



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

BELTZ JUVENTA

Birgit Lang | Claudia Schirmer | Thomas Lang |
Ingeborg Andreae de Hair | Thomas Wahle | Jacob Bausum |
Wilma Weiß | Marc Schmid (Hrsg.)
Traumapädagogische Standards in der stationären
Kinder- und Jugendhilfe

Birgit Lang | Claudia Schirmer |
Thomas Lang | Ingeborg Andreae de Hair |
Thomas Wahle | Jacob Bausum |
Wilma Weiß | Marc Schmid (Hrsg.)

Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Eine Praxis- und Orientierungshilfe
der BAG Traumapädagogik

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5074-5

Vorwort

Der Professionalisierungsprozess der noch jungen Fachdisziplin Traumapädagogik erfährt mit diesem Fachbuch eine weitere Qualitätssteigerung. Denn mit der Formulierung von traumapädagogischen Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe gibt es nun auch Leitlinien für die Umsetzung der Traumapädagogik. Dies erscheint mir als ein notwendiger Schritt in der Qualitätsentwicklung. Obwohl die Traumapädagogik in den letzten Jahren in der Jugendhilfe einen größeren Bekanntheitsgrad erreicht hat, erfüllt die praktische Umsetzung in vielen Bereichen nicht die erforderlichen Qualitätskriterien. So werden z. B. in vielen Leistungsbeschreibungen zwar traumapädagogische Ansätze aufgeführt, aber in der Jugendhilfepraxis fehlen die notwendigen Rahmenbedingungen. Damit bleibt die gelebte Traumapädagogik reduziert auf isolierte Angebote und Interventionen. Die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen stellt jedoch hohe fachliche Anforderungen an die einzelnen Fachkräfte sowie an die Institution. Diese beinhalten u. a., dass alle Professionellen in der Einrichtung eine entsprechende Fort- und Weiterbildung erfahren und durch reflexiven Austausch eine gemeinsame Haltung sowie verbindliche Grundannahmen finden. Diese Qualitätsanforderungen werden zurzeit von vielen Einrichtungen noch nicht realisiert. Es gibt aber keine Traumapädagogik „light“. Oder anders ausgedrückt: Wo Traumapädagogik drauf steht, muss Traumapädagogik drin sein. Das heißt, Traumapädagogik muss sich an Standards messen lassen, die die Fachverbände und Arbeitsgemeinschaften aus Wissenschaft und Praxis für wichtig und richtig erachten.

Die Formulierung von traumapädagogischen Standards kann auch zu einer höheren Qualität in der Ausbildung von sozialen Fachkräften beitragen. Traumapädagogik ist aus der Praxis entstanden, um Kindern und Jugendlichen mit Traumatisierungen bessere Chancen zur sozialen Teilhabe zu geben. Sie hat einerseits Wurzeln in tradierten pädagogischen Konzepten und bezieht andererseits neue Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie und Traumatologie mit ein. Verbunden mit reflektierter Praxis ergibt sich daraus ein erweitertes Konzept pädagogischen Verstehens und Handelns. Lehrende an Schulen und Hochschulen haben die Aufgabe, ihren Studierenden praxisrelevantes Wissen zu vermitteln, um sie für die pädagogischen Anforderungen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu befähigen. Die hier formulierten Standards tragen dazu bei,

Lehrenden deutlich zu machen, welche Inhalte hierzu relevant sind. So sind die fachlichen Standards in diesem Sinne auch als Orientierungshilfe für praxisnahe Lehre zu betrachten. Die Wissenschaftler sind dazu aufgefordert, diese Standards zu erforschen.

Außerdem bringen die Standardbeschreibungen noch einen weiteren Fortschritt. So wird für andere Berufsdisziplinen oft nicht deutlich, wie die Traumapädagogik junge Menschen unterstützt und wie diese in Jugendhilfeeinrichtungen umgesetzt wird. Dieses Unwissen bereitet in der Begegnung der Disziplinen den Boden für falsche Bewertungen. Durch die Standardbeschreibungen wird die traumapädagogische Arbeit transparenter. Dadurch entstehen günstige Bedingungen für einen gelingenden interdisziplinären Dialog und mögliche Vernetzungen.

Die BAG Traumapädagogik hat mit der Formulierung von fachlichen traumapädagogischen Standards Position bezogen. Ich wünsche ihr, dass sie damit eine konstruktive Diskussion um die Belange dieser hochbelasteten Kinder und Jugendlichen entfacht.

*Prof. Dr. Silvia Denner
Fachhochschule Dortmund*

Von Beginn an ...

Die hier vorgestellten „Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ markieren aus unserer Sicht einen Meilenstein in den stationären Hilfen zur Erziehung und sind vor dem Hintergrund der Diskussionen und Erkenntnisse gerade der letzten Jahre zwingend.

Heimerziehung hat in Deutschland eine wechselhafte Geschichte hinter sich – über weite Phasen standen weniger die Entwicklungschancen der jungen Menschen im Vordergrund, sondern staatliche Interessen – bis hin zur „Aussonderung“ der Schutzbefohlenen unter dem Diktat nationalsozialistischer Rassepolitik.

Doch auch die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg brachte für die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht automatisch Besserung: Der „Runde Tisch Heimerziehung der 50er und 60er Jahre“, die Berichte der Betroffenen in den Heimen der BRD und DDR künden von diesen Erfahrungen von Zwang, Willkür und Gewalt. Eine Lehre aber scheint zwingend, nämlich die Aufforderung an alle in den unterschiedlichen Hilfeformen mit jungen Menschen und ihren Familien arbeitenden Helferinnen und Helfer, möglichen Gefährdungen und Gewaltmomenten entschieden entgegenzutreten!

Gesellschaftliche, pädagogische und psychologische Erkenntnisse haben seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts auch für die „Hilfen zur Erziehung“ zu Veränderung geführt: Schon diese Begrifflichkeit kennzeichnet den Übergang von Zwangssystemen in der „Heimerziehung“ zu einer Betrachtungsweise, in der das Scheitern eines Erziehungsprozesses, z.B. in einer Familie, als Ausdruck eines Mangels an Ressourcen gesehen wird, dem abgeholfen werden müsse. Man könnte auch formulieren: Der Weg vom Verordnungswesen zur Abfrage eines Unterstützungsbedarfs wurde dadurch – zumindest in der Theorie – frei. Die Berichte und Erfahrungen aus der „Odenwaldschule“, dem „Cusanius-Colleg“ und anderen Orten künden davon, dass wir an vielen Stellen noch weit davon entfernt sind, die Ideen und Leitbilder, wie sie auch in der „UN-Kinderrechtskonvention“ von 1989 aufgestellt sind, tatsächlich in die Realität umzusetzen.

Parallel hierzu haben sich in Teilen aber auch die Modelle der Ursachen von psychosozialen Problemstellungen verändert: Unter dem Druck, Versorgungsstrategien für die traumatisierten Vietnamkriegsteilnehmer schaffen zu müssen, entwickeln sich, ausgehend von den USA, die Traumawis-

senschaften. Und damit ist die Erkenntnis in der Welt, dass nicht die Konstitution eines Menschen über seine Problemlast und Erkrankung entscheidet, sondern die Erfahrungen selbst den seelischen Apparat so erschüttern können, dass ein Leben in üblichen Bahnen nicht mehr möglich ist. Damit wurde in der Folge der Weg frei, die Problemlagen junger Menschen auch unter dem Gesichtspunkt „Traumafolgen“ zu betrachten und entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten zu entwickeln. Je nach Studienlage können bis zu 70 Prozent der in den stationären Hilfen zur Erziehung untergebrachten Kinder und Jugendlichen als traumatisiert beschrieben werden und brauchen entsprechend traumabezogene pädagogische und therapeutische Unterstützungsleistungen.

Die „Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik“ übersetzt mit den hier vorgestellten „Standards“ die bisherigen Beschreibungen einer traumabezogenen Pädagogik in die fachlichen Rahmenbedingungen für gelingende stationäre Hilfen.

