu erfassen. Pädagogik wird in die Verantwortung genommen und gezeigt, wie wichtig ihr Beitrag sein kann. Es darf nicht sein, dass diejenigen, die im Alltag mit den Mädchen und Jungen arbeiten, die Traumafolgen an Therapie und Psychiatrie delegieren. Die Folgen werden im Alltag sichtbar und müssen dort bearbeitet werden. Die Brücke – von den herausfordernden Lebensumständen, die zu

1 <https://www.aufarbeitungskommission.de/>

herausforderndem Verhalten der Kinder und Jugendlichen führen – zum gemeinsamen Verstehen und Verstandenwerden ist das Prinzip des „guten Grundes“. Die Pathologisierung der Auswirkungen herausfordernder Lebensumstände wird als nicht zulässig erklärt, weil sie den Betroffenen ihre Würde nimmt. Jedes noch so „auffällige“ oder destruktive Verhalten hat einen guten Grund. Im Leben mit Gewalt und Vernachlässigung kann dieses Verhalten rettend sein, später kann es beeinträchtigen, immer ist es verstehbar und es ist veränderbar, sobald es verstanden wurde. Wilma Weiß' gesellschaftskritischer Blick individualisiert Leid und Bewältigung nicht, auch wenn jedes einzelne Kind, auf das sie eingeht, als Individuum mit einer eigenen Geschichte ernst genommen wird. Aber die Geschichten werden kontextualisiert: die gesellschaftliche Wirklichkeit muss erlauben, dass das Trauma bewusst erforscht wird. Hier ist die neue Ausgabe des Buches um einen wichtigen Aspekt ergänzt worden: um die Unterstützung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Wilma Weiß' kritische Haltung grenzt sich ab von einem beschönigenden oder vereinfachenden Verständnis von Resilienz oder posttraumatischem Wachstum. Es geht nicht um Selbstoptimierung, sondern um die Integration kaum erträglicher Erlebnisse und deren Bearbeitung und Verdichtung zu Erfahrungen. Das Konzept des „sicheren Ortes“ erweitert sie um ein Konzept für den Schutz vor sexueller Retraumatisierung in der Einrichtung. Sie setzt sich dafür ein, dass sich die Fachrichtung Traumapädagogik stärker einer traumasensiblen Geschlechter- und Sexualpädagogik widmet.

Wilma Weiß macht klare Ansagen: „Traumapädagogik ist notwendig!“, „Selbst-Verstehen ist wichtig!“, „Transparenz und Partizipation sind unverzichtbar!“. Das sind starke Statements, die im Buch sorgfältig theoriebasiert und praxisbezogen begründet werden. Pädagogik wird in ihrer Analyse in die Verantwortung genommen und gleichzeitig aufgewertet in einem Konzept, das die Integration von therapeutischem Wissen in die Pädagogik und die Zusammenarbeit von Pädagogik und Therapie vorsieht. Es geht um Respekt, Transparenz und Zuverlässigkeit von Pädagog*innen im Alltag der Jugendhilfe. „Kinder und Jugendliche aus stationären Einrichtungen weisen eindeutig den Fachkräften im Alltag die größte

Veränderungsrelevanz für positive Verläufe zu.“ (Gahleitner 2016, S. 56)

Die jahrzehntelange Praxiserfahrung der Autorin trägt den Band, findet ihren Ausdruck in der Vielzahl der kleinen Beispiele und – auch das ein Schwerpunkt des Buches – in ihrem solidarischen Blick auf die Pädagoginnen und Pädagogen, die sich den Herausforderungen stellen müssen. Ihnen wird viel geboten. Wilma Weiß kennt die Probleme des Personalnotstands und die mangelnde Professionalisierung. Diese Mängel verweisen auf fehlende gesellschaftliche Wertschätzung eines – aktuell kann man sagen systemrelevanten – Berufsstandes, der nur so gut sein kann, wie die Institutionen und die Gesellschaft förderliche Rahmenbedingungen bereitstellen. „Die Institution und die Gesellschaft haben letztendlich Sorge dafür zu tragen, dass die professionelle Begleitung der traumatisierten Mädchen und Jungen diesen nützt und den Pädagog*innen nicht schadet.“

Berlin, Juni 2020

Barbara Kavemann

Literatur

- Doll, Daniel; Nagel, Bianca (2019): Erwartungen an Anerkennung nach sexueller Gewalt in der Kindheit und Implikationen für die Soziale Arbeit. Springer, Soziale Passagen 11, S. 305–322.
- Gahleitner, Silke B. (2016): Milieutherapeutische und -pädagogische Konzepte. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, Weinheim und Basel, S. 56–66.
- Kavemann, Barbara; Nagel, Bianca; Doll Daniel; Helfferich, Cornelia (2019): Erwartungen Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs an gesellschaftliche Aufarbeitung. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung von sexuellem Kindesmissbrauch (Hrsg.) Berlin, https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/09/Studie_Erwartungen-Betroffener-sexuellen-Kindesmissbrauchs-an-die-gesellschaftliche-Aufarbeitung.pdf
- Kertesz, Imre (1995): Meine Rede über das Jahrhundert. Hamburg, Hamburger Edition.
- Mehrick, Max (2019): Das Fenster zur Einsamkeit. Kröning, Asanger Verlag.
- Mosser, P. (2020): Handeln und Agieren als Formen der Ermächtigung. Betroffene von sexualisierter Gewalt auf ihrem Weg in die Öffentlichkeit. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 52 (2), S. 331–350.

Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung von sexuellem Kindesmissbrauch
(Hrsg.) (2019): Sexueller Kindesmissbrauch – Bilanzbericht. Berlin,
https://www.aufarbeitungskommission.de/bilanzbericht_2019/.

Vorwort zur 6. Auflage

In Deutschland werden jeden Tag fast 100 Kinder in stationäre Hilfen aufgenommen. Kinder und Jugendliche mit einem Anspruch auf diese Hilfeform waren in ihrer Biografie überdurchschnittlich häufig komplexen Problemlagen ausgesetzt und haben einen intensiven pädagogischen Betreuungsbedarf. Traumata stehen dabei an der Spitze der Belastungen – zumeist komplexe Traumata durch Misshandlung, Vernachlässigung oder Missbrauch im unmittelbaren häuslichen Umfeld. Zahlreiche Sparmaßnahmen mit der Zielsetzung, stationäre Unterbringungen zu vermeiden, haben die Dichte traumatischer Belastungen in den stationären Hilfen weiter vergrößert. Die Arbeit stellt daher heute extrem hohe Anforderungen an die Qualifikation in der Betreuung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen.

Betrachtet man das Gesamtvolumen der eingesetzten Hilfen in diesem Arbeitsbereich, leisten psychosoziale Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit und (Heil-)Pädagogik den weitaus größten Anteil der Traumaversorgung, insbesondere im Bereich komplexer Traumata, bei denen sich die Traumaproblematik mit anderen sozialen Benachteiligungsaspekten vermengt. Das Buch von Wilma Weiß über den pädagogischen Umgang in den Erziehungshilfen war daher von seiner ersten Auflage an wichtig gewesen, hat jedoch an Bedeutung in den letzten Jahren aufgrund der steigenden Anforderungen noch gewonnen. Kontinuierlich und konsequent hat die Autorin ihre Ausführungen Auflage für Auflage überarbeitet und stets an die aktuellen Entwicklungen angepasst.

Wegweisend für die aktuelle Debatte z. B. erweisen sich die Ausführungen über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Therapie. Ohne die Bedeutung der therapeutischen Bearbeitung zu schmälern, zeigt Wilma Weiß die zahlreichen Chancen der pädagogischen Unterstützung im Traumabereich auf. „Es geht um pädagogische Interventionen, die der psychischen und sozialen Stabilisierung traumatisierter Kinder dienen, ihre Eigeninitiative fördern, Isolation

aufheben, den Zugang zu Bildung ermöglichen und ihnen ‚Spielräume‘ zur Selbstfindung ... anbieten“ (S. 86). Zu diesem Zweck sollte die Hilfe traumatisierter Kinder und Jugendlicher von Beginn an von Kenntnissen aus der Psychotraumatologie geleitet sein, aber auf dem Boden einer ebenso konsequent pädagogischen Qualifikation erfolgen. Fachkräfte in den Erziehungshilfen sind daher gefordert, über eine gewisse Ausstattung an klinischen Kenntnissen und Grundkonzepten zu verfügen, diese aber zusätzlich auf Basis ihres Professionsverständnisses für ihre Berufspraxis kritisch zu reflektieren.

Psychosoziale Fachkräfte verfügen i. d. R. durch die stete Praxiserfahrung über einen immensen Schatz an wichtigen fachrelevanten Erfahrungen. Häufig jedoch fällt es aufgrund der Komplexität des Alltags schwer, das dadurch erworbene Erfahrungswissen systematisch an Konzepte und Theoriebestände zurückzubinden. Eine angemessene professionelle Antwort auf die komplexen Belastungen der Kinder und Jugendlichen anbieten zu können, erfordert jedoch von den Fachkräften, theoretisches Wissen (selbst-) reflexiv auf die Praxis anzuwenden. Häufig genug stoßen die in Forschung und Theorie entwickelten Konzepte jedoch auf Grenzen in der praktischen Anwendbarkeit. Wenn diese ‚Nichtpassungen‘ als neue Fragestellungen zurück in Forschung und Theoriebildung kommuniziert werden, kann sich ein fruchtbarer Zyklus entfalten. Wilma Weiß beteiligt sich nicht nur aktiv an diesem Zyklus, sondern macht diesen Zyklus auch für Praktiker*innen zugänglich, indem sie aktuelle Ergebnisse aus Forschung und Wissenschaft zum Thema Trauma einbringt, anschaulich aufbereitet und motivierend vermittelt.

Aus der konsequenten Haltung heraus: „Pädagogische Arbeit kann nur gelingen, wenn das Verhalten, Denken, Fühlen und Handeln dieser Jugendlichen nicht nur unter dem Blickwinkel der eigenen Weltansicht, sondern insbesondere unter der Perspektive der Sinnggebung der Jugendlichen selbst erfasst wird“ (Sobczyk 1993,

S. 63)² räumt Wilma Weiß den Wahrnehmungen und Perspektiven der Kinder und Jugendlichen immer wieder *den* zentralen Raum für Verstehensprozesse ein. Dass Problemlagen und Störungen *immer* eine biografisch verwurzelte Dimension enthalten, damit *immer* als Bewältigungsversuche zu interpretieren sind und insofern über die Arbeit im Alltag auch verstehbar und veränderbar sind, zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Buch. Zahlreiche Fallsequenzen stehen für den konkreten Transfer verstehensorientierter Inhalte in die Praxis. Hintergrundwissen über Trauma wird so bereitgestellt, um verstehend, sicher und kompetent handeln zu können.

Diese konsequent dialogisch und partizipativ ausgerichtete Haltung ist jedoch nur möglich auf der Basis (selbst-)reflexiver Fachkräfte, Teams und Institutionen. Alle drei ‚Instanzen‘ müssen lernfähig sein und bleiben – auch über zuweilen unüberwindliche Schwierigkeiten und Hindernisse hinweg. Insofern arbeiten Professionelle in psychosozialen Arbeitsbereichen stets mit der eigenen Person oder besser: ‚durch sie hindurch‘. Seit einigen Jahren haben traumapädagogische Konzepte erfreulicherweise an Verbreitung gewonnen, mit denen die Mitarbeiter*innen – durch spezifische Fort- und Weiterbildungen einerseits und durch die Schaffung tragfähiger Strukturen in den Institutionen andererseits – bei ihrer anspruchsvollen Aufgabe unterstützt werden. Es wundert nicht, dass Wilma Weiß diese Entwicklung mit diesem Buch und darüber hinaus maßgeblich angestoßen und vorangebracht hat.

Bücher wie *Philipp sucht sein Ich* könnten konzeptionelle Weiterentwicklungen innerhalb der Heimpädagogik, der stationären Jugendhilfe und auch der Kinder- und Jugendpsychiatrie befördern helfen und Anregungen für weitere Arbeiten in diesem Versorgungsegment bieten. Auf diese Weise könnte sich auch das schlechte Selbst- und Fremdbild der beteiligten Berufsgruppen in ein qualifizierteres und auch anerkannteres Selbst- und Fremdverständnis verändern, um der anspruchsvollen Arbeit den Respekt und die Anerkennung zukommen zu lassen, den sie dafür verdient. Das Buch

2 Sobczyk, M. (1993): Die pädagogisch betreute Wohngruppe. Organisationsstrukturelle Rahmenbedingungen und pädagogisch-therapeutische Ansätze stationärer Betreuung und Förderung verhaltensauffälliger Jugendlicher. Regensburg: CH-Verlag.

bietet daher in seiner konsequent praktischen Ausrichtung, aber ebenso konsequent wissenschaftlichen Anbindung, eine äußerst wertvolle Brücke. Aus langjähriger Erfahrung erwachsen, ist es in Arbeitsbereichen stationärer Kinder- und Jugendhilfe unverzichtbar für psychosoziale Berufsgruppen in diesem Tätigkeitsbereich. Aufgrund der wissenschaftlichen Qualität ist es jedoch nicht nur für die Praxis vor Ort, sondern ausdrücklich auch für Lehrzwecke hervorragend geeignet. Ich danke Wilma Weiß für ihren beachtlichen Beitrag zu dieser Entwicklung.

Berlin, Juli 2011

Silke Birgitta Gahleitner

Einleitung

Seit dem Erscheinen der 1. Auflage dieses Buches 2003 hat sich vieles verändert, Das Wissen um die Möglichkeiten der Hilfe ist explodiert. In einigen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wird konsequent traumapädagogisch gearbeitet. Forschungen belegen, Traumapädagogik ist ein hilfreiches Konzept (Krautkrämer-Oberhoff et al. 2014; Gahleitner et al. 2015; 2016). Die Fachöffentlichkeit beschäftigt sich auf Tagungen mit den Ausdifferenzierungen der Traumapädagogik.

Die Gesellschaft hat sich verändert, es ist rauer geworden, autoritäre Ideologien nehmen weltweit zu. Diese gesellschaftlichen Veränderungen beeinflussen auf tiefgreifende Weise die Situation von Kindern und Jugendlichen. Und es gibt die andere Seite. Erfreulich viele Menschen kämpfen für einen besseren Umgang mit unserer Erde. In Italien lehnen sich junge Menschen gegen Korruption und andere Auswüchse politischer Korruption auf. In Chile wehren sich auch wieder überwiegend junge Menschen gegen die fortschreitende Neoliberalisierung, sie kämpfen für gute Bildung und soziale Gerechtigkeit, in Bali kämpfen junge Frauen gegen den Plastikmüll im Meer, und, und, und ...

Auch ich habe mich verändert, nicht nur, dass ich jetzt Oma bin, ich wurde schon zuvor Oma der Traumapädagogik genannt. Das ehrt mich. Vor allem aber konnte ich in den letzten zehn Jahren im Kontakt mit Professionellen und mit Expert*innen mein Konzept vertiefen. So hat mich der Begriff ‚traumatisierte Menschen‘, der diese auf die Beschädigung reduziert, schon immer sehr gestört. Eine Teilnehmerin einer Weiterbildung meinte, sie würde lieber von Menschen aus herausfordernden Lebensumständen sprechen. Das übernahm ich gerne, bildet dieser Begriff doch auch die Lebensleistung der Mädchen und Jungen ab. Vor allem konnte ich in Zusammenarbeit mit den Mädchen, jungen Frauen im → Antonia Werr Zentrum und ihrer Leiterin Anja Sauerer das Konzept der Expertenschaft – Menschen aus herausfordernden Lebensumstände sind

Experten für diese – und die Pädagogik der Selbstbemächtigung um die Bedeutung der Anerkennung des Schmerzes und der Zeugenschaft vertiefen (Kap. 8). Ich hoffe, dass unsere Erfahrungen in die weitere Konzeptionierung traumapädagogischer Ansätze einfließen werden. Immerhin gibt es beim Fachverband Traumapädagogik seit 2017 einen fachlichen Beirat aus Expertinnen und Experten, Mädchen und Jungen aus der Kinder- und Jugendhilfe, die mit ihrem Wissen und Erleben die Weiterentwicklung der Traumapädagogik bereichern. Und noch etwas hat sich seit 2003 verändert, der Diskurs zur sexuellen Gewalt findet heute auf einem hohen fachlichen Niveau statt. Die Bundesregierung hat – auch als Antwort auf die Bewegung gegen sexuelle Gewalt – das Amt des Unabhängigen Beauftragten für sexuellen Kindesmissbrauchs 2011 eingerichtet. 2016 wurde eine unabhängige Kommission zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs aufgrund eines Bundestagsbeschlusses berufen und im Dezember 2018 durch einen Betroffenenrat vervollständigt. Zahlreiche Forschungen zu Art und Folgen sexueller Gewalt dienen der Unterstützung der Betroffenen und der Prävention. In der katholischen Kirche z. B. bedarf die Aufarbeitung sexueller Gewalt noch größerer Aufmerksamkeit, wahrscheinlich auch in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Auch hier ist noch viel zu tun, doch wir können in der Traumapädagogik viel von der Bewegung gegen sexuelle Gewalt lernen.

Für mich schließt sich hier ein Kreis. Ich habe in der Bewegung gegen sexuelle Gewalt Anfang der 1990er Jahre über pädagogische Methoden der Bewältigung nachgedacht und sie mit Mädchen und Jungen entwickelt (Weiß 1996), auch diese Erfahrungen sind Bestandteil meines traumapädagogischen Konzeptes der *Pädagogik der Selbstbemächtigung*. Heute muss sich Traumapädagogik mehr mit Geschlechterpädagogik, Sexualpädagogik und sexueller Gewalt befassen und die wertvollen Erkenntnisse dieser Bewegungen integrieren. *Und vor allem die Aussagen der Betroffenen zur Kenntnis nehmen*. Für sie sei es wichtig, wenn ihre Expertise ernst genommen und ihnen die Deutungsmacht über das von ihnen Erlebte zugesprochen werde, so ein Ergebnis der Studie ‚Erwartungen Betroffener sexueller Kindesmissbrauchs an gesellschaftliche Aufarbeitung‘ von Barbara Kavemann, Bianca Nagel, Daniel Doll und

Cornelia Helfferich (2019). Das ist wahrlich eine Herausforderung an die Fachwelt! Sie wollen nicht länger schräg angesehen und als Opfer ausgegrenzt werden, diese Aussage unterstützen die Befragten mit 74,4 % (Kavemann et al. 2019, S. 29). Die Opferrolle führe zur Stigmatisierung oder die Stigmatisierung zum Verharren in der Opferrolle: „Ich will, das andere endlich anerkennen, dass ich ein Opfer bin. Damit ich mich anschließend aus dieser Opferrolle befreien kann.“ (ebd., S. 25)

Ich selbst komme auch aus einer Kinderhölle, sexuelle und körperliche Gewalt waren mein tägliches Brot. Ich habe nur einmal öffentlich darüber gesprochen. Opfer-sein beschämt. So habe auch ich mich geschämt für das, was mir angetan wurde. Manche Kolleg*innen bestätigten meine Bedenken, z. B. die Befürchtung, dann als unprofessionell angeschaut zu werden, man würde mich eher bemitleiden statt meine Lebensleistung auch vor diesem Hintergrund zu würdigen. Ich wäre dann nicht mehr objektiv, hieß es. Doch was bedeutet Objektivität? Evidenzbasierte Aussagen kontra Erfahrungswissen der Menschen aus herausfordernden Lebensumständen? Wie auch immer, ich möchte dazu beitragen, dass Menschen wie ich über das, was sie überstanden haben, reden können, ohne sich zu schämen oder ausgegrenzt zu fühlen: „Durch das öffentliche Bekenntnis verliert das Trauma eine wichtige Dynamik: Es will im Dunkeln bleiben“, so eine Betroffene der Befragung (Kavemann et al. 2019, S. 25). Und es bleibt die Hoffnung, dass die Teile von Gesellschaft und Politik, die sich nach wie vor weigern, Verantwortung für jegliche Gewalt gegen Menschen zu übernehmen, zumindest in Zugzwang geraten. Der Verlust des Mitgefühls und eine Politik der Gleichgültigkeit (Gruen 1977, vgl. auch <https://www.youtube.com/watch?v=sBU9mKNTsBE>, Abfrage 01.09.2023) fordert uns auf, Politik neu zu denken und Räume zu schaffen, in denen darüber nachgedacht wird, wie Verhältnisse, die menschliches Leid zulassen oder hervorbringen, zum Einstürzen zu bringen sind.

Philipp kam im Alter von dreizehn Jahren in die Einrichtung. Damals war er ein schmaler Junge mit großen, traurigen Augen. Die Initiative für die Unterbringung ergriff sein Lehrer. Philipp war in der Schule nicht mehr zu halten; Schulverweigerung und

Aggressivität brachten ihn immer mehr ins Abseits. Als er einen achtjährigen Jungen in der Schule missbrauchte, informierte die Schule das Jugendamt. Seine Eltern kümmerten sich kaum um Philipp. Philipps ältere Brüder besuchen ihn während seines Aufenthaltes nicht. Philipp ist kreativ und er kocht gerne. Auch in der Einrichtung missbraucht Philipp einen fünf Jahre jüngeren Mitbewohner. Manchmal trinkt er zu viel. Philipp hat oft Albträume, manchmal sitzt er in der Ecke und zittert. Manchmal starrt er durch das Fenster, einmal fragt er Anja, seine Bezugserzieherin: „Anja, wo ist mein Ich?“.

Der Titel dieses Buches könnte auch lauten ‚Wer macht die Jana wieder ganz?‘ Jana kam im Alter von neun Jahren in eine stationäre Einrichtung. Als sie in das Heim kam, setzte sie sich unter einen Tisch und schlug rhythmisch mit einem Löffel auf den Boden: „Wer macht die Jana wieder ganz?“ wiederholte sie in monotonem Singsang. Als ihre Mutter starb, war Jana fünf Jahre alt. Kurz nach der Beerdigung zog die Freundin des Vaters in die elterliche Wohnung ein. Der Vater heiratete seine neue Partnerin. Er trank exzessiv, seine Frau, zu der Jana Mutter sagen musste, auch. Jana wurde in dieser Zeit – so vermutete die Sozialarbeiterin des Jugendamtes – viel geschlagen und sexuell missbraucht. Früh morgens wurde sie vor der Kindertagesstätte abgestellt, von der jeweiligen Erzieherin im Frühdienst bekam sie erst einmal ein Frühstück. In der Kita stellte sie alles Mögliche an, sie stahl, log, manchmal mischte sie die Kindergruppe auf. Jana sprang aus der Wohnung über den Balkon, wurde immer auffälliger. Schließlich wurde sie zur Klärung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie untergebracht. Der Vater trank immer mehr, war immer weniger Herr seiner selbst. Die Kinder- und Jugendpsychiatrie empfahl die Unterbringung in einer Wohngruppe, der Vater stimmte zu. Ein Jahr später – Jana ist neun Jahre alt – stirbt der Vater. Jana ist manchmal wie durch den Wind, dann bringt sie alle Pädagoginnen und Pädagogen an ihre Grenzen. Jana fühlt sich schuldig, für alles und jeden, vor allem aber, wenn jemand stirbt. Sie reagiert panisch, wenn die Bezugspädagogin krank wird. Und die findet Matronenhaarschnitte unmöglich.

In allen Heimen leben Mädchen und Jungen wie diese beiden. Einige werden Ihnen – neben Philipp und Jana – in diesem Buch

begegnen. Sie haben einen langen und prägenden Zeitraum ihres Lebens unter traumatischen Lebensumständen verbracht. Diese Kinder, ihre Leidensgeschichten, aber auch ihr Lebensmut, ihre Kraft und ihr Humor haben mich veranlasst, dieses Buch zu schreiben. Die Kinder sind wirkliche existierende Kinder, keine Konstrukte. Ich habe sie in den vielen Jahren persönlich oder vermittelt über Beratungen kennengelernt. Die Auswahl der Kinder erfolgte nicht systematisch im wissenschaftlichen Sinne, es sind Mädchen und Jungen, deren Gesichter und Geschichten sich mir einprägten.

In der Heimerziehung habe ich Pädagog*innen kennengelernt, die mit Enthusiasmus und Empathie Kinder wie Philipp und Jana begleiten. Sie lassen sich durch deren Lebensgeschichten erschüttern und investieren unglaubliche Kraft und Energie. Auch dieser Eindruck war Motivation für dieses Buch. In einer qualitativen Studie (Weiß 1999) habe ich mit sieben Pädagog*innen ihre Belastungsfaktoren in der Arbeit untersucht. Die in diesem Buch zitierten Aussagen von Pädagog*innen stammen aus dieser Arbeit. Die Altersangaben der Mädchen und Jungen habe ich seit der 6. Auflage nicht verändert, Rechnen ist nicht meine Kernkompetenz. Wenn also Ihr Euch erkennt, verzeiht mir diese Nachlässigkeit.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil A geht es um die Existenz psychotraumatischer Erfahrungen. Obwohl die Gefahr eines inflationären Gebrauches des Wortes Trauma besteht, ist dies im Vergleich zu Begriffen wie Gefährdungslagen oder Risikofaktoren die genauere Bezeichnung. Die Traumaforschung hat wertvolle Erkenntnisse für die Hilfe für Mädchen und Jungen wie Philipp und Jana gebracht. Der pädagogische Umgang mit Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen erfordert ein Grundwissen über die Dynamik der unterschiedlichen Traumata (Kap. 1) und die Kenntnis der Wirkfaktoren (Kap. 2). Für den Gegenstand des Buches, die Möglichkeiten der Pädagogik, sind vor allem die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf das Selbstkonzept, das Bindungsverhalten und die verschiedenen Erinnerungsebenen von Bedeutung (Kap. 3). Die Existenz traumatischer Erfahrungen wurde nicht immer akzeptiert. Wir wissen von vehementen Auseinandersetzungen über die Ätiologie des Traumas seit der Beschäftigung der

Medizin, der Psychiatrie und der Psychologie mit traumatisierten Menschen (Kap. 4).

In Teil B beschreibe ich Möglichkeiten der Pädagogik zur Unterstützung der Bewältigung herausfordernder Lebensumstände. Traumapädagogik ist eine relativ junge Fachrichtung mit alten Wurzeln. Sie ist kein geschlossenes Gebilde und verfügt über nicht wenige, auch differente Konzepte (Kap. 6), dies gilt auch für eine traumainformierte Bindungspädagogik (Kap. 7). Verstanden werden, Selbst-Verstehen und gemeinsam Verstehen bilden den Boden der Erfahrung ‚Hey, ich bin normal‘ und sind die Grundlage der Pädagogik der Selbstbemächtigung (Kap. 8). Dazu gehören auch das Einordnen der bisherigen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und die Sinnfindung als Grundlagen der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft (Kap. 9). Die Integration von therapeutischem Wissen in die Pädagogik und ein Konzept der Zusammenarbeit von Pädagogik und Therapie erleichtern den Kindern, aber auch den Bezugspersonen den Alltag (Kap. 10). Und es erscheint mir dringlicher denn je, die Mädchen und Jungen bei der Suche nach einer geschlechtlichen und sexuellen Identität zu begleiten, besonders dann wenn sexuelle und geschlechtliche Normen durch traumatische Erfahrungen besetzt sind. Sichere, positive geschlechtliche und sexuelle Identität sind wertvolle Grundlagen des Selbst (Kap. 11). Der Schutz vor erneuten Übergriffen ist zentrales Ziel (Kap. 12).

In Teil C beschreibe ich die besonderen Belastungen der Pädagog*innen (Kap. 14). Sie sind durch die auch verletzenden und abwertenden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen herausgefordert, in ihrer wertschätzenden Haltung zu bleiben. Professionelle Grundkompetenzen (Kap. 15) wie Sachkompetenz, Selbstreflexion und Selbstsorge und Sinnfindung erleichtern das Halten der Haltung. Die nicht geringen Belastungen der Begleitung von Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen fordern die Leitungen. Insbesondere die Unterstützung der Pädagog*innen ist für sie eine Kernaufgabe. Gesellschaftliche Bedingungen, die sich z. B. in Strukturen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, in Finanzierungsrichtlinien etc. manifestieren, machen das nicht gerade einfacher (Kap. 16).

Seit Erscheinen der ersten Auflage dieses Buches habe ich die Möglichkeiten genutzt, im Rahmen von Fortbildungen und Supervisionen und Fachtagen mit Pädagog*innen, Pflegeeltern und Menschen anderer Professionen pädagogische Möglichkeiten der Unterstützung von Traumabewältigung zu überprüfen und zu entwickeln. Diese Erfahrungen und Diskussionen sind nun berücksichtigt. Auch Leitungen von Einrichtungen wagen Wege eines traumapädagogischen Konzeptes. An dieser Stelle herzlichen Dank für die Bereitschaft, Neues zu probieren und dies gemeinsam zu reflektieren. In den letzten Jahren ist ein Dialog von Praktiker*innen, Forschenden und Lehrenden zur Traumapädagogik entstanden. Dieser Dialog ist vor allem fruchtbar, weil er auf Augenhöhe geführt wird.

In diesem Buch wird die Elternarbeit ausschließlich im Kontext von Kindeswohl (Kap. 9, 12) behandelt. Es wäre ein eigenes wichtiges Thema gewesen (vgl. Macsenaere/Esser 2015). Zwar wird über Elternarbeit sehr viel diskutiert, dennoch hat Jugendhilfe wenig Erfahrung mit traumasensibler Elternarbeit und dem hierzu notwendigen Spagat. Nur der offene Umgang mit dem Wissen über Kindeswohlgefährdungen kann verhindern, dass wir zu Kumpanen von Verleugnung werden. Andererseits braucht es Räume, in denen die Eltern die Möglichkeit haben mit ihrem Schmerz in Verbindung zu kommen. Vielleicht auch um dann ihre Elternrolle neu definieren zu können. Und das müssen erstmal Räume sein, die von den Räumen der Kinder getrennt sind. Traumasensible Familienhilfe wird vereinzelt praktiziert. Doch in der Kinder- und Jugendhilfe bestehen entgegen der vollmundigen Erklärungen der öffentlichen Jugendhilfe über die Bedeutung der biologischen Eltern selten die finanziellen Möglichkeiten, angemessene Hilfen anbieten zu können. Jugendhilfe kann damit nicht zufrieden sein. Ziele und Möglichkeiten einer traumasensiblen Elternarbeit müssen ausprobiert werden.

Eine ‚Leerstelle‘, leider auch in diesem Buch, muss erwähnt werden. Die Berücksichtigung anderer kultureller Vorstellungen ist in Einrichtungen der Erziehungshilfe defizitär. Die Ergebnisse der Präventionsarbeit gegen sexuellen Missbrauch verweisen z. B. darauf, dass Migrant*innen und ihre Kinder weniger von der

Präventionsarbeit profitieren, da der unterschiedliche kulturelle Hintergrund in den Präventionsthemen noch nicht ausreichend berücksichtigt ist (vgl. Freund 2001). Die geringe Beteiligung ausländischer Pädagoginnen und Pädagogen und die wenigen Einrichtungen, die sich mit speziellen Angeboten für ausländische Kinder etablieren konnten, verweisen auf einen Mangel an interkulturellen Ansätzen in den Hilfeangeboten. Für viele Mädchen aus anderen Kulturen ist es z. B. wichtig, dass ihnen bei einer Inobhutnahme mädchenspezifische Wohnformen zur Verfügung stehen. Die Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge ist sowohl ein gesellschaftlicher als auch ein sozialpolitischer Skandal. Die Hilfeangebote sind mangelhaft ausgestattet, die betreuenden Pädagog*innen werden nicht genügend unterstützt. Der unsichere Aufenthaltsstatus muss als retraumatisierend bezeichnet werden. Es besteht ein Mangel an Beratungsangeboten in der jeweiligen Sprache.³

Dieses Buch ist ein Buch aus der Praxis für die Praktiker*innen, wenngleich es nicht ohne Theorie auskommen kann. Jede Praxis ist auf wissenschaftlichem Boden begründet. Möglicherweise hat es theoretische Schwächen: Viele Befunde der Traumaforschung sind bislang noch nicht auf pädagogische Arbeitsfelder bezogen worden. Doch ein Standpunkt, der die Verwendung von Erkenntnissen von Traumatheorie und Traumaforschung therapeutischen Spezialist*innen und Wissenschaften vorbehält, muss im Interesse der betroffenen Mädchen und Jungen und der sie begleitenden Pädagog*innen überprüft werden. Ich habe keinerlei Zweifel hinsichtlich der Sinnhaftigkeit der therapeutischen Profession. Und die Begleitung von Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen muss auch in der Pädagogik stattfinden.

Im Zentrum dieser Arbeit über den pädagogischen Umgang mit Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen stehen vor allem die Möglichkeiten von teilstationären, stationären Einrichtungen und Pflegefamilien. Sicherlich können auch Pädagog*innen in anderen Berufsfeldern wie der Schule, der offenen

3 Die Beratungsstelle gegen sexuellen Missbrauch Zartbitter Köln bietet Präventionsmaterial für Mädchen in acht verschiedenen Sprachen an.

Jugendarbeit und in Kindertagesstätten von diesen Überlegungen profitieren. Gerade in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen entscheidet sich, ob die Mädchen und Jungen eine reelle Chance auf soziale Teilhabe bekommen.

Ihnen werden Kinder mit schrecklichen Schicksalen begegnen. Nun haben nicht alle Mädchen und Jungen in den Erziehungshilfen solche Leidenswege hinter sich und auch die Kinder, die sie hinter sich haben, haben auch Stärken, Kraft und Humor.

Die Aussagen der Expert*innen habe ich *kursiv* hervorgehoben.

Mit dem Begriff Pädagog*innen sind Erzieher*innen, Heilpädagog*innen, Sozialpädagog*innen/-arbeiter*innen, Diplompädagog*innen und andere Menschen, die Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Jugendhilfe pädagogisch betreuen, gemeint.

Eine Zahl oder ein Buchstabe in einer Klammer verweist auf ein Kapitel oder ein Teil dieses Buches. Dieses Zeichen → verweist auf eine Begriffserklärung im Glossar.

Seit 2007 kann ich mich als Referentin an der Entwicklung pädagogischer Möglichkeiten zur Unterstützung traumatisierter Kinder beteiligen. Im Mai 2008 gründeten Frauen und Männer unterschiedlicher Professionen die Bundesarbeitsgemeinschaft für Traumapädagogik, heute Fachverband für Traumapädagogik. Zehn Jahre habe ich in einem Fachdienst ‚Hilfe gegen sexuelle Gewalt‘ in einer Einrichtung der Erziehungshilfe gearbeitet, über dreißig Jahre war ich in der öffentlichen Jugendhilfe – in der sozialen Gruppenarbeit, als Mitarbeiterin des Allgemeinen Sozialen Dienstes und als Beraterin in einer Erziehungsberatungsstelle – tätig. In den über vierzig Jahren meiner Tätigkeit hat sich das Wissen um Kinder wie Jana und Philipp vervielfältigt. Heute kommt es darauf an, dieses Wissen gezielter in die Praxis umzusetzen, ganz im Sinne Anne Frommanns: „Sozialpädagogische Theorie ist gar nicht denkbar ohne Unvollkommenheit, die wiederum Aufträge erteilt.“

A Das Trauma

„Für mich ist das einzig wirklich Spezifische dieser Geschichte, dass sie meine Geschichte ist, dass sie mir passiert ist. Und vor allem, dass ich über die Bewertung des von mir Erlebten frei entscheiden kann: Es steht mir frei, es nicht zu begreifen, es steht mir frei, es als moralisches Urteil, als Ressentiment auf andere zu projizieren oder es umgekehrt zu rechtfertigen – doch es steht mir auch frei, es zu begreifen, darüber erschüttert zu sein und in dieser Erschütterung meine Befreiung zu suchen, es also als Erfahrung zu verdichten, zu Wissen zu formen und dieses Wissen zum Inhalt meines weiteren Lebens zu machen.“

(Imre Kertesz)

Das griechische Wort „Trauma“ bedeutet so viel wie Wunde. Definitionen und Interpretationen von Traumata gibt es in verschiedenen Zusammenhängen und Inhalten, z. B. im medizinischen, biologischen und rechtlichen Kontext. Wir beschäftigen uns in diesem Buch mit psychischen Traumata. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Traumata im → ICD 10 als „[...] ein belastendes Ereignis oder eine Situation außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigen Ausmaßes (kurz- oder langanhaltend), die bei fast jedem eine tiefe Verstörung hervorrufen würde.“ Traumata treten durch Ereignisse auf, die die normalen Anpassungsstrategien des Menschen überfordern. Sie sind eine Bedrohung für Leben und körperliche Unversehrtheit. Psychische Traumata sind immer von Gefühlen intensiver Angst, Hilflosigkeit und Kontrollverlust begleitet. Nach Freud ist ein Trauma „[...] ein Erlebnis, welches dem Seelenleben innerhalb kurzer Zeit einen so starken Reizzuwachs bringt, dass die Erledigung oder Aufarbeitung derselben in normal-gewohnter Weise missglückt, woraus dauernde Störungen im Energiebetrieb resultieren müssen.“ (Freud 1917, GW XI, S. 284). Wenn Handeln keinen Sinn hat, weder Widerstand noch Flucht möglich sind, ist das Selbstverteidigungssystem des Menschen überfordert, die Folge sind traumatische Reaktionen (Herman 1993, S. 54 ff.).

Heute werden die beeinträchtigenden Auswirkungen von Traumata auf die Menschen nicht mehr infrage gestellt. Doch das war nicht immer so. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit den Auswirkungen von Traumata auf die Psyche und die Physis des Menschen ist eine Geschichte von Wahrnehmen und Verleugnen. Sie ist auch eine Auseinandersetzung unterschiedlicher Schulen, z. B. der Psychoanalyse und der Humanistischen Psychologie. Über die → Ätiologie des Traumas wird vehement gestritten, seit sich Medizin, Psychiatrie, Psychologie, Pädagogik und Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen beschäftigen.

In den letzten vierzig Jahren ist durch die explosionsartige Zunahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen und klinischem Wissen zu vielen Aspekten der Traumatisierung die Entwicklung eines integrierten Verständnisses der Traumaefekte auf das soziale, psychologische und physiologische Erleben von Einzelpersonen vorangeschritten. Es ist den Praktiker*innen kaum möglich, die ständig neuen Erkenntnisse zu erfassen und zu berücksichtigen. Doch sind die Ergebnisse der Forschungen von Psychotraumatolog*innen (vgl. van der Kolk/McFarlane/Weisaeth 2000) von großem Wert. Dies gilt auch für die wieder in den Blickpunkt der Fachöffentlichkeit gelangten Ergebnisse der Bindungsforschung und für die Erkenntnisse der Resilienzforschung, die sich mit Schutzfaktoren lebensgeschichtlicher Bewältigung von traumatischen Kindheiten befasst. Wenn die Pädagog*innen über ein erhöhtes Verständnis der Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf Kinder wie Jana und Philipp verfügen, können die Belastungen von Jana und Philipp und auch die Belastungen der Bezugspersonen reduziert werden.

1. Was Kindern alles widerfahren kann – über die verschiedenen Traumata

Kinder wie Jana und Philipp haben viel Leid erlebt, sie haben verschiedene Traumata – oft zeitgleich – überstehen müssen. Die traumatischen Erfahrungen bedingen oder ergänzen sich meist, sie kumulieren im Erleben der Kinder. Amerikanische und australische

Untersuchungen bestätigen den Zusammenhang zwischen Kindesmisshandlung, sexueller Gewalt gegen Kinder und Frauenmisshandlung (Kavemann 2000). Auch für Deutschland ist die Überlappung der Misshandlungstypen bestätigt (Pillhofer et al. 2011, S. 68). Bedauerlicherweise werden psychosoziale Belastungen von Kindern in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe und Pflegefamilien immer noch nicht ausreichend erhoben (Schmid 2007, S. 21 ff.) oder die Zahlen variieren breit (Zitelmann 2016, S. 220). Über die Verbreitung von Vernachlässigung und psychischer Misshandlung in Deutschland liegen immer noch keine repräsentativen empirische Daten vor (ebd.). Es ist davon auszugehen, dass gerade auch Mädchen und Jungen wie Philipp und Jana von Vernachlässigung, körperlicher, häuslicher und sexueller Gewalt betroffen sind. Trennungen haben sie alle hinter sich. Doch eine Subsumierung der verschiedenen Misshandlungsformen unter den Oberbegriff Kindesmisshandlung – wie sie einige Zeit in der Kinderschutzliteratur üblich war – vernachlässigt die unterschiedlichen Entstehungsbedingungen und Auswirkungen. Die Kenntnis der verschiedenen Traumata und der unterschiedlichen Wirkfaktoren ist eine Grundlage für eine angemessene Hilfe. Als gesicherte Risikofaktoren gelten folgende:

Risikofaktoren

- Emotionale Misshandlung
- Körperliche Misshandlung
- Sexuelle Misshandlung
- Elterlicher Alkohol- und Drogenmissbrauch
- Ärmliche Verhältnisse
- Trennung/Scheidung
- Psychische und/oder körperliche Erkrankungen der Eltern
- Chronische familiäre Disharmonie
- Elterlicher Verlust der Arbeit
- Umzüge, Schulwechsel

- Wiederverheiratung eines Elternteiles
- Ernste Erkrankung in der Kindheit
- Väterliche Abwesenheit
- Mütterliche Berufstätigkeit im ersten Lebensjahr
- Kriminalität und Dissozialität eines Elternteils
- Schwere körperliche Erkrankungen eines Elternteils
- Körperliche Gewalt in der Familie

(Engfer 2005, S. 3).

Zu den herausfordernden Lebensumständen zählen anhaltende Abweisung, Augenzeugenschaft traumatischer Ereignisse, ungebührliche elterliche Machtausübung wie z. B. Münchhausen by Proxy, Unfälle, Krankenhausaufenthalte, (gewaltsamer) Tod eines Familienangehörigen, Obdachlosigkeit, Flucht, Krieg, Naturkatastrophen usw. Auch körperliche und geistige Behinderung können traumatisierend wirken. Derzeit erleben wir sehr einprägsam, wie Flucht und Krieg zur Traumatisierung von Kindern beitragen.

Risikofaktoren sind nicht identisch mit traumatischen Erfahrungen, können dennoch zu Traumatisierungen führen. Risikofaktoren, Mittler- und Schutzfaktoren (Kap. 2) wirken zusammen und beeinflussen das Entstehen von Traumata. Die nachfolgend dargestellten Risikofaktoren entsprechen den nach Alltagswissen am häufigsten anzutreffenden potenziellen Traumata. Nicht zu unterschätzen sind strukturelle Benachteiligungen wie Armut und Arbeitslosigkeit der Mütter und Väter, auch weil die Möglichkeiten der Bewältigung von Belastungen ungleich geringer sind. In der Praxis der Jugendhilfe werden diese eher weniger wahrgenommen (von Langsdorf 2017).

1.1 Die Vernachlässigung

Als die häufigste Form von Kindesmisshandlung mit potenziell schwerwiegenden Konsequenzen benennen Jugendämter die Vernachlässigung. In Deutschland werden 10–12 % aller Kinder klinisch relevant durch ihre Eltern abgelehnt oder vernachlässigt (Engfer 2005). Eine Untersuchung von bis zu dreijährigen Kindern in traditionellen Heimen des Landes Brandenburg (n = 53) weist mit 62 % Vernachlässigung als häufigsten Einweisungsgrund bei kleinen Kindern aus (Hédervári 1996).⁴

Wir sprechen von Vernachlässigung, wenn „[...] über längere Zeit bestimmte Versorgungsleistungen materieller, emotionaler und kognitiver Art ausbleiben [...]“ (Schone et al. 1997, S. 19). „Diese Unterlassung kann aktiv oder passiv (unbewusst) aufgrund unzureichender Einsicht oder unzureichenden Wissens erfolgen“, so die Definition des Instituts für Soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster. Die Dynamik der Vernachlässigung unterscheidet sich von der Dynamik körperlicher und sexueller Gewalt. Kindern, die sexuelle oder körperliche Gewalt erdulden müssen, wird Aufmerksamkeit der Eltern zuteil, allerdings unangemessen, exzessiv und zerstörerisch. Vernachlässigte Kinder werden nicht wahrgenommen, sie erhalten kaum Anregungen. Sie werden körperlich durch unzureichende Pflege und Kleidung, mangelnde Ernährung und gesundheitliche Fürsorge, Unterlassen ärztlicher Behandlung und unzureichenden Schutz vor Risiken und Gefahren vernachlässigt. Sie werden emotional durch Mangel an Aufmerksamkeit und Zuwendung, nicht hinreichendes oder ständig wechselndes Beziehungsangebot, nicht ausreichende Anregung und Förderung motorischer, geistiger, emotionaler und sozialer Fähigkeiten und einem Mangel an Entwicklungsimpulsen und schulischer Förderung vernachlässigt. Die Eltern nehmen selten körperlichen Kontakt mit den Kindern auf. Ihre Signale bleiben unbeachtet. Auf emotionale und körperliche Zuwendung und auf Ansprache warten sie vergebens. Wenn es in einem typischen Vernachlässigungsszenario

4 Auch die Untersuchung Münder/Mutke/Schone (2000) bestätigt dies; zwei Drittel dieser Kinder sind von Vernachlässigung betroffen.

zu Interaktionen zwischen Eltern und Kind kommt, dann oft so, dass Bedürfnisse falsch wahrgenommen werden und inadäquat reagiert wird, dass z. B. auf hungriges Weinen Schimpfen oder Einsperren erfolgt. Die Tatsache, dass die Elementarbedürfnisse der Kinder missachtet werden, beeinflusst die körperliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung:

Als Frau Müller für ein Jahr in eine Psychiatrie muss, werden ihre Kinder – Julia (fünf Jahre alt), Sabine (vier Jahre alt) und Michael (drei Jahre alt) – im Heim untergebracht. Alle drei sind auch für ihr Alter sehr klein, Julia nimmt Sabine und Michael immerzu an die Hand. Sabine schaut vorsichtig durch ihre dicke Brille, Michael schleicht ängstlich hinter seinen Schwestern her. Sie wissen nicht, wie man Suppe isst, sie kennen keinen Löffel. Sie sprechen eine Sprache, die nur sie verstehen. Julia, Sabine und Michael waren häufig sich selbst überlassen. Sie sind in höchstem Maße körperlich, seelisch und geistig vernachlässigt.

Bei jungen Kindern kann der Mangel an wirksamen Interaktionen, Gefühlsbeziehungen und Stimulationen zu schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen, zu erheblichen Rückständen in ihrer kognitiven und sozialemotionalen Entwicklung und zu Funktionslücken im Ich führen. So fielen dem Psychoanalytiker und Experimentalpsychologen René Spitz die deprivierten Kinder durch Inaktivität, Mattigkeit, leeren Gesichtsausdruck, verlangsamte und verzögerte motorische Reaktionen und eine verzögerte Entwicklung auf. Er kam zu dem Ergebnis, „[...] dass ein krasser Mangel an Objektbeziehungen die Entwicklung in allen Bereichen zum Stillstand bringt.“ (Spitz 1967, S. 296). Auch die Säuglingsforschung bestätigt den Zusammenhang zwischen Apathie und Vernachlässigung. Unter der fehlenden Stimulation und dem ebenfalls fehlenden Feedback der kleinen Mädchen und Jungen leiden ihre motorische Entwicklung und ihre Sprachentwicklung. Auch haben vernachlässigte Kinder keine bzw. geringere Möglichkeiten, sowohl Selbstreflexion als auch das Gefühl von Selbstwirksamkeit zu entwickeln, da das Fundament für die introspektive Auseinandersetzung mit der eigenen Person durch die primären Bezugspersonen gelegt wird. Die Selbstbewertungsfähigkeiten der Mädchen und Jungen hängen von angemessenen Reaktionen der Erwachsenen bei Erfolg oder

Misserfolg ihrer Handlungen ab. Diese bemühen sich zunächst stellvertretend für das Kind um die Einordnung und Klassifikation der psychischen Vorgänge des Kindes. Bei vernachlässigten Kindern fehlen diese Instanzen bzw. Reaktionen.

Literaturtipp

Goldberg, B. U./Schorn, A. (Hrsg.) (2011): Kindeswohlgefährdung: Wahrnehmen – Bewerten – Intervenieren. Beiträge aus Recht, Medizin, Sozialer Arbeit, Pädagogik und Psychologie. Opladen.

1.2 Die seelische Misshandlung

Die seelische oder auch emotionale Misshandlung kann in subtiler Weise als integrale Komponente aller Misshandlungsformen und auch alleine auftreten. Wir sprechen über Erniedrigung, Entwürdigung, Zurückweisung, emotionale Unerreichbarkeit, Gebrauch des Kindes für die Bedürfnisse des Erwachsenen und Terrorisierung. Im Gegensatz zu anderen Misshandlungsformen ist die seelische Misshandlung durch die Beziehung, nicht durch eine Tat, definiert. „Bei emotionaler Misshandlung ist eine aktiv feindselige, entwürdigende, einschüchternde und verbal schädigende Interaktion ein durchgehendes Muster der Eltern-Kind-Beziehung“ (Herrmann 2006, S. 88). Seelische Misshandlungsbeziehungen sind für die Eltern-Kind-Beziehung umfassend und charakteristisch. Nach den britischen Kinderpsychiater- und Kinderschützerinnen Glaser/Prior (1998, S. 39) ist die Schwelle zur erheblichen Schädigung bzw. zur Traumatisierung dann erreicht, wenn das Gleichgewicht zwischen guter Interaktion einerseits und inakzeptabler Interaktion andererseits so verschoben ist, dass die misshandelnden Interaktionsaspekte typisch für die Gesamtbeziehung werden. In den Kinderschutzregistern in Großbritannien betrug die Gesamtrate aller Registrierungen 1996 immerhin 15 %. Danya Glaser und Vivien Prior verweisen darauf, dass seelische Misshandlungen ebenso schwerwiegende Folgen für die Zukunft des Kindes wie andere Formen von Misshandlung und Vernachlässigung bewirken können. Als Folgen registrierten sie Minderleistungen in

der Entwicklung, Minderwuchs, körperliche Vernachlässigung, Isolation und Aggressivität, dissoziales Verhalten, geringes Selbstwertgefühl, Angst und Schreckhaftigkeit. Dazu kommen – so amerikanische Forscherinnen – eine negative Weltsicht, ängstliche Anhänglichkeit an Eltern, Misstrauen, Kommunikationsarmut, geringes Selbstwertgefühl und selbstzerstörerische Verhaltensweisen sowie kriminelles Verhalten (vgl. Gil 1993, S. 20). Bei Mischformen von Misshandlung gehe womöglich ein wesentlich größerer Anteil der langfristigen Folgen auf ‚das Konto‘ der Vernachlässigung oder der emotionalen Misshandlung als auf das der aktiven Misshandlungsformen (Herrmann 2006, S. 89).

1.3 Die körperliche Misshandlung

Die körperliche Misshandlung⁵ ist die offensichtlichste aller Misshandlungsformen. Sie ist im Gegensatz zur Vernachlässigung durch eine überstimulierende und verletzende Beziehung geprägt. Anlass der Misshandlung sind oft wichtige körperliche und seelische Willens- und Bedürfnisäußerungen von Säuglingen und Kleinkindern. Körperlich misshandelte Kinder werden geschlagen, weil sie neugierig sind, weil sie fragen, weil sie sich über Dinge äußern, vielleicht beschweren. Folglich führt körperliche Misshandlung zu Störungen in der kognitiven, vor allem sprachlichen Entwicklung, zu geringerer Kompetenz und zur verminderten Ausdauer und Belastbarkeit in Leistung abfordernden Situationen. Misshandelte Kinder tendieren eher als nicht misshandelte Kinder zu negativem und hyperaktivem Verhalten, das primäre Aufmerksamkeit auf sich zieht (Kempe/Kempe 1978). Meist ergeben sich daraus Probleme in der Beziehung zu Gleichaltrigen. Im Unterschied zu den vernachlässigten Kindern sind misshandelte Kinder oft sehr viel

5 In einer Repräsentativstudie über die „Rate der Opfer elterlicher Gewalt in der Kindheit in München (Opfererfahrungen vor Vollendung des 12. Lebensjahres)“ wurde festgestellt, dass lediglich 35,7 % ohne elterliche Gewalt aufwachsen, 31,5 % erleben leichte Züchtigung, 19,5 % werden schwer gezüchtigt und weitere 10,6 % misshandelt (vgl. Wetzels 1997).

aggressiver, sie werden von den Lehrkräften als am schwersten ‚gestört‘ eingeschätzt.

Misshandelte Kinder sind andererseits anpassungsfähig (Chamäleonverhalten). Sie haben gelernt genau zu beobachten, um einen eventuellen Gefahrenherd zu lokalisieren und ihm ausweichen zu können. Sie sind aus gutem Grund oft ängstlich bemüht, nicht aufzufallen und nichts falsch zu machen. So liegen sie auf der Lauer, sie ziehen sich zurück, sie haben Angst. Dann wiederum – weil der Anpassungsstress zu groß wird – platzen sie, agieren aus und sind aggressiv. Sie halten sich für nicht liebenswert und dumm. In der Schule führen Verzögerungen in der Sprachentwicklung und aggressiven Verhalten zur Isolation und bestätigen dann wiederum dieses Selbstbild.

Als weitere langfristige Folgen gelten jene erhöhte Aggressionsbereitschaft, autodestruktive Tendenzen, Alkohol- und Drogenmissbrauch, eine gestörte Körperwahrnehmung, emotionale Probleme bis hin zur Suizidneigung und psychogenen Schmerzsyndromen. Martin und Rodeheffer (1980, zit. n. Gil 1993, S. 18) kommen in einer Untersuchung des *National Center for Prevention of Child Abuse and Neglect* in Denver zu weiteren Folgen der körperlichen Misshandlung zu folgenden Befunden:

- Mangel an Objektpermanenz oder Objekt Konstanz (verzerrte Wahrnehmungen normaler Objektbeziehungen),
- Neigung, sich um das seelische und körperliche Wohl der Eltern zu kümmern,
- Gelernte Hilflosigkeit (sich an einer Aufgabe nicht zu versuchen, ist ungefährlicher als es zu versuchen und zu scheitern),
- Frustration aufgrund der Unfähigkeit, den Erwartungen der anderen zu entsprechen und die
- Unfähigkeit, die eigene Umwelt so wahrzunehmen und so auf sie einzuwirken, dass ihre Beherrschung angestrebt wird.

Misshandelte Kinder erleben überproportional häufig häusliche Gewalt. Sie haben ein höheres Risiko zu aktivem Gewalthandeln und späterer Straffälligkeit (Enzmann 2000, S. 48, 55).

1.4 Die häusliche Gewalt

Häusliche Gewalt bezeichnet die Gewalt zwischen erwachsenen Bezugspersonen, meist Männern gegen Frauen. Sind Mütter der Gewalt durch den Partner ausgesetzt, so sind in bis zu 90 % der Fälle die Kinder während der Gewalttat anwesend oder im Nebenraum, ein Drittel der Kinder werden ebenfalls körperlich oder sexuell durch den Partner der Mutter misshandelt (Hanmer 1989, zit. n. Kavemann 2000, S. 109). Die Mutter-Kind-Beziehung zu Kindern, die durch eine Vergewaltigung gezeugt wurden, bleibt über Jahre stark beeinträchtigt, insbesondere die Jungen werden negativ mit dem Täter und der Tat verknüpft.

Das Miterleben dieser Gewalt hinterlässt Spuren in der Seele der Kinder. So verzichten Kinder darauf, ihre Gefühle auszudrücken, um die Mutter nicht noch mehr zu belasten. Sie übernehmen die Verantwortung und fühlen sich schuldig, da sie in die Vorfälle als Schlichter, Verbündete, Geschlagene oder Schiedsrichter hineingezogen werden. Sie haben Angst um die Mutter, Angst um sich und Angst vor der Zukunft. Vor allem in den vielen Fällen, in denen Kinder über lange Zeit der chronischen Gewalt des Vaters gegen die Mutter ausgesetzt waren, ist mit traumatischen Schädigungen zu rechnen. Zudem wurden unspezifische Auswirkungen wie Schlafstörungen, Aggressivität und Entwicklungsverzögerungen beobachtet.

Formen der Gewalt aus Sicht der Kinder

- Zeugung durch eine Vergewaltigung
- Misshandlung wegen der Schwangerschaft
- Direkte Gewalterfahrungen als Mitgeschlagene
- Verlust von mütterlicher Kompetenz und Sicherheit
- (Drohender) Verlust der Mutter durch Weggang, Selbstmord und Mord
- Bedrohung von Geschwistern
- Mittel zur Erpressung und Entscheidungsgrundlage, diese Kinder sind eigentlich Geiseln
- Stütze der misshandelten Mutter

- Übernahme der Verantwortung für die Versorgung der Geschwister
- Zeug*innen der Gewalt
- Gewalt nach einer Trennung
- Armut und soziale Benachteiligung

(nach Heynen 2000)

Die Folgen sind auch geschlechtsspezifisch (Heynen 2000). Mädchen, die sich in dieser Situation mit der Mutter identifizieren, sind eher gefährdet, später Gewalt in den eigenen Beziehungen zu dulden. Söhne, die sich in dieser Situation mit den Vätern identifizieren, sind eher gefährdet, später selbst Gewalt anzuwenden. Obwohl ein automatischer Gewaltkreislauf nicht angenommen werden kann, belegt die Forschung einen starken Zusammenhang zwischen den Kindheitserfahrungen und eigenem Gewalthandeln. Neben eigenen Gewalterfahrungen erleben die Mädchen und Jungen Inkonsistenz, Nichtvorhersagbarkeit und Nichtbeeinflussbarkeit der elterlichen Reaktionen als Erfahrung von Willkür und Kontrollverlust. Dieses Erleben gilt als eine mögliche Ursache für die Entstehung von Gewaltbereitschaft (Enzmann 2000). Wie gravierend diese Spuren sind, hängt auch von der Dramatik des Geschehens ab:

Der zehnjährige Zeshan musste als Anderthalbjähriger zusehen, wie der Vater erst die Mutter und dann sich selbst erschoss. Erst sechsunddreißig Stunden später wurden er und die beiden Leichen von seinem Onkel entdeckt. Zeshan lebt heute in einer Einrichtung der Jugendhilfe. Sein intelligentes und charmantes Wesen öffnet ihm viele Herzen von Erwachsenen und auch von Gleichaltrigen. Doch manchmal ist er in Traurigkeit versunken. Gegenüber den anderen Jungen ist er oft aggressiv, hinterrücks und das mit langem Atem. Es bleibt die Hoffnung, dass es ihm mit Unterstützung der Pädagog*innen gelingt, seine Lebensgeschichte zu verstehen und die Welt und sich in dieser Welt positiver zu betrachten.

Welches Bild von Würde, körperlicher Integrität und Sicherheit können Kinder wie Zeshan entwickeln? Was braucht er, um die mit-erlebte massive Gewalt zu verarbeiten, um irgendwann vertrauen zu können? Oder geht er davon aus, dass Todesgefahr überall lauert?

Literaturtipp

Kavemann, B., Kreyssig, Ul. (Hrsg.) (2013): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 3., überarbeitete Auflage.

1.5 Die traumatische Sexualisierung

Über Hintergründe, Ausmaß und Folgen sexueller Gewalt gibt es mittlerweile zahlreiche Forschungsergebnisse und Veröffentlichungen.⁶ Auch die besondere Betroffenheit von Menschen, die sich in den unterschiedlichen Dimensionen von Geschlechtlichkeit oder jenseits der binären heteronormativen Ordnung bewegen, ist belegt (Ohms 2018, S. 130). Ein Forschungsprojekt zur Erwartungen Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs an gesellschaftliche Aufarbeitung stellt als häufigsten Tatort das eigene Zuhause oder das Zuhause des Täters, der Täterin fest (Kavemann et al. 2019, S. 10).

Bereits 1936 – also lange vor dem Medienrummel um sexuelle Gewalt – schrieb Anna Freud, dass sexuelle Gewalt von Eltern gegen ihre Kinder schädlicher und pathologischer wirkt als früheste → Deprivation, Vernachlässigung und Misshandlung. Diese verstöre die eigenständige sexuelle Entwicklung. Tatsächlich haben Untersuchungen ergeben, dass sexuelle Gewalt in der Kindheit nicht per se traumatisch ist. Der Grad der Schädigung hängt von den Mittelfaktoren (Kap. 2) ab. Doch sei „[...] nicht daran zu rütteln, dass sexueller Missbrauch unabhängig von anderen Faktoren schädigend wirkt.“ (Bange 1992, S. 145)

Im Unterschied zu anderen Traumatisierungen formt die sexuelle Traumatisierung die Sexualität des Kindes auf unangemessene Weise. Sie führt „[...] zu einem undeutlichen Konzept von Grenzen in sexuellen Beziehungen.“ (Kavemann et al. 2018, S. 863) Sexuell missbrauchte Kinder können ein exzessives und abnormes Interesse an Sexualität entwickeln, dass sich in frühreifen sexuellen Aktivitäten und in als unangemessen betrachteten

6 Einen umfassenden Überblick über bisherige Studien sind zu finden unter: <https://beauftragte-missbrauch.de/mediathek/publikationen/expertisen-und-studien>.

Verhaltensweisen wie exzessivem Masturbieren, Berührung des Geschlechtsteiles, anderes übertriebenes Interesse an sexuellen Dingen etc. ausdrückt. Kliniker haben von hochentwickelten und speziellen sexuellen Verhaltensweisen bei sexuell missbrauchten Mädchen und Jungen berichtet (Gil 1993, S. 25 ff.) Spätere sexuelle Beziehungen sind von den Erfahrungen der sexuellen Gewalt beeinflusst, ob dies die Verweigerung intimer körperlicher Kontakte ist oder die Kehrseite, die Sexualisierung sozialer Beziehungen, die Sexualität ist in höchstem Maße fremdbestimmt.

Spezifisch ist auch die Verleugnung. Oft ist die Tat mit einem Geheimhaltungsgebot des Täters/der Täterin gekoppelt. In der Regel haben die Opfer dann den Eindruck, ihre Wahrnehmung stimme nicht, da sie nicht stimmen darf. Täter/Täterinnen bewegen sich gegenüber der Außenwelt – meist auch innerhalb und während des Geschehens – so, als gäbe es keinen sexuellen Missbrauch. Daraus entsteht eine *Dynamik von zwei Welten*. Auch die Kinder wollen den Missbrauch verleugnen und vor sich selbst geheim halten. Sie versetzen sich in Tagträume oder andere → dissoziative Zustände oder deuten das Erlebte psychisch um. Die amerikanische Psychiaterin und Professorin an der Harvard Medical School Judith Lewis Herman, eine Pionierin der Psychotraumatologie, spricht von einem *Doppeldenk* (1993, S. 142); Kinder, die nicht über → Abwehrmechanismen wie Abspaltung verfügen, müssen „[...] ein Sinn-system konstruieren, das die Tat rechtfertigt“, das ist das Böse in ihnen, sie haben ein *doppeltes Selbst* (a. a. O., S. 145).

Die amerikanischen Forscher*innen David Finkelhor und Angela Browne (1985) haben ein ‚*Modell der vier traumatogenen Faktoren*‘ zur Erklärung und Vorhersage sexueller Missbrauchsfolgen entwickelt:

„*Verrat*: Das Kind muss entdecken, dass eine Person, von der es emotional abhängig ist, und der es vertraut, ihm Schaden zufügt. Das Kind wird in seinem Vertrauen zutiefst erschüttert.

Ohnmacht/Hilflosigkeit: Die grundlegende Missachtung seines Willens, seiner Bedürfnisse und Wünsche und die (fortgesetzte) Verletzung seiner körperlichen Integrität konfrontieren das Kind mit Gefühlen der Ohnmacht und Hilflosigkeit. Die Überzeugung der eigenen Kontrollfähigkeit wird ständig untergraben.

Stigmatisierung: Das missbrauchte Kind wird mit den negativen Bedeutungen und Implikationen von sexuellem Missbrauch und Opfersein konfrontiert.

Traumatische Sexualisierung: Die Sexualität (sexuelle Empfindungen und Einstellungen) des Kindes wird in einer Weise geprägt, die nicht dem Entwicklungsstand des Kindes entspricht und die zwischenmenschlich dysfunktional ist.“

Jeder dieser Faktoren hat eigene Dynamiken, Auswirkungen und Verhaltensmanifestationen. Der Verrat kann zu Misstrauen, Wut und Feindseligkeit, zu tiefer Trauer und Depression führen. Im Verhalten kann der Verrat eine Manifestierung der Opferrolle bedeuten:

Die 13-jährige Laura lebt seit drei Jahren in der Wohngruppe. Sie ist unauffällig und zurückgezogen. Laura wurde von ihrem Stiefvater sexuell missbraucht. Laura hat Angst um ihre alkoholranke Mutter und um ihren jüngeren Bruder. In der Hauptschule kommt sie gerade so mit. Laura hat keinen eigenen Standpunkt, sie passt sich allen an, sie hilft allen, sie will es allen recht machen, sie redet allen nach dem Mund. Laura geht mit allen mit, lässt alles geschehen.

Die erlebte Ohnmacht führt zu der Überzeugung, nichts bewirken zu können. Sie erklärt das Selbstbild. Auch Angst- und Panikattacken, → Dissoziationen, Zwänge und Phobien sind den Ohnmachtserfahrungen geschuldet. Die Stigmatisierung verstärkt den Zwang der Geheimhaltung und führt zur Isolation, dem Gefühl nicht dazuzugehören. Schuld und Scham prägen den Selbstwert. Daraus folgen häufig Verhaltensweisen wie Suchtentwicklungen und/oder Autoaggression. Aufgrund der unangemessenen Einwirkungen auf die Sexualität entstehen spezifische Auswirkungen wie z. B. die Verwirrung der sexuellen Normen, der sexuellen Identität, die Verwechslung von Sexualität mit Liebe, die übermäßige Beschäftigung mit Sexualität und zwanghafte sowie aggressive sexuelle Verhaltensweisen.

Es ist davon auszugehen, dass sexuelle Gewalt zu schwerwiegenden Beeinträchtigungen der emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung führen kann, zu spezifischen Schädigungen in der Entwicklung des → Körperschemas und der psychischen Identität. Betroffene müssen sich mit Gefühlen wie Ekel, Verwirrung, Hilflosigkeit und Scham auseinandersetzen, wobei bei Menschen, die sexuelle Gewalt innerfamiliär überstehen mussten, die Gefühle Ekel und Hilflosigkeit hohe Werte aufweisen (Bange 1992, S. 149). Auch Wut, Sprachlosigkeit, Angst, Hass, Trauer und Schuld können Folgen sexueller Gewalt sein. Die Menschen entwickeln dissoziative Strategien, um diesem extremen Gefühlswirrwarr und -druck zu entgehen. Nicht selten sind sexuelle Gewalterfahrungen mit anderen Erfahrungen von Missbrauch gekoppelt. Das hat ebenso Einfluss auf die Folgen, wie die Reaktionen des sozialen Umfeldes auf die Aufdeckung der erlebten sexuellen Gewalt (Kavemann/Helfferich/Nagel 2017, S. 164 ff.).

Sexuelle Verhaltensauffälligkeiten und auch andere Auffälligkeiten wie z. B. Esssucht, Wegträumen, Sprachlosigkeit sind Strategien, das Erlebte zu überleben. Egal wie ver-rückt diese Verhaltensweisen sind, damit schützen sich die Mädchen und Jungen vor Schlimmerem. So war lange Zeit unklar, warum die Eigenschuld sich so hartnäckig in der Seele festsetzte. Einerseits wird die reale Schuld des Täters zum Schuldgefühl des Opfers, es geschieht die → Introjektion der Schuldgefühle des Erwachsenen“ (Ferenczi 1933, S. 308), andererseits nehmen wir heute an, dass Schuld – da sie aktiv ist – leichter auszuhalten ist als Ohnmacht. Vielleicht fühlen sich die Kinder auch schuldig, weil sie trotz Enttabuisierung immer noch glauben, sie sind allein betroffen; deshalb müssen sie selbst Anlass zu dem sexuellen Missbrauch gegeben haben (vgl. Enders 2001, S. 136).

Lauras Bewältigungsstrategie ist auch eine *geschlechtsspezifische* und zeigt den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Bewältigungsprozessen deutlich. Das zentrale Prinzip der ‚männlichen‘ Verarbeitung sei die Formel ‚Ich hatte immer alles unter Kontrolle‘, während „[...] wenigstens für einen Teil von Frauen in unserer Gesellschaft eine Opferrolle durchaus als ‚identitätsstiftend erlebt‘ wird“ (Fegert 1995, S. 295), Hinweise auf alternative Verarbeitungsstrategien der Geschlechter.

Die Gefahr der Reviktimisierung

Vor allem aber gilt eine Vorgeschichte sexueller Gewalt als stärkster Risikofaktor für erneute Erfahrungen sexueller Gewalt im späteren Leben. Es ist anzunehmen, dass für Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen die Gefahr einer erneuten Viktimisierung höher ist als bei anderen Kindern (Helfferich/Kavemann/Kindler/Nagel/Schürmann-Ebenfeld 2017), zumindest für jugendliche Mädchen. Dabei geht die sexuelle Gewalt auch von Jugendlichen aus. Mädchen, die in der Kindheit sexuelle Gewalt überstehen mussten, erleben nicht selten sexuelle Übergriffe in intimen Beziehungen. Forschungen zu sexueller Gewalt belegen, dass das Leben in einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe ein überdurchschnittliches Risiko, sexuelle Gewalt zu erleben, bedeutet (Kindler et al. 2018).

Literaturtipps

Enders, U. (1990/2011): *Zart war ich, bitter war's*. Köln.

Bange, D./Körner, W. (Hrsg.) (2002): *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch*. Göttingen.

Kavemann/Nagel/Doll/Helfferich (2019): „Erwartungen Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs an gesellschaftliche Aufarbeitung“ *Geschichten, die zählen*. <https://www.aufarbeitungskommission.de>

Umfassend zu sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen

Retkowski, A./Treibel, A./Tuider, E. (Hrsg.) (2018): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim und Basel.

1.6 Die traumatische Trennung

Trennungen gehören zur Lebenserfahrung jedes Menschen. Das Leben beginnt mit einer Trennung und zwischen Geburt und Tod liegen vielerlei Trennungen, mit denen wir uns auseinandersetzen müssen. Trennungen können auch eine Voraussetzung für bessere Lebensqualität sein. Für Kinder – und hier gilt: je jünger, je schwerer – werden Trennungen eher zum Trauma. Ob dies so eintritt, hängt von den Umständen ab. Die Trennung von den engsten Bezugspersonen, von den Menschen, zu denen das Kind – wie die

Umstände auch immer waren – eine einzigartige Gefühlsbindung hatte, ist in der Regel traumatisch. Manche Trennungen sind durch die Umstände zusätzlich traumatisierend:

Zum Beispiel Jana: Sie war fünf Jahre alt, als ihre Mutter zu Hause ins Koma fiel. Der Vater von Jana rief den Notarztwagen an, die Mama kam nie wieder. Jana hatte keinen Einfluss auf die Trennung, sie erlebte diese ohnmächtig. Jana fühlt sich schuldig am Tod ihrer Mutter.

Schuldgefühle begleiten viele Mädchen und Jungen, die Trennungen verarbeiten müssen. Weil sie selbst so ‚schlimm‘ sind, so ihre subjektive Sicht, haben die Eltern sie weggegeben. Traumatische Trennungen wirken vor allem auf das Bindungsverhalten. Neben Beziehungslosigkeit und Beziehungssucht werden als weitere Folgen Passivität, Abstumpfung, Depression bis hin zur → Suizidalität, verfrühtes Autonomiestreben, Selbstverwahrlosung und Prostitution beschrieben (Bowlby 1976; Maywald 1997).

Für Mädchen und Jungen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und in Pflegefamilien kommt der elterlichen Trennung, die meist der Fremdunterbringung vorausgeht, große Bedeutung zu. Nach der Jugendhilfestatistik Für das Jahr 2019 wird ein Anteil von 47% Alleinerziehender an Fremdunterbringungen ausgewiesen (Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: Monitor Hilfen zur Erziehung 2021, Abruf 01.09.2023). anderen müssen neben der eigenen Trennung von den Eltern noch die Trennung der Eltern verarbeiten. Die Bedeutung einer Trennung hängt davon ab, wie groß der reale Verlust ist und welche Ängste dadurch reaktiviert werden. Sie hängt auch davon ab, welches Bewusstsein die Mädchen und Jungen über die Umstände der Trennung gewinnen, welche notwendigen Dinge ausgesprochen werden und wie der Umgang der Helfer*innen mit der betroffenen Familie aussieht.

Die extremste Trennungserfahrung ist – wie für Jana – der Tod in der Kernfamilie. Meist bricht das ganze Familiengefüge zusammen. Trauer ist nur eine Herausforderung, mit der die Kinder zurechtkommen müssen. Möglicherweise übersehen die trauernden Eltern ihre Bedürfnisse. Möglicherweise werden Verhaltensweisen

wie Lachen – Kinder trauern anders – nicht verstanden. Oder das Mädchen, der Junge, die nach dem Tod eines Elternteiles in eine stationäre Einrichtung gebracht werden, fühlen sich doppelt schuldig, schuldig, weil die Mama gestorben ist und schuldig, weil sie ‚untergebracht‘ werden.‘

Literaturtipp

Überblick über psychoanalytische Rekonstruktionen von Trennung
Maywald, J. (1997): Zwischen Trauma und Chance. Trennungen von Kindern im Familienkonflikt. Freiburg.

1.7 Kinder psychisch kranker Eltern

In den letzten dreißig Jahren ist die Situation der Kinder psychisch kranker Eltern zu einem zentralen Thema der Fachöffentlichkeit von Psychiatrie und Jugendhilfe geworden. Die psychosozialen Belastungen der Kinder psychisch kranker Eltern sind zum Teil extrem. In der von Katja Beck herausgegebenen Broschüre ‚Ohne Netz und ohne Boden. Situation Kinder psychisch kranker Eltern‘ (Beck 2004) beschreiben heute Erwachsene wahre Albträume aus ihrem Kinderleben: Elfjährige werden in den Verfolgungswahn der Mutter einbezogen; sie selbst werden bezichtigt, Gift in das Essen der Mutter zu mischen; sie verbringen ihre Kindheit am Krankenbett der Mutter; sie sind daran schuld, wenn die Mama nach einem Suizidversuch wieder in das Krankenhaus muss; sie müssen sich und ggf. ihre Geschwister selbst versorgen.

Irena, Klaus und Sigrid sind in einer stationären Einrichtung. An einem Besuchswochenende versucht die Mutter sich in Anwesenheit der drei zu suizidieren.

Kinder psychisch kranker Eltern haben ein hohes Risiko, selbst eine eigene psychische Störung zu entwickeln: 10–15 % bei einem erkrankten Elternteil, 35 bis 50 % bei zwei erkrankten Elternteilen (Remschmidt/Mattejat 1994: Kinder psychotischer Eltern – Mit einer Anleitung zur Beratung von Eltern mit einer psychotischen Erkrankung). Die Kinder psychisch kranker Eltern, die in stationären

Jugendhilfeeinrichtungen leben, waren nicht selten zusätzlich von Misshandlung betroffen. Vernachlässigung ist eine Begleiterscheinung; entweder ist die psychisch kranke Mutter allein-erziehend oder der Partner hat kaum Zeit für die Kinder, da er/sie sich um die/den Kranken kümmert. Die Belastungen, denen diese Kinder ausgesetzt sind, variieren von Fall zu Fall erheblich. Folgende Faktoren können sich mehr oder minder stark auf die Lebenssituation der Kinder auswirken:

- Emotionale Vernachlässigung
- Materielle Vernachlässigung
- Misshandlung
- Permanente Grenzüberschreitungen
- Überforderung
- Parentifizierung
- Schuldgefühle
- Schamgefühle
- Isolation
- Geheimhaltung
- Ausgrenzungserfahrungen
- Soziale Isolation
- Loyalitätskonflikte
- Finanzielle Probleme.

Der Verlust an Kontrolle und Sicherheit wirkt sich sehr belastend bis traumatisierend aus. Kinder psychisch kranker Eltern haben vielerlei Ängste. Da ist die Angst vor dem erkrankten Elternteil: ihr wirres Tun ist nicht erklärlich. Sie haben Angst um das erkrankte Elternteil; nicht selten Angst vor einem Suizid von Mutter oder Vater. Dazu kommt die Angst, selbst an einer psychischen Störung zu erkranken, sie haben Existenzangst und die Angst, das Geheimnis zu lüften. „Das Geheimnis der psychischen Erkrankung bindet Energie und öffnet das Tor für kindliche Phantasien.“ (Wagenblass 2005, S. 67)

Mehr noch als in anderen belastenden Lebenssituationen werden die Kinder psychisch kranker Eltern in die Elternrolle gedrängt, sie werden als einzige Ansprechpartner und Verbindungsstück nach außen in die Rolle eines Dolmetschers oder Berater gedrängt. Möglicherweise übernehmen sie die Rollen Aufheiterung und Schuld.

Sie führen den Haushalt. Sie werden verantwortlich (parentifiziert) und damit auch schuldig für den Zustand der Familie. Teilweise finden Realitätsverschiebungen der kranken Eltern statt: „Die Kinder werden von den kranken Eltern selbst als krank, andersartig, komisch bezeichnet und sogar in ihre Wahnvorstellungen mit einbezogen.“ (Beck 2004, S. 46 ff.)

„Ich habe nie verstanden, wieso alles so schwer und seltsam ist. Ich gab mir selbst die Schuld, weil ich dachte, ich sei das Problem. Wenn meine Mama sauer auf mich war oder wir Streit hatten, war ich oft das ‚Scheißkind‘, das ihr Leben versaut hat.“ (Anita Ebert 2018, S. 40)

Ein Teil der Mädchen und Jungen bewältigt diese Situationen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (Kap. 2). Andere Kinder, die weniger Ressourcen zur Verfügung haben und vielleicht noch von anderen Belastungen betroffen sind, kommen in Krisen. Retrospektive Untersuchungen (Pretis/Dimova 2019) belegen Auswirkungen, die denen anderer Traumata ähneln:

- Schuldgefühle
- Hilflosigkeit,
- Gefühl von Unkontrollierbarkeit
- Traumatische Erwartung
- Geringes Selbstwertgefühl
- Verlust von Normen und Werten.

Kinder psychisch kranker Eltern brauchen spezifische Hilfe, wie z. B. die Aufklärung über die Krankheit ihre Eltern, Berichte über andere Kinder psychisch kranker Eltern und Hilfe bei ihren spezifischen Ängsten. Ihnen hilft eine an den entwicklungspezifischen Auswirkungen von belasteten und traumatisierten Mädchen und Jungen orientierte Unterstützung.

Literaturtipps

Briefwechsel zwischen Anita, deren Mutter psychisch krank ist (war) und ihrer Einrichtungsleiterin: Ebert, A./Sauerer, A. (2018): Vater, Mutter, Kind einmal anders. In: Weiß/Sauerer: „Hey, ich bin normal“.

Pretis, M./Dimova, A. (2019): Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern. München. 4., überarbeitete Auflage.

Eindrückliche Beschreibungen der Lebenssituationen von Kindern psychisch kranker Eltern und Handlungshinweise sind als Broschüren bei der Initiative für Kinder psychisch kranker Eltern „Netz und Boden“ über <https://www.netz-und-boden.de> zu beziehen, initiiert von Katja Beck 1999, Abruf 16.08.2020.

1.8 Behinderung als traumatische Lebenserfahrung

Nach der materialistischen Behindertenpädagogik von Feuser (<https://www.georg-feuser.com>, Abruf 16.08.2020) und Jantzen (2001) ist Behinderung sozial vermittelt und historisch begründet. Menschen mit Behinderungen erleben vielfache Demütigungen wie sozialen Ausschluss, Entwertung ihrer Lebensform und physische Demütigungen. Dies gilt für alle unterschiedliche Formen. Mädchen und Jungen mit kognitiver Beeinträchtigung werden alleine schon durch die Begrifflichkeit ‚geistig behindert‘ belastet. Sie sind vielfach von sozialer Teilhabe ausgeschlossen. Auch Schädigungen des Körpers und der motorischen Entwicklung sind im Kindes- und Jugendalter große Belastungen. In diesen Lebensphasen spielen Bewegung und → Exploration eine wichtige Rolle. Abweichungen in Funktionsfähigkeit und Aussehen der Mädchen und Jungen stellen sie vor spezifische Herausforderungen. Ob sie Unterstützung dabei bekommen, hängt maßgeblich von der familiären Situation und von der Art und Weise ab, wie unsere Gesellschaft Menschen mit einer differenten Körperlichkeit wahrnimmt. Möglicherweise ist ihr Risiko höher, Gewalterfahrungen ausgesetzt zu sein. In der Studie zu ‚Lebensbelastungen von Frauen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen‘ (BMFSFJ 2013) war die extrem hohe Betroffenheit der gehörlosen Frauen durch sexuelle Gewalt auffällig. Es ist davon auszugehen, dass körperliche und geistige Behinderungen auch durch traumatische Erfahrungen wie extreme körperliche Gewalt oder Ereignisse, wie zum Beispiel Unfälle oder misslungene medizinische Eingriffe verursacht werden. Eine explorative Studie mit Erwachsenen mit angeborener Körperbehinderung zeigt, dass „[...] medizinische Eingriffe und Behandlungen für Kinder eine erhebliche Belastung darstellen können.“ (Gebrande/Schäfferling 2019, S. 210). Schmerzhaftes Prozeduren und angsterregende Behandlungserfahrungen, deren Sinn nicht immer nachvollziehbar

gemacht werden, tragen ursächlich zu einem Gefühl von Ohnmacht und Objektsein bei. „Es wäre also wünschenswert, dass auch Institutionen der Gesundheitsversorgung [...] noch intensiver daran arbeiten, die Behandlungsorte zu einem ‚soweit als möglich sicheren Ort‘ werden zu lassen [...].“ (ebd., S. 211)

Auch wenn Mädchen und Jungen mit Behinderungen nicht auf ihr Defekt reduziert werden dürfen, sind diese dennoch zu beachten. Mädchen und Jungen, die über weniger Kompetenzen auf der verbalisierenden Ebene verfügen, müssen sich über ihr Verhalten ausdrücken. Zudem sei ein zentrales Merkmal einer geistigen Beeinträchtigung eine Reizverarbeitungsschwäche, die die Mädchen und Jungen häufig mit Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit konfrontiert. „Sie haben also Probleme, ihre Wahrnehmungen zu organisieren und zu verstehen. [...] Und so wird es ihnen seltener gelingen, differenzierte, an die Situation angepasste Bewältigungsstrategien zu entwickeln.“ (Senckel 2008, S. 247). Die Anforderungen an die Begleiter*innen sind hoch: „Menschen, die Belastendes erleben mussten, kommen als Folge der Belastung häufig in Zustände der Übererregung, Dissoziation oder Erstarrung. Diese Zustände führen zu Verhaltensweisen wie Selbst- und Fremdverletzung, Orientierungslosigkeit, Schreien, Klammern an Bezugspersonen usw.“ (Kessler 2016, S. 235). Sie werden „[...] durch herausfordernde, oftmals unverständliche Verhaltensweisen mit eigenen Erfahrungen von Entmutigung, Hilflosigkeit oder gar Angst konfrontiert, die nicht selten dazu führen, das unerwünschte Verhalten unbedingt zu unterlassen.“ (Kühn/Bialek 2017, S. 501)

Marta ist neun Jahre alt, hör- und sehbehindert. Sie versteht wenig und spricht sehr laut. Sie putzt sich selten die Nase und hat eine dicke Brille. Manchmal erstarrt sie oder tickt aus. Die Ausflüge mir ihr zum Beispiel in eine Eisdielen oder ein Kaufhaus waren für mich immer eine Herausforderung, meine Neigung, dies nicht zu tun, groß.

Marta hat mich sehr herausgefordert. An schlechten Tagen bin ich dann doch eher in der Erziehungsberatungsstelle geblieben. Ich habe gebraucht, um die Stärken von Marta zu sehen und mit ihr lebendig werden zu lassen.

Literaturtipps

- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Senckel, B. (2017): Du bist ein weiter Baum: Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung. München. 5., überarbeitete Auflage.

1.9 Krieg und Flucht als verstörende Erfahrungen

Die Mehrheit der Migrantenkinder in Deutschland sind nicht unter schwierigen Flüchtlingsbedingungen eingewandert. Migrationserfahrungen haben in der Mehrheit ihre Großeltern und Eltern gemacht. Und doch sind Kinder mit Migrationshintergrund folgenden Stressoren ausgesetzt

- Große kulturelle Distanz
- Sozioökonomische Faktoren
- Ursachen für Migration
- Sprachkompetenzen
- Zugehörigkeits- oder Akzeptanzgefühl, Minderheitenstatus
- Herausforderung einer bikulturellen Identitätsentwicklung
- Aufwachsen in Stadtteilen mit schwierigen sozialen Verhältnissen
- Äußerliche wie verbale andere Erscheinung
(Kouider/Lorenz/Dupont/Petermann 2015)

Die Kinder müssen Rollen und Verantwortlichkeiten der Eltern übernehmen. Die Eltern selbst stehen unter großem Druck. Ihre Lebensvorstellungen müssen den hiesigen Realitäten in irgendeiner Form angepasst werden. Nicht selten haben sie einen unsicheren Aufenthaltsstatus. Arbeitsverbote und Ämtergänge erschweren den Zugang zur Gesellschaft. In der Schule begegnen die Mädchen und Jungen möglicherweise rassistisch oder feindlich eingestellten Jugendlichen (Berthold 2014). Sie sind mit Belastungen durch andersartige kulturelle und ethnische Wurzeln konfrontiert, die zusätzlich auch für Jungen und Mädchen gelten, die begleitet oder unbegleitet aufgrund von Krieg, Verfolgung, Armut und Naturkatastrophen flüchten mussten. Und so verwundert es nicht, dass das Monitoring Hilfen zur Erziehung feststellt, dass Mädchen

und Jungen mit Migrationshintergrund in den Erziehungshilfen leicht überproportional vertreten sind.

Nach Schätzungen des Bundesfachverbandes 2018 wurden 12.201 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Obhut genommen, knapp die Hälfte weniger als 2017, der Anteil von Mädchen lag bei 17%. 92 % der Minderjährigen waren im Alter von 14 bis unter 18 Jahren, 8 % jünger. Bei den Mädchen ist der Anteil von unter 14-Jährigen mit 16 % besonders hoch, bei den Jungen machen unter 14-Jährige nur 6 % aus (<https://b-umf.de/p/inobhut2018>, Abfrage 01.09.2023).

Die begleiteten und insbesondere die unbegleiteten minderjährigen Jungen und Mädchen aus Kriegs- und Krisengebieten haben häufig extreme Traumata wie Krieg, Tode naher Angehörigen, Trennung der Familie im Herkunftsland, weitere ungewollte Beziehungsabbrüche und eine lebensbedrohliche Flucht überleben müssen. Aber auch die Rahmenbedingungen während der Migration und in den Aufnahmeländer sind extrem belastend.

In Aufnahme- und Gemeinschaftslagern erleben sie

- gewalttätige, alkoholisierte oder sexuelle Übergriffe
- ungenügende hygienische und beängstigende Verhältnisse in schlechten baulichen Zuständen
- Zu eng, zu laut, keine Rückzugsräume zum Spielen oder Lernen
- Isolation durch dezentrale Lagen
- längere Zeit unklare Aufenthaltssituation.

(Johansson 2016, https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/RBS_SVR_Expertise_Lebenssituation_Fluechtlinge.pdf, Abfrage 01.09.2023).

Sie können sich von den überstandenen Traumata nicht erholen und müssen sich mit neuen Stressoren auseinandersetzen.

Yuval ist ein Junge aus Afghanistan, heute 18 Jahre alt. Mit seiner Familie ist er in den Iran geflüchtet und mit 14 alleine nach Deutschland, auch in Lebensgefahr. Er macht sich große Sorgen um seine Familie im Iran, seine Schwester ist herzkrank. Ohne Schulabschluss arbeitet er und schickt Geld an seine Schwester. Mit einer geringen zeitlichen Unterstützung durch Kinder- und Jugendhilfe versucht er alleine zurechtzukommen. Er hat einen unklaren Aufenthaltsstatus.

Unter diesem Druck ist er immer wieder übererregt und kommt mit dem Gesetz in Konflikt, was seine Chance auf eine Aufenthaltsgenehmigung noch mehr mindert.

Juval hat in Afghanistan die Zunahme von Spannung und Angst erlebt, bereits hier ein Verlust von Grundsicherheit. Im Iran erlebt er Situationen direkter Verfolgung, seine Eltern sind Christen. Auf der Flucht ist er immer wieder in Todesangst. Keine einmalige traumatische Belastung, Juval überlebt traumatische Sequenzen, die sich zuspitzen. Und dennoch ist sein Leiden nach diesen Erfahrungen nicht vorbei. Er muss sich mit einer Perspektivlosigkeit und Handlungsunfähigkeit auseinandersetzen, die zur Chronifizierung der Traumatisierung beitragen können. Der Psychoanalytiker Hans Keilson wies bereits 1979 in seiner Forschung zur sequentiellen Traumatisierung nach, dass für die Genese von traumatischen Erfahrungen die soziale Einbindung und Unterstützung nach den traumatisierenden Ereignissen entscheidender für die Entwicklung sein kann, als das Ereignis selbst.

Seine Hilflosigkeit, die Unmöglichkeit zu handeln, bedingen, dass Juval immer wieder traumaassoziierte Emotionen wie Ohnmacht, Hilflosigkeit und in extremer Weise innere Einsamkeit fühlt. Sein Stresserleben steigt ins Unermessliche. Er hat Schamgefühle, weil er meint, er müsse das alles schaffen und seiner Familie im Iran helfen. Dies und seine Ängste wirken negativ auf sein Selbstbewusstsein, er ist zum Dissoziieren gezwungen.

Auch Mädchen flüchten

Obwohl mittlerweile 17% der In Obhut genommenen minderjährigen Flüchtlinge Mädchen und junge Frauen sind, werden die *geschlechtsspezifischen* Hintergründe in der Fachdiskussion weitgehend ausgeblendet. Ihre zum Teil anderen Fluchtgründe und Erfahrungen auf der Flucht (Zwangsheirat, Versklavung im Haushalt, drohende Genitalverstümmelung) erfordern Aufmerksamkeit und professionelle Antworten. Fast alle der Mädchen haben Vergewaltigung und Prostitution vor und während der Flucht erlebt,

auch um diese finanzieren zu können. Es sei keine Seltenheit, dass Müttern ihren Töchtern zu Flucht verhelfen z. B. um Zwangsheirat zu verhindern. Weil die Mütter sich damit in Lebensgefahr bringen, hätten die Mädchen wahnsinnige Schuldgefühle, so die Mitarbeiter*innen des Mädchenhaus Bielefeld (Chantal Louis: Geflüchtete Mädchen, Emma Mai/Juni 2018, auch http://www.maedchenhaus-bielefeld.de/files/inklusion/pdf/verschiedenes/MädchenundFlucht_2016.pdf, Abruf: 16.08.2020). Nicht wenige sind schwanger. Diese besonderen leidvollen Erfahrungen erfordern eine Begleitung der Bearbeitung auch der geschlechtsspezifischen Belastungen.

Die lebenslangen Auswirkungen der traumatischen Erfahrungen sind oft in der letzten Sequenz, der Zeit danach, zu verorten, weil der soziopolitische und gesellschaftliche Umgang mit dem Er-littenen sich perspektivisch auswirkt (Keilson 1979; Becker 2006). Die Menschen hoffen, nach der Flucht in Sicherheit zu sein und erleben extremer Unsicherheit. Und so befinden sich zum Beispiel unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Phase der Adoleszenz mit ihren spezifischen Entwicklungsaufgaben in der Gleichzeitigkeit von Flucht, Unsicherheit und Adoleszenz. Dies wird die extreme psychische Belastung noch einmal steigern und kann jugendliches Risikoverhalten, Alkohol und Drogenmissbrauch befördern. Die Chronifizierung der Vorläufigkeit und Perspektivenlosigkeit im Aufnahmeland bedeutet für Jugendliche wie Juval, dass es ihnen an Entscheidungs- und Handlungsräumen, Möglichkeiten von Kontrolle und Beeinflussbarkeit ihrer Situation mangelt. Und dies unterscheidet sich nur gering von der Ohnmacht und Hilflosigkeit, welche vor und während der Flucht bestanden. Und dabei wollen sie doch nur ein ganz normales Leben.

Literaturtipps zur Flucht

- Kühn, M./Bialek, J. (2017): Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern.
- Preitler, B. (2016): An ihrer Seite sein: Psychosoziale Betreuung von traumatisierten Flüchtlingen. Innsbruck.
- UNHCR Österreich (2016): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Ein Handbuch für Pädagog*innen.
- Karpenstein, J./Flory, L./Teigler, L. (2020): Trauma und Traumasensibilität in der Arbeit mit jungen Geflüchteten. In: Sozialmagazin, Heft 1–2, 45. Jg., S. 86–93.

*Für Expert*innen*

Autor*innenkollektiv „Jugendliche ohne Grenzen“ (2018): Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation. Erfahrungen junger Geflüchteter. Göttingen.

Allgemein zu Belastungsfaktoren

Dexheimer, A. (Hrsg.) (2017): Belastungsfaktoren. In: Jugendhilfe 4/2017.

Helfer, M. E./Kempe, R. S./Krugmann, R. D. (2002): Das misshandelte Kind. Körperliche und psychische Gewalt. Sexueller Missbrauch. Gedeihstörungen. Münchenhausen-by-proxy-Syndrom. Vernachlässigung. Frankfurt/M.

Zu Kinder in Krisen und Katastrophen absolut lesenswert

Karutz, H./Juen, B./Kratzer, D./Warger, R. (Hrsg.) (2017): Kinder in Krisen und Katastrophen. Spezielle Aspekte psychosozialer Notfallversorgung. Innsbruck.

2. Die Mittler-Faktoren der Bewältigung

Kinder verarbeiten Traumata unterschiedlich. Die Chancen der Verarbeitung hängen von den Mittlerfaktoren und den protektiven Faktoren ab. Mittlerfaktoren sind die Umstände, unter denen sich das Geschehen abspielt. Protektive, d. h. schützende Faktoren, verbessern die Möglichkeiten der Anpassung an die traumatisierende Umgebung und der späteren Heilung. Alter und Entwicklungsstand der Ich-Funktion sind von wesentlicher Bedeutung für die Verarbeitung. Kindheitstraumata richten bei jüngeren Kindern den größten Schaden an. Eine frühe Traumatisierung beeinträchtigt das Kind in einer prägenden Zeit: Misshandlung in der frühen Kindheit gefährdet die Entwicklung der Bindungsbeziehungen, des Selbst und der Regulation und Integration des emotionalen, kognitiven, motivationalen und sozialen Verhaltens (Bender/Lösel 2002). So können z. B. Säuglinge und Kleinkinder, deren Ich-Funktion noch nicht vorhanden ist, Traumata nicht abspalten, verdrängen oder gegen andere Erfahrungen abgrenzen. Sehr frühe Traumatisierungen sind nicht psychisch präsent, sie werden körperlich als innere Spannung und Unruhe erlebt, man spricht dann von einer ‚traumatischen Identitätsbildung‘ (Diepold 1996).

Auch die Chronizität der Ereignisse, ob es sich um eine einmalige traumatische Situation handelt oder ob sich die Traumata ständig wiederholen, die familiären Beziehungen und die Bindung

zu dem Täter, der Täterin bestimmen ausschlaggebend den Grad der Schädigung.

Sonja ist heute sechsundzwanzig Jahre alt. Sonja spielt mit Leidenschaft Fußball im Verein, sie ist eine aufgeschlossene junge Frau. Sonja wuchs bei ihrer Oma auf, dort fühlte sie sich sehr wohl. Nach deren Tod, als Sonja sechs Jahre alt war, zog sie zu Mutter und Stiefvater. Diese haben vier gemeinsame Kinder. Der Stiefvater missbrauchte Sonja von Anfang an. Mit fünfzehn Jahren vertraute sie sich ihrer Lehrerin an. Das zuständige Jugendamt glaubte Sonja und schützte sie sofort. Sonja kam – so wie sie es wollte – in ein Heim. Auch der Richter glaubte ihr. Auf ihren Antrag hin wurde das Sorgerecht dem Jugendamt übertragen. Sonja konnte über das Geschehene in einer Therapie und mit den Pädagog*innen im Heim reden. Zwei Jahre später sah sie sich in der Lage, den Stiefvater anzuzeigen. Dieser wurde zu fünf Jahren Haft verurteilt. Sonja hat einen Beruf und lebt heute mit ihrem Mann und zwei eigenen Kindern zusammen, kann ihre Grenzen formulieren und sich ihres Lebens freuen.

Beziehungen zu einer konstanten Bezugsperson, dies können Großeltern wie bei Sonja ihre Oma, Geschwister, Pädagog*innen etc. sein, haben eine wesentliche protektive Bedeutung. Vor allem die Liebe von Sonjas Oma, aber auch die Berücksichtigung ihrer Subjektstellung im weiteren Hilfeprozess, die Tatsache, dass das gesamte Helfersystem einschließlich des Gerichtes Sonja glaubte und nicht zuletzt Sonjas Humor sind Grundlagen für die gelungene Verarbeitung des traumatischen Geschehens.

Mittlerfaktoren und protektive Faktoren

- Prätraumatische psychische Ausgangslage
- Geschlechtszugehörigkeit, Mädchen gelten als resilienter als Jungen
- Alter des Kindes
- Stabilität und Ausgewogenheit der Ich-Funktionen
- Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen
- Chronizität und Schwere der Misshandlung
- Beziehung zu Täter/Täterin

- Stärke der geäußerten Drohungen
- Emotionales Klima in der Familie
- Schwere der Schuldgefühle
- Physische Konstitution
- Entlastung der Mutter
- Sekundärschädigungen/Begegnungsfehler
- Kultureller Hintergrund
- ☺ Großfamilie, kompensatorische Elternbeziehungen
- ☺ Verfügbarkeit über einen tragenden Halt
- ☺ Überdurchschnittliche Intelligenz, robustes, aktives und kontaktfreudiges Temperament
- ☺ Kreativität
- ☺ Sicheres Bindungsverhalten
- ☺ Soziale Förderung (Jugendgruppen, Schule, Kirche)
- ☺ Verlässlich unterstützende Bezugspersonen im Erwachsenenalter
- ☺ Dauerhafte gute Beziehung zu mindestens einer primären Bezugsperson
- ☺ Humor
- ☺ Parentifizierung
- ☺ Möglichkeiten der Realitätsanerkennung

Der ungarische Psychiater Sandor Ferenczi (1933) schrieb der vom Täter unmöglich gemachten Auseinandersetzung und Realitätsanerkennung traumatische Wirkung zu und verweist auf die Bedeutung der Interpretation der Ereignisse durch das Kind.

Wenn Laura die Definition des Stiefvaters, sie sei seine Liebste, verteidigt, dann auch deshalb, weil diese Definition leichter auszuhalten ist als eine Sichtweise, die die Ohnmacht der damals Neunjährigen verdeutlicht.

Ergänzend zu den o.a. Faktoren haben spezifische objektive Merkmale der traumatischen Erfahrungen schwere posttraumatische Reaktionen zur Folge:

Spezifische Merkmale von traumatischen Erfahrungen

- Direkte Lebensbedrohung
- Verletzung der eigenen Person unter Berücksichtigung des Ausmaßes körperlicher Schmerzen
- Eigenes Begehen gewalttätiger Handlungen gegen andere
- Hören unbeantworteter Hilfe- und Verzweiflungsschreie, Riechen schädlicher Gerüche
- Gefangen oder ohne Hilfe zu sein
- Unerwartetheit und Dauer der Erfahrung(en)
- Ausmaß der Gewalt und der Gebrauch einer Waffe oder eines verletzenden Gegenstandes
- Anzahl und Art der Drohungen während einer gewaltsamen Episode
- Augenzeuge von Gräueltaten zu sein
- Beziehung zum Täter und zu anderen Opfern
- Gebrauch körperlicher Nötigung
- Verletzung der körperlichen Integrität des Kindes
- Grad der Brutalität und Feindseligkeit

(Pynoss, Steinberg und Goenjian 2000, S. 271)

Die protektiven Faktoren werden auch Widerstandskraft oder Resilienz genannt. An sich ist Resilienz, gemeint als Aufbau von Schutzmechanismen, vernünftig. Das heutige Resilienzkonzept beinhaltet jedoch die Optimierung des Selbst als Anpassung an die herrschenden Verhältnisse, eine eher fremdbestimmte Selbstoptimierung und ist ausdrücklich nicht gemeint.

Art und Spezifik der Traumata, die Mittlerfaktoren und die protektiven Faktoren beeinflussen die Beeinträchtigungen, unter denen die Mädchen und Jungen leiden, die Schwierigkeiten,

mit denen sie zu kämpfen haben. Die große Variationsbreite zwischen Individuen, traumatischen Ereignissen und den Kontextbedingungen lässt keine pauschalen Verallgemeinerungen zu. In der → Hilfeplanung für Jana, Philipp und all die anderen Mädchen und Jungen kommt es auf ein sorgfältiges Verstehen der lebensgeschichtlichen Verletzungen, der Bindungen und der Ressourcen an und auf die qualifizierte Einschätzung, in welcher Weise dieses konkrete, individuelle Kind die traumatischen Ereignisse bewältigt hat.

3. „Das Vergangene ist nicht tot, es ist nicht einmal vergangen.“

Dieses Zitat von William Faulkner gilt in besonderem Maße für Menschen, die Schweres erlebt haben. Auch wenn die Mädchen und Jungen erst einmal vor weiteren Traumata geschützt sind, so sind sie dennoch mit den Auswirkungen konfrontiert. Das vergangene Leid ist nicht vorbei, es manifestiert sich in ihrem Selbstbild, im Verhalten und steigert das Risiko für die Entwicklung körperlicher Krankheiten. Ohne die Unterschiede der Auswirkungen unterschiedlicher Traumata (Kap. 1) nivellieren zu wollen, sind die Reaktionen der Kinder vor allem altersspezifisch.

Entwicklungspsychologische Auswirkungen traumatischer Belastungen im Kindheitsalter

- *Auswirkungen auf die Identitätsbildung:* Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung, Selbstregulation
- *Das Körperschema:* Die Wahrnehmung des Körperäußeren, der Körpergrenzen und des Körperinneren
- *Beeinträchtigte Bindungsfähigkeit*
- *Die Ausbildung traumabezogener Erwartungen*
- *Die moralische Entwicklung:* Verwirrte kognitive Normen über Generation, Sexualität und Geschlechterrollen, potenzierte Übernahme von Geschlechtsrollen

- *Beeinträchtigte Entwicklungskompetenzen*: Schwierigkeiten im Vollenden von Entwicklungsübergängen, Schwierigkeiten im Entwickeln von sozialen und anderen Fertigkeiten
- *Die Entwicklung traumaspezifischer Erinnerungen*: Rückblenden, Alpträume, die traumatische Übertragung

Die Auswirkungen berühren wesentlich das Selbstbild der Kinder: ‚*Wer bin ich eigentlich?*‘, ihre Beziehungsfähigkeit: ‚*Was schwer zu lösen ist*‘ und ihr Verhalten und die Erinnerungsebenen: ‚*Jedes Verhalten hat seinen Grund.*‘

3.1 Wer bin ich eigentlich?

„Wer ein chronisches Trauma erlitten hat, fühlt sich unwiderruflich anders oder verliert jegliches Gefühl für sich selbst“, so Herman (1993, S. 122). Traumatische Erfahrungen beeinflussen die Herausbildung von Stilen im Umgang mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt, sie beeinflussen den Entwicklungsprozess des Selbstkonzeptes. Genau das fühlt Philipp, als er seine Bezugserzieherin Anja fragt: „*Wer bin ich eigentlich?*“.

Wenn Mädchen und Jungen massive Angriffe auf den Körper und auf ihre Seele überstehen müssen, können sie weder ein positives Selbstbild noch den Glauben an ein eigenständiges Selbst entwickeln. Ihnen fehlt weitgehend die Erfahrung von Kompetenz und Akzeptanz. Sie haben es schwer, ein Gefühl des inneren Zusammenhaltes zu entwickeln. Möglicherweise sind sie gezwungen, sich durch Dissoziieren vor zu viel Emotionen und Körperwahrnehmungen zu schützen. Sie spalten ihre Gefühle ab, sie fühlen wenig bis nichts. Sie sehen sich von außen oder die Welt verschwimmt. Durch die *Aufspaltung verschiedener Selbstanteile* schaffen sie sich dann eine innere Wirklichkeit, in der trotz anhaltender Traumatisierung ein emotionales Überleben möglich ist. Wenn sich die dissoziative Reaktion verfestigt und einschleift, entwickeln sie ein zersplittertes Selbst, sie haben kein zusammenhängendes kohärentes Selbsterleben (hierzu Ursula Gast 2005). „Je durchschlagender jedoch das Trauma war“, so Annette Streeck-Fischer (2006, S. 108), „[...] umso

mehr wird aufgespalten, aufgebrochen bzw. dissoziiert.“ Störungswertige Dissoziation trennt vom Selbst und erschwert den Kontakt mit anderen (Weiß et al. 2014).

Traumatisierte Kinder erleben Elternpersonen weder als vertrauenswürdige, fördernde und helfende Gegenüber noch sich selbst als liebenswerte und kompetente Personen. „Wenn das Selbstbild durch elterliche Gleichgültigkeit oder Inkonsistenz zwischen liebenden und ärgerlichen Reaktionen verzerrt ist, oder wenn es durch Zurückweisung und Bestrafung bedroht ist, hat das Kind wenige Erfahrungsgrundlagen für die Entwicklung eines Selbstbildnisses als kompetente und liebenswerte Person“ (Ruth Kempe 1998, S. 9). Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen halten sich oft – egal wie sie im Alltag auch immer auftreten – für böse, dumm, nicht normal und nicht liebenswert. Man kann sagen, sie sehen sich mit den Augen der sie traumatisierenden Personen:

Jana und Philipp waren Objekte für die Bedürfnisse Erwachsener, ihrer Eltern, den wichtigsten Bezugspersonen. Um diese Primärbeziehungen erhalten zu können, fanden sie eine Erklärung, die ihre Eltern von jeglicher Schuld freispricht. Jana fühlte sich noch lange schuldig, wenn Menschen starben. Jana ist nach wie vor der Meinung, sie hätte die Schläge verdient, da sie beim Essen zum Fernseher geschaut hat. Sie legitimierte ihren Vater, der sie bei jedem Wetter um 7.00 Uhr morgens vor dem Hort abstellte: Er habe seine Ruhe gebraucht – vor ihr.

Kinder wie Jana und Philipp verinnerlichen die Sichtweise und die Schuldgefühle der missbrauchenden Elternteile, um sich die Eltern als gute Eltern zu erhalten und auch um Subjekt des traumatischen Geschehens – subjektiv – zu bleiben. Diese *Selbstbeziehung* entspricht der für die frühe Kindheit typischen Denkweise, der Ich-Bezogenheit aller Ereignisse, und sie entspricht auch der Denkweise traumatisierter Menschen jeden Alters. Die Selbstbeziehung wird in der Regel von den traumatisierenden Bezugspersonen durch Schuldumkehr bewusst verstärkt. Philipp und Jana gehen heute und wahrscheinlich noch lange tief in ihrer Seele von der eigenen Mitverantwortung für die Gräueltaten, die sie überleben mussten, aus. Die Übernahme von Schuld hat lange, oft lebenslange Bedeutung:

Mit achtzehn Jahren beginnt Anna, Schülerin einer Fachschule für Sozialpädagogik und gerade von zu Hause ausgezogen, eine Therapie. Sie wurde von ihrem Opa vom sechsten bis zum zehnten Lebensjahr sexuell missbraucht. Im Alter von sieben Jahren wurde sie auch noch von einem Fremden missbraucht. Voller Selbstanklage glaubt sie heute: „Der hat mir angesehen, dass er das mit mir machen konnte.“

Sabine, Michael und Julia mussten sich – weil sie so klein waren – dauerhaft an den Willen ihrer Mutter und ihres Vaters anpassen. Ihr Selbst war ausgerichtet an den Erwartungen der teilweise psychotischen Mutter und des sie sexuell missbrauchenden Vaters. Es dominierte die Gefügigkeit.

Diese Gefügigkeit ist zeitweise zum Überleben notwendig, um nicht noch mehr massiver körperlicher Gewalt ausgesetzt zu sein. Der Psychoanalytiker Donald Winnicott (1974) prägte hierzu den Begriff eines ‚falschen Selbst‘. Die Mädchen und Jungen müssen zum Eigenschutz ein Chamäleonverhalten entwickeln, das als negative Folge die Aufrechterhaltung des ‚falschen Selbst‘ stützt.

Sabine, Michael und Julia vollbrachten ungeheure Anpassungsleistungen. Sie durften trotz der unberechenbaren und ängstigenden Umgebung, trotz der elterlichen Willkür die Kontrolle nicht verlieren. Sie mussten zusehen, wie sie – alleine gelassen – zu dritt nicht verhungern. Sie durften nicht aggressiv werden, sich nicht behaupten und durchsetzen. Die Autonomieentwicklung von Sabine, Michael und Julia ist heute extrem gefährdet.

Kinder in solchen Lebenssituationen sind gezwungen, sich „[...] automatisch dem Willen des Angreifers unterzuordnen, jede seiner Wunschregungen zu erraten und zu befolgen, sich selbst ganz vergessend sich mit dem Angreifer vollauf zu identifizieren.“ (Ferenczi 1933/1972, S. 308)

Die Mädchen und Jungen überdecken ihr unerträgliches Gefühl, schlecht zu sein, mit großen Anpassungsleistungen. Sie wollen brav sein, nicht auffallen oder besonders gut sein. Wenn sie dann für besondere Leistungen, das ‚Brav-sein‘, gelobt werden, fühlen sie sich schlecht, weil sie gelogen haben, weil sie glauben, dass die Menschen nicht sehen, wie schlecht sie wirklich sind. Ein Teufelskreis! Missbrauchte Mädchen und Jungen können kein angemessenes

Selbstbild mit entschuldbaren Fehlern und Vorzügen entwickeln. Sie sind in ihrer Selbstwahrnehmung, in der Wahrnehmung von anderen und der Umwelt beeinträchtigt. Ihre Selbstregulation ist auf das Notwendigste, das Überleben, beschränkt. Das nicht angemessene Selbstbild macht anfällig für Anpassung, Scham und Zweifel. Sprachlosigkeit, Angst und Schuldgefühle können zu einem ‚Leben im inneren Versteck‘ (Jegodtka 2013, S. 139) führen. Scham und Schuldgefühle, also die Selbststigmatisierung sind für nicht wenige süchtige Frauen der Anlass zu Konsum von Alkohol und Drogen (Vogt et al. 2015, S. 62 ff.), die Selbststigmatisierung habe sich fest in ihrem Selbstbild verankert und blockiere die Suche nach Hilfe (ebd., S. 65) Manche fühlen sich lebenslang schuldig: „[...] ich habe mich fünfzig Jahre lang dafür geschämt, dass mich jemand missbraucht.“ (Kavemann et al. 2019, S. 50)

Diese widersprüchlichen und schwierigen Selbstbilder können zu *Bewusstseinsspaltungen* führen, in extremen Fällen zu neuen Persönlichkeiten (Herman 1993, S. 149). Ferenczi beschrieb diesen Prozess als ‚Atomisierung‘ der Persönlichkeit. Er ist eine Anpassungsstrategie und erlaubt es den Mädchen und Jungen, Hoffnung und Bindungen zu retten:

Laura, in der Rolle des überhöhten Kindes, sorgte für die Familie. Laura, das erniedrigte Kind, wurde vom Stiefvater sexuell missbraucht. Laura kann diese unterschiedlichen Erfahrungen nicht in ihr Selbstbild integrieren. Sie muss spalten.

Laura, Philipp und Jana fällt es auch heute noch schwer, sich selbst als aktiv, einflussreich und wirkmächtig zu erfahren. Trotz großer Kreativität – Philipp malt und kocht fantastisch, Jana hält die Kindergruppe mit Witz und Ideenvielfalt in Schwung – halten sich beide für hilflos und abhängig von mit Macht ausgestatteten Bezugspersonen (Zitelmann 2001, S. 235 ff.). Philipp sieht sich heute nicht mehr mit den Augen der traumatisierenden Personen, er fragt bereits „Wer bin ich?“

3.2 Was schwer zu lösen ist

Die bisherigen Bindungserfahrungen der Mädchen und Jungen beeinträchtigen die Entwicklung des eigenen Bindungsverhaltens. Und sie beeinträchtigen die Offenheit für neue, korrektive Erfahrungen. Nach vorliegenden Studien der → Bindungstheorie (Bowlby 1974; Grossmann/Grossmann 2015) liegen sichere und unsichere Bindungsqualitäten im Rahmen durchschnittlich normaler Eltern-Kind-Beziehungen. Traumatisierte Kinder aber haben erhebliche Beeinträchtigungen in ihrem Bindungsverhalten.

Philipp, Jana, Sabine, Michael und Julia kennen die Geborgenheit nicht, die Menschen ein Leben lang tragen kann und sollte. Sie kennen das Urvertrauen als Basis aller Beziehungen und Werte nicht. Sie sind *unsicher ambivalent*, *unsicher-vermeidend* (Ainsworth 1978) oder gar *hochunsicher*, bzw. *desorganisiert gebundene* Kinder. Sie entwickeln ihrerseits innere Arbeitsmodelle von Bindung, → Bindungsrepräsentationen, die diesen Erfahrungen entsprechen. Die hochunsichere Bindungsrepräsentation wird in der Fachöffentlichkeit auch als desorganisiert, unresolved oder als cc: cannot classify bezeichnet. Sie beinhaltet ein hohes Potenzial von Angst z. B. vor den Bindungspersonen oder auch Angst der Bindungspersonen. Diese Klassifikation ist den drei Hauptklassifikationen vorgelagert und wird als Ergänzung zu diesen vergeben. Sie kann alle Hauptklassifikationen überlagern. Sie ist häufig ein Hinweis auf unbewältigte Traumata oder unverarbeiteten Objektverlust (Grenn/Goldwyn 2003) und scheint eher an eine bestimmte Beziehung gebunden. Misshandelte und/oder vernachlässigte Kinder haben ein großes Risiko, desorganisierte Bindungsmuster zu entwickeln. 48 bis 77 % der Kinder (klinische Stichproben), die desorganisierte Bindungsmuster zeigten, hatten misshandelnde Eltern, 35 % waren Kinder alkohol- oder drogenabhängiger Mütter, so die Ergebnisse einer Metaanalyse aus 80 Studien (van IJzendoorn et al. 1999).

Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Bindungsrepräsentationen von Jugendlichen (n=72) im Heim bestätigen die Annahme, dass den Mädchen und Jungen in Heimen fast ausschließlich eine unsicher vermeidende oder eine hochunsichere Bindungsrepräsentation zur Verfügung steht (Schleiffer 2009,

S. 120 ff.). Der massive Vertrauensverlust erschwert das Eingehen von Beziehungen extrem. Bei Kindern kann man ein gewisses Maß an Vertrauen voraussetzen, bei chronisch traumatisierten Mädchen und Jungen niemals.

Hochunsicheres Bindungsverhalten zeichnet sich im Kleinkindalter durch widersprüchliche Verhaltensweisen wie Schwanken zwischen Annähern und Vermeiden aus. Die Kinder sind in einem inneren Konflikt von Angst und Suche nach Nähe gefangen, die einzige Quelle möglicher Sicherheit ist die Quelle ihrer Angst. Sie entwickeln Fähigkeiten um Beziehungen zu kontrollieren. In Gegenwart ihrer Eltern verhalten sie sich ängstlich oder wachsam. In Kindergärten sind sie nicht selten aggressiv und feindselig. Hochunsichere Bindungsrepräsentationen bedeuten einen nicht zu unterschätzenden Risikofaktor für das weitere Leben (Grossmann/Grossmann 2002; Suess 2003).

Weil Lieblosigkeit und inkonstante Beziehungen die Entwicklung einer zuverlässigen inneren Sicherheit verunmöglichen, fehlt den Kindern die im Laufe der Entwicklung zunehmend differenter werdende Regulation von Nähe und Distanz. Wir erleben sie als anhänglich, sie haben viele kurzlebige Beziehungen. Später werden sie sich schwer aus schädlichen Bindungen befreien können. Sie werden versuchen, zu ihren Lasten oder zu Lasten des Partners bzw. der Partnerin die Kontrolle über die Beziehung durch übertriebene Fürsorge oder Aggression zu erreichen. Heute reagieren sie mit großer Furcht, starken Hemmungen und Ambivalenz auf fremde Personen und neue Möglichkeiten von Beziehungen oder sie zeigen ein entgegengesetztes Verhalten mit enthemmter distanzloser Kontaktbereitschaft gegenüber vollkommen fremden Personen:

Sabine, Michael und Julia entwickeln im Heim hochidealisierte Bilder von den Eltern. Alle drei hängen verzweifelt – wie so viele traumatisierte Kinder – an den sie misshandelnden Eltern. Schon kurze Zeit später reagiert Julia völlig distanzlos auf Besucher der Wohngruppe. Sabine und Michael dagegen zeigen Angst und starke Hemmungen gegenüber den Pädagog*innen.

Die Idealisierung der Eltern und die Identifizierung mit dem Erziehungsverhalten der Eltern sind nicht selten bei den Mädchen

und Jungen am stärksten ausgeprägt, die die intensivsten Gewalterfahrungen gemacht haben:

Martin ist elf Jahre alt. Nachdem eine Unterbringung in der Pflegefamilie fehlgeschlagen ist, kommt er in eine Wohngruppe. Martins Vater schlägt ihn bei Wochenendbesuchen brutal zusammen. Martin käme sowieso schon bald in den Jugendknast, so seine feste Überzeugung, die er Martin bei jedem Besuch und bei jedem Kontakt präsentiert. Der kleine schwächliche Martin versucht verzweifelt, diesem das Gegenteil zu beweisen. Er liebt seinen Vater über alles, dieser ist sein Held.

In allen Familien, in denen Kinder misshandelt werden, beobachten wir eine geradezu klassische Rollenumkehr bzw. die Verschiebung der Generationsgrenzen. Die Kinder übernehmen Verantwortung für ihre Geschwister, die trinkende Mutter, den schlagenden oder abwesenden Vater.

Als Fünfjährige hat Julia ihre Geschwister Michael und Sabine zeitweise ernährt und versorgt. Im Heim angekommen will Julia weiterhin die Versorgung der Geschwister organisieren, sie kann noch nicht genießen, dass sich nun Erwachsene um ihre und um die Versorgung ihrer Geschwister kümmern.

Die zum Überleben in der traumatisierenden Umwelt erlernten Rollenmuster wie Rollenumkehr und Parentifizierung werden auch in der nicht gefährlichen Umgebung beibehalten. Sie verhindern noch in der geschützten Umgebung, dass kindliche Bedürfnisse und Entwicklungsziele im Mittelpunkt stehen. Die Einbindung in das Geschehen durch die Übernahme von Schuld und Verantwortung kann zu einer lebenslangen Verstrickung der Kinder führen, die verhindert, dass sie selbstbestimmte Beziehungen und eine selbstbestimmte Lebensplanung entwickeln.

Bindungen können auch durch Angst geprägt sein: Angst, was passiert mit Mama oder den Geschwistern, wenn ich nicht mehr zu Hause bin. Angst, was passiert mit mir. Diese Bindungen wirken wie ein Verschluss, der korrektive Erfahrungen nicht hindurch lässt. Bei Kindern, die sehr extrem von ihren Bezugspersonen bedroht wurden, beschreiben Praxis und Forschung immer wieder eine Art

innerer Emigration als Reaktion auf die Traumatisierung. Sie leben, als benötigten sie keine Bindungsperson. In sehr schwierigen und bedrohlichen Situationen versuchen sie – pseudoautark – diese Bedrohung alleine zu überstehen. Auch die Kontrolle von Beziehung gegenüber den Bezugspersonen, die viele der Kinder auszuüben versuchen, hatte lange ihren Überlebenssinn. Heute soll sie vor neuem Verrat und vor Verlassenheitsängsten schützen:

Jana – die mittlerweile vier Jahre in der Wohngruppe lebt – hat immerzu Angst, sie würde zurückgelassen und sie sei nicht wertvoll für die Gruppenleiterin. Sie überträgt alte Gefühle von Angst, Misstrauen, vielleicht auch Unterwürfigkeit etc. und alte Erlebnisinhalte auf die neuen Bezugspersonen. Jana steht misstrauisch der offenen Herzlichkeit ihrer Gruppenleiterin gegenüber, sie kann sich hierüber noch nicht freuen. Philipp hat Angst, der Pädagoge sei nur deshalb so freundlich, um ihn dann zu zwingen, seinen Penis in den Mund zu nehmen.

Die Mädchen und Jungen übertragen ihre frühen Bindungserfahrungen in andere Beziehungen, z. B. in die Beziehungen zu den Gleichaltrigen in der Wohngruppe, in der Schule, der Kindertagesstätte und den Peergroups und in die Beziehung zu den Pädagog*innen. Sie treten den neuen Bezugspersonen mit starkem Misstrauen gegenüber. Sie zeigen häufiger aggressives und weniger soziales Verhalten schon im Kindergarten. Hinter diesem aggressiven Verhalten können sich durchaus Bindungswünsche verstecken. Die Angst vor Zurückweisung kann in aggressivem Verhalten ausgedrückt werden. Aber welcher Erwachsene oder gar welche Gleichaltrigen können so versteckte Bindungswünsche und Näheängste verstehen?

Wenn Kinder nach einer anfänglich ruhigen Phase in einer Wohngruppe oder Pflegefamilie beginnen, traumatische Erfahrungen zu inszenieren und zu übertragen, kann dies für beide Seiten sehr belastend sein (Kap. 14.3). Die Beziehungen zwischen beiden werden auf eine harte Probe gestellt. Gerade hierdurch aber zeigt das Kind, das es sich in einen Prozess der Bindungsentwicklung begeben hat, dass es beginnt zu vertrauen. Dass ist manchmal schwer zu verstehen: Der Beginn von Vertrauen, von Bindung ist dann möglicherweise durch aggressive Handlungen,

suizidale Verhaltensweisen, Lügen, Stehlen u. v. a. mehr gekennzeichnet. So kann es zu einer Spirale von Suchen, Ablehnung und Aggression kommen.

Kinder wie Philipp und Laura haben häufiger Konflikte mit Gleichaltrigen. In der Konsequenz suchen die Mädchen und Jungen ihre Beziehungen in der Einrichtung, hier haben sie mehr Sicherheit. Ihre Neugier und ihr Interesse, die Umwelt zu erkunden und andere Beziehungen einzugehen, sind deswegen eingeschränkt. Sie geraten in die Isolation – wie früher auch.

Die Intensität der Bindungen von Kindern wie Jana und Philipp sagt nichts über deren Qualität aus, sie bedürfen in der Regel einer Korrektur. John Bowlby betonte ausdrücklich die relative Offenheit der internalen Repräsentation gegenüber veränderten Bedingungen. Die Bearbeitung und die heutige Sicht der Dinge sind ausschlaggebender als die Bindungsmodelle der Eltern. Bei bearbeiteten negativen Erfahrungen und Bindungssicherheit reden wir dann von ‚erworbener Sicherheit‘. Es gibt viele Hinweise auf seelische Gesundheit und Bindungssicherheit nach traumatischen, auch chronischen und kumulativen traumatischen Erfahrungen. In Wohngruppen, Tagesgruppen, Pflegefamilien und professionellen Pflegefamilien ist die Arbeit mit den traumatisch bedingten Bindungsstörungen der Kinder im pädagogischen Alltag (Kap. 7), in der Hilfeplanung, Elternarbeit und Therapie unerlässlich.

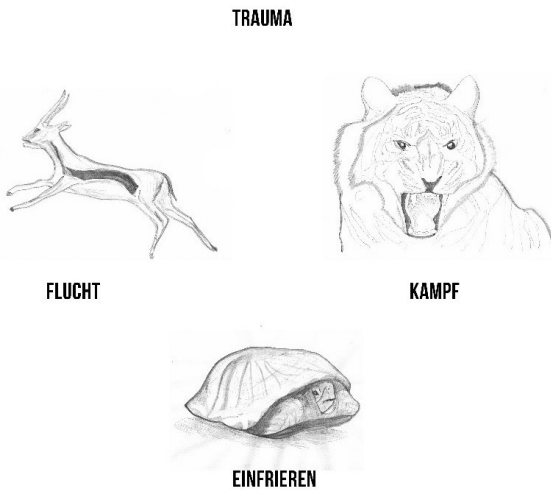
3.3 Jedes Verhalten hat einen Grund

Psychobiologische Erkenntnisse

Ein Trauma beeinflusst Gehirn und das körperliche System auf vielfältigen Ebenen des physiologischen Funktionierens, da Gehirn und Körper untrennbar miteinander verbunden sind. „Die meisten Menschen denken, ein Trauma sei ein psychisches Problem oder gar eine Gehirnstörung. Ein Trauma passiert jedoch auch im Körper.“ (Levine 2011, S. 53). Traumata sind Einflüsse, die die Integrität der inneren Struktur und Organisation des Gehirns bedrohen. Besteht bei der Aktivierung der emotionalen Zentren durch Angst, gar

Todesangst, keine geeignete Bewältigungsstrategie wie Kampf oder Flucht zu Verfügung, so erstarrt der Mensch als Notfallreaktion, eine physiobiologische Reaktion.

Abbildung 1: Die Traumatische Zange nach Michaela Huber



© Lukas Picard

Eine Chronizität dieser Ereignisse führt zu physiologischen Veränderungen. Es kommt zu einer verstärkten Ausschüttung von Stresshormonen und zu Veränderungen in dem System, das relevante Informationen von irrelevanten trennt. Das Gehirn greift auf ältere Hirnbereiche – direkt und ohne Einbezug der Bewusstseinssebene auf → kortikaler Ebene – zurück. Der Denker ist nicht erreichbar, eine differenzierte Wahrnehmung der Stresssituation ist nicht möglich:

Maria ist sechzehn Jahre alt. Sie hat ein nettes Lachen und geht offen auf alle Menschen zu. Das Jugendamt brachte sie im Alter von fünf Jahren in einer Einrichtung der Erziehungshilfe unter. Sie hat wohl die ganze Bandbreite der Traumatisierungen in massiver Form überlebt. Nach zehn Jahren arrangiert

das Jugendamt einen Kontakt zur Mutter, die wiederum mit ihrer Herkunftsfamilie, deren Beteiligung an dem massiven Missbrauch der Kinder letzten Endes ungeklärt bleibt, in Verbindung steht. Maria kann sich vor den negativen Erinnerungen und Bedrohungen nicht schützen. Viel später erzählt sie, dass sie bei dem Besuch wie betäubt war. Sie spürte, trotz des sehr bedrohlichen Umfeldes, keine Angst. Sie war nicht in der Lage, über die Bedrohung zu reden und Hilfe – von der sie weiß, dass sie sie bekommen hätte – zu holen. Maria macht einen Suizidversuch mit allen möglichen greifbaren Tabletten.

Eine große Anzahl von Untersuchungen bestätigen, dass Menschen auf belastende Erinnerungen mit signifikant erhöhter Herzfrequenz, erhöhter Leitfähigkeit der Haut und erhöhtem Blutdruck reagieren. Die exzessive Stimulation des zentralen Nervensystems zum Zeitpunkt der Traumatisierung kann zu permanenten neuronalen Veränderungen – wie z. B. dauerhafte und diffuse Ängste – führen. Chronische physiologische Erregung beeinträchtigt die Fähigkeit, Emotionen wie z. B. Angst als Signal zu nutzen, um sinnvolle Handlungen ausführen zu können. Auch die Unterscheidungsfähigkeit von relevanten und irrelevanten Stimuli ist beeinträchtigt. Affektiv neutrale, aber existenziell relevante Geschehnisse werden weniger beachtet. Als Konsequenz dieses relativen Mangels an Reaktionsbereitschaft benötigen traumatisierte Kinder mehr Anstrengung, um auf gewöhnliche Erlebnisse zu reagieren, ihre Reaktionszeit ist verzögert, alles ist anstrengender. Der Verlust der normalen Synchronisation der elektrischen Aktivität der verschiedenen kortikalen Gebiete führt zu einer Unterbrechung der Zusammenarbeit von rechter und linker Hirnhemisphäre. Die rechte Gehirnhälfte dient der prozesshaften Wahrnehmung, Gefühlsgenerierung, emotionalen Kommunikation und ganzheitlichen Wahrnehmungsabbildung, die linke Gehirnhälfte ist zuständig für die Speicherung von Informationen, die bei guter Zusammenarbeit Worte und Sprache erzeugt. Störungen im EEG der linken Hemisphäre sind mit einer Zunahme psychotraumatischer Lebenserfahrungen besonders auffällig (van der Kolk u. a. 2000, S. 195 ff.). Doch strukturelle Veränderungen im Gehirn sind bis ins hohe Lebensalter möglich, eine gute Chance für Kinder wie Philipp und Jana.

Das Körpergedächtnis

Wenn Kinder die leidvollen Erfahrungen nicht integrieren können, setzen sich die traumatischen Ereignisse in Fragmenten im Körpergedächtnis fest und führen ein Eigenleben. Man geht davon aus, dass nicht assimilierte traumatische Erfahrungen in einem besonderen aktiven Gedächtnis gespeichert werden, das dazu neigt, die Darstellung der Inhalte zu wiederholen. Entweder wird das Trauma als ein Unglück in das Gedächtnis integriert oder die Empfindungen und Gefühle, die zum Erlebten gehören, führen ein Eigenleben. Wie Kinder traumatische Situationen abspeichern und sich wieder in das Gedächtnis rufen, wird entwicklungsentsprechend variieren (Pynoss u. a. 2000). So ist anzunehmen, dass je jünger die Kinder sind, desto mehr die Erinnerung auf eine einzige Wahrnehmung, sei es ein Bild, ein Geräusch, ein Geruch etc. konzentriert ist. Man geht davon aus, dass die nachfolgend aufgeführten Erinnerungsebenen als komplexe und unabhängige Gedächtnissysteme, als Körpergedächtnis außerhalb des Bewusstseins funktionieren:

Das Körpergedächtnis

- Die vom Menschen abgespaltene Geschichte
- Das von Menschen unabhängige Bild
- Geräusche
- Gerüche
- Das Körpergefühl
- Die Emotionen

Menschen, die einem Trauma ausgesetzt waren, können unter Schlafstörungen, plötzlichen Erinnerungen an das Ereignis, Konzentrationsschwierigkeiten, Albträumen usw. leiden. Philipp und Jana haben darüber keine Kontrolle. Wenn Rückblenden auftreten, werden diese die gleichen Gefühle von Angst, Panik, Selbstwert- und Vertrauensverlust wie in der traumatisierenden Situation auslösen:

Maria kann nachts nicht einschlafen. Oft hat sie Alpträume. Philipp dreht eines Abends (er hatte auch zu viele Biere getrunken) völlig ab. Apathisch sitzt er in einer Ecke, dann schreit er „Ich will die vielen Schwänze nicht mehr sehen“, er weint und schreit. Philipp kann erst Stunden später wieder beruhigt werden. Laura kommt aus der S-Bahn, völlig durcheinander und voller Angst. Ein Mann sah aus wie ihr Stiefvater. Maria wimmert, als die Betreuerin aus dem Aufklärungsbuch für Kinder „Peter, Ida und Minimum“ vorliest und Geschlechtsteile thematisiert werden. Maria kann sich danach nicht erinnern.

Philipp, Maria und Laura haben einen Flashback. Auslöser sind innere oder reaktivierende Reize in der Gegenwart, die aus assoziativen Verbindungen zu frühen Erfahrungen bestehen. Wir nennen diese Trigger.

Der Flashback

Ein Flashback ist ein psychischer Zustand, in welchem Gedächtnisinhalte aus einer vergangenen Stresssituation Macht über Erleben und Verhalten in der Gegenwart bekommen:

- Bilder, Stimmen, Gerüche, Geschmacks- und Körperempfindungen von damals sind die Gegenwart.
- Überzeugungen über sich, andere Menschen und die Welt von damals gelten wieder.
- Die gleichen Gefühle sind wieder zu spüren.
- Die gleichen Verhaltensmuster werden wieder aktiviert, und/oder
- eine körperliche Stressreaktion wird ausgelöst, die den körperlichen Veränderungen in der vergangenen Stresssituation gleicht.

Auch eine allgemeine physiologische Erregung kann traumagebundene Erinnerungen auslösen. Auslöser warnen den Organismus so frühzeitig vor möglichen Gefahren psychischer Überlastung, dass sie ohne erkennbaren Grund zu Flashbacks mit starken Stressreaktionen und zum Rückgriff auf alte Verhaltensmuster (z. B. zu posttraumatischen Übertragungen führen können. Die Konfrontation mit dem Trauma durch Auslöser kann zur signifikanten Verminderung des Sauerstoffverbrauchs führen. Das bedeutet wahrscheinlich, dass während der Aktivierung das Gehirn die Erfahrung in vollem Ausmaß wieder erlebt. Die Person kann auch physiologisch daran

gehindert sein, die Erlebnisse in Sprache zu übersetzen (van der Kolk 2000, S. 216).

(angelehnt an Schubbe 1996)

Gefühle plötzlicher Ohnmacht, extreme Ängste, Depressionen, Suizidimpulse, Schmerzempfindungen tauchen kontextentglitten wieder auf. Nicht konkrete Erinnerungen können lange Zeit unbewusst bleiben und plötzlich oder auch langsamer nach Jahren wiederauftauchen und erneut Stressreaktionen und Stresssymptome hervorrufen. Wahrscheinlich kommen Flashbacks häufiger vor, als wir annehmen und begleiten können.

Die Übertragung zerstörender Erfahrungen

Kinder wie Philipp und Jana drücken ihre Geschichten in Verhaltensweisen aus, die von den Bezugspersonen und Pädagog*innen mitunter kaum zu verstehen und schwer zu ertragen sind:

Jana macht den Pädagogen an. Michael hat immerzu Angst geschlagen zu werden. Sabine bunkert Essen. Martin nimmt keine Hilfe der Pädagog*innen an.

Jedes Verhalten dieser Mädchen und Jungen hat einen guten Grund:

Jana hat sexuelle Gewalt als Zuwendung erfahren. Michael wurde immer zu geschlagen. Sabine wäre fast verhungert. Und Martin hat Erwachsene als nicht hilfreich erlebt.

Diese Erfahrungen übertragen sie nun in ihre aktuellen Beziehungen. Übertragungen gehören zu den natürlichen Erscheinungen des menschlichen Lebens. Übertragung ist eine psychoanalytische Bezeichnung. Neuauflagen. Phantasien, frühere Erlebnisinhalte beeinflussen aktuelle Beziehungen. Sie sind als Reaktionsbereitschaften an die Vergangenheit gebunden. (Freud 1910, GW VIII) Übertragungen haben die Tendenz Bezugspersonen nicht in ihrer eigenen Wirklichkeit wahrzunehmen. Der gemeinsame Nenner für alle

Übertragungsphänomene sei „[...] die Wiederholung, die sich im Leben wie in der Therapie [und in der Pädagogik, Anm. der Verf.] anscheinend spontan einstellt.“ (Thomä/Kächele 2006, S. 54). Doch es ist möglich behindernde Übertragungen durch Reifungs- und Bewusstwerdungsprozesse (Kap. 10.2) zu wandeln und wirklicher Beziehung Raum zu gewähren (Jung 1946; König 1998).

Ihre Übertragungen sind jedoch keine einfachen, sie sind die Übertragungen traumatischer Lebenserfahrungen. Wenn Jana, Michael, Sabine und Martin ihre Erfahrungen übertragen, spüren wir oft eine existenzielle Not. „Die traumatische Übertragung spiegelt nicht nur die Erfahrung von Gewalt wider, sondern auch die Erfahrung von extremer Hilflosigkeit. [...] Die Erinnerung an diese Erfahrung prägt alle späteren Beziehungen.“ (Herman 1993, S. 188). Der wesentliche Unterschied zwischen positiver und traumatischer Übertragung sei die zerstörerische Kraft der frühen Erfahrungen der Mädchen und Jungen, die die Beziehungen zu anderen Menschen immer wieder stört (ebd.). Und dies ist besonders anstrengend für die Mädchen und Jungen, die abgespaltene Persönlichkeitsanteile zum Überleben entwickeln mussten. Ihre jeweils unterschiedlichen Übertragungen können schon in Ansätzen Gefühle von Sicherheit verhindern.

Alle Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen übertragen alte Erlebnisinhalte, die z. B. eigentlich den Täter*innen bzw. den misshandelnden Eltern gelten: „Der Terror entsteht dadurch, dass außer dem Patienten und dem Therapeuten noch eine dritte Person anwesend zu sein scheint. Diese dritte Person ist der Täter, [...]“ (Lister, zit. n. Hermann 1993, S. 188)

Übertragung ist keine Einbahnstraße. Themen, die die Kinder in den pädagogischen Alltag mitbringen, berühren immer auch die eigene Kindheitsgeschichte und unseren Alltag mit den Mädchen und Jungen. „Die Bilder, die wir uns von Menschen machen, mit denen wir in der Gegenwart umgehen, werden durch innere Bilder beeinflusst, die aus unserer Wahrnehmung anderer Personen entstanden sind.“ (König 1998, S. 11). Ein bewusster Umgang mit der eigenen Kindheitsgeschichte kann die Einfühlung in die Mädchen und Jungen erleichtern, verhindert die Verfestigung von belastenden Verhaltensmustern und dient der Psychohygiene in belastenden

Arbeitssituationen. Er kann zudem sinnstiftend und bereichernd sein.

Störungswertige Dissoziation

Zum Schutz vor Überflutung sind Erleben, die Gefühle und das Handeln der traumatisierten Mädchen und Jungen von spezifischen Abwehrmechanismen geprägt. Wenn man nicht physisch fliehen kann, wird man versuchen, psychisch zu fliehen, zu dissoziieren. Aus dem pädagogischen Alltag kennen wir → Dissoziation in Form von Fühllosigkeit einzelner Körperteile, Schmerzabwehr, Lähmung und Müdigkeit bis hin zur Persönlichkeitsspaltung (3.1). Traumatisierte Menschen kompensieren chronische Übererregung durch Abschalten. Sie vermeiden Stimuli auf der Verhaltensebene und betäuben sich emotional auf der psychophysiologischen Ebene. Dieses Verhalten wenden sie sowohl traumagebundenen als auch alltäglichen Erfahrungen gegenüber an:

Maria fühlte nichts bei heißem oder kaltem Wasser. Maria kann belastende Gefühle per Knopfdruck abschalten. Sie spürt keine Trauer, keinen Ärger. Maria ritzt ihre Arme und spürt nichts. Anna weiß über einige Unternehmungen von sich nicht Bescheid, „das war ich nicht!“ Sie geht selten aus dem Haus und flieht vor allem Unbekanntem.

Damals waren diese Abwehrmechanismen lebensnotwendig, heute können sie neues Leid produzieren. Was damals vorm Verrücktwerden schützte, kann heute verrückt machen. Die störungswertigen dissoziativen Anteile trennen vom Selbst und trennen von anderen.

Dissoziative Zustände kennt jeder Mensch. Dissoziation wird auch als ein Stressbewältigungssystem bezeichnet, das es erlaubt abzuschalten, ein Überlastungsschutz. Dissoziation ist dann hilfreich, wenn ich sie steuern kann. Viele Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen mussten die Möglichkeiten des Überlastungsschutzes, der Dissoziation nutzen, um diese Lebensumstände zu überstehen. Sie sind wie im Nebel, wenn die psychisch kranke Mutter sie in extremer Weise beschimpft, sie beamen sich

an die Decke, wenn Erwachsene sexuelle oder körperliche Angriffe starten, sie schalten ihre Gefühle weg, wenn diese nur Ohnmacht und Angst und nicht auszuhalten sind, spüren Hunger, Kälte und Schmerz nicht mehr. Sie schalten ab, wenn sie nur beschimpft werden, sie hören nichts mehr und überstehen so nicht aushaltbare Lebenssituationen.

Putnam definiert Dissoziation als eine Unterbrechung der normalen Integration und Assoziation von Informationen und Erlebnissen (Putnam 1997). In herausfordernden Lebenssituationen ist Dissoziation eine automatisierte Reaktion des Menschen auf belastende oder traumatische Erfahrungen, die zu einer Veränderung beziehungsweise zu einem Rückzug von Bewusstsein führt.

Wir sprechen im Kontakt mit Kindern von einem Überlastungsschutz. Das Gehirn verringert die Reize der Sinne und überwältigende Gefühle wie nicht aushaltbare Angst oder Ohnmacht sind nicht zu spüren. Um es mit dem Modell des dreigliedrigen Gehirns zu erklären: Die Warnzentrale empfängt über die Sinne das Signal großer Gefahr. Weil das nicht aushaltbar ist, reagiert der Körper so, dass wir diese Gefahr nicht mehr spüren. Man fühlt sich ganz alleine auf dieser Welt und auch weil das nicht mehr auszuhalten ist, schützt der Körper mit einer Wolke des Vergessens und Nichtspürens, dem Überlastungsschutz. Manche Lebenssituationen sind so bedrohlich, dass diese Erlebnisinhalte in Teile aufgespalten werden müssen, die sich erst einmal verstecken, z. B. die Angst, zu verhungern, also Todesangst. Sie führt dann als ein inneres Kind – vielleicht ein ganz junges – ein Eigenleben. Möglicherweise ist da noch ein Teil – vielleicht ein wenig älter – der unvorstellbar wütend ist – mit gutem Grund. Und weil die Wut und der Hass so groß sind, dürfen sie nicht rauskommen. Diese Anteile sind immer da und erhöhen die Anstrengung der Mädchen und Jungen (Weiß 2014).

Die elfjährige Regina fühlt sich sehr wohl in ihrer Gruppe, es ist ihr sicherer Ort. Dennoch, in ihr gibt es einen Anteil, der diese Gruppe abfackeln möchte, der schon genau weiß, was sie tun muss. Wo sie abdichten muss, wo der Feuerlöscher hängt, was sie tun muss, dass das Feuer nicht mehr gelöscht werden kann. Sie mag diesen Teil nicht, doch manchmal versucht er das Kommando zu

übernehmen und dann muss sie ganz schön kämpfen. Das ist sehr anstrengend. So beschreiben manche Mädchen und Jungen ihre Hassanteile als eine Feuerwelle, die alles verbrennen will.

Abbildung 2: Zwei Teile in uns



© Lukas Picard

Flashbacks, traumatische Übertragungen und störungswertige Dissoziation verstärken die Belastungen der Kinder. Sie erleben und handeln dann weiterhin in der emotionalen Umwelt des Traumas. Ihre für andere nicht nachvollziehbaren Handlungen belasten die aktuellen Beziehungen. Die Wiederholungen können neue und mehr Schrecken schaffen, sie verhindern korrektive Erfahrungen und das Erlernen von nichtschädigendem Verhalten. Das negative Selbstkonzept, die Beeinträchtigungen der Bindungsrepräsentationen und die Schrecken der Erinnerungsebenen lösen sich nicht von selbst auf. Im Gegenteil, die traumatischen Erfahrungen und auch weiterhin die beschriebenen Erinnerungsebenen haben oft *Traumatische*

Erwartungen zur Folge: „Im allgemeinen tragen traumatische Erfahrungen in der Kindheit zu einer Schematisierung der Welt bei, insbesondere was Sicherheit, Geborgenheit, Risiko, Verletzungen, Verlust, Schutz und helfendes Eingreifen angeht“ (Pynoss 2000, S. 285). Auch diese Schematisierung beeinträchtigt die Fähigkeit der Kinder Beziehungen aufzunehmen, sie schränkt ihren Erfahrungshorizont ein und behindert die Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Offensichtlich beinhaltet eine Unterstützung zur Bewältigung der traumatischen Erfahrungen die Minimierung der Gefahren durch Flashbacks, schädliche Übertragungen und störungswertiger Dissoziation.

Literaturtipps

- Garbe, E. (2015): Das kindliche Entwicklungs-trauma. Verstehen und Bewältigung. Stuttgart.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K. (2015): Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. 5. Druckauflage. Stuttgart.
- Levine, P. A. (2011): Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Traumata verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. München.
- Streeck-Fischer, A. (2006): Trauma und Entwicklung. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen in der Adoleszenz. Stuttgart.
- Weiß, W./Friedrich, E. K./Picard, E./Ding, U. (2014): „Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut“. Dissoziation und Traumapädagogik. Weinheim.
http://kinderschutz-Frankfurt/M..de/files/Bilder-Kinderschutz/Archiv_Fachtagungen/16.07.14%20Prof.%20Ziegenhain.pdf, Abruf: 17.08.2019
- Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.) (2017): Traumatisierung und Ver-wahrlosung. Wie kann Psychoanalytische Sozialarbeit helfen? Frankfurt/M.

*Für Expert*innen*

über herausfordernde Lebensumstände und über Leben in einem Heim:

Earle, Phil (2011): BILLY sein. Hamburg.

über mehrere Personen in sich:

Stern, Adriana (2001): Hannah und die Anderen.

4. Exkurs: Das Trauma – eine Geschichte von Akzeptanz und Verleugnung

Eigentlich ist die Scheu, Traumata wahrzunehmen natürlich. Die meisten Menschen wollen Gewalttaten aus ihrem Bewusstsein

verbannen. Professionelle Helfer*innen, die durch ihren Beruf mit Traumata konfrontiert werden, werden mit der eigenen Verwundbarkeit in ihrer natürlichen Umgebung konfrontiert. Das ist gerade dann, wenn Kinder betroffen sind, eine besonders schmerzhaft Auseinandersetzung. So ist die Geschichte der Wahrnehmung von Traumata auch die Geschichte einer periodischen Tabuisierung. Die gesellschaftlichen Reaktionen sind „[...] selten Ergebnis objektiver und rationaler Einschätzungen. Sie sind eher hauptsächlich Folge konservativer Impulse im Dienste der Aufrechterhaltung der Annahme, dass die Welt im Wesentlichen gerecht ist, dass ‚gute‘ Menschen ihr Leben im Griff haben und dass nur ‚schlechte‘ Menschen Schlimmes zustößt.“ (van der Kolk u. a. 2000, S. 51)

Traumatische Realität kann nur dann im Bewusstsein bleiben und erforscht werden, wenn die gesellschaftliche Wirklichkeit dies zulässt. Wenn die Unterordnung von Frauen und Kindern in einer patriarchalen Gesellschaft infrage gestellt wird, wenn Kriegsveteranen keine Helden sein müssen, wenn Folteropfer gehört werden, wenn Eltern nicht als Eigentümer ihrer Kinder gelten etc. und wenn Einzelne oder Gruppen von Betroffenen – wie z. B. von dem eigenen Vater sexuell missbrauchte Frauen – den Mut haben, auf sich aufmerksam zu machen. Und wenn von Krieg und Armut betroffenen Menschen mit Mitgefühl und Solidarität begegnet wird.

Traumata werden seit Ende des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit Kriegserlebnissen und sexueller Gewalt wahrgenommen. Im republikanischen und antiklerikal geprägten Frankreich im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts wurde als das wahrscheinlich wichtigste Vermächtnis der Psychiatrie die Entdeckung des traumatischen Ursprungs der Hysterie durch den Arzt und Neurologen Jean-Martin Charcot (1887) in der Salpêtrière (Krankenhausgelände in Paris) und seinem Nachfolger Pierre Janet möglich. Janet verdanken wir die erste umfassende Beschreibung der Wirkungen eines Traumas auf die Psyche. Er war der Auffassung, dass furchterregende Ereignisse und die dazugehörigen heftigen Emotionen dazu führen, dass Menschen die Erinnerungen an diese Erfahrungen nicht in das Bewusstsein integrieren können. Janet beobachtete auch, dass seine Patienten durch Erinnerungen an die überlebten Traumata Reaktionen zeigten, die bei der ursprünglichen Reaktion

eine Rolle gespielt hatten. Janet prägte den Begriff ‚Unterbewusstsein‘ als Ansammlung von Erinnerungen, die die Interaktionen von Menschen beeinflussen (Janet 1904). Der Vater der Psychoanalyse, Sigmund Freud, begann hier seine Auseinandersetzung mit der Hysterie.

4.1 Freuds Entdeckung

Ende des 19. Jahrhunderts stellte Sigmund Freud bei weiblichen Patientinnen schwerwiegende traumatische Ereignisse, oft sexuelle Übergriffe in der Familie und Misshandlungen fest. In seinem Bericht über achtzehn Fallstudien *Zur Ätiologie der Hysterie* schrieb er 1896: „Ich stelle also die Behauptung auf, zugrunde jedes Falles von Hysterie befinden sich – durch die analytische Arbeit reproduzierbar, trotz des Dezennien umfassenden Zeitintervalls – ein oder mehrere Erlebnisse von vorzeitiger sexueller Erfahrung, die der frühesten Jugend angehören. Ich halte dies für eine wichtige Enthüllung, für die Auffindung eines *caput nili* der Neuropathologie.“ (Freud GW I, S. 439). Freud wurde damit konfrontiert, dass sexuelle Gewalt gegen Frauen und Kinder auch in geachteten bürgerlichen Familien, in denen er in Wien praktizierte, vorkam und eine Ursache der damals weit verbreiteten Hysterie war. Seine Entdeckung konnte in einer patriarchalen Gesellschaft keine Anerkennung finden. Freud hatte mit der Veröffentlichung über sexuelle Gewalt als Ursache von Hysterie damals die äußersten Grenzen gesellschaftlicher Glaubwürdigkeit überschritten. Das ist wahrscheinlich einer der Gründe, warum er in den *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (Freud 1904–1905, GW V) eine reale sexuelle Gewalterfahrung als Ursache psychischer Leiden verwarf und Konzepte wie die ödipale Theorie und die ‚Abwehrhysterie‘ entwarf: Die Frauen wünschten sich die sexuellen Begegnungen. Nicht die Abspaltung der nicht zu verarbeitenden Erinnerungen, wie Freud noch in seiner Schrift über die → Ätiologie der Hysterie feststellte, sondern die Verdrängung inakzeptabler Triebwünsche, die bedrohlich auf das Ich wirken und die Abwehr gegen das Bewusstwerden dieser Wünsche mobilisieren, sei der zentrale pathologische Prozess des Traumas; sexuelle

Gewalt gegen Kinder käme zwar vor, aber selten. Das neurotische junge Mädchen aber will seine eigenen sexuellen Wünsche nicht akzeptieren und erfindet sexuelle Gewalt in der Kindheit, um diese Wünsche zu verdecken.

Freud glaubte den Frauen nicht mehr die reale Erfahrung des Missbrauchs: „Als ich dann doch erkennen musste, diese Verführungsszenen seien niemals vorgefallen, seien nur Phantasien, die meine Patienten erdichtet, die ich ihnen vielleicht selbst aufgedrängt hatte, war ich eine Zeitlang ratlos“ (Freud 1925, GW XIV, S. 59). Zwar sei es nicht angemessen – so Judith Lewis Herman – diesen Widerruf als Akt persönlicher Feigheit und Skandal zu kritisieren, allerdings „[...] nahm Freuds Zurückweisung der Traumatheorie immer mehr eine seltsam dogmatische Qualität an. [...] Mit unbeirrbarer Hartnäckigkeit, die ihn zu immer verwickelteren Theorien zwang, bestand er darauf, dass Frauen sich die missbräuchlichen sexuellen Begegnungen, über die sie klagten, einbildeten und wünschten.“ (Herman 1993, S. 32)

Später zweifelte Sigmund Freud selbst an seinem Widerruf, dennoch prägte dieser lange Zeit die psychoanalytische Theoriebildung (Masson 1986). Mit seinem Widerruf brach die Hysterieforschung, die erste Traumaforschung, zusammen. Zu Gunsten der pathogenen Wirkungen von Fantasien wurden die pathogenen Wirkungen des realen Traumas vernachlässigt, Frauen als unter- oder fehlentwickelt bezeichnet. In Folge scheiterte auch der ungarische Psychiater Sandor Ferenczi 1932 auf dem Psychoanalytischen Kongress in Wiesbaden mit der These vom realen Ursprung des Traumas. In seinem Vortrag *Die Sprachverwirrung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. Die Sprache der Zärtlichkeit und die Sprache der Leidenschaft* beschrieb er die Hilflosigkeit des Kindes angesichts der Konfrontation mit einem Erwachsenen, der die Verletzlichkeit des Kindes und sein Bedürfnis nach Zuneigung missbraucht. Kinder erfahren Hilflosigkeit und Terror, ihr hauptsächlichster Abwehrmechanismus sei die ‚Identifikation mit dem Aggressor‘ (Ferenczi 1933/1972, S. 308f.). Dies kostete ihn seine Freundschaft mit Sigmund Freud, er wurde geschnitten und lächerlich gemacht (vgl. Masson 1986). Die Doktrin des intrapsychischen Konflikts und der kindlichen Sexualverdrängung hatten – so van

der Kolk u. a. (2000, S. 77) – alle anderen psychoanalytischen Denkrichtungen bis auf weiteres aus dem Feld geschlagen.

Die psychoanalytische Auffassung vom Trauma wurde in der Zeit nach Freud um die Psychologie der Objektbeziehungen, um den Aspekt der Beziehung, erweitert: Das Trauma liegt im Beziehungsfeld und verändert die Beziehung zu den äußeren Objekten (meint Beziehungspersonen) sowie den inneren Repräsentanten derselben. Die frühen Beziehungserfahrungen erhalten eine zentrale Rolle in der Entwicklung des Kindes als die ‚stützende Umwelt‘ (Winnicott 1974; Balint 1966). Ein Entwicklungstrauma entstehe, wenn die angemessenen Reaktionen auf die Bedürfnisse des Kindes durch die Bezugspersonen unterbleiben.

In der Zwischenzeit hat die Psychoanalyse obige Erklärung revidiert, äußere Einwirkung und innere Verarbeitung berücksichtigt (vgl. Hirsch 2005). Einige Vertreter der Psychoanalyse halten weiterhin an der ödipalen Rivalität von Tochter zur Mutter als Bestandteil eines Erklärungsversuches sexueller Gewalt fest.

In Folge veränderten Psychoanalytikerinnen die Theoriebildung des psychoanalytischen Frauenbildes, indem sie sich mit der überkommenen Sicht der Frau in der Psychoanalyse beschäftigten (Chassequet-Smirgel 1974; Rohde-Dachser 1991). Die Analytikerin Alice Miller kritisierte in ihrem Buch *Du sollst nicht merken* Freuds Triebtheorie und seine Beschreibung der infantilen Sexualität (Miller 1981, S. 154), da diese in ihrer Funktion „[...] im ganzen Gefüge der gesellschaftlichen Verdrängung hervortreten scheint, [...]“. (Miller 1981, S. 67). Wiederum eine Psychoanalytikerin setzte sich zu Beginn der erneuten Enttabuisierung sexueller Gewalt in ihrem Buch *Seelenmord. Inzest und Therapie* (Ursula Wirtz 1989) mit den Folgen sexueller Gewalt und den Möglichkeiten der Bewältigung im Rahmen einer analytischen Therapie auseinander.

4.2 Traumata in Folge von Krieg und Faschismus

Angesichts der aus den Weltkriegen heimgekehrten Soldaten wurde die Traumaforschung jeweils intensiviert. Nach dem Ersten Weltkrieg brachen in erschreckend hoher Zahl Männer zusammen,

Krankenhäuser mussten rasch auf ihre Unterbringung vorbereitet werden. Kurze Zeit stritten sich konservative und fortschrittliche Psychiater über die Ursachen der ‚Kriegsneurose‘. Auch wenn die Einwirkung des Krieges auf die Menschen wahrgenommen wurde – ein Fortschritt – so ist der Begriff abwertend, weil er die Erfahrungen der Soldaten „[...] auf einen Charakterfehler oder eine hartnäckige persönliche Schwäche – wie den ‚Ödipuskomplex‘ – reduzierte, statt das Entsetzen zu berücksichtigen, dass angesichts explodierender Bomben oder der tiefen Trauer über gefallene Kameraden oder des Horrors, dass Menschen sich gegenseitig umbringen, völlig angemessen war.“ (Levine 2011, S. 55). Dann schwanden das gesellschaftliche und das medizinische Interesse für psychische Traumata wieder. Der amerikanische Psychiater und Traumataforscher Abram Kardiner verfolgte weiterhin die Theorie der *Kriegsneurose*. Nach seiner Theorie bestand das traumatische Syndrom aus einer veränderten Vorstellung von der eigenen Person im Bezug zur Welt, die auf dem Fixiertsein auf das Trauma und auf dem Vorhandensein eines untypischen Traumlebens mit chronischer Reizbarkeit, Schreckreaktionen und explosiven aggressiven Reaktionen basiere. Dies sei Ergebnis der Tatsache, dass das Ich die Sicherheit des Organismus durch den Schutz vor Erinnerungen an das Trauma gewährleisten will. Er beobachtete ein Gefühl von Sinnlosigkeit, Rückzug und Isolation. Und schon ihm war die Bedeutung der Körperlichkeit klar. Traumasymptome resultierten aus der Reaktion des gesamten Körpers auf das erlebte Trauma: „Der Kern der Neurose ist eine Physioneurose“ (Kardiner 1941: *The Traumatic Neuroses of War*, zit. n. van der Kolk 2015, S. 19). Kardiner warnte in Abgrenzung zu Freud vor der Theorie des → ‚sekundären Krankheitsgewinns‘ als einzige Erklärung der Symptome. Einig mit Freud und Janet war er in der Annahme der Tatsache, dass die Menschen sich auch nach der traumatischen Situation so verhalten, als wäre diese Situation noch gegeben (Kardiner 1941).

Vor und nach dem Zweiten Weltkrieg konzentrierten sich amerikanische Forscher auf die stützende Kraft der emotionalen Bindungen zwischen den Soldaten und auf die Bedeutung der veränderten Bewusstseinszustände als vermittelnde Instanz. Hypnose, → Narkosynthese und → *talking cure* sollten durch ein nochmaliges

Durchleben der traumatischen Erfahrungen mit den dazugehörigen Gefühlen schnell heilend wirken. Nach Kriegsende setzte die gesellschaftliche Amnesie – wie auch schon nach dem Ersten Weltkrieg – wieder ein, die langfristigen Folgen von Traumata fanden weder medizinisches noch militärisches Interesse.

Nach dem Sieg über den Faschismus wurden in einigen wenigen Studien Langzeiteffekte traumatischer Erinnerungen bei Überlebenden des Holocausts untersucht. Menschen, die die Gefangenschaft im Konzentrationslager überlebt hatten, zeigten schwere soziale, psychische, physische und existenzielle Folgen der überlebten Traumata und eine verminderte Fähigkeit mit psychischen und physiologischen Belastungen umzugehen. Der Psychoanalytiker Bruno Bettelheim, der ein Jahr in den Konzentrationslagern Dachau und Buchenwald überlebte, beschrieb in der Abhandlung über „Individuelles und Massenverhalten in Extremsituationen“ – auch zur Bewältigung seiner Gefangenschaft in Dachau und Buchenwald von 1938 bis 1939 – das Verhalten von Menschen in extremen Situationen und verwandte den Begriff *Extremtraumatisierung*. „Die extreme Traumatisierung ist ein Erlebnis, dass [...] derart traumatisch war, dass es die Persönlichkeitsintegration entweder ganz oder zu einem erheblichen Grad erschütterte“ (Bettelheim 1943/1982, S. 37). Das Extreme der Traumatisierung sei die Unausweichlichkeit, eine sozialpolitische Struktur, die sich auf die Zerstörung und Auslöschung einiger Mitglieder dieser Gesellschaft durch andere Mitglieder derselben Gesellschaft gründet. Bislang erfasse der Begriff Trauma nicht die bewusste Zerstörung von Menschen durch Menschen durch Kriegssituationen und politische Repression (ebd.).

1970 machten Soldaten gegen den Vietnamkrieg, an dem sie teilgenommen hatten, mobil. Sie gründeten die Organisation ‚Vietnamveteranen gegen den Krieg‘, gaben ihre Medaillen zurück und boten an, öffentlich über Kriegsverbrechen auszusagen. In organisierten Selbsthilfegruppen konnten die Vietnamveteranen ihre traumatischen Erlebnisse erzählen. In beharrlichen Kampagnen schufen sie Unterstützungssysteme, die auch staatlich bezuschusst werden mussten. Psychische Traumata wurden erstmals als dauerhafte und unvermeidliche Spätfolgen des Krieges anerkannt.

1980 wurde das *posttraumatische Syndrom* in das offizielle amerikanische Handbuch seelischer Erkrankungen „Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen → DSM-III“ aufgenommen.

Etwa zeitgleich erweiterte der Psychoanalytiker Keilson 1979 in seiner Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen den Traumadiskurs um den Begriff der *traumatischen Sequenzen*. Er unterschied drei traumatische Sequenzen:

1. Die deutsche Besetzung der Niederlande mit dem beginnenden Terror
2. Die direkte Verfolgung
3. Die Nachkriegszeit, d.h. die Zeit nach den unmittelbaren traumatischen Ereignissen.

Und machte auf die Bedeutung der Zeit ‚danach‘ aufmerksam. Dass das Trauma aus unterschiedlichen Bedingungen in der Zeit danach doch nicht verarbeitet werden kann, sei ein wesentlicher Teil der traumatischen Erfahrung, sodass diese Zeitspanne „[...] von vielen als die eingreifendste und schmerzlichste ihres Lebens bezeichnet wurde.“ (Keilson 1979, S. 58)

4.3 Sexuelle Traumata gegen Frauen und Kinder

Seit Mitte der 1970er Jahre wurden in den USA unter dem Einfluss der Frauenbewegung viele Forschungsarbeiten über sexuellen Missbrauch gegen Frauen verfasst. Die Frauenbewegung brachte das Thema, das Freud und das Patriarchat siebzig Jahre verdrängen konnten, wieder ins Bewusstsein. Die Soziologin Diana Russell kam in einer epidemiologischen Umfrage von 930 nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Frauen zu erschreckenden Ergebnissen: Jede vierte Frau war vergewaltigt worden, jede dritte Frau war in der Kindheit sexuell missbraucht worden (vgl. Russell 1984). Untersuchungen zu den psychologischen Folgen von Vergewaltigungen zeigten die gleichen Symptome, die man bei Kriegsveteranen beobachtet hatte, so Judith L. Herman 1992 nach zwanzig Jahren

Forschung und therapeutischer Arbeit mit Opfern sexueller und politischer Gewalt (dt. 1993).

In Deutschland thematisierten Frauen der neuen Frauenbewegung „Männergewalt gegen Frauen“. Frauenhäuser für misshandelte Frauen und Notrufstellen für vergewaltigte Frauen wurden eingerichtet. In der Bundesrepublik schrieb 1982 Alice Miller in der Frauenzeitschrift *Brigitte* „Die Töchter schweigen nicht mehr“, ein Artikel über sexuelle Gewalt von Vätern gegen Töchter. Feministische Projekte wie Wildwasser Berlin (1983) und Zartbitter Köln (1987) entwickelten Analysen, Haltungen und Methoden. 1984 veröffentlichten Barbara Kavemann und Ingrid Lohstöter das Buch ‚Väter als Täter‘. Betroffene Frauen organisierten Selbsthilfegruppen für Frauen, die als Mädchen sexuell missbraucht wurden. Mit der Zeit wurden auch Jungen als Betroffene stärker wahrgenommen (Bange/Enders 1995).

4.4 Herausfordernde Lebensumstände von Mädchen und Jungen

In der Wahrnehmung der historischen Entwicklung spielt die Geschichte von Kindheit nur eine untergeordnete Rolle. In der historischen Perspektive wissen wir wenig über lebensgeschichtliche Risiken und Traumatisierungen von Kindern und darüber, wie diese in der Gesellschaft jeweils wahrgenommen wurden. Im Vergleich dazu spielten die Ausbeutung durch Arbeit und die Durchsetzung des totalen Gehorsams in der Geschichte der Pädagogik bereits recht früh eine Rolle. Die Sorge um Kinder war bis in das 20. Jahrhundert hinein auf verwaiste und ausgesetzte Kinder beschränkt. Charles Dickens z. B. beschrieb das Schicksal armer und ausgebeuteter Kinder. Erste Gesellschaften, die die Grausamkeit gegen Kinder bekämpften, wurden in England und Amerika in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet. In Frankreich veröffentlichte 1860 der Professor für Gerichtsmedizin an der Universität Paris Ambroise Auguste Tardieu eine gerichtsmedizinische Studie über Misshandlung und schlechte Behandlung von Kindern. Darin beschreibt er das ganze Spektrum sexueller und körperlicher

Misshandlung hilfloser Kinder durch Erwachsene, oft durch die eigenen Eltern als Albtraum von Kindheit. Auch in Frankreich wurden Kinderschutzvereine gegründet.

Hundert Jahre später erwachte das Interesse am Kinderschutz neu. In einzelnen Kinderkliniken wurde überlegt, dass Blutergüsse und multiple Knochenfrakturen von Kindern selten ohne Vorgeschichte körperlicher Gewalt möglich sind. Bis in die Sechzigerjahre des 20. Jahrhunderts wurde angenommen, dass körperliche Misshandlung von Kindern durch ihre Eltern selten sei. Vorsichtig wurde thematisiert, dass Eltern ihren Kindern gegenüber aggressiv oder nachlässig sein können, dass sie Alkoholprobleme haben können oder nicht in der Lage sind, ihre Kinder zu versorgen. 1962 veröffentlichte der amerikanische Arzt und Professor für Kinderheilkunde Henry Kempe gemeinsam mit anderen Kinderärzten den epochemachenden Artikel *The Battered Child-Syndrom* (wörtlich ‚Das Syndrom des verletztgeschlagenen Kindes‘). Auch andere Formen von der Gewalt gegen Kinder wurden wahrgenommen, ihre Verbreitung sowie Auswirkungen erforscht. Der britische Psychiater John Bowlby und das Ehepaar Robertson, im kinderpsychiatrischen Bereich spezialisierte Sozialarbeiter, beschäftigten sich mit der Bedeutung von Trennungen für die kindliche Entwicklung. J. Bowlby entwickelte in London die Bindungstheorie (Bowlby 1975).

Erst Mitte der 1970er Jahre wurde Kindesmisshandlung in den meisten Ländern als ernstes Problem anerkannt. Lloyd De Mause, ein Psychohistoriker (1974, dt. 1977), stellte die Leidensgeschichten von Kindern in einer Sammlung von Untersuchungen über das Leben von Kindern in verschiedenen Epochen der Geschichte unter dem Titel *Hört Ihr die Kinder weinen* dar. Die Rechtsmedizinerin Elisabeth Trube-Becker veröffentlichte 1982 das Buch *Gewalt gegen das Kind*, das mit seinen Bildern über verletzte Kinder zutiefst verstörte und aufrüttelte.

Die Anerkennung des Ausmaßes von sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen ab Mitte der 1980er Jahre verlief in Deutschland als ein zuerst von der Kinderschutzbewegung abgetrennter gesellschaftlicher Erkenntnisprozess. Voraussetzung für die Enttabuisierung waren die Aktivitäten der Frauenbewegung der 1970er Jahre, vor allem das Auftreten betroffener Frauen und die

feministischen Projekte gegen sexuelle Gewalt. Im Zuge dieser Enttabuisierung sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen beschäftigte sich die Fachöffentlichkeit dann relativ schnell mit den Auswirkungen der sexuellen Traumata auf die betroffenen Mädchen und Jungen. Die individuelle Perspektive, die Perspektive der Opfer gelangte in den Mittelpunkt des Interesses. Die Bewegung gegen sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche hat einen entscheidenden Anteil an der Enttabuisierung schwerer Traumata und an der Vergesellschaftung und Demokratisierung von notwendigem Wissen dazu.

Wiederum Mitte der 90er Jahre wurden wichtige Erkenntnisse aus amerikanischen Forschungen über die Auswirkungen traumatischer Ereignisse auf die Entwicklung der Kinder in der Fachöffentlichkeit breiter diskutiert. Folgende Fragestellungen und Kontroversen sollten im Hinblick auf die Wirkung traumatischer Erfahrungen auf Kinder zu einem fundierteren Verständnis führen (van der Kolk u. a. 2000):

Fragestellungen zu kindlichen Traumata

- Die Auswirkungen der subjektiven kindlichen Wahrnehmung auf die Schwere des Syndroms
- Die Wirkungen kindtypischer Widerstands-, Belastbarkeits- und Anpassungsfaktoren
- Spezifische Entwicklungskonsequenzen wie z. B. erhöhtes Risiko für eine erneute Traumatisierung
- Der Einfluss von traumabezogener Vermeidung der Bezugspersonen
- Transgenerationale Aspekte
- Die Beziehungen unter Gleichaltrigen sowie das schulische Umfeld
- Die verstärkte kindliche posttraumatische Belastung
- Strategien zur Prävention und Intervention

4.5 Anmerkungen zum aktuellen Traumadiskurs

Der Traumadiskurs ist geradezu spannend. Seit ca. 2005 rückt langsam die Körperlichkeit traumatischer Erfahrungen in den Blick. Die Entwicklung der Diagnosen bilden ein gesellschaftliches Vor und Zurück ab. In der Auseinandersetzung zwischen Individualisierung und Kontextualisierung werden die individuellen und gesellschaftlichen Wirkkräfte der Möglichkeiten der Bewältigung von traumatischen Lebensumständen präziser beschrieben. Und dennoch beobachten wir derzeit Rückschritte, die mich erschrecken: Im Fachdiskurs ist die gesellschaftliche Wirkkraft traumatischer Erfahrungen und der Traumabearbeitung unumstritten, doch führen die Abspaltung von Schmerz z. B. in der Medizin zu ignorantem Handeln: Die Abspaltung von traumatischem Leid und Schmerz durch die Hegemonie evidenzbasierter Wissenschaften führe dazu, seelische Zustände ihres Sinnes zu berauben, weil diese einzig auf ihre physiologischen Ursachen hin betrachten und das Leid nicht anerkannt wird (vgl. Fuchs 2017, S. 325). Was bedeutet das für die Menschen, die viel Leid überlebt haben? Wie wirkt ein pathologisch zugerichteter Begriff des Traumas, der die Lebensleistung völlig ausblendet, auf die Menschen? Nimmt er ihnen nicht letztendlich noch einmal die Würde?

Der erweiterte Blick

Bereits Mitte der 1990er Jahre kritisierten amerikanische Psychiater und Vertreter der Humanistischen Psychologie deterministische und mechanistische Vorstellungen, in denen die menschliche Psyche in beobachtbare bzw. zu deutende krankhafte Funktionsniveaus zerlegt wird. Sie erarbeiteten ein Entwicklungskonzept (Herman 1993; Horowitz 1978), das vor allem den Einfluss eines oder mehrerer Traumata auf die psychische Struktur und die Blockaden in der Entwicklung des traumatisierten Menschen erfasst. Herman u. a. betonen die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung als zentrale Bedingung für Krankheit und Gesundheit und die ganzheitliche systemische Selbstregulation. Durch dieses Entwicklungskonzept

werden frühere Konzeptionen, in deren Mittelpunkt Definitionen wie akute Traumata, chronische traumatische Umstände und Trauma-Typ I und -Typ II standen, ergänzt. Das Konzept rückt die wechselseitigen Beziehungen zwischen Trauma und Entwicklung ins Zentrum, bezieht sich auf das gesamte Spektrum traumatischer Belastungen und gleicht auch die Beschränkungen der Diagnose PTBS (Posttraumatische Belastungsstörung) aus. Mit der PTBS sei das universelle Phänomen von Schrecken und Gelähmtheit zu einer völlig sterilen medizinischen ‚Störung‘ geworden (vgl. Levine 2010, S. 56) Die Diagnose PTBS ist nicht entwicklungsensibel und so verwundert es nicht, dass die meisten Kinder aus herausfordernden Lebensumständen die diagnostischen Kriterien einer PTBS nicht erfüllen. Eine neue diagnostische Betrachtungsweise, die die entwicklungsbezogenen Aspekte komplex traumatisierter Kinder berücksichtigt, die *Developmental Trauma Disorder*, Entwicklungstrauma-Störung (ETS) (van der Kolk 2009), soll dies ändern. Die Anerkennung dieser Diagnose würde bedeuten, dass sich Forschung und Behandlung „[...] auf die allgegenwärtige biologische und emotionale Dysregulation, die völlig gescheiterte oder stark gestörte Bindung, auf Probleme hinsichtlich der Fähigkeit zu fokussieren und sich zu konzentrieren und auf das sehr beeinträchtigte Empfinden persönlicher Identität und eigener Kompetenz [...]“ (van der Kolk 2015, S. 203) konzentrieren würden. Obwohl sich das pathologisierend liest, ist es doch ein Blick, der die Begleitung der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen verbessern könnte und den Blick auf langfristige Auswirkungen fokussiert.

Die Körperlichkeit des Traumas

„Das Trauma liegt nicht im Ereignis; es ist vielmehr so, dass sich das Trauma im Nervensystem befindet.“ (Levine/Frederick 1998: Trauma – Heilung) Mit dieser Aussage über die *Körperlichkeit des Traumas* beeinflusst Peter Levine eine neue Sichtweise zum Verstehen traumatischer Symptome. Traumata führen zu physiologischen Veränderungen, die sich auf das Alarmsystem des

Gehirns auswirken. Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen leiden unter einer verstärkten Ausschüttung von Stresshormonen, sie reagieren auf tatsächliche oder vermeintliche Gefahr mit Hypervigilanz, Übererregung. Wir erleben dies im pädagogischen Alltag als extreme Beeinträchtigung der Mädchen und Jungen in Beziehungen. Die natürliche Plastizität des Gehirns kann von ihnen mit angemessener Begleitung genutzt werden, um sich wieder lebendig und in der Gegenwart verwurzelt zu fühlen. Durch Verstehen dieser Dynamik können wir den Kindern und Jugendlichen den Zugang zur Selbstbemächtigung ermöglichen, in dem sie in die Lage kommen „[...] die natürliche Plastizität des Gehirns zu nutzen, sich wieder völlig lebendig und in der Gegenwart verwurzelt zu fühlen.“ Und „[...] indem wir dem Körper Erlebnisse ermöglichen, die jenen Gefühlen der Hilflosigkeit und Rage oder dem Zusammenbruch, zu dem es durch Traumata kommen kann, eindeutig entgegengerichtet sind.“ (van der Kolk 2015, S. 11)

Diagnosen helfen – oder doch nicht?

Diagnosen können hilfreich sein. Zumindest sind sie eine Möglichkeit der Distanzierung. Und sie sind nicht die ganze Wahrheit, vielleicht nicht einmal eine kleine. Trauma sei eine Tatsache im Leben, keine diagnostische Kategorie, sondern Schmerz. „Wir müssen uns in Erinnerung rufen, dass das Trauma für die Betroffenen nicht eine Geschichte ist, die irgendwann einmal passiert ist, sondern der gegenwärtige Ausdruck von Schmerz, Horror und Angst innen drin. Trauma ist nicht etwas, was außerhalb der Klienten existiert.“ (van der Kolk 2014, S. 66). Die lebenslange Wirkkraft traumatischer Erfahrungen wird bagatellisiert. Zudem macht es einen Unterschied, „[...] ob man ein Problem als Krise definiert oder es mit einer Diagnose bezeichnet. Die Diagnose macht den Kranken zum Objekt. Spricht man dagegen von einer Krise, lässt man ihn Subjekt sein [...]“ (Basaglia 2000, S. 45) Dass ein Trauma nach dem Ereignis vorbei sei, zu dieser Sichtweise beigetragen habe auch die Diagnose *Post*-traumatische Belastungsstörung: „Der Diskurs um dieses klinische Bild impliziert ein *Post*trauma, also eine Zeit in der

das Trauma vorbei ist, individualisiert zudem und identifiziert das Individuum dann auch noch als *gestört*.“ (Andreatta 2017, S. 385). Damit wird die Lebensleistung der Menschen aus herausfordernden Lebensumständen schlicht ignoriert. Zudem sei die zunehmende Orientierung an der psychiatrischen Diagnostik die Ursache für die Aufgabe der Frage nach gesellschaftlichen Zusammenhängen von Entstehung und Aufrechterhaltung von Traumata (vgl. Brensell 2017, S. 135).

Individualisierung versus Kontextualisierung

Und noch eine diagnostische Kategorie beeinflusst den Traumadiskurs: „In der ICD 10 werden zwar mögliche Auslöser einer posttraumatischen Belastungsstörung benannt, doch werden Gewalt und Folter als potentielle Auslöser mit Naturkatastrophen gleichgesetzt. Damit geschieht eine Naturalisierung von Gewalt [...].“ (Brensell 2017, S. 135). Gesellschaftliche Zusammenhänge würden verdeckt und unauffindbar gemacht. Auch die Priorisierung evidenzbasierter Medizin führe zu Verfahren, z. B. standardisierte Kurzinterventionen wie die ‚Narrative Expositionstherapie‘ die implizieren, dass Gewaltfolgen losgelöst von sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten bearbeitet werden können (ebd., S. 137). Die Individualisierung traumatischer Erfahrungen verschließt den Raum des Verstehens eben jener Erfahrungen für den Einzelnen. Die Ausblendung gesellschaftlicher Machtverhältnisse zementiert das Gefühl, schuldig und nicht normal zu sein. Die in den Diagnosen angelegte Pathologisierung beeinträchtigt Selbstbemächtigung.

Eine emanzipatorische Traumabewältigung braucht Konzepte, die den sozialen und gesellschaftlichen Kontext einbeziehen. Traumata haben immer eine *gesellschaftliche Komponente*, sie entstehen in Strukturen, die die Ausbeutung von Menschen durch Menschen zulassen. Da die Gesellschaft dieses leugnete, war die Enttabuisierung z. B. von Kriegsgewalt und sexueller Gewalt gegen Frauen immer mit politischen Bewegungen verbunden. Es scheint so, als bräuchten wir diese Bewegungen heute dringender denn

je. Um den wissenschaftsimmanenten Entwicklungsprozess der Traumatheorie und den gesellschaftlichen Blick auf Traumata zu berücksichtigen, schlägt David Becker vor, von einer doppelten Identität der Traumatheorie zu sprechen, „[...] nämlich als klinische Theorie und als moralische Kategorie in gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen.“ (Becker 2017, S. 155). Gerade unter den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen müssen wir wahrnehmen, dass Traumatisierte nicht nur an einer Krankheit litten, „[...] sondern sie gesunden oder erkranken immer auch an einer Gegenwart, an der die gesamte Umwelt beteiligt ist.“ (160)

Die Anerkennung des Schmerzes

Wie beschrieben, werden Schmerz und Leid vom Traumadiskurs oft abgespalten. Doch Gesundung ist auch von den Möglichkeiten, eigenes Leid wahrzunehmen und zu transformieren, abhängig. In der dritten Sequenz, der Zeit nach den traumatischen Erfahrungen (vgl. Keilson 1979), muss die Anerkennung von Schmerz und Leid möglich sein. Dazu braucht es individuelle und gesellschaftliche Möglichkeiten der Anerkennung des Leides, Menschen, Räume und Strukturen.

Die faktische Nichtanerkennung des Leides hat massive, vielfältige Auswirkungen und geschieht durch unterschiedliche Handlungen. So löse z. B. das ‚Trauma der Straflosigkeit‘ in Chile „[...] intrapsychische und intrasubjektive Mechanismen aus, die genauso gravierende oder sogar schlimmere Bewusstseinsstörungen zur Folge haben können wie die Folter selbst.“ (Rojas 2005, S. 120)

Hannah Arendt beschreibt in „Wir Flüchtlinge“, was es bedeuten kann, nicht über den Schmerz reden zu können: „Es gibt unter uns jene seltsamen Optimisten, die ihre Zuversicht wortreich verbreiten und dann nach Hause gehen und das Gas aufdrehen.“ (Arendt 2016a, S. 15). „Man sagte uns, wir sollten vergessen; und das taten wir schneller, als es sich irgendjemand überhaupt vorstellen konnte.“ (ebd., S. 11, vgl. auch Gahleitner/Frank 2015, S. 198 ff.). Und Arendt beschreibt – eine erschreckende Aktualität – wie sich das Verdrängen des Schmerzes und der Zwang zur Anpassung

durch gesellschaftliche Strukturen auf die Identität auswirkt: „Nur sehr wenige Individuen bringen die Kraft auf, ihre eigene Identität zu wahren, wenn ihr sozialer, politischer und juristischer Status völlig verworren ist.“ (ebd., S. 26). Gesellschaftliche Bagatellisierung oder Nichtanerkennung der Schrecken vernichten Würde und Anerkennung. So dauerte es eine viel zu lange Zeit, bis Überlebende sexueller Gewalt öffentliche Anerkennung erfuhren, die geringen Ausgleichszahlungen sind immer noch ein Skandal. Auch der gesellschaftliche Umgang mit den Menschen, die aus Kriegs- und Armutsgebieten flüchten mussten, erkennt die Lebensleistungen und den Schmerz nicht an (Kap. 1.9). „Die gesellschaftliche aber auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Trauma war und ist häufig geprägt von einer Entwertung der Opfer und deren Leiden, welche den ‚Normalbürger/innen‘ als Schutz gegen eine Verunsicherung ihres basalen Sicherheitsgefühls und ihres Selbst- und Weltverständnisses dient, wie dies z. B. beim ‚blaming the victim‘ der Fall ist [...]“ (Brandmaier/Ottomeyer 2016, S. 344.). Die daraus folgende gesellschaftliche Verweigerung von → Empathie und Anerkennung von Leid fördern Abspaltung, es entsteht eine Amnesie des Schmerzes, die als Gefühlstaubheit – auch eine dissoziative Erscheinungsform – vor Überflutung von Gefühlen schützt, die die Gesellschaft nicht wahrnehmen will, nicht erlaubt.

Und vielleicht muss als Folge das Eigene bekämpft, als fremd von sich gewiesen werden. Die Identität bezieht sich dann sehr auf die Anpassung an Erwartungen anderer und an äußere Strukturen, ein authentisches Selbst wird nur schwer entstehen. Diese Dynamik wirke einerseits individuell und andererseits gesellschaftlich. Arno Gruen beschreibt in seinem Buch „Der Fremde in uns“ wie die Abspaltung der Schrecken der Kindheit zur Verachtung für das Leben anderer führen kann: „Die Verachtung anderer (wird so, Anm. der Verf.) zur Basis einer Identität, der das Eigene fehlt, die haßt, was sie hätte sein können, und die deshalb das Fremde braucht, um dort das eigene ‚Fremde‘ bestrafen zu können.“ (Gruen 2002, S. 190). Auf diesem Weg wird Gewalt weitergetragen, Gewalt gegen sich selbst und gegen andere Menschen, Minderheiten und Menschen, die das eigene Weltbild infrage stellen. „Dies geschieht so lange wie das eigene Opfer nicht erkannt werden darf.“ (Gruen 2002, S. 23). Ein

Bewusstwerden des Schmerzes sei der einzige Weg, den Teufelskreis der Selbstdestruktion zu durchbrechen (ebd., S. 216).

Die Anerkennung der Folgen

Für Betroffene sexueller Gewalt bedeutet die Anerkennung von Leid auch die Anerkennung der Folgen: Markus spricht in einem Interview mit Eva Picard von der langen Zeit, die ihn die Auswirkungen der traumatischen Erfahrungen kosten:

„Ich arbeite schon so lange, über 15 Jahre im Prinzip an meiner Vergangenheit und ich bin jetzt 51 Jahre und es scheint so für mich, als könnte ich das nie lösen.“ (Picard 2014, S. 89)

Die 16-jährige Nathalie beschreibt ihre Verzweiflung:

„Ich möchte, dass mir jemand hilft. Ich komme nicht mehr zurecht. Aber sobald es soweit ist, und mir jemand helfen will, geht nicht. Ich war jetzt bei drei verschiedenen Psychologen, drei verschiedene. Ich habe sie alle angeschrien, lass mich in Ruhe, hör auf, Dich in mein Leben einzumischen, es geht nicht mehr.“ (ebd., S. 89)

Mehr als verständlich ist der Wunsch, dass die Folgen von Gewalt in allen möglichen Formen anerkannt werden. „Dass gesehen wird, was es für Folgeschäden hat, dass man es als Betroffener wirklich schwerer hat“, so die Aussage eines Teilnehmers der Studie ‚Erwartungen Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs an gesellschaftlicher Aufarbeitung‘ (Kavemann et al. 2019, S. 66).

Anerkennung ohne stigmatisierende Erfahrungen

Unsere Expertin Katharina Vogel schildert (8.4) diskriminierende Reaktionen, wenn sie davon erzählt, dass sie in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe aufgewachsen ist. Sie erhält negative

Reaktionen, berichtet von komischen Reaktionen. Deutlicher noch sind die Befürchtungen von sexueller Gewalt Betroffener:

„Dass es nicht ein Tabuthema ist, dass ich nicht schuld bin und man nicht immer so mit einem Ekel oder schrägen Blick die Menschen anguckt, die sagen, was sie haben.“ (Kavemann et al. 2019, S. 68)

Mit diesen Reaktionen werden Grundgefühle von Menschen aus herausfordernden Lebensumständen wie Schuld, Scham und das Gefühl, nicht dazuzugehören, aktiviert.

Anerkennung der Stärke, die durch das Erlebte erlangt wurde

Eine Expertin und Autorin unseres Buches ‚Hey, ich bin normal‘ (Weiß/Sauerer 2018a, S. 179) beschreibt ihre Vergangenheit, die herausfordernden Lebensumstände als ihren Weg der Stärke:

„Und ich bin heute da, wo ich bin, gerade weil ich diese Vergangenheit hatte.“

Das ist sehr reif, doch selten ist die Anerkennung eigener Stärke so klar. Sie könne auch „[...] ein Herausstellen des ‚Anders-Seins‘ von Betroffenen zur Folge haben [...]“ (Kavemann et al. 2019, S. 77) und dieses wiederum dazu führen, dass die Stärke nicht anerkannt werden kann. Und dennoch kennen wir den Begriff posttraumatisches Wachstum, der persönliches Wachstum durch die Auseinandersetzung mit dem erlittenen Schmerz und den Bewältigungsstrategien beschreibt (Andreatta/Kratzer 2009). Er ist eng verknüpft mit dem → Kohärenzbegriff von Antonowsky (1997). Dieser Begriff birgt allerdings die Gefahr der Verschleierung von Leid und die Bagatellisierung von gesellschaftlicher Verantwortung, wenn der Schwerpunkt zu schnell auf eine positive Seite gelegt wird.

Der Psychoanalytiker Arno Gruen beschreibt in seinem Buch *Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit* die Geschichte der Menschheit als eine Geschichte der Unterdrückung von Mitgefühl (Gruen 1977/2016, S. 32). Opfer bereiteten Unbehagen, man fühle sich belästigt durch Opfer. Das verinnerlichte

Leugnen des eigenen Opferseins – von Generation zu Generation weitergegeben – sei eine Ursache des Verlustes von Mitgefühl. Erst die Anerkennung des eigenen Schmerzes ermögliche Mitgefühl für andere. Mitgefühl mit sich selbst ist die Grundlage für Mitgefühl mit anderen. Doch ist das gesellschaftlich erwünscht? Es gehöre zum „[...] Mechanismus der Herrschaft, die Erkenntnis des Leidens, das sie produziert, zu verbieten [...]“ (Adorno 1966, S. 70). Heute – fünfzig Jahre später – erscheint das perfektioniert. Wir sind mit einer Psychopolitik konfrontiert, die die Zurichtung des Menschen an den neoliberalen Markt zum Inhalt und Ziel hat und Mitgefühl, Anerkennung des Schmerzes und Solidarität verunmöglichen will. „Sie klauen unser Unbewusstes“ so beschreibt es eine junge Frau im → Expert*innenrat. „Diese Entwicklung ist [...] gekennzeichnet durch die Produktion von Gleichgültigkeit, die erzwungene Kodierung des sozialen Lebens in Normen, Kategorien, Zahlen, [...], die den Anspruch erheben, die Welt auf der Basis von Unternehmenslogik zu rationalisieren.“ (Hibou, zit. n. Achille Mbembe 2014, S. 15)

Literaturtipps

- Becker, D. (2006): die Erfindung des Traumas – Verflochtene Geschichten. Freiburg.
- Herman, J. L. (1993): Die Narben der Gewalt. München.
- Levine, P. (2011): Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. München.
- Masson, J. M. (1986): Was hat man dir, du armes Kind, getan? Sigmund Freuds Unterdrückung der Verführungstheorie. Hamburg.
- Schröder, M./Schmid, M. (2020): Trauma – was ist das. In: Sozialmagazin H. 1–2, 45. Jg., S. 7–15.
- Van der Kolk, B. (2015): Verkörperte Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann. Lichtenau.

5. Schlussfolgerungen

Schon immer und heute immer noch sind Kinder zum Teil sehr extremen Belastungen ausgesetzt. Und wenn wir global denken – erschreckend. ‚Hört Ihr die Kinder weinen‘ (Lloyd de Mause 1980) gilt immer noch und vielleicht noch viel mehr, denken wir daran, was sich an der griechischen Grenze abspielt! Auch wenn sich Kindheit verändert hat, sind diese Mädchen und Jungen massiven

Herausforderungen ausgesetzt. Diese wirken auf das Selbstbild, die Selbstwahrnehmung, die Fähigkeit zur Selbstregulation und die Beziehungsmuster. Traumatische Erfahrungen beeinflussen die Erwartungen der Mädchen und Jungen an sich, an das Leben und manifestieren sich in unterschiedlichen Erinnerungsebenen. In Folge werden sich die Zukunftschancen und Lebensqualität von Kindern wie Jana und Philipp entscheidend verringern. Und hier beginnt unsere Verantwortung.