Und sie greift damit – für diesen Bereich – auch die Folgerungen und Forderungen dreier aktueller (auch politischer) Prozesse auf und zeigt Wege der Umsetzung. Dies sind:

- der „13. Kinder- und Jugendhilfebericht“ der Bundesregierung von 2009,
- die Abschlussempfehlungen der „Unabhängigen Beauftragten zu sexuellem Kindesmissbrauch“, Frau Dr. Christine Bergmann vom April 2011, bzw. die Abschlussempfehlungen des „Runden Tisches“, eingerichtet als Reaktion auf die bekannt gewordenen Vorkommnisse in Betreuungseinrichtungen neuerer Zeit und trägt auch insbesondere
- den Kinderschutzaspekten des „Bundeskinderschutzgesetzes“ vom 1. Januar 2012 Rechnung.

Der oben angesprochene Kinder- und Jugendhilfebericht fordert, die skizzierten Studienergebnisse als Grundlage setzend, eine traumasensible Jugendhilfe. Das „Curriculum Traumapädagogik und -beratung“ der Fachverbände „Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik“ (BAG-TP) und der „Deutschsprachigen Gesellschaft für Psychotraumatologie“ (DeGPT) hat 2010 die Mindeststandards für die Weiterbildung definiert. Hier nun werden die fachlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der vorgenannten Initiativen und Forderungen beschrieben: Ein zwingendes Unterfangen, wie uns scheint und eine unabdingbare Orientierungshilfe für die „Heimerziehung“ in Deutschland.

*Jochen Strauß,
Vorstand BAG Traumapädagogik*

Sinn und Dank

Dieses Buch ist in Ergänzung an die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (BAG-TP) entwickelten Standards für die traumapädagogische Arbeit in der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe, die im November 2011 auf einer Fachtagung in Mainz der Öffentlichkeit präsentiert wurden, entstanden.

Die herausgegebenen Standards trafen auf großes Interesse und große Zustimmung, sowohl von Fach- und Wohlfahrtsverbänden, Fach- und Hochschulen, als auch von Seiten der Jugendämter und Landesjugendämter und vieler freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe.

Die vielen Rückmeldungen und Anfragen zum herausgegebenen Positionspapier der BAG Traumapädagogik verstand die Arbeitsgruppe „Standards für Einrichtungen“ innerhalb der BAG-TP als Auftrag, ergänzend zu den beschriebenen Anforderungen nun die traumapädagogischen Verstehenshintergründe und Begründungen zu liefern.

Die Arbeitsgruppe sieht dieses Buch als traumapädagogische Orientierung und Unterstützung für den pädagogischen Alltag innerhalb der Institutionen. Es ist hauptsächlich ein Buch von PädagogInnen für PädagogInnen, von PraktikerInnen für PraktikerInnen aus allen und für alle Bereiche und Ebenen innerhalb einer (stationären) Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung.

In großer Anerkennung und Wertschätzung der täglich geleisteten Arbeit mit den Mädchen und Jungen in den Einrichtungen der Erziehungshilfe ist es unser Anliegen, verständlich und praxisnah trauma- und bindungstheoretische Hintergründe in alltagspädagogische Verstehensmodelle zu übersetzen und durch Beispiele aus der sozialpädagogischen und heilpädagogischen Arbeit den PraktikerInnen zugänglich zu machen.

Eingeleitet durch Beiträge zur ethischen, sozialpolitischen, wissenschaftlichen und inhaltlichen Relevanz traumapädagogischer Inhalte und Standards, befassen sich die Beiträge mit den einzelnen Bereichen des Positionspapiers und liefern Ideen und Anregungen für die Umsetzung. Ergänzend setzen sich zwei Beiträge mit brisanten und praxisrelevanten Themen der Kinder- und Jugendhilfe unter traumapädagogischer Perspektive auseinander.

Das Buch soll handlungsauffordern und Lust machen, sich innerhalb der eigenen Einrichtung, der Wohngruppe oder des Arbeitsbereiches

auf den Weg zu machen, und es soll dabei die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte unterstützen.

Wir wünschen beim Lesen viele Wiedererkennungsmomente, Aha-Erlebnisse und Ideen sowie Kurzweil, Neugier und Freude!

Bedanken möchten wir uns bei allen, die uns dabei unterstützt haben, dass dieses Buch gelingen konnte!

Wir bedanken uns bei allen Experten und Expertinnen aus den verschiedenen Fachbereichen, die interessiert und engagiert mit uns über die Machbarkeit, Verstehbarkeit und Notwendigkeit der Standards diskutiert und uns wichtige Weiterentwicklungsimpulse gegeben haben.

Wir bedanken uns bei den Autorinnen aus Lehre und Wissenschaft, Frau Dörr und Frau Gahleitner, die schon in Mainz die Präsentation der Standards mit ihren Beiträgen unterstützt haben, ebenso wie bei den interdisziplinären KooperationspartnerInnen aus Schule (Wiebke Grabars), Therapie (Thomas Hensel) und KJP (Markus Löble), die mit ihren Artikeln einen wichtigen Beitrag für das gegenseitige Verstehen leisten.

Wir möchten ebenso einen herzlichen Dank an alle Institutionen aussprechen, die die Teilnahme an der Arbeitsgruppe durch zur Verfügung gestellte Arbeitszeit, Freistellung oder finanzielle Leistungen für Fahrt- und Übernachtungsaufwand unterstützt haben. Dies sind: die Evangelische Jugendhilfe Menden, das Rupert-Mayer-Haus in Göppingen, das Flattichhaus in Korntal, der Ev. Jugendhof Martin Luther King in Traben Trarbach, die KJPP der Universitären Kliniken Ulm, die UPK-Basel und das Zentrum für Traumapädagogik in Hanau, das uns zusätzlich mit Räumlichkeiten und liebevoller Verpflegung versorgt hat.

Das Herausgeberteam der Arbeitsgruppe

„Standards für Einrichtungen“ der BAG- Traumapädagogik

*Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair,
Jacob Bausum, Thomas Wahle, Wilma Weiß, Marc Schmid*

Inhalt

<i>Silvia Denner</i> Vorwort	5
<i>Jochen Strauß</i> Von Beginn an ...	7
<i>Die HerausgeberInnen</i> Sinn und Dank	9

Relevanz der Standards traumapädagogischer Inhalte

<i>Margret Dörr</i> Das Ethos des sozialen Ortes ‚Heim‘ und die Haltung von PädagogInnen. Eine notwendige und doch störbare Einheit	14
<i>Wilma Weiß</i> Traumapädagogik – Geschichte, Entstehung und Bezüge	32
<i>Silke Birgitta Gahleitner</i> Traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe: Weshalb? – Wie? – Wozu?	45
<i>Marc Schmid</i> Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards?	56

Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

<i>Arbeitsgruppe Traumpädagogische Standards in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe</i> Das Positionspapier der BAG Traumapädagogik	84
--	----

Grundlagen der traumapädagogischen Arbeit

Die Grundhaltung der BAG Traumapädagogik	106
<i>Birgit Lang</i>	
Die PädagogInnen als Teil der Pädagogik	127
<i>Wilma Weiß</i>	
Selbstbemächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung	145
<i>Thomas Wahle</i>	
Chance zur sozialen Teilhabe	157
<i>Jacob Bausum</i>	
Über die Bedeutung von Gruppe in der traumapädagogischen Arbeit in der stationären Jugendhilfe	175
<i>Thomas Lang</i>	
Bindungspädagogik – Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche	187
<i>Ingeborg Andreae de Hair</i>	
Die Arbeit mit dem Familiensystem im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe	218
<i>Claudia Schirmer</i>	
Institutionelle Standards – Worauf es bei traumapädagogischen Konzepten in den Institutionen ankommt	241
<i>Wiebke Grabars, Thomas Hensel & Markus Löble</i>	
Interdisziplinäre Vernetzung	268

Themen aus der stationären Kinder- und Jugendhilfe

<i>Marc Schmid & Birgit Lang</i>	
Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln	280
<i>Thomas Lang</i>	
Körperliche Gewalt in Wohngruppen der stationären Jugendhilfe	309
<i>Die HerausgeberInnen</i>	
Nachklapp	334
Die Autorinnen und Autoren	336

Relevanz der Standards traumapädagogischer Inhalte

Das Ethos des sozialen Ortes ‚Heim‘ und die Haltung von PädagogInnen

Eine notwendige und doch störbare Einheit

Nach einigen Anmerkungen zu Trauma/Traumatisierung sowie zur Bedeutung eines demokratischen Ethos in unserer Gesellschaft (1) werden einige zentralen Dimensionen einer notwendigen äußeren und einer inneren Rahmung traumapädagogischer Praxis begründet (2). Darüber soll erkennbar werden, dass innerer und äußerer Rahmen aufeinander verweisen und nur beide gemeinsam das Ethos des sozialen Ortes „Heim“ inhaltlich bestimmen können (3).