Das Wissen um die Auswirkungen belastender Lebensumstände ist rasant gestiegen. Und wir wissen viel darüber, was hilft. Für Kinder wie Philipp und Jana ist es von Bedeutung, ob das Leben in Einrichtungen der Erziehungshilfe, in Pflegefamilien ein protektiver Faktor sein kann, ob sie in der Zeit danach, der nach Keilson dritten Sequenz, ausreichende Unterstützung bekommen. Mit ihrer Unterbringung im Heim wurden die sexuelle und die körperliche Gewalt gegen sie erst einmal gestoppt. Julia, Sabine und Michael bekommen jetzt zu essen und haben ein anständiges Bett. Sie werden ausreichend versorgt, werden angesprochen und wahrgenommen. Die Erziehungswissenschaftlerin Luise Hartwig (1990) befragte zwölf Mädchen – alle waren sexuell missbraucht – nach den Vorteilen der Heimunterbringung. Die Sicherheit vor weiterem Missbrauch durch Vater, Stiefvater oder Bruder, die Rückzugsmöglichkeit in ein eigenes Zimmer, Taschengeld und der Austausch mit anderen Mädchen seien positiv. Das Leben im Heim ist für sie verlässlicher und strukturierter. Also, schon einmal ein Fortschritt. Doch dies wird nicht ausreichen. Die beschriebenen Auswirkungen können nur dann von den Mädchen und Jungen korrigiert werden, wenn wir von Fachwissen und Selbstreflexion geleitet, ihren Weg begleiten. Die Unterstützung in den Erziehungshilfen ist dann ein protektiver Faktor, wenn es gelingt, die Hinweise der Kinder auf Traumatisierungen wahrzunehmen, diese so früh wie möglich zu unterbinden und sie besprechbar zu machen. Das Wissen um die Auswirkungen der unterschiedlichen Traumata wird diese Herangehensweise erleichtern.

Im aktuellen Traumadiskurs finden wir viele Inhalte für eine gute Begleitung der Bewältigung herausfordernder Lebensumstände, z. B. über die Körperlichkeit traumatischer Erfahrungen und über

die Körperlichkeit der Bewältigung. Wider die Individualisierung traumatischer Erfahrungen gerichtete Diskurse erweitern den Blick auf eine gesellschaftlich eingebettete Unterstützung. Sie wenden sich auch gegen die Pathologisierung der Auswirkungen herausfordernder Lebensumstände, die den Menschen die Würde nimmt. Und es bleibt die Frage, ob die Idealisierung einer ‚objektiven Wissenschaft‘ und die Begeisterung für neue schnelle effiziente Therapien nicht eher die Nichtanerkennung des Schmerzes fördern, weil die Leiden der Menschen uns zu überfordern scheinen. Vor allem wird immer deutlicher, wie sehr es einer Veränderung gesellschaftlicher Werte und Normen bedarf – aus meiner Sicht auch eine Rück Erinnerung an die 1970er Jahre, in denen Solidarität, Mitgefühl und emanzipatorische Werte als Teil der Menschwerdung, also auch der Bewältigung herausfordernder Lebensumstände, begriffen wurden. Der gesellschaftliche Blick auf den Traumbegriff helfe, ein Gegengewicht gegen die Hegemonisierung einer Medikalisierung von Leid zu bilden (Jäckle/Wuttig/Fuchs 2017).

Wenn auch klare Prognosen unmöglich sind und das Konzept der fachlichen Bescheidenheit Anwendung finden muss, hat Jugendhilfe die Verantwortung, die für das Mädchen und den Jungen *weniger schädliche Alternative* zu finden. *Kinder besitzen erstaunliche Kräfte, sich zu entwickeln. Sie brauchen Verbündete, die sie stärken, Verbündete, die sie schützen, und Verbündete, die sie auf ihrem Weg in eine selbstbestimmte Zukunft begleiten.*

B Traumainformierte Pädagogik

*„Man kann einen Menschen nichts lehren,
man kann ihm nur helfen,
es in sich selbst zu entdecken.“
(Galileo Galilei)*

Noch immer wird, wenn es um die Bewältigung von herausfordernden Lebensumständen geht, auf die Psychotherapie fokussiert, während die Möglichkeiten der Pädagogik weniger in Betracht gezogen werden. Einen der vielen Gründe hierfür sprach eine Pädagogin in einer vor mir durchgeführten Befragung (Weiß 1999) offen aus: Die traumatischen Erlebnisse der Kinder an das therapeutische Setting zu delegieren sei eine Möglichkeit, das eigene Entsetzen zu verdrängen.

Die grundsätzlichen Fragen nach den Ursachen der Gewalt von Männern gegen Frauen, Mädchen und Jungen, von Gewalt Erwachsener gegen Kinder werden in den geschlossenen Raum der Therapie verlegt und damit auch verleugnet.

Für die Mädchen und Jungen hat dies zum Teil tragische Folgen. Anstatt die Möglichkeiten von Pädagogik und Therapie zur Korrektur der Folgen traumatischer Lebensumstände zu nutzen, wird zum Teil hilflos an den Symptomen der Mädchen und Jungen herumgedoktert. Es fehlt das Wissen um den Guten Grund ihrer Verhaltensstrategien. Therapien werden nur in die Wege geleitet, wenn die Kosten von der Krankenkasse übernommen werden, Methode und Inhalte spielen eine untergeordnete, manchmal keine Rolle. Die spezifischen Belastungen der Helfer*innen im Umgang mit traumatisierten Mädchen und Jungen werden nicht ausreichend wahrgenommen (Eberhard/Eberhard 2000; Weiß 1999). Im Gegensatz zu der Annahme, nur durch therapeutische Hilfestellung seien traumatische Erfahrungen zu korrigieren, stellt die pädagogische Begleitung eine große Chance zur Unterstützung der Mädchen und Jungen dar. „Die Integration des Unannehmbaren

ist nämlich bei Kindern und Jugendlichen häufig nicht an explizite Traumaarbeit gebunden, sondern – im Rahmen des Möglichen in diesem Entwicklungsabschnitt – an eine Akzeptanz des Traumas und an eine Zuordnung zur eigenen Biografie.“ (Gahleitner 2011, S. 55), was – wie in den Kapiteln 7–13 beschrieben – durch Pädagog*innen wirksam begleitet werden kann. Die Beeinträchtigungen durch traumatische Erfahrungen wirken im Alltag. Die Kinder und Jugendlichen versuchen dies auch – vor allem – im Alltag zu bewältigen. Hier kann die Pädagogik wirksam unterstützen (AK der Therapeutischen Jugendwohngruppen 2009; Baur/Finkel/Hamberger 1998 u. a.).

6. Die Traumapädagogik

Traumapädagogik ist notwendig (6.1). Sie fußt auf einem breiten Verständnis von Traumabewältigung (6.2) und ist in der Praxis entstanden (6.3). Traumapädagogik hat vor allem pädagogische Wurzeln (6.4), doch ist sie nicht denkbar ohne die Erkenntnisse der *Psychotraumatologie*. Menschen wie Judith L. Herman, Bessel van der Kolk und vielen anderen gebührt das Verdienst, auf die Wunden traumatischer Erfahrungen in Leib und Seele der Menschen aufmerksam gemacht und hilfreiche Prozesse angestoßen zu haben. Traumapädagogik reflektiert auch die Theorien der Sozialen Arbeit und die therapeutischen Wissenschaften. Besondere Bedeutung für die Konzeptionalisierung der Traumapädagogik hat neben den Erkenntnissen der Psychotraumatologie auch die *Psychoanalyse*. Grundlage aller traumapädagogischen Konzepte sind gemeinsame Überlegungen zur Haltung (6.5).

6.1 Warum wir eine traumainformierte Pädagogik brauchen

Laut Untersuchungen aus der Schweiz sind über 81 % der Mädchen und Jungen in der stationären Jugendhilfe traumatisiert (Schröter/Schmid 2020, S. 11). Ihre Überlebensstrategien, ihre Art, auf

Beziehungsangebote der Pädagog*innen zu reagieren, die Übertragung traumatischer Erfahrungen auf heute und ihre Stressregulation überfordern zum Teil die Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen und auch soziale Fachmensen in Kindertagesstätten (Picard 2016) und Schulen (Ding 2009). Durch die Ausbildung wurden und werden diese bisher nicht auf die Konfrontation mit traumatischen Erinnerungsebenen vorbereitet (Kap. C). Die Überforderung führt auch dazu, dass ‚schwierige‘ Kinder nicht gehalten werden und diese – unverstanden – unverhältnismäßig oft ihren Lebensmittelpunkt wechseln müssen. Doch die Pädagog*innen können den Betroffenen zur kognitiven Neuordnung ihrer Geschichte verhelfen, die Pädagogik bietet Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Korrektur behindernder Selbstbilder und Verhaltensweisen und kann eine Orientierungshilfe für eine relativ selbstbestimmte Zukunft sein. Es geht um pädagogische Interventionen, die der psychischen und sozialen Stabilisierung traumatisierter Kinder dienen, ihre Eigeninitiative fördern, Isolation aufheben, den Zugang zu Bildung ermöglichen und ihnen Spielräume zur Selbstfindung (Probearbeiten, Lösungsstrategien, Rollenspiele etc.) anbieten. Traumapädagogische Interventionen sind „Interventionen vor Generalisierung und Chronifizierung der dissozialen Erlebnis- und Verhaltensstörungen [...]“ (Eberhard/Malter 2000). In Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, in denen Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen lernen und leben, ist ein stabilisierender Umgang mit traumatischen Erinnerungsebenen wie z. B. Rückblenden und traumatischen Übertragungen ein wichtiger Beitrag. Ein von Fachkenntnis geleiteter Umgang der Pädagog*innen und Lehrer*innen trägt zur Beruhigung des Kindes und seiner Interaktion bei. Sein Sicherheitsgefühl und sein Selbstverständnis werden erhöht und die Möglichkeiten der sozialen Teilhabe erweitert.

Eine Vermeidung von traumabezogenem Material (Denner 2003) ist in der stationären Jugendhilfe nicht möglich. Traumatisierte Kinder inszenieren ihre Geschichten, sie leiden unter nicht kontrollierbaren Erinnerungen (Flashbacks) und sie übertragen traumatische Bindungserfahrungen. Zusätzlich negiert eine strikte Trennung ‚Betreuen, Erziehen, Beschützen und Begleiten‘ (Weinberg

2005, S. 250) als pädagogische Aufgabe einerseits und Traumabearbeitung als therapeutische Aufgabe andererseits die vielen Möglichkeiten der Pädagogik und verzögert so eine umfassendere Korrektur z. B. von behindernden traumaspezifischen Einstellungen und Erwartungen der Mädchen und Jungen. Wenn – wie von Fachleuten immer wieder geäußert – als unabdingbare Voraussetzung für Traumabearbeitung „Geborgenheit, sichere Perspektive und stabile Zukunftsplanung [...]“ (Denner 2003, S. 242) als notwendig erachtet werden, kann Jugendhilfe keine Unterstützung zur Bearbeitung biografischer Traumata bieten. Was bedeutet die Delegation der Traumabearbeitung allein in das therapeutische Setting für Mädchen und Jungen wie Jana und Philipp? Lassen wir sie mit ihren Geschichten, ihren Überlebensstrategien, ihren durch das traumatische Lebensumfeld entstandenen Ängsten allein? Verweigern wir ein Gespräch über ihre Herkunft? Natürlich besteht eine Gefahr der Überforderung der Pädagog*innen. Gerade deswegen sollte die Hilfe für Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen von Beginn an von Kenntnissen der Psychotraumatologie geleitet sein und die Ziele der Selbstbemächtigung fördern. Ein noch so sorgsamer Umgang kann die Gefahr einer „Überflutung“ von negativen Erinnerungen nur relativieren, aber nicht ausschließen. Diese kann jederzeit und überall passieren. Die Pädagog*innen – und auch die Mädchen und Jungen – müssen wissen, wie sie damit umgehen können. Es geht um einen angemessenen Umgang mit diesen Ausdrucksformen der Not von Mädchen und Jungen. Die Berücksichtigung traumainformierten Wissens ist im sozialpädagogischen Verstehen, in der sozialpädagogischen Diagnostik zwingend. „Die traumapädagogisch diagnostischen Methoden, die in einem traumasensiblen Verständnis zusammengestellt sind, ermöglichen es, sich dem Guten Grund für das oftmals verwirrende Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen schrittweise anzunähern.“ So die AG Verstehen im Fachverband Traumapädagogik und weiter: „Mit dem traumapädagogisch diagnostischen Verstehen entsteht für die vielfältigen Arbeitsfelder der Pädagogik und Sozialen Arbeit ein Instrument, das eine fundierte Grundlage für traumasensible Begleitungs- und Hilfeplanung bietet. [...] Doch soll keine

Festschreibung in Form einer häufig als starr wahrgenommenen Diagnose entstehen, die für die Pädagogik wenig brauchbare Ansatzpunkte bietet. Vielmehr ist das Verstehen einer Lebensgeschichte angestrebt, die einen Ursprung hat, sich in einem aktuellen Bild zeigt und einen Ausblick auf Weiteres und Veränderbares ermöglicht.“ (Andreae de Hair et al. 2021)

Pädagogische Erörterungen heute kommen mit Blick auf die Auflösung sozialer Strukturen und die fortschreitende Individualisierung nicht umhin, die Anforderungen an die Identitätsarbeit als Zukunftsinvestition mitzudenken. Gelingende Identität unter diesen Vorzeichen bedeutet die innere Schöpfung von Lebenssinn, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Möglichkeit zur Selbsteinbettung (Keupp 2000) in soziale Bezüge, letzten Endes Ziele, die eine Traumabearbeitung beinhalten und auch auf eine gelungene Traumabewältigung hinweisen.

6.2 Eine Definition von Traumabewältigung

Traumabearbeitung bedeutet weit mehr als die Auseinandersetzung mit traumatischen Erfahrungen im therapeutischen Setting. Sie erfordert z. B. bei Naturkatastrophen nicht nur Erinnerungsarbeit, sondern auch – und vielleicht vor allem – die Wiederherstellung von materieller Lebensqualität. Traumabewältigung bei politischen Repressionen erfordert auch eine politische, eine gesellschaftliche Bewältigung. Für chronisch traumatisierte Mädchen und Jungen bedeutet Traumabewältigung den Wechsel aus der Opferrolle, die Korrektur von Verlust von Vertrauen, die Überprüfung des Bindungsverhalten, das Verstehen des Gewordenseins, die Erkenntnis, ‚Hey, ich bin normal‘, die Anerkennung der eigenen Lebensleistung und das Erarbeiten von Fähigkeiten der Selbstregulation. Heilende Kräfte in der Persönlichkeit des Kindes oder der sozialen Umwelt helfen, den Risiken langfristiger Schädigung bereits im Kindesalter etwas Positives entgegenzusetzen (Fookan/Zinneker 2007). Maggie Kline und Peter Levine sehen die Möglichkeiten Empfindungen im Körper zu verändern als die beste Ressource: „[...] the best resource of all is the ability of your body’s sensations to change“ (2007, S. 137).

Sie unterstützen seit vielen Jahren traumatisierte Menschen dabei, Körperempfindungen zu erkennen und so zu verändern, dass sie sich sicherer, wirkmächtiger und in Beziehungen aufgehoben fühlen. Auch die Erkenntnisse des amerikanischen Gesundheitssoziologen Aaron Antonovsky (1999) sind hilfreich. Er untersuchte, was es Menschen ermöglicht in schwerem Leid und unter großem Stress eher gesund zu bleiben als andere. Dabei entdeckte er ‚eine gewisse Art in der Welt zu stehen‘ und nannte diese Art *Sense of Coherence* (SOC), das Kohärenzgefühl. Die innerliche Wahrnehmung und das Gefühl, dass die gegebene Situation eine Struktur und Bedeutung hat und es Möglichkeiten des Handelns gibt kann die Mobilisierung innerer Kräfte anschieben bzw. stärken. Wenn dies dann noch in einer hilfreichen und stabilen Umgebung geschieht, haben Mädchen und Jungen, die in einer unkontrollierbaren, beängstigenden Umwelt aufwachsen mussten, möglicherweise das Erleben in einer kontrollierbaren Welt zu sein.

Wir verfügen heute über immer mehr Wissen über die Auswirkungen traumatischer Lebensumstände auf die Neurobiologie des Menschen. Diese betreffen sowohl die Entwicklung des Gehirns als auch die Einwirkungen der Stresssituationen auf den Stoffwechsel etc. (Kap. 3). Auch dieses Wissen hat die Definition von Traumabearbeitung verändert. Integration ist mehr als Aufdeckung und auch mehr als Traumaexposition. Traumabearbeitung/Traumaintegration beinhaltet:

- Die Veränderungen von dysfunktionalen Einstellungen und Überzeugungen
- Die Möglichkeit, das Geschehene in die eigene Lebensgeschichte einzuordnen
- Im Leben, im „Jetzt“ einen Sinn zu finden
- Körpergewahrsein und Körperfürsorge zu entwickeln
- Die Selbstregulation von traumatischen Erinnerungsebenen und traumatischem Stress
- Vertrauen in Beziehungen fassen

- Die Entwicklung einer respektierenden Haltung den eigenen Wunden und Schwierigkeiten gegenüber
- Chancen für soziale Teilhabe erwirken

6.3 Der Praxis verbunden – zur Entstehung der Traumapädagogik

Die Entstehung der jungen Fachrichtung Traumapädagogik begann in stationären und teilstationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ab Mitte der 1990er Jahre. Spätestens seit der Enttabuisierung sexueller Gewalt beschäftigen sich Pädagog*innen in Einrichtungen der Jugendhilfe und Pflegeeltern und ihre Berater*innen mit der Frage, wie sie traumatisierte Kinder und Jugendliche – damals sexuell traumatisierte – im pädagogischen Alltag effizienter unterstützen können (Eberhard/Eberhard 2002; Weiß 1996 u. a.). Traumapädagogik ist in der Praxis und aus der Praxis heraus unter reflexiver Auseinandersetzung mit pädagogischen Leitgedanken entstanden. In den letzten zehn Jahren sind traumapädagogische Konzepte entstanden, die sich in ihrer Schwerpunktsetzung und in ihren Bezügen unterscheiden, u. a.:

- Pädagogik der Selbstbemächtigung (Weiß 2005; 2016a)
- Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn 2007)
- Die traumazentrierte Pädagogik (Uttendörfer 2008)
- Emotionsregulation angelehnt an DBT (Schmid 2008)
- Traumapädagogische Gruppenarbeit (Bausum 2009)
- Pädagog*innen als Teil der Pädagogik (Lang 2009)
- Milieuthérapeutische Konzepte (Gahleitner 2011)
- Traumapädagogik in der Schule (Ding 2014)
- Trauma und behindertes Leben (Kühn/Bialek 2016)
- Systemische Traumapädagogik (Jegodtka/Luitjens 2016)

Einige Konzepte kommen direkt aus der pädagogischen Praxis und beziehen sich auf pädagogische Theorie und Praxis, andere setzen ihren Schwerpunkt in die Übersetzung von therapeutischem Wissen, Wissenstatbeständen der Psychoanalyse und der Organisationsberatung in die Unterstützung von traumatisierten Mädchen und

Jungen. In einigen Konzepten ist die Bedeutung *traumatischer Übertragungen* berücksichtigt, andere betonen die Gefahren eines inflationären und nicht sachgemäßen Umgangs mit Übertragungen und Gegenreaktionen (10.2, 14.3). Allen gemeinsam ist eine traumasensible Grundhaltung, in deren Zentrum die *Annahme des guten Grundes* steht: Das Verhalten des Kindes ist entwicklungsgeschichtlich verstehbar als eine normale Reaktion auf eine außerordentliche Belastung. Alle Konzepte fußen auf einem in der humanistischen Pädagogik und Psychologie begründeten Menschenbild: „Das Individuum verfügt potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellung und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern; dieses Potential kann erschlossen werden, wenn es gelingt, ein klar definiertes Klima förderlicher psychologischer Einstellungen herzustellen“ (Rogers 1981, S. 66). Unterschiede finden sich in Inhalten und Gewichtungen im traumapädagogischen Handeln. Während einige „unter Traumapädagogik [...] die konsequente Anwendung der Psychotraumatologie verstehen [...]“ (Schmid 2013, S. 56), betonen andere die pädagogischen Traditionen der Traumapädagogik (Kühn 2013; Weiß 2016b) und gehen darüber hinaus. Es sei so, „[...] dass Trauma-Pädagogik im Feld der Sozialen Arbeit geradezu eine Wiedererinnerung an Aufgaben und Leistungen der Pädagogik leistet; [...]“ (Winkler 2020, S. 29)

Die Traumapädagogik ist Bestandteil der Pädagogik und Sozialen Arbeit, sie ist auch elementarer Teil der Psychotraumatologie. Wie Silke Gahleitner betont, leisten Fachkräfte der Sozialen Arbeit und der (Heil-)Pädagogik mit Abstand den größten Anteil der Traumaversorgung (Gahleitner/Schulze 2009). Pädagog*innen bereichern die fachliche Diskussion mit ihren beruflichen Traditionen, weil sie gegenüber dem klassifikatorischen Denken von Medizin und Psychiatrie eher aus dem subjektorientierten, prozesshaften und kontextorientierten, systemischen Denken kommen. Eine fachliche Debatte auf Augenhöhe – wie sie in den letzten Jahren im Rahmen der Zusammenarbeit des Fachverbandes Traumapädagogik und der Deutschen Gesellschaft für Psychotraumatologie geführt wird – kann sich auf den Schatz der unterschiedlichen Erfahrungen, Wissensstände und Methoden vieler Professionen stützen.

Traumapädagogische Konzepte berühren alle Ebenen der Einrichtungen. Ein ‚so weit als möglich sicherer Ort‘⁷ für Kinder setzt die Sicherheit aller Akteure die Unterstützung von Selbstbemächtigung selbstbemächtigte Pädagog*innen voraus. Deshalb plädieren Lang, Kühn u. a. dafür, die Mitarbeiter*innen und die strukturellen Abläufe mit in das traumapädagogische Konzept aufzunehmen (vgl. Kühn 2007; Lang 2009; auch Weiß 1999).

Der Fachverband Traumapädagogik

Die Gründung eines Fachverbandes für Traumapädagogik zur Zusammenführung der traumapädagogischen Diskurse und der Qualitätssicherung der unterschiedlichen traumapädagogischen Projekte war überfällig. Auf Initiative von Martin Kühn und mir organisier(t)en sich 2008 Pädagog*innen und psychosoziale Fachkräfte aus unterschiedlichen Professionen, aus Wissenschaft und Praxis, um gemeinsam Mädchen und Jungen aus herausfordernden stärkende Unterstützung zukommen zu lassen, indem – qua Vernetzung, Kooperation, Weiterbildungsangeboten und Praxisgestaltung – psychosozialen Fachkräften und Pädagog*innen durch die BAG (heute Fachverband) Orientierung und Expertise durch Interdisziplinarität und die Verbindung von Theorie und Praxis zur Verfügung gestellt wird. Zentrale Momente sind die Berücksichtigung gesellschaftlicher Verhältnisse, im Besonderen die Sensibilität für Differenzverhältnisse und der Einbezug des unmittelbar sozialen Klimas. Nach einem intensiven Diskussionsprozess stellte die BAG im November 2011 *Standards für traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe* (BAG TP 2011) vor. Seit 2010 gibt es ein von der BAG Traumapädagogik und der Deutschen Gesellschaft für Psychotraumatologie (DeGPT) entwickeltes *Curriculum für die Weiterbildung zum/zur TraumaPädagog*in und Traumafachberater*. Der Fachverband Traumapädagogik hat 2017 Standards zur traumasensiblen Diagnostik unter dem Titel ‚Weg vom Fall – hin

7 Die Begrifflichkeit ‚Sicherer Ort‘ hat sich als Arbeitsbegriff mittlerweile eingebürgert. Meines Erachtens gibt es nur den ‚so weit als möglich sicheren Ort‘.

zum Verstehen“ der Öffentlichkeit vorgestellt. Aktuell läuft ein Zertifizierungsverfahren zur traumapädagogischen Arbeit in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe (<https://fachverband-traumapaedagogik.org/downloads.html>, Abfrage 01.09.2023).

6.4 Pädagogische Wurzeln

Wenige Inhalte der Traumapädagogik sind neu. Wir finden sie z. B. in der Reformpädagogik, Heilpädagogik, der psychoanalytischen und milieutherapeutischen Pädagogik und in emanzipatorischen und politischen Konzepten von Pädagogik. Traumapädagogik ist ohne Reformpädagogik, der *Erziehung vom Kinde aus* nicht denkbar. Diese Inhalte gehen bis ins 19. Jahrhundert zurück. Die reformpädagogische Bewegung „[...] revolutionierte das Denken über Erziehung insofern, als sie die(se) Blickwendung zur Subjektivität generell vornahm.“ (Giesecke 1997, S. 177). Die *Individualität des Kindes* wurde ein zunehmend wichtiger Wert. Folgerichtig stellt die Reformpädagogik die *Selbsttätigkeit der Lernenden* in den Mittelpunkt. Diese Blickwendung zur Subjektivität, die hier nicht ausreichend differenziert beschrieben werden kann und zum Weiterlesen anregt (Giesecke 1997, S. 234–265; Nohl 1933), war und ist für alle Kinder und Jugendlichen, insbesondere aber für Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen bedeutend. In Folge dieser Entwicklung betonte der Arzt und Pädagoge Janusz Korczak (1878–1942) die Eigenwelt des Kindes, d. h. die Beachtung der Individualität. Er forderte als Korrektiv zu den Anforderungen an das Kind, die sich auf die Zukunft beziehen, das Recht des Kindes auf den heutigen Tag: „Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was es heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre.“ (Korczak 2012, S. 45). Auch heute müssen wir die Eigenwelt des Kindes als Ausgangspunkt der pädagogischen Beziehungsgestaltung gegen äußere Ansprüche durch ‚objektive Mächte‘ wie der Staat, die Wirtschaft, die Kirche verteidigen. So beeinträchtigt eine zentral

gesteuerte Standardisierung des Bildungssystems die individuelle Entwicklung der Mädchen und Jungen.

Die demokratische Pädagogik

Erst dieser Blick auf das Kind ermöglichte Vertrauen in die kindliche Selbstorganisation und die Demokratisierung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern. Demokratie sei mehr denn „[...] nur eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung;“ so der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1916/2011, S. 121). Er gründete 1896 in Chicago mit seiner Frau Alice eine Versuchsschule, in deren Mittelpunkt Lernen aus Erfahrung und die *Demokratisierung der Erziehung* standen. Sie verstanden Demokratie als eine Lebensform, in der sich Menschen frei entfalten, ohne andere in ihrer Freiheit einzuschränken, wie auch Rosa Luxemburg, für sie war „Die Freiheit [...] immer die Freiheit des Andersdenkenden.“

In Österreich, Deutschland und in der Sowjetunion boten Erwachsene in mehrwöchigen Kinderrepubliken in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts einen Rahmen für die eigenverantwortliche Gestaltung des Gemeinschaftslebens durch die Kinder selbst (Giesecke 1997, S. 185 ff.), die weit über das hinausgeht, was wir heute unter Partizipation fassen. Etwa zur selben Zeit entwickelten Janusz Korczak in Polen und A. S. Neill in England demokratische Formen der Mitbeteiligung. Korczak führte in dem von ihm geleiteten Waisenhaus Dom Sierot (1912–1942) Kinderbeteiligung in Form eines Gerichtes ein, vor dem das einzelne Kind zu seinem Recht kommen konnte. Alexander S. Neill (1883–1973) errichtete Anfang des 20. Jahrhunderts die Schule Summerhill. Die Kinder sollten sich ohne äußere Autorität seelisch und körperlich frei entfalten können. Neill definierte die Freiheit als Möglichkeit, „[...] tun und lassen zu können, was man mag, solange die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt wird“ (1969, S. 123) und weiter: „Es muss immer wieder darauf hingewiesen werden, dass Freiheit nichts

mit Verwöhnung zu tun hat.“ (Neill 1969, S. 117). Dieser Ansatz war eine Grundlage der emanzipatorischen Pädagogik der 1970er Jahre.

Die emanzipatorische, politische Pädagogik

Während einer kurzen gesellschaftlichen Zeitspanne nach dem Aufbegehren der ‚68er‘ gegen verkrustete Strukturen, menschenverachtende Ideologien und die Tabuisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit kennzeichnete eine Aufbruchsstimmung Inhalte der Pädagogik und Bildungsdiskussion. Die von bürgerlichen Studenten initiierte Heimkampagne 1969 veränderte die Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig (Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 49). So wurden die nach dem Zusammenbruch des Faschismus ersten Formen der Partizipation installiert. Die Auseinandersetzung über den Holocaust war Bestandteil der pädagogischen Diskussion. Der kritische Theoretiker Theodor W. Adorno (1903–1969) begriff pädagogische Arbeit als eine Möglichkeit kollektive Traumata zu überwinden: „Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen [...]“ (Adorno 1966, S. 89f.), schrieb er in seinem Buch *Erziehung nach Auschwitz*. Das Wissen der Individuen um Mechanismen, die Täter- und Mittäterschaften begünstigen, sei eine Voraussetzung zur Veränderung ihres Selbstbewusstseins, es gehe darum, nach dem Holocaust „[...] die Unfassbarkeit des Geschehenen in das Bewusstsein zu lassen, damit es nicht wieder passieren kann.“ (ebd., S. 88)

Klaus Mollenhauer, der die emanzipatorische Pädagogik maßgeblich weiterentwickelte, sah die zentrale Frage der Pädagogik darin, wie die junge Generation durch Erziehung darin gestärkt werde, die Gesellschaft zu verbessern. Durch Selbstreflexion soll es dem Menschen möglich werden, sich von den gegebenen Verhältnissen zu distanzieren oder die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verändern (Mollenhauer 1970). Auch die Behindertenpädagogen Georg Feuser und Wolfgang Jantzen begriffen Pädagogik politisch und notwendigerweise verändernd. Auf Grundlage der Adaption der kulturhistorischen Schule entwickelten sie eine

materialistische Behindertenpädagogik, die dazu auffordert, Behinderung als soziales Verhältnis auszumachen und strukturelle Gewalt aufzulösen (1984). Vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Aufbruchs entstanden in der jugendpolitischen Praxis der 1970er Jahre Lehrlingskollektive, selbstverwaltete Jugendzentren, Projekte politischer Pädagogik mit Hauptschulklassen und in der Bildungslandschaft zahlreiche Reformschulen, Mitbestimmungsstrukturen, Projektunterricht und Initiativen, die die Subjektivität, Selbsttätigkeit und Ganzheitlichkeit ins Zentrum ihrer Arbeit stellten. Zum Teil initiierten dies die Betroffenen selbst, zum Teil mit maßgeblicher Begleitung von Pädagog*innen und zum Teil mit öffentlicher Unterstützung. In Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe entstanden unterschiedlichste Beteiligungsstrukturen und eine emanzipatorische Mädchenarbeit. Diese Traditionen der emanzipatorischen Pädagogik, die in gleichem Maße auch Inhalte der Befreiungspädagogik in Südamerika waren, sollte die Menschen dabei unterstützen, „[...] kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren [...]“ (Freire 1975, S. 67), und ein Bewusstsein für Menschenwürde, Empathie und Selbstbewusstsein zu entwickeln, sodass sich die Menschen „[...] selbst als Subjekte der politischen Prozesse wissen.“ (Adorno 1963, S. 130)

Psychoanalytische Pädagogik und Milieuarbeit

Viele Elemente der *psychoanalytischen Pädagogik* finden wir heute in traumpädagogischen Konzepten. „Das tragfähige Fundament für diese Praxis bildet ein psychoanalytisches Konzept des Verstehens und Begreifens (Dörr 2016, S. 44), eben der Gute Grund. Einbezogen sei darin die Kunst des verstehenden Annehmens anderer, die Bereitschaft zu einem bewussten Umgang mit der eigenen Verletzlichkeit und das gemeinsame Ringen um eine Verständigung (ebd.).“

Schon zu Beginn des letzten Jahrhunderts entwickelte August Aichhorn (1878–1949) ein erstes Konzept psychoanalytischer Pädagogik. Er integrierte Freuds Übertragungskonzept in seine pädagogische Arbeit mit ‚verwahrlosten‘ Jugendlichen und

Heranwachsenden. Die Berücksichtigung von Übertragungen, positiven als auch negativen und traumatischen Übertragungen sei zentraler Bestandteil psychoanalytischer Pädagogik. Es gehe darum, die Übertragung anzunehmen und sie gleichzeitig als Reinszenierung und Wiederbelebung früherer Objektbeziehungen (Aichhorn 1951, S. 106) zu verstehen. Aichhorn und Siegfried Bernfeld – ein Reformpädagoge und Psychoanalytiker im Kinderheim Baumgarten nahe Wien – betonten die Milieuprägung seelischer Vorgänge und schafften eine Umgebung menschlicher Einfühlung und Wärme als pädagogische Orte, die als ‚Soziale Orte‘ neues Verhalten der Jungen und Mädchen ermöglichen sollten. Dies erinnert an das heutige Konzept des so weit als möglich sicheren Ortes.

Auch Anna Freud widmete sich der Entwicklung einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik (A. Freud 1935/1971).

Bruno Bettelheim ist wohl der bekannteste Vertreter psychoanalytischer Pädagogik. Nach seiner Emigration in die USA errichtete er die Orthogenic School der Universität Chicago für hochgradig emotional auffällige Kinder und entwickelte unter Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse ein *Milieu-therapeutisches Konzept*: ‚Emotional gestörte Kinder‘ brauchen „[...] eine ganz spezifische Umwelt [...], einen ganz besonderen sozialen Organismus, der die Matrix sein sollte, in der die Kinder anfangen konnten, ein neues Leben zu entwickeln.“ (Bettelheim 1991, S. 8) Ziel hierbei sei nicht die Pädagogik durch die Therapie zu ersetzen, sondern alltägliche Situationen heilsam zu gestalten. Bettelheim verwendet die Begriffe ‚unkompliziertes‘ und ‚beschützendes‘ Milieu. Sein zentrales Anliegen war es, den Kindern Beziehungen anzubieten, die ihnen helfen, ihre gegenwärtige Welt neu zu ordnen und ein stärkeres Ich zu entwickeln. Fritz Redl, der in Wien zunächst mit August Aichhorn zusammenarbeitete und David Winemann, zwei weitere Milieutherapeuten führten zur etwa gleichen Zeit ihr *pädagogisch-therapeutisches Konzept* 1946 im „Pioneer House“, einem kleinen Erziehungsheim in einem Elendsviertel von Detroit ein. In ihrem Konzept stand der absolute Schutz vor erneuter Traumatisierung im Vordergrund. Die Grundbedürfnisse nach Versorgung, Aktivität und Anerkennung müssten erfüllt werden. Zunächst treten die Pädagog*innen an die Stelle

der noch nicht ausreichend entwickelten Ich-Funktionen, dann wird ‚Ich-Unterstützung‘ planmäßig gefördert, „[...] ein echtes therapeutisches Milieu solle in ausreichendem Maße Bestandteile enthalten, die über das augenblickliche Niveau der von Pathologie her bestimmten Behandlungsmaßnahmen hinaus Wachstum und Wandlung unterstützen“ (Redl 1987; 1971, S. 84). Eine Vertreterin der neueren Milieuthherapie, Silke Gahleitner benutzt hierfür den Begriff der ‚schützenden Inselerfahrungen‘ (Gahleitner 2005, S. 63; 2011, S. 40; auch bereits Petzold/Goffin/Oudhof 1993) und betont – auch ein Ergebnis ihrer Studie zur Wirkfaktoren im therapeutischen Milieu – die Bedeutung des Alltags: „Aus dem Zusammenleben im Alltag, den damit verknüpften sozialen Beziehungen, in denen man sich mit anderen auseinandersetzt, konstituiert sich interaktiv die Identität des Menschen.“ (Gahleitner 2011, S. 33). Dazu gehöre auch „[...] der Respekt vor den Erfahrungen, Interpretationen, Lösungsstrategien und Ressourcen, so wie sie in den jeweils biografisch gegebenen Lebenslagen und Bezügen entstanden sind.“ (ebd., S. 35). Der Rückgriff auf frühe psychoanalytische Traditionen und das ‚therapeutische Milieu‘ bedeute jedoch nicht eine Therapeutisierung des Alltags, sondern eine explizite Betonung pädagogisch verwurzelter Betreuungskonzeptionen, es gehe um ein ‚pädagogisch-therapeutisches Milieu‘ (Gahleitner 2016).

In allen hier beschriebenen pädagogischen Konzepten spielt die Bezugsperson, die professionelle Bindung eine große Rolle, sodass unbedingt die Bindungstheorie als eine der Wurzeln von Traumapädagogik gelten muss. Die von Bowlby formulierten therapeutischen Aufgaben zur Bindungsgestaltung, die ich in Anlehnung an Mary Ainsworth als *professionelle Feinfühligkeit* bezeichnen möchte, gelten umso mehr für die Traumapädagog*innen (Bowlby 1995).

6.5 Die Haltung

Ich verstehe Traumapädagogik vor allem als eine Haltung, als konsequente Menschlichkeit. Aus den oben beschriebenen Wurzeln gehen viele wertvolle Haltungen hervor. Zwei möchte ich – auch

weil sie Grundlage meines Konzeptes der Pädagogik der Selbstbemächtigung sind –, hervorheben, der Gute Grund und die Expert*innenschaft.

Jeder Ansatz, jeder pädagogische, therapeutische, sozialpädagogische und auch sozialpolitische Ansatz muss von Respekt, Verständnis und der Bereitschaft zur Beziehung geprägt sein, soll er wirksam werden. Im Kontakt mit den lebensgeschichtlich belasteten Mädchen und Jungen bedeutet dies konkret:

- Ihre Verhaltensweisen sind normale Reaktionen auf eine extreme Stressbelastung.
- Sie haben für ihre Vorannahmen, Reaktionen und Verhaltensweisen einen guten Grund.
- Sie haben in ihrem Leben bislang viel überstanden und geleistet.
- Wir unterstützen sie bei der Entwicklung eines guten Lebens.
- Wir stellen unser Fachwissen zur Verfügung (Profis), sie sind die Expert*innen für ihr Leben.

Der Gute Grund und mehr

Viele der Verhaltensweisen der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen sind für ihre Bezugspersonen und die anderen Kinder und Jugendlichen belastend. Wenn die Pädagog*innen darauf mit Unverständnis reagieren, erhöht sich der Stress der Mädchen und Jungen: „Kommt es zu Erziehungsverhalten, die dazu führen sollen, dass dieses Verhalten aufgegeben wird, ohne seinen tieferen Sinn zu verstehen, löst dies den Widerstand der Kinder aus und es droht eine Zunahme der inneren Belastung. Die selbst gefundene Bewältigungsmöglichkeit von nun getriggerten, schwer aushaltbaren traumatischen Zuständen, soll diesen Kindern genommen werden.“ (Garbe 2015, S. 111). Es geht also darum, die Verhaltensweisen gemeinsam zu verstehen, auch oft ohne einverstanden zu sein. Entsprechend dem „Konzept des guten Grundes“ (Weiß 2003, S. 59; Ebel 2003, o. S.; bereits Dray 1977, S. 282 ff.) wird das Verhalten der Kinder und Jugendlichen

als normale Reaktion auf eine extreme Stressbelastung betrachtet. Kinder und Jugendliche haben für ihre Vorannahmen, Reaktionen und Verhaltensweisen immer einen gewichtigen Grund. Unschwer ist hier eine große Nähe zur bereits erwähnten psychoanalytischen Pädagogik, aber auch zur humanistischen Grundhaltung entsprechend den Ausführungen von Rogers (1959) zu erkennen. Ohne dieses Verstehen und das gemeinsame Verstehen wird eine Auseinandersetzung der Mädchen und Jungen mit ihren selbst- und fremdschädigenden Verhaltensweisen nicht möglich sein: „Die Würdigung und Wertschätzung dieser notwendig gewordenen Verhaltensweisen sind ein entscheidender erster Schritt, den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihr belastendes Verhalten im Kontext seiner Notwendigkeit zu reflektieren und möglicherweise alternative Verhaltensweisen zu entwickeln.“ (BAG TP 2011, S. 4). Die gemeinsame Würdigung und das Wertschätzen der schwierigen Verhaltensweisen verringern den Stress der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen und ermöglichen die nachhaltige gemeinsame Suche nach alternativen Verhaltensweisen.

Würdigung bedeutet, die Sinnhaftigkeit hinter diesen Strategien und das Bemühen, Mitglied der Gesellschaft zu bleiben, zu erkennen: „Dass die Kraft, die ich aufbringe, um ein Mitglied der Gesellschaft zu sein, nicht so völlig selbstverständlich angenommen wird.“ (Kavemann et al. 2019, S. 91). Wir würdigen die Lebensleistung, wenn wir sagen: Wow, wie hast Du das geschafft? Oder, wenn Anita ihr Zimmer zerlegt und sie dann sagt, da ist ein Feuerball in mir, sie zu fragen, ist das oft so? Das muss ja tierisch anstrengend sein und wie schaffst Du das sonst? Wie machst Du das? Es gehört eine Menge dazu, herausfordernde Lebensumstände zu überleben und dann noch Geschwister zu versorgen, in die Schule zu gehen, sich um die Mutter zu sorgen und vieles andere mehr. Diese Lebensleistungen verdienen unseren großen Respekt.

In der pädagogischen Praxis stellt sich die Umsetzung dieser Haltung als das Schwierigste heraus. Neben dem traumapädagogischen Wissen bedarf diese Haltung der Reflexion des eigenen Menschenbildes und ist letztendlich nur in einer Institution zu halten, die sich die Implementierung und Pflege dieser traumapädagogischen Haltung durch die größtmögliche Unterstützung der

Pädagog*innen als ein wichtiges Ziel gesetzt hat (Schirmer 2016; AWZ Jahresbericht 2019/2020).

Die Expertenschaft

Expert*innen – der Begriff sorgt für einen Blickwechsel. Ich begreife Mädchen und Jungen aus traumatisierenden Lebensumständen als Erfahrungsexperten. Sie sind in Abgrenzung zu wissenschaftlichen Experten oder Experten aufgrund beruflicher Erfahrung Expert*innen für herausfordernde Lebensumstände. Sie wissen viel über traumatischen Stress, über das Überleben und über gute Pädagogik⁸. Sie haben – alleine und ohne professionelle Unterstützung – Regulationsmechanismen entwickelt, die nicht unbedingt fremd- oder selbstschädigend sind. Luise Reddemann schlägt vor, „[...] unbeirrbar an der Idee festzuhalten, dass Menschen, wie beschädigt sie auch sein mögen, in sich sehr viel mehr Weisheit und Wissen über sich selbst haben, mehr jedenfalls als wir als anderer Mensch je für ihn oder für sie haben könnten; dass sie auch über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, [...]“ [2015, S. 224]. Wir, die professionellen Helfer*innen, können viel von ihnen lernen. „Im Grunde haben wir nur ein einziges wirklich zuverlässiges Lehrbuch, und das sind unsere Patienten. Wir sollten nur auf das vertrauen, was wir von ihnen – und aufgrund unserer eigenen Erfahrungen – lernen würden.“ So zitiert van der Kolk den Rat seines großen Lehrers (van der Kolk 2015, S. 20).

Ich habe immer viel – vor allem über Überlebenskraft und Stärke – erfahren können, wenn ich ihre Expertise ernst genommen habe. Diesen Ansatz wechselseitigen Lernens kennen wir aus der emanzipatorischen Pädagogik. Schon Anfang des 20. Jahrhunderts beschrieb Antonio Gramsci (1935/1994) das pädagogische Verhältnis als „[...] aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen“, bei dem „[...] jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist.“ (1994, S. 1335). Auch Paolo Freire, der die emanzipatorische

8 Auch deshalb hat der Fachverband Traumapädagogik seit 2017 einen Expert*innenrat

Erziehung der 1970er Jahre wesentlich beeinflusste, begriff Lehrende und Lernende als Beteiligte an demselben Lern- und Bildungsprozess. Die Lehrenden dürften nicht als ranghöher gedacht werden, weil sie über Wissen verfügen, die der/die Lernende noch nicht hat (Freire 1975). Das Prinzip der Augenhöhe findet sich im traumapädagogischen Konzept der Selbstbemächtigung wieder. Expertenschaft meint die Expertenschaft der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen und ausdrücklich nicht die Expertenschaft von Fachleuten. Menschen aus herausfordernden Lebensumständen sind Expert*innen für diese. Fachleute und Expert*innen können voneinander lernen.

Expert*innen haben zumeist Erfahrungswissen, über das manche Profis nicht verfügen und von dem sie auch nicht wissen, wie sich das in der Realität anfühlt.

Thomas räumt die Küche nicht auf. Sein Erzieher droht ihm ‚Stress‘ an. Thomas antwortet: ‚Du weißt doch gar nicht, was Stress ist.‘

Dies ist eine wunderbare Einladung von Thomas, mit ihm über Stress zu reden, etwas über Traumata zu erfahren und die Selbstakzeptanz und seine Expertenrolle zu stärken.

Die zwölfjährige Monika, die in einer Wohngruppe lebt, ist oft wie weggetreten, sie dissoziiert. Diese Zustände empfindet sie selbst als störend. Ihre Bezugsbetreuerin soll ihr helfen. Die Betreuerin beginnt eine Geschichte über ‚Das Wegtreten‘ zu schreiben, Monika hört zu, das kennt sie. Monika schreibt weiter, gemeinsam entwickeln sie Strategien gegen die dissoziativen Zustände, sie schreiben eine Geschichte über die ‚Weiß nix Zeit‘.

Monika ist und wird immer mehr Expertin für störungswertige Dissoziation (Weiß 2014, S. 97 ff.).

Die Pflegeeltern von Jonas und Michael erklären ihnen die Funktionsweise des dreigliedrigen Gehirns und erzählen auch von den zersplitterten Sinnesindrücken im limbischen System. Sie verwenden drei unterschiedlich große Kreise. Jonas findet den Kreis des limbischen Systems zu klein: ‚Ihr wisst gar nicht, wie viel da abgespeichert ist.‘

Die Expertenschaft der Kinder verpflichtet uns zu einem achtsamen Umgang mit Deutungen und der Balance von Expertenschaft und Übernahme von Verantwortung für das Wohlergehen der Mädchen und Jungen. In der Praxis bedeutet die Gleichwertigkeit von Pädagogen und Kindern und Jugendlichen die permanente Reflexion des pädagogischen Prozesses.

Die Expertenschaft ist ein Wechsel aus der Opferrolle, wie auch die Betroffenen sexuellen Kindesmissbrauchs betonen. Sie stimmten mit 75,3 % der Aussage zu: ‚Betroffene sollen als Expert*innen angehört werden, nicht nur als Opfer‘ (Kavemann et al. 2019, S. 23), und begreifen es als eine Form der Anerkennung, wenn ihre Expertise zählt (ebd., S. 44). Die Expertenschaft der Betroffenen sexueller Gewalt ist ein wichtiger Teil des gesellschaftlichen Aufarbeitungsprozesses, den diese mit ihrem Erfahrungshintergrund und vertieften Erkenntnissen bereichern und vorantreiben (ebd., S. 3). „Dazu gehört, dass Betroffene im Unterstützungskontext die Deutungsmacht über das von ihnen Erlebte und ihre Geschichte zugesprochen bekommen und dass sie den Raum bekommen, darüber zu sprechen und respektvoll angehört werden.“ (ebd., S. 61). Dies scheint mir eine wunderbare Aufgabe.

„Also wenn Betroffene keine Experten sind, dann weiß ich nicht, wer.“
(Kavemann et al. 2019, S. 44)

Die Anerkennung der Expertenschaft der Kinder und Jugendlichen ist eine Haltung, die manche Leser*innen kennen und haben. Für andere ist sie eine Herausforderung, weil sie die Beziehung und die Selbstbemächtigung in den Vordergrund stellt. Die Hierarchie zwischen Wissenden und Unwissenden bedeutet Macht, die Beseitigung dieser Hierarchie ein Ringen um gemeinsame Verständigung auf Augenhöhe. Wir können die Expertenschaft unterstützen, indem wir Fachwissen bereitstellen und uns bei den Kindern und Jugendlichen versichern, ob das ihre Erfahrungen abbildet (Kap. 8.5). Modularisierte Diagnostik und Methoden müssen sich dem unterordnen. Vielleicht haben wir Diagnosen, also vermeintliches Wissen über die Hintergründe des Verhaltens der Mädchen und Jungen, der Frauen und Männer im Kopf und fragen nicht nach,

ob diese das auch so sehen oder ob sie andere Verstehensmodelle haben. Vielleicht ist ja alles ganz anders? Eine Haltung des wertfreien neugierigen Erkundens braucht Zeit, die ich manchmal nicht habe. Aber selbst dann hängt die Praxis dieser Haltung von der Tagesform, den Belastungen und dem Kontext ab. Und es braucht die Gewissheit eigentlich beider Seiten – der Expert*innen und der Profis – um die Normalität des ‚Unnormalen‘ und das Wissen von deren Dynamik.

Literaturtipps

- Arbeitsgruppe Heimreform (2000): Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform in Hessen (1968–1983). Frankfurt/M.
- Bettelheim, B. (1970): *Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder*. Stuttgart: Klett (englisches Original erschienen 1950).
- Dörr, M. (2016): Psychoanalytische Pädagogik. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik*. Weinheim.
- Giesecke, H. (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim.

7. Traumainformierte Bindungspädagogik

„Ich glaube, dass der Kern jeder Traumatisierung in extremer Einsamkeit besteht, im äußersten Verlassen sein. Damit ist sie häufig, bei Gewalttrauma immer, auch eine Traumatisierung der Beziehungen und der Beziehungsfähigkeit. Eine liebevolle Beziehung, die in mancher Hinsicht einfach ‚sicher‘ ist, wird unerlässlich sein, um überhaupt von einem Trauma genesen zu können“ (zit. n. Huber 2007: Die Phobie vor dem Trauma überwinden – Ein Gespräch mit Onno Van der Hart. *Trauma und Gewalt*, 1, S. 58–61). Traumainformierte Bindungspädagogik ist also ein Muss, insbesondere weil wir wissen, dass die Änderung von Bindungsverhalten bis ins hohe Alter möglich ist. Die Bearbeitung und die heutige Sicht der Dinge sind ausschlaggebender als die Bindungsmodelle der Eltern. Bindungssicherheit – gerade die erworbene – ist ein Hinweis auf seelische Gesundheit und die beste Basis für eine gelingende Zukunft.

7.1 Ohne gute Bindung kein Wachstum

Gute Bindungen gelten als Grundlage für eine Korrektur traumatischer Erfahrungen. Das Aufgehobensein in einer Beziehung ist der hauptsächliche Schutz gegen traumainduzierte Psychopathologie (van der Kolk 2000, S. 88). Dies gilt sowohl während als auch nach der Zeit der traumatisierenden Erfahrungen.

Jana z.B. überlebte die traumatischen Erfahrungen auch, weil zuhause ihre Oma und in der Kindertagesstätte ihre Erzieherin einen Teil ihrer Not sahen und sie versorgten.

Die Sicherung von kontinuierlichen Bezügen entscheidet darüber, ob Kinder wie Jana und Philipp ihre Bindungsmodelle (3.2) korrigieren werden, ob sie sich dem Wagnis von Vertrauen und Beziehung erneut aussetzen und kohärente → Bindungsrepräsentationen entwickeln können. Die Erfahrung, da ist jemand, für den bin ich wichtig, ist für Kinder wie Jana und Philipp oft eine neue Erfahrung. Das Bedürfnis nach Bindung und nach einer sicheren emotionalen Basis ist eine lebenslange Motivation. Gesunde Autonomie innerhalb von Bindungen im Gegensatz zu zwanghafter Unabhängigkeit entwickle sich im Rahmen sicherer Bindungen bis ins spätere Jugendalter, so die Bindungsforscher Klaus und Karin Großmann: „Dabei können vor allem Erzieher und andere wichtige Personen auch außerhalb der engen Kernfamilie eine entscheidende Rolle spielen“ (2002, S. 51). Selbst wenn die frühen Bindungserfahrungen erheblich negativ waren, können dennoch korrigierende – weil transparente und verlässliche – Bindungsangebote dazu beitragen, dass Kinder wie Jana und Philipp Vertrauensfähigkeit und ein sicheres Bindungsverhalten entwickeln lernen.

Auch wenn es den Mädchen und Jungen schwerfällt bzw. es ihnen manchmal unmöglich ist zu vertrauen, brauchen sie dieses Angebot. Die Mädchen und Jungen suchen Beziehung. Das Heim gilt dann als akzeptable Alternative, wenn sie eine *exklusive Beziehung* – auch zu den anderen Mädchen und Jungen – aufbauen können. „Der personale Bezug zu Professionellen wurde von den jungen Erwachsenen insbesondere dann als bedeutsam für

die eigene Entwicklung bewertet, wenn eine Balance zwischen professioneller Unterstützung, alltagspraktischer Begleitung und persönlicher Beziehung gegeben war.“ (Macsenae/Esler 2015, S. 80). Sie wollen Zugehörigkeit herstellen. Ihr Wohlbefinden und ihre Leistungsmöglichkeit sind in hohem Maße von dem Gegenüber, d. h. von der Beziehung abhängig: „Die Bewertung des Heims ist daher im Wesentlichen mit der Bewertung der konkreten Beziehungen zu den Erziehern deckungsgleich“ (Wieland 1992, S. 97). Die exklusive Beziehung (vgl. 7.4) z. B. kann die Nachteile, bzw. Spannungen der institutionellen Bedingungen – Schichtdienst, Pädagog*innenwechsel, Beziehung als Broterwerb – teilweise ausgleichen.

Jana ist nervtötend und anstrengend. Sie ist auch witzig, liebevoll und kreativ. Alle mögen Jana, die Wohngruppenleiterin, die Therapeutin, ihre Sozialarbeiterin im Jugendamt. Helferkonferenzen mit und über Jana zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie alle Regeln einer Zeitökonomie sprengen, weil es einfach Spaß macht, über und mit Jana, ihre Stärken und Einfälle zu reden.

Eine gute Bindung bedeutet nicht zwangsläufig die Investition von viel Zeit. Natürlich spielt Zeit eine Rolle, dennoch zeichnen sich gute Beziehungen in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfen vor allem durch Respekt, Transparenz und Zuverlässigkeit aus.

7.2 Bindungserfahrungen besprechbar machen

Weil schädigende Bindungsmodelle weitergegeben werden – meist über mehrere Generationen – ist eine Unterbrechung durch eine bewusste Bearbeitung für nicht wenige Menschen wichtig. Mit Vorsicht und Behutsamkeit können Pädagog*innen die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, ihre alten Bindungserfahrungen mit den aktuellen Bindungserfahrungen zu vergleichen. Wenn es gelingt, frühe Bindungserfahrungen bewusst kommunizierbar zu machen und emotionale Erfahrungen und negative Gefühle auf die Ebene sprachlicher Darstellung zu bringen, sind die Mädchen und Jungen diesen negativen Gefühlen nicht mehr hilflos ausgeliefert.

Und sie können vorsichtig eine vertrauensvolle Bindung aufbauen. Diese kann nur entstehen, wenn die Herkunftsfamilie und die Lebensgeschichte nicht verleugnet werden müssen. Im Gegenteil, die Beziehung zwischen den Bezugspersonen, die sich mit den Mädchen und Jungen über ihre Lebensgeschichte auseinandersetzen, wird oft erstaunlich verstärkt.

Vertrauen in die Beziehung zu einer Bezugsperson, vielleicht gar eine exklusive Beziehung ist eine Voraussetzung zur Korrektur schädigender Bindungsmodelle. Möglicherweise ist dies ein Weg für sie, selbst- und fremdschädigende Bindungsmodelle zu korrigieren, unsichere, vermeidende oder desorganisierte Bindungsmuster in ein sicheres bzw. in ein wenig sichereres Bindungsverhalten verwandeln zu können. Zur Veränderung dieser Bindungsmodelle schlägt John Bowlby (1995, S. 129 ff.) fünf therapeutische Aufgaben vor, die auch für die Pädagogik gelten:

Fünf pädagogische Aufgaben

1. Die Pädagog*in muss als sichere Basis verfügbar sein.
2. Er/sie kann die Mädchen/Jungen zum Reden über unbewusste Voreingenommenheiten, Übertragungen alter Bindungsinhalte ermutigen.
3. Die Mädchen/Jungen können die Beziehung zu den Pädagog*innen überprüfen.
4. Und aktuelle Wahrnehmungen und Gefühle mit Erfahrungen mit den Eltern und anderen Bezugspersonen von früher vergleichen.
5. Möglicherweise wird dann die Erkenntnis erleichtert, dass die alten Bindungsmodelle für die Gestaltung des zukünftigen Lebens unangemessen sind bzw. sein werden.

Die Unterstützung geschieht im direkten, alltäglichen Kontakt und erfordert eine personenzentrierte Haltung (Carl Rogers 1959), die aus drei zentralen Fähigkeiten oder Grundsätzen besteht:

1. Die Achtung vor dem Kind, die von Wertschätzung und Respekt getragen ist.
2. Die Bezugsperson lässt sich mit ihrem Kopf und ihrem Herzen auf die Persönlichkeit des Kindes ein und sucht eine Basis, von der aus sie vorbehaltlos „Ja“ zu ihm sagen kann.
3. Die Echtheit des Beziehungsangebotes.
(vgl. auch Senckel 2007, S. 65 ff.).

Bindungsinhalte können allgemein kognitiv in Geschichten bearbeitet werden. Auch direktes Thematisieren von Bindungsinhalten hat sich als hilfreiche Unterstützung erwiesen. In Gruppen oder im Einzelkontakt werden Bezugspersonen in der Familie und außerhalb benannt und bewertet: Wie werden die Verbindungen empfunden, welche Kontakte tun mir gut, welche nicht, bei wem fühle ich mich sicher, wem würde ich alles erzählen, wem auf keinen Fall?

7.3 Die Verantwortung der Pädagog*innen und der Einrichtung

Weil eine exklusive Beziehung für die Kinder und Jugendlichen der Transmissionsriemen zwischen Herkunft und Zukunft und die Grundlage zur Selbstbemächtigung ist, fordert dies die Pädagog*innen und Einrichtungen heraus. Die von Onno van der Hart beschriebene extreme Einsamkeit erleben viele lebensgeschichtlich belastete Kinder. Häufig sind sie hochunsicher-desorganisiert oder vermeidend gebunden (Schleiffer 2009). Ihre zerstörerischen Bindungserfahrungen bewältigen sie mit einer erhöhten Dissoziationsneigung (Weiß/Friedrich/Ding/Picard 2014). Dies zu unterbrechen ist nur möglich, wenn die Pädagog*innen Grundkenntnisse der Bindungstheorie haben und zur *Reflexion des eigenen Bindungsmodells*, vor allem seine Auswirkungen auf ihr berufliches Handeln, bereit sind. Für Judith L. Herman (1993, S. 183 ff.) sind die Persönlichkeitsstärkung der traumatisierten Person, gleichzeitig

aber auch die Rolle eines beschützenden Elternteiles Bestandteil einer heilenden Beziehung. Kinder wie Jana und Philipp brauchen Menschen, die sie bei Schwierigkeiten durch Einflüsse aus der sozialen Umwelt unterstützen. Die emotionale Beziehung zu den Mädchen und Jungen sollte Elemente der *hinreichend guten Mutter* (Winnicott 1976) enthalten. Jana und Philipp finden im Heim das erste Mal Erwachsene, die in diesem Sinne Verantwortung für sie übernehmen.

Eine die alten negativen Erfahrungen korrigierende Beziehung zeichnet sich durch Exklusivität, Respekt, Übernahme von Verantwortung und Offenheit aus. M. Hoghughi, der langjährige Leiter des Aycliffe Centre for Children in Durham/England, erläutert die Bedeutung der Beziehung für Kinder und Erzieher*innen so: „Das Wichtigste für ihn ist die Beziehung der Erwachsenen zu den Kindern, und zwar aus vier Gründen: Sie stärkt das Selbstwertgefühl der Kinder, sie kann ein Kind (fest-)halten (*containing*), dadurch kann das Kind Vertrauen gewinnen und der Erzieher kann das Kind stärken, ihm Kraft und Macht geben.“ (zit. nach Frommann 2000, S. 29). Für Pädagog*innen und Einrichtungen bedeutet dies eine Herausforderung: „Die Heimerziehung wird den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen nur gerecht, wenn sie die Spannung zwischen deren Forderung nach Exklusivität und den Erfordernissen der Institution aushält“ (Wieland u. a. 1992, S. 116). Der Fachverband Traumapädagogik formuliert in seinen traumapädagogischen Standards die Notwendigkeit eines Beziehungsangebotes, dass sich durch transparente, vorhersagbare, verlässliche und haltgebende Strukturen und Elemente auszeichnet: „Den Kindern und Jugendlichen wird erklärt, wie und weshalb sich die Pädagog*innen ihnen gegenüber verhalten.“ (BAG TP 2011, S. 15)

Die Bindungsfallen reflektieren

Traumatisierte Mädchen und Jungen fordern die Pädagog*innen durch bindungsabwertende und/oder bindungsverstrickte Kommunikation (Schleiffer 2009) heraus.

Der 14-jährige Harkan lebt nun in einer Wohngruppe. Zuvor hatte er sich um seine jüngeren Geschwister und seine Mutter gekümmert. Um ihn hatte sich niemand gekümmert. Da er in der Schule extrem nachlässt, wollen die Pädagog*innen Harkan unterstützen. Er kann dieses Bindungsangebot nicht annehmen und wertet das Angebot der Pädagog*innen ab. Die elfjährige Julie ist neu in der Pflegefamilie. Sie verfolgt die Pflegemutter auf Schritt und Tritt. Immer, wenn diese versucht, Distanz zu gewinnen, kommt Julie ihr noch näher. Die Pflegemutter ist langsam genervt, die Situation eskaliert, dann hat sie ein schlechtes Gewissen ob ihrer Gefühle im Kontext der Lebensgeschichte von Julie.

Harkan ist vermeidend gebunden und überträgt seine Erfahrung, Erwachsene sind nicht hilfreich, in die Beziehung zu den Pädagog*innen. Eine durch seine Abwehr verursachte Kränkung der Pädagogin wird möglicherweise ihre Reflexionsfähigkeit beeinträchtigen. Sie vermeidet zukünftig bindungsrelevante Situationen (bindungsvermeidendes Gegenagieren) und wird so die Annahme von Harkan, Erwachsene kümmern sich nicht wirklich, bestätigen. Julie ist unsicher gebunden und hat immerzu Angst, Erwachsene verschwinden, sobald man sie aus den Augen lässt. Wenn die Pflegemutter die Verstrickung von Julie und ihr nicht durch ein transparentes Bindungsangebot – Julies Vorannahme ist, wenn ich jemanden aus den Augen lasse, ist er weg – auflöst, kann es bei der Pflegemutter zu einem Mix von Gefühlen wie Wut, Mitleid, Zorn und Scham kommen. Die professionelle Wirksamkeit ist infrage gestellt. Und Julie kann nicht lernen, dass Menschen zuverlässig sein können.

Schleiffer unterscheidet in der Kommunikation von bindungsbelasteten Kindern und Jugendlichen zwischen der bindungsabwertenden und der bindungsverstrickten Kommunikation.

Tabelle 1: Bindungsverhalten nach Roland Schleiffer (2009)

Kinder und Jugendliche mit bindungsabwertender Kommunikation	Kinder und Jugendliche mit bindungsverstrickter Kommunikation
Sie ziehen sich bei Belastungen auf sich selbst zurück.	Sie zeigen intensive Gefühle von Trauer sowie Enttäuschung über Verluste.
Sie äußern keine oder selten Bedürfnisse nach Nähe, Unterstützung, Trost.	Sie vermeiden Eigenständigkeit und selbständiges Handeln.
Sie stellen dagegen im materiellen Bereich massive Ansprüche.	Sie zeigen sich ängstlich und anhänglich.
Sie verhalten sich unnahbar und pseudoautonom.	Sie resignieren schnell.
Sie können sich schlecht in andere hineinversetzen.	Sie zeigen eine große Gefühlsambivalenz.
Sie werten Angebote der Pädagog*innen ab, sie machen sie lächerlich und ignorieren sie.	Aus (zu) großer Nähe entwickelt sich schnell eine feindselige Distanz oder eine Unerreichbarkeit.
Sie zeigen sich wenig kooperativ, eher aggressiv und abweisend.	Sie dramatisieren ihre Hilflosigkeit.
Sie wechseln zwischen Emotionslosigkeit und Abweisung.	

Bei der bindungsabwertenden Kommunikation ziehen sich Kinder und Jugendliche auf sich selbst zurück. Sie äußern selten Bedürfnisse nach Nähe, Unterstützung und Trost. Sie agieren pseudo-autark und neigen dazu, keine Hilfe von Erwachsenen anzunehmen. Bei der bindungsverstrickten Kommunikation agieren die Mädchen und Jungen anhänglich, ängstlich und mit intensiven Gefühlen von Trauer, zeigen Enttäuschung über Verluste, resignieren schnell oder entwickeln aus einer großen Beziehungsnähe schnell eine feindselige Distanz oder Unerreichbarkeit (Schleiffer 2009). Manchmal verfolgen sie uns überall hin, sind unser Schatten. Die Mädchen und Jungen suchen in Nähe suchendem Verhalten Beruhigung, ihr Bindungssystem ist überaktiviert. Ein hochunsicheres Bindungsmodell verleitet zur Verstrickung und Eskalation der Pädagog*in, die Unsicherheit der Kinder und Jugendlichen wird erhöht. Vermeidend gebundene Mädchen und Jungen werten möglicherweise die Beziehungsangebote der professionellen Helfer*innen ab. In der Gegenreaktion agieren diese u. U. mit ,bindungsvermeidendem

Gegenagieren‘ (ebd.) und bestätigen so die Grundannahme ‚Erwachsene helfen nicht‘. Die Chance einer korrigierenden Bindungserfahrung ist vertan und die Pädagog*in erlebt Handlungsunwirksamkeit.

Diese Bindungsfallen erfordern einen reflexiven Umgang. Für welche Bindungsfalle bin ich anfällig? Wie kann ich mich und mein Gegenüber schützen? Die Gefahren der Bindungsfallen aufgrund hochunsicherer Bindung entkräften wir mit ruhigem Agieren und Setzen sowohl der eigenen Grenze als auch der Versorgung der hohen Unsicherheit der Mädchen und Jungen. Um dies leisten zu können, müssen wir unsere → Gegenreaktionen wahrnehmen und versorgen. Wenn wir zusätzlich Transparenz der Anwesenheit schaffen, z. B. durch allen zugängliche Dienst- und Urlaubspläne (Bausum 2013), erhöhen wir die Sicherheit der Mädchen und Jungen, die Angst vor Verlassensein haben. Um vermeidend gebundenen Mädchen und Jungen eine korrigierende Bindungserfahrung zu gönnen, bedarf es hin und wieder einer freundlichen Belagerung zwischen Dasein und Akzeptanz der Distanz: ‚*Mich interessieren Deine Ideen, Schwierigkeiten und Erfolge. Ich möchte Dich unterstützen*‘. „Kinder und Jugendliche mit bindungsabwertender Kommunikation fühlen sich mehr gesehen und verstanden, wenn wir ihr Distanzbedürfnis respektieren und ihr Vermeidungsverhalten akzeptieren. Wir bieten Beziehung an und lassen gleichzeitig die Mädchen und Jungen Beziehungsnähe und -distanz selber regulieren.“ (Lang 2016, S. 274)

Die Reflexion unserer Bindungsfallen ist Grundlage der Korrektur schädigender Bindungsmodelle. Diese Korrektur muss als wesentlicher Schutzfaktor in der Hilfeplanung eine zentrale Rolle spielen.

Bindungssensible Netzwerke

„Bindungs- und Beziehungsprozesse entfalten ihre Wirksamkeit in stationären Settings – wie im frühkindlichen Bildungsprozess auch – nicht durch eine isolierte Einzelbeziehung zu einer Person alleine, sondern innerhalb eines sozialen Netzwerkes, sowohl im unmittelbaren Umfeld als auch darüber hinaus.“ (Gahleitner 2011,

S. 56). Jugendamt, Schule, Therapie und vieles andere mehr bilden ein Beziehungsnetz, das Einfluss darauf hat, ob die Jugendlichen wieder destruktive Beziehungen erleben oder ob die neuen Beziehungen positive Wirkungen erzielen können. Das beginnt mit der Entscheidung des Jugendamtes über die Unterbringung.

Die Sicherung kontinuierlicher Bezüge

- Als eine Bedingung für psychische Stabilisierung ist ein plötzlicher Abbruch von Beziehung so weit wie irgend möglich zu vermeiden. Eine Voraussetzung zur Korrektur bisheriger Lebenserfahrungen ist eine ausreichend stabile Zusammensetzung des Betreuerteams.
- Der Suche nach Strukturen, die für Mädchen und Jungen und für die Pädagog*innen Wahlmöglichkeiten schaffen, muss besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden und in diesem Sinne Wunsch- und Wahlrecht gemäß § 5 und die Vorschrift zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gemäß § 8 SGB VIII interpretiert und mit Leben gefüllt werden.
- Die oft vorhandene Unsicherheit über die Dauer des Verbleibs der Mädchen und Jungen in Einrichtungen der Jugendhilfe und der Trend zu Kurzunterbringungen sind im Kontext traumatischer Erfahrungen kontraproduktiv und widersprechen den Intentionen des § 37 Abs. 1 SGB VIII. Die halbjährlichen Zustimmungen zur Unterbringung im Rahmen der Hilfeplanung widersprechen dem kindlichen Bedürfnis nach Sicherheit.

Drei wesentliche Aussagen von Joseph Goldstein, Anna Freud und Albert J. Solnit (1991) beschreiben weitere Anforderungen an eine Unterbringung nach Erfahrungen von Gewalt:

Anforderungen an die Unterbringung

- Entscheidungen über die Unterbringung sollen dem Bedürfnis des Kindes nach langdauernden Bindungen Rechnung tragen.
- Entscheidungen über Unterbringungen sollen sich nach dem Zeitbegriff der Kinder und nicht nach dem der Erwachsenen richten.

- Bei der Unterbringung sollte von den vorhandenen Möglichkeiten diejenige gewählt werden, die die Entwicklung des Kindes am wenigsten beeinträchtigt, die „am wenigsten schädliche Alternative“.

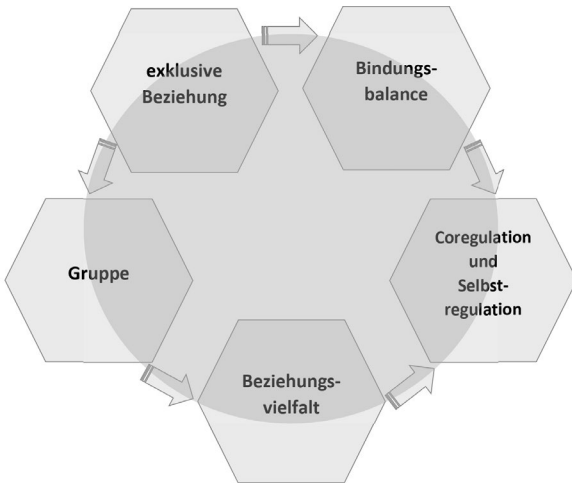
Die aktuelle Diskussion um die Modernisierung der Kinder- und Jugendhilfe betont die Notwendigkeit kindliche Bindungen z. B. durch klare Aussagen über die Bleibeperspektive zu schützen und fordert Regelungen zur Bleibeperspektive von Pflegekindern über das 18. Lebensjahr hinaus (BMfFSFJ 2019, S. 100).

Auch die Schule als ein entscheidender Lebensort kann unterstützend oder behindernd wirksam werden. Gemeinsam mit Schule und anderen Betreuungsangeboten wird ein tragfähiges Betreuungsnetz den Fehler eines einzelnen ausgleichen, was viele von uns ja aus dem pädagogischen Alltag kennen. „Die Gesamtheit der Angebote wirkt dann als ein gemeinsames hilfreiches Netz im Sinne einer zentralen Nachsozialisation für die Jugendlichen, einem bereitgestellten Schutzraum mit der Botschaft: „So bist du hier richtig und gut, wir wollen Dich hier.“ (Gahleitner 2011, S. 61)

7.4 Traumapädagogische Bindungskonzepte

Alle traumapädagogischen Konzepte betonen die Bedeutung von Bindung. In der Theorie setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte, die manchmal im Handeln erkennbar sind, meist fließen diese ineinander und ergänzen sich. Sie stellen jeweils Bindungsbalance, Exklusive Bindung, Beziehungsvielfalt und Coregulation und Regulation, Gruppenarbeit in den Vordergrund. Das oben schon beschriebene Konzept von Roland Schleiffer, *der reflexive Umgang mit den Bindungsfallen* sollte zentraler Bestandteil aller Bindungsbemühungen sein, die Klammer der Konzepte.

Abbildung 3: Traumapädagogische Bindungskonzepte



Bindungsbalance stellt einen mittleren Abstand und die Balance zwischen distanzierter professioneller Reflexion und persönlichem Engagement her: „Als Modell für eine gute Beziehungsgestaltung fungiert für uns die Grundhaltung der Dialektisch Behavioralen Therapie von Marsha Linehan, der mittlere professionelle Beziehungsabstand und die Achtsamkeit auf die Grenzen der professionellen Helfer.“ (Schmid 2008, S. 8)

Für belastete Kinder ist die Erfahrung, sie haben für jemanden Bedeutung, oft ganz neu. Sie beschreiben viele Jahre später die eine Stunde, den einen Moment, als die Kollegin, der Kollege für sie Zeit hatte und etwas Besonderes unternommen, vielleicht besonders zugehört hat, als exklusiv. Diese *exklusive Beziehung* (Weiß 2003) schließt nicht andere Kinder oder Pädagog*innen aus, sie schließt exklusive Momente ein. Die Heimerziehungsforschung ist eindeutig: Diese exklusiven Momente können die Nachteile der institutionellen Bedingungen wie Schichtdienst, Pädagog*innenwechsel, Beziehung als Broterwerb teilweise ausgleichen: „Sie suchen weiterhin nach dem Verlorenen oder erfolglos Gesuchten, nach Erwachsenen, die persönliche Verantwortung gerade für sie übernehmen würden, zu denen sie gehören konnten.“ (Wieland et al. 1992, S. 95)

Das Konzept der *Beziehungsvielfalt* wurde insbesondere in milieuthérapeutischen Einrichtungen entwickelt. Bruno Bettelheim und Fritz Redl schufen Mitte des 20. Jahrhunderts milieuthérapeutische Konzepte (6.4), die den Kindern Lebensräume schaffen sollten, in denen sie heilsame emotionale Bindungen eingehen konnten. Im idealen Fall leben sie in einem Raum stabiler, sozialer Beziehungen, in einer heilenden Gemeinschaft. „Ausdrücklich geht es bei diesen Überlegungen jedoch um Beziehungsvielfalt, nicht um Beziehungsdyaden alleine“ (Gahleitner 2011, S. 29). Gerade auf der Suche nach Hilfe werde das Bindungssystem von Kindern und Jugendlichen hochgradig aktiviert, deshalb seien helfende Beziehungen grundsätzlich Bindungsbeziehungen und entfalten „[...] ihre Wirkung am besten in aufeinander abgestimmten Beziehungsnetzwerken.“ (Gahleitner 2011, S. 56)

Bindungstraumatisierte Kinder und Jugendliche brauchen Bezugspersonen, die durch eine Co-Regulation neue Erfahrungen ermöglichen und eine Förderung und Entwicklung der Selbstregulation anregen (Lang 2016), so begründet Thomas Lang ein weiteres Konzept einer Bindungspädagogik, die *Coregulation und Entwicklung der Selbstregulation*: „Die permanente Überaktivierung des Bindungssystems und gleichzeitig die mangelnde Fähigkeit zur Selbstregulierung lassen bindungstraumatisierte Mädchen und Jungen sich in Beziehungen verkämpfen oder sich aus ihnen zurückziehen.“ (ebd., S. 279). Co-Regulation bedeutet neue Erfahrungen zu ermöglichen und eine Förderung und Entwicklung der Selbstregulation anzuregen. „Wir lernen [...] die Regulierung unserer Gefühle, den Umgang mit dem Körper und seinen Bedürfnissen, indem jemand anders uns versorgt, unsere Gefühle ernst nimmt, uns zeigt, was man mit den Bedürfnissen anfängt.“ (Hantke/Görges 2012, S. 43)

Auf jeden Fall beinhaltet Bindungspädagogik, die Mädchen und Jungen in der *Reflexion ihres Bindungsverhaltens* auch kognitiv und alltäglich zu begleiten (Bowlby 1995, S. 129 ff.).

„Die Wiederanknüpfung sozialer Beziehungen beginnt mit der Entdeckung, dass man nicht allein ist. Nirgendwo spürt das Opfer das so unmittelbar und in so überzeugender Deutlichkeit wie in einer Gruppe.“ (Herman 1993, S. 308). Diese bedeutende pädagogische

Aufgabe wird zu Unrecht im pädagogischen und im konventionellen Traumasetting vernachlässigt. „Vielmehr bietet die Gruppe auch eine große Chance zur Integration traumatischer Erfahrungen.“ (Bausum 2016, S. 307). Weil auch Gleichaltrigenbeziehungen zur Bindungssicherheit beitragen können, gilt die Belebung der *Gruppenarbeit* als Beitrag zur Aufhebung von Scham, Isolation und Individualisierung von Leid (ebd.).

Literaturtipps

- Bowlby, J. (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg.
- Gahleitner, S. (2011): Das therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn.
- Gahleitner, S. (2019): Professionelle Beziehungsgestaltung in der psychosozialen Arbeit und Beratung. Tübingen.
- Goldstein, J./Solnit, A./Freud, A. (1991): Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt/M.
- Großmann, K. E./Großmann, K. (2002): Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelnder und traumatischer Bindungserfahrungen. In: Gebauer/Hüther (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf, Zürich.
- Lang, T. (2016): Bindung und Trauma. Co-Regulation und Selbstregulation – die äußere und die innere Welt korrigierender Beziehungserfahrungen, in: Weiß/Kessler/Gahleitner, Handbuch Traumapädagogik.
- Schleifer, R. (2009): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. 4. Aufl., Weinheim, München.

*Für Expert*innen, super zu verstehen*

- Köhler-Saretzki, Th., Merten, A. (2017): Wo ist Wilma? Ein Bilderbuch über Bindungsmuster.

8. Der bin Ich. Die Pädagogik der Selbstbemächtigung

Ich habe das Konzept der Pädagogik der Selbstbemächtigung in der Tradition der emanzipatorischen Pädagogik der 1970er Jahre entwickelt. Die Notwendigkeit der Selbstbemächtigung gründet in den Ohnmachtserfahrungen der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebenssituationen. Sie waren Objekte für die Bedürfnisse Erwachsener, heute leiden sie unter den Auswirkungen

dieser Erfahrungen. Grundlage der Selbstbemächtigung sind SelbstVerstehen und SelbstRegulation (8.1). Den Begriff Selbstbemächtigung statt ‚Ermächtigung‘ habe ich gewählt, zum einen, weil ich bei Ermächtigung immerzu auch Ermächtigungsgesetz mit-höre, zum anderen, weil ich in dem Begriff auch die Notwendigkeit der Rückeroberung des Selbst und die Wiederverbindung zum eigenen Unversehrten beinhaltet haben möchte. Selbstbemächtigung braucht Transparenz und Partizipation (8.2). Dass soziale Teilhabe als Teil von Selbstbemächtigung nicht ohne reale Bildungschancen möglich ist, wird immer wieder mal in der Jugendhilfe zu wenig berücksichtigt (vgl. Macsenaere/Esser 2015, S. 88) (8.3). Gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und handeln zu können sind wesentlicher Teil des Subjekt-Seins (8.4).

Die Pädagogik der Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumaaarbeit

- Die Förderung des (kognitiven) Selbst-Verstehens
- Die Unterstützung der Selbstakzeptanz
- Die Förderung der Selbstregulation
- Die Förderung von Körperwahrnehmung
- Die Entwicklung einer guten Geschlechtsrolle
- Die Begleitung zu sozialen Teilhabemöglichkeiten

Seit der ersten Konzeptionalisierung der Pädagogik der Selbstbemächtigung ist viel Zeit vergangen und ich konnte mit den Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen das Konzept vertiefen. Einige von ihnen kommen in dieser Auflage zu Wort. Ihre Expertenschaft ist für mich noch klarer und zentraler geworden. Während eines gemeinsamen Buchprojektes mit Expertinnen für herausfordernde Lebensumstände und Anja Sauerer, der Leiterin des AWZ (Antonia Werr Zentrum) (Weiß/Sauerer 2018a) durfte ich die unterschiedlichen Dimensionen des Verstehens, der Zeugenschaft, der Anerkennung des Schmerzes und die Bedeutung der Spiritualität für Traumaheilung tiefer erfahren, Selbstbemächtigung reloaded (8.5).

8.1 Selbst-Verstehen, Wahrnehmen und Regulieren

Grundlage von Bewältigung, von Heilung ist das Verstehen der eigenen Reaktionen und des eigene Geworden Seins. Im Kontakt mit den Mädchen und Jungen habe ich immer wieder erlebt, dass gute Bindungen wichtig sind, aber nicht alles. Und ich habe gelernt, dass eine zentrale Wirkkraft traumatischer Erfahrungen das Gefühl ist, nicht dazuzugehören. „Wer ein chronisches Trauma erlitten hat, fühlt sich unwiderruflich anders oder verliert jegliches Gefühl für sich selbst.“ (Herman 1993, S. 122). Die Korrektur dieses Gefühls braucht das Verstehen. Anke Spies schrieb 2001 in ihrem Artikel *Auf der Suche nach sich selbst, die Verarbeitung sexueller Gewalt als spezifischen Bildungsprozess*: „Indem sie selbstzerstörerische Verhaltensmuster durchschauen und als veränderbar erkennen, können (sie, Anm. der Verf.) reflexive Fähigkeiten weiterentwickeln, Lebenswillen als zukunftsgewisses Gefühl wahrnehmen und neue Lebensqualität gewinnen.“ (Spies 2001, S. 167)

Heute ist mehr denn je ein positives Selbstbild, das Gefühl, das bin ich und das kann ich, Voraussetzung für eine gelingende Lebensgestaltung. Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen konnten kein stabiles und kohärentes Selbst entwickeln. Ihr Selbstkonzept behindert sie oft und wird sie oft behindern, wenn es nicht gelingt, die eigenen Verhaltensweisen, Einstellungen, Emotionen, Erinnerungsebenen wie Rückblenden und Alpträume verstehbar zu machen: „Ich hatte gelernt, dass der Versuch, die eigenen geistig-seelischen Reaktionen auf eine Erfahrung zu verstehen, psychologisch äußerst konstruktiv sein kann“ (Bettelheim 1982, S. 21)

Die Unterstützung der Selbstbemächtigung, zu Stabilität und Kohäsion des Selbst beginnt mit der Förderung von *Selbst-Verstehen*. Mit der Förderung der *Selbstwahrnehmung* unterstützen die professionellen Helfer Jana und Philipp dabei, ihre *Selbstregulation* entwicklungsfördernd zu gestalten. Und wenn sie traumatische Erinnerungsebenen verstehen und regulieren können, werden sie ein mehr an *sozialer Teilhabe* erreichen.

Die Lebenserfahrungen von Mädchen und Jungen in der Heimerziehung sind von wenig Selbstwirksamkeit geprägt. Sie haben

in der Regel ein negatives → Selbstkonzept. Sie kennen Schuldumkehrungen, das Abspalten von Gefühlen, sie waren Objekte der Bedürfnisse Erwachsener. Ein Gefühl von Anderssein prägt ihr Selbstbild. Sie haben Verhaltensstrategien, die im Alltag stören, eine negative Einstellung über sich und ihren Platz in der Welt entwickelt und sind mit Erinnerungsebenen konfrontiert, über deren Herkunft und Dynamik sie wenig wissen. Selbst-Verstehen ist der erste Schritt zu einem positiven Selbstkonzept:

Im ersten halben Jahr ihres Aufenthaltes in einer stationären Einrichtung ist Jana der Überzeugung, die Pädagog*innen und die anderen Kinder mögen sie nicht. Sie mache sowieso alles falsch. Nichts kann sie richtig.

Jana hilft dann schon ein Hinweis auf diese, ihre Überzeugung von sich selbst und eine verstehende Überprüfung. Natürlich wird sich ihre innere Haltung davon alleine nicht verändern, es unterstützt Jana dabei, ihre Überzeugungen und Empfindungen zu sich selbst im Gespräch zu klären und neue Sichtweisen zuzulassen.

Oft stören die Verhaltensweisen, die die Mädchen und Jungen in der sie traumatisierenden Umwelt entwickelt haben. Die Kinder spüren dies, ihr Gefühl, schlecht zu sein, schuld zu sein, wird verstärkt. Sie haben ein Recht auf Menschen, die sie dabei unterstützen, die Verhaltensweisen, mit denen sie heute sich und andere schädigen, als damals logisch zu begreifen: „In jeder Phase ihrer → Akkommodation verdienen Opfer ein einfühlsames, professionelles Verständnis und die Versicherung, dass ihre Reaktionen begreiflich sind, psycho-physiologisch und reversibel, statt Indikatoren für eine unzureichende Wirklichkeitsüberprüfung und verbleibende Psychopathologie“ (Rennefeldt 1989, S. 18). Es braucht Räume, in denen es den Mädchen und Jungen möglich wird, den unbewussten oder früheren Sinn, den guten Grund ihrer Verhaltensweisen zu erkennen. Pädagog*innen können Kinder wie Jana und Philipp dabei unterstützen, selbstschädigende (→ ritzen etc.) und fremdschädigende (z. B. sexualisierte Gewalt) Verhaltensweisen aufzugeben, indem sie das Verständnis für das eigene Verhalten fördern und dann mit ihnen alternative Verhaltensmöglichkeiten erarbeiten. Stellungnahmen der Pädagog*innen wie: *„Das war deine normale*

Reaktion auf eine extreme Situation‘ entlasten von Schuld und Scham. Die Bewusstheit über den Sinn des eigenen Verhaltens, die Selbst-Bewusstheit, ist die Grundlage für die Entwicklung alternativer, das Selbst stärkende Verhaltensweisen.

Die Weil-Frage, eine Methode des Selbst-Verstehens

Die siebenjährige Johanna lebt seit zwei Jahren in der Pflegefamilie. Immer wieder mal schleicht sie nachts in die Küche und füllt sich eine Tüte mit Lebensmitteln. Sie findet das selbst nicht gut, weil sie ihre Pflegeeltern mag und diese nicht hintergehen will. Als Johanna wieder einmal fast im Kühlschrank kniet, kommt die Pflegemutter hinzu. Sie sagt, „Du machst das sicher, *weil* du für dich sorgen musst“.

Zum ersten Mal in ihrem Leben hört Johanna, dass es gut ist, dass sie sich um sich kümmert, ihre Verhaltensstrategie wird als sinnvoll bewertet; Johanna hat einen guten Grund, dies zu tun.

In der Wohngruppe randaliert der elfjährige Markus im Bad. Seit Markus in der Einrichtung ist, randaliert er immerzu im Bad. Der Bezugsbetreuer kommt hinzu und sagt in aller Ruhe zu Markus: „Mir fällt auf, Du randalierst immer im Bad. Du tust das, *weil*?“ Daraufhin kann Markus sofort antworten: „*Weil* meine Tante immer im Bad war“, und er erzählt weiter, wie und wie sehr diese ihn in Bedrängnis brachte.

Der Bezugsbetreuer Andreas interessiert sich für Markus. Er möchte dessen Verhalten, das Randalieren und Zerstören im Bad verstehen. Es geht ihm auch darum, dass Markus sein Verhalten selbst versteht. Andreas schaut sich das an, geht auf Markus zu und fragt ihn „Du tust das, *weil*?“. Diese Worte hat er bewusst gewählt, weil er weiß, dass er mit der Frage „Warum tust Du das?“ bei Kindern aus herausfordernden Lebensumständen sofort ein Schuldgefühl aktiviert, sie in die Defensive drängt. So erreicht er, dass Markus sein Verhalten als Reaktion auf früher verstehen kann, dass er dies als normale Reaktion auf eine unnormale Situation akzeptiert und dann – vielleicht

im nächsten Schritt – selbst- oder fremdschädigende Verhaltensweisen ändert. Er kann seine Selbstregulation verbessern.

Damit ist nicht eine positive Umdeutung von störendem oder schädigendem Verhalten gemeint. Es geht um ein gemeinsames Verstehen und darum, durch → Spiegeln oder einem Angebot von Definitionen die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, ihr Verhalten zu verstehen und nicht als Pathologie zu begreifen. In der Praxis erleben wir, wie es Kinder wie Jana und Philipp immer wieder entlastet, wenn sie erfahren, dass auch Rückblenden (Flashbacks), Alpträume und die → Übertragung traumatischer Beziehungsinhalte wie z. B. Misstrauen und Angst normale Reaktionen auf eine belastende Umwelt sind. Unterstützt durch diesen Zugang zu ihren eigenen Verhaltensweisen verbessern die Mädchen und Jungen die Sicherheit und Klarheit, ihr Selbst betreffend.

Unser Wissen altersgerecht zur Verfügung stellen

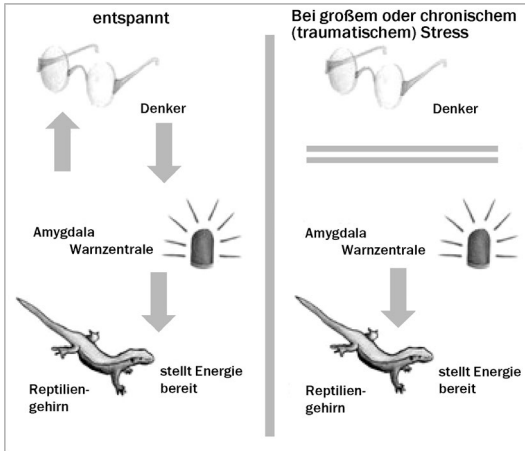
Auch indem wir unser Fachwissen zur Verfügung stellen, können wir Mädchen und Jungen wie Jana und Phillip dabei unterstützen, sich zu verstehen. Wir können unser Wissen über traumatische Übertragungen, Dissoziation und wie Kopf und Körper reagieren altersgerecht zur Verfügung stellen.

Die Erkenntnis, die Übertragung traumatischer Erfahrungen wie 'ich habe Angst zu verhungern, deshalb bunkere ich Essen' oder 'ich biete meinen Körper an, weil ich dies als einzige Möglichkeit, Zuwendung zu erreichen gelernt habe', sind normale Reaktionen auf eine frühe extreme Erfahrung, entlastet von Schuld und Scham. Und sie eröffnet Wege zu selbstbestimmteren Verhalten: *„Die Übertragung alter früherer Erfahrungen ins heute kann schwierig werden. Haben z. B. Kinder früh erlebt, dass sie nicht ausreichend versorgt werden, rechnen sie – auch wenn sie heute ausreichend zu essen bekommen – damit, zu verhungern. Kinder, die geschlagen wurden, gehen davon aus, dass sie wieder geschlagen werden. Kinder, die nur beachtet wurden, wenn sie sexuell missbraucht wurden, nehmen möglicherweise an, sexuelle Gewalt sei Bestandteil von Zuwendung“*. Diese einfachen Erklärungen helfen den Mädchen und Jungen,

ihr Verhalten, z. B. die Angst, zu verhungern und geschlagen zu werden, als Übertragungen zu verstehen. So können sie überprüfen, ob diese Annahmen heute noch gültig sind. Insbesondere die Übertragung von schädigenden, z. B. hochsicheren und vermeidenden, Bindungserfahrungen verhindert Wachstum (7) und die Kenntnis der Dynamik eröffnet neue Wege der Bindungsgestaltung.

Kinder sollen wissen, wie extremer Stress das Verhalten beeinflusst, wie Kopf und Körper während der Stressregulation zusammen funktionieren. Zu Erklärung eignen sich zwei Modelle, das dreieinige Gehirn und das Fassmodell. Es ist nicht notwendig, die komplizierten Vorgänge im menschlichen Gehirn zu verstehen. Es geht um eine vereinfachte Darstellung der Abläufe im Gehirn: *Was geschieht, wenn man so eine Angst wie früher bekommt oder sich plötzlich an nichts mehr erinnern kann? Dabei spielen drei Bereiche im Gehirn eine wichtige Rolle: Das Reptiliengehirn, zuständig für das Reagieren und Energie, das Mittelhirn für die Wahrnehmung und das Frontalhirn für das Denken.* Mithilfe des → Konzeptes des dreigliedrigen Gehirns von Paul D. MacLean (1990; auch Levine/Kline 2004; Levine 2011) können wir traumaspezifische Reaktionen wie Rückblenden, Übererregung, Erstarrung und Dissoziation erklären. Dieses Konzept hilft Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen zu verstehen, dass ein erhöhter Stresspegel sie „unter Strom setzt“, weil das → Reptiliengehirn bei Annahme von Gefahr durch die → Amygdala diese Energie zur Verfügung stellt. Sie sind übererregt. Oder sie schalten ab, sie dissoziieren, erstarren etc. Wenn die Warnzentrale des Gehirns, die Amygdala, Alarm schlägt, ist der Neokortex, der Denker, weitgehend ausgeschaltet.

Abbildung 4: Das dreigliedrige Gehirn mit und ohne Stress



© Lukas Picard

Die Kinder verstehen das sehr gut, mithilfe von Märchen, von Bildern wie Fernbedienung, Raumschiff Enterprise, einem dreistöckigen Haus etc. können wir das dreigliedrige Gehirn erklären.

Eine Fernbedienung habe sich reingehängt, sagt die elfjährige Lisa. Der achtjährige Tobias erklärt sein die Lehrer*innen störendes Verhalten diesen so: „Und wenn du ein Trauma hast oder so, dann funktioniert das nicht mehr, sondern ist gleich auf Umschalten.“

Hilfreich ist auch der Hinweis auf die gespeicherte Energie mit dem Fassmodell: *Wenn Menschen viel mit Überleben zu tun hatten, speichert der Körper die Stresserfahrungen als Energie. Es ist wie bei einem Fass, das Fass ist schon relativ voll und irgendwann läuft es über. Dann kann es sein, dass Du ausrastest, erstarrst oder dissoziiert. Zu all unseren Erklärungen gehört immer die Rückversicherung, kennst Du das? Ist das so? Nur so nehmen wir sie als Expert*innen für herausfordernde Lebensumstände wahr.*

„Bei Stress versinkt mein Kopf im Nebel“, so die 14-jährige Sonja. „Als wär ich ein Geist, der auf mich runterschaut“, so beschreibt Johanna ihre dissoziativen Zustände und Monika spricht von der ‚Weiß-nix-Zeit.‘

Sehr klar beschreiben die Mädchen ihre störungswertigen dissoziativen Zustände. Und auch wenn in der Kinder- und Jugendhilfe Dissoziation als Handlungsauftrag weitgehend dissoziiert ist, lösen diese Zustände große Verunsicherung aus, sie trennen vom Selbst und von den anderen. Die Mädchen und Jungen brauchen Hilfe. *„Dissoziation war früher ein Überlastungsschutz“*; diese Erklärung hilft, die Sinnhaftigkeit zu verstehen. *„Wenn wir über eine lange Zeit so agieren mussten, verändert unser Gehirn seine Funktionsweise. Wir fahren sozusagen im Autopiloten. Der Überlastungsschutz ist dann ein Dauermodus. Bei der geringsten Kleinigkeit spüren wir uns nicht mehr, wir verlieren die Kontrolle über das, was wir tun. Wir können uns in der Schule nicht mehr konzentrieren oder fallen vielleicht sogar in ein Kurzzeitkoma. Viele erleben solche Situationen auch so, als würden sie sich selbst von außen beobachten. Es ist nicht ungewöhnlich, dass dann die Erinnerung an die letzten Stunden wie weggeblasen ist.“* Wir können auch die Entwicklung von Persönlichkeitsanteilen erklären. *„Manche Lebenssituationen sind so bedrohlich, dass wir – um irgendwie zu überleben – diese Erlebnisinhalte in Teile aufspalten, die sich erst einmal in uns verstecken. Womöglich hatten wir früher Angst, zu verhungern, also Todesangst. Und weil die schwer aushaltbar ist, haben wir diese große Angst abgespalten. Sie führt als ein inneres Kind in uns – vielleicht ein ganz junges – ein Eigenleben. Möglicherweise ist da noch ein Teil – ein wenig älter –, der mit gutem Grund unvorstellbar wütend ist. Und weil die Wut und der Hass so groß sind, dürfen diese Teile mit ihren Gefühlen sich nicht zeigen. Vielleicht weil wir Angst haben, andere zu verletzen. So sehr wir versuchen, diese Teile in uns zu bekämpfen, sie sind immer da und kommen in der Regel dann zum Vorschein, wenn wir sie gar nicht brauchen können.“* (Weiß 2018b)

All dieses Wissen entlastet und macht den Weg frei für Handlungen:

Der elfjährige Hans lebt bei Pflegeeltern. Er wurde von seiner Mutter sexuell misshandelt. Die Mutter bedrängt ihn immer wieder auf den Schulwegen. Hans erstarrt. Von den Pflegeeltern erfährt Hans den Mechanismus des Erstarrens. Hans antwortet: „Ok, das verstehe ich, und wie lerne ich, weiterzulaufen?“

Es befähigt sie mitzureden. Die Kinder nehmen die kindgerechten Informationen über die Dynamik traumatischer Erfahrungen, z. B. über das dreigliedrige Gehirn und über die Normalität traumatischer Erfahrungen dankbar auf. Sie freuen sich über die entlastenden Botschaften. Ausgestattet mit traumpädagogischem Grundwissen können Philipp, Jana und Hans sich auf die Suche nach neuen Handlungsoptionen begeben.

Die Weitergabe des Fachwissens und die Expertenschaft geht noch auf einem anderen Weg: Die Expert*innen geben das nötige Wissen mit den Profis gemeinsam weiter. Der Heimrat im AWZ, der Luirat ist Mitveranstalter der Fortbildungsreihe zum traumpädagogischen Selbst-Verstehen für die neuen Mädchen im Heimrat (Kahl 2018, S. 37), die wiederum ihr Wissen in der Gruppe weitergeben. Einzelne Gruppen beschäftigen sich zusätzlich mit Aspekten der Traumpädagogik: „Die Mädchen teilten mit, dass sie dieses Wissen gut für sich nutzen können, sich und andere besser zu verstehen [...]“ (Hartung/Winkler 2018, S. 40). Auch wenn das Selbst-Verstehen nicht einfach ist:

„Traumpädagogik bedeutet, dass sich die Betreuer gemeinsam mit den Kindern viel über das Thema Trauma auseinandersetzen. Auf der einen Seite ist es gut für die Kinder, damit sie verstehen, warum sie in der Gruppe sind, auf der anderen Seite ist es schwere Arbeit für die Kinder, da es ein Thema ist, über das man viel nachdenken muss.“

So Noah, ein Mitglied des Expert*innenrates des Fachverbandes Traumpädagogik (Weiß/Melonie/Söder 2019, S. 154).

Selbst-Verstehen wirkt

Selbst-Verstehen ist wichtig:

„Verstehen, warum es einem hinterher so geht, die Zusammenhänge verstehen, das ist ganz wichtig.“ (zit. n. Kavemann 2019, S. 35)

Es entlastet von Scham- und Schuldgefühlen, von Isolation, von Hilflosigkeit, von Verwirrung und gibt Kraft:

„Also ich denke, wenn ich dann alles verstehe und weiß, wann es anfangt und mich besser einschätzen kann, dann wird es auf jeden Fall einfacher sein. Wenn dann z. B. ein Konflikt ist kann ich anders handeln. Dann komme ich weiter im Leben und komme mit anderen Menschen besser zurecht.“ So die Teilnehmerin eines Workshops für Expertinnen im AWZ über Stress. (Sauer 2016, S. 50)

Selbst-Verstehen erhöht die Sicherheit. Teresa – auch Mitglied im Expert*innenrat – sagt dazu:

„Verstanden werden bedeutet für mich, dass mein Verhalten – auch wenn es manchmal nicht so ok war – trotzdem in meiner Situation gut war [...] Natürlich sind manche Sachen nicht gut, aber daran kann ich arbeiten, weil ich jetzt weiß, wie ich meinen Denker einzuschalten hab [...].“ (Weiß/Melonie/Söder 2019, S. 154)

Dieses Verstehen setzt ein behutsames Umgehen mit eigenen Deutungen und die Beachtung der Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen voraus. Verstehen, gemeinsam Verstehen setzt eine gute Belastbarkeit der Pädagog*innen voraus. In der Konsequenz erfordert dies eine hohe Selbstreflexion und eine Einrichtungskultur, die diese Haltung stützt (Teil C) und fördert.

Selbstwahrnehmung

Selbst-Verstehen ist ein guter Boden für Selbstwahrnehmung. Kinder aus herausfordernden Lebensumständen sind in der

Regel damit beschäftigt, die Gefühle und Befindlichkeiten der erwachsenen Angreifer wahrzunehmen (3.1). Sie lernen, ihre Gefühle abzuspalten. Selbstwahrnehmung war ein gefährliches Unterfangen und ist beeinträchtigt durch Verzerrungen, Verleugnungen und Schuldzuweisungen. Weil Kinder wie Jana und Philipp eine adäquate Selbstwahrnehmung nicht entwickeln konnten, ist die Begleitung der Differenzierung und Festigung der Wahrnehmung ein notwendiger Weg zur Selbstkontrolle, selbstreflexivem Wahrnehmen der Gefühle, des Körpers, des Verstandes, der Sinne, der Energie, des eigenen Stresses und ermöglicht Selbstregulation.

So ist es im pädagogischen Alltag möglich, abgespaltene Selbstanteile wie Wut, Angst, Allmachtsfantasien etc. bewusst werden zu lassen und zu integrieren. Für die Exploration dieser zum Teil zugedeckten Selbstanteile eignen sich verschiedene Methoden: Im Probehandeln können Kinder und Jugendliche Konfrontation und Auseinandersetzung üben. Mit → Batakas können sie Wut loswerden. Der Dialog des Kindes mit seinen verschiedenen Anteilen kann darüber hinaus durch Ausdrucksmalen, Rollenspiele und das Spiegeln der Pädagog*innen: *Ich sehe deine Angst, es ist gut, wenn du sie spüren kannst* unterstützt werden. Die Umsetzung der Emotionen und → Kognitionen in Aktionen, die bei diesen Explorationen in den Vordergrund treten, unterstützt die Selbstfindung, die Verbindung der emotionalen Polaritäten des Seins. Gefühle brauchen Raum. Das gilt auch für die den Alltag sehr belastenden Gefühle wie z. B. Aggression. Ausschließlich reglementierendes Eingehen auf Wut und Aggression wird diese verstärken und Kinder und Jugendliche in die Isolation treiben. Möglichkeiten der → Abreaktion, z. B. mit Wutkissen, → Batakas sowie körperliche Aktivitäten sind ein gutes Korrektiv:

Anna ist aufgeregt, sie weiß nicht warum. Sie hat Wut und zugleich Angst, dass sie ihre Wut nicht mehr unter Kontrolle hat. Sie bittet die Pädagogin und die Therapeutin, sie gemeinsam festzuhalten, damit sie unter Kontrolle um sich schlagen kann. Anna entwickelt unglaubliche körperliche Kräfte und ist selbst zu zweit kaum zu halten. Nach fünfundvierzig Minuten kommt Anna zur Ruhe, die Betreuer*innen sind erschöpft, Anna wirkt ge-(er-)löst.

Zusätzlich sollen die Mädchen und Jungen erfahren, dass ihre Gefühle erlaubt sind, und sie sollen ermutigt werden, sich verbal oder im Spiel auszudrücken. Möglicherweise wird dann auch das Ausmaß ihrer Ängste und ihrer Wut sichtbar:

Philipp kommt aus der Stadt zurück. Er hat zufällig seinen großen Bruder getroffen. Er platzt vor Zorn und sucht Streit. Mit Philipp besteht bereits die Vereinbarung, seine Gefühle mit Batakas und Wutkissen abzureagieren. Philipp bittet die Pädagogin um Begleitung. Sie unterstützt ihn, auf den Wutklotz zu schlagen und zu schreien. Philipp schreit seinen nicht anwesenden Bruder an: „Du Sau, du Schwein“, bis er erschöpft zu weinen beginnt. Auch der ältere Bruder hatte Philipp missbraucht. Nach der Abreaktion wirkt Philipp entspannt und ge-(er-)löst, endlich kann er einmal trauern.

Gefühle haben stets ihre Entsprechung in Spannungen im Körper. Moshé Feldenkrais beschreibt in seinem Buch „Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität“ wie Denken und Fühlen sich auf den Körper und sein Verhalten auswirken. Die Körperhaltung spiegelt eine Vernachlässigung unserer inneren Wahrnehmungen wider. Und er geht davon aus, dass unsere Fähigkeit in unserem Körper Dinge zu ändern, ein reiferes, potenteres Verhalten ermöglicht (Feldenkrais 1992, S. 97 ff.).

Anna beteiligt sich an einer Mädchengruppe zur Selbstbemächtigung. Die Mädchen vertreiben einen imaginären Angreifer mit Schreien. Anna kann nicht schreien, ihr bleibt der Schrei im Halse stecken, sie bekommt keine Luft.

Der Schrei, der im Halse stecken bleibt, die Angst im Bauch, die zusammengezogenen Schultern, Spannungen, verzerrte Körperhaltungen sind körperliche Hinweise darauf, dass etwas nicht stimmt, dass etwas zu großen Stress erzeugt. Anna kann dies dann besser regulieren, wenn sie den Schrei im Halse, die flache Atmung auch wahrnehmen kann.

Die Unterscheidung von Gefühlen und Empfindungen

Nicht alle Kinder spüren Gefühle. Diese Erkenntnis bedarf der Beachtung, weil pädagogisches Arbeiten mit Gefühlen Mädchen und Jungen, die keine Gefühle spüren, möglicherweise bestätigt, dass sie nicht normal seien. Das Wahrnehmen von Empfindungen ist weniger gefährlich und anders wirksam. Empfindungen physiologischer Ereignisse in unserem Inneren, z. B. Wärme, zittrig sein, Schwitzen, Aufregung, Müdigkeit, können direkter darauf hinweisen, dass etwas nicht im Gleichgewicht ist und möglicherweise durch die Versorgung dieser Empfindungen reguliert werden kann.

Zentraler Bestandteil der Selbstwahrnehmung ist die Unterscheidung von Gefühlen und Empfindungen. Der Weg der Heilung sei „[...] vom Bereich des Denkens oder dem der Emotionen in den sehr viel grundlegenden Bereich der körperlichen Empfindung überzuwechseln“ (Levine/Kline 2004, S. 147). Es gehe darum, Impulse aus dem Kern des Reptiliengehirns zu beachten.

Philipp sucht Streit, weil er zufällig seinen großen Bruder getroffen hat. Anna ist aufgeregt, sie weiß nicht warum. Maria spürt eine Lähmung, sie beschreibt eine Schwere in ihrem Körper.

Die Selbstregulation beginnt für alle drei mit der Erklärung über die Bedeutung von Körperempfindungen. Im zweiten Schritt erfahren sie von dem Unterschied von Gefühlen und Empfindungen. Doch weil nicht allen Kindern und Jugendlichen ihre Gefühle zugänglich sind, müssen wir darauf achten, ihr möglicherweise daraus resultierendes Gefühl, nicht normal zu sein, nicht zu verstärken. *„Ich kenne nicht wenige Kinder, die Gefühle nicht spüren, weil das zu viel wäre, macht nichts. Für uns sind die Körperempfindungen das wichtige!“*

Abbildung 5: Körperempfindungen



© Anja Sauerer

Körperempfindungen können Gefühle auslösen, Herzklopfen z. B. Angst. Sie sind vor allem ein hilfreiches Frühwarnsystem des Körpers. Die Wahrnehmung der Körperempfindungen ist ein Schlüssel zur Selbstregulation.

Selbstregulation

Die neuronale Basis der Traumakonditionierung würde durch das Denken, das Verstehen nicht beseitigt (Madert 2007, S. 74) Es

braucht Erfahrungen der subjektiven Kontrolle im Erleben oder im Handeln. Der zwölfjährige Tom beschreibt seinen TriggerTrain und wie er ihn regulieren kann:

„Eben sitze ich noch ganz gemütlich auf dem Sofa, als plötzlich eine Hand dicht an mir vorbeigeschossen kommt, und schon sitze ich in einem Zug. Es verstellen sich die Weichen. Ich kann gar nichts tun. Der Zug biegt ab und schon bin ich auf der Strecke, auf der er sich nicht mehr lenken lässt und schnurstracks auf einen Abgrund zurast. [...] Als ich noch klein war, habe ich schlimme Dinge gesehen. Wenn eine Hand schnell und nah an mir vorbeisaust, erinnert das mein Gehirn an diese Zeit und schon ist Trigger-Train da und stellt die Weichen um. Da kann ich erst mal nix gegen tun. Jetzt, wo ich weiß, dass das ein Signal für Trigger-Train ist, kann ich langsam lernen, das Signal anders zu belegen. Wenn ich das geschafft habe, verstellen sich bei diesem Signal nicht mehr ohne meinen Willen die Weichen.“

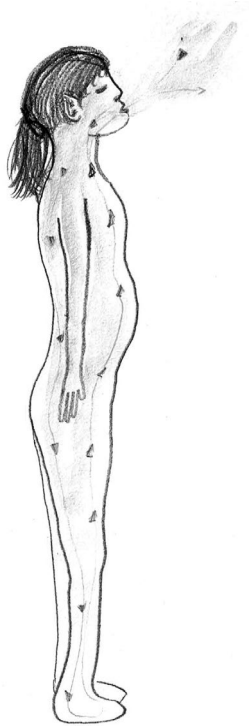
Kinder wie Tom, Jana und Philipp brauchen einen sicheren inneren Ort. Das bedeutet, sie lernen, sich selbst wieder zu Ruhe bringen, an sich zu glauben und sich selbst zu regulieren.

Annas Atem bleibt im Brustkorb stecken. Alle Mädchen atmen nun gemeinsam in den Bauch. Anna bekommt zusätzlich die Unterstützung einer Atemtherapeutin. Nach einem halben Jahr kann Anna richtig schreien, sie lernt, tiefer zu atmen, und hat an Kraft und Möglichkeiten der Selbstregulation gewonnen.

Selbstregulation umfasst den mentalen Umgang mit Empfindungen und Gefühlen, den körperlichen Manifestationen der belastenden Lebenserfahrungen wie flaches Atmen und einen selbstschützenden und selbststärkenden Umgang mit Erinnerungsebenen wie Rückblenden und traumatischen Übertragungen. Der erste Schritt zur Förderung von Selbstregulation ist die Identifizierung der Stimuli, die zum Ausrasten (Übererregung) führen. Immer wieder wird so etwas im pädagogischen Alltag und im therapeutischen Setting geschehen:

Markus besucht eine Grundschule; sobald er in innere Schwierigkeiten gerät – sobald er seinen inneren sicheren Ort verliert –, „fällt er aus dem Rahmen“: Er kaspert, er reagiert extrem aggressiv, stiehlt, singt laut etc. Markus möchte damit seine innere Not betäuben.

Abbildung 6: Atmen



© Lukas Picard

Fragen wir die Kinder nach den Auslösern und unterstützen wir sie mit den richtigen Fragen: Wann steigt dein Stresspegel? Wie hoch ist Dein Stressniveau, wo in Deinem Körper spürst Du das? Das hilft.

„Ich erforsche meinen Körper jetzt mehr. Was passiert in den Händen oder wie fühlt sich mein Bauch an, wenn ich sauer werde? Ich mache dann die Hände so zusammen, bis es wehtut und dann lass ich los. Dann tut es noch ein bisschen weh, aber die Spannung ist dann irgendwie weg.“ (Expertin, zit. n. Sauer 2016, S. 48)

Wir können sie auch bei der Entwicklung der Fähigkeit, sich selbst zu beruhigen oder aus einem Zustand der Erstarrung herauszukommen, unterstützen.

Die Lehrerin von Markus weiß um dessen Nöte, sie wirkt beruhigend auf ihn ein. Markus muss nicht mehr kaspern.

Hans, der vor Angst erstarrt, sobald er seine Mutter sieht, und seine Pflegeeltern suchen nach einem Ausweg. Er kann nicht immer seinen Freund bitten, ihn zu begleiten. Das hilft, aber geht nicht immer. Was tun? Die Mutter kommt an bestimmten Tagen und Zeiten, das ist gut voraussehbar. Hans spricht sich auf seinen MP3-Player einen Text, den er in die Schule mitnimmt und während des Weges zur Verfügung hat: *„Du gehst jetzt weiter, das rechte Bein, das linke Bein. Deine Mutter kann Dir nichts tun. Deine Pflegeeltern stehen an der Straße und warten auf Dich.“* Es funktioniert. Hans kann weiterlaufen.

Markus nutzen – nachdem er den Mechanismus des dreigliedrigen Gehirns verstanden hat – Sätze wie *„Du brauchst keine Angst zu haben“*, *„Es wird Dich niemand wegschicken“*. Hans hat selbst einen Weg aus der Erstarrung gefunden. Aus der Praxis kennen wir viele Beispiele, wie Kinder Erinnerungsebenen kontrollieren und Pädagog*innen sie lehren können, dies zu tun. Natürlich dauern diese Veränderungen lange. Unsere Expertin Leonie Kirschbaum erzählt von dem Bild der Dschungelautobahn, dass ihre Therapeutin ihr angeboten hat und von der Mühe alte ausgetretene Wege zu verlassen und neue z. B. der Selbstregulation einschlagen zu können (Kerschbaum 2018) und sie spricht die anderen Expert*innen direkt an:

„Seit diesem Tag habe ich schon einige Wege gefunden und ausprobiert. Vielleicht habt ihr ja Lust bekommen, gleich anzufangen, mal von euren Autobahnen abzufahren und euch in den Dschungel zu begeben. Und denkt daran: Egal, ob man eine schwere Kindheit hatte oder traumatisiert ist, sollte man nie den Mut verlieren, sich neuen Herausforderungen zu stellen, denn selbst, wenn man immer wieder auf die gewohnten Autobahnen zurückkommt, ist es nie unmöglich, sich mithilfe von Gesprächen durchzukämpfen und seine eigenen Wege durch den Dschungel zu finden.“ (ebd., S. 126)

Um letztendlich einen sicheren inneren Ort finden zu können, braucht es einen sorgsamen Umgang mit eingefrorener Energie und Übererregung. Eine Möglichkeit, diese Energie zu versorgen ist die Körperlichkeit. Dabei gilt es, bei der Unterscheidung von Zuviel und Zuwenig zu begleiten. Mit Übungen zur Aktivierung und Deaktivierung des Nervensystems – Empfindungen von Stress im Körper nachspüren und Möglichkeiten der Beruhigung suchen und ausprobieren – können wir sie dabei unterstützen, immer wieder in die Balance ihres Nervensystems zu kommen.

Wenn Philipp, Jana, Markus und Hans lernen, auf ihre Empfindungen zu achten, können sie rechtzeitig den Denker aktivieren. Manche Kinder brauchen – um das zu lernen – einen Denker von außen, die externe Regulation.

Thomas ist auf seinem Zimmer, er hört Schritte auf der Treppe und wird sofort in früheren Zeiten zurückbeamt. Bewaffnet mit Matchboxautos rennt er auf den Flur und will diese werfen. Der Bezugsbetreuer erkennt die Situation und ruft: Ich bin es, nicht Dein Vater.

Danach können beide die Situation besprechen. Thomas ist froh, dass sein Erzieher die Situation erkannt und ihn so auch davor geschützt hat, dem Erzieher Gewalt an zu tun.

Die Erhöhung der Selbstregulation und der Selbstkontrolle, auch im Kontakt mit anderen, mobilisiert eine emotional-kognitive Stabilität. Nicht nur das, es kann sich auch auf die körperliche Gesundheit auswirken. Der Schrei von Anna, der im Halse stecken bleibt, die Angst im Bauch, die zusammengezogenen Schultern, unnötige Spannungen, verzerrte Körperhaltungen sind alte Verhaltensweisen,

die krank machen. Die Wahrnehmung dieser Hinweise hilft, neue selbstbemächtigte Wege auch der Gesundheitsfürsorge zu finden. Mithilfe von Entspannungs-, Lockerungs- und Energieübungen können gesundheitsbezogene Stärken und Entwicklungspotenziale gefördert werden. Die Mädchen und Jungen sollen altersentsprechend über die gesundheitlichen Risiken erschwerter Lebensumstände und die Möglichkeiten der Selbstsorge aufgeklärt werden. Anna kann durch Atemübungen lernen, tiefer zu atmen. Sie spürt ihren Körper mehr, sie spürt Kraft und Beruhigung, wenn sie in den Bauch atmet, wenn sie weniger flach atmet. Anleitungen z. B. aus dem Feldenkrais, Entspannungs- und Imaginationsübungen, das Lernen von gesundheitsförderndem Essverhalten und vieles andere mehr, fördert die Erfahrung, ich kann für mich sorgen, ich kann etwas korrigieren, ich übernehme Verantwortung für meinen Körper und für mein Leben. Um in eine emotionale Balance zu kommen, schlägt Levine zudem ein Pendeln zwischen guten und weniger guten Erfahrungen vor (vgl. Levine 2011).

Selbstwirksamkeit entsteht, wenn Kinder das Gefühl haben, für sich selbst zu sorgen, auf ihre Umwelt einwirken und diese gestalten zu können. Ein solches Erleben von Sinnhaftigkeit und Handhabbarkeit wird für alle Mädchen und Jungen als entwicklungsfördernd und als eine wesentliche Voraussetzung für körperlich-seelisches Wohlbefinden angenommen. Dies gilt in besonderem Maße für Mädchen und Jungen, deren frühe Kindheit überwiegend aus Ohnmachtserfahrungen bestand.

8.2 Transparenz und Partizipation

Transparenz und Partizipation sind unverzichtbare Korrektive der Erfahrungswelt traumatisierter Menschen: Transparenz, weil sie die Überschaubarkeit, die Sicherheit der Mädchen und Jungen erhöht; Partizipation korrigiert die Erfahrungen von Ohnmacht und Willkür. Doch die meisten Kinder und Jugendlichen erleben die geringen Wahlmöglichkeiten der Unterbringung und mangelnde Transparenz als ein Machtgefälle, das nicht selten im Heimalltag seine Fortsetzung findet. „Insbesondere im Zusammenhang

mit der Maßnahme der Inobhutnahme wird dieses „Nichtwissen“ darüber, was mit ihnen passiert, von jungen Menschen als zutiefst beängstigende und traumatische Erfahrung beschrieben“ (BMfSJF 2019: Abschlussbericht Mitreden – Mitgestalten. Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe, Vorläufige Fassung für die Abschlusskonferenz S. 107) Sie wollen „[...] in der Hilfe mitentscheiden [...], wie diese ausgestaltet werden soll und was gut für sie ist. Kontrastiert man diesen Wunsch mit den Erfahrungswerten der Adressatinnen und Adressaten der Heimerziehung, so bleiben die Erfahrungen deutlich hinter deren Erwartungen zurück, sind aber vergleichsweise immer noch positiver als in allen anderen erfassten Hilfearten.“ (ebd., S. 105; auch nachzulesen unter <https://www.mitreden-mitgestalten.de>, Abruf: 17.08.2020)

Doch der einflussreichste Wirkfaktor ist die Kooperation: „Werden die Hilfeadressaten – also der junge Mensch und seine Familie – nicht nur beteiligt, sondern auch selbstgestaltend im Rahmen der Hilfe aktiv, handelt es sich um Kooperation.“ (Mascenaere 2015; http://www.doej.at/images/files/Vortrag_16_10_2015_Macsenaere.pdf, Abfrage 01.09.2023). Die Partizipation habe in den letzten sechzig Jahren sukzessive zugenommen (ebd.), das betrifft insbesondere Alltagsfragen. Vielleicht liegt das auch daran, dass die Mädchen und Jungen immer später in stationäre Einrichtungen kommen und deswegen altersgemäß mehr beteiligt werden? Zu wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten beschreiben die Jugendlichen bei der Erstellung von Gruppenregeln (vgl. Marion Moos 2012: Beteiligung in der Heimerziehung Einschätzungen aus Perspektive junger Menschen und Einrichtungsleitungen), obwohl dies dort ihr Lebensmittelpunkt ist. Die Hälfte der Heranwachsenden schätzt ihre Möglichkeiten der Partizipation als gut oder sehr gut ein, 42 % fühlen sich an der Hilfeplanung gut beteiligt (Wolff/Hartig 2008: Abschlussbericht: Forschungs- und Entwicklungsprojekt – Gelingende Beteiligung im Heimalltag aus der Sicht von Jugendlichen. Landshut: Fachhochschule Landshut). Was ist mit der anderen Hälfte? „Die Umsetzung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Alltag der Erziehungshilfen weist einen hohen Entwicklungsbedarf auf“ (Macsenaere/

Esser 2015, S. 61). Das betrifft Entscheidungen über Essen, Fernsehen, Internetzugang, Gestaltung des Zimmers etc. (ebd.).

Die Kinder erleben ein Machtgefälle insbesondere durch das Spannungsfeld zwischen ihrem Wunsch nach ‚exklusiver‘ Beziehung und der Betreuungsbeziehung, der professionellen Beziehung, der Zwangsgemeinschaft. Daraus erfolgt ein Handlungsauftrag in Bezug auf Ehrlichkeit, Transparenz der Entscheidungen und auf die Beteiligung der Mädchen und Jungen. Der pädagogische Alltag wirkt dann als Korrektiv ihrer Erfahrungen von Willkür und Ohnmacht, wenn sie wissen, was gespielt wird, wenn Entscheidungen für sie durchschaubar und nachvollziehbar sind. Wenn dann noch ihr Rat gefragt ist, ihre Meinung eine Rolle spielt und etwas bewirkt, ist „[...] ein Kriterium für pädagogisch fundierte Qualität erfüllt.“ (Wolf 2000, S. 5)

Die meisten Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen kennen keine Akzeptanz der Rechte Einzelner. Der in ihrer frühen Kindheit notwendige Anpassungszwang lässt sie überhaupt nicht die Idee entwickeln, sie hätten Rechte. Umso bedeutender ist die Information über ihre Rechte und das Leben dieser Rechte als Korrektiv gegenüber dem Zustand totaler Rechtlosigkeit, von der Information über Kindeswohl und Straftatbestände über Elternpflichten und -rechte nach Art. 6 GG bis hin zu ihren eigenen Rechten nach dem → SGB VIII und dem → Verfahrensrecht.

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit kann und muss durch Partizipation im Heimalltag und an der Hilfeplanung verstärkt werden. Partizipation bedeutet, die Kinder als Subjekte wahrzunehmen, ihr Recht auf Meinungsäußerung zu respektieren, sie zu beteiligen und ihnen zunehmend Verantwortung zu übertragen. Sie erfahren ihr Leben als steuerbar und können für sich und andere Verantwortung übernehmen. Dies ist auch deshalb so bedeutsam, weil sich dadurch die Gefahr einer erneuten Abhängigkeit von Bezugspersonen minimieren lässt. „Partizipation ist also bedeutsam für eine traumasensible Pädagogik. Das heilsame Aufbrechen von noch starren inneren Überzeugungen, dass das Leben nur fremdbestimmt funktioniert, hilft Selbstbestimmung lernen, üben, integrieren und daraus Selbstwirksamkeit positiv zu erfahren. Auch das Vertrauen als zentrales Element eines so weit als möglich sicheren Ortes und

das Vertrauen in die Fähigkeiten und Expertenschaft der Kinder und Jugendlichen hilft. Wer beteiligt wird, kooperiert leichter und übernimmt auch zunehmend die Verantwortung für sich selbst.“ (Sauerer und Expertinnen 2018, S. 105). Neue, wiedererlangte, vertrauensvolle, selbstbemächtigte Teilhabe am Leben ist heilsam. Dass die Akzeptanz und Identifikation deutlich mit gelebten Beteiligungsstrukturen steigen, wird in vielen Studien belegt, z. B. auch in der Studie über Abbrüche; Das Abbruchrisiko sei niedriger je höher die Partizipation. Fremdbestimmung erhöht die Neigung zum Abbruch (Tornow 2014, S. 8).

Im Übrigen ist Partizipation ein Recht, begründet durch die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen in Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens. Im SGB VIII ist die Beteiligung in § 1 formuliert: Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.

Faktoren von Transparenz und Partizipation

- Das strukturelle Machtgefälle muss transparent sein.
- Kinder und Jugendliche werden als Gesprächspartner*innen und Kritiker*innen ernst genommen.
- Aufgrund der Bedeutung der Beziehung für alle Bereiche der persönlichen Entwicklung müssen die Wahlmöglichkeiten der Mädchen und Jungen hinsichtlich Gruppe und Bezugsbetreuer*innen so weit als möglich ausgeweitet werden.
- Die Regeln des Hauses, der Gruppe werden gemeinsam erarbeitet. Die Mädchen und Jungen erhalten mehr Einfluss und Definitionsmacht. Die Mitarbeit minimiert die Scheinanpassung.
- Die Regeln berücksichtigen die Möglichkeiten von individuellen Maßnahmen. Gleichheitspostulate bedenken nicht, dass die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Lebensgeschichten haben.

Partizipation hat viele Formen, sie fängt im Alltag an.

Der Umgang mit Regeln

Wie werden Regeln erarbeitet? Wer erstellt sie? Welche Prämissen gibt es?

Eine junge Frau, die mittlerweile studiert, als Kind aber erst die Familie versorgen musste und über zwei Jahre auf der Straße gelebt hat, berichtet von ihrem ersten Tag in einer stationären Einrichtung: Da gab es nur Regeln. Regel 1, Regel 2, Regel 3, unfassbar viele Regeln, und ich musste und konnte doch bislang ohne jegliche Regel leben.

Hans Jörg Korten formulierte vier Regeln, die die Erfahrungen der jungen Frau unterstreichen:

- Regelkataloge dienen der gefühlten Sicherheit der Pädagog*innen.
- Wer eine Haltung hat, braucht keine Regeln.
- Gerechtigkeit ist nicht, jeder bekommt das Gleiche, sondern jeder bekommt etwas von Seinem.
- Jeder Mensch ist ein Individuum, daher kann Erziehung nur gelingen, wenn sie individuell gestaltet ist und die Expertenschaft des Kindes ernst nimmt.

Regeln sollen personifiziert und internalisiert werden und Beziehungen schützen. Sie sind ausgehandelt und begründet. Bei der Aushandlung achten wir auf die Inhalte häufig vorkommender traumatischer Übertragungen (Korten 2015).

Der Heimrat

Räte sind eine Form der direkten Demokratie, die insbesondere im 20. Jahrhundert in revolutionären Situationen für kurze Zeit praktiziert wurde. Die Betriebsräte sind eine Folge dieser gesellschaftlichen Auseinandersetzung. Die Idee der Räte entspringt einem Verständnis von Politik, in dem die Menschen über das, was sie betrifft, gemeinsam entscheiden. Das Rätssystem solle dem Volk eine *direkte* Beteiligung an politischen Institutionen ermöglichen (vgl. Arendt 1994, S. 325 ff.). Der Begriff Heimrat wird im Zuge

der 68er populär. Eine in Frankfurt/M. gebildete ‚Kampfgruppe ehemaliger Fürsorgezöglinge‘ forderte die Aufstellung eines geheim gewählten unabhängigen Heimrates, der alle Entscheidungen im Heim fällt (vgl. Kappeler/Hering 2017)

Die Menschen im AWZ – mit denen ich seit 2015 zusammenarbeiten darf – haben einen sehr beeindruckenden Heimrat: „Der Lui-Rat (LuiRat, weil die Einrichtung in St. Ludwig ist, Anm. der Verf.) ist ein Gremium aus Mädchen, jungen Frauen, pädagogischen Fachkräften und der Leiterin des Antonia-Werr-Zentrums. Partizipation ist ein zentraler und für alle Betreuten und Mitarbeiter*innen wichtiger Baustein unseres Konzeptes. Der Rat beschäftigt sich mit den Anliegen und Wünschen der einzelnen Gruppenmitglieder und ist beteiligt an der Konzeptentwicklung und Ausgestaltung unserer Hilfen. Jede Gruppe hat eine Vertreterin gewählt, welche sich einbringt und einen direkten Einfluss auf Entscheidungsprozesse hat.“ (Sauerer/Expertinnen 2018, S. 100). Die Rätinnen arbeiten an Konzepten mit wie z. B. zum Umgang mit selbstverletzendem Verhalten oder dem Leitbild. Sie haben eine Satzung und Leitlinien für ihre Arbeit erstellt. „Denn ohne ein Miteinander und Füreinander für eine bessere Zukunft sind Qualitätskriterien nur lieb- und leblose Empfehlungen. Der wahrhaftige Wille und eine Zustimmung, durchdrungen auf allen Ebenen ist Grundvoraussetzung für eine echte Teilhabe.“ (ebd., S. 107). Die Wirkkraft einer gelebten Partizipation beschreibt eine junge Frau aus dem LuiRat:

„Mitwirkung lohnt sich, Veränderung ist möglich! Mir ist es nochmal wichtig, hier klar und deutlich zu sagen, dass ihr genauso viel wert seid wie die Erwachsenen. Ihr alle habt eine Stimme, die wichtig und groß ist. Ihr könnt mit eurer Stimme so vieles verändern. Ihr könnt so viel bewirken, was nicht nur wichtig für euch/dich ist, sondern auch für jeden anderen Jugendlichen. Nutzt diese Chance, denn eure Stimme kann alles verändern. Glaub an euch und lasst euch von niemandem unterdrücken oder klein reden. Ihr könnt mit eurem Glauben an euch Welten bewegen und verändern. Wir haben es z. B. geschafft, faire Handyregelungen für alle Mädchen zu finden und ihnen gemeinsam mit der Leitung ermöglicht, einen ‚Chill-Raum‘ einzurichten, den wir selbst beaufsichtigen. Wir stellen Anträge an die Gruppenleiterinnenrunde, die dort

behandelt werden müssen. Wir tragen unsere Argumente vor und konnten schon sehr oft überzeugen oder im Vorbereitungsteam für unser Jubiläum war eine Rätin unter allen Mitarbeitern dabei und hat mitentschieden, wie wir das Jubiläum gestalten wollen und wo unser Rat seinen Platz findet. Die Begrüßung, also die erste Rede vor allen anderen, haben wir gehalten und die Gäste begrüßt. So könnte ich noch von vielen Beispielen erzählen – ihr seht, es lohnt sich, macht Spaß und es ist voll schön, mitzugestalten.“ (ebd., S. 99)

Ein Heimrat muss – wenn er wirkmächtig sein soll – in viele Ebenen der Institution einwirken, z. B. in pädagogischen Konferenzen seine Anliegen diskutieren können. Der Kontakt zur Leitung muss in welcher Form auch immer möglich sein. Im AWZ ist der Heimrat Cheffinnensache, sicher eine Grundlage seiner hohen Wirksamkeit.

Hilfeplanung als Selbstbemächtigung

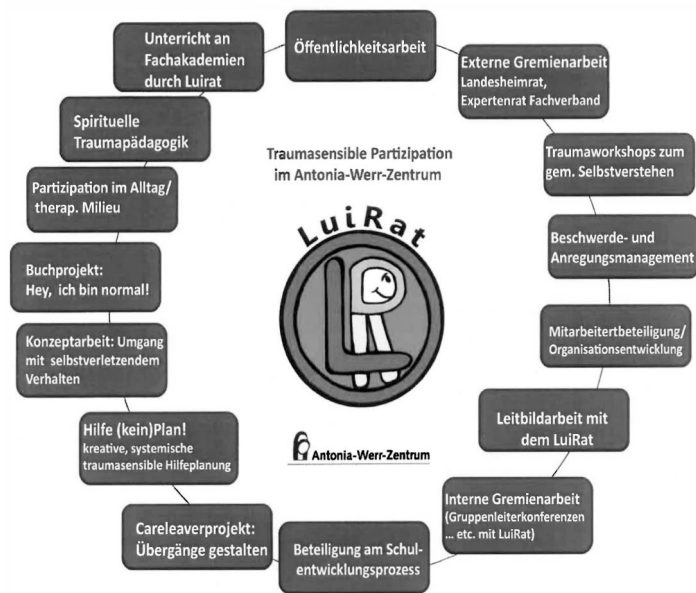
Hilfeplangespräche haben große Wirkung. Die Kinder und Jugendlichen haben vielleicht Angst vor den Ergebnissen, vor den weitreichenden Entscheidungen, die ‚über‘ sie getroffen werden, sie haben Angst davor, dass ihre Wünsche nicht gehört werden, oder dass dort über ihr weiteres Leben entschieden wird.

Alle Menschen, auch junge Menschen, haben eine innere Vorstellung von sich und von ihrem Platz in der Welt. Bei belasteten und traumatisierten Kindern finden wir – wie bereits beschrieben – eine negative Vorstellung, „die traumatische Erwartung“ (Pynoss et al. 2000, S. 285). Mögliche Korrekturen dieser Erwartung werden behindert, wenn wir die traumatische Erwartung und ihre Korrektur in der Hilfeplanung nicht ausreichend und von Anfang der Hilfestellung an beachten. Vielleicht sehen sie ihre Situation hoffnungsloser als sie ist. Sie erkennen Wachstumschancen und Unterstützer*innen nicht. Im Gegensatz hierzu können die innerliche Wahrnehmung und das Gefühl, dass die gegebene Situation eine Struktur und Bedeutung hat und es Möglichkeiten des Handelns gibt, die Mobilisierung innerer Kräfte anschieben bzw. stärken. In einer Erörterung des Expert*innenrates über gute Pädagogik wurde mir die Bedeutung der kognitiven Auseinandersetzung um ihr Sein

in einer Einrichtung der Kinder – und Jugendhilfe in der Anfangsphase deutlich. Sie erzählten von einer großen Verunsicherung, weil sie nichts über die Gründe ihrer Unterbringung wussten oder weil die formulierten Gründe nicht ihrem Erleben entsprachen. Warum bin ich hier? Die Beantwortung dieser Frage dient der Sicherheit der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen (9).

Und weil die Hilfeplanung für das Leben der Mädchen und Jungen in gleichem Maße entscheidend und mit Stress besetzt ist „[...] gestalten die Mädchen und jungen Frauen im Antonia-Werr-Zentrum ihr Hilfeplangespräch federführend – eine echte Kooperation – mit. Sie bereiten in Begleitung der pädagogischen Fachkräfte kreative Methoden vor, um ihre erreichten Ziele darzustellen, ihre Perspektiven und Wünsche mit Freude aufzuzeigen. Sie schaffen gemeinsam im Rahmen des Hilfeplangespraches einen so weit als möglich sicheren Ort, welcher ihre aktuelle Situation, Entwicklungsstand und Bedürfnisse berücksichtigt. Der Hilfeplan ist nicht nur Formsache oder Verwaltungsakt, er ist eine wesentliche Chance die Expertenschaft anzuerkennen, das gemeinsame Verstehen zu etablieren, Partizipation zu pflegen und heilsame korrigierende Erfahrungsräume für eine gelingende Hilfe zu schaffen.“ (Sauerer/Weiß 2020, S. 482)

Abbildung 7: Traumasensible Partizipation



© AWZ

Im Kontakt mit traumatisierten Kindern sind auch die Grenzen von Partizipation bei der Hilfeplanung, bei der Entscheidung über Unterbringung und Besuche zu beachten. Kinder können in einen massiven Loyalitätskonflikt zwischen Eltern und Bezugspersonen kommen. Partizipation heißt hier, im Spannungsfeld von Kindeswille und Kindeswohl das kleine Kind von diesem Konflikt zu entlasten (Zitelmann 2001). Im günstigsten Fall sollte es gelingen, die Eltern davon zu überzeugen, dass sie ihrem Kind selbst die Entscheidung zur Fremdunterbringung mitteilen. Bei älteren Mädchen und Jungen ist die Beteiligung obligatorisch.

Die Wiederaneignung der Subjektstellung durch Selbstwirksamkeit und Partizipation ist nicht ohne Beziehung möglich: „Mit Betreuer*innen hingegen, die die Kinder zuallererst als Menschen erlebten („die Nähe zulassen“), stiegen die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten“ (Kriener 2001, S. 24). Thomas

Lang schlug auf einer Zertifizierungsfeier des Fachverbandes Traumapädagogik vor, den Begriff professionelle Distanz durch professionelle Nähe zu ersetzen, ein guter Impuls!

Partizipation und Transparenz stellen die psychosozialen Fachkräfte vor große Herausforderungen. Die Verantwortung wird nicht weniger, sondern mehr. Und dennoch ist das gemeinsame Arbeitsbündnis mit Mädchen und Jungen, die wissen, um was es geht, und beteiligt werden, um das Vielfache sinnstiftender!

8.3 Reale Bildungschancen

Kinder wie Jana und Philipp besuchen am ehesten Haupt- und Förderschulen (vgl. Macsenaere/Esser 2015, S. 88). Damit werden ihre Chancen auf soziale Teilhabe erheblich eingeschränkt. Dass es besser gehen kann, zeigen geschlechtsspezifische und strukturelle Unterschiede: Die Mädchen streben zu einem größeren Anteil einen höheren formalen Bildungsabschluss an als die Jungen und Kinder und Jugendliche in Pflegefamilien besuchen häufiger Realschule, Gymnasium, Gesamtschule als Mädchen und Jungen in Heimen (Pothmann 2007). Kinder wie Jana und Philipp haben keine Eltern, die sie ‚zum Abitur tragen‘, sie sind später in hohem Ausmaß auf sich alleine angewiesen. Im erzieherischen Alltag habe ich erlebt, dass Talente und Begabungen der Mädchen und Jungen – sicher aus Zeit- und Geldmangel – nicht ausreichend wahrgenommen und gefördert wurden, obwohl doch alle Möglichkeiten von guten Erfahrungen in Schule und Ausbildung die soziale Teilhabechancen erhöhen.

Doch auch die Schulen haben zu kämpfen. Wuttig beschreibt im Kontext von Migration, Geschlecht und Traumatisierung Schule als Institution, in der sich Verhältnisse von Nichtanerkennung oder Verkennung verdichten (Wuttig 2017, S. 362). Dieser herrschende Diskurs stelle die Lehrer*innen vor die Aufgabe einer permanenten Reflexion der Inhalte und Ziele ihrer Arbeit (ebd.). Ihnen sei es nicht ausreichend möglich, die Lernschwierigkeiten der Mädchen und Jungen in ihren lebensbiografischen Kontext zu stellen. „Diese Jugendlichen lebten oder leben in hoch belastenden Zusammenhängen und tragen existenzielle biografische Verletzungen in sich.

Sie stellen Schulen und Lehrkräfte mit ihrem Verhalten vor hohe Herausforderungen, führen an Grenzen und lösen häufig Hilflosigkeit sowie in der Folge dessen auch Abwehr aus.“ (Quack/Fremmer 2017, S. 655)

Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen sind in der Schule extrem gefordert. Viele von ihnen reagieren auf diese Anforderungen mit störungswertiger Dissoziation, was als Unwillen gewertet wird. Ulrike Ding fordert dissoziative Phänomene im Schulalltag zu erkennen und als Korrektiv einen so weit als möglich sicheren Ort, das bedeutet auch die Minimierung von Stress und Beschämung, zu gestalten (Ding 2014). Schulpädagogische Handlungsoptionen wie bindungsorientierte Erziehung, Lern- und Lebensräume und eine traumasensible Förderung ermöglichen Lern- und Lebensräume für Jugendliche mit biografischen Verletzungen (Quack/Fremmer 2017, S. 662 ff.). Alle bisher beschriebenen traumapädagogischen Interventionen lassen sich auch in Bildungseinrichtungen umsetzen. So kann/muss die Kooperation mit Schulen Teil eines traumasensiblen Netzwerkes werden, auch mit berufsbildenden Angeboten.

Letztendlich kommt es darauf an, das Mädchen, den Jungen bei der Entwicklung einer Zukunftsperspektive zu unterstützen und diesen Weg Schritt für Schritt gemeinsam zu gehen. „Junge Menschen in der Heimerziehung schildern in den Interviews vermehrt die psychische Belastung, welche die Unsicherheit über die Fortführung der Hilfe ab der Volljährigkeit bei ihnen ausgelöst hat.“ (BMFSFJ 2019, S. 101, <https://www.mitreden-mitgestalten.de>) Die Mädchen und Jungen müssen ihre Berufsausbildung in der Regel alleine bewältigen und dies oft zeitgleich mit dem Auszug aus der Einrichtung. Wie hoch muss der Stress für sie sein! Heiminterne Ausbildungen können diesen scheinbar besser auffangen: „Erstaunlicherweise übertrifft die Effektivität der heiminternen Ausbildungen zum Ende der Hilfe sogar die der externen Ausbildungen. So werden Ziele besser erreicht, Ressourcen in stärkerem Maße gefördert und Defizite (z. B. Delinquenz, Unselbständigkeit, relative Leistungsschwäche in der Schule) besser reduziert“ (Macsenaere/Esser 2015, S. 96). Ziel dieser Einrichtungen ist es, herausfordernden Jugendlichen die berufliche Integration und

gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (BVkE 2019, S. 2) Umso mehr verwundert – trotz SGB VIII, § 27, Absatz 3, der Ausbildungsmaßnahmen einschließt – der Rückzug der Jugendämter: „[...] aus der Finanzierung dieser passgenauen Leistung der Jugendhilfe [...]“ (BVkE 2019, S. 1)

Gute Bildungserfahrungen sind Grundlage für die innere Sicherheit und die Möglichkeiten sozialer Teilhabe. Im Gegensatz hierzu wird den Erziehungshilfen kein expliziter Bildungsauftrag zugesprochen. Dabei kann die besondere Bildungsbenachteiligung der jungen Menschen aus herausfordernden Lebensumständen, die in der PISA-Studie 2017 wieder dramatisch bestätigt wurde, nur durch eine besondere Unterstützung korrigiert werden. „Wir brauchen Bedingungen und Haltungen, die sie bei der Erlangung des höchstmöglichen Abschlusses unterstützen. Dies kann auch bedeuten, sie so lange zu unterstützen, wie sie es benötigen. Das heißt auch dann, wenn sie oft erst später im jungen Erwachsenenalter einen Abschluss erreichen und vielleicht mehrere Anläufe brauchen.“ (Sauerer/Weiß 2018, S. 167)

8.4 Gesellschaft verstehen und handeln

Die Möglichkeiten, ein selbstbemächtigtes Subjekt zu sein, bestimmen sich durch die individuelle und die gesellschaftliche Situation. Menschen aus herausfordernden Lebensumständen haben mit ihrer Sicht auf die Welt, der traumatischen Erwartung und den Schwierigkeiten der Stressregulation schwierige Bedingungen zur Erlangung von Selbstwirksamkeit. Zusätzlich erschwert wird dies durch wachsende Armutsrisiken und neoliberal geprägte sozialphilosophische Auffassungen, die die Subjektstellung des Menschen neu und jenseits sozialer Bezüge definieren. Ihre Aussichten bestehen heute mit größerer Wahrscheinlichkeit als je zuvor entweder auf ein Leben in prekären und flexibilisierten Arbeitsverhältnissen oder im Verbleib in ‚sozialen Randlagen‘. Das ‚Politische‘ wirkt persönlich. So beschreibt unsere Expertin Katharina Vogel die alltägliche Diskriminierung von Mädchen und Jungen aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe:

„Für mich gibt es eine immer wiedererlebte Erfahrung: Menschen, die mich nicht kennen, behandeln mich seltsam und anders als andere, sobald sie erfahren, dass ich in einer Einrichtung, einem „Heim“, aufgewachsen bin. Oft habe ich mich gefragt, warum? Verhalte ich mich komisch? Manchmal frage ich mich heute noch, ob das an mir liegt, obwohl ich doch weiß, dass es keinen Grund gibt, mich für meine Geschichte zu schämen. Dass ich mich dann doch schäme, macht mich wütend, denn ich will mich nicht schämen müssen.“ (Vogel 2018, S. 162)

Katharinas Erfahrungen sind ein Beispiel für eine „viktimisierenden Kultur“, ein Begriff, der von John Briere geprägt wurde (Briere 1996, S. 86). Diese befördere Entwertung und Diskriminierung von Mitgliedern der Gesellschaft mit geringerer sozialer Macht (z. B. Kindern, Frauen, Migrant*innen). Sie beinhaltet gesellschaftliche Tendenzen der Abwehr, Verdrängung und Verschweigen von Gewalt sowie ablehnende gesellschaftliche Reaktionen auf das Verhalten von Überlebenden. Solange Katharina die Entwertung nicht als gesellschaftlich geschaffen versteht, wird sie die Ursache immer wieder in ihrer Person suchen. Im besten Falle wird sie fragen: Warum ist das so? Warum sind die Unterschiede zwischen den Menschen so groß? Warum halten sich Menschen für besser als andere? Wie entsteht Rassismus? Warum sind andere Lebensformen für manche so gefährlich? Warum leben wir so und die Reichen ganz anders? Wie verlaufen gesellschaftliche Umverteilungsprozesse? Was wollen autoritäre Bewegungen, warum gibt es sie, was bewegt die Menschen, die sich ihnen anschließen? Menschen, nicht nur Katharina, brauchen eine Erklärung ihrer Situation, die sie nicht isoliert und schuldig schreibt. Ein Verstehen der gesellschaftlichen Ungleichheiten und ihre Entstehung kann die heute angesagte Individualisierung des Scheiterns ein wenig korrigieren. Im besten Falle entsteht Veränderungswille.

Gesellschaftlich handeln bedeutet auch die Entwicklung moralischer Urteilskraft. Hannah Arendt beschreibt in ihrem Buch über die persönliche Verantwortung in einer Diktatur (Arendt 2019, S. 36), wie sich die Beamten wie auch die Bevölkerung daran gewöhnten, dass Übel an sich zu akzeptieren und „[...] dass diese frühe moralische Desintegration der deutschen Gesellschaft, die

für einen Außenstehenden kaum erkennbar war, eine Art Generalprobe für den völligen Zusammenbruch darstellte, der diese Gesellschaft dann während der Kriegsjahre einholte.“ (ebd., S. 19). Die pädagogische Auseinandersetzung um Normen und Werte ist ein notwendiger Beitrag zur Demokratisierung, so „[...] muß es sich die Erziehung angelegen sein lassen, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch das Gewissen zu verfeinern. [...] er (der Mensch, Anm. der Verf.) wird dann auch immunisiert gegen Konformismus und Totalitarismus [...].“ (Frankl 2012, S. 25). Die Entwicklung moralischer Urteilskraft ist ein notwendiger Beitrag zu einer mitfühlenderen und gerechteren Gesellschaft.

Politische Bildung, die Begleitung von politischem Denken, Urteilen und Handeln, wie sie in den 1970er Jahren selbstverständlicher Teil der Pädagogik waren, muss wieder, sicher mit neuen Inhalten und Methoden, Bestandteil jeglicher Pädagogik werden. Das beginnt im Alltag, auf Gruppenabenden, in den Beteiligungsgremien u. v. a. m. Bereits in diesem Sinne agierende Projekte wie die careleaver und Jugendliche ohne Grenzen in Deutschland oder das Friedensschiff *Mirno More* in Österreich, ein sozialpädagogisches Segelprojekt, das für eine stetige Initiative zum Aufbau einer übergreifenden europäischen Gesellschaft steht (<http://www.mirnomore.org>) und vor allem Fridays for Future bieten lebendige Möglichkeiten des Einmischens. Wir brauchen Visionen, Diskussionen über die Art und Weise, wie wir leben wollen: „Im Ganzen betrachtet haben wir das Gefühl [...] von einer Zukunft eingesaugt zu werden, über die wir uns noch keine Gedanken gemacht haben und die uns schwindeln lässt. [...] Wenn wir nicht mehr nach der Zukunft greifen, dann weil es eher die Zukunft selbst ist, die nach uns greift.“ (Augé 2019, S. 17). Auch darüber müssen wir mit den Mädchen und Jungen reden und sie in ihrer Auseinandersetzung mit sich und ihrem Platz in der Welt unterstützen. Diese Zeit – eine Übergangszeit – lenke die Aufmerksamkeit zwingend auf das Selbstbewusstsein, „[...] das Bewusstsein des individuellen Selbst, dass allein ihr Sinn verleihen kann: Wie sich wiederfinden? Wie sich darin wiederentdecken? Und wie seinen Platz finden?“ (ebd., S. 43)

Wenn wir uns als einen traumapädagogischen Beitrag mit den Mädchen und Jungen gemeinsam mit Menschen, die die

Ausgliederung bestimmter Gruppen aus gesellschaftlicher Teilhabe nicht hinnehmen, verbinden, schaffen wir gemeinsam Sinn. Wir treten der herrschaftlichen Entfremdung entgegen und stellen Anerkennung her (Böhnisch/Schroer 2007, S. 145 ff.), Anerkennung auch für die schwierige Lebenssituation der betroffenen Kinder und Jugendlichen als Korrektiv der Erlebnisse, die Katharina Vogel schildert. Für die Selbstbemächtigung sind politische Bildung und Handeln unverzichtbar. Letztendlich ist es Ziel, den Mädchen und Jungen zu ermöglichen, sich an persönlichen und sozialen Veränderungen beteiligen zu können und Orte bereitzustellen, in denen sie damit wachsen und heilen.

8.5 Selbstbemächtigung reloaded

Seit der Konzeptionierung der Pädagogik der Selbstbemächtigung 2005 ist viel passiert. Vor allem aber hat sich unser Leben verändert, wir stehen vor neuen Herausforderungen und müssen ihnen Rechnung tragen, wollen wir nicht unsere Wirkmächtigkeit verlieren. Die Bedeutung gesellschaftlichen Handelns ist klarer geworden. Und das Konzept der Selbstbemächtigung hat an Tiefe gewonnen. Ich habe gerade in der Zusammenarbeit mit den Mädchen und jungen Frauen im Antonia Werr Zentrum die unterschiedlichen Wirkkräfte des Verstehens spüren können, insbesondere die Bedeutung des gemeinsamen Verstehens. Während unseres Buchprojektes erlebte ich noch einmal mehr die Wirkkraft der Anerkennung des Schmerzes und der Zeugenschaft. Die Expert*innen beleuchten neue Facetten, die bisher noch nicht gesehen oder ernst genommen wurden, z. B. die Bedeutung der Spiritualität in ihrer Bewältigung. Sie waren ganz im Sinne von Paolo Freire Lehrende, die aus der Erfahrung Wissen transformiert haben.

Der Dreiklang des Verstehens

Verstehen findet auf drei Ebenen statt:

- Die Reaktionen der Mädchen und Jungen sollen von den psychosozialen Fachkräften als normale Reaktionen auf extreme Lebensbelastungen verstanden werden.
- Die Unterstützung der Mädchen und Jungen im Verstehen ihrer Reaktionen als normal durch die Vermittlung von traumapädagogischem Fachwissen.
- Das gemeinsame Verstehen als ein Arbeitsbündnis der Pädagog*innen mit den Mädchen und Jungen auf Augenhöhe, ohne professionelle Verantwortung zu negieren.

Verstanden werden schafft ein Heimatgefühl:

„Aber jetzt noch mal zu meiner Lehrerin“, sagt Teresa, „wir haben oft über meine Gefühle geredet oder meine Situation und sie hat gesagt, ja, ich kann verstehen, warum Du ausgerastet bist [...]. Und das hat mir einfach ein gutes Gefühl gegeben, es war schon ein Glücksgefühl [...], ein Stück zuhause [...].“ (Weiß/Melonie/Söder 2019, S. 155)

Noah kennt beides, das nicht verstanden werden und das Verstanden werden. Noah berichtet von seiner Angst in einer Wohngruppe und den traumaunsensiblen Umgang der Pädagog*innen damit. Seine Angst vor dem Dunklen wurde nicht versorgt. Sein Stress erhöht. In einer anderen Wohngruppe respektierten die Pädagog*innen die Angst der Mädchen und Jungen in allen möglichen Lebenssituationen. Und dieses Verstanden werden gibt Noah Kraft für wichtige Aufgaben:

„Mein Fazit ist also, dass es viel einfacher ist, sich sicher zu fühlen, wenn man Leute um sich rum hat, die einen verstehen [...] dadurch ist es viel einfacher, Sachen in Angriff zu nehmen, auch mit den Betreuern und es ist halt auch einfacher sich an größere Aufgaben zu wagen. [...]“ (Weiß/Melonie/Söder 2019, S. 156)

Durch die Begleitung des *Selbst-Verstehens* und die Anregung weitgehender Verstehensprozesse wird ein Verstehen des individuellen Gewordenseins Scham und Schuld minimieren und das Gefühl ‚Irgendwie anders‘ zu sein korrigieren. Selbst-Verstehen minimiert Schuld und Scham und erhöht die Sicherheit.

Die größte Wirkkraft hat das *gemeinsame Verstehen*, das Verstehen von Profis und Expert*innen und das Verstehen unter Gleichen. „Verstehen ist in diesem Sinne nicht nur ein kognitiver Akt, sondern vielmehr die Beantwortung einer Erkenntnis – die Resonanz innerhalb eines Kontaktes, es geht darum gehört zu werden und an den Erfahrungen der Anderen teil zu haben.“ (Sauerer/Weiß 2020, S. 637). Miteinander sprechen und gemeinsam verstehen, schafft Identität. „Erst im Dialog mit anderen wird das Erlebte eigentlich begriffen und zur Erfahrung ausformuliert [...] und die Fäden der personalen Identität aufgenommen und geflochten.“ (Emcke 2016, S. 52f.)

Eine besondere Bedeutung hat das Verstehen unter Gleichen. „Während der Arbeit am Buch lasen die Mädchen sich gegenseitig ihre Geschichten, die herausfordernden Lebensumstände – ihren Schlamassel – vor. Diese Zusammenkünfte hatten eine ganz besondere Dichte. Alle Vorurteile waren aufgehoben, selbst Schuld und Scham konnte in den Hintergrund rücken oder aber offen angesprochen und versorgt werden. Das Versorgen der Reaktionen und ausgelösten Gefühle war ein sehr liebevoller und zugewandter Prozess. Die Mädchen gingen aufeinander ein, erkundeten neugierig, was die andere brauchen konnte, was ihr helfen konnte. Sie glichen ihre eigenen bisher besten Lösungsstrategien und Hilfsmittel ab, sie lernten voneinander neue Möglichkeiten der Beruhigung und Versorgung.“ (Weiß et al. 2018, S. 179)

„Wenn wir Mädels geredet haben und über das Verstehen geredet haben, hatten wir so eine Kraft einfach, also so eine gemeinsame Kraft, weil uns einfach klar wurde, dass wir mit der Scheiße nicht alleine da stehen, dass wir uns einfach gegenseitig aufgebaut haben und wir uns das Gefühl gegeben haben, dass es ok ist, wie wir sind [...]“ (Weiß/Melanie/Söder 2019, S. 154)

Auch Judith L. Herman kennt die besondere Wirkkraft der Gruppe der Gleichen: „Die Wiederanknüpfung sozialer Beziehungen beginnt mit der Entdeckung, dass man nicht allein ist. Nirgendwo spürt das Opfer das so unmittelbar und in so überzeugender Deutlichkeit wie in einer Gruppe.“ (1993, S. 308). Gefühle der Isolation, der Scham und der Stigmatisierung lösen sich langsam auf.

Das Verstehen von Profis und Expert*innen beschreibt Teresa als Beheimatung (s. o.) und sie ist da in guter Gesellschaft. „Ich will verstehen. Und wenn andere Menschen verstehen im selben Sinne wie ich verstanden habe, dann gibt mir das eine Befriedigung wie ein Heimatsgefühl.“ (Arendt 2005, S. 48)

Die Bedeutung der Zeugenschaft

Herausfordernde Lebensumstände als wahr zu begreifen, ist immer ein Kraftakt, zu begreifen was man erlitten und zu begreifen, was man geleistet hat. Das geht – wie das gemeinsame Verstehen – selten alleine. Während unseres Buchprojektes haben sich die Expertinnen, die jungen Frauen Teile ihrer Lebensgeschichte gegenseitig vorgelesen. Und zwar – das war ein Vorschlag der Mädchen – jeweils eine Andere, damit die Autorin ihre Geschichte hören konnte. Wir erlebten die Solidarität, die tiefe Verbundenheit der Mädchen in dieser Stunde:

„Als die Mädels und ich Teile unserer Lebensgeschichte für das Buch vorgelesen haben, hat man auch richtig gesehen, was das mit uns macht. [...] Es war krass, die Reaktion von andern auf seine Geschichte zu sehen [...] und dass man einfach so ein Mitgefühl gespürt hat, [...] es war so ein toller Moment [...] wir haben zwar am Ende alle geheult, aber es war echt ein krasser Moment.“ (Weiß/Melonie/Söder 2019, S. 155)

Zeugenschaft ist notwendig zur Heilung und sehr besonders, wir konnten in den Gesichtern der Mädchen sehen, wie Teile ihres Lebens zur Wahrheit wurden. Es ist die Zeugenschaft anderer, die dazu führt, „[...] dass das innere Erleben und die Vergangenheit wahr werden und so ein Ja zu sich selbst als Basis für weitere

heilsame Prozesse entsteht. [...] Hier geht es um einen anderen Sachverhalt als um juristische Wahrheiten. Bezeugt wird, was wir in der Gruppe gespürt haben: Mitgefühl, Trauer, Hoffnung, Freude über Ausgesprochenes und neue Erschütterung über diese und jene Wahrheit. Zugehörigkeit zu den gleichgesinnten Expertinnen, Loyalität und Solidarität wurden als anwesende Wirklichkeit bezeugt und darüber die Bekräftigung des inneren Glaubens an sich selbst. Letztlich hat uns ganz im traumapädagogischen Sinne eine heilende Gemeinschaft getragen.“ (Weiß et al. 2018a, S. 179)

Die Anerkennung des Traumas und der Lebensleistung

Für Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen spielt die Anerkennung ihres Leides und ihrer Lebensleistung eine entscheidende Rolle für die Integration ihrer Lebenserfahrungen. Geschieht dies nicht, kann sich das erschütterte Welt- und Selbstverständnis nicht erholen, sie fühlen sich weiterhin als nicht normal, nicht dazugehörig und die Abwehr und das offene Leugnen der Gewalterfahrungen als erneute Demütigung. In Anlehnung an Honneth geht es um wechselseitige Anerkennung in den Familien, Freundes- und Liebesbeziehungen, durch das Recht und soziale Wertschätzung (Honneth 2016). Anerkennung ist nichts Statisches, sie wird prozesshaft erlangt oder verweigert und wird immer wieder erkämpft werden müssen. Anerkennung hat unterschiedliche Facetten. Sie beinhaltet auch das Benennen von Unrecht (Kavemann et al. 2019, S. 64 ff.), auf das ich aus Platzgründen nicht eingehen werde. Die Folgen der Nichtanerkennung können retraumatisierend sein, sie bergen die „[...] Gefahr einer Verletzung [...], die die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen kann.“ (Honneth 2016, S. 212 f.)

Die Anerkennung des Schmerzes

Die Anerkennung von Schmerz in der eigenen Lebensgeschichte ist Teil der vollständigen Entwicklung des eigenen Selbst (Grün 2016).

Auch wenn ein nicht geringer Anteil von Menschen schwerwiegende Belastungen so verdrängen können, dass sie ein gutes Leben führen (Frank/Gahleitner 2015), muss es doch auch die Möglichkeit geben, den Schmerz anzuerkennen. Es braucht soziale und gesellschaftliche Bedingungen, die die Anerkennung des Schmerzes und das Zeigen von Narben zulassen. Der algerisch-französische Künstler Kader Attia hat im Museum für Moderne Kunst in Frankfurt/M. zwei zerbrochene Spiegel aufgehängt, „[...] die mit rostigen Klammern zusammengehalten werden. Sie funktionieren als Spiegel. Und sie tragen sichtbare Narben, die anzeigen, dass man mit etwas Repariertem vorsichtig umgehen muss, damit es nicht wieder kaputtgeht. Aber nicht nur das. Kader Attia hängt es ins Museum und sagt damit, das ist schön, so schön wie dein Konterfei in diesem reparierten Spiegel.“ (Maurer 2018, S. 175). Kader Attia schlägt damit vor, die Narben als Teil der sichtbaren Wirklichkeit anzuerkennen. Die von ihm geschaffene Weltkugel ist ein Flickenteppich unterschiedlicher Farben, die notdürftig zusammengehalten werden. „Und trotzdem handelt es sich um eine sehr schöne farbenfrohe Weltkugel, in der sich jede/r mit seinen Verletzungen und Narben wiederfindet, die ja viel mehr die eigene Identität bestimmen als nationale oder soziale Herkunft.“ (Maurer 2018, S. 175). Das Sichtbar-machen der Narben, die Anerkennung des Schmerzes ist nicht nur eine philosophische oder künstlerische Frage, sie ist auch eine Anfrage an unser fachliches Handeln (Andreatta 2012). Wie oft wird im pädagogischen Alltag Ausdruck von Schmerz übersehen oder übergangen. Eine Expertin berichtete, dass sie ihrer Pädagogin nichts von ihrem Schmerz erzählen kann, weil sie spürt, dass diese das nicht verkraftet. Auch hier habe ich viel von den Expertinnen im AWZ gelernt. Bei der Erstellung eines Konzeptes zum Umgang bei selbstverletzendem Verhalten war es für die Mädchen „[...] von besonderer Bedeutung, dass nur frische Wunden abgedeckt werden müssen, jedoch abgeheilte Narben offen getragen werden. Für die Kinder und Jugendlichen ist es wichtig, dass das innere Leid, was sich durch die Narben äußerlich zeigt, eben nicht wieder verdeckt wird, wie das Leid, welches ihnen zuvor meist im Verborgenen zugefügt wurde.“ (Kahl/Winterstein 2018, S. 117)

Anerkennung des Schmerzes als Quelle von Empathie

Wer seinen Schmerz, am besten mit anderen, erkennen kann und die Anerkennung seiner Lebensleistung erfährt, kann auch sein Gegenüber mit anderen Augen sehen, den dahinter liegenden Grund für schwieriges Verhalten wertschätzen und helfen, sich zu verbinden, so wie unsere Expertinnen:

„Ich möchte anderen zeigen, dass sie gut sind so wie sie sind. Auch Menschen, die Schlimmes erlebt haben, sind normal und haben eine Chance auf ein glückliches Leben. Ihr müsst nur an Euch glauben“, gibt Teresa den Lesern mit auf den Weg. Saphira wünscht sich, dass die Leute die Augen offenhalten: „Viele rufen laut um Hilfe, aber niemand merkt es.“ Dies gelte auch und ganz besonders für Flüchtlinge, die oft „das Schlimmste hinter sich haben, was ein Mensch erleben kann.“ (zit. n. Würzburger Katholische Sonntagsblatt 22/2018)

Die Anerkennung der Wunden ist eine Quelle ihrer Empathie. „Deshalb glaube ich, dass gerade diejenigen, die ihre eigene Ausgrenzung [über solche falschen Normen] erlebt haben und sich dagegen zur Wehr setzen, in der Lage sind, mit ihrem Wissen um die eigene Überlebenskraft und ihrer Solidarität die Welt ein Stück besser und gerechter zu machen.“ (Maurer 2018, S. 177)

Spiritualität als Teil der Selbstbemächtigung

Das Erleben eines Traumas konfrontiert mit spirituellen Fragen wie die: „[...] Erschütterung der Selbstverständlichkeit des In-der-Welt-Seins, Konfrontation mit der ‚dunklen Seite Gottes‘, dem Bösen und dem Leid, Sensibilitätserhöhung, Verfeinerung der Wahrnehmung, Öffnung für andere Wahrnehmungsdimensionen, Suche nach der Rettung, nach Erlösung.“ (Madert 2007, S. 253). Herausfordernde Lebensumstände werfen Sinnfragen auf. Unsere Expertin und Autorin Katharina Vogel antwortet auf die Frage, warum Gott so viel Leid zulässt:

„Ich glaube auf diese Frage gibt es keine zufriedenstellende Antwort. Ich selber habe mir diese Frage oft gestellt und ertappe mich immer noch manchmal dabei, wie ich darüber nachdenke. Ich finde es aber sehr wichtig, dass, wenn diese Frage bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen aufkommt, sie diese Stück für Stück mit Unterstützung beantworten können.“ (Weiß/Sauerer 2018a, S. 147)

Kinder und Jugendliche, die in ihrer Existenz bedroht waren, fragen nach dem Sinn, sie beschäftigen sich mit Schuld und Scham, sie suchen nach Erklärungen. In meinem langen pädagogischen Wirken bin ich immer wieder von den spirituellen Zugängen der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen berührt. Sie bitten eine höhere Instanz um Hilfe und sie suchen Beruhigung in der Natur, sie spüren eine Kraftquelle. Sie überwinden so Einsamkeit und verbinden sich mit etwas Größerem. Eine spirituelle Dimension der Zeugenschaft und Anerkennung des Schmerzes geschieht, weil die innere Wahrheit bekräftigt und die Verbindung zum eigenen Unversehrten entsteht (Sauerer 2019). Anja Sauerer begreift Spiritualität als „[...] eine Aufforderung [...] sich zu verbinden mit sich, mit der umgebenden Welt. Also das stete Bemühen, sich mit der Wirklichkeit zu verbinden als Korrektur traumatischer Erfahrungen, die ja zu einem Gefühl von ‚Abgetrennt Sein‘, abgetrennt von spirituellen Zugängen, zu sich und der Welt geführt haben. Spirituelle Selbstbemächtigung auf der Basis von Partizipation und gemeinsamen Verstehen bedeutet das Verbunden Sein mit mir und meinem Wesenskern, meiner Wahrheit in innerer Zeugenschaft.“ (Sauerer/Weiß 2020, S. 638). Verbundensein mit dem großen Ganzen, unabhängig von Religion und Weltanschauung kann man auch als spirituelles Wohlbefinden bezeichnen. Und es verwundert nicht, dass „Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) [...] spirituelles Wohlbefinden als einen eigenständigen Bestandteil umfassender Gesundheit.“ (Utsch/Bonelli/Pfeifer 2014, S. 3) betrachtet. In der alltäglichen traumapädagogischen Praxis gilt es, Räume für Spiritualität zu öffnen. Das kann zu Beispiel mit einem bewussten Atmen beginnen, einem Atem der in die Tiefe führt, der unterstützt bei der Regulation von Stresszuständen und der verbindet. Anja Sauerer schlägt vor mit dem Atem den Satz *Es ist überstanden* einzuatmen und mit dem Ausatmen den Satz *Ich bin okay* zu verbinden. Oder

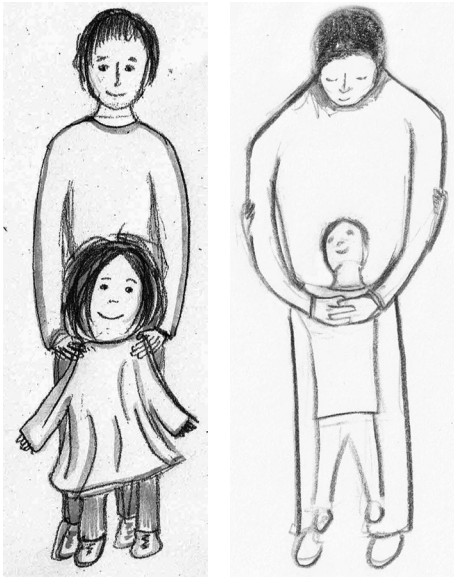
Meditation auch als Möglichkeit der Selbstregulation zu begreifen, in die Natur zu gehen oder QiGong, Yoga und andere körperorientierte Methoden zu praktizieren (Sauerer 2019). Spiritualität sei ein Schutzfaktor und Teil des so weit als möglich sicheren Ortes und sie ermuntert die Pädagog*innen, ihre spirituellen Wurzeln zu suchen: „Es geht nicht darum, zu *einem* Glauben zu finden, den Sie nicht haben, sondern erst einmal darum, um sich selbst zu wissen. [...] Sie müssen nicht an einen Gott glauben und religiöse Praktiken vollziehen, um sich als spirituell und gläubig zu begreifen. Alleine Ihre wahrhaftige Auseinandersetzung mit sich ist eine gute Basis für die Fragen Ihrer Kinder und Jugendlicher. [...] Sie sind herausgefordert, ein authentisches Gegenüber zu sein, also werden Sie sich ihrer spirituellen Qualitäten bewusst.“ (Sauerer 2018, S. 156). Und sie ermuntert pädagogische Institutionen, selbstbewusst Spiritualität als Teil der Traumapädagogik und der Identitätsentwicklung anzuerkennen (Sauerer 2019).

Die Sinnfrage

Nicht wenige Expert*innen sind einfach durch die Wucht der Lebensumstände darauf angewiesen, Sinnfragen zu stellen. Das ist auch gut, weil es einer erschreckenden Tendenz entgegenwirkt. Wissenschaftler beschreiben die Ausbreitung eines Gefühls von Sinnlosigkeit als existenzielles Vakuum und warnen vor den gesellschaftlichen Folgen (Frankl 2012, S. 11 ff.). Einen Sinn im Leben zu finden, ist ein wesentlicher Bestandteil von Selbstbemächtigung und somit auch eine pädagogische Aufgabe. Die Sinnfrage ist einfach herunterzubrechen, sie stellt sich schon in der Aufnahme-situation: Warum bin ich hier und was will ich erreichen? Manche der Mädchen und Jungen wollen eine Familie gründen, in der es den Kindern besser geht. Sich zu fragen, was der Sinn der Leidensgeschichte ist, kann dazu führen, sich mehr zu spüren oder gar einen Teil der Aussöhnung darstellen. „Und ich bin – so eine Expertin – heute da, wo ich bin, gerade weil ich diese Vergangenheit hatte.“ (Weiß/Sauerer 2018a, S. 179)

„Jeder Mensch, zumal jeder Jugendliche, beschäftigt sich früher oder später mit den ‚großen‘ Fragen des Lebens: Wo kommen wir her, wo gehen wir hin?“ (Nathschläger 2016, S. 41). Wenn wir einen Enthusiasmus für Werte und Sinn fördern, unterstützen wir die Mädchen und Jungen und auch uns (15.4).

Abbildung 8: Mein inneres Kind umarmen



© Lukas Picard

Schlussendlich

Verstanden werden, Selbst-Verstehen und Gemeinsam verstehen unterstützen Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen dabei, ihr Selbst zu entwickeln. Die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, in unterschiedlichen Lebenslagen subjektive Kontrolle im Erleben oder im Handeln zu entwickeln und sich kompetent zu fühlen, tragen entscheidend zur Persönlichkeits- und Autonomieentwicklung bei. Die Reaktivierung des kompetenten Selbst ist heilsam. Das Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit

ist die Grundlage emanzipatorischen Handelns. Die erlebten Erfahrungen verstehen, Selbstwahrnehmung, Selbstregulation und Selbstwirksamkeit vermitteln ein Gefühl für sich selbst, ein Wissen um sich und seinen/ihren Platz in der Welt und die körperliche Erfahrung: *Der/Die bin Ich*.

Verstehen, und das gilt sowohl für die Mädchen und Jungen als auch für die pädagogischen Fachkräfte, ist, wie Hannah Arendt sagt, „[...] Sinn, den wir im bloßen Lebensprozeß insofern erzeugen, als wir uns mit dem, was wir tun und erleiden zu versöhnen suchen.“ (Arendt 2016, S. 111). Nicht umsonst stehen individuelle Verstehensprozesse als Erfahrung von Kontinuität im Zentrum des Konzeptes der Salutogenese (Antonowsky 1997). Dabei geht es nicht nur um die Vergangenheit, es geht auch um das Heute. Sich um das Verstehen unserer heutigen Lebensbedingungen gemeinsam mit anderen zu bemühen, bedeutet, in der Welt zu bleiben: „Mehr und mehr Menschen in den Ländern der westlichen Welt [...] haben sich von der Welt und den Verpflichtungen in ihr zurückgezogen. [...] Nur tritt mit einem jedem solchen Rückzug ein beinahe nachweisbarer Weltverlust ein; was verlorengeht ist der meist spezifische und unersetzliche Zwischenraum, der sich gerade zwischen diesen Menschen und seinem Mitmenschen gebildet hätte.“ (Arendt 2018, S. 41). Deshalb müssen „[...] politisch pädagogische Konzepte darauf ausgerichtet sein [...] in der sozialen Umwelt Netzwerke, bürgergesellschaftliche Infrastrukturen mit zu schaffen, in denen erlebte Bedrohungen der Handlungsfähigkeit thematisierbar und in gemeinsame Interessen transformierbar sind.“ (Böhnisch/Schröer 2007, S. 115). Auch deshalb brauchen wir öffentliche und individuelle Räume, in denen der Schmerz Platz hat und die Opfer gewürdigt werden.

Wenn es uns gelingt, Inseln zu schaffen, in denen der eigene Schmerz von anderen Menschen anerkannt und bezeugt wird, stellen wir Würde wieder her. Wenn wir Räume schaffen oder die vorhandenen nutzen und vergrößern, in denen der Mensch mit seinen Wunden und Stärken sein darf, schaffen wir Inseln, in denen Verantwortung für sich selbst und für andere gelebt werden kann. Dies ist sowohl ein gewachsener Ausdruck eines individuellen und gesellschaftlichen Heilungsprozesses als auch ein spiritueller Akt

in dem Sinne, dass er Verbundenheit wiederherstellt, die durch das Trauma zerstört wurde.

Wenn es gelingt, die beschriebenen Inhalte als zentrale Bestandteile von Traumapädagogik zu begreifen, kann Traumapädagogik Teil der Bewegung für eine Gesellschaft, in der Menschen aus herausfordernden Lebensumständen genesen können, sein. So verstanden wird die Pädagogik der Selbstbemächtigung Teil eines Weges zu einer mitfühlenderen Gesellschaft werden.

Literaturtipps

- Kavemann, B./Nagel, B./Doll, D./Helfferich, C. (2019): Erwartungen Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs an gesellschaftliche Aufarbeitung. Herausgeberin: Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Weiß, W./Sauerer, A. (2018): Traumapädagogik – ein Weg in eine mitfühlendere Gesellschaft? Chancen und Grenzen der traumainformierten Pädagogik der Selbstbemächtigung. In: Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie, Heft 3, 16. Jg., S. 86–97.

*Für Expert*innen:*

- Heine, H. (1997): Der Boxer und die Prinzessin.
- Herzog, M./Wittke, H. (2016): Lily, Ben und Omid. Drei Kinder machen sich auf den Weg, ihren ‚sicheren Ort‘ zu finden.
- Weiß, W./Sauerer, A. (Hrsg.) (2018): „Hey, ich bin normal!“ Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen. Perspektiven von Expertinnen und Profis (Reihe: Edition Sozial). Weinheim und Basel.

9. Im Wissen der Herkunft die Zukunft gestalten

Zukunft muss Bestandteil von Pädagogik, Traumapädagogik sein. Die Herkunft beeinflusst die Zukunftsperspektive aller Menschen, vor allem die der Mädchen und Jungen aus belasteten Lebensumständen. Das Bewusstwerden dieses Zusammenhanges bedeutet erwachsen zu werden. Dabei geht es nicht um die ganze grausame Wahrheit, es geht um ein kognitives Konzept meiner Herkunft. Wie viel Wahrheit ist möglich, wie viel Wahrheit ist nötig? Eine so weit als möglich selbstbemächtigte Zukunft bedeutet die Auseinandersetzung mit familiären Werten und Erfahrungen, an denen ich möglicherweise meine Zukunftsvorstellungen orientiere, dem Abgleich, wo kommen sie her? Sind sie mir hilfreich oder eher behindernd?

9.1 Herkunft und Zukunft bedingen einander

„Kein Mensch kann den Wirkungen entgehen oder sich von den Einflüssen trennen, die von seiner Kindheit und Jugend her in sein späteres Leben dringen, auch und gerade, wenn diese Kindheit unter Einflüssen stand und Verhaltensweisen erzeugt hat, die es am liebsten vergessen möchte, zuerst vor sich selbst.“ (Christa Wolf in ‚Auskünfte Werkstattgespräche mit DDR-Autoren‘). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft ist selten einfach. Bis in die sechziger Jahre war sie in der Bundesrepublik, in der DDR noch länger verpönt. In ihrem Buch ‚Kindheitsmuster‘ berichtet die Schriftstellerin von der Unfähigkeit sich „[...] aufzulehnen gegen die Übereinkunft, dass man keinen übertriebenen Anteil an sich selber nehmen soll, weil man damit – was schlimmer zu sein scheint als Sterben – das Befremden der anderen wecken und ihnen womöglich lästig fallen würde.“ (Wolf 1976, S. 277). Die meisten Eltern meiner Generation hatten diese Übereinkunft. Und diese Übereinkunft trennte sie von sich. Allerdings bewahrte sie sie auch vor schmerzlichen Erinnerungen und Auseinandersetzungen.

Eine qualitative Untersuchung der Lebensentwürfe von sieben heimentlassenen jungen Erwachsenen (Wieland u. a. 1992) verdeutlicht eindrücklich, wie sehr die Zukunft mit der Herkunft verbunden ist. Ihre Lebensentwürfe kreisen im Wesentlichen um die Familie. Der Wunsch nach Anpassung und sozialer Integration prägt ihre Zukunftsvorstellungen. Sie wollen Kinder, um diesen zu ersparen, was sie erleben mussten, um etwas wieder gut zu machen. Ihre Geschlechtsrollen füllen sie herkunftsspezifisch aus. Die beruflichen Perspektivvorstellungen sind vorwiegend getragen vom Wunsch nach Anerkennung und sozialer Integration. Alle haben Zukunftsvorstellungen, die direkt die Herkunft berühren:

Laura sucht eine Lebensperspektive, die auch die Rettung ihres jüngeren Bruders beinhaltet. Martin will schnell viel Geld verdienen, um nie mehr von irgendjemand abhängig zu sein. Sonja will den Stiefvater nicht anzeigen, damit die vier Geschwister ihren Vater nicht verlieren. Philipp (16-jährig) will nach Hause, dort trinken alle, dort wird das Trinken nicht reglementiert.

Gemessen an der großen Bedeutung, die die ursprünglichen Familienerfahrungen für die Gegenwart und die Zukunft der Kinder haben, kommt die Vergangenheit in der Pädagogik nur unzureichend vor: „In der Heimerziehung kommt Vergangenheit regelmäßig nur als Material für den Therapeuten, Zukunft aber überhaupt nicht vor“ (Winkler 1988, S. 6). Die Pädagog*innen begründen diesen Mangel mit der Angst vor Stigmatisierung:

„Ich möchte das Kind kennenlernen ohne Vorwissen und wehre mich gegen Festschreibung“ und „Dann kann ich auch den Mädchen einen Vertrauensvorschuss geben.“⁹

Aber warum soll ein Aktenstudium einen Vertrauensvorschuss verhindern oder das Interesse an der Sichtweise der Beteiligten beeinträchtigen? Es muss andere Beweggründe für die Abwehr geben:

„Je mehr ich von der Vorgeschichte der Kinder kannte, desto gespaltener war ich. Ich wollte die Missbrauchserlebnisse von Christian nicht wissen, um mit ihm frei und unbelastet umgehen zu können. In Wahrheit ist es mir aber nicht gelungen. Gerade beim Christian passierte es mir häufig, dass ich ihm Sachen habe durchgehen lassen, einfach weil ich dachte: Was hat dieses Kind alles durchgemacht.“

Die Lebensgeschichten sind sehr belastend. Die Pädagog*innen wollen sie vergessen:

„Was mir hilft, ist, dass ich das im Umgang mit dem Kind auch sehr schnell wieder vergessen kann.“

Obwohl die Lebensgeschichten der Kinder wertvolle Hinweise für die pädagogische Unterstützung der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen geben und – das beweist die Praxis – die Bezugspersonen damit entlasten (Weiß 1999), wird das ‚Furchtbare‘ immer wieder an die Therapie delegiert. Der

9 Dieses Zitat und folgende Aussagen von Pädagog*innen stammen aus meiner Studie (Weiß 1999).

Erziehungswissenschaftler Klaus Wolf (2000, S. 20) wertet die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung sein Interesse an ihrer Lebensgeschichte ungewöhnlich fanden, als einen Hinweis auf diese Mangelsituation. Pädagogik, die Vergangenheit ausblendet, bedarf einer Korrektur. Die Bearbeitung der Trennung und der Blick auf die lebensgeschichtlichen Erfahrungen sind für Kinder wie Jana und Philipp direkte Bindeglieder zu einer möglichst selbstbestimmten Zukunft.

9.2 Trennung als Chance

Die erste Zeit in der Einrichtung bedarf einer besonderen Sorgfalt. Julia, Sabine und Michael haben Angst. Sie wissen nicht, was geschehen ist. Andere, fremde Menschen maßen sich an, Autorität über sie auszuüben. Das ist äußerst verwirrend. Julia, Sabine und Michael fragen sich, warum sie hier sind. Wenn sie doch nur etwas lieber zu Mama gewesen wären? Sie suchen die Schuld in ihrem Verhalten. Verdrängung und Nichtwissen führen in der Regel zu Fantasien des Kindes, zu unrealistischen Halbwahrheiten. Oft ist jedoch die Trennung von einem gewalttätigen und vernachlässigenden Elternhaus eine notwendige Bedingung, um unter günstigeren Bedingungen aufwachsen und die Folgen früher Traumatisierungen korrigieren zu können.

Retrospektive Nachfragen belegen, dass die Bewertung der Heimerziehung auch davon abhängig ist, ob die Mädchen und Jungen die Trennung als Unglück, Unrecht oder Rettung bewerten. Die Kinder und Jugendlichen mühen sich meist intensiv um eine Klärung der Trennung. „Je mehr Kinder und Eltern in Trennungskonflikten in der Lage sind, das Geschehen nach der eigenen wie der fremden Beteiligung hin zu verstehen, und je mehr es ihnen gelingt, diesem Sinn einen symbolischen Ausdruck zu geben, in dem Wunsch und Realität balanciert werden können, desto geringer sind die Gefahren einer Traumatisierung und desto größer die Chancen, dass Trennungen zu einem reiferen und kohärenteren Selbst- und Objektkonzept führen.“ (Maywald 1997, S. 30) Die Wirksamkeitsforschung der Kinder- und Jugendhilfe belegt dies eindrücklich:

„Ein signifikantes Ergebnis der Ehemaligenbefragung war der Zusammenhang zwischen dem Aufnahmeverständnis und der Annahme der stationären Hilfe zur Erziehung [...] Die Ehemaligen, die die Gründe für die eigene Unterbringung im Heim verstanden haben, fühlten sich mehr angenommen, gemocht und verstanden von den Erziehern im Heim.“ (Macsaenaere/Esser 2015, S. 91)

Für ihren weiteren Lebensweg entscheidet also auch das Aufnahmeverfahren und die Zeit der Aufnahme darüber, ob die Trennung eine Chance werden kann. Die Auseinandersetzung über ihre Sinnhaftigkeit, das sorgfältige Verstehen als sozialpädagogische Diagnostik, die Bindungsqualität der Betreuenden und eine thematische Gruppenarbeit sind notwendige Grundlagen der Chance.

Trennung im Aufnahmeverfahren

Die Chancen der Verarbeitung der Trennung werden bereits im Aufnahmeverfahren behindert oder entwickelt. Behindert, wenn keine Chance der Sinnfindung besteht, wenn negative Merkmale aus dem bisherigen Lebensumfeld wiederhergestellt werden und wenn die Bezugsperson an diese negativen Erfahrungen in irgendeiner Form erinnert (10.2), entwickelt, wenn dies alles in der Anfangssituation bedacht wird.

1. Trennung thematisieren

Angekommen in der Einrichtung sind die Kinder von unterschiedlichen Gefühlen und Ambivalenzen überflutet. Vor allem aber müssen Schuldgefühle thematisiert werden. Die Klärung folgender Fragen sollte also altersentsprechend zeitnah erfolgen, zumindest ihnen die Möglichkeit gegeben werden:

- Warum bin ich hier?
- Welche Bilder haben ich über das, was in der Familie geschieht?
- Wie bin ich an Zuhause gebunden, bzw. warum nicht?
- Welchen Sinn hat die Trennung von Zuhause?

- Was brauche ich hier, damit es mir gut geht?
- Was sind meine Rechte?
- Gibt es ein Symbol, vielleicht ein Lieblingsspielzeug etc., das eine Verbindung zwischen dem alten und dem neuen Lebensort darstellen kann?

2. Für die zielgerichtete Hilfe ist ein traumainformiertes Verstehen nötig

In der ersten Hilfeplanung geht es auch darum herauszufinden, welche „[...] Merkmale das von ihnen zu arrangierende Lernfeld auf keinen Fall haben darf, weil es an extrem belastenden Lebenserfahrungen des Kindes anknüpft [...]“ (Wolf 1998, S. 51,) und individuelle Auslöser (Andreae de Hair et al. 2020) von belastenden Erinnerungen zu erfragen. Wenn z. B. die Existenz bestehender psychischer Bindungen, z. B. die Existenz von Angstbindungen und Parentifizierungen nicht berücksichtigt wird, sind die Gefahren der Trennung möglicherweise größer als die Chance. Damit diese wahrgenommen werden kann, ist die „[...] Diagnostik in stationären Kontexten der Kinder- und Jugendarbeit [...] in besonderer Weise verpflichtet, die Schnittstelle zwischen psychischen, sozialen, physischen und alltags-situativen Dimensionen auszuleuchten [...].“ (Gahleitner/Weiß 2016, S. 263)

3. Die Wahl der Bezugserzieher*in

Als Optimierung der Wahlmöglichkeiten schlagen Wieland u. a. vor, dass die ersten Kontakte im bisherigen Umfeld des Kindes stattfinden (1992, S. 116). Möglicherweise spüren wir dort schon, welche störenden Übertragungen Bezugspersonen auslösen können. Oder wir erkennen bestimmte Verhaltensweisen, Aussehen und Ähnliches, die vielleicht zu Rückblenden führen. Sowohl störende Übertragungen als auch Rückblenden erschweren oder verunmöglichen den Aufbau einer tragfähigen Bindung. Vielleicht kann danach ein Besuch oder Probewohnen stattfinden, bevor es zu einer endgültigen Entscheidung über die Aufnahme des Kindes in eine Einrichtung, in eine Gruppe kommt. Vielleicht kann das Kind sich zu Beginn für eine Bezugsbetreuer*in entscheiden, vielleicht ist es am Anfang überfordert oder Übertragungen und Auslöser

für Rückblenden können nicht aufgelöst werden. Dann muss eine spätere Entscheidung oder Korrektur möglich sein.

Trennung als Gruppenthema

Neben Einzelkontakten bietet auch die Gruppenpädagogik Möglichkeiten, den Sinn dieser Trennung zu erschließen:

Zeshan lebt in einer Schichtgruppe mit acht anderen Jungen im Alter von sechs bis dreizehn Jahren. So ganz genau wissen die Jungen nicht, warum sie nicht zu Hause leben und wie sie sich im Heim fühlen sollen. Die Rede ist oft vom Scheißheim, obwohl sie sich dort offensichtlich auch wohlfühlen. Die Pädagog*innen beschließen, mit den Jungen den Sinn der Trennung zu thematisieren. In vier Gruppenbesprechungen reden sie über Plus und Minus der Heimunterbringung, über Familie und über den realen Verlust. Die Jungen erzählen von ihren Wunschvorstellungen und ihren inneren Bildern über Familie, die Pädagog*innen informieren über Familienrealitäten. Um den realen Verlust der Jungen ernst zu nehmen und zu thematisieren, organisieren die Pädagog*innen eine ‚Jammersession‘. Alle neun Jungen jammern darüber, dass sie nicht zu Hause, am besten mit den Eltern als Bilderbucheltern leben können. Wann immer einer der Jungen jammern will, zeigt er das mit einem Jammerlappen, hier ein Spültuch, an. Das gemeinsame Jammern macht ihnen offensichtlich Spaß. Der Ernst der Situation wird trotzdem nicht negiert.

Die so wichtige Frage ‚Warum bin ich hier?‘ kann also auch in der Gruppe bearbeitet werden. Das Zusammensein der Jungen gerade zu dieser Frage entlastet sie, weil sie Gemeinsamkeiten erkennen oder auch erfahren, dass sie über derartig schwierige Herz- und Kopfanliegenheiten sehr gut miteinander reden können. Und dies ist nötig. Einige Mädchen und Jungen im Expert*innenrat des Fachverbandes Traumapädagogik berichteten erschüttert davon, dass manche Mitbewohner*innen nicht wissen, welchen Sinn die Trennung vom Elternhaus hat. Die Klärung sei eine Grundlage von Zuhause, von angekommen sein.

9.3 Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar¹⁰?