1. Das Ethos in der Traumapädagogik

1.1 Trauma und die Bedeutung eines demokratischen Ethos in unserer Gesellschaft

Dass Trauma – das griechische Wort für Wunde – gerade nicht nur eine individuelle seelische Störung von Menschen darstellt, sondern als Symptom einer *gesellschaftlichen* Störung zu begreifen ist, hat die (berechtigte) gesellschaftliche Aufregung über das Bekanntwerden der unsäglich leidvollen (sexuellen) Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen in kirchlichen und (reform)pädagogischen Einrichtungen wieder mehr ins Bewusstsein gebracht. Wahrgenommen wurde, dass Traumatisierung ein Einwirken sozialer Kräfte auf das Individuum bezeichnet, das hätte verhindert werden können und sollen. Trauma bzw. Traumatisierung von Menschen ist daher keineswegs ein nur klinisch relevanter Begriff, sondern ebenso ein soziales Phänomen und damit auch ein politisches Thema. Als Regel kann dabei gelten, dass Individuen traumatischen Ereignissen deshalb ausgesetzt waren (und immer noch sind), weil sie Angehörige von besonders verwundbaren sozialen Gruppen sind, z.B. (Heim-)Kinder, Asylbe-

werberInnen, Flüchtlinge, Soldaten, Frauen und ganz allgemein von Armut betroffene Menschen (Brunner 2004).

Und, um einen weiteren zentralen Punkt herauszustellen: Aus der medial unterstützten Debatte über (sexuelle) Gewalt in pädagogischen Einrichtungen im Jahr 2010 können wir rekonstruieren, dass es offenbar ein noch schlimmeres politisches Schicksal gibt, als ein Traumaopfer zu sein. Nämlich, nicht einmal als solches anerkannt zu sein. Dabei zeigt sich, dass das Schweigen der traumatisierten Menschen auf verschiedenerelei Wegen erreicht werden kann. Man kann sie durch Drohungen zum Schweigen zwingen, man glaubt den Opfern nicht und/oder erklärt sie für verrückt oder krank. Auch die unbewusste Angst vor dem Verrat an den Verrätern, die oftmals die einzigen waren, die sich überhaupt kümmerten, gebietet Schweigen. Zudem zerstören traumatische Beziehungserfahrungen die Symbolisierungsfähigkeit der leidenden Menschen. So erzeugen beispielsweise sexuelle Gewalterfahrungen bei Kindern oftmals nicht nur eine „Sprachverwirrung“ – worauf Sandor Ferenczi bereits 1933 eindringlich aufmerksam zu machen wusste –, sondern auch Sprachlosigkeit, die durch die Verlagerung des Schreckens in die nichtsprachliche, körperliche Erinnerung erzwungen ist, wie uns auch die Neurowissenschaftler mit ihren Forschungen zeigen können (Streeck 2004).

Aber erst wenn „Traumatisierung zu einer explizit politischen Angelegenheit wird, über die man in der Zivilgesellschaft streitet, stellt es sich nicht mehr als Erfahrung und Störung eines spezifischen Individuums dar, sondern als eine Form des Leids, die durch den Zusammenprall gesellschaftlicher Kräfte verursacht wird oder das bewusst herbeigeführte Resultat systemisch bedingter Unterdrückung ist“ (Brunner 2004, S. 17). Nötig dazu ist ein gesellschaftlicher Konsens, eine gemeinsame Anstrengung, das begangene Unrecht aufzudecken und in der Öffentlichkeit die Sensibilität für Gewalt und für die sie erleidenden Menschen zu wecken. Allererst darüber kann das *Trauma als Symptom einer politischen Störung* begreifbar werden.

Nun verspricht das demokratische Ethos der westlichen Gesellschaften Menschenwürde, Redefreiheit und Gleichheit für alle. Die sukzessive Durchsetzung dieses Ethos riss die Schranken zwischen sozialen Klassen und Kategorien nieder und verkündete damit nicht nur, dass sich Leid vermeiden lässt, sondern sorgte auch dafür, dass das Leiden anderer relevant wurde, impfte damit gleichsam dem Einzelnen auch die Prinzipien der Verantwortung und der Solidarität ein. Indem Individuen zu autonomen Trägern von Rechten und Pflichten erklärt werden, wird anerkannt, dass Menschen radikal verletzlich sind und deshalb Schutz und/oder Kompensation verdienen, wenn ihnen Unrecht zugefügt wird. Zu dieser radikalen Verletzlichkeit gehört die Psyche insofern dazu, als ja gerade ihre Verwundung den unsichtbaren innersten Kern individueller Autonomie betrifft, den Sitz von

Vernunft und Willen, von selbstreflexiver Wahrnehmung und Selbst-Kontrolle des Individuums (Brunner 2004). So ist es nur konsequent, dass das Ethos demokratischer Gesellschaften verlangt, traumatisierten Menschen Lebensbedingungen zur (Rück-)Gewinnung individueller Autonomie bereitzustellen.

Zur Verantwortlichkeit gehört nun zum einen, über die Mittel zu verfügen, das Gebotene zu tun und zum zweiten, die Einsicht über sich selbst. Und dies keineswegs allein der Humanität willen, die die Voraussetzung für die in vielen Varianten artikulierte Menschenwürde ist, sondern zum Erhalt der eigenen demokratischen Sittlichkeit, die doch vom Vermögen der Individuen abhängig ist, sich ihres Verstandes autonom zu bedienen. Dieser Anspruch nach und auf Autonomie verdeutlicht, dass eine Thematisierung der vielfältigen Leiden von (sexueller) Gewalt betroffener Kinder, Jugendlicher und erwachsener Menschen ohne die radikale Einbeziehung der Verfasstheit unserer gesellschaftlichen Institutionen nicht angemessen sein kann. Denn, wie Avishai Margalit (1999) pointiert: Eine gute Gesellschaft ist eine anständige Gesellschaft, und eine Gesellschaft ist anständig, wenn ihre Institutionen die Menschen nicht demütigen.

„Eine anständige Gesellschaft bekämpft Verhältnisse, durch die sich ihre Mitglieder mit Recht gedemütigt fühlen können. Eine Gesellschaft ist dann anständig, wenn ihre Institutionen den Menschen, die ihrer Autorität unterstehen, keine berechtigten Gründe liefern, sich als gedemütigt zu betrachten.“ (Margalit 1999, 24f.)

Aber – so will ich meine Frage auf das hier in Rede stehende Thema lenken – wie steht es um die Verfasstheit der Institutionen Sozialer Arbeit, mithin von stationären Jugendhilfeeinrichtungen, die den gesetzlichen Auftrag haben, mit Kindern und Jugendlichen, eben auch mit verwundeten und gedemütigten Kindern und Jugendlichen, pädagogisch verantwortlich zu arbeiten? Ihnen also, nach ihrem „Überleben“ von Misshandlungen, (sexuellen) Gewalterfahrungen und/oder basalen Vernachlässigungen, weitere Überlebenshilfen anzubieten, die Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (wieder) eröffnen?