Die Trennung ist dann eine Chance, wenn ihr Ziel der Schutz vor weiteren Bedrohungen und die Gelegenheit für ein selbstbestimmteres Leben ist. Das kann aber nur dann erfasst werden, wenn für die Mädchen und Jungen die Möglichkeit besteht, von ihrer Welt zu berichten, „[...] einer Welt, in der verschiedenste Gefahren lauern und in der Vorstellungen von Gewalt und Verlust und Trennung dominieren“ (Kempe/Kempe, zit. n. Zitelmann 2001, S. 254). Nicht umsonst zählt die Möglichkeit der Realitätsanerkennung als Resilienzfaktor. Die Gewalterfahrungen dürfen, ja sie sollen von den Pädagog*innen unter Beachtung der Grenzen der Kinder und ihrer Dilemmata angesprochen werden. Alltagserfahrungen zeigen, dass Kinder häufiger das Gespräch über diese Gewalterfahrungen suchen. Die Argumentation, die Mädchen und Jungen sollen jetzt erst mal in Ruhe gelassen werden, sie sollen in ihrer neuen Umgebung unbelastet sein, vergibt diese Möglichkeit. Eine verantwortliche Enttabuisierung von Gewalt öffnet Türen. Die Kinder und Jugendlichen erfahren, was die Professionellen darüber denken. Sie erfahren, dass sie nicht alleine sind. Gefühle von Scham, Schuld und Isolation können bearbeitet werden. Oft sind Gewalterfahrungen der Kinder eine große Herausforderung für die Professionellen (14.1), der wir uns stellen müssen.

Philipp kann nur durch die Auseinandersetzung mit seiner Herkunft erfahren, wer er eigentlich ist. Diese Auseinandersetzung ist anstrengend. Deswegen gilt hier noch mal im Besonderen: Jeder Mensch hat das Recht, sein Tempo selbst zu bestimmen. Wie Noah – Mitglied im Expert*innenrat des Fachverbandes Traumapädagogik – sagt, ist es schwere Arbeit (Kap. 8.1). Die Auseinandersetzung darf die Fähigkeiten innerer Verarbeitung nicht überschreiten. Unter Beachtung dieser Prämissen können die Pädagog*innen die Mädchen und Jungen bei einer kognitiven Neuordnung ihrer Lebensgeschichte begleiten, die in der Regel die Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie ist.

10 „Die Wahrheit nämlich ist dem Menschen zumutbar“, ein zentraler Satz der Lyrikerin Ingeborg Bachmann, der heute auf ihrem Grabstein steht.

Die Auseinandersetzung mit Familie an sich

Die kognitive Neuordnung umfasst eine allgemeine und eine konkrete Auseinandersetzung mit Familie. Die Kinder aus der Heimerziehung orientieren sich im besonderen Maße an dem Idealbild der Familie als dem Normalfall der Sozialisation. Alle Kinder sind durch das Idealbild von Familie durch die Medien beeinflusst. So kommen Philipp, Jana und Julia zu dem Schluss, die meisten Familien – ausgenommen ihre eigenen – sind ganz toll:

Die drei Geschwister Julia, Sabine und Michael kamen aus einer völlig anderen Welt. Ihre Familie – wie die meisten Familien traumatisierter Kinder – war isoliert: Die Geburtstage und Weihnachtsfeste waren dramatisch und voller uneingelöster Erwartungen. Die Angelegenheiten der Kinder wie Kindergartenfeste, Elternabende etc. spielten keine Rolle, gemeinsames Essen fand nicht statt. Sabine, Julia und Michael merken im Kontakt mit anderen Kindern, dass in ihrer Familie vieles, wenn nicht alles anders war. Sie fühlen sich nicht dazugehörig, unzulänglich und irgendwie anders.

In der alltäglichen Pädagogik und mithilfe von themenspezifischer Gruppenpädagogik können die Vorstellungen über die Idealfamilie korrigiert werden, z. B. durch das Aufgreifen von Familienbildern aus den Familienserien. Die Erfahrung in der Gruppe – andere Mädchen und Jungen kommen auch aus Familien, in denen vieles anders war – entlastet von Scham und Schuld. Das Gefühl des Andersseins, des Nicht-dazu-Gehörens, wird relativiert. Jana und Philipp haben nun einen leichteren Zugang zur individuellen Auseinandersetzung mit ihren Eltern, mit ihrer Herkunft.

Fast alle Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen wissen nichts von der Verantwortung ihrer Eltern ihnen gegenüber, die Generationsgrenzen sind verschoben, die Kinder parentifiziert:

Jana entschuldigt viele Untaten ihrer Stiefmutter damit, dass sie, Jana, böse war und Schläge, Isolationshaft und extreme Vernachlässigung verdient habe. Julia ist der Meinung, es sei ihre Aufgabe, ihre beiden Geschwister zu versorgen. Laura will ihre alkoholranke Mutter beschützen.

Sie brauchen korrigierende Informationen. Jana erfährt, dass Erwachsene für das Wohlergehen der Kinder, ihrer Kinder verantwortlich sind und ja, dass dies auch im Gesetz steht. Doch oftmals genügt dies nicht. Parentifizierte Kinder brauchen zur Entlastung einen Hinweis, dass andere Menschen ihre Aufgabe übernehmen:

Anna sorgt sich um ihre jüngere Schwester. Diese lebt zu Hause und erwartet – 15-jährig – ein Kind. Die alkoholranke Mutter redet dieser ein, sie beide können dieses Kind schon versorgen und erziehen. Anna weiß, dass dies nicht funktioniert. Erst die Übernahme der Verantwortung durch ihre Sozialarbeiterin entlastet sie.

Die Auseinandersetzung mit der konkreten Familie

Es gibt unterschiedliche Anlässe der individuellen Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie, z. B. Telefonate, Briefe der Eltern oder persönliche Kontakte. Auch die Methoden der Bearbeitung sind unterschiedlich. Manchmal langt ein Gespräch und mal braucht es einen inneren Dialog mit Unterstützung der Pädagog*in oder Therapeut*in. Intensiver sind → Genogramm- oder Biografiearbeit, die Erstellung eines Zeitstrahls als Vorbereitung zur Hilfeplanung, die Vorbereitung des eigenen Geburtstagsfestes oder die Auseinandersetzung mit den realen Eltern. All dies erfordert die Bereitschaft der Bezugspersonen, die Mädchen und Jungen zu begleiten, auch wenn sie von ihren Gewalterfahrungen berichten. Und es muss ihnen dennoch möglich sein, Mutter und Vater (Täter, Dulderin oder Mittäterin) vermissen zu dürfen. Ein möglicher Wunsch nach Entidealisierung, der sich manchmal spontan bei den Helfer*innen einstellen kann, muss reflektiert werden. Nur so kann ein wichtiges Ziel – die eigene Herkunft und das eigene Milieu akzeptieren zu können – erreicht werden:

Sonja dreht mit ihrer Pädagogin einen Film über wichtige Stationen ihres Lebens. Sie beginnen den Film an Sonjas Grundschule, eine Lehrerin hatte Sonja gemocht. Sie filmen das Wohnhaus ihrer Familie, „das Schreckenshaus“,

sie besuchen das Grab ihrer Oma. Sie besuchen die Lehrerin, an die sich Sonja um Hilfe gewandt hatte. Sonja hütet den Film wie ihren Augapfel, er ist ihre Zusammenfassung über Gutes und Negatives, vor allem über Gutes ihrer Kindheit.

Alle Menschen brauchen positive Wurzeln. Die Erkenntnis ‚*Das war gut in meinem bisherigen Leben*‘, gibt Sicherheit zurück. Julia liebt ihre Geschwister, Philipp einen Lehrer. Manchmal ist es das Grab des geliebten Opas, manchmal der Kindergarten oder die Schule, in denen sie sich wohl fühlten. Manchmal sind es Großeltern, Verwandte. Die sinnliche Erfahrung einer positiven Wurzel kann durch den Kontakt mit einem konkreten Ort oder einer Person erreicht werden.

Doch die Suche nach einer positiven Wurzel darf nicht zur Verschleierung von Realitäten verkommen:

Die 13-jährige Laura ist auf der Suche nach ihren familiären Wurzeln. Die Helfer*innen versuchen seit drei Jahren, die Mutter davon zu überzeugen, dass sie sich um Laura kümmern soll. Mal will die Mutter, mal will sie nicht. Häufig ist sie betrunken. Bei den Besuchswochenenden lässt sie Laura alleine zu Hause, um weiter zu trinken. Sie verbietet Laura die Therapie und auch den Besuch bei ihrer älteren Schwester, obwohl diese Laura eigentlich großgezogen hat. Drei Jahre rennt Laura nun ihrer Mutter hinterher und wird jedes Mal enttäuscht. Sie wird in ihren Empfindungen nicht ernst genommen. Die Helfer*innen setzen allein auf den Kontakt zur Mutter. Sie unterstützen Laura nicht in ihrem Wunsch nach einer Therapie und nach regelmäßigem Kontakt zu ihrer älteren Schwester.

Andreas Mehringer begrüßte zwar, wenn Pädagog*innen Eltern verteidigen oder mildernde Gesichtspunkte einbringen, er warnte jedoch vor der Enttäuschung von ‚Als-ob-Eltern‘: „Aber in anderen Fällen müssen wir doch auch vorsichtig desillusionieren, um vorzubeugen, dass es sich in unerfüllbaren Hoffnungen verliert“ (1979, S. 52).

Es gibt vielfältige Hinweise darauf, dass das Reden über die traumatischen Erfahrungen und ihr Verstehen wesentliche Faktoren von Heilung sind. So profitieren Kinder und Jugendliche mit sexuellen Gewalterfahrungen in Hilfen zur Erziehung dann von der Unterbringung, wenn es den Fachkräften gelingt, das Thema offen

anzugehen und als solches zu benennen (vgl. Finkel 1998, S. 384). Auch aus Untersuchungen von Erwachsenen im Zusammenhang mit sexueller Gewalt wissen wir von dem Zusammenhang von kognitiver Bewältigung und gelingenderer Lebensgestaltung (vgl. Spaccaralli/Fuchs 1998). Eine kognitive Umstrukturierung dürfte zeitweilig eine größere Belastung darstellen, langfristig gerade bei Kindern einen höheren Nutzen bewirken, da die Abwehr nicht selten noch nicht so zementiert ist. Aus diesem Grunde kümmern sich viele Einrichtungen und Pflegestellen um Biografiearbeit, die nach meiner Erfahrung eine zentrale Verbindung von Herkunft, Gegenwart und Zukunft schaffen kann.

Die Biografiearbeit

Kinder, die bei leiblichen Eltern aufwachsen, haben normalerweise genügend Gelegenheit, etwas über die Vergangenheit zu erfahren. Vergangenheit spielt im Familienalltag eine Rolle. Kindern in fremden Familien und im Heim ist die Vergangenheit nicht natürlicherweise zugänglich, sie wachsen oft ohne sie auf, äußerlich wie davon abgeschnitten, es wird nicht darüber geredet. Mit der Methode Biografiearbeit wird ein Minimum an Verstehen der eigenen Geschichte erreicht, sie erfordert keine therapeutische Ausbildung und ist keine therapeutische Arbeit. Ein wichtiges Ziel der Arbeit ist es, dass die Kinder ihre Herkunft akzeptieren können. Das setzt voraus, dass die Betreuungspersonen das Milieu der Mädchen und Jungen und deren soziale Orientierung kennen und sich hineinversetzen können.

Ziele von Biografiearbeit

- Dem Kind zur Kenntnis und Annahme seiner Biografie verhelfen.
- Gemeinsame Betrachtung und Bewertung von biografischen Fakten.
- Zeitliche Kontinuität erarbeiten.
- Verknüpfung der verschiedenen Lebensorte, Verständnis für Trennung schaffen.
- Kenntnis der Herkunftsfamilie. (Wer gehört dazu, was ist ihre Besonderheit, welchen Platz hat das Kind?)
- Persönliche Identität erarbeiten.
- Von Gefühlen von Schuld und Scham entlasten.

- Von Verantwortlichkeiten entlasten.
- Gegenüberstellung und Zuordnung von Fantasien/Wünschen einerseits und Realitäten andererseits.
- Verbesserung des Selbstwertes.
- Evtl. Loslösung und Neuorientierung ermöglichen.

Methodische Überlegungen

- Unterstützung durch eine Person (Die Menschen, die diese Brücke verkörpern, haben für die Mädchen und Jungen eine ganz besondere Bedeutung).
- Kann in einem Produkt (Buch, Video) enden.
- Wichtig ist der Prozess, Biografiearbeit ist immer ein Prozess für das Mädchen, den Jungen.
- Essenzielle Anfangssituationen für eine Cover Story.

Die personelle und zeitliche Kontinuität ist eine Anforderung an diese Arbeit. Zur Vertraulichkeit gehört ein geschützter Raum sowohl in zeitlicher als auch in örtlicher Hinsicht. Die Produkte gehören dem Kind. Die Weitergabe von Informationen ist nur mit Zustimmung des Kindes, ausgenommen bei Gefährdung des → Kindeswohles, möglich. Die Pädagog*in hat die Verantwortung dafür, dass sie die Signale des Kindes korrekt wahrnimmt, dass das Kind über Dinge sprechen kann, über die es will und ihm nichts in den Mund gelegt wird. Um das Kind zu verstehen, ist sowohl die Kenntnis der unterschiedlichen Traumata als auch der Vorgehensweise von missbrauchenden und duldenden Eltern notwendig. Diese Kenntnis dient nicht zuletzt dazu, die immer noch vorhandene Macht der Täter und Täterinnen den Kindern gegenüber zu entkräften.

Eine Chance auf eine selbstbestimmte Zukunft haben Mädchen und Jungen, wenn es ihnen gelingt, sich von den Erwartungen der Eltern und von dem eigenen Anpassungsverhalten zu lösen. Wenn es z. B. gelingt, Bindungsmuster wie Angstbindungen und → Parentifizierungen zu lösen, haben die Mädchen und Jungen freie Kapazität, sich auf das Hier und Heute zu konzentrieren.

Julia versorgte und schützte die Geschwister als Fünfjährige. Sie durfte nicht Kind sein, musste Leistung bringen, um dazuzugehören, um etwas „wert“ zu sein. Im Heim übernimmt sie Arbeiten für die Gruppe und besteht darauf, die jüngeren Geschwister weiterhin zu versorgen. Ihre inneren Möglichkeiten, sich entlastet auf altersentsprechende Entwicklungsaufgaben zu konzentrieren, sind auch im Heim in Gefahr. Jana, Laura und Philipp sind gebunden in Sorge um das Wohlergehen der Eltern. Sie fühlen sich schuldig für das, was sie erleben mussten.

Gelingt es Philipp und Jana, sich für den Zusammenhang von altem und neuem Zustand einen lebensgeschichtlichen Sinn zu erschließen? Ein lebensgeschichtlicher Sinn, der Jana und Philipp nicht noch mehr mit Schuld- und Schamgefühlen belastet; Gelingt es Philipp und Jana ein Kohärenzgefühl zu entwickeln, das Gefühl, dass die gegebene Situation Bedeutung und eine Struktur hat, dass es Sinn macht, jetzt in dieser Einrichtung zu leben? Ein Sinn, der Zukunft ermöglicht, weil er Vergangenheit nicht auslöst?

9.4 Zukunft ermöglichen

Für viele Jugendliche ist das Leben nach der Heimerziehung risikoreich und unsicher. Kaum einer hat optimistische Erwartungen für die Zeit danach, schon gar nicht das Gefühl, dann beginne die große Freiheit. Wenn auch viele geschützte Kinder eher Bedenken hinsichtlich der großen Freiheit haben, sind die Unterschiede zu den Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen signifikant. Neben den traumatischen Erfahrungen behindert auch die Vorbildfunktion der Eltern die Entwicklung von Zukunftsperspektiven: „Die Eltern sind die Chiffre für ein gescheitertes, misslungenes Leben. [...] Das Scheitern der Eltern überschattet das Leben ihrer Kinder auch deshalb, weil diese davon überzeugt sind, dass diese Unfähigkeit vererbt wird.“ (Wolf 2000, S. 32) Zusätzlich fehlt den Mädchen und Jungen aus der Heimerziehung die Unterstützung von Bezugspersonen. Die realen Unterschiede hinsichtlich Bildung und Ausbildung sind groß (8.3). Sie werden relativ früh in die ‚große Freiheit‘ entlassen. „Die Bedrohung bestand nicht primär

in konkret zu benennenden Gefahren, sondern eher in Ohnmachts-erwartungen, der Befürchtung, die Verhältnisse und sich selbst nicht kontrollieren zu können sowie den Verhältnissen ausgesetzt zu sein.“ (Wolf 2000, S. 31) Philipp und Jana kennen Ohnmachts-erfahrungen und Kontrollverlust zur Genüge. Es verwundert nicht, dass sie diese Grunderfahrungen in ihre Zukunftsvorstellungen transportieren. Vor allem aber beeinträchtigt das familiäre Milieu ihre Lebensplanung:

Laura hat Angst, Alkoholikerin zu werden wie ihre Mutter. Julia fürchtet, sie werde bekloppt. Jana hat große Angst, die Krankheit ihrer Mutter geerbt zu haben. Philipp will keine Ausbildung machen, dass schaffe er nicht, wie sein Vater und seine Brüder.

Der Weg dieser Jugendlichen von der Herkunft zur Zukunft ist ein steiniger Weg. Angesichts der Ungleichzeitigkeiten und Widersprüchlichkeiten des Individualisierungsprozesses wird er noch schwieriger, obwohl es bemerkenswert sei „[...]“, dass Jugendliche aus der sozial schwächsten Schicht – entgegen dem Trend – optimistischer geworden sind. War 2010 und 2015 nur fast ein Drittel (32 %) optimistisch hinsichtlich der eigenen Zukunft, sind es 2019 mit 45 % deutlich mehr.“ (Shell Jugendstudie 2019, summary, S. 8). Doch auch die anderen 55 % haben ein Recht auf gute Zukunftsaussichten. Jana und Philipp brauchen mindestens im gleichen Maße wie geschützt aufwachsende Kinder Unterstützung für Fragen der Lebensplanung und Lebensführung. Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und der Fähigkeit zur Selbstkontrolle müssen primären Zielen wie regelmäßige Teilnahme an Schule und Berufsbildung in ihrer Bedeutung dringend gleichgestellt werden:

Jana hat Schwierigkeiten in der Schule. Konzentriert arbeiten, systematisch Hausaufgaben machen, die Schulsachen auch dabei zu haben, zuhören ist nicht ihr Ding. Jana hat Angst zu versagen, sie hält sich für dumm. Oft beschäftigen sie andere Themen: Irgendwo ist ein Mensch oder ein Tier gestorben, Jana fühlt sich schuldig. Jana will keine Frau werden. Jana hat Angst, verlassen zu werden, sobald die Gruppenleiterin den kleinsten Husten hat.

Und hier wird deutlich, welche Themen die Mädchen und Jungen beschäftigten und ihnen die Energie für schulische Erfolge auch rauben. Das wird leider oft durch ängstliche bis panikartige Befürchtungen bei den Pädagog*innen im Hinblick auf schulisches Scheitern nur verstärkt, statt dass man eine hilfreichere Haltung wie ‚es wird sich schon ein Weg für dich finden, auch wenn der Schulabschluss nicht direkt klappt oder sich gerade jetzt kein Ausbildungsplatz findet‘ entwickelt und vermittelt. Für Kinder wie Jana und Philipp ist die Auseinandersetzung mit ihren Versagensängsten und anderen Ängsten genauso wichtig und zukunftsbildend wie die Unterstützung in schulischen Angelegenheiten. Die Erfahrung, für die Menschen in ihrer Wohngruppe wichtig zu sein, stärkt Jana. Das gilt auch für die Erfahrung, dass Selbstkontrolle möglich ist und das Leben erleichtert, in der Schule und anderswo.

Den ‚erweiterten Lebensraum‘ geschützter pubertierender Mädchen und Jungen empfinden Jana und Philipp als Bedrohung. Meist lösen ihre bisherigen Erfahrungen Angst im Umgang mit Fremden aus. Sie brauchen die Zeit und Unterstützung, um Sicherheit entwickeln zu können. Der immer kompliziertere Übergang zum Erwachsensein stellt die Jugendhilfe vor die Aufgabe, für Mädchen und Jungen wie Jana und Philipp Unterstützungsangebote bereitzustellen, die nicht im kurzzeitbetreuten Wohnen ab dem sechzehnten Lebensjahr enden. Dies gilt in besonderem Maße für die Mädchen, da diese meist erst in späterem Alter in die Erziehungshilfe kommen und ihnen Zeit zur Neuorientierung und Lebensplanung gelassen werden muss.

In der Regel verfügen vieler dieser Jugendlichen im Gegensatz zu Kindern, die in ihren Herkunftsfamilien aufwachsen, kaum über stabile private Netzwerke und ausreichende materielle Ressourcen. Sie sollen schneller auf eigenen Beinen stehen, können bei Problemen aber kaum auf Rückhalt zurückgreifen. Die Reaktivierung der Erfahrung des äußersten Verlassen Seins kann einen fast vollständigen Verlust der einmal erreichten inneren Sicherheit bewirken. Dazu kommt die Angst vor dem Bestehen in einer komplizierten Welt. So verwundert es nicht, wenn die Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- & Jugendhilfestatistik Folgendes feststellt: „In den Fällen, in denen Hilfen deutlich über die Volljährigkeit und damit über einen

längeren Zeitraum gewährt werden, steigt ihre „Erfolgsquote“ im Sinne des Hilfeplanes gegenüber früher beendeten Hilfen noch einmal deutlich an“ (Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- & Jugendhilfestatistik – AGJstat 2017, S. 25).

Möglicherweise haben die jungen Frauen und jungen Männer sehr viel geschafft, sich selbst bemächtigt und sich eine innere Sicherheit erarbeitet. Nun – nach dem Leben in einer Einrichtung oder bei Pflegeeltern – stehen sie vor neuen Herausforderungen und dies oftmals sehr alleine. Immer wieder erleben wir, dass nach dem Autonomiebestreben, der Freude über die Selbstbestimmung in der ersten Wohnung die Einsamkeit folgt. Sie reagieren auf das angetriggerte Verlassensein mit Symptomen, die nicht selten zu einer psychiatrischen Diagnose führen. So müssen wir uns fragen, ob es ausreicht, was Kinder- und Jugendhilfe als Vorbereitung auf dieses „Erwachsenenleben“ bietet? Oft wird die Vorbereitung auf Ausbildung, Bügeln und Kochen reduziert. Die Begleitung von Schule und Ausbildung ist sehr wichtig. Und sie genügt nicht.

Zukunft beinhaltet die Vermittlung von Fähigkeiten, die Menschen in einer individualisierten, von Kommunikationsmedien beherrschten Welt benötigen. Sie beinhaltet individuelle Bewältigungskompetenz und die „[...] Fähigkeit zur Selbsteinbettung, zur Passung von innerer und äußerer Welt.“ (Keupp 2000, S. 8). Die Rekonstruktion der traumatischen Erfahrungen ist keine Voraussetzung für einen Selbstbefreiungsprozess. Möglicherweise wird diese begleitend oder später oder nie eine Rolle spielen. Das kognitiv und emotional integrierte Wissen um die Herkunft allerdings ist letztendlich ein befreiender Prozess und ermöglicht, konkrete, neue Lebenschancen wahrzunehmen und Selbstverantwortung zu übernehmen. Die Auseinandersetzung mit der Herkunft – „Woher das Kind kommt und wohin es gehen kann“, so lautet der Untertitel zur vierten Regel „Die Lebensperspektive für das Kind suchen“ der kleinen Heilpädagogik von Mehringer – ist heute aktueller denn je. Und diese Auseinandersetzung ermöglicht die Entwicklung von Zukunftsvisionen. Vielleicht ist es ja besser, nicht alleine und isoliert – wie die Mütter oder Väter – mit anderen leben zu wollen. Zukunftsängste und die Gefahr der Vereinsamung lassen sich so besser bewältigen. Vielleicht ist es besser, sich nicht

an den Lebensentwürfen der Mütter und Väter zu orientieren. Der Psychiater Franco Basaglia hat im Rahmen der Psychiatriereform in Italien in den 1970er Jahren als wesentliche Erkenntnis der Menschen in der Psychiatrie und der Helfer formuliert: „[...] dass viele junge und ältere Menschen zu uns kamen und feststellten, dass das Leben innerhalb der Gemeinschaft besser war [...] dass dem Egoismus, der unser Leben bestimmt, innerhalb der Gemeinschaft anders begegnet wurde: Mein Leiden ist auch das Leiden der Anderen“ (Basaglia 2002, S. 43). Und das gemeinsame Verstehen und Handeln ist eine hilfreiche Brücke zwischen Herkunft und Zukunft (Weiß/Sauerer 2018a, S. 164 ff.).

Literaturtipps

Lattschar, B./Wiemann, I. (2017): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biographiearbeit. 5., überarbeitete Auflage.

10. Therapeutisches ‚Know-how‘ integrieren

Die Minimierung der Belastungen durch Traumata erfordert die Adaption von therapeutischem Knowhow in die Pädagogik. Dazu dient auch der Versuch einer Vergangenheitsbewältigung des nicht immer einfachen Verhältnisses der Professionen Pädagogik und Therapie (10.1). Die Berücksichtigung von Ursprung und Auswirkungen der unterschiedlichen traumabezogenen Erinnerungsebenen innerhalb des pädagogischen Handelns muss zur Verminderung der Belastungen – sowohl der Mädchen und Jungen als auch der professionellen Bezugspersonen – beitragen (10.2). Für die Traumabearbeitung kann eine therapeutische Unterstützung hilfreich sein, wenn sie den inhaltlichen Anforderungen (10.3) genügt und die Zusammenarbeit der beiden Professionen dem Wachstum des Mädchens oder des Jungen dient (10.4).

10.1 Traumapädagogik und Therapie – eine Standortbestimmung

Die Zusammenarbeit von Pädagog*innen und Therapeut*innen beschränkt sich auch heute noch nicht selten auf Hol- und Bringdienste; der fachliche Austausch und das Ringen um eine gemeinsame Sichtweise entfallen. Die Tatsache, dass viele Kinder in der Heimerziehung traumatischen Belastungen ausgesetzt waren, erfordert eine Standortsuche, die Pädagogik und Therapie gewichtet und Formen der Integration findet. Als eine Art Gegenbewegung zum langjährigen Trend zur Therapeutisierung wird zum Teil noch heute in den Hilfen zur Erziehung therapeutisches Know-how abgelehnt. Seit Ende der 1970er Jahre wurden in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vielfach therapeutische und Beratungsdienste eingerichtet, die Stellen höher dotiert, die Alltagspädagogik weiter ziel- und sinnentleert. Die Möglichkeit, die Heimpädagogik aufzuwerten und endlich die enorme Leistung der Pädagog*innen anzuerkennen, wurde dort vertan. Therapeutische Disziplinen können zur Aufklärung, zum Verständnis von Lebensproblemen und Entlastung wie zur Verbreiterung der Handlungsfähigkeit beitragen, wenn die möglichen ‚Gefährdungen‘ auch gesehen werden:

- Therapie sei immer verführt, was sie nicht versteht, als Krankheit zu interpretieren, mit der möglichen Folge der Demütigung oder Entwürdigung.
- Der Interpretierende verfügt über Herrschaftswissen, er ist denen, die ihn in Anspruch nehmen – pointiert geredet –, überlegen.
- Die Aufmerksamkeit wird für die Arbeit des Individuums an sich okkupiert, die gesellschaftlichen Strukturen bleiben unerörtert.
- Die in einer offenen und vielfältigen Alltäglichkeit angelegten Chancen einer Hilfe zur Selbsthilfe bleiben unbeachtet und erscheinen als minderwertig.

(Thiersch 1979).

Kinder wehren sich gegen die Pathologisierung mit Sätzen wie „*ich bin doch nicht verrückt*“, oder „*ich gehöre nicht zu den Psychos*“.

Und wenn der 14-jährige Martin Drogen vertickt, stiehlt und keine gute Schulleistung erbringt, ist das vielleicht in erster Linie seine Antwort auf die gesellschaftliche Ungleichheit, auf seine Chancenlosigkeit und nicht ein primär individuelles Versagen.

Bewältigung und soziale Teilhabe erfordern auch die Beteiligung der Menschen an politischen Prozessen und sind nicht ausschließlich durch Manuale gegen Dissozialität zu haben. Die Orientierung von Professionen wie Psychiatrie und Therapie am Behandlungs- und Krankheitsmodell wirkt abschreckend: „[...] eine Konzentration auf die Behandlung solcher Strategien als Störungen, *ist* (Einf. der Autorin) [...] häufig blind gegenüber dem Sinn der Strategien in den vorherigen – und in der Regel ja auch nachfolgenden – Lebensverhältnissen der Kinder.“ (Wolf 1999, S. 35). Und in der Tat ist es für Kinder wie Philipp und Jana von großer Bedeutung, ob wir sie als emotional gestörte, dissoziale Kinder bezeichnen oder ob wir ihre Verhaltensweisen als Notwehr begreifen.

Auch die Pädagog*innen haben einen Anteil an dem schwierigen Verhältnis Pädagogik/Therapie. Nicht selten werden die erschreckenden Bilder der traumatischen Erfahrungen an die Therapeuten delegiert. Oder sie schauen bewundernd auf die Therapeuten*innen und unterschätzen ihr eigenes Tun und ihre Möglichkeiten der Unterstützung. Jedoch entfaltet sich die Wirkkraft der Hilfe vom natürlichen Lebensalltag aus, dies haben aktuelle Jugendhilfestudien aufgezeigt. „Kinder und Jugendliche aus stationären Einrichtungen weisen eindeutig den Fachkräften im Alltag die größte Veränderungsrelevanz für positive Verläufe zu.“ (Gahleitner 2016, S. 56)

Das schwierige Verhältnis der Pädagogik zu allen Bezugswissenschaften erschwere zusätzlich die Suche nach einem gleichberechtigten Gegenüber und beeinflusse die Zusammenarbeit mit den therapeutischen Disziplinen. Mit der Öffnung der Pädagogik gegenüber anderen Wissenschaften verliere die Pädagogik ihr Selbstverständnis und ihren Wert, beklagt Fatke (1985). So wird z. B. die wachstumsfördernde Bedeutung der Beziehung als ein Ergebnis der Psychotherapieforschung benannt, obwohl die Erkenntnis, eine wertschätzende Beziehung sei Grundlage jeglichen Wachstums, eine

Kernaussage von Pestalozzi und damit viel älter als die Bindungsforschung ist. Oder es besteht die Auffassung, die Entstehung der Traumapädagogik sei hauptsächlich Fachdienstmitarbeitern in der Jugendhilfe zu verdanken, obwohl die ersten Schritte der Traumapädagogik in pädagogischen Einrichtungen gegangen wurden. Pädagog*innen werden aufgefordert, trauma-bezogenes Material zu meiden (Denner 2003) und sich auf ihren Kernbereich der Erziehung (Weinberg 2005) zu beschränken. Es geht offensichtlich um mehr: nämlich um Definitionsmacht.

Im Interesse der Mädchen und Jungen und im Interesse der Kolleg*innen ist ein interdisziplinäres Miteinander notwendig. Nicht die Therapeut*innen können die pädagogischen Aufgaben und Standards für die Pädagog*innen formulieren und umgekehrt. Es geht um ein gleichberechtigtes Miteinander und darum, die Definition von Traumapädagogik den Pädagog*innen und ihren Verbänden federführend zu überlassen. Ich plädiere für einen offenen Umgang mit anderen Bezugswissenschaften, in dem die oben beschriebenen Gefährdungen offensiv – auch in Konfrontation mit den Vertretern der Fachdisziplinen – diskutiert werden. Und genauso notwendig ist die Integration von psychotraumatologischem, therapeutischem etc. Wissen in die Pädagogik. Das kann nur ein Dialog auf Augenhöhe sein, ein Dialog über Traumapädagogik, der nicht von Therapeuten, Ärzten und Wissenschaftler dominiert wird.

Auch eine mögliche Bewertung des therapeutischen Milieus als die bessere Traumapädagogik scheint mir bedenklich. Im Zusammenarbeiten von Pädagogik und Therapie impliziert der Begriff ‚therapeutisches Milieu‘ immer noch eine Bewertung – therapeutisch besser als traumapädagogisch – die auch gesellschaftlich z. B. durch Ausbildung und Bezahlung zementiert wird. Zudem führt ein heterogener Gebrauch des Begriffes therapeutisches Milieu zu fatalen Missverständnissen: „Auf Fachtagungen und in Diskussionen mit Fachkolleg/innen wird unter der Begrifflichkeit ‚therapeutisches Milieu‘ immer wieder der hervorsteckende Einfluss psychotherapeutischer Interventionen verstanden [...]“ (Gahleitner 2016, S. 56). Historisch kennzeichnet der milieutheraeutische Ansatz die Notwendigkeit der Öffnung der Pädagogik für andere Bezugswissenschaften. Zur Präzisierung bietet sich die Definition

von Silke Gahleitner an: „Die Herstellung des Therapeutischen Milieus erfolgt auf mindestens zwei Ebenen: 1. Auf der Alltagsebene durch die Etablierung einer stationären Bezugsbetreuung 2. Auf der psychotherapeutischen Ebene durch das Angebot einer tragfähigen therapeutischen Beziehung. In enger Vernetzung [...].“ (Gahleitner 2010, S. 134)

Das Angebot eines therapeutischen Milieus ist umfangreicher als Traumapädagogik, da es auf jeden Fall in der Tradition der Gründerväter eine therapeutische Begleitung voraussetzt und ein ‚Aufdeckungsraum‘ zur Verfügung gestellt wird. Doch eine Therapeutisierungsentwicklung in den Konzepten von Bettelheim, Redl und Wineman, den Pionieren des therapeutischen Milieus, kann durchaus als Fixierung auf die Bearbeitung unbewusster Konflikte gewertet werden: „Im Rahmen ihrer Bemühungen um adäquatere Unterstützungsleistungen der Heimkinder fand auf der Grundlage psychoanalytischer Methoden eine Fixierung auf therapeutische Aufgaben statt, da gezielt die Exploration und Aufarbeitung unbewusster Konflikte angestrebt wurde.“ (Kleid 2008, S. 36). Traumabearbeitung wird schneller mit Aufdeckung und Traumaexposition assoziiert, als dies vielleicht den Mädchen und Jungen möglich ist. Noch sagt die Forschung wenig darüber, ob der Zeitpunkt einer Exposition von chronisch kumulativen Traumata im kindlichen und jugendlichen Alter hilfreich ist; auf jeden Fall kann eine wie auch immer formulierte Zentrierung auf Aufdeckung abschrecken. Einige Mädchen und Jungen wollen keine Therapie in Anspruch nehmen, da sie diese mit Aufdeckungsarbeit verbinden und ihr Tempo lieber selbst bestimmen.

Und auch wenn Kinder in der Heimerziehung von therapeutischen Angeboten profitieren können, ist dies immer ein Zusatzangebot; sofern es wirklich geboten ist und die Kinder dies nicht als Zumutung empfinden, weil sie nicht krank sind, sondern um ihre Kindheit betrogen wurden. Traumapädagogik bedeutet nicht die Therapeutisierung der Pädagogik. Sie ist auch keine Pädagogik, die mit einem Trichter mit Erkenntnissen aus der Psychotraumatologie, der Neurobiologie, den therapeutischen Disziplinen aufgefüllt wurde. Die Adaption therapeutischen Wissens in die Pädagogik und die Zusammenarbeit aller Professionen, die um traumatische

Lebensbedingungen wissen, ist eine Chance für Kinder wie Jana und Philipp. Das hängt auch davon ab, wie sehr es den Pädagog*innen und ihren Verbänden gelingt, sich in die Diskussionen einzumischen und sich die Definitionsmacht über pädagogische Inhalte und Methoden nicht nehmen zu lassen.

10.2 Die traumapädagogische Unterstützung im Umgang mit Übertragungen und Wiederbelebungen

Eine spezifische – von Kenntnissen über Wieder-Belebungen geleitete – Pädagogik kann die Wirkung negativer Erfahrungen durch eine heilsame Gruppenatmosphäre entkräften und durch die Auflösung bzw. Entkräftung traumatischer Übertragungen und das Beenden von → Flashbacks/Rückblenden neue Beeinträchtigungen verhindern. Diese Hilfe ist so bedeutsam, da Rückblenden und traumatische Übertragungen die Mädchen und Jungen immer wieder an die Welt des Traumas binden, in der Welt des Traumas halten. Alte Erlebnisinhalte bekommen große Bedeutung, eine erreichte Stabilisierung wird extrem gestört. Angst, Unsicherheit, die traumatische Erwartung werden wieder bestätigt. Noch in der achten Auflage habe ich den sehr verbreiteten Begriff Reinszenierung – wenn auch mit Unbehagen – benutzt. Dieser unbewusste Versuch, Kontrolle über eine schmerzliche Situation zu bekommen, könne letztendlich zu Meisterung des Problems führen, so Sigmund Freud 1914. Es gibt jedoch keine Anhaltspunkte für das Zutreffen dieser Theorie, „[...] denn die Wiederholung eines traumatischen Erlebnisses erzeugt noch mehr Schmerz und verstärkt den Selbsthaß“ (Bessel van der Kolk 2015, S. 44). Auch ich glaube nicht an den unbewussten Versuch der Bewältigung, ich begreife dieses Phänomen als die Übertragung traumatischer Erfahrungen, die sich je eher auflösen, je früher der Mensch die Dynamik erkennt.

Die korrigierende Gruppenatmosphäre

Traumatisierte Mädchen und Jungen brauchen eine Umgebung, in der sie gute Kommunikation lernen können. Offene Kommunikation beinhaltet die Enttabuisierung von Gewalt. Klare Strukturen und Transparenz geben ihnen ein Gefühl von zumindest äußerer Sicherheit (8.2). Die Akzeptanz der Gefühle ermöglicht die Abreaktion. Positive Realitätserfahrungen mit Bezugspersonen, ein klares Beziehungsangebot und ‚Identifikationen nach der Seite‘ durch z. B. Gleichaltrigengruppen (7.4), Vergewisserung, dass sie nicht allein sind, fördern korrektive Erfahrungen. Die Entlastung, ‚Gleiche unter Gleichen‘ zu sein, verweist auf die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe mit ähnlichem Hintergrund. Gefühle von Schuld und Scham werden gemindert und Erfahrungen von Isolation korrigiert. Faktische äußere Sicherheit, ein Höchstmaß an beruhigenden und Sicherheit fördernden Kontakten und Unterstützung des inneren Sicherheitserlebens tragen zur Heilung bei.

Eine korrigierende Gruppenatmosphäre	
Reagiert auf ...	mit ...
Geheimhaltungssystem	<ul style="list-style-type: none"> – offener, direkter Kommunikation – Enttabuisierung von elterlicher Gewalt und von sexueller Gewalt
Schuld	– Entlastung
Angst	– Sicherheit
Willkür	– Transparenz, klaren Strukturen
Ohnmacht, Objekt	– Mit- und Selbstbestimmung
Verstecken von Gefühlen	– Akzeptanz der Gefühle, Möglichkeiten der Abreaktion
Aufbau von Spannung	– spannungsmindernden Aktivitäten
Beziehungslosigkeit	– Beziehungsangebot
Isolation	– Gruppenerfahrung
traumatische Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> – Schutz vor Wiederbelegung durch Stopps bei posttraumatischen Spielen – Einüben von Entspannungsverfahren
Erstarrung	<ul style="list-style-type: none"> – Kreative Ausdrucksmöglichkeiten – Selbstbestimmte Körpererfahrungen

Die Reaktionen der Pädagog*innen auf Flashbacks und traumatischen Übertragungen sollten Akzeptanz, Sicherheit und Unterstützung zur Selbstbewusstheit beinhalten:

„Gerade mit diesen Flashbacks und Re-Inszenierungen haben die Mädchen auch selber starke Schwierigkeiten. Wir zeigen ihnen, dass ihr Verhalten völlig normal ist. Wir bestärken sie darin, dass es Folge ihrer Erlebnisse und Bestandteil eines wichtigen Aufarbeitungsprozesses ist. Bei Flashbacks ist es sehr wichtig, Sicherheit zu geben, ihnen zu sagen, dass sie diese Situation wirklich erlebt haben, dass sie aber jetzt vorbei ist.“ (zit. n. Weiß 1999)

Bei Übertragungen kommt es darauf an, mit den Mädchen und den Jungen die Zusammenhänge zwischen ihrem Verhalten und der vermuteten Herkunft dieses Verhaltens zu verstehen (8.1).

Traumatische Übertragungen auflösen

Übertragungen gehören zu den natürlichen Erscheinungsformen des menschlichen Lebens und sind als Reaktionsbereitschaften an die Vergangenheit gebunden. Neuaufgaben, Fantasien, frühere Erlebnisinhalte beeinflussen aktuelle Beziehungen. Übertragungen gelten immer Personen. Kinder wie Philipp und Jana übertragen kindliche Beziehungserfahrungen und die damit verbundenen Wünsche und Ängste auf die heutigen Bezugspersonen. Nach Freuds Definition bedeutet → Übertragung die Verschmelzung verdrängter, infantiler Bedürfnisse mit (vor-)bewussten Wünschen, die sich auf gegenwärtige Objekte beziehen. Übertragungen sind unbewusste Vorgänge. „Die Übertragung stellt sich in allen menschlichen Beziehungen [...] spontan her [...].“ (Freud 1910, S. 55), auch in der Beziehung zwischen Pädagog*innen und traumatisierten Mädchen und Jungen. Auch die professionellen Helfer*innen übertragen eigene alte Beziehungsinhalte und -erfahrungen in die Beziehung zu den Mädchen und Jungen.

Übertragung ist eine psychoanalytische Bezeichnung. Die alten Konflikte werden ungestört übertragen oder sie werden durch Alter, Aussehen oder Verhalten des Gegenübers zu Neubearbeitungen.

Während die Übertragungsformen in der Psychoanalyse wissenschaftlich erforscht sind und weiterentwickelt werden, steht dies in der Pädagogik noch weitgehend aus, obwohl Übertragungen alltäglich wirken und es sehr viel Erfahrungswissen hierzu gibt. So beschreibt die Pflegemutter und Diplompsychologin Alice Ebel (2003) die ‚Übertragungsphase‘ – sie teilt die Pflegeverhältnisse in Anpassungsphase, Übertragungsphase und Regressionsphase ein – als die schwierigste.

Traumatisierte Menschen entwickeln eine spezifische Art der Übertragung, die *traumatische Übertragung*: „Die traumatische Übertragung spiegelt nicht nur die Erfahrung von Gewalt wider, sondern auch die Erfahrung von Hilflosigkeit [...]. Die Erinnerung an diese Erfahrung prägt alle späteren Beziehungen“ (Herman 1993, S. 188). Die traumatische Übertragung störe durch ihre destruktive Kraft die heutigen Beziehungen und erschwert Entwicklung. Während es in einer psychoanalytischen Therapie um die Förderung von Übertragungen, also auch den traumatischen Übertragungen geht, ist es Aufgabe der Pädagogik, die traumatischen Übertragungsphänomene nicht konflikthaft zu verschärfen:

Anna hat eine Auseinandersetzung mit der Pädagogin. Die Pädagogin wird lauter. Anna hebt die Arme vor ihr Gesicht und reagiert panisch. Sie hat Angst, dass die Pädagogin gleich ähnlich brutal zuschlägt wie ihre Mutter. Anna schreit: „Nein!“. Die Pädagogin ist entsetzt über Annas Ängste.

Wenn alte Erlebnisinhalte, die eigentlich dem Täter oder der misshandelnden Mutter gelten, von den Mädchen und Jungen auf die Pädagog*innen übertragen werden, kommt es darauf an, diese nicht durch eine Verstärkung anderer alter Erlebnisinhalte der Kinder und Jugendlichen, wie Schuldgefühle, Selbstunwert, zu festigen. Eine phänomenologische Beschreibung dieser Übertragung ist für sie hilfreich und notwendig.

Markus soll vor Gericht aussagen, er wurde von seinem Vater sexuell missbraucht. Markus hat Angst, der Vater war immer mächtiger, er konnte sich nicht vor ihm verstecken, niemand – auch nicht die Großeltern, die das wollten – konnten ihn schützen.

Die Erfahrung von Markus, sein Vater ist mächtig, hindert ihn, der Pädagogin zu vertrauen. Er glaubt nicht, dass sie ihn schützen kann, es steht eine dritte Person zwischen den beiden. „Diese dritte Person ist der Täter [...]“ (Lister, zit. n. Hermann 1993, S. 188). Die Beschreibung ‚*da steht jemand zwischen uns, vielleicht ist das der Vater*‘ hilft Markus, die Situation zu verstehen und seine Angst zu formulieren. Weil diese alten Beziehungsinhalte als heute noch wirkend sichtbar werden, kann Markus dies wahrnehmen und offen für neue Erfahrungen werden.

Die 14-jährige Janina lebt seit elf Monaten in einer Jugendwohngruppe. Im Alter zwischen sechs und neun wurde Janina von ihrem Stiefvater sexuell missbraucht. Er manipulierte sie, indem er sie zu seiner Prinzessin ernannte, ihr Zuwendung, Wertschätzung und Lob erteilte und für die Wahrung des kleinen Geheimnisses größere Geschenke machte, gegen Ende der Missbrauchsphase auch drohte. Als Janina Tischabräumdienst hat und Erzieher Bernd in die Küche kommt, um zu kontrollieren, schmiegt sie sich an ihn, klammert ihre Arme um seinen Hals und versucht, ihn zu küssen. Als Bernd sich aus ihrem Griff befreien kann, macht sie ein unglückliches Gesicht und fragt, warum er eigentlich nicht mit ihr auf ihr Zimmer gehen wolle.

Janina zeigt durch dieses Verhalten, was ihr zugestoßen ist. Damals erhielt sie ausschließlich im sexuellen Gewaltkontext Zuwendung. Einsamkeit und Verwirrung werden spürbar. Diese Gefühle, die jetzt reaktiviert werden, sind den schlimmen Erfahrungen damals geschuldet. Janina braucht die Bestätigung, dass ihre Gefühle richtig sind, sie ist nicht verrückt. Die Gefühle und ihre Verhaltensweisen sind eine normale Reaktion auf eine extreme Umwelt.

Die Übertragung von sexualisierten Beziehungserfahrungen ist für Pädagogen und Pädagoginnen nicht einfach zu bewältigen. So kann es geschehen, dass diese sich brüsk abwenden, vielleicht aus Angst in eine ‚Täter‘rolle zu rutschen. Die Beziehung wird abgebrochen. Janina braucht vor allem eins: Bernd bleibt in Beziehung, er redet mit ihr, sie hat Wert – ohne sexuelle Angebote. Die Beziehung darf nicht abgebrochen werden. Wenn die Pädagog*innen die Empfindungen von Anna, Markus und Janina und ihre eigenen

Reaktionen und Empfindungen wahrnehmen und reflektieren, können sie in Beziehung bleiben.

Sicher muss es einen Übertragungsraum geben, in dem die Gefühle des Mädchens oder Jungens von heute und von damals sein dürfen und wahrgenommen werden. Über die Dimensionen des Übertragungsraumes gibt es unterschiedliche Auffassungen. Pflegeeltern z. B. sollen die „[...] Übertragungsbeziehung im Hier und Jetzt wirklich anzunehmen, statt sie – durch einen direkten Verweis auf die früheren Eltern – rasch auflösen zu wollen.“ (Nienstedt 2002, S. 61). Nienstedt ist der Meinung, das Kind muss Schritt um Schritt selbst die Entdeckung machen, dass die Pflegeeltern in Wirklichkeit schützend sind und die berechtigten Gefühle etwas mit einer anderen Realität zu tun haben. Man kann hierzu anderer Meinung sein. Auch im Kontext von Therapie gibt es die Auffassung, die Übertragung sich nicht endlos entfalten zu lassen, sie aufzuklären und die Patient*innen einzuladen, die Nützlichkeit dieser (regressiven) Übertragungen für ihr Leben heute zu überprüfen (Reddemann 2003). Ich bewerte die Wirkkraft traumatischer Erfahrungen eher als Beeinträchtigung der aktuellen Beziehungen, weniger als Chance zur Bewältigung und plädiere für eine Korrektur, wann immer es notwendig ist. Im pädagogischen Alltag geht es nicht darum, allzeit traumatische Übertragungen in obigem Sinne aufzulösen. Manchmal wird man einfach aushalten und manchmal schützend beenden. Da Kinder durch die Übertragung traumatischer Erfahrungen Wachstumschancen, neue Bindungserfahrungen blockieren, wird es immer wieder Situationen geben, in denen die Auflösung dieser Erfahrungen durch Spiegeln und die gemeinsame Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten zu Verstehen und persönlichem Wachstum führen.

Lei(d)tfaden zum Umgang mit traumatischer Übertragung

- Traumatische Übertragungen wahrnehmen
- Innehalten, Gegenreaktionen wahrnehmen
- Aus Gegenreaktion rausgehen
- In Beziehung bleiben

- Übertragungsinhalte wahrnehmen
- Sicherheit für das Kind herstellen, deeskalieren
- Ich sehe Deine Bedürfnisse
- Realitätsüberprüfung mit dem Kind
- Übertragungsinhalte mit dem Kind erforschen, eventuell später, nicht vergessen!
- Verhandeln über Handlungsschritte: Was brauchst Du?
- Übertragungsinhalte genauer, möglichst im Team, identifizieren
- Eigene Gegenreaktionen klären, auch im Team
- Übertragungsinhalte allgemein bearbeiten (Entlastung von Schuld, Aufheben von Isolation)

Die unerträgliche Angst Annas vor den Schlägen ihrer Mutter, die Ohnmachtsgefühle von Markus gegenüber seinem Vater, die Verwirrung und Einsamkeit von Janina kommen so zum Vorschein und können bearbeitet, vielleicht bewältigt werden. Markus braucht keine Angst mehr zu haben, sich nicht zu schämen, für das, was er erleiden musste, Janina lernt neue Möglichkeiten, in Beziehung zu gehen.

Gegenreaktionen verstehen

Traumatische Übertragungen lösen zum Teil heftige → Gegenübertragungen, Gegenreaktionen aus, die dazu führen können, dass wir ähnlich wie die schlagenden, versagenden und missbrauchenden Eltern fühlen und handeln. Gegenreaktionen können Emotionen auslösen, die den Gefühlen des Kindes ähneln bzw. diese ergänzen (14.3). Doch nicht alles ist Gegenreaktion. Manchmal haben die Reaktionen der Pädagog*innen mit eigenen Erfahrungen zu tun, manchmal mit ihrer Tagesform. Die Reflexion dieser komplizierten Situation, das Verstehen der Botschaft des Kindes, das Verstehen unserer Reaktion, unserer eigenen Übertragungen, ist immer wieder

notwendig, damit das Kind seine alten Beziehungserfahrungen bearbeiten und korrigierende Erfahrungen machen kann.

Unsere Gegenreaktionen spiegeln die Situation des Kindes wider. Eine sorgfältige Reflexion trägt zum Verstehen der Kinder und Jugendlichen bei und sollte immer auch Teil der Teamsitzungen sein. In den Teams kann das Besprechen der Gegenreaktionen (14.3) durch die ‚Gegenreaktion der Woche‘ – eine Pädagog*in benennt eine Gegenreaktion und sie verstehen und versorgen die körperliche Entsprechung gemeinsam – die Sicherheit im Umgang mit belastenden Gegenreaktionen stärken. Das minimiert die Gefahr eines Bindungsabbruchs durch unreflektierte Gegenreaktionen.

Flashbacks/Rückblenden minimieren und beenden

Wird ein Kind, das beim Ausziehen immerzu in großer Angst schreit, festgehalten und gezwungen, sich umzuziehen und ins Bett zu gehen? Oder sehen die Pädagog*innen sein Schreien möglicherweise als ein Hinweis auf eine angstbesetzte Situation oder auf eine Rückblende und versuchen, Angst zu minimieren? Wir werden traumatische Erinnerungen, Flashbacks nicht vermeiden können. Wir können helfen, die Auslöser zu minimieren, und die Kinder über die Wirkungsweise dieser Erinnerungen aufklären. Wir können die Kinder hierauf vorbereiten und sie dabei unterstützen, → Intrusionen mit geringerer subjektiver Belastung und ein Mehr an Selbstkontrolle hinsichtlich der Erinnerungsebenen zu erleben. Auslöser von Flashbacks, schlechte Erinnerungen können in der Anfangszeit behutsam erfragt und Möglichkeiten der Kontrolle mit dem Mädchen, dem Jungen erarbeitet werden.

Um die Mädchen und Jungen vor der schlechten Erlebniswelt der alten Traumata zu schützen, sind Kenntnisse und die Anwendung von Regeln zur Begrenzung von Flashbacks notwendig. Der zwölfjährige Tom kennt seinen Trigger, er kann ihn immer wieder auch ausbremsen:

„Seit Kurzem weiß ich zum Glück, dass ich nicht verrückt bin. Ich steige einfach ständig in den falschen Zug ein, den Trigger-Train. Die Reise mit dem Trigger-Train ist immer eine Überraschung. Ich weiß nie genau, wann sie losgeht und wie oder wo sie endet. Bis vor Kurzem wusste ich noch nicht einmal, dass es ihn gibt. Heute weiß ich, dass der Trigger-Train nur kommt, wenn er ‚gerufen‘ wird. Als ich noch klein war, habe ich schlimme Dinge gesehen. Wenn eine Hand schnell und nah an mir vorbeisaust, erinnert das mein Gehirn an diese Zeit und schon ist Trigger-Train da und stellt die Weichen um. Da kann ich erst mal nix gegen tun. Jetzt, wo ich weiß, dass das ein Signal für Trigger-Train ist, kann ich langsam lernen, das Signal anders zu belegen. Wenn ich das geschafft habe, verstellen sich bei diesem Signal nicht mehr ohne meinen Willen die Weichen.“

Der Schutz vor Flashbacks beginnt mit der Suche nach möglichen → Triggern (Auslösern) im Aufnahmeverfahren oder nach einer Zeit der Vertrauensbildung mit den Mädchen und Jungen.

Flashbacks/Rückblenden im Alltag stoppen

1. Möglichkeiten im Aufnahmeprozess

- 1.1 Die Dynamik von Rückblenden erklären
- 1.2 Die für jedes Kind individuellen Auslöser der Rückblenden erfragen:
 - 1.2.1 Was macht Dir Angst? Was magst Du nicht, und was ist besonders schlimm?
 - Welche Farbe, Gerüche, Geräusche findest Du schrecklich?
 - Welche Kinder findest Du unerträglich? Was an dem jeweiligen Kind?
 - Welche Mitarbeiter*innen kannst Du schwer ertragen? Welche Eigenschaft jeweils?
 - Welche Stellen des Hauses findest Du sehr unangenehm? Was daran?
 - Welches Essen findest Du schrecklich?
 - Welche anderen Situationen könnten schwierig werden?

1.2.2 Bitte das Mädchen/den Jungen, in eine Umrisszeichnung seines Körpers diejenigen Stellen einzuzeichnen, an denen sie/er

- nur von bestimmten Personen
- nur nachdem es gefragt wurde
- auf keinen Fall berührt werden möchte.

1.2.3 Notiere die Ergebnisse in einer für alle Bezugspersonen des Kindes zugänglichen Akte.

2. *Stopp-Regeln, das Mädchen, den Jungen herausholen*

2.1 Anschauen

2.2 Anreden, ggf. anschreien

2.3 Falls Anfassen notwendig, mit Ankündigung

2.4 Zurückführen in das Hier und Heute je nach Erreichbarkeit durch Kontakt, durch Geräusche, durch Gerüche

2.5 Ruhige Atmosphäre schaffen, Situation erklären, beruhigen, stabilisieren

3. *Möglichkeiten der Selbstkontrolle erproben*

3.1 Schöne Erinnerungen von früher suchen (das Kind, dass sich mit dem Geruch der Schokolade der Oma zurückholt und/oder mit unserer Unterstützung den Flashback unterbricht)

3.2 Beobachten: was war vorher, wann geht es los?

3.3 Zeichen vereinbaren, ich zeige, ich brauche Hilfe, es geht los.

(vgl. auch Schubbe 1996)

Es geht um das Ansprechen und Benennen der Situation, um Möglichkeiten der Kontrolle und um korrektive Handlungsmöglichkeiten:

Als Maria beim Lesen des Aufklärungsbuches vor Angst wimmert, beruhigt die Pädagogin sie sofort. Sie erklärt Maria, dass diese Angst mit ihren Erfahrungen als ganz kleines Kind zu tun hat. Auch Philipp wird, als er schreit, ‚ich will keine Schwänze mehr sehen‘, von seiner Pädagogin beruhigt: ‚Das war früher, als du noch klein warst. Das ist vorbei.‘

Die Identifizierung von Auslösern der Rückblenden und das Verstehen der Dynamik minimiert ihrer Wirkkraft. So wissen sie, dass auch dies eine ‚normale Reaktion auf eine schwierige Umwelt‘ ist, sie sind nicht verrückt. Das gemeinsame Suchen von Möglichkeiten der Kontrolle von Rückblenden und Möglichkeiten der Entspannung ist ein Teil der Selbstregulation. Die Mädchen und Jungen kommen aus der Opferrolle, sie werden vom Objekt der traumatischen Erinnerungsebenen zum Subjekt, zum Bestimmer ihres Lebens.

10.3 Die therapeutische Unterstützung

Die Aufgaben von Therapien sind vielfältig, die Hilfe orientiert sich an dem Wunsch, dem Alter, der Lebensgeschichte und der Stabilität des Kindes. Therapieziele sind korrigierende und wieder gutmachende Erfahrungen, Nachnähren und Unterstützung bei der Entwicklung der Ich-Kräfte. Um Sekundärschädigungen zu verhindern, müssen die Therapeut*innen in der Lage sein, die Geschichte der Kinder besprechbar zu machen und sie bei der Durcharbeitung der Gefühle zu begleiten, sofern die Kinder es wollen. Darüber hinaus empfiehlt sich eine Therapieform, die durch eine Vielfalt von möglichen Techniken dem Kind Wege eröffnet, das Trauma mit seinen Möglichkeiten darzustellen. Der Beginn einer therapeutischen Versorgung kann nicht von strafrechtlichen Erwägungen abhängig gemacht werden. Da Begutachtungen oft monatelang auf sich warten lassen, „[...] grenzt es an unterlassene Hilfeleistung, wenn man ein emotional verletztes Kind so lange ohne entsprechende Hilfe lässt“ (Bange 2000, S. 16).

In den letzten Jahren wurden einige Verfahren und Methoden der Traumaverarbeitung entwickelt, die auch für Kinder und Jugendliche Erfolge versprechen. So hat die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin Dorothea Weinberg spezielle kindertherapeutische Vorgehensweisen bei akuten oder langanhaltenden Traumatisierungen erarbeitet. Die ‚Strukturierte Trauma-Intervention‘ (Weinberg 2005, S. 118 ff.) wird bei klar umrissenen Traumata eingesetzt, die dem Kind bewusst sind, die ‚Traumabezogene Spieltherapie unterstützt früh und anhaltend traumatisierte Kinder (ebd., S. 197 ff.). Elke Garbe, eine Kinder- und

Jugendlichen-Psychotherapeutin, entwickelte ein schonendes Verfahren zur Traumaaarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die ‚Integration traumaassoziierter Selbstanteile in zwölf Schritten‘ (Garbe 2015). Sie legt dabei großen Wert auf die Beachtung der Besonderheiten in der traumatherapeutischen Arbeit mit jüngeren Kindern.

Gute Ergebnisse zeigen die praktischen Erfahrungen bei der Durchführung von Trauma-Gruppen mit sexuell misshandelten Kindern. In enger Kooperation mit Jugendämtern, nicht missbrauchenden Elternteilen und anderen Bezugspersonen wird in den Traumagruppen der heilende Effekt der Gleichen unter Gleichen wirksam (Jackstell/Orywahl 1993). Parallel zur Gruppe der Gleichaltrigen wird eine Gruppe der Eltern und Erzieher*innen angeboten. Immer mehr entstehen themenspezifische Kindergruppen, z. B. für Kinder psychisch kranker Eltern, in denen die Mädchen und Jungen aus ihrer Isolation heraustreten, ihre Situation durch die Vermittlung von Wissen über die Dynamik kognitiv begreifen und ihre Gefühle darstellen und bearbeiten (Bausum 2016). Diese drei Beispiele stehen für eine Weiterentwicklung und für die Breite therapeutischer Verfahren zur Unterstützung lebensgeschichtlich belasteter Mädchen und Jungen, die hier nicht alle beschrieben werden können (https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Berichte/abschlussbericht_Therapieangebote_fuer_traumatisierte_Kinder.pdf, Abfrage 01.09.2023).

In der Familientherapie besteht die Gefahr, dass einzelne Familienmitglieder – hier die Kinder als die schwächsten – nicht genügend berücksichtigt werden. Sie werden oft als ‚Symptomträger‘ bezeichnet. Dieses Konzept wie auch das Konzept ‚Patient Familie‘ bergen die Gefahr, dass die Korrektur und die Bewältigung¹¹ von traumatischen Erfahrungen des Kindes zugunsten einer allgemeinen Verbesserung der Kommunikationsstrukturen der Familie vernachlässigt werden.

11 Über die Begrifflichkeit Bewältigung statt Aufarbeitung siehe Kavemann et al. 2019, S. 46 ff.

Therapieziele und Inhalte sind auch abhängig von den zu erwartenden Reaktionen der Bezugspersonen, da die Vernachlässigung dieser Aspekte die Mädchen und Jungen in erneute Konfliktsituationen bringen und zu weiteren Schädigungen führen kann. Sowohl in der Einzel- als auch in der Gruppentherapie sollte das Bezugssystem berücksichtigt werden. Eine therapeutische Unterstützung bei der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen kann nur hilfreich sein, wenn sie sorgfältig als Teil im gesamten Hilfeprozess eingebettet ist. Die verschiedenen Lebenswelten und Kontexte des Kindes, das derzeitige Bezugssystem und die Herkunftsfamilie sollten immer im Blick, das Ziel der therapeutischen Arbeit ein Beitrag im gesamten Rahmen der Hilfestellung für das Kind sein. Sinnvoll erscheint die Gestaltung eines pädagogisch/therapeutischen Milieus, in dem Pädagog*innen, Therapeut*innen und die für die Elternarbeit zuständigen Kolleg*innen mit ihren je unterschiedlichen Aufgabenstellungen zusammenarbeiten (Gahleitner 2011).

In vielen Schulen der Kinderpsychotherapie (z. B. Ramin 1987; Petzold 1993) gelten auch heute noch folgende Prämissen:

Prämissen der Kindertherapie

- Die Bezugspersonen, der Lebensraum, sei es Familie oder Heimgruppe, sind ein bedeutsamer Bestandteil.
- In der Kindertherapie finden auch pädagogische Prozesse statt. Es gibt ein wechselseitiges Zusammenwirken von pädagogischen und therapeutischen (im engeren Sinn) Prozessen.
- In der Kindertherapie sind die Grenzen verschiedener psychotherapeutischer Schulen aufzuheben und eine Methodenvielfalt zu gewährleisten.

10.4 Über die Zusammenarbeit von Pädagogik und Therapie

Die Zusammenarbeit von Pädagogik und Therapie ist nicht immer einfach. Die Integration psychotraumatologischer Wissensbestände in pädagogische Konzepte ist hilfreich, birgt aber auch Gefahren: „Die Praxis des Gesundheitsbereiches ist stark von medizinischen

und psychologischen Konzepten dominiert. Differenzaspekte wie materielle Verhältnisse, politische Verhältnisse, Ethnie, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Bildung usw. finden erst langsam Eingang. In enger Zusammenarbeit zwischen beiden Bereichen droht daher immer der Verlust von Lebensweltorientierung [...] Die Folge kann eine ausgrenzende Handlungspraxis sein: Der medizinisch-psychotherapeutische Bereich nutzt die Jugendhilfe nur noch als ‚Dienstleister‘, die Jugendhilfe wiederum instrumentalisiert den medizinisch-psychiatrischen und psychotherapeutischen Bereich zum reinen ‚Reparaturbetrieb‘.“ (Gahleitner 2016, S. 321)

In Folge fühlen viele Pädagog*innen sich durch therapeutische Arbeit nicht nennenswert unterstützt. Dies gilt auch für Pflegefamilien: „Es komme immer wieder vor, dass die Therapeuten konkurrierende Bindungen aufbauten, die Pflegeeltern als wichtigste Quelle der Störung verstanden und dann versuchten, diese zu behandeln“ (Eberhard/Eberhard 2002, S. 53), die Möglichkeiten der Psychotherapie würde häufig überschätzt. Die Pädagog*innen bemängeln, dass eine Außenkontrolle der Therapie nicht möglich sei und die Therapeut*innen von ihnen verlangten, dass sie sich mehr auf die Erfordernisse einstellen, die sich aus dem jeweiligen Therapieverlauf ergeben. Auch die Therapeut*innen klagten über nicht ausreichende Zusammenarbeit. Sie seien von der Hilfeplanung ausgeschlossen werden, es sei keinerlei Austausch erwünscht. Diese Schwierigkeiten in der Kooperation beeinträchtigen die Chancen der Kinder zur Bewältigung ihrer Lebensumstände. Auch aus der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie kennen wir ähnliche Problem, die vermutlich auch durch unterschiedliche theoretische Sichtweisen und die damit einhergehende andere Sprache verursacht werden (Schmid 2007, S. 48).

Bereits Anna Freud (1980) hat auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Therapie bzw. Kinderanalyse und Erziehung hingewiesen: „[...] wo die Analyse des Kindes nicht organisch mit seinem Leben verwachsen kann, sondern sich wie ein Fremdkörper in seine anderen Beziehungen einschleibt und sie stört, wird man dem Kind wahrscheinlich mehr Konflikte schaffen, als ihm die Behandlung auf der anderen Seite löst“ (a. a. O., S. 81)

Therapeutisches Wissen und Handeln ist eine Ressource der Heimerziehung. Sie bietet Aufklärung und Verständnis von Lebensproblemen und spezielle Hilfsmöglichkeiten durch Setting und Methoden jenseits pädagogischer Notwendigkeiten an. Nicht selten ist eine therapeutische Unterstützung zur Integration traumatischer Erfahrungen notwendig. Eine Überbewertung der Therapie oder auch eine strikte Trennung Therapie/Pädagogik führen zur Vernachlässigung von Chancen.

Die 20-jährige Rosalia will ihrer Pädagogin von ihren Schuldgefühlen erzählen. Doch in der Einrichtung gibt es eine strikte Trennung zwischen Therapie und Pädagogik. Die Pädagogin verweist sie an die Therapie. Für Rosalia ist das unmöglich und weil die Schuldgefühle sie so belasten, verschwindet sie am nächsten Tag und kommt nicht mehr zurück. Sie hatte der Pädagogin vertraut.

Die Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen haben ein Recht auf die bestmögliche Unterstützung zur Integration der herausfordernden Lebensumstände in der Alltagspädagogik und im klassischen Setting der Therapie und eine gute Verbindung der beiden Hilfen. Eine gute Zusammenarbeit erfordert Transparenz im Hinblick auf Methoden, Inhalte und Therapieverlauf und auch umgekehrt: Transparenz auch für die Therapeut*innen über den pädagogischen Alltag, die Einstellung der Pädagog*innen zu dem Kind, zum Thema Lebensgeschichte und zu dem aktuellen Verhalten des Kindes. Inhalt und Form der Transparenz dieser Zusammenarbeit für das Kind/die, den Jugendlichen sind abhängig von ihrem/seinem Alter, Entwicklungsstand und Schutzbedürfnis.

Die bislang angesprochenen Aufgabenfelder der Pädagogik wie Herkunft, Sexualität, Geschlecht, Traumata, Selbstbild und Bindungen spielen auch im therapeutischen Prozess eine Rolle. Sie benötigen einen gut strukturierten Rahmen und Flexibilität in der Methodik von Pädagogik und Therapie. Ihre Chancen zur Bewältigung erhöhen sich auch mit einer guten Zusammenarbeit:

Inhalte der Zusammenarbeit von Pädagogik und Therapie

- Ein gemeinsames Verständnis dessen, was das Kind initiiert (innerseelische Prozesse).
- Ein bewusster Umgang mit Übertragungen, auch um Spaltungen zu minimieren.
- Ein gemeinsames Erarbeiten von Handlungsalternativen (z. B. Unterstützung, Aufbau von Ich-Struktur).

In jedem Menschen sind Selbstheilungskräfte vorhanden. Sie bedürfen der Anregung und Unterstützung. Die Hilfe bei der Bewältigung der traumatischen Erinnerungsebenen wie Rückblenden und traumatische Übertragungen ist bedeutsam, wenn die Mädchen und Jungen den Einfluss der traumatischen Erinnerungen direkt bewältigen, eine sehr wirksame Erfahrung von Selbstregulation. Pädagogik und Therapie haben unterschiedliche, aber immer auch aufeinander bezogene Aufgaben. Beide Disziplinen verfügen über Wissen und Methoden, die der Unterstützung traumatisierter Kinder dienlich sind. Ich gehe davon aus, dass die Bedeutung der Pädagogik bei der Aktivierung von Selbstheilungskräften und der Bearbeitung von herausfordernden Lebensumständen sich ändern wird/muss und die Zusammenarbeit beider Professionen zum Wohl von Philipp und Jana ausgebaut wird.

Literaturtipps

Das psychoanalytische Konzept von Übertragung und Gegenübertragung kann in diesem Rahmen nur äußerst vereinfacht dargestellt werden. Eine umfassende Darstellung bieten:

Thomä, H./Kächele, H. (Hrsg.) (1996): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Bd. 1: Grundlagen. Berlin, Heidelberg, New York, 2., überarbeitete Aufl.

Über traumapädagogische Inhalte und Methoden von Gruppenarbeit:

Bausum, J. (2016): „...mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern“. Traumapädagogische Gruppenarbeit. In: Weiß/Kessler/Gahleitner: Handbuch Traumapädagogik.

Eine dezidierte Auseinandersetzung mit Sichtweisen und Modellen der Kindertherapie und die lehrreichen ‚Falldarstellungen geben Einblick in die Möglichkeiten der therapeutischen Unterstützung:

Garbe, E. (2015): Das kindliche Entwicklungstrauma. Verstehen und bewältigen. Stuttgart.

- Gil, E. (1993): Die heilende Kraft des Spiels. Spieltherapie mit missbrauchten Kindern. Mainz.
- Unfried, N. (Hrsg.): Nonverbale Traumatherapien. Trauma Zeitschrift für Psycho-traumatologie. 4/2018.
- Weinberg, D. (2005): Traumatherapie mit Kindern. Strukturierte Trauma-Intervention und traumabezogene Spieltherapie. Stuttgart.

11. Jana und Philipp. Traumainformierte geschlechtsreflektierende Pädagogik und Sexualpädagogik

Traumapädagogik beinhaltet zwingend die Auseinandersetzung mit Geschlechterrolle, Sexualität und sexueller Gewalt. Bewusstheit der Geschlechterrolle gibt Sicherheit. Das beinhaltet die Auseinandersetzung mit sexuellen Normen. Und weil diese durch sexuelle Gewalt sich möglicherweise selbst- und fremdschädigend entwickelt haben, muss eine Begleitung die Mädchen und Jungen bei der Korrektur unterstützen. „Sexuelle Gewalt und ihre Aneignung, ihre Ausübung und Verarbeitung durch Subjekte ist aber tiefgreifend vergeschlechtlich.“ (Bereswill 2018, S. 112) Das Geschlecht beeinflusst auch die Wirkkraft aller Gewalterfahrungen. Gesellschaftliche sexuelle Normen und individuelle Erfahrungen prägen die sexuelle Identität und stellen die Mädchen und Jungen vor große Herausforderungen. Dies gilt in besonderem Maße für queere Jugendliche. (11.1) Sexualität als zentrale Entwicklungsaufgabe lässt sich nicht – erst recht nicht mit ihren Schattenseiten – aus der Jugendhilfe ausgrenzen. (11.2) Ein sicherer und konsequenter Umgang der Pädagog*innen mit Auswirkungen sexueller Gewalterfahrungen ist ein notwendiger Schutzfaktor. Die Enttabuisierung sexueller Gewalt hat die Durchbrechung einer Opfer/Täter-Abfolge, die Verhinderung von → Sekundärviktimisierung und den Schutz von nicht missbrauchten, der Risikogruppe angehörenden Mädchen und Jungen zum Ziel (11.3).

11.1 Geschlecht und Selbstbemächtigung

Angesichts des Wandels der Gesellschaft und der Theorieentwicklung stellt sich die Frage, ob die Kategorie *Geschlecht* noch gerechtfertigt ist, da insbesondere Frauen in einer pluralisierten Gesellschaft eine Freisetzung aus traditionellen Zusammenhängen in nie gekanntem Ausmaß erleben. Männer- und Frauenwelten sind längst nicht mehr hermetisch voneinander getrennt. Eine Vielfalt von Geschlechtlichkeit ist Teil der gesellschaftlichen Öffnung der Geschlechterrollen. Und dennoch sind Frauen benachteiligt durch Armut, Missbrauch, häusliche Gewalt, Prostitution, Zwangsehe und Klitorisbeschneidung. Sie leben in Bedingungen von Gewalt und Demütigung. Das strukturelle Dominanzproblem begünstigt Gewaltdynamiken. Auch die realen Erfahrungen der Mädchen und der Jungen, die die Jugendhilfe erreicht, sind weniger von mehr Chancen als eher von der ungebrochenen Polarisierung der Geschlechter geprägt. Deshalb kann die Kategorie Geschlecht in der Jugendhilfe nicht vernachlässigt werden. Die Geschlechtszugehörigkeit prägt die individuelle Entwicklung der Mädchen und Jungen und ihre Eingliederung in die Gesellschaft. Doch die Geschlechterdifferenz alleine zu betrachten, genügt nicht. Die Mädchen und Jungen erleben zusätzliche Diskriminierungen durch Rassismus, Homophobie und Behindertenfeindlichkeit. Das beschreibt der Begriff *Intersektionalität*. „Für die pädagogische Praxis bedeutet eine intersektionale Perspektive, Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse auf unterschiedlichen Handlungsebenen zu erkennen und jeweils differenzierte Handlungsstrategien dazu zu entwickeln.“ (Zodehougan/Steinhauer 2018, S. 125). Männliche Dominanz, Homophobie und Rassismus gehen eine zerstörerische Verbindung ein. Und dies trifft auch Menschen, die von heteronormativen Vorstellungen abweichen.

Zwei Geschlechter?

Ein Fortschritt der Moderne ist die Sichtbarkeit der Vielfalt von Geschlechtlichkeit. Geschlecht ist biologisch und sozial bestimmt,

umfasst die sexuelle Orientierung und das psychologische Geschlecht:

- Die biologische Eindeutigkeit von männlich und weiblich ist nicht immer gegeben.
- Zunehmend mehr Menschen finden eigene Ausdrucksformen des sozialen Geschlechtes und weichen von heterosexuellen Normen ab.
- Immer mehr transgeschlechtliche Personen weichen von dem ihnen bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht ab.

(Ohms 2018, S. 128 ff.)

Die Forschung beschäftigt sich seit etwa drei Jahrzehnten mit lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen – mit trans*Jugendlichen seit etwa zehn Jahren. Obwohl die Offenheit gegenüber anderen Lebensformen zugenommen hat, konstatiert das DJI (Deutsche Jugendinstitut) ein Spannungsverhältnis: „Auf der einen Seite stehen Wahrnehmungen und Haltungen in der Gesellschaft, die diese Vielfalt akzeptieren, was auf ein neues Verständnis und eine neue „Normalität“ sexueller und geschlechtlicher Vielfalt hindeutet. Auf der anderen Seite verstärken sich erneut konservative Standpunkte, die an heteronormativen Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit festhalten. Menschen, deren geschlechtliche Identität oder sexuelles Begehren nicht dieser Norm entsprechen, werden immer noch als das „Außen/Andere/Abweichende“ gesehen und sind gesellschaftlichen Exklusionsrisiken ausgesetzt.“ (DJI 2015, S. 5). Die umfangreiche Studie von LesMigraS „...Nicht so greifbar und doch real...“ belegt dies eindrücklich (https://lesmigras.de/wp-content/uploads/2021/11/Dokumentation-Studie-web_sicher.pdf, Abfrage 01.09.2023).

In der Kinder- und Jugendhilfe gibt es wenig Aufmerksamkeit für ihre Situation. Dies ist deshalb problematisch, weil die Zeit der Bewusstwerdung, das ‚Coming-out‘ in der Regel in die Zeit ihres Aufenthaltes in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe fällt. Für den Großteil der lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen beginnt die Bewusstwerdung im Alter zwischen 13 und 16 Jahren. „Der Anteil von Jugendlichen, die ‚es schon immer wussten‘, ist bei den trans*Jugendlichen fast

doppelt so hoch wie bei den lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen.“ (DJI 2015, S. 12). Diese Zeit gestaltet sich für die meisten als eine schwierige Zeit: „Drei Viertel der befragten Jugendlichen befürchten von Freund*innen abgelehnt zu werden (74 %). Sieben von zehn haben Angst vor Ablehnung durch Familienmitglieder (69 %). Zwei Drittel befürchten verletzende Bemerkungen oder Blicke (66 %) und weit über die Hälfte der Jugendlichen nimmt an, dass ein Coming-out zu Problemen im Bildungs- und Arbeitsbereich führt (61 %). Mehr als ein Drittel der Jugendlichen (37 %) hat Angst vor sexuellen Beleidigungen oder Belästigungen.“ (ebd., S. 13) Die Jugendlichen belastet vor allem die Frage, wie sie ihre sexuelle Orientierung leben sollen. Sie sorgen sich um eine Ablehnung im Freundeskreis. Aus Angst sprechen sie nicht über ihre Gefühle, obwohl sie sich emotionalen Rückhalt, Informationen und Räume für eigenes Engagement sehr wünschen. „Die Kompetenz, sich Informationen zu beschaffen sowie sich mit anderen Personen zu vernetzen bzw. in Kontakt zu treten, ist somit eine wichtige, förderliche Bedingung dafür, dass ein Coming-out im Sinne der Jugendlichen positiv verlaufen kann.“ (ebd., S. 28)

LGBT-Jugendliche haben keine greifbaren Vorbilder. Sie werden groß in einer Welt, die in zwei Geschlechter mit jeweils unterschiedlichen Rollenfestlegungen unterteilt ist. Dies führt nicht selten zur Abwertung oder gar Mobbing. Gleichgeschlechtliches oder geschlechtsuntypisches Verhalten werden oft lächerlich gemacht, ‚Du bist ja schwul‘ ist als Schimpfwort oft zu hören: „Kinder und Jugendliche benutzen ‚schwul‘ und ‚lesbisch‘ oft als abwertende Begriffe, ohne zu wissen, was die Wörter eigentlich bedeuten [...]. Viele Schimpfwörter dienen zudem dazu, die Geschlechterrolle zu kritisieren und rollenkonformes Verhalten einzufordern.“ (Kugler 2017, S. 366). Sie erleben negative Reaktionen in ihrem Freundeskreis, von ihren Eltern und im sozialen Nahraum. Nach amerikanischen und britischen Untersuchungen sind LGBT-Jugendliche in Zusammenhang mit familiären Konflikten signifikant deutlich eher gefährdet, obdachlos zu werden! Ihre hohe psychosoziale Belastung ist mittlerweile durch Studien belegt, die Auswirkungen reichen von Lernproblemen, Angst und

Schuldgefühlen, mangelnder Selbstakzeptanz bis hin zu Suchtproblematiken, Depressionen und einem erhöhten Suizidrisiko (Kugler 2017, S. 367 ff.).

Umso dringender ist, dass Fachkräfte ihr Handeln nicht ausschließlich an den Realitäten von heterosexuellen Mädchen und Jungen orientieren. Die Ergebnisse einer Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe in Magdeburg 2015 (Dr. Kerstin Schumann/Sabine Wöller: Auswertung der Befragungen von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe und Eltern zur Situation von lesbischen, schwulen und transgener Kindern und Jugendlichen) zeigen Handlungsbedarf:

- Es zeigt sich eine große Unsicherheit und Unwissen zu LST* bei den Fachkräften.
- Die Offenheit und Aufgeklärtheit der Kinder und Jugendlichen der eigenen Einrichtung wird als eher schlecht eingeschätzt. Fachkräfte vermuten in der Gleichaltrigengruppe skeptische bis abwertende Haltungen.
- Die Mehrheit der Fachkräfte gibt an, keine LST*-Kinder und Jugendlichen in ihrem Arbeitsbereich zu kennen. Es bleibt zu mutmaßen, ob LST*-Kinder und Jugendliche sich nicht zu erkennen geben oder ob sie von den Fachkräften nicht wahrgenommen werden.
- Obwohl ein so hoher Anteil der Fachkräfte bei Fragen, die ein Grundwissen zu LST* voraussetzen, auf „Ich weiß nicht“ ausweichen, schätzen sie ihre Kompetenzen im Umgang mit LST* als überwiegend positiv ein. Wenig verbreitet sind Kenntnisse über Interventionsformen. Das scheint im Widerspruch zur Antwort der Fachkräfte zu stehen, dass es ihnen leicht falle, LST*-Kinder und Jugendliche anzusprechen, um sie zu unterstützen.
- In den Einrichtungen selbst gibt es überwiegend keine spezifischen Angebote für LST* sowie keine Berücksichtigung in der Öffentlichkeitsarbeit.

Andere Studien bestätigen die Unsicherheit. Die Fachkräfte einer Münchner Studie bemängelten mit über 50 %, dass spezifische Lebenslagen homosexueller Jugendlicher in ihren Arbeitsbereichen zu wenig bekannt seien. 86 % gaben an, dass die Probleme von

queeren Jugendlichen nicht mitgedacht werden (Unterforsthuber, Andreas 2011: „Da bleibt noch viel zu tun...!“ Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgender Kindern, Jugendlichen und Eltern in München, Landeshauptstadt München, Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen). Die Auseinandersetzung mit der geschlechtlichen Identität ist nie einfach. Doch scheint es doch eine größere Offenheit zu geben und die Akteur*innen in der Kinder- und Jugendhilfe sind aufgefordert, ihre Unterstützung von queeren Mädchen und Jungen zu entwickeln.

Geschlechtsspezifisch beeinflusste Verarbeitungsprozesse von Gewalterfahrungen

Frauen erleben häufiger interpersonelle Traumatisierungen (Hapke et al. 2006) als Männer. Schon dies bedingt Geschlechtsunterschiede in der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen. Die Bewältigungsstrategien von Mädchen in belastenden Lebenssituationen sind eher nach innen gewandt und autoaggressiv. Sie reinszenieren eher auf der Opferseite, sichern ihr Leben durch Prostitution, Drogen und mithilfe männlicher Begleiter ab. Sie reagieren häufiger mit dissoziativen Symptomen und vermeidenden Strategien. Jungenprobleme dagegen bestehen eher aus Schulscheitern und Aggression, Statussuche und Kampf um Anerkennung durch Stärke, Versagensängsten und fehlenden Konfliktlösungsstrategien. Jungen richten ihre Aktivitäten nach außen, sie halten sich mehr im öffentlichen Raum und auch ohne Beaufsichtigung auf als Mädchen (Scheffler 2015). Männliche Opfer sexueller Gewalt erleben die Verwirrung ihrer Geschlechtsrollenidentität als zentrale Erfahrung. Unter Berücksichtigung der Mehrgenerationenperspektive gelte die Entwicklung von Täter/innenverhalten als Risikofaktor selbst erlebter Viktimisierung. Die Zusammenhänge seien bei Männern inzwischen gut untersucht, bei Frauen bisher kaum nachgewiesen (Mosser 2018, S. 826).

Genderbewusste Kinder- und Jugendhilfe?

Grundsätzlich hat sich die Kinder- und Jugendhilfe geschlechtsspezifischer Arbeit in den letzten Jahren stärker zugewandt. Doch auch hier gibt es viele Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die nicht wenig Einfluss auf die Chancen sozialer Teilhabe haben. Inanspruchnahmezahlen von Hilfen zur Erziehung zeigen in den letzten 20 Jahren: Mädchen erhalten weniger und später als Jungen Hilfen zur Erziehung (AKJstat 2021, <http://hze.ipnext24.de/kapitel-1-ergebnisse-im-ueberblick>, Abfrage 01.09.2023). Sie halten lange in der Familie aus, werden vom Jugendhilfesystem tendenziell eher übersehen und melden sich häufiger als Jungen als Selbstmelderinnen im Jugendamt. Diese unterschiedlichen Zugänge der Jugendhilfe zu den Geschlechtern repräsentieren die unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen. Die Jugendhilfe betrachtet die Situation der Jungen auf dem Hintergrund der Leistungssituation in Schule und Ausbildung und in Bezug auf ihr Legalverhalten, die der Mädchen eher im Hinblick auf Erhalt der Herkunftsfamilie. Jungen kommen jünger in Erziehungshilfen (Baur u. a. 1998, S. 135), ihnen wird insofern eine Neuorientierung mit professioneller Unterstützung eher zugestanden als Mädchen.

Geschlechterbewusste Traumapädagogik

Geschlecht unterscheidet Sozialisation und gesellschaftliche Stellung, Verarbeitungsstrategien traumatischer Erfahrungen und Wahrnehmung in der Kinder- und Jugendhilfe prägen die Pädagogik. Ein Ziel geschlechtsbezogener pädagogischer Arbeit muss es also sein, die gesellschaftlichen und lebensbiografischen Auswirkungen des Geschlechterverhältnisses zu erkennen und Mädchen und Jungen in ihrer Reflexion zu unterstützen. Hierzu gehört die Auseinandersetzung mit dem Verständnis kultureller Zweigeschlechtlichkeit und einer gesellschaftlichen Realität, in der Mädchen und Jungen bzw. Männern und Frauen je nach Geschlecht unterschiedliche Lebenskonzepte und -räume, Verhaltensweisen und Wertigkeiten zugeschrieben werden. Eine wesentliche Grundlage

geschlechtsbezogener Pädagogik liegt in der Aufdeckung von Machtstrukturen, die Gleichwertigkeit und Differenz verhindern, so Michael Drogand Strud (Konzept zur „Qualifizierung von Trainern/ Multiplikatoren in der Jungenarbeit“ der LAG Jungenarbeit in NW e.V., <https://www.jungenarbeiter.de>). Perspektivisch gehe es darum, die Selbstbestimmung von Mädchen und Jungen zu stärken und sie darin zu unterstützen, sich von einschränkenden Zuschreibungen zu befreien.

Und dazu braucht es immer auch eigene Räume, wie es die Protagonistinnen der feministischen Mädchenarbeit der achtziger Jahre forderten und auch – wenn auch nicht flächendeckend – umsetzen konnten. „Eigene Räume für Mädchen, Geschlechtshomogenität der Angebote, ausschließlich Frauen in der Mädchenarbeit und die Pädagogin als Identifikationsfigur waren und sind bis heute die dem Radikalfeminismus geschuldeten Eckpfeiler feministischer Mädchenarbeit.“ (Wallner 2010, S. 8). Und sie forderten ergänzende Jungenarbeit, in der Männer mit Jungen arbeiten sollten. Geschlechtergerechte Pädagogik hat sich verändert, der damals formulierte politische Anspruch wird nicht mehr gestellt, möglicherweise auch weil die Benachteiligung der Mädchen, die die Kinder- und Jugendhilfe schützen muss, nicht der Lebenswelt vieler mittelschichtsozialisierter Pädagog*innen entspricht. Heute ist geschlechtergerechte Pädagogik ein System von mindestens vier Ansätzen: Mädchenarbeit, Jungenarbeit, geschlechtergerechte Koedukation und Cross Work¹² (Wallner 2010, S. 16). Auch diese Konzepte beruhen auf einer geschlechtsdualistischen und oft auf einer heteronormativen Struktur. Die Vielfalt und Komplexität menschlichen Seins erfordert eine Weiterentwicklung der Pädagogik, damit alle Mädchen, Jungen, junge Transgenderpersonen ungeachtet ihrer Hautfarbe und sexuellen Orientierung ihre Identitäten geschützt leben und entwickeln können.

12 Frauen arbeiten mit Jungen, Männer arbeiten mit Mädchen.

Laura und Maria

Laura prostituiert sich latent, sie schläft mit den Jungen in ihrer Schichtgruppe, wie es scheint, wahllos. Sie sorgt sich um ihren jüngeren Bruder, den möchte sie bald erziehen und versorgen. Mit Mühe und Not wird sie einen Hauptschulabschluss machen, vielleicht bekommt sie dann eine Lehrstelle in einer Übungsfirma für Hauswirtschafterinnen. Laura hat Angst vor der Zukunft, sie will möglichst schnell eine Familie gründen und versorgt werden. Maria geht nicht in die Schule, sie hat eine Lebensplanung: heiraten und versorgt werden. Laura und Marias Mütter haben keine Schul- und Berufsausbildung, ihr Leben war und ist immerzu von Männern, Sozialhilfe und Alkohol bestimmt.

Marias und Lauras geschlechtliche Identität ist reduziert auf eine Situation, in der die Frau den sexuellen Ansprüchen des Mannes als Objekt untergeordnet ist. Nicht selten erfahren Mädchen aus herausfordernden Lebensumständen Frauen als nicht selbstbestimmt, um dies vorsichtig auszudrücken. Ein mögliches Korrektiv können Mädchenräume bieten, Räume, in denen Laura und Maria mit anderen Mädchen Vorstellungen über ‚Frau sein‘, ihre Ängste und ihre lebensbiografischen Erfahrungen mit Frauen austauschen können. In den von Jungen dominierten Gruppen ist es Laura und Maria nicht möglich, Mädchenräume zu schaffen. Dies gilt gleichermaßen für Mädchen wie Jana, die ein relativ selbstbewusstes Frauenbild entwickeln konnte.

Geschlechtsbewusste Pädagogik für Mädchen

- Die Akzeptanz des eigenen Körpers und der Körperlichkeit
- Die Entwicklung einer selbstbestimmten Sexualität
- Die Auseinandersetzung mit kritischen männlichen und weiblichen Geschlechtsrollenstereotypen
- Die Befreiung von Rollenzwängen
- Die Anerkennung weiblicher Emotionalität und sexueller Bedürfnisse
- Stärkung der Entscheidungsfreiheit der Mädchen
- Entwicklung von eigenen Interessen

- Selbstbestimmte Nähe und Distanzregelung in Liebesbeziehungen und in Freundschaften
- Entwicklung von Durchsetzungsvermögen
- Umgang mit Kommunikationsmedien
- Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung ist ein relativ neues Stichwort in der geschlechterbezogenen Pädagogik. Wie bereits beschrieben, ist die direkte Erfahrung, ich kann für meinen Körper sorgen, ich kann wiedergutmachen, eine wichtige Erfahrung. Auch die Themen der Gesundheitsförderung sind geschlechtsspezifisch. Bei Mädchen geht es z. B. um Diät, Ernährung, Beauty-Tipps, Körperpflege, Stress und Entspannung, Gesundheitstrends und Bildungsangebote. Ihre Gesundheitsressourcen sind ein präventives Interesse an Gesundheitsförderung, Körperaufmerksamkeit, Beziehungsaufgaben, die Vielfalt berufsbiografischer Optionen und Grenzakzeptanz. Diese Themen haben Platz im pädagogischen Alltag als auch in gruppenspezifischen Angeboten.

In Mädchenräumen können sie mit und ohne Unterstützung von Erwachsenen ihre Erfahrungen und Unsicherheiten zu Frauenthemen austauschen. Sie können sich aussprechen und erzählend entwickeln. Solche Angebote müssen zum Schutz für die Mädchen, die nicht die inneren und sozialen Ressourcen haben, in den meist koedukativen Einrichtungen der stationären Jugendhilfe vorhanden sein, z. B. Mädchencafés, Mädchengruppen etc.

Die gesellschaftliche Entwicklung, die Öffnung von Rollenzwängen durch die Individualisierung bedeutet einen Funktionszuwachs parteilicher Mädchenarbeit (Wallner 2010; Weber 2001). Welche Frauenrolle gefällt mir? Welche kann ich überhaupt ausfüllen, welche Ressourcen brauche ich dazu, welche Grenzen gibt es und wie komme ich dahin? Bei dieser Suche benötigen die Mädchen Unterstützung durch ein offensives Thematisieren. Die Umsetzung von → § 9 Abs. 3 SGB VIII z. B. durch die Aufnahme der zahlreichen Impulse von Mädchenprojekten steht in den traditionellen Einrichtungen der Jugendhilfe immer noch aus.

Philipp

Philipp ist in der Hauptschule doppelt isoliert. Er ist anders, weil er in einem Heim aufwächst, er ist anders, weil er sich den Machtdemonstrationen der anderen Jungen entzieht. Er findet die Männlichkeitsriten schlicht blödsinnig. Philipp lehnt die Zumutungen traditioneller Männlichkeit ab. Er findet eine sexualisierte, alles Weibliche deklassierende Sprache dumm. Damit verliert er den Zugang zu einer möglichen Peergroup außerhalb des Heims in der Schule.

Um die Anerkennung in ihren Peergroups nicht zu verlieren, eifern viele Jungen den gängigen Männlichkeitsbildern nach. Ihre Sozialisierung konzentriert sich bevorzugt auf Beruf und Außenwelt, die männliche Domäne, und vernachlässigt die Relevanz der Lebenswelt ‚Familie und Kinder‘. Wie Lucky Luke oder John Wayne lösen sie ihre Probleme alleine und tun, was ein Mann tun muss. Der normative Druck ist groß. Wenn diese Strategien versagen, greifen sie möglicherweise zur körperlichen Gewalt, so wie sie es in ihrer Lebensgeschichte gelernt haben. Pfeiffer und Wetzels (nach Enzmann 2000) bestätigen mit ihrer Untersuchung: Jugendgewalt ist eher männlich. Jungen, die in ihrer Kindheit geschlagen oder misshandelt wurden, sind erheblich häufiger gewalttätig als nicht geschlagene Jungen. Sie schließen sich erheblich häufiger devianzgeneigten Gruppen an. Philipp, Michael und Martin benötigen andere Männlichkeitsbilder, Konzepte positiver Männlichkeit als Grundlage von Jungenarbeit:

Grundlagen der Jungenarbeit

- Die ‚anderen‘ Männlichkeitsbilder können durch das Vorleben der Pädagogen transportiert werden. Die Erfolge des ‚Lernens am Modell‘ sind aber nicht sehr weitreichend. Behindernd wirken sich die Unterschiede der sozialen Schichten von Betreuern und Betreuten (Wieland u. a. 1992, S. 128) und – wie auch bei der Entwicklung aller sozialen Motive – die ganz persönlichen, konkreten lebensbiografischen Erfahrungen der Jungen aus.
- Das bedeutet, dass in der Jugendhilfe neben dem ‚Lernen am Modell‘ die Auseinandersetzung mit jungenspezifischen Bedürfnissen und Schwierigkeiten im Kontext des jeweiligen Milieus und auf dem Hintergrund

der ganz privaten Geschichte Platz haben sollte. Mit welchen Regeln und Riten von Männlichkeit sind sie in ihren Peergroups konfrontiert? Welche konkreten Männer- und Frauenbilder haben Philipp, Michael und Martin?

- Ein zentraler Anspruch geschlechtsbewussten pädagogischen Handelns besteht darin, den Jungen soziale Spielräume zur Verfügung zu stellen, die das Ausprobieren einer alternativen Männlichkeit ermöglichen. Wenn die Jungen sich den gängigen Männlichkeitsbildern entziehen und in ihren Peergroups wenig Anerkennung erhalten, geben sie vielleicht eine alternative Männlichkeit auf oder sie ziehen sich in ihre Wohngruppe zurück.
- Ein offener Diskurs über Männlichkeit kann durch die Weitergabe von Wissen über Geschlechter, Thematisieren von Rollenverhalten und biografischem Arbeiten die Jungen in ihrer Auseinandersetzung mit Männlichkeit unterstützen und ihnen helfen, andere Positionen nach ‚außen‘ zu vertreten.

Weitere Themen der Jungenarbeit sind Benachteiligung (arme Jungen, Jungen als Verlierer), Arbeit mit Migrant*innen, Berufs- und Lebensplanung und Jungengesundheit (Sozialwissenschaftliches Institut Tübingen SOWIT). Themen der Jungengesundheit sind Fitness, Leistungsfähigkeit, Beruf, Sexualität, Alkohol, Übergewicht, Bodybuilding. Die Gesundheitsressourcen der Jungen sind u. a. Unbekümmertheit, gesunder Selbstbezug, Aufgabenbeziehungen und Sport. In der Jungenarbeit sind zahlreiche erfolgreiche Wege mit vielfältigen Methoden begangen worden, sie kann selbstverständlich, normal und einfach werden.

Weil sich das Verständnis von Geschlecht in den letzten Jahren verändert hat, greifen die Zuordnungskategorien männlich/weiblich in der Pädagogik zu kurz. Die Anerkennung einer Vielfalt von Geschlechtern erfordert die Reflexion von Genderzuschreibungen ohne die Mädchen und Jungenarbeit als Grundpfeiler zu vernachlässigen (Wallner 2016: <http://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S187.pdf>, Abfrage 01.09.2023).

Umgang mit Geschlechterrollen von Jungen und Mädchen aus Kriegs- und Armutsgebieten

Eigentlich wollte ich nicht dazu schreiben, um nicht ein ‚irgendwie anders‘ besonderes zu betonen. Doch das wird der Realität nicht gerecht: „Innerhalb der rassismuskritischen Bildungsforschung wird seit vielen Jahren darüber geschrieben, wie der migrantische Körper zum Ort wird, an dem rassifizierende, ethnifizierende, genderfixierende Disziplinarmaßnahmen zusammentreffen und an dem sich repressive Sexualitätsvorstellungen und Stereotypisierungen treffen. „Junge männliche Migranten sind in besonderer Art und Weise davon betroffen. Sie werden als das Objekt der Angst stilisiert. Von ihren Körpern geht, so die rassistische Imagination, Gefahr aus. Wie lebt es sich in einem Körper, der als beängstigend gilt? Welche Sexualität können Jungen entwickeln, denen nachgesagt wird, dass das Begehren etwas ist, was sie kontrolliert? In der Pädagogik gilt es, diese Verletzungen und Herabsetzungen ernst zu nehmen und gemeinsam mit den Jugendlichen Strategien gegen diese kontinuierliche Zumutung zu suchen.“ (María do Mar Castro Varela: „Der Migrant, ein ungezähmter Mann? Zur Kontinuität kolonialer Zuschreibungen“ In: ‚Irgendwie hier‘ Flucht, Migration, Männlichkeiten, <https://lagjungenarbeit.de/veroeffentlichungen/dokumentationen-broschueren>, Abfrage 01.09.2023).

Wir müssen uns fragen, welche Konstruktion von Geschlechtlichkeit die jungen Erwachsenen aus ihren Kulturen mitbringen, wo hegemoniale Männlichkeit mit Kulturprägung verbunden ist und wo unsere Definition von Geschlecht einen rassistischen Ursprung hat. Wie reagieren wir auf Männlichkeitskonstrukte von Jungen aus patriarchalen Gesellschaften? Und wie haben ihre Fluchterfahrungen ihr Konzept von Männlichkeit verändert, verstärkt? Eine moralische Verurteilung klassischer Männlichkeitsbilder hilft nicht weiter. Das gleiche gilt für das Frauenbild, das Mädchen und junge Frauen mitbringen. Moralische Urteile verändern nichts, die jungen Frauen müssen die Gelegenheiten haben, von den Frauenleben in ihren Kulturen zu berichten, und selbst entscheiden können, welche Frauenrolle sie wählen.

Die Schwierigkeiten der Geschlechterpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

Jugendhilfe ist noch immer ein Frauenbereich in Männerhand und die Forderungen der Sechsten Jugendberichtskommission nach genderbewusster Pädagogik noch immer unerfüllt. Die Forschungsarbeit des DJI „Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe, 2002–2006“ bilanziert „[...]eine Fülle unterschiedlicher Aktivitäten, lässt aber auch Hindernisse im Prozess der Implementierung sichtbar werden, die von ‚verbaler Aufgeschlossenheit bei weitgehender Verhaltensstarre‘ über mangelnde Unterstützung durch die Leitung bis hin zu ‚harten Fakten‘ wie etwa Einstellungsstopps reichen“ (DJI 2006, S. 18 ff.). Die Umsetzung sei bei den ‚Mühen der Ebenen‘ angelangt, d. h. vielfältige Interessen, Ziele, Funktionen, Absichten, persönliche Erfahrungen, Emotionen, Konkurrenzen, hierarchische Strukturen, Koalitionen usw. spielen eine Rolle in Veränderungsprozessen, die offensichtlich nicht einfach sind. Für die konkreten Einrichtungen halte ich auf dem Hintergrund der beschriebenen Komplexität die Anregung von Reinhard Winter immer noch für hilfreich. Er schlägt vor, einen anderen Problembegriff zu entwickeln, der danach fragt, was Mädchen und Jungen Probleme bereitet, was sie in Widersprüche bringt und wer daran etwas ändern kann (Winter 2001). Die Selbstbilder und Problemdefinitionen der Mädchen oder der Jungen sollen thematisiert werden. Es geht vor allem auch darum, die konkreten lebensbiografischen Erfahrungen der Mädchen und Jungen von Ohnmacht und Macht im Kontext ihrer Geschlechtszugehörigkeit zu thematisieren.

11.2 Emanzipative Sexualpädagogik

Mädchen wie Jungen beschreiben Heimerziehung als keine große Hilfe für ihre sexuelle Entwicklung. Wenn die Jugendlichen Beziehungen aufnehmen, die auch sexuelle Aspekte haben, erfahren sie selten die Unterstützung ihrer Betreuer*innen (Wieland 1992, auch Projekt ‚Ich bin sicher‘ 2016 <https://www.diebeteiligung.de/schutz-konzepte/projekt-ich-bin-sicher/>, Abfrage 01.09.2023). In einigen

Gruppen sind sexuelle Beziehungen der Jugendlichen untereinander verboten. Eine Ursache sei möglicherweise die Angst, „[...] wieder im Repressionsdiskurs zu landen.“ (Sielert 2018, S. 64). Die Sehnsucht der Jugendlichen nach Anerkennung, Zuneigung, Wärme und Nähe würde ausgeblendet (ebd., S. 67).

Eine rigide Sexualpädagogik fördert sexuelle Unsicherheit, die wiederum das Risiko für weiteres Gewalterleiden erhöht. „Der häufigste Kontext, in dem Mädchen erneut sexualisierte Gewalt erleben, sind ihre sexuellen Beziehungen.“ (Kavemann et al. 2016, S. 10) „Diese gehen sie oft mit Jungen oder Mädchen ein, die sie [...] in Einrichtungen der Jugendhilfe, während Aufenthalt in der Jugendpsychiatrie oder in problematischen Jugendszenen kennengelernt haben, und die ihrerseits ein großes Maß an Belastungen mitbringen.“ (Helfferich/Kavemann 2016, S. 55). Was ihnen am wenigsten hilft, ist Tabuisierung: „Wird Sexualität als etwas Negatives vermittelt, das in der Einrichtung keinen Platz hat und verboten ist, und sind Kontrollen zu strikt und nicht altersangemessen, führt dies zur Verlagerung von sexuellen Aktivitäten in den ungeschützten Raum außerhalb der Einrichtung.“ (Helfferich/Kavemann 2016, S. 58). Oder sie werden auf keinen Fall negative Erlebnisse in der Einrichtung thematisieren, da sie ja gegen eine Regel verstoßen haben. Über sexualisiertes oder übergriffiges Verhalten in Wohngruppen und anderswo muss gesprochen werden. Abwertende Reaktionen ohne Beachtung der lebensbiografischen Erfahrungen werden nicht wirklich zu Verhaltensänderung beitragen. Das Risiko einer erneuten sexuellen Traumatisierung erfordert eine Sexualpädagogik zwischen schützender Kontrolle und Möglichkeiten zur Entwicklung einer altersentsprechenden selbstbestimmten Sexualität.

Sexuelle Bildung als Beitrag zur Minimierung sexueller Retraumatisierung

Gerade für sexuell traumatisierte Mädchen und Jungen bedeutet es viel, wenn sie ihre Erlebnisse und die Folgen für die eigene Sexualität bzw. für eine Liebesbeziehung, das Verhältnis zum eigenen

Körper und die Erfahrung von fremdbestimmter Verfügbarkeit thematisieren können, wenn sie denn wollen.

Sexuelle Bildung – nicht nur vor dem Hintergrund von Gewalterfahrungen – bedeutet dreierlei:

- Schädigende Normen zu korrigieren
- Die Entwicklung von positivem Sexualverhalten zu ermöglichen
- Individuelle Handlungsoptionen gegen Grenzüberschreitungen zu entwickeln.

Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen hatten selten die Gelegenheit, Handlungsstrategien und Verhaltensweisen zu entwickeln, die ihnen ein autonomes und selbstbestimmtes Ausgestalten ihrer Sexualität eröffnen. Die klassischen Ziele der Sexualpädagogik wie Erziehung zur Liebesfähigkeit, unbefangenes Entdecken des eigenen Körpers, Einrichten einer persönlichen Intimsphäre und der Schamgrenzen etc., Entfaltung der eigenen Sexualität müssen aufgrund der erfahrenen Traumata ergänzt werden. Bei vielen Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe sind die sexuellen Normen verwirrt, das Körpergefühl ist beeinträchtigt, die Intimsphäre mit Gewalt durchbrochen, Sexualität fremdbestimmt. Einige mussten Vergewaltigungen ihrer Mütter miterleben. Sie haben in massiver Form die Koppelung von Sexualität, insbesondere männlicher Sexualität mit körperlicher Gewalt erfahren. Ihre Mütter erlebten sie eher als Opfer, als Frauen, die körperliche Selbstbestimmung nicht leben können.

Die vor diesem Hintergrund entstandene sexuelle und geschlechtliche Verwirrung bedarf einer Korrektur durch die Vermittlung von Wissen über Sexualität und über den Unterschied von erwachsener und kindlicher Sexualität. Notwendig ist ein Raum, indem sie ihre bisherigen Erlebnisse thematisieren können. Mit Unterstützung von geschlechtergetrennter Körperarbeit können sie beginnen, ein von Anderen unabhängiges Verhältnis zum eigenen Körper und eine (sexuelle) Selbstbewusstheit zu gewinnen.

Maria und ihre Freundin tanzen gerne. In den Räumen der Wohngruppe machen sie laute Musik. Sie ziehen sich sehr körperbetont an, sie tanzen mit einem knappen Oberteil. Während Maria sich nach dem Tanzen eine Jacke überzieht, provoziert ihre Freundin die Reaktion der Pädagog*innen und der anwesenden Jungen.

Wichtige Schritte auf dem Wege der Wiederaneignung oder der bejahenden Entdeckung des eigenen Körpers sind die Wahrnehmung seiner Signale und das Experimentieren mit dem Körper. Dazu eignen sich geschlechtsspezifische Angebote wie Tanzen, Sport, Schminken, Krafttraining. Eine Vielzahl von sexualpädagogischen Einrichtungen und Medien erleichtert die Erörterung von sexuellen Normen. Doch sollen Körperlichkeit und Sexualität, Öffnung von Rollenverhalten und körperliche Selbstbestimmung immer auch Gegenstand der Alltagspädagogik sein.

Sexuelle Bildung beinhaltet auch Räume, in denen Erfahrungen mit selbstbestimmter Sexualität gesammelt werden können:

Maria probiert ihre Sexualität aus. Zaghafte beginnt sie eine sexuelle Beziehung mit einer Mitbewohnerin. In der Wohngruppe wird Homosexualität thematisiert. Maria schläft mit Jungen und mit Mädchen, das Geschlecht scheint ihr egal zu sein. Es geht ihr um den Menschen. Maria wechselt ihre sexuellen Beziehungen häufig, sie ist auf der Suche.

Eine Stigmatisierung oder gar Sanktionierung ist kontraproduktiv. Ein Angebot der Reflexion, wenn sie denn möchte, kann als Unterstützung ihrer sexuellen Bildung hilfreich sein. Möglicherweise sind in Ausnahmefällen zeitweise rigide Grenzen nötig. Aber auch hier ist zu bedenken: die Möglichkeiten der Mädchen und Jungen, in einem noch relativ geschützten Rahmen sexuelle Selbstbestimmung zu lernen, werden so verhindert.

Die Tabuisierung von Sexualität nutzt möglicherweise Täter und Täterinnen. Zudem führe diese auch zur sexuellen Unsicherheit (Kavemann et al. 2016, S. 10). Sexuelle Bildung erleichtert den Mädchen und Jungen und den Pädagog*innen, auf sexuelle Grenzüberschreitungen durch Gleichaltrige oder durch Erwachsene aufmerksam zu machen.

Inhalte Sexueller Bildung

- Vermittlung von Grundwissen über mögliche Retraumatisierungen
- unterschiedlichen Formen von Sexualität
- Entwicklungsaufgaben in der Pubertät
- Vermittlung der Regel: Kein Handeln auf Kosten anderer
- Entwicklung sexueller Selbstbestimmung
- Individuelle Unterstützung für Mädchen und Jungen, die Sexualität bevorzugt in der Opferrolle leben
- Individuelle Unterstützung für Mädchen und Jungen, die sexuell grenzüberschreitend agieren

Sexuelle Bildung bedeutet auch Offenheit, wenn schwierige sexuelle Erfahrungen eine Begleitung brauchen. Nicht nur für die Prävention von Reviktimisierungen „[...] ist erforderlich, dass diese Jugendlichen ein Verständnis der Bedeutung von Intimität entwickeln und verstehen, wie Gewalt sich von Liebe unterscheidet und sich Strategien für ein Vermeiden von Gewalt und Ausbeutung in Beziehungen erarbeiten.“ (Kavemann et al. 2016, S. 165) Gerade in der schwierigen Phase der Pubertät müssen Mädchen und Jungen diese Unterstützung zur Erarbeitung eines selbstbestimmten Lebensentwurfes bekommen. „Erforderlich sind eine Offenheit, die den Mädchen und Jungen ermöglicht, mit Erziehenden über sexuelle Erfahrungen zu sprechen, und eine alters- und zeitgemäße Information über Sexualität.“ (ebd., S. 58). So könnte es ein Weg sein, im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und emanzipativer Sexualpädagogik Regeln über sexuelles Leben mit den Jugendlichen, z. B. in den Heimräten auszuhandeln.

Und noch etwas ist zu beachten: Für viele Mädchen und Jungen aus Kriegs- und Armutsgeländen bedeutet die Ankunft in Europa der erste Kontakt mit Wissensvermittlung durch Sexualpädagogik. Reden über Sexualität muss geübt, ihre Zurückhaltung über ihre sexuelle Orientierung zu sprechen, respektiert werden. Möglicherweise z. B. kommen sie aus einem Land, in dem Homosexualität mit Todesstrafe belegt wurde.

11.3 Im Kontext sexueller Gewalt korrigierend handeln

Obwohl die Enttabuisierung sexueller Gewalt gegen Kinder in den letzten dreißig Jahren vorangeschritten ist, finden wir immer wieder fehlende pädagogische Lösungsansätze im Umgang mit sexuell traumatisierten Mädchen und Jungen. Im pädagogischen Alltag gibt es viele Gelegenheiten, das Thema aufzugreifen. Manchmal wird ein Stopp nötig sein. Sexualisiertes Verhalten wird im Alltag immer wieder auftreten und braucht ein gemeinsames Verstehen. Ziel muss es sein Reviktimisierungen zu minimieren. Komplizierter und doch genauso wichtig ist die Begleitung der sexuell übergriffigen Jungen und Mädchen, während die Unterstützung von Mädchen und Jungen, die sich anbieten, erfahrungsgemäß von Pädagog*innen und Einrichtungen eher geleistet wird.

Dem Geschehenen verantwortlich Worte geben

Die Pädagogik hat vielfältige Möglichkeiten zur Bearbeitung sexueller Gewalterfahrungen, dies ist nicht nur in der Therapie oder im individuellen Gespräch möglich. Eher im Gegenteil, eine allgemeine Korrektur einiger Normen der missbrauchten Kinder entlastet in hohem Maße und trägt zu einer Atmosphäre bei, die es ermöglicht, über erlittene sexuelle Gewalt zu reden:

Beim Abendessen dreht sich das Gespräch um sexuelle Gewalt, in der Zeitung wurde darüber berichtet. Der elfjährige John kommentiert die Diskussion mit der Aussage: „Wie gut, dass es dies bei uns nicht gibt.“ Die Pädagogin interveniert: „Das gibt es häufig, die Kinder haben keine Schuld.“ Danach kann Jana sagen, dass sie das auch erlebt hat oder auch nicht. Sie ist entlastet.

Weil die Pädagogin interveniert, muss Jana sich nicht erneut nicht dazugehörig fühlen.

Die Lebensgeschichten der Mädchen und Jungen können nur in einem Klima, in dem sexuelle Gewalt und Gewalt von Eltern kein Tabu sind, bearbeitet werden. Wenn Pädagog*innen den Kindern vermitteln, dass betroffene Mädchen und Jungen keine Schuld

haben und nicht ‚schlecht‘ sind, entsteht eine Atmosphäre, in der die Kinder reden können. Wenn die Mädchen und Jungen von der Verantwortlichkeit der Täter und Täterinnen und von der Mitverantwortlichkeit der die sexualisierte Gewalt duldenden Erwachsenen erfahren, können sie von der individuellen Schuld abstrahieren. Schon mit diesen Aussagen korrigieren Pädagog*innen belastende Grundgefühle und verwirrte Normen sexuell traumatisierter Mädchen und Jungen. Mithilfe von Fernseh- oder Zeitungsberichten können folgende Botschaften transportiert werden: *„Ja, das gibt es öfter, die Erwachsenen haben Schuld, obwohl sich die Kinder schuldig fühlen. Meist sind sie in ein Geheimnis eingebunden oder die Erwachsenen drohen mit etwas, was den Kindern sehr große Angst macht.“* Diese Grundorientierungen eröffnen den Mädchen und Jungen ein korrigierendes Verstehen ihrer Lebensgeschichte. Sie hören, es gibt Erwachsene, die davon wissen. Indem Pädagog*innen obige Positionen formulieren, lernen die Kinder und Jugendlichen die Haltung der Bezugspersonen kennen. Dies ist ein Türöffner, der ihnen ermöglichen kann, über das zu reden, was sie überstehen mussten.

Enttabuisierung von sexueller Gewalt in der Pädagogik bedeutet die Vermittlung von Wissen über die Dynamik, über mögliche Missbraucher und deren Strategien. Die Berücksichtigung der Schuldgefühle der Kinder, der Sprachlosigkeit und Ambivalenzen durch Sätze wie: *„Die meisten Kinder denken, sie sind schuld. Das ist so, weil der Vater das so gesagt hat oder weil der Opa etwas geschenkt hat etc.“*, entlasten von Schuldgefühlen, sortieren Ambivalenzen und helfen bei Sprachlosigkeit. Diese Enttabuisierung ist auch im gruppenpädagogischen Rahmen möglich, für betroffene Kinder bei guter Vorbereitung eher Schutz als Belastung. Das gilt dann, wenn ein bohrendes Nachfragen vermieden wird. Manchmal ist es notwendig, Grenzen zu setzen. Es gibt auch falsche Orte und den falschen Zeitpunkt zur Offenlegung der eigenen Leidensgeschichte. Wenn ein Kind seine ganze Geschichte erzählt, fühlt es sich möglicherweise auch den Pädagog*innen gegenüber schlecht und beschmutzt. Es besteht die Gefahr, dass sie zu viel oder an Orten und zu Zeiten über Details berichten, die für sie und die anderen Kinder schädigend

und für die Pädagog*innen nicht mehr auszuhalten sind oder sie hilflos machen:

Julia möchte beim Abendbrot Details über sexuelle Gewalt loswerden. Sie empfängt jeden Erwachsenen, jedes Kind in der Gruppe mit den Worten „Weißt du, warum ich hier bin?“, bereit, über die sexuellen Gewalterfahrungen zu erzählen. Julia will wissen, wie die Erwachsenen und Kinder reagieren. Erwachsene wenden sich ab, die Pädagog*innen sind entnervt, die Kinder lachen über sie.

Julia weiß nicht, dass das Zuviel, die instinktive Erregung und ihre Hilflosigkeit auch die Kinder und Erwachsenen belastet. Sie kann nicht wissen, dass diese Verarbeitungsstrategie ihr möglicherweise schadet. Sie braucht den Schutz der Pädagog*innen. Bei der Thematisierung von sexuellem Missbrauch ist auf das für das Mädchen und den Jungen richtige Tempo zu achten.

Sexualisiertes Verhalten gemeinsam verstehen

In jeder Jugendhilfeeinrichtung leben Opfer und potenzielle Täter und Täterinnen zusammen. Die sexuellen Normen der Mädchen und Jungen sind meist unangemessen. Sie agieren mit nicht altersentsprechenden sexuellen Verhaltensweisen. Möglicherweise reinszenieren sie auf der Opfer- oder auf der Täterseite. Sie prostituieren sich oder sie missbrauchen andere. Das macht hilflos. Pädagog*innen berichten öfter von ihrer Scheu, sexualisierte Berührungen durch Mädchen und Jungen zu thematisieren und klare Grenzen zu setzen. Möglicherweise ist die Sprachlosigkeit größer, wenn es um gleichgeschlechtliche Berührungen geht:

Lauras Berührungen, vorwiegend ihre Berührungen der Frauen, sind sexualisiert. Alle Pädagoginnen sind genervt, wenn Laura auftaucht, sie verspüren bisweilen auch Ekel. Laura spürt die Ablehnung, sie versteht aber die Gründe dafür nicht, weil sie so ihrer Zuneigung Ausdruck verleiht.

Wenn die Pädagoginnen die Sexualisierung der Berührungen thematisieren, schützen sie ihre eigenen Grenzen und erhalten ihre Handlungsfähigkeit. Laura muss wissen, was die Pädagoginnen stört. Nur das gemeinsame Verstehen hilft ihr, ihr fremd- und selbstschädigendes Verhalten einzuordnen und zu ändern. Dieses Aussprechen hat Vorbildfunktion. Die Pädagoginnen sind Modell: Wenn sie sexualisierte Berührungen dulden, können sie Laura und die anderen Mädchen und Jungen kaum im Üben von sexueller Selbstbestimmung unterstützen. Das Ansprechen ist eine Gratwanderung, Laura soll spüren, dass sie respektiert und verstehend betrachtet wird, sie soll auch lernen, dass eine Sexualisierung der Kontakte zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Abhängigen nicht möglich ist.

Übergriffige Kinder und Jugendliche

Sexuelle Grenzüberschreitungen zwischen Kindern und Jugendlichen sind Alltag in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Möglicherweise werden diese Verhaltensweisen tabuisiert, weil man um den Ruf der Einrichtung fürchtet. Doch sind gerade ein sicherer und konsequenter Umgang der Pädagog*innen mit sexuellen Übergriffen ein notwendiger Schutzfaktor für die Opfer und für die ‚Täter‘. Die Interventionen sollen dem Schutze der Opfer dienen, sie sollen aber auch eine Verfestigung von sexuell aggressiven Verhaltensmustern verhindern. Täterprävention ist auch, auf sexualisierte Sprache, Berührungen etc., also auf die alltägliche sexualisierte Gewalt zu reagieren. Nichtreaktion provoziert eine Verfestigung des Verhaltens. Michaelis und Lüüs erprobten in ihrer Einrichtung eine ‚zielorientierte professionelle Pädagogik‘, in deren Zentrum eindeutige Aussagen der Einrichtung zu sexueller Gewalt bei jeder Aufnahme eines Mädchens oder Jungen stehen. Sexualisierte Gewalt wird nicht geduldet, verbale Grenzverletzungen werden in Gruppennachmittagen thematisiert. Mithilfe der Gruppenpädagogik setzen sie zur Prävention sexualisierter Gewalt in koedukativen Wohngruppen bei der Veränderung der Kommunikationsmuster an (Michaelis/Lüüs 1999, S. 109 ff.).

Der Umgang mit Jungen und Mädchen, die sexuell übergriffig werden, unterscheidet sich nach Alter und Handlungsmuster. Klar ist, dass reagiert werden muss, ‚es‘ wächst sich nicht aus:

Der fünfjährige Michael nötigt die vierjährige Susanne, seinen Penis in den Mund zu nehmen und sich dann auf ihn zu legen. Michael arbeitet dabei mit einem Geheimnis und einer Drohung. Die Erzieherin, die die beiden ‚erwischt‘, setzt Grenzen und kümmert sich um Susanne. Susanne bekommt weitergehende Hilfe. Auch Michael wird unterstützt, er kann in der Therapie erzählen, dass er das beim Papa auch so machen musste. Der Eindruck entsteht, dass er versteht, was er Susanne angetan hat.

Die Interventionen bei aggressiven sexuellen Verhaltensweisen müssen das Lebensalter des Jungen oder Mädchens berücksichtigen. Jüngere Kinder sind emotional eher mit sich selbst in Kontakt. Sie verstehen die Situation des Opfers eher. Deshalb kann Opferempathie bei jüngeren Kindern durchaus anfängliches Ziel pädagogischer und therapeutischer Interventionen sein. In der akuten Situation besteht die Möglichkeit, bei dem grenzüberschreitenden Kind eigene Opferanteile zu thematisieren und eine Verbindung herzustellen, da das ursprüngliche Trauma eher zugänglich ist. In der Hilfeplanung darf Michaels Verhalten nicht verschwinden. Hypothesen zu den Ursachen seines Verhaltens und die Möglichkeiten der Korrektur sind notwendig, um eine Verfestigung des sexuell übergriffigen Verhaltens zu verhindern:

Philipp zwingt den elfjährigen Benn zu Oralverkehr. Damit konfrontiert, gibt er zu, dass er „Scheiß gebaut hat.“ Weil er kein Vorbild sei, tritt er vom Heimat zurück. Die Therapeutin des Heimes kümmert sich um Benn. Aber Philipp kann oder will nicht nachvollziehen, dass die sexuellen Übergriffe den anderen Jungen demütigen und nachhaltig schaden. Mit der Zeit tritt eine trügerische Ruhe in der Wohngruppe ein, die sexuellen Übergriffe werden nicht mehr thematisiert. Aber sind sie auch verschwunden?

Bei jugendlichen Misshandlern und Misshandlerinnen sind eigene Opferanteile im Gegensatz zu jüngeren Kindern eher abgespalten. Und sie haben Täterstrukturen – mehr oder weniger

manifest – gebildet. Um eine Verfestigung zu verhindern, sind zielgerichtete Interventionen erforderlich. ‚Zielgerichtet‘ bedeutet die Konfrontation mit der sexuellen Gewalt. Diese Konfrontation des Täters/der Täterin einzeln als auch innerhalb der Gruppe bedingt eine gute Beziehung zwischen den Pädagog*innen und den Mädchen und Jungen und eine reflektierte Haltung. Sexuelle Gewalt verführt dazu, die ‚Detektiv-Rolle‘ zu übernehmen. Im pädagogischen Alltag stehen die professionellen Helfer möglicherweise vor der Frage: Ermittlungs- oder Beziehungsarbeit? Die generellen Ziele der pädagogischen Arbeit mit sexuell gewalttätigen Jugendlichen, das Misshandlungsmuster zu erkennen und zu durchbrechen, Selbstkontrolle zu installieren und ggfs. Opferanteilen Raum zu geben, erfordern eine tragfähige Beziehung. Ermittlungsarbeit kann hierzu im Widerspruch stehen. In der Praxis hat sich eine Trennung der Arbeitsaufträge von Pädagogik, Wächteramt und bei über 14-Jährigen die Strafverfolgung bewährt. Eine Gruppenoffenlegung ist auch abhängig vom Willen des Opfers. Damit die Konfrontation nicht zur Vernichtung des Konfrontierten verkommt, sollten immer Wertschätzung und der Glaube an die Ressourcen des Konfrontierten vermittelt werden. Der Schutz von Kindern und die Einhaltung von Handlungsaufgaben darf dabei nicht vernachlässigt werden. Zur weiteren Bearbeitung des sexuellen Misshandelns als Handlungsmuster ist bei jugendlichen Tätern ein therapeutisches oder gruppentherapeutisches Setting notwendig (Kossack/Müller 2000; Meyer-Deters 2001). Im besten Falle kommt es zu einem gemeinsamen Verstehen:

Der elfjährige Marc wird gegenüber einem Mädchen in der Wohngruppe übergriffig, er fühlt sich schuldig, ist nicht in der Lage, darüber zu reden. Erst die Information ‚Manche fühlen sich dann mächtig und genießen das Gefühl‘ ermöglicht ihm über dieses Gefühl und wie er vorgegangen ist, zu reden.

Verstanden werden, Selbst-Verstehen und Gemeinsame-Verstehen sind letztlich die Grundlage der notwendigen Verhaltensänderung. Diese bleibt unwirksam, wenn dauerhafte Veränderung und Eigenkontrolle unterblieben. Marc wurde nicht mehr übergriffig, weil die biografischen Ursachen seiner Ohnmachtsgefühle pädagogisch

begleitet wurden und seine Verhaltensänderung respektvoll eingefordert und überprüft wurde.

Jakob lebte in einer Heimgruppe. In einer Pflegefamilie konnte er nicht mehr bleiben, da er als Achtjähriger gegenüber der zweijährigen Tochter der Pflegeeltern sexuell übergriffig war. Als 16-Jähriger wurde er im Heim bei Übergriffen gegen jüngere Jungen erwischt. Er wurde konfrontiert und beobachtet, weitere Konsequenzen und eine intensive Auseinandersetzung mit seinem Täterverhalten erfolgte nicht, da die personellen Ressourcen fehlten. Jakob lebte nach der Heimunterbringung in der Nähe des Heimes, er hatte Kontakt zu den Mädchen und Jungen. Sieben Jahre später berichteten einige jüngere Mädchen von sexuellen Übergriffen Jakobs gegen sie. Jakob kann mittlerweile perfekt manipulieren. Wie viele zum Opfer des heute 30-Jährigen geworden sind, weiß niemand.

Wenn auf die sexuelle Misshandlung nicht reagiert wird, besteht die Gefahr, dass die Jungen und Mädchen¹³ irgendwann wieder mit sexuellen Übergriffen beginnen. Sie wachsen in die Rolle des Misshandlers hinein. 50 % aller erwachsenen Täter haben als Jugendliche begonnen (Bullens 1998, S. 16). Das Risiko einer Chronifizierung ist erheblich. Sexuelle Gewalt durch Minderjährige ist ein prognostisch schwerwiegender Risikofaktor für ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung. Eine „Täterkarriere“ bedeutet eine schlechte Perspektive für das Leben als Erwachsener.

Die Hilfeplanung aller Beteiligten muss folgende Fragen beantworten:

- Wer arbeitet mit den betroffenen Jungen, Mädchen?
- Welche Auflagen bekommt der übergriffige Junge, das übergriffige Mädchen?
- Wer ist Kontrollinstanz?
- Welche therapeutische Unterstützung wird angeboten?
- Wie wird in der Gruppe thematisiert?

13 Ein Erfahrungsbericht von Maria Schuhmacher, einer Erzieherin in der Heim-
erziehung, berichtet über Mädchen als sexuelle Misshandlerinnen (2001).

- Die zeitliche Festlegung der Überprüfung der Ziele
- Was passiert, wenn der Täter, die Täterin nicht mitarbeitet?

Die, die sexuell misshandelt, müssen erfahren, dass dieses Handeln Konsequenzen hat. Da Täter – wie auch Jakob – erfahren, dass sie sich irgendwie durchklavieren können, ist die Verschärfung von Zwangsmitteln ein Mittel der Wahl.

Manche Jungen und Mädchen, die sexuell übergriffig sind, werden von Einrichtung zu Einrichtung verlegt, ohne dass sie eine angemessene pädagogische/therapeutische Hilfe bekommen. In spezialisierten Einrichtungen, die entwicklungs- und deliktbezogen arbeiten, haben Jugendliche und Kinder, die auf der Täterseite reinszenieren, die Chance, ihrem Leben eine andere Richtung zu geben. Die Konzepte sind größtenteils wirksam. Aufgrund des hohen personellen Aufwandes haben diese Einrichtungen einen höheren Pflegesatz. Das deshalb nicht zu tun, gleicht unterlassener Hilfeleistung – den Tätern und den Opfern gegenüber.

Sich anbietende Mädchen und Jungen

Der pädagogische Umgang mit Mädchen und Jungen, die sexuelle Gewalt auf der Opferseite reinszenieren, hat sich verändert. Prostitution und Promiskuität waren als ‚sexuellen Verwahrlosung‘ noch in den 80er Jahren häufig Grund für eine geschlossene Einrichtung. Heute ist es weitgehend Praxis, Prostitution auch als eine Reaktion auf sexuelle Gewalt zu betrachten. Der pädagogische Umgang mit dieser Überlebensstrategie reicht vom versuchten Verbot über Ignorieren bis hin zum Begleiten inklusive Schutzmaßnahmen:

Laura (13) prostituiert sich hin und wieder, obwohl sie sich dabei schlecht fühlt. Wieso sie das tut, weiß sie nicht, die Diskriminierung als ‚Hure‘ findet sie richtig.
Martin (11) verdient viel Geld mit Prostitution.

Beide haben Motive, sich zu prostituieren, die Eigensicht erschwert ihnen die Akzeptanz ihrer eigenen Motive:

Laura ist sehr unsicher. Mal bekommt sie Geld, mal geht sie einfach so mit. Martin will das Geld für seine Unabhängigkeit verdienen. Beide lehnen dennoch die Überlebensstrategie des sich Prostituiierens ab. Laura glorifiziert die Ehefrau- und Mutterrolle und wertet ihr eigenes Tun ab. Sie verurteilt sich dafür, dem gängigen Frauenbild nicht gerecht zu werden und hält sich für verachtenswert. Martin redet geringschätzig über sich, der Zweck heilige jedoch die Mittel. Auch Martin schämt sich, dem gängigen Männerbild nicht zu genügen. Weil er sich prostituiert und seine Freier Männer sind, sei er kein richtiger Mann.

Sie können ihre Strategien nicht als Suche nach etwas Verlorenem, nach Zuwendung verstehen. Martin hat sich prostituiert, um Geld zu bekommen, Laura hat sexuelle Gewalt als Möglichkeit von Einflussnahme und Zuwendung erfahren. Erst die verständnisvolle Reaktion von Pädagog*innen, die die Mädchen und Jungen dabei unterstützen, den eigenen lebensbiografischen Zusammenhang zu verstehen, hilft ihnen, zum Subjekt ihres eigenen Tuns zu werden.

Alle diese sexuellen Verhaltensweisen rufen weitere Verletzungen, negative Reaktionen und Ablehnung in besonderem Maße hervor. So schwer es den Pädagog*innen in dem gegebenen Moment auch manchmal erscheinen mag, ist es notwendig, so schnell wie möglich verstehend zu intervenieren und Grenzen zu setzen. Das gemeinsame Verstehen stärkt die Selbstbewusstheit, minimiert Sekundärschädigungen und ermöglicht Verhaltensänderungen von Kindern und Jugendlichen wie Michael, Philipp, Maria, Marc und Laura.

Schlussendlich

Die Entwicklung einer flexiblen, selbst- und fremdschützenden und selbststärkenden Geschlechterrolle ist eine wesentliche Korrektur der Einschränkungen, die durch traumatische Erfahrungen entstanden sind und deshalb zentraler Inhalt der Selbstbemächtigung. Ziel muss immer die Minimierung von Reviktimisierungen sein. Dies fordert die professionellen Bezugspersonen in besonderer Weise: Männer und Frauen, die in Kenntnis ihrer geschlechtsbezogenen Orientierungsfunktion diese Inhalte umsetzen wollen,

können dies nur durch die Reflexion ihres eigenen Geschlechtsrollenverständnisses: „Ein von patriarchalen Bestandteilen befreites männliches Rollenkonzept zu vermitteln, erfordert vor allem in der Jugend- und Bildungsarbeit, sich selbst reflexiv einzubringen [...] Ohne eigenes radikales Abrücken von traditioneller Männlichkeit und gewaltbesetzter Geschlechtszugehörigkeit kann ein Mann nicht Vorbild sein für eine männliche Identität, die aus der Geschlechtszugehörigkeit keinen Macht- und Führungsanspruch herleitet“ (Heiliger 1998, S. 10). Die Frauen werden aufgefordert die heutige Vielfalt von Bildern und Vorstellungen über Mädchenleben zu akzeptieren und sichtbar zu machen. Das Wahrnehmen von geschlechtsspezifischen Lebenslagen, die Unterstützung der Mädchen in der Auseinandersetzung mit ihren Bildern und Vorstellungen setzt eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte als Frau voraus.

Die sexualpädagogische Zurückhaltung in Heimen ist möglicherweise eine Folge der Koppelung von Sexualität und Gewalt. Immerhin war Sexualpädagogik zu Zeiten der Heimkampagne eines der großen Themen der Heimerziehung. Vielleicht erschweren zusätzlich die direkte Betroffenheit professioneller Bezugspersonen die Entwicklung von Sexualpädagogik. Die Erfahrungen der Kinder berichten von zerstörerischer Sexualität bzw. von sexualisierter Macht, sie transportieren Frauenverachtung und die Verachtung von Kindern. Die Übertragung sexualisierter Traumatisierung macht Angst, erweckt Ekel, betrifft möglicherweise das eigene sexuelle Empfinden. Der Wunsch der Pädagog*innen nach Schutz mündet im Tabu, das Tabu kann in Bedrohung münden. Deshalb müssen wir uns den Anforderungen der Sexualpädagogik stellen. Das beinhaltet die Reflexion der eigenen sexuellen Normen und der Entwicklung der eigenen Erwachsenensexualität und die Notwendigkeit, die tabuisierten Gegenübertragungsreaktionen (14.3) wie z. B. sexuelle Erregung, zu thematisieren und zu reflektieren. Wir brauchen die Fähigkeit, über Sexualität und sexuelle Misshandlung auch in sexueller Sprache zu reden.

Alle, die mit sexuell auffälligen Mädchen und Jungen arbeiten, werden ihre Gefühlsreaktionen, Bewertungs- und Handlungsmuster auf sexuell auffälliges Verhalten kennen bzw. kennenlernen

müssen. Nur dann können wir die Mädchen und Jungen dabei unterstützen, ihre Reaktion als eine normale Reaktion auf eine unnormale Umwelt zu verstehen, ihr Überleben wertzuschätzen und neue, selbst- und fremdschützende Verhaltensweisen zu entwickeln. Die Korrektur von geschlechtsspezifischen und sexuellen Normen der traumatisierten Mädchen und Jungen setzt eine hohe persönliche Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Normen und die Fähigkeit des Teams zur Reflexion der Geschlechterfrage, zur Enttabuisierung von Sexualität und sexuellen Grenzüberschreitungen und zur Offenheit für Gegenreaktionen auf Übertragung sexualisierter Gewalterfahrungen voraus.

Im Umgang mit Jungen und Mädchen, die sexuell misshandeln, ist die Unsicherheit hoch. Rahmenrichtlinien zum Umgang mit Jungen und Mädchen, die sexuelle Gewalt ausüben, dienen der Minimierung von vorschnellen Verurteilungen, Abschiebungen und Bagatellisierungen (auch 12.1). Konzepte zur geschlechtsreflexiven Pädagogik, zur Sexualpädagogik und zur Hilfestellung gegen sexuelle Gewalt vergrößern die Handlungssicherheit der Pädagog*innen und die Transparenz der sozialpädagogischen Arbeit in Einrichtungen der Erziehungshilfen. Das gilt insbesondere dann, wenn diese Konzepte mit den Heimräten erarbeitet werden. Sie dienen nicht zuletzt der Opfer- und Täterprävention. Der professionelle Umgang mit sexueller Gewalt setzt eine durch Konzeption gestützte Struktur und die Unterstützung der Pädagogik durch gruppenübergreifende Dienste voraus. Die Auseinandersetzungen um Sexualität und Geschlechterrolle bedürfen eines geschützten Rahmens. Dies gilt mit besonderer Dringlichkeit für Kolleginnen und Kollegen, die in Erziehungseinrichtungen wohnen und für Pflegefamilien. Gerade hier beweist sich noch einmal, wie notwendig die Unterstützung durch Beratung, Supervision und Aneignung von Fachwissen ist.

Literaturtipps

- Buttner, P. (Hrsg.) (2010): Die Kategorie „Geschlecht“ in der Kinder- und Jugendhilfe. ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 2/2010.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2015): Coming-out – und dann...?! <http://www.dji.de>
- Kavemann, B./Nagel, B./Doll, D./Helfferich, C. (2019): Erwartungen Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs an gesellschaftliche Aufarbeitung. Herausgeberin: Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.

- Kindler, H./Derr, R. (2017): Sexueller Missbrauch im Forschungsfokus. In: DJI -Impulse 2/2017. In: Schluss mit dem Schweigen. Sexuelle Gewalt gegen Kinder ansprechen, aufarbeiten, verhindern.
- Nordt, S./Kugler, T. (Queerformat) (2019): Queer-inklusives pädagogisches Handeln: Eine Praxishilfe für Jugendeinrichtungen.
- LAG Jungenarbeit NRW (2018): Irgendwie hier. Flucht – Migration – Männlichkeiten.
- PRÄVIK (2018): Sexualpädagogik mit Mädchen, die sexuelle Gewalt erlebt haben, ja, bitte! Soffi-berlin@web.de
- Wallner, C. (2016): Sozialpädagogische Arbeit mit Jungen* und Mädchen*: Über die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für einen geschlechterbewussten Umgang mit ihrer Klientel. <http://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S187.pdf> (Abfrage 01.09.2023).

*Für Expert*innen*

- Lesmigras (2011): Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Gewalt und Diskriminierung. Unterstützung geben.

12. Mehr vom ‚so weit als möglich sicheren Ort‘

Kinder wie Jana und Philipp benötigen vor allem Schutz vor erneuten Traumatisierungen. Die fachliche Debatte um sexuelle Gewalt in Institutionen hat hierzu einen wichtigen Beitrag geleistet, nun muss die Umsetzung in den Einrichtungen folgen (12.1). Der Schutz vor erneuten Traumatisierungen durch in Folge des Primates der Herkunftsfamilie verursachten hilflosen Interventionen, Besuchskontakten und nicht angemessenen Rückführungen ist notwendiger Bestandteil einer traumapädagogischen Fachdiskussion, am besten mit den Entscheidungsträgern und den Kolleg*innen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe (12.2).

12.1 Schutz vor sexuellen Übergriffen

Immer noch wird sexuelle Gewalt in nicht wenigen Einrichtungen der Jugendhilfe ignoriert. Vielleicht weil eine Offenlegung ein schlechtes Licht auf die Einrichtung werfe oder die Situation der Kolleg*innen im Team kompliziert wird. Sie führt nicht selten zur Spaltung des Teams. Möglicherweise ist es unvorstellbar, dass der geschätzte Kollege, die geschätzte Kollegin so etwas tun kann. So

ist es kaum verwunderlich, dass ein Missbrauch eher von Personen aufgedeckt wird, die die Institution schon verlassen haben. In dieser herrscht möglicherweise nur eine begrenzte Bereitschaft sich an der Offenlegung zu beteiligen (Enders 1995). Die Kolleg*innen, die eine Vermutung geäußert haben, beginnen zu resignieren, sie ziehen sich zurück. Das Kind gerät vollends aus dem Blickfeld.

Dank der mutigen Offenlegungen von Männern und Frauen, die in öffentlichen und konfessionellen Bildungs- und Erziehungsrichtungen sexuelle und andere Formen der Gewalt erlitten haben, wurden und sind Übergriffe von professionellen Bezugspersonen Gegenstand öffentlichen Interesses und die Fachöffentlichkeit hat sich dem Thema angenommen.

Eine nach eigenen Worten nicht repräsentative, jedoch die umfangreichste derzeit vorliegende Befragung von Jugendlichen zu erlebter sexueller Gewalt (DJI 2017, S. 38) kommt zu folgenden Ergebnissen: In 49 % der Heime berichteten Jugendliche von sexuellen Gewalterfahrungen außerhalb der Einrichtung. In den stationären Einrichtungen erlebten 29 % der Jugendlichen nach ihren Angaben mindestens eine Form sexueller Gewalt in der Wohngruppe, 61 % der Betroffenen waren Mädchen. Die sexuelle Gewalt schein vor allem von externen Personen und Gleichaltrigen auszugehen, bei fünf % waren es Erwachsene aus der Einrichtung (ebd., S. 12–15).

Erziehung bedeutet Macht

Erziehungsverhältnisse beinhalten per se Machtgefälle. In Einrichtungen der Erziehungshilfe ist dieses Machtgefälle noch einmal größer. Grundlegende Erfahrungen der Mädchen und Jungen wie Machtlosigkeit, Isolation, ungenügende Versorgung, willkürliche körperliche Gewalt und sexuelle Gewalt machen sie zum idealen Opfer: „Ihre Leidenserfahrungen hatten sie über Gefahren und Risiken des Kinderlebens belehrt und – darüber hinaus – ihnen empirisch bewiesen, dass sie selbst Gefahren nicht abwehren konnten“ (Wolf 1999, S. 301). Die Machtbalance wird – so Wolf (S. 302) – durch eine Reihe von weiteren Organisationsmerkmalen beeinflusst, die die Macht der Erzieher*innen stärken:

- Organisationsregeln, die ihnen exklusiven Zugang zu wichtigen finanziellen Mitteln und Informationen festlegen
- Organisationsstrukturen, die den Zusammenhalt unter den Erwachsenen absicherten
- Den systematischen Zugang der Erzieher*innen zum privaten Lebensfeld der Kinder zu Lebensfeldern wie Schule etc.
- Eine Organisationsstruktur der Heimerziehungssysteme, die die Verlegung von Kindern prinzipiell zuließ
- Die Wahl der Bezugsbetreuer wird in der Regel durch die Organisationslogik bestimmt.

Sicherlich gibt es für die meisten dieser Regeln Gründe. Dennoch begünstigen einige Organisationsmerkmale Machtmissbrauch:

Marc ist neun Jahre, als er wegen sexuellem Missbrauch in einem Heim untergebracht wird. Ein Pädagoge missbraucht Marc erneut. Marc unter Druck zu setzen ist nicht allzu schwer, er droht mit Taschengeldentzug und dem Streichen der Heimfahrten.

In einer Familiengruppe mehrten sich die Hinweise auf sexuelle Grenzüberschreitungen. Anna berichtet von gewalttätigen und sexuell gefärbten Handlungen des Ehemanns der eingestellten Pädagogin. Ihr Gesprächspartner ist der Einrichtungsleiter, der das Mädchen auf die Tragweite ihrer Aussage hinweist und ohne weitere Klärung die Aussagen von Anna offenlegt. Das Mädchen wechselt abrupt die Gruppe (nach achtjähriger Zugehörigkeit), kurze Zeit später auch die Einrichtung. Gegen den Zusammenhalt von Einrichtungs- und Erziehungsleitung, Pädagogin und Ehemann hatte sie keine Chance.

Die Psychologin einer Einrichtung missbraucht während der Therapiestunden ein 14-jähriges Missbrauchsopfer. Melanie will das offenlegen, die Psychologin erfährt durch den Heimleiter, mit dem sie gut befreundet ist, dass Melanie um ein Gespräch nachgesucht hat. Sie droht Melanie, die in ihrer Wohngruppe Beziehungen aufgebaut hat und deren Herkunftsfamilie keine Perspektive ist, mit Rausschmiss. Melanie spricht dann mit dem Heimleiter über ihre beruflichen Wünsche, Träume etc. Als die Psychologin aus persönlichen Gründen aus dem Umfeld wegzieht, erzählt Melanie ihrer Bezugsbetreuerin von den sexuellen Übergriffen während der Therapie.

Alle Täter*innen sind sich sehr sicher, obwohl ihre Strategien in der Fachöffentlichkeit bekannt sind. Das Wissen über Täterstrategien und Strukturen, die Übergriffe von ‚Helfer*innen‘ erleichtern (Heiliger 2000; Enders 2012), sollte überall Allgemeingut werden.

Schutzpläne erarbeiten

Nicht wenige Einrichtungen haben mittlerweile Schutzpläne, die beschreiben, was bei einer Vermutung sexueller Gewalt zu tun (Späth 2002) ist. Doch offensichtlich werden diese unzureichend benutzt (Fegert/Wolff 2002). In erster Linie werden also eine Einstellungsveränderung und Strukturen notwendig, die einen veränderten Umgang mit massivem Fehlverhalten von professionellen Bezugspersonen erleichtern. Die Forderungen nach unabhängigen Ethikkommissionen auf kommunaler Ebene und nach der Etablierung einer institutionellen Kultur im Umgang mit Fehlverhalten (Fegert/Wolff im Gespräch mit Hans Thiersch 2002) können nur unterstützt werden. Die Einrichtungsleitungen haben viele Möglichkeiten:

Die Erarbeitung von Ethikrichtlinien

- Die Berücksichtigung der Thematik im Bewerbungsverfahren (polizeiliches Führungszeugnis, Hinweis auf Verfahren wegen körperlicher oder sexueller Grenzüberschreitungen)
- Konzeptionelle Vorgaben zum Umgang mit einer Vermutung
- Die Installation eines internen Gremiums zur Verdachtsbewertung

Es gibt wenig Erfahrung, wie dieses Thema mit Mädchen und Jungen aus dem Heimrat zu bearbeiten ist, das wäre doch mal eine lohnende Aufgabe. Und es gibt ausreichend Hinweise, dass dies nicht genügt.

Eine Kultur des Hinhörens entwickeln

Das Sprechen über sexuelle Gewalt ist nicht einfach, gerade auch gegenüber professionellen Bezugspersonen. 30 % der Jugendlichen in stationären Einrichtungen erzählten die Vorfälle einer Freundin, einem Freund, 17 % den Mitarbeiter*innen in der Einrichtung. Nur die Hälfte der Jugendlichen, die in stationären Einrichtungen sexuelle Gewalt erlebt hatten, teilten dies anderen mit und bezogen nur zu 69 % erwachsene Bezugspersonen ein (DJI 2017, S. 17). Ein Fünftel der Jugendlichen, die berichtet haben, waren unsicher, ob ihnen geglaubt würde. 17 % würden nie wieder mit jemandem sprechen, 18 % wahrscheinlich und 12 % auf gar keinen Fall (ebd., S. 18). Nicht selten hängt die Scheu über sexuelle Gewalt zu reden mit dem Gruppenklima und dem Klima der Einrichtung zusammen. Ein positives Gruppenklima, das durch Vertrauen gegenüber den Kindern und Jugendlichen als auch den Mitarbeitenden geprägt ist, bedeutet subjektive Sicherheit und das Gefühl von Geborgenheit. Es ermöglicht eher das Reden über alle Formen von Gewalt und geht mit weniger Übergriffen einher (ebd., S. 22). Eine vermeidende Kultur im Umgang mit Konflikten erhöht die seelische Belastung der Kinder und Jugendlichen. Dies lässt sich auch auf die gesamte Institution ausweiten. Eine Basis für ein gutes Gruppenklima sind fachliche Anerkennung und Offenheit zwischen Pädagog*innen und Leitungen.

Wenn in den Gruppen und den Einrichtungen sexuelle Übergriffe in Ruhe thematisiert werden können, die Kinder und Jugendlichen einbezogen sind, können sie eher erzählen. Eine angemessene Aufklärung über Täterstrategien minimiert Schuld und Scham. Projekte wie das Präventionsprogramm PräviKIBS (Kinderschutz München, Beratungsstelle KIBS) und die in Kapitel elf beschriebene Traumainformierte geschlechtsreflektierende Pädagogik und Sexualpädagogik sind gute Wege zu einer Kultur des Hinhörens und des Miteinanders. Das bestätigt letztendlich die Studie des DJI mit gleichem Namen (2017). Erst mit dieser Kultur werden Schutzpläne nachhaltig wirksam.

12.2 Schutz vor Retraumatisierungen durch Eltern

Die Jugendhilfe hat immer noch zu wenig Erfahrung mit Elternarbeit, die Eltern mit dem, was sie getan haben, konfrontiert. Da missbrauchende und Missbrauch duldende Eltern bedeutenden Einfluss auf die Verarbeitung von Traumata haben, kann Jugendhilfe mit diesem Zustand von Elternarbeit nicht zufrieden sein. Ziele und Möglichkeiten einer ‚Elterntäterarbeit‘ müssen ausprobiert werden. Natürlich kann es nicht per se darum gehen, die Familie zu entmachten. Doch nur der offene Umgang mit der Thematik ‚Gewalt gegen Kinder‘ ist ein sicherer Weg, nicht zu Kumpanen der Verleugnung zu werden. Nur eine traumainformierte Planung von Besuchskontakten und Rückführungen minimiert die Gefahr erneuter Traumatisierungen.

Traumainformierte Interventionen

Ina und Inas Eltern sind zu einer Helfer*innenkonferenz eingeladen. Sie haben eine Familienhelferin. Eine Vermutung sexueller Gewalt steht im Raum. Ina hatte es in der Schule angedeutet. Doch niemand thematisiert dies. Ina schaut von einem zum anderen, sie erlebt die Helfer*innen als hilflos. Der Vater geht grinsend mit seiner Frau nach Hause. Ina wird kaum noch mal reden. Die Familienhelferin bekommt danach übrigens keinen Zugang mehr.

Das zuständige Jugendamt hat keine reflektierte Strategie im Umgang mit Vermutungen sexueller Gewalt, keine kollegiale Beratung oder Kontakt mit einer Beratungsstelle. Der Vater weiß das Jugendamt mit dem Vorwurf übler Nachrede einzuschüchtern. Die Mutter kann nicht erreicht werden, bzw. es wird nicht versucht. Inas Ruf nach Hilfe scheitert tragisch.

In einigen Jugendämtern gibt es Handlungsanleitungen im Kontext sexueller Gewalt, erfahrene Kolleg*innen und Beratungsteams, doch nicht flächendeckend. Das ist erschütternd, wissen wir doch ausreichend von den lebenslangen dramatischen Folgen. Und es ist auch erstaunlich, weil ausreichendes Fachwissen vorliegt. Im

Kontext von sexueller Gewalt ist es erforderlich, das Wissen über Täter und Täterinnen (Deegener 1995; Heiliger 2000; Bundschuh 2001; Enders 2001) zu beachten. Der Diskurs der Jugendhilfe über Elternarbeit muss das Thema Täterschaft beinhalten. Gerade wenn wir von einer großen Bedeutung auch der traumatisierenden Eltern für die Entwicklung der Kinder ausgehen, können diese Anteile nicht ausgeblendet werden: „Wenn gewisse systemische Vorannahmen die Familie über alles andere stellen, wird das Kind leicht überfordert oder sogar weiteren Benachteiligungen ausgesetzt“ (Frommann 2000, S. 27).

Traumainformierte Besuchsplanungen

Die Planung von Besuchen der Kinder zu Hause müssen sich von der Maxime der äußeren und inneren Sicherheit der Kinder leiten lassen.

Rafael ist elf Jahre alt und lebt in einer Wohngruppe. Seine Eltern sind beide psychisch krank, in der Familie lebt noch die fünfjährige Sana. Zwischen den Zeilen berichtet das Jugendamt von Vermutungen sexueller und körperlicher Gewalt in der Familie. Rafael will nach Hause. Montags kommt er wie ferngesteuert zurück. Was immer auch geschehen ist, seine bisherige Entwicklung in der Wohngruppe ist dahin. Monate später stellt sich heraus, dass Rafael seine Schwester, die weiterhin sexueller und körperlicher Gewalt ausgesetzt war, beschützen wollte. Er reagiert mit störungswertiger Dissoziation auf die erneuten Erfahrungen von Ohnmacht und Angst.

In der weiteren Hilfeplanung werden die Auswirkungen der Retraumatisierung von Rafael und die Entwicklung von Sana berücksichtigt. Das sollte bei Besuchsplanungen Standard sein. Die rechtliche Grundlage hierfür ist das → staatliche Wächteramt.

Vielleicht müssen Besuche ausgesetzt, vielleicht sorgfältig vor- und nachbereitet werden.

Die 13-jährige Mira will nach Hause zu Besuch. Dort lebt der Vergewaltiger. Sie will nach ihrer Mutter sehen und ist nicht davon abzubringen. Mit ihrer Bezugserzieherin überlegt sie ihren Schutz und hat folgende Idee: Ich schreib mir Deine Telefonnummer auf einen Zettel und winke ihm damit. Strahlend kommt sie zurück: „Hat geklappt!“

Für Mira ist dieser Besuchskontakt eine Korrektur ihrer Erfahrungen von Ohnmacht, sie ist selbstbemächtigt hingefahren und mit einer Erfahrung von großer Wirksamkeit zurückgekommen.

Traumainformierte Rückkehrplanungen

Der Vorrang der Rückkehroption ist an die Verbesserung der elterlichen Erziehungsverantwortung gebunden, die im Kontext von chronischer und mehrfacher Traumatisierung – wenn überhaupt – nicht ohne große Anstrengungen zu erreichen ist. Sie beinhaltet zumindest die Thematisierung der elterlichen Verantwortlichkeit. Als die größte Herausforderung beschreibt Prof. Dr. Michael Borg-Laufs den Aufbau einer *Änderungsmotivation*: „Die tiefe Demoralisierung und Hoffnungslosigkeit vieler der hier ins Auge zu fassenden Klienten lässt die notwendige Änderungsmotivation häufig kaum erkennen“ (Borg-Laufs 2006, S. 47). Diese beinhaltet den Aufbau einer Arbeitsbeziehung, in der die Eltern bereit sind, den Helfer oder die Helferin als wertschätzend und kompetent erleben. Borg-Laufs spricht von der zentralen Rolle der aufsuchenden Arbeit.

Der Sohn von Familie Müller lebt in einer stationären Einrichtung der Jugendhilfe. Sie telefonieren entgegen der Absprache nicht mit ihrem Sohn, sie halten sich nicht an Absprachen. Während eines Besuches bei Müllers erkennt die für Elternarbeit zuständige Kollegin die desolante Lage der Familie und unterstützt diese bei der Bewältigung. Herr Müller ist froh über die Unterstützung durch den Gang zur Schuldnerberatung, Frau Müller ist froh über die lebenspraktische Unterstützung und nun bereiter, ihre Beziehung zu ihrem Sohn zu reflektieren. Die Unterstützung der für Elternarbeit zuständigen Kollegin dauert viele Stunden, letztendlich gelingt es, eine Änderungsmotivation von

Müllers zu erreichen. Sie nehmen Kontakt mit ihrem Sohn auf und erklären sich bereit, schwierige Verhaltensweisen des Sohnes auch als Ausdruck ihrer eigenen Situation und Verhaltens zu begreifen.

Startschuss dieser Veränderung ist die aufsuchende Arbeit. Möglicherweise wird sich das Verhalten von Markus Eltern nachhaltig verändern. Vielleicht kommen sie in die Lage, Verantwortung für das zu übernehmen, was sie Markus angetan haben. Wenn dies gelingt, ist Elternarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes von unschätzbarem Wert.

Schwieriger ist eine erfolgreiche *Täter*innenarbeit*. Diese muss Voraussetzung für den Kontakt zumindest von sexuell missbrauchenden Eltern mit den Opfern sein. Erfolgreich bedeutet das Eingeständnis der Tat.

Frau Müller hat ihre drei Söhne sexuell missbraucht, dies erzählt Walter, einer der Jungen, als er selbst in einer Wohngruppe übergriffig wird. Obwohl Frau Müller dies nicht eingesteht, kommen die Jungen zurück zu ihr, weil ja eine sozialpädagogische Familienhilfe mit hoher Stundenzahl die Kontrolle hätte. Nach drei Monaten missbraucht Walter erneut ein elfjähriges Mädchen. Das hätte schon einmal geholfen, für ihn der einzige Weg den Missbrauch zu beenden.

Um die Kinder und Jugendlichen vor weiteren Traumatisierungen zu schützen, ist das Eingeständnis des Misshandlungsgeschehens Voraussetzung. Was geschehen kann, wenn dies nicht beachtet wird, erzählt die Leidensgeschichte von Walter. Das Eingeständnis des Misshandlungsgeschehens ist die Grundlage einer Änderungsmotivation. Sie ist Voraussetzung für die Arbeit an der elterlichen Kompetenz und am Einfühlungsvermögen für ihr Kind. Und sie muss letztendlich den Ausschlag für die abschließende Entscheidung über den Verbleib des Kindes geben. Hier wird deutlich, welch ein schwieriger und zeitaufwendiger Prozess Elternarbeit im Kontext von Kindesmisshandlung ist. In Zusammenhang mit innerfamiliärem sexuellen Missbrauch schlagen Klaus-Peter David, ein in der Arbeit mit Tätern erfahrener Pädagoge, und Dirk Bange (2002) Kriterien zur Rückführung vor:

Kriterien der Rückführung

- Der Täter muss offen über seine Delikthandlungen sprechen, vor allen Mitgliedern der Familie die Verantwortung für den sexuellen Missbrauch übernehmen und seine Manipulationsstrategien deutlich machen.
- Die Mutter akzeptiert die Verantwortung des Täters für den Missbrauch, stellt sich auf die Seite des Kindes und kann für die Sicherheit des Kindes sorgen.
- Die Eltern übernehmen ihre Rolle und Funktion als Eltern.
- Das Kind ist selbstbewusster, emotional stärker, in eine Gleichaltrigengruppe integriert und hat Ansprechpartner*innen bei erneut auftretenden Problemen.

(David/Bange 2002)

Ältere Untersuchungen bestätigen die Gefahren erneuter Traumatisierungen bei Rückführungen. In 21,2 %, immerhin ein Fünftel der Fälle von sexueller Gewalt war bei Rückkehr nicht immer geklärt, ob die Mädchen dort vor weiteren Übergriffen geschützt waren (Finkel 1998, S. 374, Zwischenbericht der empirischen Untersuchung über *Gelingende und misslingende Rückführungen von Pflegekindern in ihre Herkunftsfamilien* der Arbeitsgemeinschaft Sozialberatung und Psychotherapie (AGSP) und der Bundes Arbeitsgemeinschaft für Kinder in Adoptiv- und Pflegefamilien (BAG-KiAP) 2007; <http://www.agsp.de/html/a86.html>, Abfrage 01.09.2023) Scheinbar hat sich seitdem nicht viel verändert: „Erfolgreiche Rückführungsprozesse scheinen in der Praxis relativ selten statt zu finden.“ (http://www.sozialeforschung.at/74_Egger_Verena%20Christina_2014.pdf, Abfrage 17.08.2020). Derzeit beschäftigt sich die Forschung mit Gelingen und Nichtgelingen von Rückführungen (<https://www.uni-siegen.de/heimerziehungsforschung/forschungsprojekte.html?lang=de>, Abfrage 01.09.2023, ihre Ergebnisse sind abzuwarten.

Wie auch immer bestätigen diese Ergebnisse noch einmal die Erfordernisse an die Elternarbeit, sie braucht hohe Professionalität und viel bezahlten Einsatz. Wenn Eltern selbst traumatische Erfahrungen überstehen mussten und oder durch transgenerationale

Traumaweitergabe ihrer Eltern belastet sind, sollte dies in der Elternarbeit berücksichtigt werden. Die Berücksichtigung traumabezogener Bestandteile in Diagnostik und Hilfestellung, sowie das Wissen um transgenerationale Traumaweitergabe helfen die Eltern zu verstehen. Und wenn wir psychotraumatologisches Wissen auch ihnen zur Verfügung stellen, lernen sie sich und ihre Kinder besser zu verstehen.

Literaturtipps

Deutsches Jugendinstitut (2017): Kultur des Hinhörens. Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe. Zentrale Ergebnisse.

Enders, U. (2017): Grenzen achten: Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen – Ein Handbuch für die Praxis. Köln.

Allgemein zu Wirkfaktoren in der Heimerziehung:

Macsenaere, M./Esser, K. (2015): Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. 2., aktualisierte Auflage. München.

Wirkfaktoren für junge Flüchtlinge:

Macsenaere, M. (2020): Flucht und Trauma junger Menschen. Wie reagiert die Jugendhilfe darauf. In: Sozialmagazin Heft 1–2, 45. Jg., S. 67–71.

Allgemein zur Traumapädagogik:

Sozialmagazin Heft 1–2, 45. Jg., 2020.

*Für Expert*innen*

Heine, H.-M./Vöhringer, K. (2017): Leni und die Trauerpfützen.

Weninger, B./Ginsbach, J. (2001): Lauf, kleiner Spatz.

13. Schlussfolgerungen

Bei der Beschreibung der pädagogischen und psychoanalytischen Wurzeln wurde mir nochmal die Stärke der Wurzeln deutlich. Wurzeln, von denen wir lernen und auf die wir uns berufen können. Ich verstehe sie auch als eine Verpflichtung im eigenen Interesse und im Interesse der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen zentrale Anliegen unserer Wurzel wie Bindung, Demokratisierung, Partizipation, Würde und Respekt nicht dem neoliberalen Overkill zu opfern.

Ob wir es nun Traumapädagogik, emanzipatorische Pädagogik oder konsequente Menschlichkeit nennen, ist nicht ausschlaggebend. Für die Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen ist unsere Haltung entscheidend. Entscheidend ist auch, wie wir die beschriebenen Handlungsfelder mit Leben füllen. Während traumainformierte Bindungspädagogik in den meisten traumapädagogischen Konzepten entsprechend ihrer Bedeutung berücksichtigt ist, gilt dies noch nicht für traumainformierte geschlechtsreflektierende Pädagogik und Sexualpädagogik. Und auch die Konzepte des ‚Sicheren Ortes‘ bedürfen der ausdrücklichen Erweiterung um Schutz vor sexueller Retraumatisierung.

Wir können mit vielfältigen Möglichkeiten der Pädagogik Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen andere Perspektiven für eine gelingende Lebensbewältigung eröffnen. Dazu eignet sich vor allem die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Voraussetzung ist die Annahme des Guten Grundes und der Expert*innenschaft. Wenn wir mit den Mädchen und Jungen ihr Sein gemeinsam verstehen und würdigen, stärkt das ihre Selbstbemächtigung. Räume, in denen sie ihren Schmerz anerkennen können, schützen vor einer Abspaltung eines Teils des Selbst. Die gemeinsame Anerkennung von Schmerz korrigiert Gefühle von Isolation und Anderssein. Und wenn ich dann noch das Entstehen von Schmerz auch als Folge gesellschaftlicher Gewalt einordnen kann, komme ich womöglich in die Lage, mich mit anderen gegen diese Gewalt zu wenden. Und dennoch, die „[...] weiterhin erlebten Belastungen dürfen dabei nicht verschwiegen werden [...] sie werden einiges an traumatischem Gepäck in ihr weiteres Leben mitnehmen [...].“ (Weiß/Gahleitner 2020, S. 22)

Die beschriebene Begleitung funktioniert nur, wenn in den pädagogischen Institutionen über die etablierten Machtdifferenzen und über eingeschliffene Handlungsroutrinen nachgedacht wird. Dies zu einer Zeit, in der Heimerziehung durch die Ausdifferenzierung der Hilfen in ihrem Vorfeld immer weniger mit ‚pflegeleichten‘ Kindern und Jugendlichen zu tun hat, sondern zunehmend mit solchen, die nur noch ‚schwer zu halten sind‘, Mädchen und Jungen, die mit dem Begriff ‚Systemsprenger‘ ausgegrenzt werden. Meine Erfahrung sagt mir, dass traumapädagogisches Handeln nicht

wenige von ihnen erreichen kann (Schachtner/Weiß 2019; Franz Ruppert 2020; <https://www.rubikon.news/artikel/der-hass-der-un-geliebten>, Abruf: 17.08.2020). Dieses ‚Schwer halten‘ jedoch kann zu einer intoleranten Atmosphäre führen, in der die Pädagog*innen ausschließlich damit beschäftigt sind, den Tagesablauf abzusichern. Leben von Partizipation und Traumabewältigung sind dann nicht möglich. Ein verantwortlicher und reflexiver Umgang mit Macht im pädagogischen Alltag, in den Teams und in den Einrichtungen ist eine unabdingbare Voraussetzung für (Trauma-)Pädagogik. Kinder sind Expertinnen und Experten ihrer Lebenslage und ihrer Geschichte, sie sind insofern auch ‚Spezialisten für schwierige Lebenslagen‘ und sollten spätestens aus diesem Grund Subjekt, nicht Objekt der Hilfeplanung, der Erziehungsplanung und der Pädagogik sein. Treten wir ihnen mit Respekt gegenüber. Respekt vor dem, was Philipp und Jana in ihrem kurzen Leben bereits geleistet haben. Respekt vor der Kraft, mit der sie sich um ihre Geschwister und ihre Eltern bemühen. Respekt vor den Anstrengungen, mit denen sie ihre leidvollen Erfahrungen verarbeiten. Es kommt darauf an, ihnen mit Hoffnung und Vertrauen zu begegnen und sie nicht auf die traumatischen Erlebnisse und die Folgen zu reduzieren, z. B. mit dem Begriff herausfordernde Lebensumstände.

Ich höre schon meine pädagogischen Kolleg*innen: Was sollen wir noch alles tun!? „Hochspezialisierte Einzelaufgaben“ in einem entspezialisierten Kontext und in einer „besonderen Dichte und Schnelligkeit mehrerer parallel zueinander verlaufender Interaktionsprozesse“ (Schwabe 2000, S. 96) verweisen auf die Notwendigkeit von Beschränkung und Kräfteökonomie. Ich weiß aber auch von dem Zuwachs an Handlungswirksamkeit und beruflicher Zufriedenheit durch die Auseinandersetzung mit diesen Themen (Weiß 1999; Krautkrämer-Oberhoff et al. 2014). In traumapädagogischen Weiterbildungen bemerke ich eine zum Handeln befreiende Kraft des Wissens um die Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen: Durch die Auseinandersetzung mit der Traumapädagogik erreichen sie – so berichten Pädagog*innen – größere Bestimmtheit und Präzision im pädagogischen Handeln: *„Die Sprache der Pädagogen ist weit, die Sprache der Traumapädagogen ist präziser. Unsere Sprache ist klarer.“* Eine anfängliche Skepsis wird zur

Zustimmung: „*Ich dachte, Traumapädagogik sei eine Engführung, dann habe ich erlebt, dass sie zum Handeln befreit.*“

Wenn es gelingt, dass Jana und Philipp auf der Verstehensebene ihre Lebensgeschichte einordnen können; wenn es gelingt, dass sich ihr Selbstbild verändert und sie ihre Verhaltensweisen zu ihrem Wachstum einsetzen können; wenn sie beginnen, Vertrauen in Beziehungen zu fassen; wenn sie ihren Körper wahrnehmen und für ihn sorgen; sie den Einfluss traumatischer Erinnerungsebenen minimieren und übererregte oder dissoziative Zustände regulieren lernen, dann haben wir sie gut in ihrer Traumabewältigung unterstützt. Doch sie brauchen auch reale Chancen eines guten Lebens. Das ist nur nachhaltig zu machen, wenn wir uns mit ihnen gegen die Zerstörung von Lebensgrundlagen wehren. In dem Film *Parasite* ist sehr eindrücklich dargestellt, wie der Wunsch nach besserem Leben der Armen, nach sozialem Aufstieg scheitert. Eindrücklich die Bilder wie der Klimawandel in Form einer Wasserflut, einer Sintflut, ihre Chancen zu überleben, vernichtet. Wenn es gelingt, dass Philipp und Jana ihrem heutigen Dasein einen Sinn geben und sagen: „Dafür lohnt es sich, dass ich mich engagiere“, dann haben wir ihnen die bestmögliche Grundlage für eine gelingende Lebensgestaltung in einer schwierigen gesellschaftlichen Situation mit auf den Weg gegeben.

C Der gute Umgang der Profis

*Daß die Vögel der Sorge und des Kummers
über Deinem Haupte fliegen,
kannst Du nicht ändern.
Aber daß sie Nester in Deinem Haar bauen,
das kannst Du verhindern.
(Chinesisches Sprichwort)*

1999 beschäftigte ich mich in einer kleinen Untersuchung mit den Belastungsfaktoren der pädagogischen Begleitung von Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen. Ich war damals sehr beeindruckt über die Tiefe, von der sie berichteten. Und es wurde mir sehr deutlich, wie eng ihre Wirkkraft mit ihren Möglichkeiten und Belastungen verknüpft ist. Es ist also folgerichtig, dass die Pädagog*innen in eine „[...] traumapädagogische Konzeption integriert sind und sich selbst auch glaubhaft als solche verstehen und erleben. Nur so werden die eigene Sicherheit, Stabilisierung und Selbstwirksamkeit erlebbar und kann als pädagogische Haltung im Umgang mit den Kindern verinnerlicht werden.“ (Lang 2013, S. 222)

Oft genug erlebe ich auch heute, wie fachliche Unkenntnis über traumaspezifische Erinnerungsebenen zur Ausgrenzung der schon genug belasteten Mädchen und Jungen und in Folge auch zu Zweifeln an der pädagogischen Identität und Resignation der Pädagog*innen führen kann. Immer noch liegen wenig gesicherte Erkenntnisse vor, welches Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu besonderen Belastungen der sie betreuenden Pädagog*innen führt. Und weil die Bindungspersonen der zentrale Schlüssel für die Wirkung der stationären Jugendhilfe sind (Macsenaere/Esser 2015, S. 81), ist der Blick auf ihre Belastungen und auf die Möglichkeiten von kompensatorischen Schutzmaßnahmen nötig.

Die Arbeit mit traumatisierten Mädchen und Jungen birgt spezifische Gefahren und Belastungen (14). Wenn die Pädagog*innen diese reflektieren und sich weitere Grundkompetenzen aneignen,

werden diese Belastungen abgefedert. Sachkompetenz, Selbstreflexion und Selbstsorge stiften Sinn, diese vier Säulen eines guten Umgangs werden im Folgenden beschrieben (15). Doch sie können letztendlich nur wirksam werden, wenn die Institutionen und die Gesellschaft förderliche Rahmenbedingungen bereitstellen. Die Institution und die Gesellschaft haben letztendlich Sorge dafür zu tragen, dass die professionelle Begleitung der traumatisierten Mädchen und Jungen diesen nützt und den Pädagog*innen nicht schadet (16).

14. Auf sich selbst zurückgeworfen – potenzielle Belastungsfaktoren

Die Leidensgeschichten der Mädchen und Jungen wirken auf die professionellen Helfer*innen: durch das Verhalten der Kinder, durch ihr Selbstkonzept und durch die Erzählungen der Mädchen und Jungen. So ist es nicht verwunderlich, wenn Pädagog*innen im Umgang mit chronisch traumatisierten Mädchen und Jungen häufig über Überforderung und psychische Erschöpfung klagen. Während die Belastungen durch die Konfrontation mit Traumata in der fachöffentlichen Diskussion im Kontext von Therapie berücksichtigt werden, sind die Pädagog*innen auch hier eher auf sich selbst zurückgeworfen, da einige Ursachen der Überforderung der Pädagog*innen im Umgang mit traumatisierten Menschen über die Inhalte des Begriffes → Burnout (Schmidbauer 1992) hinausgehen bzw. in diesem nicht explizit diskutiert werden. Durch ungewohntes Verhalten, der Konfrontation mit außergewöhnlichem Leid, den Verwicklungen aus dem eigenen Kinderschicksal und belastenden Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühlen wird eine andauernde Konfrontation mit Grenzsituationen hergestellt.

14.1 Die Konfrontation mit schwierigem Verhalten

Die Geschichten der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen materialisieren sich in schwierigen und ungewohnten Verhaltensweisen. Möglicherweise verursacht das normale Verhalten eines Kindes, das in sexuelle Misshandlung verwickelt ist, Abneigung und Vorurteile bei Bezugspersonen. Verwirrende → Akkomodationsmechanismen wie Heimlichkeit, Verstrickung der Kinder, abgestrittene und widersprüchliche Berichte über die traumatischen Erfahrungen, Übertragungen auf der Opfer- oder Täterseite und die beeinträchtigte Fähigkeit der Mädchen und Jungen zu vertrauen, belasten die Bezugspersonen bis an die Grenze dessen, was noch psychisch zu tragen ist. Die Konfrontation mit Verhalten auf der Opfer- oder Täterseite stellt sie vor Bewährungsproben, konfrontiert sie doch auch mit eigener Hilflosigkeit. Durch Verhaltensweisen wie Prostitution und Missbrauch von Schwächeren werden zentrale Werte und Normen des menschlichen Lebens in Frage gestellt. Oft sehen die Pädagog*innen dieses Verhalten nicht als ‚normale Reaktion auf eine unnormale Kindheit‘, sie werten es als einen Angriff auf ihre pädagogische Integrität und auf persönliche Wertvorstellungen:

„Wieso prostituiert die sich, die braucht das doch nicht mehr.“¹⁴

Meine Studie über den Umgang mit belastenden Verhaltensweisen verdeutlicht, dass manche Handlungsstrategien der Pädagog*innen sowohl die Belastungen der Kinder als auch ihre eigenen Belastungen verstärken.

Der Umgang mit Aggression

Nicht wenige Reaktionen auf Aggression dienen der notwendigen Begrenzung und dem Schutz von Kindern, Jugendlichen und den

¹⁴ Diese und alle folgenden Aussagen von Pädagog*innen stammen aus meiner Studie 1999.

Pädagog*innen selbst bzw. sie werden zumindest damit begründet. Wenn jedoch diese Begrenzung die einzige pädagogische Reaktion auf Aggression ist, wird die Möglichkeit der Kinder, ihre Gefühle abzureagieren, zu Gunsten von Kontrolle und pädagogischer Einengung aufgegeben, ein folgenschweres Verhalten: „Wenn [...] im Beispiel einer therapeutischen Wohngruppe Betreuer*innen auf solche Aggressionen damit reagieren, von Betroffenen zu verlangen, primär diese Gefühle zu kontrollieren, führt dies dazu, dass Betroffene sich missverstanden fühlen und noch wütender werden.“ (Fegert 1995, S. 253). Der Teufelskreis Aggression – Kontrolle – sich unverstanden fühlen – Vertrauensverlust – Aggression – Kontrolle wird verstärkt. Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen können Aggression und Gewalt bei den Pädagog*innen – auch gegenüber den traumatisierten Mädchen und Jungen – erzeugen. Dies zeigt sich auch an dem Bedürfnis von Helfer*innen, ebenso mit Gewalt zu reagieren:

„Und dann habe ich das Gefühl, ich muss Michael eine bomben.“

Dass aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen bei Pädagog*innen störende – nämlich aggressive – Gefühle auslöst, bedeutet nicht, dass sie generell beruflich nicht kompetent sind. Es ist eher ein Indiz dafür, dass dieses aggressive Verhalten auf dem lebensgeschichtlichen Hintergrund der Kinder nicht zum Verstehen gebracht werden kann. Werden die aggressiven Gefühle der Pädagog*innen tabuisiert, weil sie dem pädagogischen Ethos widersprechen? Wehren professionelle Helfer*innen die negativen Gefühle ab, weil sie sich Aggression im Angesicht des Leides der traumatisierten Kinder nicht zugestehen oder weil sie sich selbst nie mit eigenen aggressiven Impulsen auseinandergesetzt haben? Wenn die Pädagog*innen aggressive Impulse in der Interaktion mit den Jugendlichen nicht verstehen, kann dies ihre Handlungsfähigkeit einschränken und die subjektiv erlebte Belastung bis hin zu einer dauerhaften Arbeitsunzufriedenheit oder -unfähigkeit bedeuten.

Der Umgang mit sexualisierten Bewältigungsstrategien

Auch zu sexualisierten Bewältigungsstrategien sind in der Praxis zu wenige Handlungsstrategien bekannt:

- Es gäbe „[...] große fachliche Unsicherheiten wie bei einem [...] sexuellen Missbrauch vorzugehen ist [...]“, die dazu führen, dass „[...]in vielen Hilfeverläufen eine mögliche sexuelle Gewalterfahrung weder angegangen noch bearbeitet wird.“ (Baur et al. 1998, S. 85)
- Verhaltensweisen, die die Mädchen und Jungen als Überlebensstrategien entwickelt haben, werden aus Unkenntnis der Dynamik sexueller Gewalt abgewertet, es kommt zu Sekundärschädigungen, pädagogischer Einengung und Kontrolle (Weber/Rohleder 1995).
- Praktizierte Sexualpädagogik und geschlechtsrollenreflektierte Pädagogik findet in den meisten Heimen nicht statt. Sie fallen der Zeit oder anderem zum Opfer (DJI 2006, Kap. 11, 12).

Weil trotz der Enttabuisierung in nicht wenigen Einrichtungen immer noch pädagogische Konzepte fehlen, sind die Pädagog*innen im Umgang mit diesen Verhaltensweisen auf individuelles Aushandeln angewiesen. Die Gefahr ist groß, durch unreflektiertes, ‚moralisches‘ Handeln den Kontakt zu den Mädchen und Jungen zu verlieren. Dies gilt gleichermaßen für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die sich prostituieren oder die sexuell übergriffig werden, bzw. bereits Täterstrategien entwickelt haben. Die konflikt-hafte Verstärkung durch Nichtwissen, Unverständnis oder durch Gegenreaktionen der Pädagog*innen können andere alte Erlebnis-inhalte der Kinder wie Schuldgefühle, Selbstunwert, Scham und Angst festigen. Die Spirale von Unverständnis und Verstrickung kann zur Handlungsunwirksamkeit führen.

Aggressives und sexualisiertes Verhalten fordert die Pädagog*innen offenbar besonders. Aggressives Verhalten der Mädchen und Jungen kann aggressives, zuweilen gewalttätiges Verhalten der Pädagog*innen provozieren, was nicht selten in den Teams nicht besprochen wird. Sexualisiertes Verhalten fordert heraus und führt immer wieder zur Abwehr der Mädchen und Jungen. In der

Institution können diese Verhaltensweisen der Pädagog*innen oft nicht wahrgenommen werden, auch weil die professionelle Bearbeitung eigener emotionaler Betroffenheiten weder in vielen Aus- noch Weiterbildungen stattfindet (Weiß 1999, S. 75 ff.).

Dass die Beanspruchung durch ungewohntes Verhalten hoch ist, zeigt eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. 60 % der Kinder und Jugendlichen erfüllten die Diagnosekriterien für eine, 37,7 % für mehrere psychische Störungen (Schmid 2007). Die Herausforderungen sind wahrscheinlich für Pflegeeltern noch größer. Sie konzentrieren sich auf weniger Menschen in einem kleineren räumlichen Setting. Und so verwundert nicht, dass das Aktionsforschungsprojektes für psychisch traumatisierte Kinder und Jugendlichen in sozialpädagogisch und psychotherapeutisch betreuten Pflegefamilien zu dem Schluss kommt, die Pflegekinder fordern existenziell heraus (Eberhard/Eberhard 2002, S. 49). Eine traumasensible, ausreichende Begleitung muss gerade für Pflegefamilien von der öffentlichen Jugendhilfe gewährleistet werden.

Das Unverständnis schwieriger Verhaltensweisen kann dazu führen, dass die Pädagog*innen den Kontakt zu Kindern wie Philipp und Jana verlieren. Um sich selbst zu entlasten, werden die Kinder vielleicht als nicht haltbar, unmöglich, undankbar etc. eingestuft. Doch damit wird auch die eigene Handlungswirksamkeit massiv eingeschränkt: „Wer ausschließlich die gesellschaftlichen Verhältnisse, irreversible pathologische Prozesse oder eine psychiatrische Erkrankung als Ursache annimmt, hat sich aus der Erziehungsarbeit verabschiedet. Sie können sich dann gut die eigene Erfolglosigkeit erklären, aber sie haben einen Verlust der Kontrolle im kontrollpsychologischen Sinn erlitten: Die Überzeugung, Wirkungen durch eigene Handlungen erzielen zu können, ist gebrochen“ (Wolf 1998, S. 49). Die berufliche Identität ist in Frage gestellt.

14.2 Die Bedeutung biografischer Erfahrungen

Die Themen, die die Kinder in den pädagogischen Alltag mitbringen, lassen sich aus keinem Leben ausgrenzen. Sie berühren immer

auch die eigene Kindheitsgeschichte. Umgekehrt berühren die Erfahrungen der Pädagog*innen auch den Alltag der Mädchen und Jungen: „Ich denke an die unbewussten positiven oder negativen Gefühlseinstellungen, die wir anderen Menschen gegenüber sogleich oder zunehmend nach einiger Zeit einnehmen, mitbedingt durch frühere prägende Erfahrungen z. B. im engsten Familienkreis und die wir ohne es auch nur zu merken unserem jeweiligen Gegenüber überstülpen“ (Schacht 1995, S. 287). Ohne dies zu generalisieren, können Kindheitserfahrungen bewusst oder unbewusst Motivation für die Berufswahl sein. So besteht bei manchen Mitarbeiter*innen eine Ahnung, dass ihr Verhalten mit der eigenen Lebensgeschichte in Verbindung gebracht werden kann, die dann aber in ihrer Bedeutung für das eigene professionelle Handeln nicht reflektiert wird.

In einer Untersuchung kommt Frauke Teegen zu dem Ergebnis, dass 48 % der befragten und sexuell missbrauchten Menschen versuchen, durch Fürsorge an anderen ihr eigenes Leid wieder gutzumachen und ihr bestmögliches Gleichgewicht zu finden (Teegen 1992, S. 14, n = 576). Doch der Wunsch, anderen zu helfen, andere Menschen zu erziehen, ist dann als Selbstheilungsversuch kontraindiziert, wenn die Motivation unbewusst ist. So berichtete Anna Freud von einer Pädagogin, die „[...] infolge unglücklicher Familienverhältnisse das Elternhaus verließ, um eine Stelle als Erzieherin von drei Knaben anzunehmen. Der mittlere dieser Knaben war ein schwieriger Erziehungsfall“ (Anna Freud 1935/1971, S. 59). Aufgrund ihrer Identifizierung mit dem zurückgesetzten Kind erreichte sie durch viel Liebe und Sorgfalt, die sie auf ihn verwendet hatte, die Reintegration des Jungen in die Familie. Doch das Band der Identifizierung zerriss, weil das zurückgesetzte Kind nicht mehr zurückgesetzt war: „Die Erzieherin, der doch dieser Erfolg zu verdanken war, begann jetzt ihrerseits Schwierigkeiten mit dem Jungen zu haben [...] sie verließ schließlich das Haus, in dem man sie sehr schätzte, gerade des Kindes wegen, das zuerst die stärkste Anziehung auf sie ausgeübt hatte“ (Anna Freud 1971, S. 60). Unbewusste Motive wie z. B. hier die Identifizierung dieser Erzieherin mit dem ungeliebten Kind führen zu Verstrickungen.

Eine Pädagogin der Wohngruppe, in der Jana lebt, kündigt ihre Stelle, weil sie Jana die Zuwendung, die sie selbst als Kind nie bekommen hatte, neidet. Sie hat ihre Verwicklung erkannt und gehandelt.

Verwicklungen, die bewusst werden, dienen der Selbstsorge und schützen die Kinder und Jugendlichen.

Mit der Reflexion der biografischen Erfahrungen kann die Gefahr, dass traumatisierte Mädchen und Jungen von professionellen Helfer*innen zur Bearbeitung selbst erlebter Traumata benutzt werden, eingeschränkt werden. Die Reflexion des eigenen Kinderlebens ist eine Voraussetzung dafür, dass die traumatischen Erfahrungen der Mädchen und Jungen nicht durch eine (unbewusste) Abwehr der Pädagog*innen verleugnet oder nicht wahrgenommen werden. Ein bewusster Umgang mit der eigenen Kindheitsgeschichte kann die Einfühlung in die Mädchen und Jungen erleichtern:

„Ich kann mich noch so gut erinnern, wie man sich fühlt, wenn man so eine Kindheit hat. Ich denke, ich kann das ganz gut.“

Der bewusste Umgang mit der eigenen Kindheitsgeschichte verhindert die Verfestigung von belastenden Verhaltensmustern und dient der Psychohygiene in belastenden Arbeitssituationen. Damit ist nicht gemeint, dass das Kinderleben ‚durchgearbeitet‘ ist. Ich muss wissen oder ahnen, welche meiner Verhaltensweisen vor allem mit meiner Geschichte zu tun haben und dies reflektorisch in angemessene Pädagogik übersetzen. Dieser bewusste Umgang mit dem eigenen Kinderleben vergrößert die innere Freiheit.

14.3 Trauma ist ansteckend

„Trauma ist ansteckend“, so beschreibt Herman (1993, S. 193) einen Aspekt der Beziehung von traumatisierten Menschen und ihren Bezugspersonen. Die Lebensgeschichten chronisch traumatisierter Mädchen und Jungen sind aufgrund der Schrecken und der Missachtung des Kindes als Subjekt ein Angriff auf das innere System der Bezugspersonen. Unerträgliche Vorstellungen und Gefühle können

hervorgehoben werden. Sie fordern eine Auseinandersetzung sowohl mit der Verletzlichkeit des Menschen als auch mit dem Potenzial des Bösen in ihm. Diese Lebensgeschichten erschüttern Grundvertrauen und lassen die eigene Verwundbarkeit stärker fühlen. Sie berühren stark emotionalisierte und tabuisierte Themen wie Familie, Gewalt, die Rolle der Mutter, des Vaters, sexuelle Gewalt, Sexualität und Gewalt. So können belastende Emotionen z. B. durch die Konfrontation mit Müttern, deren Töchter von sexueller Gewalt betroffen sind, fühlbar werden, denn diese Mütter entsprechen nicht dem Bild der guten, beschützenden Mütter (Roth 1997, S. 222). Das Bewusstsein über sexuelle Gewalt, das Eindringen in den Bereich, den jeder Mensch für das Ureigene hält, all dies erfordert eine Auseinandersetzung mit Grundwerten. Diese Auseinandersetzung ist umfassend, eingreifend und nicht zu vermeiden.

Die Bilderwelt der traumatisierten Kinder führt bei vielen Menschen zu heftigen Reaktionen. Manche müssen Ekel und Übelkeit bekämpfen, weil sie das wiedererlebte Elend in Flashbacks, traumatischen Übertragungen oder den Berichten der Kinder und Jugendlichen nicht aushalten. Das Begleiten von Flashbacks birgt Gefahren. Viele Pädagog*innen stehen machtlos daneben und müssen zusehen, wie dieser Zustand Mädchen und Jungen in Angst, Schrecken und große Not versetzt. Wenn ihnen das Wissen um die Dynamik dieser Erinnerungsebenen und um die Möglichkeiten professionellen Handelns fehlen, reagieren sie möglicherweise mit Angst, Depressionen, Traurigkeit, Rückzug, Misstrauen in eigene Beziehungen und mit Arbeitsunfähigkeit. Manche fühlen sich schuldig, weil ihnen das Leid der Mädchen und Jungen erspart blieb:

„Ich hatte auch keine einfache Kindheit. Und dann habe ich die Biografie einiger Kinder kennengelernt. Da war meine Geschichte profan. Ich hatte dann ein schlechtes Gewissen.“

Dieses „Schuldgefühl der Zeugen“ (Herman 1993, S. 200) kann dazu führen, dass Pädagog*innen zunehmend Schwierigkeiten haben, die Annehmlichkeiten des eigenen Lebens zu genießen. Belastende Gefühle werden spürbar: *„Wut, dass solche Dinge vorfallen“*, *„Ekel ist bei mir“* und *„manchmal Hilflosigkeit“*. *„Ach, wieder dieselbe*

Scheiße“ kommentiert eine Pädagogin die Häufung sexueller Gewalterfahrungen der Mädchen. Andere sind darüber schockiert, was Kinder in den wenigen Jahren ihres Lebens ertragen müssen. Die Pädagog*innen sind manchmal einfach handlungsunfähig:

„Also, wenn ich die Akte von Müllers gelesen hätte, mit dem, was den Kindern widerfahren ist, weiß ich nicht, ob mich das in meinen Gefühlen nicht eingeschränkt hätte. Ich hätte vor lauter Mitleid die Kinder dahinter gar nicht mehr gesehen.“

Der Einfluss auf das Privatleben ist signifikant. Eigene Normen und Werte verändern sich. Für die Pädagog*innen trifft zu, dass das Privatleben weniger privat und die Freizeit weniger frei als in anderen Berufen ist. Die Arbeit spielt in der Beziehung zum Lebenspartner eine große Rolle, das Leben mit eigenen Kindern wird beeinflusst:

„Man lebt etwas anderes und vermittelt auch seinen eigenen Kindern manches anders. Manchmal stinkt ihnen das: ‚Ihr redet doch nur über die Arbeit.‘ Letzten Endes kann man das nicht rauslassen. Das hat unsere ganze Familie geprägt.“

Eine kontraphobische Beschäftigung mit der Thematik sexuelle Gewalt beeinflusst die Wahl des Freundeskreises:

„Zeitweise war ich nur mit Leuten zusammen, die sich mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Ich habe Dramen erzählt, mit denen ich viele erschreckte.“

Die Aufnahme eines Pflegekindes verändert das bisherige Leben nach innen. Trotz ausführlicher Einführung sei dies viel schwieriger als vorgesehen. Sie verändert das bisherige Leben nach außen. Die Pflegeeltern erleben neben Bewunderung auch Unverständnis, Ablehnung bis hin zu Rückzug von langjährigen Freunden (Eberhard/Eberhard 2002).