1.2 Zum Ethos des sozialen Ortes ‚Heim‘

Zu den Aufgaben von PädagogInnen gehört es, Verantwortlichkeit zu ermöglichen. Und auch in diesem Kontext bedeutet Verantwortung die Verfügung über die Mittel, das Gebotene zu tun und die Einsicht über sich selbst. In beiden Hinsichten ist Macht im Spiel, aber nicht nur Macht allein,

sondern auch Wissen – und nicht nur Wissen, das wir zu unserem Vorteil benutzen, sondern das wir vermitteln, damit auch traumatisierte Heranwachsende selber die Verantwortung für sich nach und nach übernehmen können. Damit bin ich mitten in meiner Thematik: Beim Ethos des sozialen Ortes „Heim“ und bei der Haltung von PädagogInnen als notwendige aber prekäre Einheit.

Heime, als Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe, können für die dort lebenden Kinder und Jugendlichen wichtige, förderliche oder verhindernde Orte des Aufwachsens sein, für die pädagogischen Fachkräfte gesundheitsfördernde oder krank machende Arbeitsplätze, für Eltern bedeutende Unterstützungseinrichtungen oder Missachtungsinstitutionen (Dörr 2010b). Als förderliche pädagogische Orte (Winkler 1998; Bernfeld 1929) zeichnen sie sich durch Schutz, Versorgung, Fehlerfreundlichkeit, Gemeinschaft, Offenheit und Lernerfahrungen aus. In der Weise muss der konkrete soziale Ort „Heim“ mit seinen institutionalisierten Regelungen und persönlichen Beziehungsangeboten auch für die darin lebenden traumatisierten Kinder und Jugendliche mögliche Alternativen zur Verarbeitung ihrer sowohl entwicklungstypischen als auch traumaspezifischen Konflikte bereitstellen. Denn es ist der soziale Ort, der durch seine je besondere Verfasstheit Konfliktbewältigungsformen mit erzwingt: Es ist der soziale Ort, der über die wünschbare Bandbreite der Herstellung und Unterstützung biografischer Wahlmöglichkeiten entscheidet (Müller 1993; Dörr 2004), er vermittelt das soziale Handeln und markiert die in den Körper eingeschriebene Milieuprägung von Kindern und Jugendlichen.

Zu Orten förderlicher Entwicklung werden Heime, wenn sie sich dadurch auszeichnen, dass sie den darin involvierten Menschen wesentliche Erfahrungsmodi zur Entwicklung einer starken psychischen Widerstandsfähigkeit ermöglichen: Dazu gehören Erfahrungen der Selbstwirksamkeit über ein erfolgreiches Handeln in der Alltagswelt; Erfahrungen des Selbstwertes über Rückmeldungen durch signifikante andere sowie Erfahrungen der Selbst-Einbindung über eine Integration in eine größere Gemeinschaft. Nun sind es gerade diese drei genannten Dimensionen, die bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen zerstört worden sind und somit ist es in der pädagogischen Arbeit mit ihnen umso dringlicher, individuelle Bedingungen herzustellen, um ihnen diese Erfahrungen zu ermöglichen. Wie sehr diese Aufgabe eine ausdrücklich pädagogische Antwort auf die Missachtungserfahrungen der Kinder ist, zeigt die Tatsache, dass allen drei Dimensionen gemeinsam ist, sich nur im Medium der Transaktion zwischen Person und sozialer Umwelt ausbilden zu können. Erst die Erfahrung der wirksamen Einflussnahme auf die Lebenswelt, die Erfahrungen der Bestätigung/Anerkennung durch bedeutsame andere und die Zugehörigkeit zu einer als wichtig erachteten Mitwelt konstituieren eine soziale Chancen-

struktur, die begründet als ein Gesundheit wieder ermöglichendes Setting bezeichnet werden kann (vgl. Siegrist 1997, S. 102f.).

Folglich ist es nur konsequent, dass in der Pädagogik die Begriffsfigur „Sozialer Ort“ – von Kühn (2009) ausdrücklich für die Traumapädagogik als „Sicherer Sozialer Ort“ näher charakterisiert – den Rang einer Schlüsselkategorie sozialpädagogischen Nachdenkens und Handelns im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen einnimmt (Schulze/Loch/Gahleitner 2012). Obgleich, so möchte ich betonen, diese Prämisse nicht nur bei bereits verwundeten Kindern und Jugendlichen Gültigkeit hat, sondern zu den grundsätzlichen Bedingungen eines hinreichend gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen gehört (Bernfeld 1925, 1929; Müller 1993).

Was es für Kinder und Jugendliche bedeutet, durch kumulative Gewalterfahrungen beim Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zum eigenen Selbst und zur Welt gestört worden zu sein, da ja durch frühen extremen Stress die Persönlichkeit gar nicht erst zu einem kohärenten Selbst zusammenwächst – wir sprechen hier von Trauma Typ 2 – mag eine kurze Definition zu „Trauma“ erhellen:

„Psychisches Trauma ist das Leid der Ohnmächtigen. Das Trauma entsteht in dem Augenblick, wo das Opfer von einer überwältigenden Macht hilflos gemacht wird. Ist diese Macht eine Naturgewalt, sprechen wir von einer Katastrophe. Üben andere Menschen diese Macht aus, sprechen wir von Gewalttaten. Traumatische Ereignisse schalten das soziale Netz aus, das dem Menschen gewöhnlich das Gefühl von Kontrolle, Zugehörigkeit zu einem Beziehungssystem und Sinn gibt. [...] Harmonisches, koordiniertes und zielgerichtetes Handeln wird unmöglich, weil Angst, Hilflosigkeit, Kontrollverlust und drohende Vernichtung die Oberhand gewinnen. Ein Trauma zerstört die inneren Muster des Selbst- und Weltbildes.“ (Herman 2003, S. 54)

Diesen furchtbaren, für die meisten von uns kaum nachvollziehbaren Sachverhalt beschreibt van der Hart mit den Worten: „Ich glaube, dass der Kern jeder Traumatisierung in extremer Einsamkeit besteht. Im äußersten Verlassensein.“ (van der Hart/Nijenhuis/Steele 2008)

Daraus ergibt sich die Anforderung an eine traumapädagogische Praxis, dieses Netz in den alltäglich konkreten Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen über eine achtsame Verständigungspraxis feinfühlig neu zu spinnen und so bewusst neue Erfahrungsräume der Geborgenheit, Sicherheit, Kontrolle, Sinn und Zugehörigkeit herzustellen.

2. Die zwei Seiten der Verantwortlichkeit

Und obgleich die beiden genannten Seiten von Verantwortlichkeit – über die Mittel zu verfügen, das Gebotene zu tun und das Wissen über sich selbst – , nur analytisch zu trennen sind, stelle ich im Folgenden diese beiden Aspekte erst einmal getrennt dar.

2.1 Verantwortlichkeit besagt, über die Mittel zu verfügen, das Gebotene zu tun – Zum äußeren Rahmen des Sozialen Ortes ‚Heim‘

Damit richte ich meinen Blick auf jene Bedingungen von Organisationsstrukturen, die eine professionelle Haltung von PädagogInnen in der Praxis mit traumatisierten Kindern unterstützen, wenn nicht gar überhaupt möglich machen. „Die Wirkung der Sozialpädagogik hängt an den Chancen, ihre Angebote und deren institutionalisierte Formen, genauer, die durch sie (mit)veränderte Außenwelt des Klienten, libidinös besetzbar zu machen.“ (Müller 2011, S. 460)

Soll das Netz in den alltäglich konkreten Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen über eine achtsame Verständigungspraxis sensibel neu gesponnen werden und dabei auch gezielt neue Erfahrungsräume der Geborgenheit, Sicherheit, Kontrolle, Sinn und Zugehörigkeit bereitgestellt werden, kann dieser Anspruch nicht allein einer unmittelbaren pädagogischen Beziehungspraxis überlassen bleiben. Es gehört zur dringlichen Aufgabe von Organisationen, die fachlichen und persönlichen Fähigkeiten der PädagogInnen durch haltgebende und sichernde Strukturen für die Kinder und sie selber zu unterstützen. Dazu gehören:

- Großzügige räumliche Gegebenheiten, sowohl für die Freizeitgestaltung mit den Kindern als auch für die Betreuungspersonen (Büros, Besprechungszimmer, Nachtdienstzimmer), sind Grundlage für ein gegenseitiges Wohlbefinden in der professionellen Arbeit mit schwer traumatisierten Kindern und Jugendlichen.
- Einzelzimmer (mit einem eigenen Schlüssel) für jedes Kind/jeden Jugendlichen sichert ihnen ihre Intimität. Aber nicht nur das, Einzelzimmer sind insofern von qualitativer Bedeutung, als es durch die Gruppendynamik bei schwer traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu gegenseitigen Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen kommen kann. Folglich stellt ein eigenes Zimmer eine nötige Rückzugsmöglichkeit dar. Es bietet außerdem die Möglichkeit für intime Gespräche und ist dadurch eine wertvolle Hilfe bei einer eventuell notwendigen Krisen-

intervention. Zudem spiegelt sich in der Gestaltung des Zimmers oftmals der innere Zustand des Kindes/Jugendlichen wider.