Zeitweise ist die Lebensfreude massiv beeinträchtigt:

„Und manchmal habe ich keinen freien Kopf bekommen. Die Geschichte von Sarah, diesem stark traumatisierten Mädchen, hat bei mir einen inneren Schutzmantel zerstört. Da ging es mir überhaupt nicht gut. Ich habe ganz langsam versucht, Abstand zu kriegen auch über die Zeit. Ich musste mich länger zurückziehen. Ich brauche langes Regenerieren und einen Ansprechpartner zu Hause.“

Der Kopf ist okkupiert:

„Ich hatte Phasen, in denen ich nichts anderes lesen konnte als Bücher über Missbrauch. Da fing es dann an, nicht mehr gesund zu sein.“

Das Gefühl der eigenen Sicherheit leidet durch das Wissen um das Ausmaß traumatischer Gewalt gegen Kinder:

„Stellenweise war ich fanatisch: Hinter jedem Busch lauern Verbrecher, der unsicherste Platz für ein Kind ist in der Familie.“

Pädagog*innen sind auch von stellvertretender, auch sekundärer Traumatisierung oder sekundärem traumatischen Stress betroffen.¹⁵ B. Hundnall Stamm definiert sekundären traumatischen Stress als natürliche, konsequente Verhaltensweisen und Emotionen, die durch das Wissen entstehen, dass ein „[...] anderer Mensch ein traumatisches Ereignis erlebt hat. Diese Art von Stress entwickelt sich, wenn wir traumatisierten oder leidenden Menschen helfen oder helfen wollen. Somit ist sekundäre Traumatisierung eine Traumatisierung von Menschen, die mit den Primär-Trauma-Opfern in Kontakt sind.“ (Zit. n. Hedi Gies: Sekundäre Traumatisierung und Mitgeföhlerschöpfung, <https://institut-trauma-paedagogik.de>, Abfrage 01.09.2023)

15 Beide Begriffe meinen hier die Folgen des Kontaktes von Menschen, die traumatisierte Menschen unterstützen. Gemeint sein können auch die Beschädigung durch Interventionen von Bezugspersonen, die Geföhle aus dem traumatischen Erleben reaktivieren (vgl. Jegotka 2013).

Die traumatische Gegenreaktion

Die Auswirkungen der in der Psychoanalyse als → Gegenübertragung bekannten Dynamik auf die Pädagog*innen werden im fachlichen Diskurs zu wenig beachtet. Es kann nicht übersehen werden, dass die Mädchen und Jungen Gefühle, zum Teil heftige Gefühle in den Pädagog*innen auslösen, die den Inhalten der Gegenübertragung ähnlich oder gleich sind. Forschungen hierüber stehen aus. Möglicherweise rührt das daher, dass einige Psychoanalytiker die Nutzung der Gegenübertragung als streng an die analytische Situation gebunden verstehen.

Im therapeutischen Setting sind Gegenübertragungsgefühle „[...] alle Gefühle des Analytikers einem Patienten gegenüber [...]“ (Heimann 1950, zit. n. Thomä/Kächele 1985, S. 86). Unterschiedliche Auffassungen von Gegenübertragung bewegen sich in einem Spannungsbogen: Während die ganzheitliche Auffassung von Gegenübertragung die Gesamtheit aller Reaktionen der Therapeut*in auf die Klient*in (Kernberg 1978; Heimann 1950) meint, begreift Greenson (1975) die Gegenübertragung ausschließlich als die Übertragung des Analytikers.

Der Analytiker Karl König schlägt als Alternative zu Gegenübertragung den Begriff *Gegenreaktion* vor, da der Analytiker eben nicht nur auf die Übertragungen des Patienten reagiere (König 1993, S. 16). Diese erweiterte Definition scheint mir eher dem pädagogischen Kontext angemessen zu sein. Vor allem verweist König darauf, dass Gegenreaktionen sorgfältig ausgewertet werden müssen und sie keinen direkten Aufschluss über die Gefühle des Patienten geben (a. a. O., S. 33 ff.). Berücksichtigt werden muss, dass nicht alle Gefühle gegenüber Kindern und Jugendlichen Gegenreaktionen sind. Gefühle der Pädagog*innen im Arbeitsalltag können auch den Arbeits- oder eigenen Lebensbedingungen, den Kolleg*innen etc. gelten.

Das Zusammenleben mit chronisch traumatisierten Kindern kann heftige Gegenreaktionen auslösen. Gerade im Kontakt mit störungswertig hoch dissoziativen Mädchen und Jungen erlebe ich dies in besonderem Ausmaß. Der wesentliche Unterschied zwischen positiver und traumatischer Gegenreaktionen sei die destruktive

Kraft der frühen Erfahrungen der Mädchen und Jungen, die die Beziehungen zu anderen Menschen immer wieder stören. „Der Terror entsteht dadurch, dass außer dem Patienten und dem Therapeuten noch eine dritte Person anwesend zu sein scheint. Diese dritte Person ist der Täter.“ (Lister, zit. n. Herman 1993, S. 188)

Gegenreaktionen sind nicht zu vermeiden. Ein für die Beziehungsarbeit unerlässliches Instrument, die Einfühlung, fordert die professionellen Helfer*innen auf, die Position und die Geschichte des Mädchen oder Jungen aus herausfordernden Lebensumständen zumindest zeitweise zu verstehen. Weniger intensiv als die Kinder erleben sie dann die Gefühle von Angst, Ohnmacht, Verwirrung. Dieses Erleben bezeichnen Psychoanalytiker als die *konkordante (deckungsgleiche) Gegenübertragung*. Die Bezugspersonen können unbewusst die Situation des ausgelieferten hilflosen Kindes mit- und/oder nacherleben. Die konkordante Identifikation kann das Gefühl auslösen, alleine zu stehen, keine Unterstützung zu haben. Möglicherweise werden die Pädagog*innen handlungsunfähig. Ohnmacht und Hilflosigkeit können dann dazu führen, dass sie ihre eigenen Grenzen übergehen und zur Kompensation dieser Gefühle in die Rolle der Retter schlüpfen (komplementäre oder ergänzende Gegenreaktion). Oder sie resignieren und werden depressiv, erschöpft bis hin zum psychischen ausgebrannt-Sein. Sie schwanken zwischen Allmacht und Ohnmacht. Dieses Schwanken zwischen Ohnmacht und Allmacht ist auch als ein Verhalten traumatisierter Kinder bekannt.

Die bisherigen Erfahrungen der Mädchen und Jungen provozieren geradezu als Gegenreaktion eine Bindungsfalle (7.2). Die Kinder empfinden den Mangel an Beziehung. Sie haben einen starken Wunsch nach Auflösung der früheren Deprivations- und Vernachlässigungserfahrungen. In der Gegenreaktion können Pädagog*innen zum ‚*impertinent liebenden Menschen*‘ werden, der es immer gut meint. Sie möchten eine besonders gute Beziehung herstellen, ohne die begrenzte Beziehungsfähigkeit der traumatisierten Kinder zu beachten:

„Ich wünsche mir, dass ich eine gute Beziehung zu den Kindern bekomme, dass ich den Kindern was mitgeben kann. Ich hatte auch Größenfantasien: Endlich bin ich jetzt da, und jetzt machen wir das.“

„Das Gefühl, ich muss allen helfen, und ich muss ganz viel da sein, weil gerade dieses Kind mir so wichtig ist.“

Sie missachten bei ihrem Beziehungsangebot ihre eigenen Grenzen:

„Ich möchte mit Kindern und Jugendlichen auf eine ganz intensive Art und Weise arbeiten, weil das Kind neue Beziehungserfahrungen machen kann.“

Möglicherweise können Julia, Sabine und Michael dieses Angebot nicht annehmen. Sie wollen nach Hause. Ihre Fähigkeit zu vertrauen, ist stark beschädigt. Philipp kennt das Angebot zu vertrauen nur in Kopplung mit sexuellem Missbrauch. Die Pädagog*innen wiederum berichten resigniert und ungehalten von diesem Mangel an Vertrauen:

„Anna hat dann so in den Sack gehauen. Ich war enttäuscht, nach allem, was wir für sie getan haben.“

Ihre Gegenreaktion entpuppt sich als Bindungsfalle (Schleiffer 2009). Es entsteht ein *Gefühl der Vergeblichkeit*, weil sie die Möglichkeiten der Vertrauens- und Bindungsfähigkeit von Anna nicht auf dem Hintergrund ihrer lebensbiografischen Hintergründe versteht. Das Gefühl von Vergeblichkeit ist vielleicht auch eine Gegenreaktion auf Annas Gefühle. Aufgrund von überhöhten Erwartungen entstehen Zweifel an der eigenen Handlungswirksamkeit (7.3).

Tabelle 2: Bindungsfallen (nach Schleiffer 2009)

Bindungsabwertend	Bindungsverstrickt
<ul style="list-style-type: none"> – Diese Kränkung kann die Reflexionsfähigkeit des/der Pädagog*in erschweren. – In Folge solcher Erfahrungen besteht die Gefahr, dass der/die Pädagog*in bindungsrelevante Situationen zukünftig meidet (bindungsvermeidendes Gegenagieren). – Das Kind kann sich in seiner Projektion bestätigt fühlen. – Bindungsvermeidung manifestiert sich bei Kind und Pädagog*in. 	<ul style="list-style-type: none"> – Das unsicher ambivalente Verhalten überträgt sich auf die/den Pädagog*in. – Bei den Pädagog*innen können sich Gefühle von Nähe und Mitleid mit Gefühlen von Wut und Zurückweisung abwechseln. – Verstrickung entsteht, wenn der/die Pädagog*in versucht, Distanz zu gewinnen, und das Kind in genau diesem Moment verstärkt Nähe sucht. – Dieses Hin und Her von Nähe und Zurückweisung zwischen Kind und Pädagog*in kann sich bis zur Eskalation aufschaukeln.

Menschen, die viel Ohnmacht erlebt haben und in dieser stecken, laden zu *Retterfantasien* ein, z. B. dem impertinent liebenden Menschen (s. o.) oder den, der es schon richtet. Diese Retterfantasien sind ja noch zu reflektieren. Als ungleich schwieriger erlebe ich dies im Kontext der Begleitung minderjähriger Flüchtlinge, die in extremen Maße Erfahrungen von Diskriminierung, Schikanen von Behörden, also Machtlosigkeit ausgesetzt sind. Hier immer von angemessener Wut und Verstrickung oder Überidentifizierung unterscheiden zu müssen, ist eine extreme Anforderung. Diese darf nicht den Blick auf den gesellschaftlichen Rahmen und die Notwendigkeit seiner Veränderung verstellen (Brandmaier/Ottomeyer 2016).

Die tabuisierten Gegenreaktionen

Scham oder falsch verstandene Berufsethik verhindern häufig die Erörterung von tabuisierten Gegenreaktionen wie Aggression und sexuelle Erregung. Um diese belastenden Gefühle nicht durch Ausprechen auch noch zu zementieren, ist die Neigung groß, diese Gegenreaktionen zu ignorieren, zu bagatellisieren oder umzudeuten.

Die aggressive Gegenreaktion

Aggressive Gefühle der Mädchen und Jungen, die dem Täter oder ihrer schwierigen Lebenssituation gelten, können bei Bezugspersonen Aggressionen – auch den belasteten Kindern gegenüber – auslösen. Im Kontext von Therapie mit Traumaopfern verweist J. L. Herman ausdrücklich darauf, dass die traumatische Gegenübertragung auch zu sadistischen Impulsen der Bezugspersonen führen kann (Herman 1993, S. 199). Wird zusätzlich noch eine zunehmende körperliche Aggression bei den Kindern beobachtet, kann das zu Aggressionen der Pädagog*innen auf die ‚Schutzbefohlenen‘ bis hin zu Hass führen. Sie lassen sich in eine aggressive Gegenreaktion verwickeln:

„Es fällt ihnen, den Kindern, sehr schwer, aus dieser Rolle zu schlüpfen. Sie sehen den Erzieher als Feind. Man kann pädagogisch sinnvoll reagieren, wenn man als Erzieher gelernt hat, das zu ertragen. Man muss sich bewusst sein, dass das nicht persönlich gemeint ist. Die Gefühle machen einem einen Strich durch die Rechnung. Da muss man an der Aggression vorbeikommen und oft bleibt man in der aggressiven Auseinandersetzung stecken.“

Die sexuelle Gegenreaktion

Kindliche Sexualität und die Suche nach der sexuellen Identität ist ein Berührungspunkt zwischen den Mädchen und Jungen und den Pädagog*innen. Der sexuelle Aspekt der Misshandlung spiegelt sich dann in Gegenreaktionen wider und kann durchaus zu sexueller Erregung der Pädagog*innen führen, die erschrocken verdrängt oder verleugnet wird. Gerade in der Pädagogik fehlt die Übung, erotische und sexuelle Anziehung zu thematisieren. Manchmal gelingt es Pädagog*innen nach Information über sexuelle Gegenreaktionen, solche Gefühle in einem souveränen und offenen Team zu äußern. Die Fähigkeit, tabuisierte Gegenübertragungsfühle zu kommunizieren, dient dem Schutz der Mädchen und Jungen vor Reviktimisierung und der Entlastung von Zweifel an der pädagogischen Integrität.

Jana sexualisiert die Beziehung zu ihrer Therapeutin. Diese spricht die Leiterin der Wohngruppe an. In Folge kann die Leiterin der Wohngruppe erleichtert auch von erotisierter Beziehungsaufnahme von Jana berichten. Die Gegenreaktionen der professionellen Helferinnen sind nun die Grundlage eines neuen Blickes auf Janas Geschichte, sie musste auch sexuelle Gewalt durch ihre Stiefmutter überstehen.

Gegenreaktionen reflektieren

Die Reflexion der Gegenreaktionen insbesondere der tabuisierten, ist letzten Endes erleichternd. Sigmund Freud drückte das so aus: „Man muss also seine Gegenübertragung jedes Mal erkennen und überwinden, erst dann wird man frei“ (zit. n. Thomä/Kächele 1985, S. 96). Eine professionelle Auflösung der in Übertragung und Gegenreaktion entstandenen Bindungsfälle erfordert die Reflexion dieser Gefühle. Das ist Voraussetzung für die Klarheit der Pädagog*in in ihrem Beziehungsangebot. Hilfreich können erste Erfahrungen über Entlastung und Erleichterung durch die Reflexion der Gegenreaktionen, insbesondere der tabuisierten aggressiven und sexuellen Impulse, in → Balint- oder Supervisionsgruppen sein. Übung im Umgang mit Gegenreaktionen im Team kann die ‚Gegenreaktion der Woche‘ schaffen: Eine Pädagog*in berichtet davon und das gesamte Team versorgt die körperlichen Reaktionen wie Schweiß, Lähmung etc. dieses Gefühls. Das macht auch Spaß und es entsteht eine Normalität. Im Übrigen ist die Reflexion von Allmachts- und Retterfantasien – uns allen bekannte Gegenreaktionen – eine Grundlage, um mit Beschränkungen und Scheitern umzugehen.

Die Reflexion der Gegenreaktionen kann in der pädagogischen Praxis nicht so komplex sein, wie sie in den Konzepten der psychoanalytischen Therapie oder auch der psychoanalytischen Supervision vorgesehen ist. Dennoch sind die Kenntnis der Dynamik und ihre Beachtung in der pädagogischen Praxis für die Psychohygiene hilfreich: „Es geht um die Bereitschaft des Helfers, auch auf sich selbst aufzupassen“ (Mehringer 1979, S. 78).

14.4 Im Dickicht der Institutionen

Auf sich selbst zurückgeworfen sind nicht wenige Pädago*innen auch im Dickicht der Institutionen. Nicht reflektierte Gegenreaktionen wirken auf alle Beteiligten in der Einrichtung. Die Pädagog*innen beschreiben auch eine zusätzliche hohe Belastung, wenn die Einrichtung die Auseinandersetzung um Traumata abwehrt und kein gemeinsames Ringen um eine angemessene Hilfe gesucht wird. Letztendlich führen auch Widersprüchlichkeiten in der Jugendhilfe und Differenzen im gesamten Hilfenetz dazu, sich alleine, auf sich selbst zurückgeworfen zu fühlen.

Abbildung 9: Das Dickicht



© Lukas Picard

Gegenreaktionen im Team

Die Spiegelung der Familiendynamik in den Helfersystemen kann – unreflektiert – die Arbeitsbelastung ins Unerträgliche steigern. Die in der Familie tabuisierten Themen, die aggressiven, feindseligen

und gewalttätigen Gedanken, werden auf die Helfer*innen übertragen. Spezifische Übertragungs- und Gegenreaktionen können aggressive, sadistische und gewalttätige Impulse auslösen und institutionelle, irrationale, lähmende Krisen provozieren. J. L. Herman berichtet von Spaltungen der Teams in einer Klinik infolge der Patientengeschichten. Fast immer stelle sich heraus, „[...] dass der fragliche Patient eine traumatische Vorgeschichte hat“ (Herman 1993, S. 210).

Kinder, die ihre Elternfiguren als liebevoll und böse erlebt haben, spalten diese in die „gute“ und „böse“ Mutter. Dies prägt alle weiteren Beziehungen dergestalt, dass immer wieder gute Menschen gesucht und Menschen, die das Kind enttäuscht haben, bekämpft werden. Teams werden aufgespalten in gute und schlechte Bezugspersonen. Wenn sich ein Kind eine Pädagogin als Vertrauensperson aussucht, kann dies zur Konkurrenz und zur Abwertung der Kollegin führen. Die Identifizierung einer Pädagog*in mit dem ‚Opfer‘ führt vielleicht dazu, dass diese Wut, Empörung, Frustration, Gereiztheit bis zum ‚heiligen Zorn‘ (Herman 1993) spürt und ihre Gefühle gegen die ‚verständnislosen‘ Kolleg*innen oder die Institution richtet. Das Team und die Institution reagieren verständnislos, möglicherweise selbst mit Ablehnung, Ärger und Wut.

Auch unterschiedliche Aussagen der Mädchen und Jungen über die traumatischen Erlebnisse im Zusammenhang mit der Dynamik von Erinnern und Verdrängen führen zu unterschiedlichen Bewertungen. Im Kontext von sexueller Gewalt ist die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Mädchen und Jungen eine Quelle von erheblichem Konflikt- und Belastungspotenzial (Roth 1997, S. 230). Aus diesen Konflikten entstehen Spaltungen. Sie entstehen zwangsläufig und sind kein Hinweis auf professionelles Versagen. Wenn die Kinder sich widersprüchlich verhalten, kommt es zu unterschiedlichen Bewertungen und zu Konflikten im Team. Die Arbeitsbeziehungen der einzelnen Funktionsgruppen, die aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsaufträge schwierig genug sein werden, können sich durch unreflektierte Gegenreaktionen sehr verkomplizieren:

Die Pädagog*innen wachen eifersüchtig über die Therapeutin, der Laura von den sexuellen Gewalterfahrungen erzählt hat. Der Erziehungsleiter ist von dieser genervt, weil die schon wieder, und zwar in Unkenntnis der Rechtslage, die Besuche des Kindes in der Herkunftsfamilie unterbrechen will. Der Leiter der Einrichtung will das Jugendamt nicht mit Forderungen einer familienrechtlichen Klärung verprellen etc.

Wer kennt diese Konflikte nicht zur Genüge? Die Notwendigkeit der Reflexion gilt also auch für die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Funktionsgruppen: Alle haben Gründe für ihr Verhalten. Gründe, die dann besprechbar sind, wenn durch die Reflexion von Gegenreaktionen wie z. B. Retterfantasien u. a. Kopf und Herz frei werden, um die unterschiedlichen Anliegen respektieren und im Handeln frei werden zu können.

Institutionelle Handlungsunfähigkeit

Zu den benannten Phänomenen kommen noch andere Hindernisse hinzu. Das Fachwissen ist ausreichend. Solange jedoch die institutionelle Antwort auf dieses Wissen ausbleibt, es in den Einrichtungen keine Konzepte gibt, die Handlungssicherheit vermitteln, bleibt es den einzelnen Pädagog*innen überlassen, wie sie z. B. die Erfahrungen körperlicher, sexueller Gewalt und häusliche Gewalt und die Trennungserfahrungen der Mädchen und Jungen in Hilfeplanung und Pädagogik umsetzen. Sie sind auf sich alleine gestellt, wie die Kinder früher auch. Sie sind isoliert, wie das Kind damals auch.

So kann es geschehen, dass die Protagonist*innen dieser Themen sich plötzlich im Abseits befinden, weil das Team oder die Institution abwehren. Oder diese Auseinandersetzung wird an eine Kolleg*in delegiert. Möglicherweise wird diese/r dann zur Spezialist*in mit dem Spezialgebiet *Schrecken und Dreck* mit allen negativen Auswirkungen. Alle in dieser Arbeit Tätigen kennen derartige Belastungen aus Helferkrisen, die durch Abwehr verursacht werden.

Viele Bezugspersonen klagen über zu geringe Möglichkeiten zur Reflexion, sie unterhalten sich sehr selten über Pädagogik

und Supervision sei ‚*was Besonderes, was wir kriegen.*‘ Und sie berichten über Supervisor*innen ohne Feldkompetenz, die zum Teil abenteuerliche Ratschläge erteilen:

„Der Supervisor war niemand, der sich mit Missbrauch auskannte. Das war ein großes Manko. Der hatte auch keine Ahnung von Heimerziehung. Er hat uns Sachen geraten, die unglaublich waren. Dass man irgendwelche Jugendliche in Krisen stürzen soll, um sie dann wieder aufzubauen. Ich glaube, wenn wir das gemacht hätten, Anna wäre uns aus dem Fenster gesprungen.“

Die Frage nach Feldkompetenz wird kontrovers diskutiert: Zu enge Feldkompetenz beinhaltet die Gefahr der mangelnden Distanzierung und stelle die Subjektkompetenz in den Vordergrund. Andere halten Wissen über das Feld für unabdingbar, um verantwortlich handeln zu können. Feldkompetenz ist sicher nicht so eng zu fassen, dass die Supervisor*in aus dem identischen Arbeitsfeld stammen muss, dennoch ist es notwendig, dass sie/er das Berufsfeld kennt, um dort fachgerecht supervidieren zu können (Remmel-Faßbender 2002).

Die Mehrheit der Pädagog*innen beschreibt zudem ein Leitungsvakuum auch im Hinblick auf den professionellen Umgang mit Traumata. Sie erwarten von Leitungen Transparenz, Partizipation, Übernahme von Verantwortung, konzeptionelle Unterstützung und vernünftige Rahmenbedingungen. Die Pädagog*innen klagen über mangelnde Wertschätzung für die Begleitung von Mädchen und Jungen aus herausfordernden Leben. Ein Basiswissen über Traumata fehle bei Leitungskräften, die deswegen einen professionellen Umgang mit traumatisierten Mädchen oder Jungen nicht wertschätzen:

„Ich wünschte mir mehr Rückhalt und Anerkennung für diese Art von Arbeit. Wichtig ist immer noch, ob ein Schulabschluss oder eine Arbeit bei raus kommt, das ist das Problem bei ganz vielen Jugendämtern. Da kriegt man Anerkennung vom Chef oder vom Jugendamt. Was interessiert sie, ob ich mit der Jugendlichen ein Trauma bearbeitet habe.“

Die Erfahrungen der vor mir befragten Kolleg*innen in der Kinder- und Jugendhilfe entsprechen den Erfahrungen aus dem Arbeitskontext Folgen nationalsozialistischer Gewalt. Ihre Belastungen

werden nicht wahrgenommen, Supervision wird nicht ausreichend zur Verfügung gestellt und wenn, werden die Auswirkungen der Traumatisierungen auf die Kolleg*innen und die Institution von Supervisoren und Organisationsberater nicht immer verstanden und einer Auflösung zugeführt (Jegodtka 2013). Insgesamt werden die geringen finanziellen und personellen Ressourcen als belastend beschrieben: Für alles fehlt die Zeit.

Widersprüchlichkeiten der Jugendhilfe und im Netzwerk

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, die z. B. die → Garantstellung der Jugendhilfe in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt, die vielen Aspekte fachlicher und sozialer Wirklichkeitskonstruktionen berücksichtigt und die Verbesserung der Situation traumatisierter Kinder zum Ziel hat, steckt in den Kinderschuhen. So fühlen sich Pflegeeltern vom Jugendamt unzureichend unterstützt, die Störungen der Kinder würden verharmlost, die Besuchsrechte der leiblichen Eltern würden unterstützt, ohne zu überprüfen, ob die Pflegekinder die Konfrontation mit den Eltern verkraften (Eberhard/Eberhard 2002, S. 52). Wenn die Pädagog*innen bei vermuteter massiver Kindeswohlgefährdung die Kinder jedes zweite Wochenende nach Hause entlassen müssen, belastet dies extrem. Sie beschreiben Ohnmachtsgefühle, weil sie nicht wissen, was den Kindern geschieht und sie diese nicht schützen können. Nach längeren Aufenthalten zu Hause, z. B. in den Ferien seien die Kinder so verändert, dass die Pädagog*innen das Gefühl haben, sie müssen von vorne anfangen. Besonders im Kontext sexueller Gewalt sei es belastend, wenn der Kontakt zwischen den Kindern und dem missbrauchenden Elternteil hergestellt werden muss. Der Schutz der Kinder sei trotz vorhandener rechtlicher Möglichkeiten oft nicht ausreichend geklärt. Hier bewegen sich die professionellen Helfer*innen in dem kräftezehrenden Spannungsfeld Kindeswohl/Elternrecht bzw. eines ungenügenden Opferschutzes. Sie sind in der Sicherstellung des Kindeswohls auf die Zusammenarbeit mit der öffentlichen Jugendhilfe, dem Jugendamt und auf die Justiz angewiesen.

Die Pädagog*innen sorgen sich um die Mädchen und Jungen, die sie vielleicht zu früh ohne Unterstützung in eine unsichere Zukunft entlassen müssen (Weiß/Sauerer 2018a, S. 166 ff.). Weitere handlungsleitende einseitige Interpretationen von Normen der Jugendhilfe tragen zur Verunsicherung der professionellen Helfer*innen bei: Eine einseitige Interpretation des § 37, SGB 8 bevorzugt die Rückkehroption. Gute Unterbringungen sind möglichst kurz. Wie aber ist dann eine konstante Beziehung als Grundlage der Korrektur traumatischer Erfahrungen zu realisieren? Zu diesen einschränkenden Vorannahmen zähle ich auch die Behauptung, die Beschäftigung mit der Vergangenheit stigmatisiere die Mädchen und Jungen: Wie soll dann Vergangenheitsbewältigung geschehen? Größte Verunsicherung aber ruft die Frage hervor, welche Zukunft überhaupt eine im Sinne der Mädchen und Jungen parteiliche Jugendhilfe hat angesichts um sich greifenden Sparmaßnahmen und des Rückzuges des Staates aus der sozialen Verantwortung.

Die Zusammenarbeit mit den Schulen ist immer dann schwierig, wenn die dort Tätigen die Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen nicht und ihre Akkomodationsmechanismen als Unwillen verstehen. Auch eine gute von Respekt getragene Zusammenarbeit mit Kinder- und Jugendpsychiatrien ist eher noch zu entwickeln. Da jedoch die Kontakte immer häufiger notwendig werden, führt das derzeit oft zu Spannungen, die der medizinische Apparat manchmal mit Überhöhung erledigt.

14.5 Gesellschaftliche Engführungen

Gesellschaftliche Veränderungen beeinflussen auf tiefgreifende Weise die Situation von Kindern und Jugendlichen aus herausfordernden Lebensumständen. Ihre Entwicklungsproblematiken sind eingebettet in Phänomene der Zweiten Moderne. Die Auflösung herkömmlicher Strukturen wie verwandtschaftliche Bezüge, die Veränderung der Familie markieren Eckpunkte, in denen Kindheit und Jugend neu definiert werden muss. Und sie verändern die Bedingungen von ungeschützten Kindern, die zwar einerseits einer offeneren Gesellschaft gegenüberstehen und andererseits durch

das Diktum der Individualisierung eher auf sich selbst angewiesen sind. In diesem Kontext kommt Heimerziehung für die Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen eine weitaus größere Bedeutung zu, als dies in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Kinder, die sexueller Gewalt, massiver körperlicher Misshandlung oder lebensbedrohender Vernachlässigung ausgesetzt sind, können nur in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe und fachlich gut unterstützten Pflegefamilien geschützt werden. Die Einsparungen auf dem sozialen Sektor haben bereits heute zur Folge, dass Jugendhilfe zuerst alle Maßnahmen ‚probiert‘, bevor Heimerziehung als Alternative erwogen wird. Wenn ambulante Unterstützungen auch für viele Kinder und Familien hilfreich sind, gibt es dennoch auch die Kinder und Jugendlichen, deren Leiden hierdurch verlängert werden. Ihre Problematik wird größer, die Anforderungen an die Pädagog*innen werden höher.

Oder aus der Sicht der Pädagog*innen: „Professionalisierung und Personalentwicklung sind auch Ausdruck des Zustandes oder der Entwicklung der Jugendhilfe als Ganzes, die als gesellschaftlicher Teilbereich ebenfalls Spiegelbild gesamtgesellschaftlicher Standards sind.“ (Hartwig/Kriener 1993, S. 141). Insofern verweisen ein seit dem Erscheinen der 1. Auflage dieses Buches extrem gestiegener Personalnotstand auf fehlende gesellschaftliche Wertschätzung und zu geringe Förderung der Unterstützung von Menschen aus herausfordernden Lebensumständen. Auch so kann man Leid und die Hilfe gegen Leid aus öffentlichen Diskussionen verbannen. Auch wenn die Auseinandersetzung um sexuelle Gewalt in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird, geht es selten um die Anerkennung des Leidens der Überlebenden und die Unterstützung zur Bewältigung.

Während die Zeit seit Mitte der 70er Jahre bis zum Anfang der 90er als „Periode der Sozialpädagogisierung der sozialen Hilfen“ gilt, lässt sich spätestens seit Mitte der 90er eine starke Ökonomisierung der Hilfen beobachten: Die Überprüfung von Sozialrathäusern und Sozialen Diensten, das Messen von Hilfeangeboten mit betriebswirtschaftlichen Kennzahlen sprechen eine deutliche Sprache. Die zarten Pflanzen der Humanistischen emanzipatorischen Sozialarbeit und Pädagogik müssen immer mehr der Ökonomisierung weichen. Die Sanktionspraxis gegenüber Hilfeempfängern hebt

die grundgesetzlich garantierten Menschenrechte aus. Soziale Hilfen sind Teil der Sozialpolitik im Sinne der Stabilisierung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und deswegen ist keiner der Akteure – wie immer er/sie es auch selbst empfindet – unpolitisch.

Und gerade, wenn die gesellschaftlichen Engführungen die Arbeit erschweren, helfen wir alternative Kraftquellen. Immer wieder berichten Pädagog*innen von einer besonderen Kraftquelle, die Bewunderung der Lebensleistung der Kinder:

„Ich finde es unwahrscheinlich, wie viel Kinder wegstecken können. Ich bewundere die Kinder, dass sie dann trotzdem noch so sind, wie sie sind.“

Die Stärke der Kinder macht Mut. Die Handlungskompetenz wächst, wenn das Wissen um die Vorgeschichte vorhanden ist. Die Rekonstruktion der Lebenserfahrungen ist eine Möglichkeit, um die eigene Interaktionsfähigkeit herzustellen: „Hat man das Lernfeld [des Kindes, d. Verf.] kennen gelernt, etwa indem man die Geschichten, die die Kinder über ihr Leben erzählen, interessiert aufnimmt, indem man wichtige Menschen im Leben der Kinder kennenlernt und beobachtet, welche Wirkungen diese bei einem selbst auslösen, oder indem man die Orte sieht und riecht, an denen das Kind gelebt hat, kann man die Strategien des Kindes oft als funktional und seine Deutungen als plausibel erkennen“ (Wolf 1998, S. 50). Gelassenheit, Offenheit und eine höhere Handlungswirksamkeit können sich einstellen. Die Kenntnis einerseits der Schrecken und andererseits der Überlebensleistung der Kinder erleichtern die Begleitung von Kindern wie Philipp und Jana.

15. Die vier S

Angesichts dieser spezifischen Belastungen brauchen wir Grundlagen und Standards, die Resignation und Ausbrennen verhindern. Es ist möglich, Standards zu schaffen, mit denen die Pädagog*innen Kraft bis hin zur Begeisterung für ihre Arbeit generieren können. Nur selbstbemächtigte professionelle Helfer*innen können die

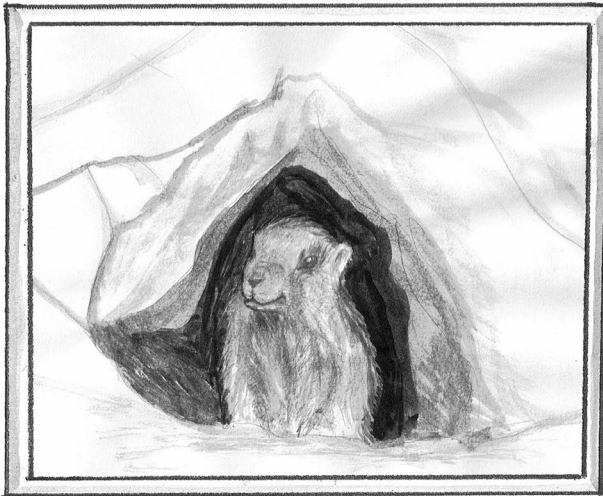
Mädchen und Jungen in ihrer Selbstbemächtigung begleiten. Es geht um die Selbstbemächtigung auch und vielleicht vor allem der professionellen Helfer*innen. Die Hilfe für Kinder wie Philipp und Jana ist dann hilfreich, wenn nachfolgend benannte Kompetenzen zumindest in Ansätzen vorhanden bzw. möglich sind. Vor allem ist sie dann für die Begleiter*innen weniger gesundheitsgefährdend.

Vier Grundkompetenzen

- Sachkompetenz erzielen die Pädagog*innen durch die Aneignung von spezifischem Fachwissen.
- Die Selbstreflexion ist eine der wichtigsten Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. Es ist ihr Ziel, die eigenen Verarbeitungsmuster zu kennen und ihre Beeinträchtigung durch individuelle Ansprüche, gesellschaftlich vermittelte Glaubenssätze und institutionelle Engführungen zu durchschauen.
- Die Selbst(für)sorge spielt im aktuellen Diskurs über Professionalisierung leider eine sehr randständige Rolle, sie ist notwendiger Bestandteil der beruflichen Identität.
- Die Sinnhaftigkeit des Tuns gibt Kraft.

Spezifisches Fachwissen verhilft zur Sachkompetenz. Die Selbstreflexion in der Begleitung mit Mädchen und Jungen ist sehr persönlich und kann sehr tief gehen. Selbstsorge, ein Konzept, das es bereits in der Antike gab, beschäftigt sich mit der mentalen und körperlichen Gesundheit. Schlussendlich ist es die Sinnhaftigkeit des Tuns, die den Belastungen entgegengestellt werden kann. Traumapädagogisches Handeln ist nicht möglich ohne gesellschaftliche Verortung, nicht ohne ethische Fragen, nicht ohne die Prüfung der Sinnhaftigkeit. Sie beginnt mit der Sachkompetenz.

Abbildung 10: Die vier S – ein Beitrag zur inneren Sicherheit



© Lukas Picard

15.1 Sachkompetenz

Wie immer und überall versetzt Wissen uns in die Lage, schwierige Situationen zu meistern. Sachkompetenz vermindert die Belastungen und Gefahren. Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen stellen die Professionalität auf die Probe: Die Aus- und Fortbildungsinstitute sind gefordert, Basiswissen über Kindesmisshandlung, über Traumatisierungen als Standard zu integrieren. Hierzu gehört:

Grundwissen

- Basiswissen der Psychotraumatologie, z. B. die unterschiedlichen Forschungsergebnisse über Traumatisierung von Kindern
- Grundwissen zur störungswertigen Dissoziation
- Grundwissen über Entwicklungsrisiken, Entwicklungschancen und unterstützende Faktoren

- Basiswissen über Ausmaß, Dynamik, Folgen und Täter*innenstrategien bei sexueller Gewalt
- Grundkenntnisse über die Dynamik traumatischer Übertragungen und Gegenreaktionen
- Wissen über sozialpädagogisches, traumainformiertes Verstehen
- Grundwissen über Beziehung und Bindung, Reflexionsmöglichkeiten des eigenen Beziehungsangebotes
- Grundwissen über die Pflege der eigenen Psychohygiene inkl. Forschungsergebnisse über Burnout und Wissen über Auswirkungen im Umgang mit traumatisierten Menschen

In nicht wenigen Ausbildungsgängen von Pädagogik, Sozialpädagogik und Sozialarbeit kommen diese Themen immer noch am Rande oder eher zufällig vor. Mittlerweile haben sich als ein Ergebnis der Enttabuisierung sexueller Gewalt Pädagog*innen über die Dynamik und Interventionsmöglichkeiten bei sexueller Gewalt informiert. Auch die fachliche Auseinandersetzung mit Traumapädagogik ist vorangekommen und findet in einigen Ausbildungsinstituten statt. Doch immer noch ist es mir ein Rätsel, wie man mit traumatisierten Kindern umgehen soll, ohne von Psychotraumatologie und Traumapädagogik gehört zu haben. Um nicht falsch verstanden zu werden: Dies ist kein Versäumnis der Pädagog*innen. Den Anforderungen, die gesellschaftliche Veränderungen und neue Erkenntnisse bringen, müssen sich auch die Lehrenden stellen. Ihnen obliegt die Aufgabe, die wesentlichen anwendungsbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln.

Möglicherweise ist es kein einfaches Unterfangen, notwendiges Wissen der Psychoanalyse, der Humanistischen Psychologie und der Psychotraumatologie der Pädagogik zugänglich zu machen. Voraussetzung hierfür ist eine ausreichend geübte Zusammenarbeit der unterschiedlichen Disziplinen und Schulen. Doch schon zu lange klagten psychologische Forscher und Praktiker über mangelnden Austausch ihrer unterschiedlichen Schulen. 1944 rief der Begründer der Gestalttherapie Fritz Perls dazu auf, die trennenden Abgründe zu überbrücken: „Ich kann nur hoffen, dass ich Hunderte von anderen Psychologen, Psychoanalytikern, Psychiatern usw. anregen

kann, dasselbe zu tun“ (Perls 1987, S. 9). Die ‚trennenden Abgründe‘ sind vielleicht noch trennender, wenn es um die Zusammenarbeit der psychologischen und pädagogischen Wissenschaften geht. Wilfrid Datler, ein Vertreter der Pädagogischen Psychologie, bedauert „[...] das Fehlen einer überregionalen Kooperation zwischen institutionalisierter Psychoanalyse und institutionalisierter Pädagogik [...] (die) [...] den weitverbreiteten Eindruck, dass Psychoanalyse und Pädagogik zwei getrennte Disziplinen mit unterschiedlichen Praxisfeldern darstelle, denen bestenfalls marginale Berührungspunkte gemeinsam sind“, korrigiert (1992, S. 32).

Es kann nicht angehen, dass Pädagog*innen, um einen Überblick über die Psychotraumatologie zu erlangen, sämtliche psychologischen Schulen in deren exklusiven Ausbildungsgängen kennenlernen müssen. Und es darf nicht eine weniger zeitintensive Beschäftigung mit Grundwissen von Traumatheorie als Halbwissen und deshalb nicht verwendbar deklassiert werden. Um die Ressourcen der Pädagogik bei der Traumabewältigung zu nutzen, geht es darum, *mit*, nicht für die (Sozial)Pädagogik über Perspektiven und Konsequenzen nachzudenken. Seit einiger Zeit findet auf Kongressen, z.B. der Deutschen Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -Vernachlässigung (DGgKV) und der Stiftung zum Wohl des Pflegekindes ein interdisziplinärer Austausch der Praktiker und Wissenschaftler statt. Der Fachverband Traumapädagogik fördert die Verbreitung von traumapädagogischem Grundlagenwissen, schlägt traumapädagogische Standards für Einrichtungen vor und betreibt die interdisziplinäre Vernetzung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychotraumatologie (DeGPT) und Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Ein Anfang ist gemacht.

15.2 Selbstreflexion

Sachkompetenz ist die eine, Selbstreflexion die andere Voraussetzung um Belastungen zu reduzieren. Auch wenn sie erst einmal zeitintensiv und belastend sein kann, bringt sie, dies gilt besonders für die biografische Selbstreflexion, einen Zuwachs an professionellem

und persönlichem Wachstum. Die Psychoanalytikerin Magarete Mitscherlich spricht von Lebendigkeit: „Lebendig bleiben nur solche Menschen, die die Lust an neuen Erkenntnissen auch über sich selber höher bewerten als die Anerkennung von außen.“ (Mitscherlich 2010, S. 26).

Die reflexive Kompetenz in der Arbeit bezieht sich auf die Einwirkungen der biografischen, der institutionellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten auf das pädagogische Handeln. Um subjektive Wahrnehmungen und emotionale Verzerrungen z. B. aufgrund eigener Übertragungen zu minimieren, ist die Bewusstheit um die eigene Lebens- und Lerngeschichte Bedingung. Alle Menschen bringen Menschen gegenüber positive oder negative Gefühlseinstellungen mit. Diese werden durch frühe prägende Erfahrungen mitbestimmt. In der Kindheit bilden wir Grundeinstellungen und Werte. Um ein Überstülpen dieser Werte und ein ungeprüftes Verharren von Grundeinstellungen zu minimieren, ist eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheitsgeschichte hilfreich. Dies gilt auch für das Beziehungsangebot. Da die Mädchen und Jungen der Beziehung einen hohen Wert zumessen, besteht die Verantwortung, eigene Bindungsmuster bewusst wahrzunehmen, die Bindungsmuster gegenüber den Kindern und Jugendlichen und die Brechungen der ‚Beziehungsarbeit‘ in den Erziehungshilfen zu überprüfen.

Die Reflexion der eigenen Normen in Bezug auf Familie, Sexualität, Beziehung erhöht die Handlungsfähigkeit durch zusätzliche Klarheit. Dazu gehört das bewusste Umgehen mit dem eigenen Geschlechterbild. Die Beschäftigung mit Sexualität, die erneute Auseinandersetzung mit sexuellen Fragen ist unumgänglich, da die Mädchen und Jungen die Pädagog*innen unweigerlich mit diesem Thema konfrontieren. Vor vielen Jahren neigte die Mehrzahl der Bezugspersonen dazu, dieses Thema zu meiden (Conen 1997), ob das heute besser ist? Die Reflexion der eigenen Erwachsenensexualität und der persönlichen Haltung zu den Fragen sexueller Gewalt sind nötig. So kann z. B. hinter manchmal anzutreffenden bagatellisierenden Handlungsstrategien und Einstellungen insbesondere gegenüber Frauen als Täterinnen und jugendlichen

Tätern das Bemühen stecken, die Auseinandersetzung mit der Gewaltproblematik oder dem eigenen Geschlecht zu vermeiden.

Eigene Traumageschichten, die nicht bewusst sind, bedeuten eine dauerhafte Überforderung. Die Integration dieser herausfordernden Lebensumstände hat in der Regel positive Auswirkungen, auch auf die Arbeit. Neben Fachwissen ist das Wissen über die Lebensgeschichte hilfreich, im besten Falle hat man mit der Integration begonnen.

Zur Selbstreflexion gehört auch die Auseinandersetzung mit den spezifischen Faktoren der jeweiligen beruflichen Situation, in unserem Metier also auch die Auseinandersetzung mit unseren Gegenreaktionen: „Und gewärtig sein müssen sie der eigenen Regungen [...]“ (Mehring 1979, S. 76), wenn Kinder z. B. das ‚Für-das-Kind-da-sein-wollen‘ nicht annehmen können und wollen. Selbstkontrolle beinhaltet also auch die Reflexion der Übertragung und der Gegenreaktion.

Themen der Selbstreflexion

- Kindheitsgeschichte
- Bindungsmuster
- Geschlechterrolle
- Sexualität
- Eigene Traumatische Erfahrungen
- Reflektierte persönliche Haltung zu den Fragen sexueller Gewalt
- Motive des eigenen Handelns und arbeitsbegleitende kontinuierliche Überprüfung dieser Motive
- Reflexion der Gegenreaktionen, insbesondere der tabuisierten
- Auswirkungen der strukturellen Bedingungen auf das eigene Handeln

Selbstreflexion und Selbsterfahrung sind nicht ohne Risiko und Anstrengung. Doch sie erhöhen in der Regel die berufliche Arbeitszufriedenheit und das persönliche Wachstum. „Durch die Gespräche in der Gruppe [der Pflegeeltern, Anm. der Verf.] sei es zu

Infragestellungen der eigenen Persönlichkeit gekommen, die Entwicklung zur Selbstreflexion werde herausgefordert und gestützt und führe zu wichtigen Entwicklungsprozessen, von denen dann auch die Kinder profitieren.“ (Eberhard/Eberhard 2002, S. 53)

Trösten mag alle Menschen, die sich mit Selbsterfahrung und Selbstreflexion freiwillig oder unfreiwillig quälen, dass gerade heute diese Fähigkeiten für eine Grundlage zur besseren Lebensbewältigung in Zeiten einer individualisierten Netzwerkgesellschaft gelten: „Die wachsende Selbsterkenntnis kann zu befreienden Veränderungen und größerer innerer Selbständigkeit führen [...] und die unverständlichen, unkontrollierten Affekte werden, einmal aufgeklärt, besser beherrschbar und lösen sich vielleicht ganz auf.“ (Bieri 2013, S. 82)

Bei aller Wertschätzung der allseitigen Selbstreflexion bleiben Spontaneität, Intuition und Authentizität wichtige professionelle und menschliche Verhaltensweisen, die durch permanente Selbstbefragungen nicht in Zweifel gezogen werden. Man/frau darf auch sich selbst vertrauen.

15.3 Selbstsorge

Die Selbstsorge, der Erhalt der psychischen Unversehrtheit ist eine, vielleicht die wichtigste Kompetenz der Pädagog*innen. Luise Reddemann versteht unter Selbstsorge „[...] einen liebevollen, wertschätzenden, achtsamen und mitfühlenden Umgang mit mir selbst und Ernstnehmen der eigenen Bedürfnisse. Psychohygiene und damit Selbstsorge bedürfen entweder eine frühe Erfahrung mit ausreichender Fürsorge oder, wenn sie nicht erfahren werden konnten, eines Trauerprozesses mit anschließender Veränderung im Umgang mit sich selbst“ (Reddemann 2003, S. 82).

Selbstsorge geht über die Selbstfürsorge hinaus. Die Anfänge des Konzeptes der Selbstsorge datieren in der griechisch-römischen Welt und auch in jene Zeit der Geburt der abendländischen Pädagogik. Selbstsorge bedeutete damals „[...] der Wille ein moralisches Subjekt zu sein. Diese Suche nach einer Ethik der Existenz waren in der Antike in der Hauptsache das Bemühen,

seine Freiheit zu behaupten und seinem eigenen Leben eine bestimmte Form zu geben, in der man sich anerkennen und von den anderen anerkannt werden konnte [...]“ (Foucault 2013, S. 282). Foucault verbindet heute die Selbstsorge mit der Selbsterkenntnis *und* der Anerkennung des Anderen. Auch in den Jahren sozialstaatlicher Stabilität, eines kurzzeitig recht gut funktionierenden ‚Sozialstaatskapitalismus‘ schloss die Sorge um sich selbst die Sorge um andere Menschen als eine Form des fürsorglichen Handelns auf ethischer Grundlage und in dem Wissen um den Wert von Beziehungen in unterschiedlichsten Strukturen ein (Böhnisch/Schroer 2007, S. 47 ff.). Heute ist der Begriff Selbstsorge verbunden mit Selbstoptimierung als Anpassung an bestehende Verhältnisse. In Anknüpfung an Foucault meine ich die Selbstsorge als Schlüssel zu einer biografischen Identitätsperspektive, die die Hinwendung zum anderen einschließt und als gesellschaftliche Praxis fordert. Selbstsorge und Selbstreflexion ermöglichen, sich unabhängiger von gesellschaftlichen Anforderungen zu bewegen und der eigenen Existenz eine Ästhetik zu geben, die uns davor bewahrt, andere beherrschen zu wollen (Foucault 2013).

Selbstsorge in der Begleitung traumatisierter Menschen erfordert ein Denken über die bisherige Burnout-Forschung hinaus. Die Empfehlung zur Verhinderung von Burnout Arbeit und Freizeit zu trennen, erscheint mir unreflektiert und nicht unbedingt das Interesse aller Pädagog*innen zu sein:

„Ich lese jede Menge. Aber zwischendrin lese ich immer wieder Literatur über traumatisierte Kinder. Ansonsten versuche ich schon meine Freizeitgeschichten in anderen Bereichen zu machen. Aber auch da: Ich mache die Grundschulbücherei. Bei bestimmten Verhaltensweisen von Kindern spreche ich die Lehrerin darauf an. Man hat einfach seine Sichtweise.“

Sie erlebt die Verbindung von Beruf und Freizeit als Merkmal ihrer Authentizität. Für sie scheint Selbstsorge, die nicht auf Trennung von Privatleben und Beruf abzielt, eher Zufriedenheit und Ausgeglichenheit zu sichern. Andere Pädagog*innen wiederum können Berufliches und Privates nicht trennen:

„In diesem Beruf ist es sehr schwer, Beruf und Privatleben zu trennen, weil man immer Probleme mit nach Hause nimmt. Zu Hause fällt mir ein, was ich tun kann und wie ich reagieren kann.“

Die Themen und Belastungen des beruflichen Alltags wirken in das Privatleben hinein, manchmal im Unbewussten und gegen den eigenen Willen:

„Ich habe ganz große Schwierigkeiten, abzuschalten. Nachts träume ich oft von den Kindern, von mir selbst, aber ungewollt, ich hatte immer den Anspruch, ich möchte jetzt für mich sein, aber oft ist es nicht gelungen, zu trennen.“

Um eine stellvertretende Traumatisierung zu vermeiden, bedeutet Selbstsorge auch eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit für körperliche Signale. Versuche, Worte für die eigenen Erfahrungen und Gefühle zu finden, das eigene Niveau an Behaglichkeit zu regeln und zu lernen, überwältigende Gefühle zu vermindern, ohne in Abwehr abzugleiten, sind mögliche und notwendige Schutzmaßnahmen. „Eine konsequente Haltung des inneren wohlwollenden Beobachtens ist für Selbstsorge und Burnout-Prophylaxe unschätzbar.“ (Reddemann 2003, S. 83)

Die erschütternden Erfahrungen, die erschütterten Normen, die Beunruhigung aus dem Wissen, wozu Menschen fähig sind, brauchen ihren Platz und die Möglichkeit, Gefühle zuzulassen, sie zu beruhigen und auszuheilen. Die Akzeptanz der Tatsache, dass nichts mehr so ist wie früher: „Ich gucke anders wie früher“ beschreibt einen schmerzhaften Reifeprozess, der Grundlage von Selbstsorge in der Begleitung der Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen ist. Die Selbstsorge beinhaltet auch ein realistischeres Bild der Möglichkeiten des beruflichen Handelns.

Möglichkeiten der Selbstsorge

- Erhöhte Selbstaufmerksamkeit
- Akzeptanz von Leiden
- Spirituelle Anbindung

- Wahrnehmen und Ausagieren der beeinträchtigenden Gefühle
- Regenerieren durch körperliche Aktivitäten
- Urlaub und häufiger Umgebungswechsel
- Gegengewicht zur Arbeit mit solch gravierender Schwere wie Lehren, Schreiben, Tätigkeitswechsel
- Darauf achten, sich privat und beruflich nicht zu überlasten
- Physische Selbstsorge, Schlaf, Ernährung, Bewegung
- Schöne Umgebung
- Kreativer Ausdruck
- Entspannung, Naturkontakt, Meditation
- Gute Beziehungen

Professionelle Netzwerke und Entspannungs- und Freizeitmöglichkeiten können zusätzlich zur Stressabfuhr genutzt werden.

15.4 Sinnstiftung

Die Berufsbindung der im Rahmen meiner Studie befragten Pädagog*innen hatte – trotz oder vielleicht wegen eines sehr hohen Einflusses auf das Privatleben – nicht nachgelassen (Weiß 1999). Sie hatten sich die Fähigkeit zur Empathie erhalten. Sie sahen Sinn in ihrer Arbeit. Alle wollten in der Heimerziehung bleiben, diese zwar verändern, aber bleiben. Zumindest haben die Pädagog*innen mit hoher Verweildauer in der Heimerziehung und hoher Arbeitszufriedenheit Beruf und Privatleben sehr bewusst verbunden. Die darin enthaltene Sinnstiftung scheint so hoch zu sein, dass die Pädagog*innen die Belastungen auch als Bereicherung empfinden. Dies untermauert Wolf, der Heimerziehung als ein Feld sieht, in dem der zunehmende Bedeutungsverlust der Berufsarbeit durch die Chance zur Bedürfnisbefriedigung und Wertrealisierung verhindert oder verlangsamt wird (Wolf 1999, S. 194). Diese Sinnstiftung kann auch als Korrektiv zu einem Gefühl der Sinnleere, das Viktor Frankl ein *existenzielles Vakuum* nennt, begriffen werden. Wenn wir eine

Möglichkeit haben, Lebenssinn zu generieren, haben wir einen entscheidenden Beitrag gegen dieses Vakuum geleistet. Und es ist ein Glück, dass der Beruf, das tägliche Tun, die Möglichkeit bietet, Lebenssinn zu finden. Das Verlangen nach Sinn sei ein wesentlicher Aspekt des Menschen „[...] dass der Mensch letzten Endes nur in dem Maße sich verwirklichen kann, in dem er einen Sinn erfüllt – draußen in der Welt [...]“, der Mensch habe einen Willen zum Sinn, stellt Viktor E. Frankl (2012, S. 17) fest und folgert, dass Sinndefizite das Zentrum seelischer Konflikte sind (ebd.).

Ich bin beruflich sozialisiert in einer Zeit, in der wir mit Pädagogik die Welt verändern wollten, meine Berufswahl hatte einen Sinn. Einige Jahre später spürte ich meinen zweiten bis dahin unbewussten Sinn, mein Wachstum, meine Heilung. Ja, warum denn nicht? Nicht wenige der im sozialen Bereich Tätigen versuchen auch auf diesem Wege eine Heilung (Teegen 1992). Und heute gibt mir das Wissen um die Verbindung dieser beiden Pfade Kraft.

Viele stolpern in diesen Arbeitskontext hinein, indem sie sich dann mit existenziellen Fragen, mit Sinnfragen – bewusst oder unbewusst, gewollt oder nicht gewollt, beschäftigen müssen. Ihre Motivation spielte in der Ausbildung ja selten eine Rolle. Dies ist umso bedauerlicher, weil das Wissen um die Motivation, des Sinns, eine Grundlage des Handelns ist. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Motiven kann helfen, die Belastung durch ungewohntes Verhalten in Handlungsfähigkeit zu transportieren und Sinn zu schöpfen.

In einer Untersuchung zum Berufsrisiko Sekundäre Traumatisierung im Arbeitskontext nationalsozialistischer Verfolgung beschreiben die Kolleg*innen ihre Motivationen als z. B. eine Folge der 68er, als Wunsch zur Aufklärung und gesellschaftlicher Veränderung, als soziales Engagement und Betroffenheit der eigenen Familie (Jegodtka 2013). Einige Kolleg*innen beschreiben in meiner Untersuchung ihren Wunsch nach Wiedergutmachung von erlittenem Leid als eine Motivation, die während der Arbeit erwuchs (14.3). Diese Wiedergutmachung verstehe ich als Sinnstiftung, wie Hannah Arendt sagt, als „[...] Sinn, den wir im bloßen Lebensprozeß insofern erzeugen, als wir uns mit dem, was wir tun und erleiden zu versöhnen suchen.“ (Arendt 2016, S. 111). Es macht

Sinn, durch die Anerkennung des Schmerzes Menschen aus herausfordernden Lebensumständen die Würde zurückzugeben, die durch Machtmissbrauch von anderen Menschen genommen wurde. Die Anerkennung und Versorgung der eigenen Wunden wirkt sinnstiftend: „Eine neue Verbundenheit mit sich und mit anderen zu erleben, kann Menschen eine sinnstiftende und heilsame Erfahrung schenken.“ (Weiß/Sauerer 2018b, S. 94)

16. Schützende Umstände

Die beschriebenen Belastungen sind enorm. Eine traumasensible pädagogische Arbeit braucht sichere und selbstwirksame pädagogische Fachmensen und Organisationsstrukturen, die dies ermöglichen, z. B. durch Krisen- und Notfallpläne, förderliche Dienstpläne, sichere Arbeitsverträge und durch den Aufbau eines traumasensiblen Netzwerkes. Traumapädagogik ist nicht nur auf pädagogische Interventionen gerichtet, sondern lebt von der Wechselwirkung zwischen Haltungen und Strukturen, die innerhalb der Netzwerke möglich sind. Die Aneignung von Sachkompetenz, Selbstreflexion, Selbstsorge und Sinnstiftung sind anspruchsvolle Unterfangen und es nutzt, wenn Ausbildungsinstitute als auch Fort- und Weiterbildungen Fachwissen bereitstellen (16.1). Doch es braucht auch tragfähige Strukturen in den Institutionen (16.2) und eine gute Zusammenarbeit in Netzwerken (16.3).

16.1 Fachwissen bereitstellen

Die Wandlungsprozesse sozialer Zusammenhänge und die gesellschaftliche Komplexität erhöhen die Anforderungen an die Sozialpädagogik im Allgemeinen und in den Erziehungshilfen im Besonderen. Die Jugendhilfe sei ein permanentes Entwicklungsfeld, dass zur Selbstverortung, zur Vergewisserung über eigene Ziele und Anforderungen von außen gezwungen sei (Maykus 2001, S. 250). So ist der Forderung, *die Ausbildung* solle in „[...] eine mehr generalistische, auch stärker wissenschaftliche Ausbildung

in Sozialpädagogik [...]“ (Trede 1993, S. 35) transformiert werden, die handlungspraktische und wissenschaftliche Kompetenzen vermittelt, zuzustimmen. Insgesamt wird derzeit die Ausbildung eher als unzureichend bewertet. Die Fachschulausbildung wird mehr noch als die akademischen Ausbildungen fast in der gesamten Fachliteratur für untauglich – zumindest, was die Vorbereitung auf eine Tätigkeit in der Heimerziehung betrifft – beschrieben. Auch in den formal höherwertigen Ausbildungsgängen fehlen Grundlagenkenntnisse und spezialisiertes Fachwissen über Kinderschutzbelange. Wie im 13. Bericht der Kinder- und Jugendhilfe der Bundesregierung 2009 vorgeschlagen, sollen die Ausbildungsgänge besser auf die Arbeit mit traumatisierten Mädchen und Jungen in den Erziehungshilfen vorbereiten, zumindest Grundkenntnisse vermittelt werden.

Mit der Ausbildung ist die Berufsbildung nicht abgeschlossen. Berufserfahrung, das Erleben gelingender und misslingender Handlungsprozesse, die Reflexion in Supervision und kollegialen Besprechungen bilden die berufliche Identität. Bis die Ausbildungsgänge in ausreichendem Maße Grundkenntnisse der Traumapädagogik vermitteln, muss dieses Defizit zusätzlich in *Fort- und Weiterbildungen* aufgehoben werden. Nicht wenige pädagogische Fachkräfte nutzen zeit- und kostenintensive Weiterbildungen, um sich nach zu qualifizieren. Im Interesse der Kinder, die jetzt in den Heimen leben, ist das derzeit eine Lösung. Allerdings kommen manche Kolleg*innen zurück in ihre Einrichtung und finden sich mit ihren Erkenntnissen und Veränderungswünschen in der Isolation wieder. Nicht selten ist es auch so, dass einzelne Kolleg*innen in Weiterbildungen geschickt werden mit dem Auftrag, dann in der Einrichtung traumapädagogische Konzeption zu implementieren. Beides sind Überforderungen.

Zu Recht wird auf die Gefahr hingewiesen, dass die gegenwärtige Struktur vieler Fort- und Weiterbildungen die „[...] Gefahr berge, Hierarchien und traditionelle Abschottungen zwischen Berufsgruppen eher zu verfestigen als abzubauen.“ (Zitelmann 1998, S. 26), ein Arbeitsauftrag an die ausbildenden Institute. Es ist ein Ziel des seit 2010 vom Fachverband Traumapädagogik und der Deutschen Gesellschaft für Psychotraumatologie (DeGPT) entwickeltem

‚Curriculum für die Weiterbildung zum/zur TraumaPädagog*in und Traumafachberater‘ einer Hierarchisierung entgegenzuwirken.

Fort- und Weiterbildungen können jedoch keine *kontinuierliche Praxisbegleitung* ersetzen. Diese ist notwendig, um die Professionalität im Umgang mit Kindern wie Philipp und Jana zu sichern: „In den Supervisionen geht es immer wieder darum, die Geschichte dieser Kinder und Jugendlichen zu verstehen und ihre oft grausam tiefen Verletzungen aufgrund von physischer, psychischer bzw. sexueller Gewalt nachzuvollziehen.“ (Gotthardt-Lorenz/Steinhardt 2015, S. 209) Die belastenden Erfahrungen würden am eigenen Leibe gespürt und können die persönliche Integrität der Mitarbeiter*innen erschüttern (ebd., S. 211). Möglichkeiten der Reflexion im Rahmen von Supervisionen sind also unabdingbar. Manchen Kolleg*innen wird es so möglich sein, tabuisierte Gegenreaktionen, Belastungen wie stellvertretende Traumatisierungen und Verwicklungen in das eigene Kinderschicksal im Rahmen der Teamsupervision innerhalb der Institution zu thematisieren, andere brauchen den Schutz ihrer Intimität durch einrichtungsferne Supervision. Und wie die Kolleg*innen in meiner Untersuchung berichteten, erfordert diese Supervision Feld- und Grundkenntnisse (14.3).

16.2 Die Einrichtung als so weit als möglich sicherer Ort

Der Arbeitskontext Trauma und Gewalt benötigt selbstreflexive Akteure und Einrichtungen. Einrichtungen, in denen eine traumapädagogische Haltung zum Leitbild gehört, können Kraftorte in diesem Sinne werden. Sie werden ein ‚so weit als möglich sicherer Ort‘ – auch für die Mädchen und Jungen –, wenn alle beteiligten Helfer*innen im Blick sind, weil „[...] die Einführung traumapädagogischer Konzepte nur gelingen kann, wenn die Mitarbeiter*innen in sehr starkem Maße beteiligt werden und die Veränderungsprozesse durchgängig transparent und in einem wohl dosierten Tempo auf allen Ebenen der Institution erfolgen.“ (Schirmer 2013, S. 242). Dabei sind die Rahmenbedingungen und institutionellen Strukturen gefordert. Diese bestimmen in entscheidendem Ausmaß die Bewältigungschancen der Mädchen

und Jungen und die Handlungsmöglichkeiten der professionellen Helfer*innen: „Je mehr das Jugendhilfesystem, in dem die Einrichtung operiert, geprägt ist von kooperativen partnerschaftlichen Umgangsformen und fachlichem Qualitätsinteresse, desto weniger Abbrüche gibt es (Tornow 2014, S. 9). Diesen Wünschen entspricht auch das von Martin Kühn entwickelte Konzept der Pädagogik des sicheren Ortes, indem die Leitung gleichzeitig Verantwortung für Kinder und für die Pädagog*innen übernimmt (Kühn 2007).

Die Pädagog*innen haben konkrete Vorstellungen darüber, wie Leitung ihre Aufgabe als „schützend und stützend“ erfüllen sollte:

„Die ganzen Rahmenbedingungen müssen stimmen. Ich wünsche mir von Leitung Diskussionsbereitschaft, dass wir uns Gedanken machen können und ernst genommen werden, das ist eigentlich das Wichtigste. Dass der Einsatz, den wir leisten, ohne wenn und aber honoriert wird.“

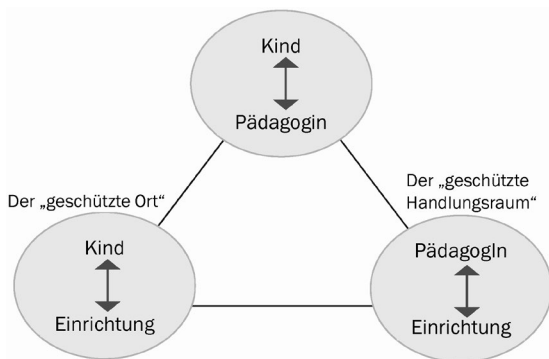
Sie erwarten Transparenz, Partizipation und Wertschätzung. Die Leitung ist verantwortlich für die Rahmenbedingungen. Sie erwarten eine Wertschätzung von Trauma-Arbeit und Schutz durch die Übernahme von Verantwortung:

„Dennoch gab es manchmal Situationen, wo ich mir gewünscht habe, jemanden über mir zu haben. Es war mir immer ganz wichtig, an Entscheidungsprozessen beteiligt zu sein, gefehlt hat mir ein Gefühl von Sicherheit. Diese Person übernimmt mit Verantwortung, ich brauche sie nicht alleine zu übernehmen.“

Sie erwarten größeren Handlungsspielraum und weniger Druck:

„Ich wünsche mir eine Heimleitung, die hinter mir steht und keinen Druck macht, wenn die Belegungszahl nicht stimmt. Dass man gucken kann, wer kommt in die Gruppe, als neues Kind, als neuer Mitarbeiter. Dass Probewohnen und Aufnahmeverträge möglich sind. Ich möchte mehr Zeitautonomie und, dass mindestens zwei Mitarbeiter im Dienst sein können.“

Abbildung 11: Pädagogik des sicheren Ortes (© Martin Kühn)



Ein partizipativer Führungsstil wirkt sich auf die Teams aus. Sie können ihre wichtigen Aufgaben besser wahrnehmen, wenn ihre Möglichkeiten und Belastungen auf Augenhöhe besprochen werden. Und so sollte auch das Team Teil des Konzeptes des sicheren Ortes werden.

Das Team als Kraftquelle

Offene Teams können potenzielle spezifische Belastungen eingrenzen. Dazu gehört eine Teamkultur, in der über die Belastungen und Schwierigkeiten des pädagogischen Alltags gesprochen werden kann und die Gefahren destruktiver Aufschaukelungsprozesse (Jegotka 2013, S. 170) erkannt und korrigiert werden. Ein vertrauensvolles Miteinander ist ein Puffer gegen Burnout. Offene, direkte Kommunikation und Transparenz sind ein Korrektiv zu Geheimhaltung, Tabuisierung, Verwirrung, Spaltung (alles Grundzüge vieler Familiendynamiken der Kinder) und damit ein Ziel von Teamkultur. Die gemeinsame Reflexion von Übertragungen und Gegenreaktionen verhindert Spaltungen und Schuldzuweisungen und ermöglicht die Handlungsfähigkeit der einzelnen Pädagog*innen als Team. Ein offenes Team bietet Schutz für die

Mädchen, Jungen und für die Bezugspersonen und nimmt als schützende Instanz eine herausragende Rolle ein.

Judith L. Herman empfiehlt Therapeuten, erst dann wieder mit traumatisierten Patienten zu arbeiten, wenn sie Kollegen gefunden haben, die sie bei dieser Arbeit zuverlässig unterstützen (Herman 1993, S. 211). Dies gilt in mindestens genauso hohem Maße für die pädagogische Arbeit mit Kindern wie Jana und Philipp. Diese leiden unter entsprechenden Entwicklungseinschränkungen, sie zeigen komplexe Übertragungsreaktionen und provozieren entsprechende Gegenreaktionen. Um auf diesem Hintergrund handlungsfähig zu sein, benötigt ein Team innere Grundlagen wie Vertrauen, Fachwissen und Handlungskompetenz, äußere Grundlagen wie Teamzeiten, Möglichkeiten zur Reflexion im Rahmen von Supervision und von Fort- und Weiterbildung. Wünschenswert ist dabei, so Weber/Rohleder (1995, S. 212) in Bezug auf Hilfe gegen sexuelle Gewalt, stärker teambezogene Fortbildungen anzubieten, die den Vorteil des angeglichenen Wissensstandes haben:

„Wenn man nicht die Möglichkeit hat, mit kompetenten Leuten darüber zu reden, ist das verheerend. In dieser Familiengruppe hatten wir oft Situationen, wo man sich unendlich alleine gefühlt hat. Es war keiner da, mit dem man mal die Sachen hätte reflektieren können.“

Das offene Team als Korrektiv

<i>reagiert auf ...</i>	<i>mit ...</i>
Verwirrung	Fachwissen
Misstrauen	Vertrauen
Ohnmacht	Handlungswirksamkeit
Tabuisierung	Enttabuisierung
Geheimhaltung	offener, direkter Kommunikation
Willkür	Transparenz, klaren Strukturen
Verwirrung	Klärung von unterschiedlichen Sichtweisen
Rollenkonfusion	klaren Arbeitsaufträgen
Spaltung	gemeinsamer Sichtweise
traumatische Übertragung	Erkenntnis und Selbstsorge
Grenzenlosigkeit	Grenzen

Ein funktionierendes Team hat auch die Funktion, sich überfordernde Kolleg*innen immer wieder an die eigenen Grenzen zu erinnern. Wer Tag für Tag mit Kindern konfrontiert wird, die besonders viel Zuwendung benötigen, läuft Gefahr sich zu überfordern. Diesem nötigen Korrektiv widerspricht oft die unter dem realen Druck aufgestellte, unausgesprochene Norm, jeder möge ungefragt möglichst viel für die Arbeit tun.

Kooperative Teamarbeit braucht Zeit. Ein interdisziplinäres Team, in dem z. B. Sozialpädagogik, Heilpädagogik und die psychoanalytische Pädagogik vertreten sind, hat ein großes Spektrum an Handlungsmöglichkeiten. Ein Team als Kraftquelle ist ein Ort, in dem sich die Mitarbeiter*innen angenommen fühlen und in dem Konflikte angesprochen und ausgetragen werden können. Doch die Einstellungspraxis wird dem selten gerecht. In meiner Studie wird sie als Hindernis für ‚schützende‘ Teamarbeit (Weiß 1999) beschrieben, da die Teams an der Entscheidung über Einstellungen nicht beteiligt werden. Alle Techniken für eine gute Kooperation sind unwirksam, wenn die Bereitschaft der Pädagog*innen dafür nicht besteht bzw. sie nicht zusammenpassen. Nur eine Einflussnahme der Mitarbeiter*innen auf die Zusammensetzung ihres Teams kann das korrigieren. Die oft praktizierte alleinige Entscheidung der Einstellung durch Leitung berücksichtigt zu wenig die Anforderungen an das Team als Gesamtheit.

Konzeptionelle Sicherheit

In den letzten Jahren haben traumapädagogische Konzepte in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Verbreitung gefunden. Der deutschsprachige Fachverband Traumapädagogik¹⁶ veröffentlichte 2011 Traumapädagogische Standards für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (<https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html>, Abfrage 01.09.2023), die als Orientierung für die Implementierung einer traumasensiblen Professionalität gelesen

16 2018 erfolgte auf Beschluss der Mitgliederversammlung die Umbenennung in Fachverband Traumapädagogik.

werden können. Der Bedarf an traumasensiblen Konzeptionen für die Kinder- und Jugendhilfe wird erstmals nach langjährigen Bemühungen aus Praxis und Forschung in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Alle Forschungen hierzu bestätigen eine größere Handlungssicherheit. Das verwundert nicht, weil traumpädagogisches Fachwissen die Handlungssicherheit vergrößert oder wie ein Kollege als Fazit seiner Weiterbildung zusammenfasste ‚zum Handeln befreit.‘ Und dennoch fehlen in vielen Einrichtungen pädagogische Konzepte, die die Einsatzbereitschaft und die vorhandenen Kompetenzen der Pädagog*innen bündeln. Schon seit längerem werden z. B. im Kontext des Umgangs mit sexueller Gewalt Konzepte, Handlungsanleitungen angemahnt. Pädagogische Handlungsoptionen mit gewaltbereiten Jugendlichen fehlen häufig ebenso wie eine Idee zum Umgang mit Mädchen und Jungen, die mit dem Begriff ‚Systemsprenger‘ ausgegrenzt werden (Schachtner/Weiß 2019). Auch die Chancen und Gefahren der digitalen Welt, z. B. Rückzug aus der realen Welt werden oft ohne Plan hingenommen. Auseinandersetzungen um diese Fragen – partizipativ und auf Augenhöhe – sind Grundlage der Handlungswirksamkeit aller in der Einrichtung Tätigen und somit auch für ihre körperliche und mentale Gesundheit von Bedeutung. Und weil Konzepte von oben in der Regel wirkungslos bleiben, ist ein Organisationsentwicklungsprozess nötig.

Traumaisensible Organisationsveränderung

Eine traumpädagogische Organisationsveränderung fordert alle und bedarf deswegen einer *partizipativen Haltung*: „Auf der Ebene der Organisation ist eine offene Auseinandersetzung über Macht-, Hierarchie- und Entscheidungsstrukturen immanent, da sie Transparenz schafft – ein Kernaspekt traumpädagogischer Entwicklungsprozesse.“ (Basedow/Peters 2019, S. 8). Wie weit sind, z. B. die Gruppenleitungen an Entscheidungen beteiligt? Sie sind das Scharnier zwischen Kolleg*innen und Leitungen, zwischen Mädchen, Jungen und Leitungen, verantwortlich für konzeptionelle Umsetzung in den pädagogischen Alltag und vieles mehr, sie sind

das Herzstück einer Einrichtung. Doch nicht selten wird das in der Hierarchie nicht wahrgenommen. Was bedeutet dies für ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung?

Partizipation erfordert *Sachkompetenz für alle*. Die Helfer*innen in der Einrichtung sind die Expert*innen ihrer Arbeit, allesamt, wenn auch auf unterschiedlichen Bühnen: „Das interprofessionelle Gefüge in der Einrichtung muss demnach mit den Entwicklungen einer gesteigerten Fachlichkeit mithalten können und alle Fachkräfte müssen in der Lage und bereit sein, über das eigene Handeln und die eigene Haltung zu reflektieren bzw. sich infrage zu stellen.“ (Tiefenthaler/Gahleitner 2016, S. 178). Einige Einrichtungen haben gute Erfahrungen mit traumapädagogischen Weiterbildungen mit allen Kolleg*innen (Küchenpersonal, Pädagog*innen, Leitungen und therapeutische Dienste) gesammelt. Im AWZ z. B. wird das Fachwissen auch der Verwaltung und Haustechnik zur Verfügung gestellt, auch sie sind Teil der Traumapädagogik (Sauerer 2017, S. 15). Wenn der Veränderungsprozess von allen Funktionsgruppen mitgestaltet wird, verändert das die Einrichtungskultur nachhaltig. „Das höhere fachliche Niveau und eine veränderte Grundhaltung – so die Mitarbeiter/innen selbst über den Prozess der Schulung – wird nur erreicht, wenn der Veränderungsprozess von der gesamten Organisation getragen und zwischen den verschiedenen Berufsgruppen und Leitungsebenen eine Arbeit auf Augenhöhe möglich wird, also ein kollegialer, interdisziplinärer, hierarchieunabhängiger Austausch entsteht.“ (Tiefenthaler/Gahleitner 2016, S. 178)

Eine traumasensible Organisationsveränderung kann mit der *Entwicklung traumapädagogischer Interventionen* wie

- partizipative Strukturen auf allen Ebenen,
- transparente, partizipative Gestaltung von Aufnahme- und Abschiedssettings, von Hilfeplangesprächen,
- traumainformiertes (Fall-)Verstehen,
- Räume zum Selbst-Verstehen
- korrigierende Bindungserfahrungen,
- emanzipative Sexualpädagogik

beginnen. Sie bedarf auf jeden Fall einer sorgsamsten Unterstützung der professionellen Helfer*innen durch Bereitstellung von Fachwissen und Räumen für Selbstreflexion und Reflexion der Netze (auch Basedow/Peters 2019).

Und hier wird deutlich, die Entwicklung einer traumasensiblen Organisationskultur braucht einen langen Atem: „Bevor die Notwendigkeit der Veränderung akzeptiert und integriert werden kann, wird [...] vorausgesetzt, dass den Menschen Möglichkeiten und zeitliche Ressourcen für das Einüben und Ausprobieren von neuen Verhaltensweisen zur Verfügung gestellt werden.“ (Schirmer 2013, S. 245). Denn damit werde die Bereitschaft geweckt, eigene Werte und Verhaltensweisen infrage zu stellen. Und es sei eine hohe Kunst, das Tempo nicht von äußeren Faktoren wie Kostendruck und Handlungsnotwendigkeiten abhängig zu machen.

Auf die Leitungsebene kommt eine zentrale Gestaltungsaufgabe zu

Einrichtungsleitungen, die Erkältungskrankheiten, vermehrte Infekte, Rücken- und Kopfschmerzen und Zähneknirschen als Warnsignale für ein drohendes Burnout und dauerhaften Übererregung als bedrohlich wahrnehmen, handeln verantwortlich. Ihnen obliegt die Sorge und die Verantwortung, traumapädagogische Grundhaltungen und traumapädagogische Arbeitsweisen lebendig und in einem partizipativen Prozess umzusetzen. Elementar ist deshalb, ob alle Leitungsebenen ein tiefgreifendes traumapädagogisches Verständnis besitzen und sie selbst als positives Vorbild dienen können (Basedow/Peters 2019, S. 5).

Auf die Haltung – auch der Leitung – kommt es an

Die in Kapitel 6 beschriebene traumapädagogische Haltung ist vielen Gefahren ausgesetzt. Wenn die zu erledigenden Aufgaben zu viel werden, ist es nicht immer möglich, hinter den Verhaltensweisen der Mädchen und Jungen den *Guten Grund* zu sehen. Wenn das

Fachwissen z. B. über dissoziative Zustände nicht ausreicht, fehlen möglicherweise fachliche Hintergründe, um die Ursache der Verhaltensweisen zu erkennen. Die Pädagog*innen können in Bindungsfällen geraten. Vielleicht sind sie in traumatische Übertragungen/Gegenreaktionen verwickelt und verlieren ihre Handlungsfähigkeit. Wenn nun Leitungen auf allen Ebenen diesen Schwierigkeiten gegenüber verständnislos reagieren, fehlt die Frage nach dem ‚Guten Grund‘ der Pädagog*innen. Die Übersetzung dieses Konzeptes auf die Beziehung Pädagog*innen/Leitungen bedeutet Folgendes:

- Ich habe Respekt vor Deiner Arbeitsleistung.
- Störende Verhaltensweisen, wie Abwehr, Ignoranz, Rückzug, unverständliche pädagogische Entscheidungen sind Ausdruck von erlebter Unsicherheit und dienen dem Erhalt von Sicherheit.
- Ich bin mit meiner Stabilität Teil des sicheren Ortes der Mitarbeiter*innen.
- Jeder hat jederzeit ein Recht auf Klarheit. Transparenz heißt vor allem auch den guten Grund des eigenen Handelns zu kennen und zu erklären.

Aufgabe aller Leitungsebenen einer Institution ist es „[...] für die Umsetzung der traumapädagogischen Standards mit der entsprechenden Grundhaltung auf allen Ebenen und für alle Menschen in der Einrichtung zu sorgen.“ (BAG TP 2011). Die traumapädagogische Grundhaltung gründet im weitesten Sinne auf eine ethische Grundlage, die Anerkennung, Würde und Mitgefühl impliziert. Sie kann dauerhaft wachsen, wenn diese ethische Kompetenz gefördert wird (Schirmer 2016). Mit dieser Sicherheit können alle Helfenden in Beziehung gehen, sich in Beziehungen riskieren.

Schützend und stützend sind Leitungen dann, wenn sie die Kompetenz der Mitarbeiter*innen wahrnehmen und *Selbstbemächtigung fördern*. So fördert das AWZ die Partizipation und Selbstbemächtigung der Mitarbeiter*innen u. a. mit einer Pilotgruppe zur Implementierung der Traumapädagogik um „[...] die Inhalte der Fortbildung für alle Mitarbeiter zugänglich zu machen [...] Ein besonderes Augenmerk soll auch auf die Förderung der Selbstfürsorge [...] gelegt werden.“ (Wagner 2018, S. 14) Ihr

Handlungsspielraum erweitert sich durch die Bereitstellung von Fachwissen, Methoden der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion (also zwei der vier S) und entsprechender Supervision. Das bedeutet, die Pädagog*innen als Teil eines traumapädagogischen Konzeptes zu sehen und sie bei der Aneignung von Fachwissen, Selbstwahrnehmung und Regulation von Stress inhaltlich, methodisch und menschlich zu unterstützen.

Sichere Pädagog*innen	Sichere Mädchen und Jungen	Sichere, haltgebende Strukturen
Förderung von ...	Förderung von ...	Förderung von ...
... Fachwissen		
... Emotionsregulation		
... Sinneswahrnehmung und Körperwahrnehmung		
... Resilienz		
... Selbstbemächtigung		
... Sichere Bindung		

„Die Leitungskräfte in der Kinder- und Jugendhilfe sind in der Verantwortung neben den konzeptionellen Überlegungen insbesondere die Arbeitsbedingungen so zu gestalten, dass die Mitarbeiter*innen eine hohe Handlungssicherheit und ein wertschätzendes Klima in der Institution erleben.“ (Schirmer 2013, S. 249). Dazu eignet sich die in Tabelle 3 dargestellte Grundhaltung.

Tabelle 3: Grundhaltung in den Institutionen (Lang et al. 2013)

Grundwerte innerhalb der Grundhaltung lt. BAG	Botschaften für die Kinder und Jugendlichen lt. BAG	Botschaften für die Mitarbeiter*innen
Transparenz	„Ich erkläre Dir, wann, wo und vor allem warum etwas passiert.“	„Die Leitung bezieht Sie in Prozesse ein, informiert Sie hinreichend, sodass Sie sich gut orientieren können. Sie können jederzeit Fragen stellen.“
Partizipation	„Ich trau' Dir was zu und überfordere Dich nicht.“	„Ihre Kompetenzen, Ihre Erfahrung und Ihr Fachwissen werden geschätzt. Sie werden bei der Suche nach Antworten und Lösungen beteiligt.“
Wertschätzung	„Es ist gut so, wie Du bist.“	„Die Leitung schaut darauf, was Sie gut können und unterstützt Sie aktiv in Ihrer Entwicklung. Auch die Gefühle von Überforderung gehören dazu und werden ernst genommen.“
Annahme des guten Grundes	„Wir akzeptieren Deinen guten Grund und zeigen Dir auch, wenn wir nicht einverstanden sind, mit dem, was Du tust.“	„Die Leitung interessiert sich für Ihre Verhaltensabsichten (gute Gründe) und erteilt Ihnen ein konstruktives Feedback.“
Freude und Spaß	„Wenn wir gemeinsam Spaß haben, erleben wir uns als Gemeinschaft.“	„Es ist sehr gesundheitsförderlich mit Freude und Spaß zu arbeiten. Ein freudvolles Team kann sehr viel Belastung gemeinsam tragen.“

Diese Grundhaltung ist eng mit den inneren Werten der Führungspersonen verbunden. Die Schaffung einer *gemeinsamen Vision und Grundhaltung* durch ein humanistische Führungsmodell stärkt die Einrichtung. „Ich fühle mich herausgefordert, mit meinen Mitarbeiter_innen auch über ihr Gestellt-Sein in der Welt zu diskutieren.“ (Sauerer in Andrade 2020, S. 39)

Die Gestaltungsaufgaben der Leitungen sind also nicht einfach und nicht wenige. Doch ich lerne immer wieder Einrichtungen kennen, die mit großem Elan die Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Kindern wie Jana und Philipp verbessern. Und wenn Leitungen sich diesem Thema stellen, entsteht nicht selten ein hoffnungsvoller, wenn auch anstrengender Prozess der Veränderung der Institution, ein Kraftort, ein Gegenentwurf zur Individualisierung und Resignation.

16.3 Traumainformierte Netzwerke

Die Bedeutung der Netzwerkarbeit ergibt sich auch aus der der Beziehungsdimension. Traumatisierte Kinder benötigen Räume des Verstehens und immer wieder neues Anknüpfen an eine konstruktive Veränderungsmöglichkeit in Alltagssituationen. Dazu benötigt es nicht nur einzelne dyadische Beziehungen, sondern umfassende Beziehungsnetzwerke, gefordert sind auch die Schule, die Kinder- und Jugendpsychiatrie, vor allem das Jugendamt und v. a. m., also ein konstruktive Vernetzungssetting unter Institutionen: „Beziehungsarbeit innerhalb einer haltgebenden Struktur und eines aufrichtigen, partizipativen Dialogs, Fachkompetenz und personelle, disziplinäre sowie methodische Vielfalt bzw. Vernetzungskompetenz. Psychotherapie entfaltet sich in der Regel fruchtbar auf dem Boden dieses Gefüges, seltener als Alternativangebot dazu.“ (Gahleitner 2020, S. 6)

Auch für die Pädagog*innen können traumainformierte Netzwerke tragend sein: „Es braucht verbindende Energien, Kooperationswillen, gemeinsames Tragen, die Bereitschaft, (andere) Einschätzungen verstehen wollen, Dinge zu benennen, sich wohlwollend zu positionieren, gemeinsame Lösungen zu suchen, sich im besten Falle im Netzwerk getragen zu fühlen, Teil eines Ganzen zu sein.“ (Gies 2016, S. 328). Sie lassen sich nicht erzwingen und brauchen Zeit, finanzielle, strukturelle und personelle Ressourcen. Aber nicht nur Zeit, es bedarf auch eines gemeinsamen Verstehens, z. B. der Spaltungsdynamik, die im Traumakontext immer wieder auftritt (14.4).

Externe Systeme, die in der traumasensiblen Vernetzungsarbeit eine Rolle spielen, sind Jugendämter, Kindertagesbetreuung, Schule und Ausbildungseinrichtungen, externe Therapeuten, die Kinder- und Jugendpsychiatrie und Einrichtungen des Gemeinwesens zur Förderung der sozialen Teilhabe. Dabei gilt die Anerkennung der unterschiedlichen Hintergründe des professionellen Handelns als ein Faktor von Kooperationswillen. Netzwerke können sich auf ein Mädchen, einen Jungen beziehen, anlassbezogen sein oder auch ein größeres gemeinsames Anliegen wie Prävention gegen sexuelle Gewalt beinhalten. Leider werden dafür immer weniger Ressourcen bereitgestellt und die stabilisierende Kraft von Netzwerken, die ich während meiner Zeit in einem Jugendamt erleben durfte, wird nicht ausgeschöpft. Dabei können gerade in schwierigen Zeiten Traumanetzwerke eine Tragfähigkeit für alle erzeugen (Schirmer 2013, S. 242). Sie sind heute – als Gegenpol zur Individualisierung – wichtiger denn je: „Traumasensible Netzwerkarbeit ist eine gesellschaftspolitische Antwort auf das erlebte Leid und die erfahrene Gewalt der Kinder und Jugendlichen. Es ist die Gegenbewegung zum Trauma an sich und somit auf allen Ebenen verbindend und auf ihre Weise als heilende Intervention zu verstehen.“ (Gies 2016, S. 332). Und so kommt es auch in den Netzwerken immer auf unsere Haltung an: „Ich denke, wenn sich die Sozialarbeitenden (und das gilt auch für die Pädagog*innen, Anm. der Verf.) ernsthaft und nachhaltig bemühen, die Ethik der Sozialen Arbeit aufrechtzuerhalten und sich dafür offen einsetzen, ist eine humanistische Haltung [...] auch unter den gegenwärtigen neoliberalen und zunehmend autoritären Bedingungen noch immer wieder bedingt möglich.“ (Seite 2018, S. 19)

Literaturtipps

Eine umfassende Diskussion der Gegenübertragung bieten:

Thomä, H./Kächele, H. (Hrsg.) (1996): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Band 1 Grundlagen. 2., überarbeitete Aufl., Berlin, Heidelberg, New York.

*Über weitere Auswirkungen von Traumata auf die professionellen Helfer*innen:*

Herman, J. L. (1993): Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. München.

Jegotka, R. (2013): Berufsrisiko Sekundäre Traumatisierung? Im Arbeitskontext den Folgen nationalsozialistischer Verfolgung begegnen. Heidelberg.

Über Selbstsorge:

Gahleitner, S. B./Reichel, R./Schigl, B./Leitner, A. (2014): Wann sind wir gut genug? Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbstsorge in Psychotherapie, Beratung und Supervision. Weinheim.

17. Schlussfolgerungen

Die hier beschriebenen Belastungen sind enorm. Oft frage ich mich, wie das zu schaffen ist. Und ich danke allen, die dabei sind, und allen, die sich mit Herz und Kopf in Beziehungen zu den Mädchen und Jungen riskieren. Gott sei Dank gibt es nicht wenige Einrichtungen, die sich mit großer Leidenschaft und personellen und finanziellen Ressourcen der Aufgabe der Begleitung von Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen widmen und dabei die Profis so gut als möglich unterstützen. „In unserer Einrichtung zieht sich die Traumapädagogik wie ein roter Faden durch die verschiedenen Ebenen, z.B. in der Traumaprojektgruppe, in Weiterbildungen, in Hilfeplangesprächen. Die traumapädagogischen Haltungen weben sich wie ein tragendes Netz in unsere tägliche Arbeit. Jede Person webt an einem anderen Stück. Das verbindet. Unsere Einwände werden ernst genommen. Auch unser Schmerz und unsere Leistung haben Bedeutung. Verstandenwerden, Selbst-Verstehen und Gemeinsam-Verstehen gilt auch für uns Profis und erleichtert die Begleitung der Mädchen und jungen Frauen.“ (Schreiter/Kahl 2020)

Auch wenn die strukturellen Bedingungen nicht immer Anlass zur Hoffnung geben, halte ich es für möglich, weitaus offensiver mit den im SGB VIII formulierten Aufträgen und den Möglichkeiten der Erziehungshilfen umzugehen. Die aktuelle Debatte um die Erarbeitung eines Gesetzentwurfes zur Modernisierung der Kinder- und Jugendhilfe enthält u. a. Forderungen nach einem verbesserten Kinderschutz durch die Verbesserung und Qualifizierung der Zusammenarbeit aller Beteiligten. Auch die notwendige Erhöhung der Altersgrenzen (8.3) in den Hilfen der Erziehung, verbindliche Standards zur Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Eltern für die Arbeit von Jugendämtern u. v. a. m. (BMFSFJ 2019; <https://www.mitreden-mitgestalten.de>) werden diskutiert. Es gibt viele

Einrichtungen und Initiativen, die Jugendhilfe ‚for future‘ (AWZ Jahresbericht 2019/2020) entwickeln und so eine Gegenbewegung gegen gesellschaftliche Engführungen bilden. Warum in der Hilfeplanung nicht über Menschenrechte reden? Warum in den Entgeltverhandlungen nicht das Grundgesetz zitieren? Warum keine neue Heimkampagne? Eine *selbstbewusste Standortbestimmung und Perspektivenentwicklung* der Einzelnen, der Teams, der Einrichtungen und Netzwerke in der Kinder- und Jugendhilfe, sind Grundlage für eine gute Unterstützung, auf die Jana und Philipp einen berechtigten Anspruch haben.

Aber auch die Beachtung der spezifischen Belastungen ist notwendig. Der pädagogische Alltag ist schwer genug und insbesondere der Spannungsbogen von Alltagsbewältigung und dem Konzept des Guten Grundes ist nicht ohne. Doch schon das erste der vier traumapädagogischen ‚S‘, die *Sachkompetenz wirkt*. Traumapädagogisch versierte Fachkräfte weisen ein besseres theoretisches Fachwissen hinsichtlich relevanter traumabezogener Aspekte auf, wie die Gestaltung des äußeren sicheren Ortes, geschlechtsspezifisches Bindungsverhalten oder Schutz von Kindern/Jugendlichen vor Retraumatisierungen u. v. a. m.. In der praktischen Alltagsarbeit gelingt es ihnen nachweisbar besser, im Umgang mit Flashbacksituationen, dem Erkennen von Triggern und von Bindungsproblemen hilfreich zu reagieren. Durch *Selbstreflexion* erreichen sie die Auflösung von Verstrickungen durch eigenes Kinderschicksal, Gegenreaktionen und werden handlungswirksamer.

Doch die Reflexion geht darüber hinaus und auch das hilft. Wir brauchen einen weiteren Blick: Theodor W. Adorno forderte die permanente Reflexion des pädagogischen Handelns, der Einflussfaktoren und Bedingungen, unter denen Erziehung stattfindet. Eine Erziehung der Erzieher solle dazu beitragen, dass sie ein Bewusstsein für Menschenwürde, Empathie und Selbstbewusstsein entwickeln und vermitteln, so „[...] daß die Menschen [...] sich selbst als Subjekte der politischen Prozesse wissen.“ (Adorno 1963, S. 130). Dieser weitere Blick, die Reflexion im Sinne Adornos, bedeutet für mich die *Selbstsorge* im Sinne eines Verantwortlich-in-der-Welt-Stehen. Sie ist *sinnstiftend*. Wie positioniere ich mich in diesem Umfeld, welchen Sinn hat mein Handeln? Und wie die Sinnfindung den

Mädchen und Jungen Kraft gibt (8.5), ist es auch für uns der Sinn unseres Tuns, der uns auf den Weg bringt oder auf dem Weg hält. Die oben beschriebenen schützenden Umstände mildern das Ausmaß der potenziellen Belastungsfaktoren und schützen in gleichem Maße die Mädchen und Jungen wie die psychosozialen Fachkräfte. Der Anerkenntnis, dass diese den Hauptanteil der Traumaaarbeit leisten, muss die gesellschaftliche Anerkennung folgen.

Die gesellschaftlichen Bedingungen prägen die Möglichkeiten der Begleitung von Menschen aus herausfordernden Lebensumständen. Pädagog*innen und psychosoziale Fachkräfte befinden sich in einem prekären Spannungsfeld zwischen professionellen Ansprüchen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Gesellschaftliche Anerkennung oder Missachtung von Traumatisierten hat auch Auswirkungen auf das Helfer*innensystem. Stetig mangelnde Achtung kann zu dem Verlust von Würde führen. Deswegen werden sich die psychosozialen Fachkräfte, um ihre Würde zu bewahren, *gesellschaftlich positionieren müssen*: „Angesichts eines fortschreitenden biologischen Reduktionismus in der Psychiatrie und der fortschreitenden Medikalisierung der Psychotherapie, die ihre psychosozialen Ursprünge durch die Störungsspezifität immer weiter aufgibt, braucht es ein ‚Zwischenglied zwischen den Menschen, denen es schlecht geht, die das Risiko laufen, psychisch zu erkranken oder psychischer Ungesundheit (mental illhealth) ausgesetzt zu werden und den sozialen Gegebenheiten, die in dieser Gesellschaft existieren“ (Rutz 2011, zit. n. Gahleitner/Pauls 2012, S. 65), also Menschen, die sich der gesellschaftlichen Determiniertheit ihres Tuns bewusst sind und selbstbemächtigt handeln. Hier und im institutionellen Handeln gilt es Prinzipien der Würde und Anerkennung anzumahnen. Damit werden wir immer wieder in Widerstand mit Strukturen und Menschen geraten und brauchen Andere. So beschreibt Brückner Widerstand „[...]in Form einer – nur kollektiv zu entwickelnden – Gegenidentität des einzelnen [...]“ (Brückner 1983, S. 209). Die Fähigkeit zum Widerstand sei Zukunftsfähigkeit, Eigensinn und damit die Fähigkeit zur Selbstsorge (Keupp 2014, S. 23). Ein Widerstand, der z. B. im beruflichen selbstbemächtigten Handeln gemeinsam mit dem Team, dem Netzwerk, der Institution umgesetzt werden kann. Auf diesem Wege entwickelt

sich ein Bewusstsein für Menschenwürde und Empathie. Und es ist ein Weg, in der Zivilgesellschaft den Schmerz anzuerkennen und Trauma als Symptom einer politischen Störung zu begreifen (vgl. Dörr 2013, S. 15).