- Die personelle Besetzung (ideal ein Personalschlüssel 1:1) ist ein wesentliches qualitatives Anforderungskriterium. Eine Doppelbesetzung bei acht bis zehn Kindern/Jugendlichen ist eine personelle Grundvoraussetzung. Sie sollte, wenn möglich, gemischtgeschlechtlich sein, damit sowohl ein Mann als auch eine Frau als Ansprechpartnerin bzw. -partner zur Verfügung steht. Diese Doppelbesetzung hat eine gewaltpräventive Wirkung. Einerseits dergestalt, dass für die Kinder und Jugendlichen selbst ein geschützter Rahmen sichergestellt werden kann, andererseits dadurch, dass Pädagogin und Pädagoge sich gegenseitig unterstützen können. Körperliche Attacken auf MitarbeiterInnen sind bekanntlich keine Seltenheit. Diese Problematik sollte auch in der Öffentlichkeit deutlicher gemacht werden, damit die Notwendigkeit einer Doppelbesetzung des Personals, die zusätzliche hohe Kosten von der Allgemeinheit verlangt, für diese auch nachvollziehbar ist.
- Von grundlegender Bedeutung ist auch eine angemessene Bezahlung der (sozial-)pädagogischen fachlichen Arbeit. Die Entlohnung ist in unserer Gesellschaft ein Zeichen gesellschaftlicher Anerkennung; bleibt diese Art der Anerkennung aus, kann sich dies demotivierend und damit qualitätssenkend auf die Fachkräfte auswirken.
- Einen wichtigen Teil in der qualitativen Arbeit mit schwer traumatisierten Kindern/Jugendlichen stellt die Eltern- und Angehörigenarbeit dar. Diese Tätigkeit kann nicht „nebenbei“ erfolgen, sondern hierzu sind hinreichende Zeit-Budgets zu implementieren.
- Die Absicherung der Finanzierung der Reflexionshilfen wie Einzel-, Team- und Fallsupervision, therapeutische Fort- und Weiterbildung sowie Klausuren stellen ein weiteres institutionelles Qualitätskriterium dar.
- Die Bereitstellung von Traumatherapie durch außenstehende PsychotherapeutInnen, die eng mit dem sozialpädagogischen Betreuungsteam in Verbindung stehen.
- Die strukturelle Etablierung von Fachkräften zum Aufbau verbindlicher Kooperations-, Koordinations- und Vernetzungsstrukturen, die institutionsintern die Kooperation mit anderen beteiligten Einrichtungen – für die anderen MitarbeiterInnen transparent – koordinieren und nach außen als Ansprechpartner für die jeweils anderen Einrichtungen zur Verfügung stehen. Um Kontinuität und Verlässlichkeit der Hilfen zu gewährleisten, bedarf es einer funktionalen Kooperation zwischen den Hilfesystemen, die in effektive Vernetzungsstrukturen mündet (Santen/Seckinger 2003).
- Hinreichende Angebote von Außenaktivitäten, die sich bei vielen Kindern und Jugendlichen als Meilensteine in ihrer Biografie erweisen.

Denn Outdoor-Projekte zielen bewusst auf das Veränderungspotenzial der Kinder und Jugendlichen ab, um vor allem durch das Erleben und Mitgestalten von Aktivitäten neue Erfahrungsmuster zu integrieren.

Anhand dieser Aufzählung soll erkennbar werden, dass geeignete Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns und die Sensibilität für organisatorische Abläufe und Schwachstellen eine Voraussetzung dafür sind, dass die persönlichen und fachlichen Fähigkeiten der (Sozial-)PädagogInnen, ihre Sensibilität für die leib-seelische Befindlichkeit der ihnen anvertrauten Kinder/Jugendlichen, allererst wirksam werden können. Beide Dimensionen können daher als zwei Seiten derselben Sache betrachtet werden (Schmid 2012).

2.2 Zur Verantwortlichkeit gehört das Wissen über sich selbst – zum inneren Rahmen des Sozialen Ortes ‚Heim‘

Wie oben bereits angedeutet, betrifft der Anspruch auf die Verfügung über Mittel, das Gebotene zu tun, keineswegs nur den äußeren Rahmen pädagogischer (eben auch traumapädagogischer) Praxis. Es geht für PädagogInnen nicht allein darum, die Verantwortlichkeit der Gesellschaft und der jeweiligen Träger zu fordern, sondern auch selber Verantwortung zu übernehmen. Gemeint ist hierbei die methodische Anforderung einer selbstreflexiven Vergewisserung hinsichtlich der pädagogisch-professionellen Aufgabe, der eigenen Person „als Werkzeug“ gewahr zu werden, aber sie nicht zu Lasten der AdressatInnen manipulativ zu missbrauchen (Dörr/Müller 2012). Für das Ethos pädagogischen Handelns bedeutet dies: Die Verfügung über die Mittel, das Gebotene zu tun, ist untrennbar mit der Einsicht der PädagogInnen über sich selbst verbunden.

Ihre zentrale Aufgabe ist es, Verständigungsbrücken zu jenen Kindern und Jugendlichen aufzubauen, die das Vertrauen in sich und in andere Menschen verloren haben oder bisher gar nicht gewinnen konnten. Folglich ist für PädagogInnen der schwierige Prozess der Verständigung geradezu auf Dauer gestellt. Sie sind in den vielfältigsten pädagogischen Alltagssituationen mit den Auswirkungen bisheriger Missachtungserfahrungen der Jugendlichen konfrontiert. Wie sehr aber Gewalterfahrungen wie Vernachlässigung, Misshandlung und sexuelle Gewalt erwartbar negative Emotionen und Disstresszustände evozieren, die Entwicklung sozio-emotionaler Motivationen zum aktiven Handeln blockieren und eine wirksame Selbstregulation von Affekten zerstören bzw. verhindern, die sich nicht allein im individuellen Handeln der Subjekte auswirken, zeigen insbesondere die oft unverständlichen, erschreckenden, (selbst)zerstörerischen und ohnmächtigen

machenden Handlungs- und Beziehungsmuster der Kinder. Denn die Störungen der Regulation von Gefühlen haben sich oft genug in der Leibdimension der Kinder, als psychosomatische Symptome niedergeschlagen und/oder sie konstituieren gar Handlungs- und Beziehungsmuster, die als „versteinerte Institutionen“ (Mentzos 1988) den Charakter einer überindividuellen Macht annehmen und die bei den darin involvierten Menschen zu einer Quelle seelisch-körperlichen Leidens werden können (z.B. Leithäuser/Volmerg 1981; Menzies 1974). So produzieren die (Re-)Aktionen der Kinder und Jugendlichen allzu zahlreich unerkannte, in scheinbar rationalen Regeln sedimentierte gewaltförmige Antworten seitens der PädagogInnen.

Folglich braucht der soziale Ort „Heim“ klare, in Strukturen geronnene Denk-, Handlungs- und Beziehungsmuster, die ein lebendiges Feld mit Widersprüchen aufnehmen können. Einen Ort, in dem sich Kinder und Jugendliche mit ihren tiefgreifenden Ambivalenzen, Ängsten, ihrem Hass und ihren Qualen ins Spiel bringen können (Schmid 2012). Und dies im Umgang mit Erwachsenen, die sich zur Herstellung von schützender und Entwicklung herausfordernder Generationendifferenz als kompetent erweisen (Winterhager-Schmid 2000). Mithin braucht es in der (Trauma-)Pädagogik Erwachsene, die sich von den Jugendlichen für ihre Themen „verwenden“ lassen, ohne das Begehren und/oder die Bedürftigkeit der Kinder/Jugendlichen selber für sich zu verwenden (King 2004, 2012).

Jene lebensgeschichtlichen Themen haben sich im Inneren der gewaltbetroffenen Kinder/Jugendlichen als traumatisierende Interaktionsregeln etabliert. Regeln, denen sie immer noch folgen bzw. die ihr Verhalten – in Abwehr und Vermeidung – indirekt bestimmen. Weder erinnerbar noch sprachlich formulierbar, müssen diese Interaktionsmuster (re-)inszeniert werden – wie Streeck (2004) formuliert –, ohne dass bei ihnen ein grundlegendes Gefühl von Autorenschaft vorhanden ist. Für von (sexueller) Gewalt betroffene Kinder/Jugendliche leidvoll und für die Pädagogik besonders schwierig ist daher der Umstand, dass grenzverletzende ehemalige Beziehungserfahrungen ihres prä-symbolischen Charakters wegen im körperlichen, prozeduralen, nicht aber im sprachlich-symbolischen Gedächtnis gespeichert sind. Daher können sie von ihnen weder hinreichend bewusst erinnert noch sprachlich ausgedrückt werden. Ihre Aktualisierung geschieht stattdessen in der konkreten – eben auch pädagogischen – Interaktion.

„Ein psychisches Trauma ist ein Ereignis, das die Fähigkeit der Person, für ein minimales Gefühl von Sicherheit und integrativer Vollständigkeit zu sorgen, abrupt überwältigt. Das Trauma geht mit überwältigender Angst und Hilflosigkeit einher. Im Trauma ist die Fähigkeit, Erinnerungsspuren in mentale Selbst- und Objektrepräsentanzen zu organisieren, gestört. Traumatische Ereignisse werden durchlebt, aber nicht als

Teil des Selbst erfahren. Das hat weit reichende Folgen. Bei Jugendlichen mit traumatischen Belastungen in der Entwicklung haben wir es immer mit einer Kombination von Traumareaktionen, Traumaverarbeitungen und Entwicklungsstörungen zu tun.“ (Streeck-Fischer 2006, S. 107)¹

Es sind diese wirkmächtigen Auswirkungen und Bewältigungsversuche, die einen deutlichen Fingerzeig darauf geben, mit welch hohen Anforderungen *an die eigene Person* die PädagogInnen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern konfrontiert sind, wollen sie ihrer Aufgabe gerecht werden, für die Kinder und Jugendlichen Lebensorte zu schaffen, in denen es ihnen möglich wird, ihre Leidenserfahrungen zum Ausdruck und zu Gehör zu bringen. Dazu bedarf es Fachkräfte, die vor dem Handlungsdialog nicht weglauen, die nicht weghören, wegsehen oder die Kinder/Jugendlichen einfach weiter verweisen, wenn ihnen der Verrat aus allen Poren dringt. So berichtet z.B. das DJI aus seinen Untersuchungen „über die fehlende Wahrnehmung von problematischem Verhalten von Kindern und Jugendlichen in Hilfen zur Erziehung und/oder Kinder- und Jugendpsychiatrie im Kontext von sexueller Gewalt. Es wird von Fällen berichtet, in denen problematisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen, z.B. Selbstverletzung, hauptsächlich symptomatisch behandelt wurde und nicht im Kontext einer Erfahrung von sexueller Gewalt.“ (Helming et al. 2011, S. 139)

Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen stellen bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen eine vernünftig erwartbare, dominierende Verhaltensweise dar. Dabei ersetzt das kognitive Wissen um die psychiatrische Diagnose „Trauma/Traumatisierung“ aber keineswegs die auf Dauer gestellte Anforderung, in actu nach Wegen der Verständigung mit diesem konkreten Kind und/oder Jugendlichen zu suchen. Allzu oft – so meine Erfahrung – wird eine klinische Diagnose benutzt, um die Suche nach Eröffnungsmöglichkeiten zur Verständigung durch ein Erklären, z.B. „hier handelt es sich um Traumatisierungsreaktionen“, abzurechnen. Folglich ist es für PädagogInnen wesentlich, bei den eigenen Antworten auf die vielfältigen, oft bizarren Leidensäußerungen der Kinder/Jugendlichen sich habitualisiert bewusst zu bleiben, dass diese Äußerungen sozial sinnhaft sind, auch wenn ihre situative Bedeutung (noch) nicht verstanden wird: Zum Ethos einer pädagogischen Praxis gehört, von einer grundsätzlichen Sinnhaftigkeit von Handeln und Verhalten der Kinder auszugehen. Die schwie-

¹ Und – wie ich gerne ergänzen möchte – auch traumatisierte Kinder und Jugendliche haben in alltäglichen Situationen berechtigten Ärger, Wut und Trauer; ihre Handlungsweisen dürfen nicht allzu umstandslos auf traumaspezifische, wenn nicht gar pathologische Reaktionen reduziert werden.

rige Kunst professioneller Pädagogik besteht also darin, sich zu verständigen ohne bereits hinreichend verstanden zu haben. Dazu müssen sich die PädagogInnen notwendig auf die Handlungen des Kindes einlassen, und das heißt, immer wieder neu um Antworten auf die Frage ringen, wie es gelingen kann, die jeweilige pädagogische Situation professionell zu strukturieren und in Richtung eines „fördernden Dialogs“ (Leber 1983) – im Spannungsfeld von Halten und Zumuten – zu gestalten.

Mit der Methode des „szenischen Verstehens“ (Lorenzer 1970, 1976), einem Verstehen dessen, was *zwischen* den Beteiligten in der sozialen Situation geschieht,² kann es den PädagogInnen möglich werden, in einen Prozess der Verständigung mit dem traumatisierten Gegenüber einzutreten. Dazu bedienen sie sich auch des logischen und psychologischen Verstehens, geht aber darüber hinaus. Denn um zu verstehen, welche Interaktionserfahrungen dem prä-symbolischen Verhalten des Kindes/Jugendlichen zugrunde liegen, müssen sie sich in die intimen, konflikthaften Lebensthemen einbeziehen lassen, die sowohl in leibliche Praxisfiguren, in Fantasien, Erzählungen und Handlungen der Betroffenen szenisch präsentiert und repräsentiert werden (Dörr 2011). So konstituiert sich ein szenisches Zusammenspiel, ein Dialoggeflecht, in der auch die Intimität der PädagogInnen, ihr Geflecht der „diffusen Sozialbeziehungen“ (Oevermann 1996), belebt wird, während sie beruflich aufgefordert sind, verständigungsorientierte Antworten auf die oft ambivalenten Beziehungsangebote zu (er)finden. Erst nachdem verinnerlichte traumatisierte Interaktionsregeln auf der pädagogischen Bühne, auch viele Male, für beide Parteien schmerzlich in Szene gesetzt wurden, können sie über die anerkennenden Antworten der PädagogInnen gemeinsam – auf der Basis sicherer, haltgebender Beziehungen für beide Parteien – nach und nach in protosymbolische und/oder sprachsymbolische Formen überführt werden (Streeck 2004).