Den wichtigsten Teil der Selbstsorge muss die Pädagog*in selbst tun, sie/er muss immer wieder das Für und Wider dieser Arbeit prüfen. Die Sinnstiftung kann die Belastung aufwiegen. „Durch die Verknüpfung von Integrität und Vertrauen in fürsorglichen Beziehungen wird nicht nur der Kreis der Generationen geschlossen, sondern es wird auch das Bewusstsein wiederhergestellt, Teil einer menschlichen Gemeinschaft zu sein, das durch das Trauma zerstört wurde.“ (Herman 1993, S. 13)

Schlussbemerkungen

Hanau, Arolsen, Halle, Syrien, die Not der Menschen an der griechischen Grenze, wirklich, wir leben in finsternen Zeiten. Während ich dieses Schlusswort schreibe, hält der Corona-Virus die Welt in Atem und zeigt wie ein Brennglas auf die Wunden, die Menschen schlagen. Die Ausbeutung anderer Länder schlägt auf die Verursacher zurück. Nur durch die Globalisierung ist Corona aus einer Epidemie zu einer Pandemie geworden. Die globale Ökonomie ist der Treiber bei der Verbreitung des Virus, sie ist es auch bei der Klimakrise. Das globale Wachstumsmodell, die Hyper-spezialisierung von Gütern und der Strom von Menschen, Gütern und Kapital führen zu einer nicht gekannten Anfälligkeit und Verwundbarkeit unserer Zivilisation. Die Vermehrung der pathogenen Viren ist menschengemacht durch Zerstörung des Gleichgewichtes der Natur und z. B. die Massentierhaltung.

Corona macht nicht alle gleich. Die unerträgliche Ungerechtigkeit der real herrschenden Verhältnisse wird vielen Menschen schneller den Tod bringen, z. B. in den Slums der Großstädte oder in den Lagern, in denen Menschen aus Kriegs- und Armutsgeländen interniert wurden. Die Folgen von Privatisierungen z. B. des Gesundheitssystems in den Diensten der Gewinnmaximierung sind lebensbedrohend geworden.

Zugleich wird deutlich, wer wirklich systemrelevant ist. Die Fundamente der Gesellschaft sind jetzt Krankenhäuser und die Menschen, die diese aufrechterhalten, Einrichtungen der Altenpflege, Lebensmittelversorger, Pädagog*innen/Erzieher*innen in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, Einrichtungen für Wohnungslose, die Tafeln etc. Der globale Neoliberalismus, den die Eliten überall nutzen, um in allen Lebensbereichen ihren Reichtum zu mehren, steht zur Diskussion.

Doch vielleicht gibt es Hoffnung: „Wenn Menschen in Not die Initiative ergreifen – das haben wir immer erfahren –, wenn sie sich selbst organisieren, dann scheinen die Grundzüge einer anderen

Welt auf, in der Ideen von demokratischer Teilhabe, von Gemeingütern und einer allen zugänglichen, gerechten Daseinsvorsorge verwirklicht sind.“ (Gebauer/Trojanow 2018, S. 15). Überall sehen wir Zeichen der Anteilnahme. Wir leiden mit anderen Menschen und suchen Beziehung, weil das ein zutiefst menschliches Bedürfnis ist. Das ist erfreulich und es ist letztendlich zu wenig. Menschen brauchen Entschleunigung und Stabilität, es ist nicht gut, psychisch weiter über unsere Verhältnisse zu leben. Unsere Überlebensfähigkeit bedingt einen Wohlstandsverlust und die Besinnung auf das Wesentliche; Sinnstiftung statt Wohlstand. Es ist die Solidarität, das Miteinander, das mehr denn je zählt, damit jeder von uns physisch, psychisch und wirtschaftlich so wenig Schaden wie möglich in dieser Katastrophe nimmt. Wirkliche Solidarität bedeutet zu verhindern, dass die wirtschaftlichen Folgen die existierende Ungerechtigkeit vergrößern, und gemeinsam zu überlegen, wie Gemeinwesen wieder zu einem demokratischen Ort werden. Ein Ort, an dem die Daseinsvorsorge für alle wichtig ist, und nicht z. B. die Privatisierung des Krankenhauses zu Nutzen eines globalen Gesundheitskonzerns. Tina Hanrieder, die Vorsitzende der Forschungsgruppe ‚Globale humanitäre Medizin‘ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, schlägt neben dem Ausbau der Gesundheitssysteme, der Entkopplung der Produktion öffentlicher Güter wie Medikamente, Tests und medizinische Hilfsmittel vom Patentsystem, die Demokratisierung der Gesundheitswirtschaft und die Entkolonialisierung der globalen Gesundheit vor (TAZ 30.04./01.05.2020, S. 12). Statt mit unbegrenzten Krediten Unternehmen zu retten, wäre es sicher sinnvoller, zum Schutze der Bevölkerung in der ganzen Welt die bessere Ausstattung der Gesundheitssysteme mit der WHO gemeinsam zu organisieren. Die Ordnung der globalen Gesundheit muss gegen privatwirtschaftliche Partikularinteressen, die Selbstentmachtung der Staaten und die häufig neokolonialen Verhältnisse neu gestaltet werden. Ist es möglich, das Wirtschaftswachstum und die damit einhergehende Umweltzerstörung dauerhaft zu bremsen?

Spätestens die Pandemie zeigt: „Die heutige Globalisierung funktioniert nicht für die Armen auf der Welt. Sie funktioniert nicht für die Umwelt. Und sie funktioniert nicht für die Stabilität der Weltwirtschaft“ (Joseph Stiglitz, Träger des Nobelpreises für Wirtschaft,

zit. nach Aminata Troré ‚Afrikanische Nachhaltigkeit‘ In: Le Monde diplomatique, Mai 2020, S. 16). Eine Deglobalisierung stärke Stabilität, weil autonomer und weniger komplex; demokratischeres und ökologischeres Wirtschaften sei nur dann möglich.

Kann die Erde ein Ort werden, an dem die Natur endlich geschützt wird und eine ökologische Landwirtschaft allen Wesen nützt. Ein Ort, an dem Menschenwürde eine gemeinsame Leitsehnur des Handelns ist?

Selten war es wichtiger, Traumapädagogik als Menschenrechtsprofession (vgl. <https://www.socialnet.de/lexikon/Menschenrechtsprofession>, Abfrage 01.09.2023) zu begreifen. Traumapädagogik als Haltung; die Achtung des Gegenübers, die Verpflichtung zum Gemeinwohl, die Verbindung mit der Natur und mit anderen Menschen im sinnhaften Tun, selbstbemächtigte Menschen in Freiheit und wirklichen demokratischen Strukturen. Bessel Van der Kolk schlägt für die Wiederherstellung des Wohlbefindens Folgendes vor:

1. Die Heilung von Beziehungen und Gemeinschaften
2. Erlebnisse mitzuteilen und dabei einen Sinn finden
3. Grundlegende Aktivitäten wie Atmung, Bewegung und Berührung und
4. eine Umgebung schaffen, in der sich Kinder und Erwachsene sicher fühlen.

(van der Kolk 2014, S. 52)

Das braucht politische Aktivität und das Wissen darum, dass Pädagogik und Soziale Arbeit immer auch politisch sind. Diese Erkenntnis ist ein wenig verloren gegangen. Die Politisierung der Sozialen Arbeit infolge der 68er Bewegung hat ihre Wirkkraft verloren und diese Entpolitisierung beinhaltet auch ein Nachlassen des Interesses an gesellschaftsbezogenem Grundwissen (Holler 2000, S. 343). Dabei waren die Heime zur Zeit der Heimreform ein Feld der Demokratisierung.

Das Traumakonzept von Hans Keilson, die sequenzielle Traumatisierung, weist darauf hin, worum es in der dritten Phase, der Zeit danach, gehen muss. Wir brauchen sozialpolitische Anstrengungen, um die beeinträchtigenden Auswirkungen der Gewalt, auch der strukturellen Gewalt, auf die Mädchen und Jungen, auf alle

Menschen zu minimieren. Doch wächst derzeit die Kluft zwischen Arm und Reich und zwischen Ausgegrenzten und Menschen, die scheinbar dazugehören. Das Anwachsen von Gewalt, sei es körperliche, sexuelle oder auch strukturelle Gewalt gegen benachteiligte Menschen – in extremen Ausmaßen gegen flüchtende Menschen –, wird billigend in Kauf genommen. Not wird in die Außenbezirke der Städte verlagert oder wie in Haiti unsichtbar gemacht (Maurer 2020). Leid wird ausgeblendet, Mitgefühl durch anonyme Strukturen bekämpft. Doch Widerstandszeichen gibt es auch, z. B. in Chile, Haiti, Libanon, die Geflüchteten aus Palästina und Syrien: „Selbst für Zuschauende vermittelt sich die Erfahrung der Selbstbemächtigung.“ (Maurer 2019, S. 8)

Und was hat das alles mit Traumapädagogik zu tun? Ich bin davon überzeugt, dass pädagogische Anstrengungen eine Traumabearbeitung und die Korrektur von beeinträchtigenden Auswirkungen wesentlich unterstützen können. Jana und Philipp können von Pädagog*innen und allen anderen Begleiter*innen eine Unterstützung bei den beiden wesentlichen Aufgaben erhalten, die traumatisierte Menschen haben: *der Lebensgeschichte einen Sinn zu geben und im Hier und Heute in Beziehungen leben zu lernen*. Sie können zum Subjekt ihres Lebens werden. Wir dürfen nicht übersehen, so Viktor Frankl: „[...] dass der Mensch (sich) letzten Endes nur in dem Maße verwirklichen kann, in dem er einen Sinn erfüllt – draußen in der Welt, aber nicht in sich selbst.“ (2012, S. 17) Und spätestens hier zeigt sich, dass der Begriff Traumapädagogik keine Engführung sein darf. Viele der in Absatz B ‚Traumainformierte Begleitung‘ benannten Inhalte gehen weit darüber hinaus, sie nutzen Menschen an sich. Es stellt sich schlicht die gemeinsame Frage – gemeinsam Expert*innen und Profis – wie wollen wir leben gerade in diesen Zeiten.

Im Vorwort zur Neuausgabe der Dialektik der Aufklärung bemerken Horkheimer und Adorno: „Kritisches Denken, das auch vor dem Fortschritt nicht innehält, verlangt heute Parteinahme für die Residuen von Freiheit, für Tendenzen zur realen Humanität, selbst wenn sie angesichts des großen historischen Zuges ohnmächtig scheinen.“ (Horkheimer/Adorno 1988). Tendenzen zur

realen Humanität können nur Menschen durchsetzen, anmahnen, die widerständig sind und das Inhumane in der gesellschaftlichen Entwicklung, die Gefahren erneuter Traumatisierungen erkennen und sich dagegen stemmen. Die Korrektur der ‚Politik der Gleichgültigkeit‘ (Gruen 1997) braucht Menschen, die Mitgefühl zulassen können. Mitgefühl ist nichts Altruistisches, es beruht auf der Erkenntnis der wechselseitigen Abhängigkeit der Menschen, dem Bezug zum anderen. Schon Karl Marx definierte Freiheit als das gelingende Verhältnis im Bezug zum anderen: „Erst in der Gemeinschaft [hat jedes] Individuum die Mittel, seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden; erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit erst möglich.“ (Marx/Engels: Die deutsche Ideologie, MEW Bd. 3, S. 74). Freiheit und Mitgefühl sind Schwestern. Sie bedeuten immer auch gemeinschaftlich zu handeln, um gesellschaftliche Strukturen zu erneuern und um mehr Gerechtigkeit zu schaffen. Die Einengung des Menschen auf den Status eines Objektes der Ökonomie macht gemeinsame Selbstbemächtigung zur Notwendigkeit, will man das Eigensinnige des Menschen und seine Würde verteidigen.

Lassen wir uns von der Politik der Gleichgültigkeit nicht entmutigen. Erkennen wir unsere Wunden an, erkennen wir die Wunden und die Lebensleistung anderer an. Setzen wir uns gegen Ausgrenzungen zur Wehr. „Nur wenn das zentraler Bestandteil von Traumapädagogik wird, ist Traumapädagogik ein Teil der Bewegung für eine mitfühlendere Gesellschaft und eine Gesellschaft, in der Menschen von herausfordernden Lebensumständen genesen können. Individualität, innere Freiheit, Heilung können wir nur im Austausch mit anderen leben, Angst nur gemeinsam bewältigen, sinnvolle Veränderungen nur mit anderen bewirken.“ (Weiß/Sauerer 2018, S. 96)

Selbstbemächtigung im Inneren und in sozialen Bezügen nutzt allen Menschen. Doch für die Menschen aus herausfordernden Lebensumständen ist sie lebenswichtig. So ist die Anerkennung des Schmerzes ein bedeutender Schritt für das Ganzwerden, für die Integration von abgespaltenen Anteilen: „Die jungen Autorinnen des Buches: ‚Hey ich bin normal‘ haben [...] haben ihren Erlebnissen und herausfordernden Erfahrungen nicht nur Worte

gegeben, sondern sie sind auch mit dem Schmerz in Verbindung gegangen. Sie erlebten, dass sie nicht der Schmerz und die Verletzung sind.“ (Weiß/Sauerer 2018a, S. 94). Und sie haben durch die Zeugenschaft der Anderen ihre Lebensleistung schätzen können. Die gemeinsame Verständigung ermöglicht ein Überschreiben der traumatischen Erfahrungen. Unsere Expert*innen für herausfordernde Lebensumstände und die Betroffenen sexuellen Kindesmissbrauchs haben unendlich viel zur Veränderung der Sicht auf Traumabewältigung beigetragen. Sie haben über die Bedeutung der Anerkennung der Lebensleistung berichtet. Und dass man sich einsam fühlt, wenn man nicht verstanden wird. Sie haben formuliert, dass viele Menschen für sich schauen, weil sie selbst verletzt sind. Sie haben erzählt von der Bedeutung des Verstanden-Werdens, des Selbst-Verstehens und des Gemeinsam-Verstehens. Sie haben Mitgefühl füreinander und für andere, z. B. die Menschen aus Armut- und Kriegsgebieten gezeigt. Sie haben darauf aufmerksam gemacht, dass ein zentrales Grundgefühl ihr Gefühl, nicht normal zu sein, ist. Sie beschreiben, wie die Gesellschaft wirkt: „Sie klauen unser Unbewusstes“, so beschreibt eine junge Frau im Expert*innenrat ihr individuelles Erleben und meint damit, dass die Seelen besetzt und enteignet werden. Sie fordern gesellschaftliche Anerkennung: „[...] dass es überhaupt in die Köpfe der Gesellschaft gelangt, was Missbrauch bedeutet [...] Dass sie vielleicht auch da Verantwortung übernehmen.“ (Kavemann et al. 2019, S. 41). Sie hatten und haben die Räume zum Selbst-Verstehen, zum Gemeinsam-Verstehen und zur Anerkennung des Schmerzes und der Lebenskraft wie z. B. auch die Autorinnen von ‚Hey, ich bin normal‘ während der Zeit der Entstehung des Buches oder während der Treffen der Expert*innen im Expert*innenrat des Fachverbandes Traumapädagogik. Mädchen und Jungen, denen Fachwissen z. B. zur Stressregulation bereitgestellt wird, und Gesprächskreise ehemaliger Heimkinder ermöglichen eine gemeinsame Verständigung über das Überlebte (Gahleitner 2009). Manche Heimräume sind solche Räume. Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen, die sich mit ihren Bezugsmenschen an Aktivitäten gegen strukturelle Gewalt jeglicher Art beteiligen, die Care leaver mit ihren Aktionen oder Jugendliche bei ‚Jugend ohne Grenzen‘ schaffen solche Räume oder

auch Zufluchtsorte. Zufluchtsorte, die auch die Profis brauchen: „In der globalisierten Welt, die von fragmentierten Erfahrungen und extremer Individualisierung gekennzeichnet ist, sind professionell gestaltete Zufluchtsorte als positive Gegenerfahrung eine besonders wichtige Aufgabe geworden.“ (Gahleitner/Reichel/Schigl/Leitner 2014, S. 9). Räume, in denen sich menschliches Handeln auf Grundlage einer gemeinsamen Ethik, die immer wieder neu ausgehandelt wird, entfalten kann. Im Übrigen braucht es diese Räume auch „[...] für verzweifelte junge Männer, die ihre Orientierungslosigkeit, Machtlosigkeit oder die Abspaltung ihres Schmerzes möglicherweise in Gewalt gegen andere transformieren“ (Weiß/Sauerer 2018b, S. 95). Das ist Politik im Arendt'schen Sinne: Das Individuum hat die Aufgabe, in Verbindung mit anderen Personen die Welt zu gestalten. Das Politische bedeutet einen öffentlichen Raum, in dem die Menschen als Gleiche untereinander über die Angelegenheiten aller Menschen debattieren und schließlich gemeinsam handeln. Dieses politische Handeln sei Freiheit, die nur im Bezug der Menschen zueinander entstehe (Arendt 2016b).

Wir vermögen nicht, das Leid, das Kinder erfahren, aus der Welt zu schaffen. Doch wir können helfen, es zu lindern. Manche Kinder wie Anna brauchen intensivere stationäre Unterstützung zur Traumabearbeitung. Andere wie Sonja z. B. haben es geschafft. Und Sonja hat darüber hinaus eine transgenerationale Folge unterbrochen: Sie wird ihre Kinder keinem Mann zum Missbrauch zuliefern.

Philipp und Jana sind nun erwachsen. Als ich das letzte Mal von Philipp hörte, wollte er zur Bundeswehr gehen. Er habe begriffen – so formulierte er –, dass er für sein Leben verantwortlich ist. Es gehe ihm gut, er sei relativ zuversichtlich. Sein Liebesleben machte ihm ein wenig Sorgen, er lebt mit seiner Freundin zusammen. Ob er immer noch Angst vor den Albträumen hat, kann ich nicht sagen. Ich hoffe nicht, denn Philipp weiß nun, wo sie ihren Ursprung haben. Und er hat Techniken erlernt, die ihm helfen, die Angst einzudämmen. Er ist hoffentlich immer noch zuversichtlich, dass er keinen Menschen missbrauchen wird, um Macht zu spüren. Philipp hat in den sechs Jahren in der Jugendhilfe viel geschafft. Er hat seine Lebensgeschichte kognitiv erfasst und teilweise auch betrauert. Er

hat Möglichkeiten der Selbstkontrolle gelernt, die ihm manchmal gelingen, manchmal geht er einen Umweg. Philipp sucht dann die Auseinandersetzung mit seinen früheren Bezugspersonen und mit seinem Therapeuten. Philipps Gesichtszüge sind nicht mehr die eines traurigen kleinen Jungen, Philipp sieht aus wie ein junger Mann, dessen Leben wohl schwierig, aber doch zu meistern ist.

Jana lebt heute in England. Einen ihrer Träume hat sie verwirklicht, eine Lehre als Buchhändlerin. Sie ist eine lebendige junge Frau, die ihre Freizeit u. a. mit vielen verschiedenen künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten gestaltet. Jana fühlt sich nicht mehr schuldig am Tod ihrer Mutter, zeitweise hatte sie um ihre Mutter getrauert. Jana zeichnete mit großer Leidenschaft und großem Können Comics, verfremdete Gesichter, sie entwirft Kleidungsstücke. Jana liest viel und spricht fließend Englisch. Mittlerweile kann sie ihre Stärken akzeptieren. Die Angst vor Fremdem ist geblieben. Jana hat stabile Beziehungen, entwickelt ihre Potenziale und hat Teile ihres Lebens in der Therapie und im Alltag zusammengesetzt, sie ist „ganz“ geworden. Nach wie vor findet sie Matronenhaarschnitte unmöglich.

Glossar

Abreaktion Die Affekte/Gefühle, hier z. B. durch traumatisierendes Erlebnismaterial hervorgerufen, finden einen angemessenen Ausdruck in Handlungen, die innerpsychische Spannung wird verringert.

Abwehrmechanismen Die wichtigsten Abwehrmechanismen sind Verdrängung, Verleugnung, Vermeidung, Spaltung, Projektion, Rationalisierung und Distanzierung. Sie dienen dem Schutz vor übermäßiger Spannungszufuhr und sollen dem Individuum das Überleben in bedrohlichen und als ohnmächtig erlebten Situationen ermöglichen.

Antonia Werr Zentrum GmbH ist eine heilpädagogisch-therapeutische Einrichtung der Jugendhilfe für Mädchen und junge Frauen in schwierigen, zum Teil traumatisierenden, Lebenssituationen. <https://www.antonia-werr-zentrum.de>.

Amygdala Teil des limbischen Systems, die Amygdala ist an komplexen Hirnfunktionen wie bei Lernprozessen, bei der Gedächtnisbildung, bei Emotionen wie der Furcht und bei Verhaltensaktionen, beteiligt.

Ätiologie Ursächliche Faktoren, Lehre von den Ursachen.

Akkomodationsmechanismen Angleichung an die Anforderungen der Umwelt, Auslöser sind Störungen des inneren Gleichgewichtes.

Balintgruppe Fallbezogene Reflexionen innerhalb einer Gruppe der gleichen Profession, entwickelt von dem Arzt und Psychoanalytiker Michael Balint, vergleichbar mit kollegialer Supervision.

Batakas Stoffbezogene Aggressionsschläger aus Schaumstoff.

Bindungsrepräsentationen Die Beziehungserfahrungen, die Säuglinge und kleine Kinder mit ihren Bezugspersonen machen, ergeben interne Vorstellungen über andere Personen und Beziehungen (s. o.). Diese internen Vorstellungen leiten das Verhalten im Umgang mit anderen nahestehenden Menschen an.

Bindungstheorie Von John Bowlby entwickelte Theorie, die sich mit Phänomenen, die in der Psychoanalyse unter den Begriffen ‚Abhängigkeitsbedürfnis‘ oder ‚Objektbeziehungen‘, behandelt worden sind, beschäftigt. Die Art und Weise wie die Bezugspersonen auf die Bedürfnisse des Kindes nach Nähe und Versorgung eingehen, ob sie fürsorglich, grundsätzlich zurückweisend oder ängstlich überfürsorglich reagieren, beeinflusst die Entwicklung seiner inneren Arbeitsmodelle von Bindungsverhalten. Der konzeptionelle Rahmen der Bindungstheorie umfasst u. a. Generalisierungen zu der Definition, Genese und Organisation von Bindungsverhalten. Die aktuelle Bindungsforschung beschäftigt sich mit Reformulierungen der Erkenntnisse von J. Bowlby.

Burnout Syndrom, das emotionale Erschöpfung von sozialen Fachkräften durch ihren Beruf beschreibt, auf den Verlust der Beziehung zu den Klient*innen (Distanziertheit) und auf den Verlust von Leistungszufriedenheit hinweist. Als mögliche Ursachen werden Arbeitsumwelt und persönliche Merkmale benannt, ergänzt durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und soziales Umfeld.

Deprivation Entbehrung, Mangel, Verarmung.

Developmental Trauma Disorder Von Bessel van der Kolk 2005 entwickelte diagnostische Kriterien, die kindliche, komplexe Traumatisierungen erfassen. Er ordnet sie in die vier Symptomgruppen Exposition, Wiederholte Dysregulationsmuster als Antwort auf Trauma-Trigger, anhaltend veränderte Attributionen und Erwartungshaltungen und Beeinträchtigung sozialer und anderer Funktionen.

Devianz Abweichendes Verhalten.

Dissoziation ist ein Zustand, in dem das Bewusstsein nicht mehr in der Lage ist, die Informationen von außen und von innen sinnvoll in Einklang zu bringen und in Folge Gedanken und Gefühle getrennt werden. Dissoziation taucht häufig im Zusammenhang mit traumatischen Erfahrungen auf und wird auch als das Gefühl beschrieben, neben sich gestanden zu haben. Während einer Traumatisierung tritt ein teilweiser oder völliger Verlust der normalen Integration von Erinnerungen an das Geschehen ein.

Dreigliedriges Gehirn Konzept von Paul Mac Lean, dass das Verstehen traumaspezifischer Reaktionen erleichtert. Das dreigliedrige Gehirn ist aus drei integralen Bestandteilen aufgebaut, dem Neokortex, dem Denken, dem Mittelhirn, dem limbischen System, das fühlende Gehirn, mit der Warnzentrale, der Amygdala, zuständig für Emotionen und Gedächtnis und dem ältesten für das Überleben zuständige Reptiliengehirn, spricht die Sprache der Empfindungen.

DSM III R, DSM IV Dritte revidierte und vierte Ausgabe des „Amerikanischen, diagnostischen und statistischen Manuals psychiatrischer Erkrankungen“, in dem die Diagnosekriterien für psychiatrische Erkrankungen bei Kindern, Jugendlichen und bei Erwachsenen festgelegt sind. Das DSM wird von der Amerikanischen Psychiatrischen Gesellschaft (APA, American Psychiatric Association) herausgegeben und ist neben dem ICD das andere große Diagnoseschema für Psychologie und Psychiatrie. Seit 2013 ist die fünfte Auflage gültig, DSM V.

Empathie ist die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und ihre Sichtweise zu verstehen.

Expert*innenrat ist der fachliche Beirat im Fachverband Traumapädagogik, in ihm diskutieren Expert*innen für herausfordernde Lebensumstände und Profis über die Traumapädagogik.

Exploration Untersuchung, Erforschung, Befragung.

Flashback ist ein veränderter Bewusstseinszustand, in dem Gedächtnisinhalte aus einer vergangenen Stresssituation Macht über Erleben und Verhalten in der Gegenwart gewinnen. In einem Flashback wird die traumatische Situation durch einen Auslösereiz erneut reaktualisiert.

Garantenstellung, Garantenpflicht ergibt sich aus dem staatlichen Wächteramt (Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG). Die öffentliche Jugendhilfe, speziell das Jugendamt (§ 1 Abs. 2 S. 2 SGB VIII) hat die Pflicht, Kinder vor Gefahren zu schützen (§ 1 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII).

Gegenübertragung Begriff aus der Psychoanalyse: Gefühle und Gedanken, die in einer Person durch eine andere aufgerufen werden. Wichtiger Mechanismus im pädagogischen und im therapeutischen Prozess.

Gender Mainstreaming Eine Strategie zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern, die 1996 als EU-Richtlinie für politische Maßnahmen und Konzepte der verschiedenen Mitgliedsstaaten für verbindlich erklärt wurde. Als Optionen von Gender Mainstreaming werden die Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz und die Erweiterung und Verbreiterung des geschlechtsbezogenen Ansatzes beschrieben.

Hilfeplanung Verfahrensvorschrift für das Jugendamt: § 36 SGB VIII regelt u. a. die Beteiligung der Kinder und Eltern, der Fachkräfte und schreibt eine zeit- und zielgerichtete Planung und Überprüfung der Hilfen vor.

Humanistische Psychologie Psychologische Richtung, die Ende der Fünfzigerjahre als „Dritte Kraft“ neben der Psychoanalyse und dem Behaviorismus in den USA entstanden ist. Das humanistische Menschenbild geht von einem sinnhaften Streben in Richtung Selbstbestimmung aus, der heute weit verbreitete Begriff Ressourcenorientierung geht auf dieses Konzept vom Menschen zurück. Die bekanntesten humanistisch orientierten Therapieverfahren sind die Gestalttherapie, Gesprächspsychotherapie bzw. klientenzentrierte Psychotherapie.

ICD 10 International Classification of Diseases, neben dem DSM das andere große Diagnoseschema, herausgegeben von der Weltgesundheitsorganisation (WHO, World Health Organisation). In der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen sind psychische Störungen mit ihren Symptomen beschrieben, die es ermöglichen, eine Diagnose einer psychischen Krankheit zu stellen.

Inkohärenz Zusammenhanglosigkeit von Gedanken, Beziehungen etc.

Inkonsistenz Keinen Bestand habend (Duden), kein beständiges Verhalten, Unzuverlässigkeit, widersprüchlich.

Introjektion Das In-Sich-Aufnehmen von Auffassungen und Gefühlen. Nach Freud das Übernehmen von Lebens- und Moralauffassungen der Personen, mit denen sich der heranwachsende Mensch identifiziert.

Intrusion Sich ins Gedächtnis drängende Erinnerungen und Gedanken an ein traumatisches Erlebnis.

Kindeswohl Leitprinzip des deutschen Kindschaftsrechts mit den zentralen Komponenten der seelischen, körperlichen und geistigen Integrität des Kindes, der Beachtung der Bindungen an Eltern und andere Bezugspersonen, der Kontinuität der Erziehung und der Achtung und Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit.

Kognitionen Sammelbezeichnung für jeden Vorgang, mit dem ein Individuum etwas wahrnimmt und weiß, schließt Wahrnehmen, Erkennen, Denken, Vorstellen, Erinnern und Urteilen ein. Bei traumatischen Erfahrungen kommt es oft vor, dass Kognitionen (Gedanken, Wissen, Denkprozesse) und Emotionen (Gefühle) nicht zusammenpassen oder nicht miteinander verbunden werden können.

Kohärenz Zusammenhang.

Körperschema Ein räumliches Vorstellungsbild über die Gestalt des eigenen Körpers. Es wird nicht immer mit der Wirklichkeit übereinstimmen, Wissen, Fantasie, Wunschbilder und Affekte wirken zusammen.

Kortikal Die Hirnrinde betreffend.

Lebensweltorientierung Begriff in der Jugendhilfe, sowohl wissenschaftliches Konzept als auch Methode, wesentlich beeinflusst durch den Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch.

Narkosynthese Auch Narkoanalyse, die Verbindung von Narkose und analytischem Gespräch.

Netzwerkgesellschaft Definition des Soziologen Manuel Castells: Im Informationszeitalter muss jeder, der etwas bewirken will, die Infrastruktur der globalen Informationsgesellschaft nutzen (Castells 2001: Das Informationszeitalter. Band 1: Die Netzwerkgesellschaft).

Neuroendokrine Nervensystem und Endokrinum (in den Blutkreislauf absondernde Stoffe) betreffend.

Objektbeziehungstheorie Hebt die Bedeutung der frühen Beziehungen hervor. Von Melanie Klein und Donald Winnicott u. a. entwickelte Theorie, die davon ausgeht, dass sich innere seelische Strukturen im Menschen durch die Entwicklung der inneren Repräsentanz von äußeren Beziehungen des Säuglings und Kleinkindes zu seinen Bezugspersonen entwickeln.

Parentifizierung (*parents* = (be-)Eltern) bedeutet, dass Kinder, die für andere sorgen mussten bzw. konnten, Bedeutung hatten und damit auch die positive Erfahrung hatten, Subjekt, nicht nur Objekt der Eltern zu sein. Die Sorge für andere stellt für diese Kinder eine wichtige Quelle von Selbstwert dar und muss in der pädagogischen/therapeutischen Arbeit beachtet werden.

Psychoanalytische Pädagogik Für die psychoanalytische Pädagogik sind zentrale Erkenntnisse der Psychoanalyse wie z. B. über Wirksamkeit des Unbewussten, Übertragung und Gegenübertragung, über Traumata und Wiederholungszwang handlungsleitend. Die Pädagogische Psychologie hat folgende Arbeitsprinzipien:

- Förderung von Selbstaufklärung
- reflektierende Verarbeitung von Übertragung/Gegenübertragung
- fördernde Dialoge etc.

Posttraumatisch Nach einem Trauma auftretende spezifische Belastungsreaktion.

Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) Nach dem DSM-IV besteht das Störungsbild der PTBS im Wesentlichen aus drei Symptombereichen:

1. dem Wiedererleben des Traumas (z. B. Flashbacks, Alpträume),
2. dem Vermeiden traumarelevanter Reize (z. B. sich an Teile des Erlebnisses nicht erinnern können, bestimmte Orte oder Situationen nicht aufsuchen; Kriterium C) und
3. den Symptomen eines erhöhten Erregungsniveaus (z. B. Schlafstörungen, Konzentrationsprobleme; Kriterium D).

Die Symptomatik muss einem traumatischen Ereignis folgen (Stressor-Kriterium; Kriterium A). Es wird von einer PTBS gesprochen, wenn die Symptomatik länger als einen Monat andauert (Kriterium E). Es wird zwischen einer akuten PTBS und einer chronischen Form unterschieden. Bei der akuten PTBS treten die Symptome bis zu drei Monate lang auf, bei der chronischen PTBS länger als drei Monate. Die Störung muss eine wesentliche Einschränkung der Lebensqualität im Betroffenen auslösen (Kriterium F).

Psychopathologie Lehre von den seelischen Erkrankungsbildern.

Reinszenierung wird als ein durch ein psychisches Trauma erlerntes Rollenverhalten verstanden, dessen Wiederholung eine Auflösung zum Ziel habe. Die psychoanalytische Auffassung vom Wiederholungszwang gründet auf S. Freud, 1914: „Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten“ GW Bd. 10.

Reviktimsisierung bedeutet, dass frühe Gewalterfahrungen das Risiko weiterer Gewalterfahrungen erhöhen. Diese Dynamik ist bislang im Kontext sexueller Gewalterfahrungen an Mädchen beforscht (1.5, auch Kavemann/Helferich/Nagel 2018).

Reptiliengehirn (auch Gehirnstamm) ist die älteste und tiefste Struktur des Gehirns; eine Aufgabe ist es, bei Gefahr eine außerordentliche Menge an Energie (z. B. Adrenalin) zu aktivieren, um der Gefahr begegnen zu können.

Resilienz-Forschung Eine Vielzahl risikoe erhöhender Faktoren (Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren) tragen zur Entstehung psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter bei. Dem gegenüber stehen risikomildernde Faktoren, die die Risiken „puffern“ bzw. eine Widerstandsfähigkeit (Resilienz) fördern, wesentliche Schutzfaktoren und Faktoren, die zu einer Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegenüber psychischen Störungen beitragen.

Ritzen mit spitzen Gegenständen in die Haut ritzen, selbstschädigendes Verhalten, oft ist der Begriff im Angesicht der Verletzung eher bagatellisierend, weil die Wunden nicht selten sehr tief sind und damit auch große Verzweiflung ausdrücken.

Selbstkonzept Das Insgesamt von Einstellungen, Urteilen und Werthaltungen eines Menschen bezüglich seines Verhaltens, seiner Fähigkeiten und Eigenschaften.

Sekundärschädigungen Unter Sekundärschädigungen verstehen wir all die Schädigungen, die nicht untermittelbar durch die Gewalt der traumatisierenden Ereignisse, sondern mittelbar durch das Verhalten der professionellen Helfer*innen entstehen, wobei dieses Verhalten die Dynamik/Struktur der Traumata wiederholt und/oder festigt.

Sekundäre Traumatisierung/Viktimisierung Reaktionen von Bezugspersonen auf das Trauma, die alte Erlebnisinhalte wie Scham, Schuld, Angst etc. bestätigen.

Sekundäre Traumasymptome Von Peter Levine und Maggie Kline entwickeltes Konzept: Wenn überwältigende Ereignisse entweder außerordentlich intensiv sind, über längere Zeit anhalten oder wiederholt auftreten, befindet sich das Gehirn auch danach in einem Zustand erhöhter Wachsamkeit. Werden die Kernsymptome nicht aufgelöst, entstehen sekundäre Traumasymptome, diese umfassen Verhaltensweisen der Symptomgruppen Übererregung, Dissoziation und Kontraktion, Erstarren und Bewegungsunfähigkeit.

Stellvertretende Traumatisierung Zeugen der schrecklichen Erlebnisse anderer zu werden, bleibt nicht ohne Wirkung auf die Helfenden. Sie empfinden vielleicht ähnliche Gefühle in abgeschwächter Form. Dies und andere möglichen Folgen für Einzelne und Helferteams werden als stellvertretende Traumatisierung beschrieben.

Spiegeln Das Spiegeln dient dazu, dass der Kommunikationspartner seine Selbstwahrnehmung verbessert und neue Selbsterkenntnis gewinnt. Es ist eine Kommunikationsform, die dem Gegenüber das Verstandene wiedergibt, sodass er überprüfen kann, ob seine Botschaft „richtig“ angekommen ist.

Staatliches Wächteramt Der Staat achtet das „natürliche Recht der Eltern“, für die Pflege und Erziehung ihrer Kinder zu sorgen und dieser Verpflichtung nach den je eigenen Vorstellungen und Möglichkeiten gerecht zu werden (vgl. Art. 6 Grundgesetz). Dieses grundgesetzlich verankerte elterliche Erziehungsrecht schafft keinen rechtsfreien Raum: „Über ihre (der Eltern) Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Art. 6 Abs. 2 Satz 2 Grundgesetz; § 1 Abs. 2 SGB VIII). Das Staatliche Wächteramt bezieht sich auf die Gefahrenabwehr. Über die Bindung des Elternrechtes an das Kindeswohl in Art. 6 des Grundgesetzes sichert die Verfassung Kindern und Jugendlichen Schutz und Hilfe im Falle der Gefährdung zu

Supervision Berufsbezogene Beratung, die auf professionelle Beziehungen, sowohl zu Klient*innen als auch zu Kolleg*innen, Vorgesetzten und Kooperationspartner*innen zielt. Diese Minimaldefinition wird erweitert um das Verständnis von Supervision „als arbeits- und aufgabenbezogene Unterstützungsmethode“ und um den gesamten Bereich der Organisationsthemen.

Suizidalität Neigung zur Selbsttötung.

Talking Cure Redekur, ursprüngliche Bezeichnung des Arztes und Weggefährten Sigmund Freuds, J. Breuers (1895) über eine kathartische Methode.

Transgenerational Weitergabe von Generation zu Generation.

Trigger Auslöser, innere oder äußere reaktivierende Reize in der Gegenwart, die aus assoziativen Verbindungen zu traumatischen Erlebnissen bestehen, sodass sie Flashbacks auslösen können.

Übertragung Die Übertragung ist ein universales menschliches Phänomen, das sich in allen menschlichen Beziehungen herstellt. Übertragung ist in diesem Zusammenhang eine psychoanalytische Bezeichnung. Neuauflagen, Fantasien, frühere Erlebnisinhalte beeinflussen lt. Sigmund Freud aktuelle Beziehungen. Sie sind als Reaktionsbereitschaften an die Vergangenheit gebunden. In der Psychoanalyse ist die Arbeit mit der Übertragung ein wesentlicher Bestandteil des Therapieprozesses.

Verfahrensrecht Regelt die Verfahren vor Gericht, z. B. Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen etc.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1963): Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Adorno, Theodor W.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt/M., S. 125–146.
- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräch mit Hellmut Becker (1959–1969). Frankfurt/M., S. 88–104.
- Adorno, Theodor W. (1951/1996): *Minima Moralia*. Berlin.
- Aichhorn, August (1925/1987): *Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Bern.
- Ainsworth, Mary/Blehar, Mary C./Waters, Everatt/Wall, Sally (1978): *Patterns of attachment: assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, NJ.
- Amann, Gabriele/Wipplinger, Rudolf (2005): *Sexueller Missbrauch. Ein Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie*. Ein Handbuch. Tübingen.
- AMYNA e.V. – Projekt zur Prävention von sexuellem Missbrauch (Hrsg.) (1999): „Die leg ich flach!“ Bausteine zur Täterprävention.“ München.
- Andrade, Marilena (2020): „Hey, ich bin normal“. Expert_innen und Profis im Gespräch über Partizipation in der Jugendhilfe. In: *Sozialmagazin*, Heft 1–2, 45. Jg., S. 36–41.
- Andrae de Hair, Ingeborg/Basedow, Andrea/Gies, Hedi/Haller, Katja/Köllner, Rita/Naumann-Schneider, Birgit/Spelleken-Scheffer, Anna/Spätling, Richard/Weihrrauch, Jürgen (2021) (Hrsg.): *Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen. Standards und Werkbuch für Spurensuche und Fahrtenlesen*. Weinheim.
- Andreatta, Pia/Kratzer, Dietmar (2009): *Trauma und Wachstum*. In: *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin*, Jg. 7, Heft 1.
- Andreatta, Pia (2012): *Körper und Präsenz: Traumaarbeit im komplexen Nachkriegskontext*. In: *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin* 10. Jg. Heft 2, S. 33–44.
- Andreatta, Pia (2017): *Flucht, ihre Folgen und: „Ich wünsche mir ein ganz normales Leben!“* In: *Jugendhilfe*, 4, S. 383–389.
- Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen.
- Arbeitskreis der Therapeutischen Jugendwohngruppen Berlin (Hrsg.) (2009): *Abschlussbericht der Katamnesestudie therapeutischer Wohngruppen in Berlin*. KATA-TWG. Berlin.
- Arbeitsgruppe Heimreform (2000): *Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform in Hessen (1968–1983)*. Frankfurt/M.
- Arendt, Hannah (1963/1994): *Über die Revolution*. München.
- Arendt, Hannah (1996/2005): *„Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk*. München.
- Arendt, Hannah (1943/2016a). *Wir Flüchtlinge*. Ditzingen.

- Arendt, Hannah (1994/2016b). Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. München, Berlin, Zürich.
- Arendt, Hannah (2018): Freundschaft in finsternen Zeiten. Gedanken zu Lessing. Berlin.
- Arendt, Hannah (2019): Was heißt persönliche Verantwortung in einer Diktatur? Berlin.
- Augé, Marc (2019): Die Zukunft der Erdenbewohner. Ein Manifest. Berlin.
- Balint, Michael (1966): Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Stuttgart.
- Bange, Dirk (1992): Die dunkle Seite der Kindheit. Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Ausmaß – Hintergründe – Folgen. Köln.
- Bange, Dirk/Enders, Ursula (1995): Auch Indianer kennen Schmerz. Köln.
- Bange, Dirk (2000): Alles, was hilft. Notwendige Rahmenbedingungen für gelungene Interventionen bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch. In: Sozialmagazin, 25. Jahrgang, S. 17–23. Oktober 2000.
- Bange, Dirk/Körner, Wilhelm (Hrsg.) (2002): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. Göttingen.
- Basaglia, Franco (2002): Die Entscheidung des Psychiaters. Bilanz eines Lebenswerks. Bonn.
- Basedow, Andrea/Peters, Ulla (2019): Ein Handout zur Implementierung traumpädagogischer Standards in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Unveröffent. Vortragsmanuskript
- Baur, Dieter/Finkel, Margarete/Hamberger, Mathias/Kühn, Axel D. (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfe; Forschungsprojekt Jule/Hrsg. BMFSFJ, Projektleitung Hans Thiersch. Berlin, Köln.
- Bausum, Jacob (2009): Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung. Ich bin und ich brauche Euch. In: Bausum/Besser/Kühn/Weiß (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Basel und Weinheim, S. 189–198.
- Bausum, Jacob (2016): „...mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern“. Traumpädagogische Gruppenarbeit. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, S. 303–313.
- Beck, Katja (2004): Ohne Netz und Boden. Situation psychisch kranker Eltern. Berlin.
- Becker, David (2006): Die Erfindung des Traumas – Verflochtene Geschichten. Frankfurt/M.
- Becker, David (2017): Trauma und Traumadiskurse im sozialen Prozess. In: Jäckl/Wuttig/Fuchs (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule, S. 147–169.
- Bender, Doris/Lösel, Friedrich (2002): Risiko- und Schutzfaktoren in der Ätiologie und Bewältigung von Misshandlung und Vernachlässigung. In: Bange/Körner (Hrsg.), S. 493–501.
- Bettelheim, Bruno (1943/1982): Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extremsituation. München.
- Bettelheim, Bruno (1955/1991): So können sie nicht leben. Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder. München.
- Biere, John (1996): Therapy for adults molested as children. Beyond survival. New York.

- Bieri, Peter (2013): Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. München.
- Bleiker-Buth, Nathalie (2011): Sexueller Missbrauch und körperliche Misshandlung im Kindesalter. Vergleichende Analysen empirischer Studien aus Deutschland, Polen und Frankreich. Dissertation Universität Hamburg
- Boehnisch, Lothar/Schroer, Wolfgang (2007): Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim.
- Borg-Laufs, Michael (2007): Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit misshandelnden Eltern – zehn Empfehlungen. In: DGgKV: Interdisziplinäre Fachzeitschrift, Heft 2/2006, S. 43–54.
- Bowlby, John (1975): Bindung. München.
- Bowlby, John (1976): Trennung. München.
- Bowlby, John (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg.
- Brandmaier, Maximiliane/Ottomeyer, Klaus (2016): Trauma und Gesellschaft. Zum Verhältnis von Bewältigung und Anerkennung. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik., S. 342–350.
- Brückner, Peter (1983): Zerstörung des Gehorsams. Aufsätze zur politischen Psychologie. Berlin.
- Bullens, Ruud (1998): Persönlichkeit des Täters; Grooming Prozess; Behandlungsmöglichkeiten von Tätern; Was wissen wir von Tätern? In: Mendener Arbeitskreis gegen sexuellen Missbrauch (Hrsg.): Dokumentation zur Fachtagung „Täter Kennen/Erkennen“.
- BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik. <https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html> (Abfrage 01.09.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland. Ergebnisse der quantitativen Studie. Kurzbericht (Abfrage 01.09.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019): Abschlussbericht Mitreden – Mitgestalten. Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe, Vorläufige Fassung für die Abschlusskonferenz.
- Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen (BVkE) [2019]: Berufliche Bildung in den Hilfen zur Erziehung. Eine Positionierung.
- Bundschuh, Claudia/Stein-Hilbers, Marlene (2001): Pädosexualität. Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen. Opladen.
- Conen, Marie Luise (1996): Elternarbeit in der Heimerziehung. Eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Frankfurt/M.
- Conen, Marie Luise (1997): Institutionelle Strukturen und sexueller Missbrauch durch Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: Amann/Wipplinger (Hrsg.), S. 713–725. Tübingen.
- Datler, Wilfried (1992): Psychoanalytische Praxis, Pädagogik und psychoanalytische Kur: Einige problemgeschichtliche und systemische Anmerkungen über unklare Grenzen als Krise, Aufgabe und Chance. In: Trescher/Datler: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, S. 11–51. Gießen.

- David, Klaus-Peter (1999): Individuelle, familiäre und systemische Aspekte der Rückfallverhütung mit jugendlichen Sexualstraftätern. In: Ayma e.V. (Hrsg.): *Die leg ich flach!* Bausteine zur Täterprävention. München, S. 131–143.
- David, Klaus-Peter/Bange, Dirk (2002): Kriterien für die Rückführung sexuell missbrauchter Kinder in ihre Ursprungsfamilie. In: *Forum Erziehungshilfen*, 8. Jg., S. 52–56.
- Deegener, Günter/Körner, Wilhelm (Hrsg.) (2005): *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch*. Göttingen.
- Deegener, Günther (1995): *Sexueller Missbrauch. Die Täter*. Weinheim.
- Denner, Silvia (2003): Traumatisierungen in der Kindheit – Implikationen für sozialpädagogische Interventionen. In: *Forum Erziehungshilfen*, 4/2003, S. 237–243.
- Deutsches Jugendinstitut (2006): *Zum Thema Gender*. Bulletin Nr. 75.
- Deutsches Jugendinstitut (2011): *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht des DJI-Projekts: „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“*.
- Deutsches Jugendinstitut (2017): *Kultur des Hinhörens. Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe. Zentrale Ergebnisse*.
- Dewey, J. (1930/2011): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim.
- Diepold, Barbara (1996): „Diese Wut hört niemals auf.“ Zum Einfluss realer Traumatisierungen auf die Entwicklung von Kindern. In: *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. XXVII. Jg., S. 73–85.
- Ding, Ulrike (2014): „Ich kann mir sowieso nichts merken, also brauche ich auch nicht hin!“ Wie kann Schule dissoziierende Kinder verstehen und im Lernen unterstützen. In: Weiß/Friedrich/Picard/Ding (2014): *„Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut.“ Dissoziation und Traumapädagogik*. Weinheim, S. 166–222.
- Dörr, Margret (2013): Das Ethos des sozialen Ortes „Heim“ und die Haltung von PädagogInnen. In: Lang, B./Schirmer/Lang, T./Andrae de Hair/Wahle/Bausum/Weiß/Schmid (Hrsg.): *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Weinheim, S. 14–31.
- Dörr, Margret (2016): *Psychoanalytische Pädagogik*. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik*. Weinheim, S. 44–55.
- Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- & Jugendhilfestatistik – AGJstat (2017): *Ab 18 nicht mehr zuständig? Volljährigkeit als folgenreiche Schwelle bei den Erzieherischen Hilfen*. In: *Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe*. November 2017, Heft 2 u. 3/2017, S. 22–27.
- Dray, W. H. (1977): *Der Sinn von Handlungen*. In: Beckermann, A. (Hrsg.), *Analytische Handlungstheorie. Bd. 2: Handlungserklärungen* (S. 275–303). Frankfurt/M. (englisches Original erschienen 1957).
- Ebel, A. (2003): Traumatisierte (Pflege)Kinder und ihre (Herkunfts)Eltern. *Forum*, 4 (1), Art. 37. <http://www.agsp.de/html/a37.html>, zuletzt eingesehen am 01.08.2019.

- Eberhard, Gudrun/Eberhard, Kurt (2002): Das Intensivpädagogische Programm (IPP) – ein Aktionsforschungsprojekt für psychisch traumatisierte Kinder und Jugendliche in sozialpädagogisch und psychotherapeutisch betreuten Pflegefamilien. Idstein.
- Ebert, Anita/Sauerer, Anja (2018): Mutter, Vater, Kind einmal anders. In: Weiß/Sauerer (Hrsg.) (2018a), S. 40–47.
- Egger, Verena (2014): Rückführungsprozesse von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen in ihr Herkunftssystem. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Egle, U. Tiber, Hoffmann O. Sven, Joraschky, Peter. (Hrsg.): (2005): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen. Stuttgart.
- Emcke, Carolin (2016): Weil es sagbar ist. Frankfurt/M.
- Enders, Ursula (1995/2001): Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen. Erweiterte Neuauflage. Köln.
- Endres, Manfred/Biermann, Gerd (Hrsg.) (2002): Traumatisierung in Kindheit und Jugend. München.
- Engfer, Anette (2005): Formen der Misshandlung von Kindern – Definitionen, Häufigkeiten, Erklärungsansätze. In: Egle/Hoffmann/Joraschky (Hrsg.): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Stuttgart, New York, S. 3–19.
- Enzmann, Dirk (2000): Gewalterfahrung im Elternhaus und Gewalttaten. In: Evangelische Konferenz für Familien und Lebensberatung e.V. (Hrsg.): „Ihr Eltern, reizt nicht Eure Söhne und Töchter ...“ Gewaltfreie Erziehung in der Familie. Berlin.
- Fatke, Reinhard (1985): „Krümel vom Tisch der Reichen?“ Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In: Bittner, G./Ertle, C. (Hrsg.): Würzburg, S. 47–60.
- Frankl, Viktor E. (1972/2012): Der Wille zum Sinn. Bern.
- Frankl, Viktor E. (1964/2008): ...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München.
- Fegert, Jörg M. (1995): Das Kind verstehen – aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In: Salgo, L.: Vom Umgang der Justiz mit Minderjährigen. Auf dem Weg zum Anwalt des Kindes. Neuwied, S. 291–320.
- Fegert, Jörg M./Wolff, Mechthild (Hrsg.) (2002): Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention. Ein Werkbuch. Münster.
- Feldenkrais, Moshe (1992): Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität. Frankfurt/M.
- Ferenczi, Sandor (1933/1972): Die Sprachverwirrung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. In: Schriften zur Psychoanalyse. Band II. Frankfurt/M.
- Ferenczi, Sandor (1932/1988): Ohne Sympathie keine Heilung. Das klinische Tagebuch von 1932. Frankfurt/M.
- Finkel, Margarete (1998): „Das Problem beim Namen nennen!“ Kinder und Jugendliche mit sexuellen Gewalterfahrungen in Hilfen zur Erziehung. In: Baur/Finkel/Hamberger/Kühn (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfe, S. 351–384.

- Finkel, Margarete (1998): Zufrieden und doch nicht ganz zu Hause? – Junge Migrantinnen in Hilfen zur Erziehung. In: Baur u. a. (Hrsg.), S. 386–427.
- Finkelhor, David/Browne, Angela (1985): The Traumatic Impact of Child Sexual Abuse: A Conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, S. 530–541.
- Fooken, Insa/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2007): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim, München.
- Frank, Christina/Gahleitner, Silke B. (2015): Den Schmerz erinnern. Frühe Traumatisierung und ihre Bedeutung für ältere Menschen. In: Gahleitner/Frank/Leitner (Hrsg.): Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumpädagogik. Weinheim, S. 198–207.
- Frankl, Viktor (2012): Der Wille zum Sinn. Bern.
- Freire, Paulo (1975): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit (ungek. Ausg.). Reinbek (portugiesisches Original 1970).
- Freud, Anna (1935/1971): Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung. Bern, Stuttgart, Wien.
- Freud, Anna (1936/1973): Das Ich und die Abwehrmechanismen. München.
- Freud, Anna (1980): Einführung in die Technik der Kinderanalyse. München.
- Freud, Sigmund (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. GW Bd. V. Frankfurt/M., S. 27–145.
- Freud, Sigmund (1910/1962) Zur Dynamik der Übertragung. GW Bd. VIII. Frankfurt/M., S. 363–374.
- Freud, Sigmund (1917/1965): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. GW. Bd. XI. Frankfurt/M.
- Freud, Sigmund (1925/1969): Selbstdarstellung. GW Bd. XIV. Frankfurt/M., S. 31–96.
- Freund, Uli (2001): Interkulturelle Herausforderung an die Präventionsarbeit. In: Informationsdienst Kindesmisshandlung und -vernachlässigung, Heft 2, 8. Jg., S. 18–24.
- Frommann, Anne (2000): Heimerziehung, Fremdplatzierung, stationäre Erziehungshilfen – und nun? Das Leben außerhalb der Herkunftsfamilie von innen betrachtet. In: IGfH (Hrsg.): Stellenwert der Heimerziehung im Kontext erzieherischer Hilfen. Dokumentation der Fachtagung, S. 19–34.
- Foucault, Michael (2013): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt/M.
- Fuchs, Christian (2017): Trauma und Neoliberalismus. In: Jäckle/Wuttig/Fuchs (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld, S. 307–329.
- Gahleitner, Silke B. (2005): Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung (Reihe: Personenzentrierte Beratung & Therapie, Bd. 2). München.
- Gahleitner, Silke B. (2009): Was hilft ehemaligen Heimkindern bei der Bewältigung ihrer komplexen Traumatisierung? Expertise im Auftrag des Runden Tisches Heimerziehung. Berlin.
- Gahleitner, Silke B. (2010): Das „Therapeutische Milieu“ als Antwort auf frühe Grenzerfahrung. Der Personenzentrierte Ansatz bei komplexer Traumatisierung. In: Trauma & Gewalt, 4. Jg., Heft 2, S. 128–140.

- Gahleitner, Silke B. (2011): Das therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn.
- Gahleitner, Silke B. (2016): Milieutherapeutische und -pädagogische Konzepte. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, S. 55–56.
- Gahleitner, Silke B./Schulze, Heidrun (2009): Psychosoziale Traumalogie – eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Klinische Sozialarbeit 5 (2), S. 4–7.
- Gahleitner, Silke B./Pauls, Helmut (2012): Biopsychosoziale Diagnostik als Voraussetzung für eine klinisch-sozialarbeiterische Interventionsgestaltung: Ein variables Grundmodell. In: Gahleitner/Hahn/Glemser (Hrsg.): Psychosoziale Diagnostik. Klinische Sozialarbeit: Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung 5. Köln: Psychiatrie, S. 61–77
- Gahleitner, Silke B./Reichel, Rene/Schigl, Brigitte/Leitner, Anton (2014): Wann sind wir gut genug? Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbstsorge in Psychotherapie, Beratung und Supervision. Weinheim.
- Gahleitner, Silke B./Frank, Christina/Gerlich, Katharina/Hinterwallner, Heidemarie/Koschier, Alexandra/Leitner, Anton (2015): „Anders verstehen – Neues bewirken“. Ergebnisse der Implementierung von Traumapädagogik bei der Tabaluga Kinder- und Jugendstiftung.
- Gahleitner, Silke B./Frank, Christina/Hinterwallner, Heidemarie/Gerlich, Katharina/Schneider, Martha (2016): „Ich vertrau‘ ihr, ich vertrau‘ auch der anderen Betreuerin – und noch einer Betreuerin vertrau‘ ich auch – aber normalerweise selten, dass ich wem viele Geheimnisse anvertraue“. Begleitevaluation Therapeutische Gemeinschaften. Abschlussbericht. Krems, Österreich: Donau-Universität Krems, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit. http://www.t-gemeinschaften.org/attachments/article/125/Begleitevaluation_Therapeutische_Gemeinschaften.pdf (Abfrage 01.09.2023).
- Gahleitner, Silke B./Weiß, Wilma (216): Traumapädagogisch diagnostisches (Fall) verstehen. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, S. 262–271.
- Garbe, Elke (2015): Das kindliche Entwicklungstrauma. Verstehen und bewältigen. Stuttgart.
- Gast, Ursula (2005): Trauma und Dissoziation. In: Jeftic/Joly (Hrsg.): Erinnern und Vergessen. Zur Darstellbarkeit von Traumata. Stuttgart, S. 77–89.
- Gavranidou, Maria/Niemeic, Barbara/Magg, Birgit/Rosner, Rita (2008): Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. In Kindheit und Entwicklung, Heft 4, S. 224–231.
- Gebrande, Julia (2014): Kinder mit sexualisierter Gewalterfahrung unterstützen. Bedarfsanalyse von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Opladen.
- Gebrande, Julia/Schäfferling, Stefan (2019): Traumatisierung durch medizinische Behandlungen. Zu psychosozialen Situation von Kindern und Jugendlichen mit körperlicher Behinderung. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention. 22. Jg., Heft 2, S. 202–211.
- Gegenfurtner, Margit/Keukens, Wilfried (1992): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Diagnostik. Krisenintervention und Therapie. Magdeburg, Essen.

- Gies, Hedi (2016): Traumasensible Netzwerkarbeit. Ein Aufwand, der sich lohnt. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, S. 327–333.
- Giesecke, Herman (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim.
- Gil, Eliana (1993): Die heilende Kraft des Spiels. Spieltherapie mit missbrauchten Kindern. Mainz.
- Glaser, Danya/Prior, Vivien (1998): Ist der Begriff „Kinderschutz“ auf emotionale Misshandlung anwendbar? In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. 1. Jg., S. 32–45.
- Goldstein, Joseph/Freud, Anna/Solnit, Albert J. (1974/1991): Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt/M.
- Gotthardt-Lorenz, Angela/Steinhardt, Cornelia (2015): Supervision für Traumafachkräfte im Schnittpunkt persönlicher, professioneller und organisationeller Herausforderungen. In: Gahleitner/Frank/Leitner (Hrsg.): Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik, S. 208–221.
- Gramsci, Antonio (1994): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 6: Philosophie der Praxis, Hefte 10–11. Hamburg. (geschrieben 1932–1935).
- Greensohn, Ralph (1975): Technik und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart.
- Grenn, Jonathan/Goldwyn, Ruth (2003): Kommentar: Desorganisierte Bindung und Psychopathologie. Neue Befunde der Bindungsforschung und ihre möglichen Implikationen im Kindesalter. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift. (Hrsg.) DGgKV e.V., Jg. 6, Heft 1/2, 2003, S. 126–157.
- Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (2002): Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelnder und traumatischer Bindungserfahrungen. In: Gebauer/Hüther (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf, Zürich, 2. Auflage.
- Gruen, Arno (2002): Der Fremde in uns. München.
- Gruen, Arno (1977/2016): Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit. München.
- Grünberg, Kurt/Straub, Jürgen (Hrsg.) (2001): Unverlierbare Zeit: Psychosoziale Spätfolgen des Nationalsozialismus bei Opfern und Tätern. Tübingen.
- Habermas, J. (1985): Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M.
- Hantke, Lydia/Görges, Hans-Jürgen (2012): Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik. Paderborn.
- Hapke, Ulfert/Schumann, Anja/Rumpf, Hans-Jürgen/John, Ulrich/Meyer, Christian (2006): Post-traumatic stress disorder: the role of trauma, preexisting psychiatric disorders, and gender. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 256, S. 299–306.
- Hartung, Silke/Winkler, Kathrin (2018): Traumapädagogik im Gruppenalltag. In: AWZ Jahresbericht 2017/2018.
- Hartwig, Luise (1990): Sexuelle Gewalterfahrungen von Mädchen. Konfliktlagen und Konzepte mädchenorientierter Heimerziehung. Weinheim, München.
- Hartwig, Luise/Kriener, Martina (1993): Die Bedeutung von Geschlechtsrollen und Geschlechterverhältnissen in der pädagogischen Praxis. Ansätze zu einer feministischen Jugendhilfe. In: Peters (Hrsg.): Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II. Bielefeld S. 134–148.

- Hédervári, Élena (1996): Kleinkinder in traditionellen Heimen. Untersuchung der Situation von Kindern unter drei Jahren in traditionellen Heimen im Land Brandenburg. Abschlussbericht zum Modellprojekt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.
- Heiliger, Anita (1998): Zu Hintergründen und Grundsätzen einer antisexistischen Jungenarbeit. In: SOS Dialog, 4. Jg., S. 12–16.
- Heiliger, Anita (2000): Täterstrategien und Prävention. Sexueller Missbrauch an Mädchen innerhalb familialer und familienähnlicher Strukturen. München.
- Helfer, Mary E./Kempe, Ruth S./Krugman, Richard: (2002): Das mißhandelte Kind. Körperliche und psychische Gewalt. Sexueller Missbrauch. Gedeihstörungen. Münchenhausen-by-proxy-Syndrom. Vernachlässigung. Frankfurt/M.
- Helfferich, Cornelia/Kavemann, Barbara (2016): „Kein Sex im Kinderheim?“ Prävention sexueller Gewalt in der Jugendhilfe. In: Sozialmagazin, Heft 7–8, 41. Jg., S. 52–59.
- Helfferich, Cornelia/Kavemann, Barbara/Kindler, Heinz/Nagel, Bianca/Schürmann-Ebenfeld, Silvia (2017): Stigma macht vulnerabel, gute Beziehungen schützen. Sexueller Missbrauch in den Entwicklungsverläufen von jugendlichen Mädchen in der stationären Jugendhilfe. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, Jg. 12., S. 261–276.
- Helming, Elisabeth/Schäfer, Reinhild (2006): Viel Gegacker – und kein Ei? Chancen, Risiken, Nebenwirkungen beim Umsetzen von Gender Mainstreaming. In: DJI Bulletin 75, 2006, Heft 2, S. 18–21.
- Herman, Judith L. (1993): Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. München.
- Herrmann, Bernd (2006): Vernachlässigung und emotionale Misshandlung von Kindern und Jugendlichen. In: DGgKV: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Jahrgang 9, Heft 1, S. 88–107
- Heynen, Susanne (2000): Auswirkungen von Partnergewalt auf die Kinder. In: Stadt Karlsruhe: Kinder als Opfer von Partnergewalt. Möglichkeiten kindgerechter Interventionen. Dokumentation der Fachtagung in Karlsruhe 14.09.2000. Karlsruhe.
- Hirsch, Mathias (2005): Vernachlässigung, Misshandlung, Missbrauch im Rahmen einer psychoanalytischen Traumalogie. In: Egle/Hoffmann/Joraschky (Hrsg.): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen, S. 180–193.
- Holler, Ulrike (2000): „...“, weil sonst das Wissen über diese Umbruchsituation verloren geht. In: Arbeitsgruppe Heimreform. Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform in Hessen (1968–1983). Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max/Adorno Theodor W. (1969/1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.
- Honneth, A. (1992/2016): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 9. Auflage. Frankfurt/M.
- Horowitz, Mardi J. (1976): Stress Response Syndromes. 2. Auflage 1986, Northvale N. J.
- Jackstell, Susanne/Orywal, Marina (1993): Gruppenarbeit als Chance für Mädchen im Grundschulalter. Berlin.
- Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (2017) (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld.

- Janet, Pierre (1904): L'amnésie et la dissociation des souvenirs par l'émotion. *Journal de psychologie*, 1. Paris, S. 417–453.
- Jantzen, Wolfgang (2001): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Weinheim.
- Jegodtka, Renate/Luitjens, Peter (2016): Berufsrisiko Sekundäre Traumatisierung? Im Arbeitskontext den Folgen nationalsozialistischer Verfolgung begegnen. Heidelberg.
- Jegodtka, Renate/Luitjens, Peter (2016): Systemische Traumapädagogik. Traumasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern. Göttingen.
- Jung, Carl G. (1946/1991): Die Psychologie der Übertragung. *GW* 16, Olten.
- Kahl, Lena (2018): LuiRat unterstützt bei der Konzeptentwicklung das Selbstverstehen als Kernelement der Traumapädagogik. In: *AWZ: Jahresbericht 2017/2018*, S. 37.
- Kahl, Lena/Winterstein, Barbara. (2018): Selbstverletzendes Verhalten und Partizipation. In: Weiß/Sauerer (Hrsg.): „Hey, ich bin normal“, S. 109–118.
- Kardiner, Abram (1941): *The traumatic neuroses of war*. New York.
- Kavemann, Barbara (2000): Kinder und häusliche Gewalt – Kinder misshandelter Mütter. In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Zeitschrift der DGgKV*, 3. Jg., Heft 2, S. 106–122.
- Kavemann, Barbara/Helfferich, Cornelia/Nagel, Bianca (2016): Ja, bitte, aber richtig. Prävention und Sexualpädagogik für Mädchen, die sexualisierte Gewalt erlebt haben. In: *Betrifft Mädchen*, 30. Jg. Heft 4, S. 163–168.
- Kavemann, Barbara/Nagel, Bianca/Doll, Daniel (2019): „Erwartungen Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs an gesellschaftliche Aufarbeitung.“ *Geschichten, die zählen*. Berlin.
- Kavemann, Barbara/Helfferich, Cornelia/Nagel, Bianca (2018): Reviktimisierung nach sexuellem Missbrauch. In: Retkowski/Treibel/Tuider (Hrsg.), S. 858–867.
- Kindler, Helmuth/Nagel, Bianca/Helfferich, Cornelia/Kavemann, Barbara/Schürmann-Ebenfeld, Silvia (2018): Missbrauch und Vertrauen. Pädagogische Prävention einer Re-Viktimisierung bei Mädchen mit sexuellem Missbrauch in der stationären Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 64 Jg., Beiheft 64.
- Keilson, Hans (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Gießen.
- Kempe, Ruth (1998): The „Battered-Child-Syndrom“ 35 Jahre danach. In: *Kindesmisshandlung und -Vernachlässigung*, 1. Jg., Bd. 1, S. 5–17.
- Kempe, Ruth/Kempe, C. Henry (1984): *Kindesmisshandlung*. Frankfurt/M., Berlin, Wien. Original 1978.
- Kerschbaum, Leonie (2018): Wie komme ich von der Autobahn in den Dschungel? In: Weiß/Sauerer (Hrsg.): „Hey, ich bin normal“, S. 125–127.
- Kessler, Tanja (2016): Behindert uns nicht! Ansätze, Ideen und Entwicklungsaufgaben für eine Traumapädagogik in der Behindertenhilfe. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik*, S. 232–241.
- Keupp, Heiner (2000): Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerlichen Engagement von Heranwachsenden. In: *Autorenband 3 der SPI-Schriftenreihe*. München.
- Keupp, Heiner (2014): Selbstsorge in der Risikogesellschaft. In: Gahleitner/Reichel/Schigl/Leitner (Hrsg.): *Wann sind wir gut genug? Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbstsorge in Psychotherapie, Beratung und Supervision*. Weinheim, S. 18–31.

- Kleid, Martina (2008): Die Relevanz traumapädagogischer Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Unveröffentl. Diplomarbeit, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
- König, Karl (1993): Gegenübertragungsanalyse. Göttingen.
- König, Karl (1998): Übertragungsanalyse. Göttingen.
- Korczak, Janusz (1967/2012): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen.
- Koten, Hans Jörg (2015): Traumapädagogischer Umgang mit Regeln und Grenzen. In: Jugendhilfe, 56/1, S. 88–96.
- Kouider, Esmahan B./Lorenz, Alfred/Dupont, Marc/Petermann, Franz (2015): Angststörungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Risikofaktoren und Behandlungserfolg. In: Kindheit und Entwicklung, 24, S. 252–262.
- Kossack, Jan/Muller, Jean Paul (2000): Heilpädagogisch-therapeutische Gruppenbehandlung jugendlicher Sexualstraftäter. In: Unsere Jugend, 52. Jg., S. 166–174.
- Krautkrämer-Oberhoff, Maria/Klein, Joachim/Macsenaere (2014): Schulungsprojekt Traumapädagogik als Antwort auf Traumafolgestörungen bei untergebrachten Jungen und Mädchen: Die St. Mauritz KJH Münster macht sich auf den Weg. In: Unsere Jugend, 1, S. 19–32.
- Kriener, Martina (2001): „Die Erzieher machen sowieso, was sie wollen.“ Zum Verhältnis von Kinderrechten und Profimacht im Heimalltag – Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen. In: Forum Erziehungshilfen, 7. Jg., S. 22–27.
- Kühn, Martin (2007): Wir können auch anders – Anmerkungen zu einem interdisziplinären Verständnis von Trauma und Kindheit in der Pädagogik. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.
- Kühn, Martin/Bialek, Julia (2017): Trauma und Behinderung. In: Jäckl/Wuttig/Fuchs (Hrsg.), S. 494–513.
- Kugler, Thomas (2017): Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität – Queere Jugendliche zwischen Vulnerabilität und Ressourcen. In: Jugendhilfe, 4/2017, S. 364–371.
- Lang, Birgit (2013): Stabilisierung und (Selbst)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In: Bausum/Besser/Kühn/Weiß (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis, S. 220–228.
- Lang, Thomas (2016): Bindung und Trauma. Co-Regulation und Selbstregulation – die äußere und die innere Welt korrigierender Beziehungserfahrungen, in: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, S. 394–405.
- Levine, Peter A./Kline, Maggie (2004): Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können. München.
- Levine, Peter A./Kline, Maggie (2007): Trauma Through A Child's Eyes. Awaking the Ordinary Miracle of Healing. Infancy through Adolescence. Berleley, Lyons.
- Levine, Peter A. (2011) Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. München.
- MacLean, Paul (1990): The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions. New York.
- Madert, Karl Kraus (2007): Trauma und Spiritualität. Wie Heilung gelingt. Neuropsychotherapie und die transpersonale Dimension. München.

- Malter, Christoph/Nabert, Birgit (2007): Gelingende und misslingende Rückführungen von Pflegekindern in ihre Herkunftsfamilien. Zwischenbericht über eine empirische Untersuchung der Arbeitsgemeinschaft für Sozialberatung und Psychotherapie (AGSP) und der BundesArbeitsgemeinschaft für Kinder in Adoptiv- und Pflegefamilien (BAG-KiAP).
- Macsenaere, Michael/Esser, Klaus (2015): Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. München.
- Masson, Jeffrey M. (1986): Was hat man dir, du armes Kind, getan? Sigmund Freuds Unterdrückung der Verführungstheorie. Hamburg.
- Maykus, Stephan (2001): Selbstreflexion und Selbstverortung der modernen Jugendhilfe – Mit welchen Anforderungen sind die Mitarbeiter der Erziehungshilfen konfrontiert? In: Forum Erziehungshilfen, 7. Jg., S. 250–255.
- Maywald, Jörg (1997): Zwischen Trauma und Chance. Trennungen von Kindern im Familienkonflikt. Freiburg.
- Maurer, Katja (2018): Weltschlamassel Wo Unglück und Traumata für viele Alltag ist: Eine Geschichte aus den Tropen. In: Weiß/Sauerer (Hrsg.): „Hey, ich bin normal“, S. 172–178.
- Maurer, Katja (2019): Etwas radikal anderes. In: Medico, Heft 4. Frankfurt/M.
- Maurer, Katja/Pohlmeier, Andrea (2020): Die haitianische Renaissance. Der lange Kampf um postkoloniale Emanzipation. Frankfurt/M.
- Mbembe, Achille (2014): Kritik der Schwarzen Vernunft. Berlin.
- Medico International e.V. (1997): Schnelle Eingreiftruppe Seele. Auf dem Weg in die therapeutische Weltgesellschaft. 2. Auflage. Frankfurt/M.
- Mehringer, Andreas (1979): Eine kleine Heilpädagogik. 6., neu bearbeitete Auflage. München, Basel.
- Meyer-Deters, Werner (2001): Was Fritzchen nicht verlernt hat, tut Fritz immer noch! Leitlinien in der Arbeit mit kindlichen und jugendlichen Tätern. In: Enders (Hrsg.): Die leg ich flach!“ Bausteine zur Täterprävention, S. 361–373.
- Michaelis, Bernd/Lüüs, Rolf (1999): Systemisch-konfrontative Pädagogik als Möglichkeit der Prävention sexualisierter Gewalt in der Jugendhilfe. In: Amyna e.V. (Hrsg.): „Die leg ich flach!“ Bausteine zur Täterprävention. München, S. 109–130.
- Miller, Alice (1981): Du sollst nicht merken – Variationen über das Paradies-Thema. Frankfurt/M.
- Mitscherlich, Margarete (2010): Die Radikalität des Alters. Einsichten einer Psychoanalytikerin. Frankfurt/M.
- Mollenhauer, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation. Weinheim.
- Münder, Johannes/Mutke, Barbara/Schone, Reinhold (2000): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Professionelles Handeln in Kinderschutzverfahren. Münster.
- Nathschläger, Johannes (2016): Jugend sucht Sinn: Anregungen für eine logopädagogische Gesprächsführung in der Jugendhilfe. In: Jugendhilfe, 54. Jahrgang, 54. Jg., Heft 1, 2016, S. 37–43.
- Neill, Alexander, S. (1969): theorie und praxis der antiautoritären erziehung. das beispiel summerhill. Reinbek b. Hamburg.
- Nienstedt, Monika (2002): Zur Verarbeitung traumatischer Erfahrungen: Einführendes Verstehen im Umgang mit Anpassung, Übertragung und Regression. In: Stiftung zum Wohle des Kindes: 1. Jahrbuch des Pflegekinderwesens.

- Ohms, Constance (2018): Sexualisierte Gewalt und Heteronormativität. In: Retkowski/Treibel/Tuider (Hrsg.): Handbuch. sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim, S. 128–137.
- Perls, Fritz (1987): Das Ich, der Hunger und die Aggression. Stuttgart.
- Petzold, Hilarion G./Goffin, Joy J. M./Oudhof, Jolanda (1993): Protektive Faktoren und Prozesse – die ‚positive‘ Perspektive in der longitudinalen, „klinischen Entwicklungspsychologie“ und ihre Umsetzung in die Praxis der Integrativen Therapie. In: Petzold/Sieper (Hrsg.), Integration und Kreation. Band 1: Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien (S. 173–266). Paderborn.
- Picard, Eva (2014): „Es ist dann wie so ein Kurzzeitkoma für mich.“ Über das Leben von Menschen mit störungswertigen dissoziativen Zuständen. In: Weiß/Friedrich/Picard/Ding (2014): „Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut.“ Dissoziation und Traumapädagogik. Weinheim, S. 77–96.
- Picard, Eva (2016): Da hilft nur Geduld und Spucke. Traumapädagogik in Kindstageseinrichtungen. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim, S. 165–175.
- Pillhofer, Melanie/Ziegenhain, Ute/Nandi, Corinna/Fegert, Jörg/Goldbeck (2011): Prävalenz von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung in Deutschland Annäherung an ein Dunkelfeld. In: Kindheit und Entwicklung, Heft 20, Göttingen, S. 64–71.
- Pothmann, Jens (2007): ‚Bildungsverlierer‘ – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen, 13. Jg., Heft 3, S. 179–188.
- Pretis, Manfred/Dimova, Alexandra (2019): Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern. München. 4. aktualisierte Auflage.
- Putnam, Frank W. (1997): Dissociation in Children and Adolescents. A developmental perspective. New York und London.
- Pynoss, Robert/Steinberg, Alan M./Goenjian, Amren (2000): Traumatische Belastungen in Kindheit und Jugendalter. In: Van der Kolk/McFarlane/Weiseath (Hrsg.): Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze. Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Stress sowie Traumatherapie. Paderborn, S. 265–288.
- Quack, Elena, Fremmer, M. (2017): Schule als Lern- und Lebensraum für Jugendliche mit biografischen Verletzungen. Über die Aufgaben und Herausforderungen von Lehrkräften. In: Jäckle/Wuttig/Fuchs (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik Schule, S. 655–674.
- Reddemann, Luise (2003): Einige Überlegungen zu Psychohygiene und Burnout-Prophylaxe von TraumaTherapeut*innen. Erfahrungen und Hypothesen. In: Zeitschrift für Psychotraumatologie und Psychologische Medizin 2. J. G. (2004)
- Reddemann, Luise (2015) Zur Dimension der Würde in der Traumatherapie. In: Gahleitner/Leitner (Hrsg.) Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik, S. 222–236.
- Redl, Fritz (1971) Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. Neuausgabe 1987, München, Zürich.

- Rommel-Fassbender, Ruth (2002): Kurz und gut. Über die Veränderung der Inanspruchnahme von Supervision in der Sozialen Arbeit. In: FORUM Supervision, 10. Jg., Heft 1.
- Rennefeld, Brigitta (1989): Institutionelle Hilfen für Opfer sexuellen Missbrauchs. Ansätze und Arbeitsformen in den USA. Bielefeld.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (2018): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim.
- Rogers, Carl R. (1959): A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In: Koch, S. (Hrsg.), Psychology: A study of science. Study 1: Conceptual and systematic. Bd. 3: Formulations of the person and the social context (S. 184–251). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, Carl (1981): Der neue Mensch. Stuttgart: Klett Cotta.
- Rojas, Baeza (2005): Über die Gleichgültigkeit gegenüber dem Schrecken. In: Medico International (Hrsg.), Im Inneren der Globalisierung. Psychosoziale Arbeit in Gewaltkontexten. Frankfurt/M., S. 120–121.
- Rohde-Dachser, Christa (1991): Expeditionen in den dunklen Kontinent: „Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse.“ Berlin, Heidelberg.
- Roth, Gabriele (1997): Zwischen Täterschutz, Ohnmacht und Parteilichkeit. Zum Umgang mit sexuellem Missbrauch in Institutionen. Bielefeld.
- Russel, Diana (1984): Sexual Exploitation. Beverly Hills, Ca.
- Salgo, Ludwig (1995): Vom Umgang der Justiz mit Minderjährigen. Auf dem Weg zum Anwalt des Kindes. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Sauer, Silvia (2016) Welche Auswirkungen hat das Konzept der Selbstbemächtigung auf traumatisierte junge Menschen in einer therapeutischen Jugendhilfeeinrichtung? Bachelorarbeit, Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften.
- Sauerer, Anja (2017): Soweit als möglich sichere Orte in Verwaltung und Haustechnik. In: Antonia Werr Zentrum, Jahresbericht 2016/2017.
- Sauerer, Anja (2018): Wer's glaubt, wird selig. Impulse für eine spirituelle Heimerziehung. In: Weiß/Sauerer (Hrsg.): Hey, ich bin normal, S. 152–159.
- Sauerer, Anja (2019): Die Bedeutung von Spiritualität m Leben von Kindern aus herausfordernden Lebensumständen – eine traumapädagogische Betrachtung. <https://www.projuventute-akademie.at/de/info/downloads> (Abruf: 17.08.2020)
- Sauerer Anja und Expertinnen (2018): Partizipation, ein Herzstück der Expertenschaft. In: Weiß/Sauerer (Hrsg.): „Hey, ich bin normal“, S. 88–108.
- Sauerer, Anja/Weiß, Wilma (2018): Wie wollen wir leben? Zukunftsvisionen, Teil von Traumapädagogik?! In: Weiß/Sauerer (Hrsg.): „Hey, ich bin normal“, S. 164–171.
- Sauerer, Anja/Weiß, Wilma (2020): Traumapädagogik reloaded: Gemeinsames Verstehen und Partizipation als traumapädagogische Kernaufgabe im Heimalltag. In: Beck (Hrsg.): Therapeutische Heimerziehung: Grundlagen, Rahmenbedingungen, Handlungsmethoden. Freiburg, S. 633–645.
- Schacht, Lore (1995): Das Kind verstehen – aus psychoanalytischer Sicht. In: Salgo (Hrsg.): Vom Umgang der Justiz mit Minderjährigen. Auf dem Weg zum Anwalt des Kindes. Neuwied, S. 279–290.
- Schachtner, Sonja/Weiß, Wilma (2019): Benni, ein Mädchen, das vom System gesprengt wurde. In: Jugendhilfe, Heft 6, 57. Jg., S. 638–641.

- Scheffler, Sabine (2015): Trauma und Gender im sozialstrukturellen Kontext. In: Gahleitner/Frank/Leitner (Hrsg.): Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik. Weinheim, S. 73–78.
- Schirmer, Claudia (2013): Institutionelle Standards – Worauf es bei traumapädagogischen Konzepten in den Institutionen ankommt. In: Lang/Schirmer/Lang/Andrea der Hair/Wahle/Bausum/Weiß (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis und Orientierungshilfe, S. 241–267.
- Schirmer, Claudia (2016): Die Entwicklung der traumapädagogischen Standards. Ein Meilenstein in der stationären Erziehungshilfe. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, S. 439–448.
- Schleiffer, Roland (2009): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Weinheim.
- Schmid, Marc (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim.
- Schmid, Marc (2008): Entwicklungspsychopathologische Grundlagen einer Traumapädagogik. In: Trauma & Gewalt. Heft 4, S. 288–309.
- Schmid, Marc (2013): Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards. In: Lang/Schirmer/Lang/Andreae de Hair/Wahle/Bausum/Weiß/Schmid (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik, S. 56–82.
- Schmidbauer, Wolfgang (1977, 1992): Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Hamburg.
- Schone, Reinhold/Gintzel, Ullrich/Jordan, Erwin/Kalscheuer, Mareile/Münder, Johannes (1997): Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit. Münster.
- Schreiter, Christine/Kahl, Lena (2020): Wiedersehen macht Freude. Nachtreffen der zertifizierten TraumapädagogInnen. In: AWZ: Jahresbericht 2019/2020.
- Schröder, Martin/Schmid, Marc (2020): Trauma – was ist das? In: Sozialmagazin, Heft 1–2, 45. Jg., S. 7–15.
- Schubbe, Oliver (1996): Reinszenierungen versus heilsame Gruppenatmosphäre. In: Kompassberatungsstelle gegen sexuelle Gewalt: Sexuell missbraucht und dann? Tagungsreader, S. 16–41. Kirchheim Teck.
- Schuhmacher, Maria (2001): Frauen, weibliche Jugendliche und Mädchen als sexuelle Misshandlerinnen – ein Erfahrungsbericht über 20 Jahre Arbeit als Erzieherin in der Heimerziehung. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Zeitschrift, 4. Jg., S. 2–16.
- Schwabe, Mathias (2000): Wie professionell ist Heimerziehung? In: IGFH (Hrsg.): Stellenwert der Heimerziehung im Kontext erzieherischer Hilfen. Dokumentation der Fachtagung 19./20.06.2000; S. 92–110. Soziale Arbeit und Sozialpolitik. In: Forum Sozial, Heft 3, S. 13–19.
- Seithe, Mechthild (2018): Gedanken zu einem schwierigen Verhältnis Soziale Arbeit und Sozialpolitik. In: DBSH (Deutscher Berufsverband für soziale Arbeit e.V.), S. 13–19.
- Senckel, Barbara (2007): Das sicher gebundene Kind – ein Ziel für die stationäre Heimerziehung. In: Unsere Jugend, Heft 2/2007, S. 61–69.

- Senckel, Barbara (2008): Wunden die die Zeit nicht heilt. Trauma und geistige Behinderung. In: *Geistige Behinderung* 47, H. 3, S. 246–256.
- Sielert, Uwe (2018): Sexualpädagogisch-geschichtliche Perspektiven auf die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.). 60–69.
- Späth, Karl (2002): Instrumentarien zur Vermeidung von Fehlverhalten und zur Aufdeckung sowie Sanktionierung von stattgefundenen Übergriffen. In: Fegert/Wolff (2002): *Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention. Ein Werkbuch.* Münster.
- Spies, Anke (2001): Auf der Suche nach sich selbst. Erinnerung und Verarbeitung sexueller Gewalt als spezifischer Bildungsprozess. In: *Neue Praxis*, 31. Jg., Heft 2, S. 159–169.
- Spitz, René (1967): *Vom Säugling zum Kleinkind.* Stuttgart.
- Stiftung zum Wohl des Pflegekinds (2002): 1. Jahrbuch des Pflegekinderwesens. Schwerpunktthema: Traumatisierte Kinder. Idstein.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1997), *Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession.* In: Hochstrasser et al. (Hrsg.), *Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen*, S. 3.
- Stiftung zum Wohl des Pflegekinds (2006): *Bindung und Trauma – Konsequenzen in der Arbeit für Pflegekinder.* Tagungsdokumentation der 16. Jahrestagung der Stiftung zum Wohl des Pflegekinds. Idstein.
- Streeck-Fischer, Annette (2006): *Trauma und Entwicklung. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen in der Adoleszenz.* Stuttgart, New York.
- Suess, Gerhard J. (2003): *Stärkung der Beziehungsfähigkeit als Antwort auf Gewalt in der Gesellschaft und in der Familie.* In: *Zentralblatt Gynäkologie* 2003; 125, S. 151–156.
- Teegen, Frauke (1992): *Sexueller Missbrauch von Jungen und Mädchen: Psychodynamik und Bewältigungsstrategien.* In: Gegenfurtner/Keukens (hrsg.), S. 11–32.
- Thiersch, Hans (1979): *Die gesellschaftliche Funktion der Therapeutisierung der Heimerziehung.* In: Birtsch/Blandow (Hrsg.): *Pädagogik, Therapie, Spezialistentum.* Beiträge zur IGfH-Jahrestagung 1979 „Alltag der Erziehung – Therapie im Alltag“. Frankfurt/M., S. 6–23.
- Thomä, Helmut/Kächele, Horst (1985): *Lehrbuch der psychoanalytischen Theorie.* Band 1: Grundlagen. Berlin, Heidelberg, New York.
- Tiefenthaler, Sabine/Gahleitner, Silke B. (2016): *Traumapädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe.* In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik*, S. 176–183.
- Tornow, Harald (2014): *Abbrüche in stationären Erziehungshilfen.* Praxisforschung- und Praxisentwicklungsobjekt. EREV: Beiträge zur Theorie und Praxis der Jugendhilfe 8, Jg. 2014.
- Trede, Wolfgang (1993): *Welches Fachpersonal benötigt die Heimerziehung.* In: Peters, Friedhelm (Hrsg.): *Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II.* Bielefeld S. 29–36.
- Uttendörfer, Jochen (2008): *Traumazentrierte Pädagogik.* In: *Unsere Jugend*, Heft 2/2008, S. 50–60.

- Van der Kolk, Bessel/McFarlan, C. Alexander/Weisaeth, Lars (2000): Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze. Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Stress sowie Traumatherapie. Paderborn.
- Van der Kolk, Bessel (2009): Entwicklungstrauma-Störung: Auf dem Weg zu einer sinnvollen Diagnostik für chronisch traumatisierte Kinder Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58 (2009) 8, S. 572–586.
- Van der Kolk, B (2014) When talk isn't enough. PsychotherapyNetworker (July/August):65–66.
- Van der Kolk, Bessel (2015): Verkörperter Schrecken. Traumaspuren im Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann. Lichtenau.
- Van IJzendoorn, M. H./Schuengel, C./Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999): Disorganised attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants and sequelae. In: *Development and Psychopathologie*, 11, S. 225–249.
- Vogel, Katharina (2018): Vorurteile abbauen. In: Weiß/Sauerer (Hrsg.) „Hey, ich bin normal.“ S. 162–163.
- Vogt, Irmgard/Fritz, Jana/Kuplewatzky, Nina (2015): Welche Auswirkungen haben Stigmatisierung und Selbststigmatisierung auf das Hilfesuchverhalten von süchtigen Frauen, die zudem von Gewalt betroffen sind. In: Gahleitner/Frank/Leitner (Hrsg.): Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik.
- Von Langsdorff (2017): Belastungsfaktoren von Kindern und Jugendlichen aus intersektionaler Perspektive. In: *Jugendhilfe*, 4/2017, S. 305–311.
- Wagenblaus, Sabine (2005): Schwierige Eltern – Schwierige Kindheit? Kinder psychisch kranker Eltern. In: *Unsere Jugend*, 2/2005, S. 54–62.
- Wagner, Katharina (2018): Pilotgruppe zur Implementierung der Traumapädagogik. Partizipation und Selbstbemächtigung der MitarbeiterInnen. In: *AWZ Jahresbericht 2017/2018*.
- Wallner, Claudia (2010): Vom Feminismus zum Genderkonzept: Mädchenarbeit im Wandel von Gesellschaft und Politik. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, S. 4–19.
- Weber, Monika/Rohleder, Christiane (1995): Sexueller Missbrauch. Jugendhilfe zwischen Aufbruch und Rückschritt. Münster.
- Weinberg, Dorothea (2005): Traumatherapie mit Kindern. Strukturierte Trauma-Intervention und traumabezogene Spieltherapie. Stuttgart.
- Weiß, Wilma (1996): Nicht überleben, leben wollen wir. Über Möglichkeiten und Bedingungen von Traumaverarbeitung im Kontext von Erziehungseinrichtungen. In: *Kompaßberatungsstelle Kirchheim Teck (Hrsg.): Sexuell mißbraucht – und dann? Tagungsreader*, S. 43–62.
- Weiß, Wilma (1999): Zwischen Unwissenheit und Überforderung? Über Belastungsfaktoren von Pädagog*innen im Umgang mit traumatisierten Mädchen und Jungen in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität. Frankfurt/M.
- Weiß, Wilma (2005): Was hilft? Pädagogische Möglichkeiten zur Korrektur traumatischer Erfahrungen nutzen. In: *Forum Erziehungshilfen*, 11. Jg., Heft 1, S. 42–47.

- Weiß, Wilma (2014): Möglichkeiten der Traumapädagogik zur Regulation und Selbstregulation störungswertiger dissoziative Zustände. In: Weiß/Friedrich/Picard/Ding (2014): „Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut.“ Dissoziation und Traumapädagogik. Basel und Weinheim, S. 97–165.
- Weiß, Wilma (2016a): Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.), S. 290–302.
- Weiß, Wilma (2016b). Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, S. 20–32.
- Weiß, Wilma (2018): Die Weiß-nix-Zeit. Das Kurzzeitkoma. Oder: Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut. Über schwierige dissoziative Zustände. In: Weiß/Sauerer (Hrsg.): „Hey, ich bin normal“, S. 64–70.
- Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahleitner, Silke B. (Hrsg.) (2016): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel.
- Weiß, Wilma/Gahleitner, Silke B. (2020): Traumapädagogik: Woher, weshalb, wozu? In: Sozialmagazin, Heft 1–2, 45. Jg., S. 17–25.
- Weiß, Wilma/Sauerer, Anja (Hrsg.) (2018a): Hey, ich bin normal!“ Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen. Perspektiven von Expertinnen und Profis. Weinheim.
- Weiß, Wilma/Sauerer, Anja (2018b): Traumapädagogik – ein Weg in eine mitfühlendere Gesellschaft? Chancen und Grenzen der traumainformierten Pädagogik der Selbstbemächtigung. In: Andreatta (Hrsg.): Traumatisierende Gewalt und ihre Struktur. Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie, Heft 3, 16. Jg., S. 86–97.
- Weiß, Wilma/Meloni, Noah/Söder, Teresa (2019): „Hey, ich bin normal“ – Verstanden werden und gemeinsames Verstehen als zentrale Inhalte der Traumapädagogik. In: DGfPI (Hrsg.): Kindesmisshandlung und -vernachlässigung, 22. Jg., Heft 2, S. 150–157.
- Wetzels, Peter (1997): Gewalterfahrungen in der Kindheit. Sexueller Missbrauch, körperliche Misshandlung und deren langfristige Folgen. Baden-Baden.
- Wieland, Norbert/Marquardt, Uschi/Panhorst, Hermann/Schlotmann, Hans-Otto (1992): Ein Zuhause – kein Zuhause. Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener. Freiburg.
- Winkler, Michael (1988): Alternativen sind nötig und möglich! In: Neue Praxis, 18. Jg., S. 1–12.
- Winkler, Michael (2020): Über Grenzen der Pädagogik. In: Sozialmagazin, Heft 1–2, 45. Jg., S. 27–34.
- Winnicott, Donald (1974 [1958]): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München.
- Winnicott, Donald (1976): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München.
- Winter, Reinhard (2001): Gender Mainstreaming im Feld der stationären Unterbringungen. In: v. Ginsheim/Meyer (Hrsg.): Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin, S. 133–142.
- Wirtz, Ursula (1989): Seelenmord. Inzest und Therapie. Zürich.
- Wolf, Christa (1976): Kindheitsmuster. Berlin und Weimar.
- Wolf, Klaus (1998): Sozialpädagogische Betreuung oder Behandlung? Kinder zwischen Heimerziehung und Psychiatrie. In: Köttgen, Charlotte (Hrsg.): Wenn alle Stricke reißen: Kinder und Jugendliche zwischen Erziehung, Therapie und Strafe. Bonn, S. 46–60.

-
- Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein klassisches Setting in der Heimerziehung. Münster.
- Wolf, Klaus (2000): Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie. In: SPI (Hrsg.): Autorenband 4, S. 6–39.
- Woltereck, Britta (1994): Ungelebtes lebbar machen: Sexuelle Gewalt an Mädchen im Zentrum von Therapie und Supervision. Berlin.
- Wuttig, Bettina (2017): Über Schule als traumatischer Ort der Individualisierung. Heteronormative und antimuslimisch rassistische Verkennungen und ihre Materialität. In: Jäckle/Wuttig/Fuchs, Christian (Hrsg.), S. 346–366.
- Zitelmann, Maud (1998): Was man voneinander wissen muss – Anforderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Berufszweige, die in diesem Feld tätig sind. In: Verein für Kommunikationswissenschaften e.V. (Hrsg.), Berlin, S. 24–29.
- Zitelmann, Maud (2001): Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Pädagogik und Recht. Münster.
- Zitelmann, Maud (2016): Pflegekindschaft als Chance für traumatisierte Kinder. In: Weiß/Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumpädagogik, S. 220–231.