Pädagogik ist bekanntlich nicht planbar, sondern muss aus einem reichhaltigen Inventar verschiedenster Tätigkeitsmodi stets neu komponiert werden. Und dass dabei die Professionellen immer Teil der Situation sind, auf die sie reagieren wollen und sollen, gehört zur Paradoxie jeglicher pädagogischer Praxis. Diese Paradoxie macht die Analyse der Auffassung der

2 Das „szenische Verstehen“ hat zum Ziel, die aus der Kommunikation ausgeschlossenen Praxisfiguren (durch Aufspaltung des Sprachspiels: Verdrängung) zu rekonstruieren und darüber die beschädigte Lebenspraxis des leidenden Subjekts aufzuheben. Dies geschieht über ein emotionales Sich-einlassen der Professionellen auf die gemeinsam hergestellten Interaktionen (Szenen), die Produktion von Assoziationen und Irritationen über die Situation mittels einer Haltung der gleichschwebenden Aufmerksamkeit sowie die Wahrnehmung und Deutung von Strukturübereinstimmungen zwischen den verschiedenen lebenspraktischen Szenen (Lorenzer 1970).

PädagogInnen von sich selber (vgl. Devereux 1976) zu einer Hauptaufgabe. Sie müssen sich ihrem verzweifelten, wütenden und/oder ängstlichen Gegenüber als generativ andere zur Objektverwendung anbieten, um einen Verständigungsprozess mit ihm zu eröffnen (Dörr/Müller 2012).

Erst darüber kann der soziale Ort „Heim“ zu einer für die Kinder/Jugendlichen förderlichen Affektstätte werden, in der Verständigungsprozesse gelingen, aber eben auch misslingen können. In diesem Prozess haben die PädagogInnen – vermittelt ihres habitualisierten Wissens –, eine Vor-Leistung zu erbringen (Dörr 2011). Diese besteht darin, dass sie den Kindern und Jugendlichen einen Möglichkeitsraum für die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Sozialen anbieten. Und dies schließt ausdrücklich die Bereitstellung von Chancen für persönliche Auseinandersetzung und Identifikationsmöglichkeiten mit ihnen als Erwachsene ein (King 2004). Die Aufgabe besteht zum anderen darin, dass sie das im jeweils konkreten Interaktionsprozess Erscheinende, also die konkrete Gestaltung der aktuellen Beziehung und dem dazugehörigen Subtext von Bedeutungen, immer auch im Zusammenhang mit den zerstörerischen Beeinflussungen durch die kindlichen Erfahrungen als subjektive Niederschläge der jeweiligen Lebensgeschichten (also der Übertragungen aufgrund der inneren Realität der Kinder) sehen. Dies wird durch ein „Oszillieren zwischen Nähe und Distanz, zwischen unmittelbarer Teilhabe und distanzierender Reflexion des gemeinsamen Beziehungsgeschehens“ möglich (Trescher 1985, S. 187). Diese Pendelbewegung eröffnet die Chance, im aktuellen Interaktionsgeschehen auch die bisher „ungebundenen“ Affekte und/oder „falsch verknüpften Wünsche“ und Eindrücke der Kinder (Bernfeld 1921, S. 189) wahrzunehmen und durch stellvertretende Symbolisierung (symbolische Handlungen) zu strukturieren. So hat die Affektregulation, d.h. die sich entwickelnde Fähigkeit des Kindes/Jugendlichen, Zugang zu den eigenen Affekten zu haben, ohne diesen ausgeliefert zu sein, eine Schlüsselrolle bei der Entfaltung eines hinreichend kohärenten Selbst- und Weltverhältnisses: Affektbildung, Stärkung von Objektbeziehungen, Symbolbildungs- und Handlungsfähigkeit des Kindes/Jugendlichen stellen für die psychoanalytische Pädagogik – eben auch für die Traumapädagogik – eine Einheit dar (Bernfeld 1921).

3. Das Ethos traumapädagogischer Praxis – Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte

Ein mögliches Gelingen solch schwieriger Verständigungsprozesse wird vor allem durch psychoanalytische Konzepte, die auch für außeranalytische Beziehungsverläufe Gültigkeit haben, gestützt. Die Tragfähigkeit psychoanaly-

tisch-pädagogischer, mithin traumapädagogischer Professionalität erweist sich demgemäß durch die Fähigkeit und Bereitschaft der Verwendung

- theoretischer Wissensbestände (z.B. über Traumatisierung und ihre Bewältigungsmechanismen);
- des Konzepts der Übertragung und Gegenübertragung;
- des Konzepts des szenischen Verstehens – eine tiefenhermeneutische Methode – zur Entzifferung von Interaktionen;
- der Konzepte Containment³ (Bion 1963) und Mentalisierung⁴ (Fonagy et al. 2004).

Diese Wissensbestände und Konzepte gehören entscheidend zum Ethos des pädagogischen Ortes und zur Haltung von PädagogInnen in der Traumapädagogik: geht es doch um die Ermöglichung zur Wiedergewinnung und/oder der Herstellung der äußeren und der inneren Austauschfähigkeit ihrer AdressatInnen. Dass dies nicht technisch herstellbar ist, habe ich bisher hoffentlich deutlich genug hervorgehoben. PädagogInnen finden eine Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen nur über ein eigenes Engagement in der Lebenswelt, welches gegebenenfalls auch für sie mit schmerzhaften Erfahrungen wie Verletzungen, Kränkungen und Enttäuschungen verbunden ist (Dörr 2004).

3 „Containment“ (Bion 1963) bedeutet, dass sich die Professionellen zur Verfügung stellen, um „die noch nicht bewussten und (noch) unintegrierbaren Affekte und Empfindungen des Kindes/Jugendlichen (z.B. Wut und Angst) eine zeitlang in sich zu bewahren, in sich stellvertretend zu verarbeiten, um so das Kind vor einem Überflutetwerden von seinen Affekten zu schützen und ihm ein Gefühl der Kontinuität seiner Existenz in Beziehung zu seiner Umwelt zu ermöglichen“ (Trescher/Finger-Trescher 1992, S. 94). Erst die Erfahrung hinreichenden Containments befähigt das Kind, später selbst zu einem haltenden Container für eigene und fremde Affektzustände zu werden.

4 „Mentalisierung“ (Fonagy et al. 2004) formuliert ein integratives Verständnis von Affektregulierung, wodurch das komplexe Zusammenspiel von Kognition und Affekt besser verständlich wird. Hierzu zählt 1. die Fähigkeit, über eigene und fremde mentale Zustände nachzudenken, ohne dass diese unmittelbar mit Handlungen verbunden sein müssen; 2. sich selbst und wichtige Bezugspersonen als durch Bedürfnisse und Wünsche motiviert und durch Erwartungen und Überzeugungen beeinflusst wahrzunehmen; 3. Hypothesen über mentale Zustände oder Motive anderer Personen zu bilden und die Affekte anderer zu entschlüsseln; 4. sich empathisch in die Affektwelt anderer Menschen hineinzuversetzen und die Welt aus deren Perspektive zu betrachten (Empathie); 5. die erlebten Affekte zum psychischen und körperlichen Selbstverständnis zu nutzen (affektives Selbstverständnis) und 6. die erlebten Affekte zum Situationsverständnis zu nutzen (Wöller 2006).

Die Bemühungen der PädagogInnen, Verständigungswege zu den Kindern/Jugendlichen zu (er)finden, werden immer wieder zunichte gemacht, so dass sie ohnmächtig und de-potenziert zurückbleiben. Sie müssen es hinnehmen, dass sie häufig nur den narzisstischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen dienen sollen (Schmid 2004). In einer solchen Situation muss fast zwangsläufig der Wunsch entstehen, der eigenen Ohnmacht zu entgehen, indem man die Verhältnisse machtvoll umkehrt. Es ist mehr als nahe liegend, dass Impulse entstehen, den eigenen Willen gewaltsam gegen den der Kinder und Jugendlichen durchzusetzen (Ahrbeck 1997, S. 39ff.). Dabei zu glauben, allein ein kognitives Wissen um Traumatisierung, um Mechanismen von Übertragung und Gegenübertragung, von Abwehr und Gegenabwehr, von Containment und Mentalisierung würde schon ausreichen, um ihre Zwangsläufigkeit zu durchbrechen, wäre mindestens naiv, wenn nicht gar unheilvoll. Denn dieses hieße, beides zu unterschätzen: die Macht des Unbewussten und damit die Macht der verwendeten Denk-, Beziehungs- und Handlungsmuster (v. Freyberg/Wolff 2005).

Dabei ist ein unmittelbarer Umgang mit anderen in Konfliktsituationen gerade dort besonders schwierig, wo verletzende und verletzte Affekte eine ‚vernünftige‘ Kommunikation und ein vorurteilsfreies und wirklichkeitsgerechtes Wahrnehmen des jeweils anderen beeinträchtigen (Nussbaum 1999). Dementsprechend stehen auch TraumapädagogInnen vor der Aufgabe, solchen Konflikten mit einer fairen Grenzsetzung zu begegnen. Zentral will ich damit die notwendige Fähigkeit hervorheben, Grenzen setzen zu können, ohne dass sich mit der Abgrenzung nur der eigene Sadismus oder die eigene Überheblichkeit Bahn bricht. Dies setzt voraus, im eigenen Inneren zu wissen, was es bedeutet, verletzt, traurig, wütend, beschämt und angstvoll zu sein (Dörr 2010a).

Eine umfangreiche Selbsterfahrung bietet hierfür eine nicht zu unterschätzende Grundlage, die zudem ein wichtiges Qualitätskriterium der Selbstfürsorge ist. Eine Selbstfürsorge, die als zentrale Fokussierung die Verhinderung von Burnout durch sekundäre bzw. stellvertretende Traumatisierung hat, entstanden durch das Einlassen auf die Lebensgeschichten (Konfrontation mit tiefem Leid) der traumatisierten Kinder und Jugendlichen (Weiß 2009).

Diese Aspekte verweisen auf einen weiteren, unverzichtbaren Faktor in der professionellen Feldentwicklung: Es geht um die institutionalisierte und methodische Sicherung der Selbstreflexion; eine traumapädagogische Verständigungspraxis, mithin das „Szenische Verstehen“ pädagogischer Interaktionen bedarf immer auch eines eigenen sicheren, *handlungsentlasteten* Ortes. Insofern gehören Supervision, Balint-Gruppen, Fortbildungen u.ä. zum Kernbestandteil in den Handlungsbereichen der Pädagogik. Und da auch die Traumapädagogik zugleich mit Gruppen zu tun hat, wird der Ana-

lyse von Gruppenprozessen – der Kinder, der Jugendlichen, der MitarbeiterInnen und ihre Verflechtungen – ein hoher Rang beigemessen.

Neben Fachwissen, Methodenwissen, methodisch und institutionell gesicherter (Selbst-)Reflexion stellt Teamarbeit ein weiteres qualitatives Merkmal dar, denn pädagogische EinzelkämpferInnen erweisen sich in dieser komplexen Arbeit als wirkungslos (Weiß 2009). Die Reflexionsfähigkeit des Teams bestimmt größtenteils die qualitative Beziehungspraxis. Hier spiegeln sich die unterschiedlichen Fähigkeiten der einzelnen Teammitglieder. Teamarbeit zeichnet sich als Aushandeln von notwendigen Regulierungen im interkollegialen Raum aus, indem die Reinszenierungen und Wahrnehmungen der Konflikte reflektiert werden. Dieser interkollegiale Raum ist oftmals unerkant geprägt von den eigensinnigen, oft bizarren Interaktionsformen des Kindes/des Jugendlichen und der inneren Repräsentation des Miteinanders der unterschiedlichen Personen. Zudem stellt die Kultur der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung der Teammitglieder für die PädagogInnen, aber auch für die schwer traumatisierten Kinder/Jugendlichen einen schützenden Faktor dar. Ein gutes Team dient – worauf Wilma Weiß (2009) hinweist – als Kraftquelle für alle Beteiligten. Und in einem funktionierenden Team werden sich überfordernde Fachkräfte eingebremst und an ihre Grenzen erinnert (ebd.).

Im Zentrum einer Traumapädagogik steht die Aufklärung der *Bedingungen* pädagogischer Prozesse und pädagogischen Handelns. In ihrer konkreten Arbeit mit Kindern/Jugendlichen, deren Selbst- und Weltverhältnis nachhaltig gestört, wenn nicht gar zerstört wurde, müssen pädagogische Bedingungen und daraus resultierende Situationen in einer Weise betrachtet werden, die offen ist für unterschwellige, nicht offensichtliche Bedeutungsgehalte der jeweiligen Situation, die sensibel ist für verdeckte, symbolisch eingekleidete Mitteilungen der beteiligten Personen und die schließlich die Aufmerksamkeit auch bewusst darauf richtet, was durch all dies an Emotionen und Fantasien bei den ErzieherInnen selbst ausgelöst wird (Bittner 1996).

Dabei gehört es zu den fundamentalen Aufgaben von Erziehung, immer wieder erneut für die Sicherung ihrer Struktur zu kämpfen. Individuelles Leid wie psychosoziales Elend haben ihre Ursachen, wie Freud sagt, in „der Unzulänglichkeit der Einrichtungen, welche die Beziehungen der Menschen zueinander in Familie, Staat und Gesellschaft regeln“ (Freud 1930, S. 217). Solange wir aber gemeinsam diese Kulturformen nicht verändert haben, muss uns die Arbeit der PädagogInnen wie Sisyphusarbeit erscheinen. Vielleicht aber „könnte das beständige Unbehagen der psychoanalytischen Pädagoginnen und Pädagogen, ausgelöst durch ihr Wissen, in ein unzulängliches System eingespannt zu sein, dazu motivieren, die pädagogische Praxis durch eine soziale und politische zu ergänzen“ (Dörr 2010a, S. 175).

Ich denke, es ist erkennbar geworden: Das Ethos des sozialen Ortes ‚Heim‘ und die Haltung von PädagogInnen ist eine notwendige und doch vielfältig störbare Einheit in der professionellen Praxis mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (1997): Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen. Berlin und Neuwied: Luchterhand.
- Bernfeld, S. (1921/1974): Kinderheim Baumgarten. In: Werder, L. v./Wolff, R. (Hrsg.): Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung. Bd. 1. Frankfurt a.M.: März Verlag, S. 84–191.
- Bernfeld, S. (1925/1967): „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (1929/1971): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Werder, L. v./Wolff, R. (Hrsg.): Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung. Bd. 1. Frankfurt a.M.: März Verlag, S. 198–211.
- Bion, W. R. (1963/1992): Elemente der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bittner, G. (1996): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart, Berlin und Köln: Kohlhammer.
- Brunner, J. (2004): Politik der Traumatisierung. Zur Geschichte des verletzbaren Individuums. In: WestEnd 1, H. 1, S. 7–24.
- Devereux, G. (1976): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München: Hausen.
- Dörr, M. (2004): Professionelle (Selbst)Reflexion im Spannungsfeld von personaler, interpersonaler und institutionalisierter Dynamik und psychosozialer Abwehr. In: Hörster, R./Küster, U./Wolff, St. (Hrsg.): Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Freiburg, i.B.: Lambertus, S. 151–170.
- Dörr, M. (2010a): „Be cool“ – über die allgegenwärtige (unsichtbare) Scham. Enttäuschungsprophylaxe als Aufgabe der Psychoanalytischen Pädagogik in der Spätmoderne. In: Bittner, G./Dörr, M./Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen: Barbara Budrich, S. 159–177.
- Dörr, M. (2010b): Gesundheitsförderung in stationären Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe. Heime als Orte für Salutogenese. In: Sachverständigenkommission. 13. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht. München: DJI, S. 925–986.
- Dörr, M. (2011): Psychoanalytische Pädagogik. In: Thiersch, H./Otto, H.U. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. völlig bearb. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1163–1175.
- Dörr, M./Müller, B. (2012): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dies. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. überarb. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–30.
- Ferenczi, S. (1933/1964): Sprachverwirrung zwischen den Erwachsenen und dem Kind. Bern: Huber, S. 511–525.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E.L./Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.