
Martin Kühn

Praxis der Traumapädagogik

- Was muss im Alltag der Betreuung beachtet werden?

*Die Behebung der Verwahrlosung
als Angelegenheit der Erziehung zu reklamieren,
erschiene überflüssig, wenn es nicht den Anschein hätte,
als ob man in neuerer Zeit bemüht wäre,
sie für eine Domäne des Arztes zu reservieren.*

(August Aichhorn 1925)

1. Einleitung

Schon bereits vor 90 Jahren spricht der österreichische Pädagoge und Psychoanalytiker August AICHHORN mit diesem Zitat eine interdisziplinäre Diskrepanz an (Aichhorn 1987), die im deutschsprachigen Raum bis heute nicht beendet werden konnte. Ersetzt man den alten Begriff der „Verwahrlosung“ von Aichhorn entsprechend durch das heutige Verständnis von „auffälligem, störenden oder herausforderndem Verhalten“ wird dies unmittelbar deutlich: Was ist pädagogischer Auftrag oder was gehört in den klinischen/therapeutischen Bereich? Aichhorn hat dazu eine klare Meinung, wie sieht es mit den pädagogischen Fachkräften heute aus?

Klaus HENNICKE greift diesen Diskurs auf, wenn er schreibt, dass Verhaltensäußerungen von traumatisierten Menschen nicht pathologisiert werden sollten, weil traumatisch bezogene biografische Erfahrungen als ursächlich für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten betrachtet werden müssen (Hennicke 2015). Damit stellt er einen zustimmenden historischen Kontext zu Aichhorn her, der dies vor neun Jahrzehnten so ebenso schon beschrieben hat (Aichhorn ebd.). Stattdessen müssen selbst

dysfunktionale Verhaltensweisen als Bewältigungs- und Überlebensstrategien der individuell Betroffenen verstanden werden.

Die Arbeit im pädagogischen Feld ist daher nicht nur ein simples ergänzendes Beiwerk zu klinisch-therapeutischen Prozessen, sondern stellt für sich ein eigenes, wichtiges Feld zur Bewältigung traumatischer Belastungen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten dar ¹.

Dazu bedarf es jedoch der Gestaltung eines entsprechenden lebens- und alltagsorientierten Milieus (Hennicke ebd.), dessen feinfühligere Gestaltung sich die beteiligten pädagogischen Fachkräfte umfassend verpflichtet fühlen sollten. Onno VAN DER HART fasst es so zusammen: *„Eine liebevolle Beziehung, die in mancher Hinsicht einfach 'sicher' ist, wird unerlässlich sein, um überhaupt von einem Trauma genesen zu können.“* (Huber 2007) Eine Aussage, die sich in Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten als besonders bedeutsam darstellt, da es anscheinend in diesem Land keinen Widerspruch darzustellen scheint, gleichzeitig über Inklusion und pränatale Diagnostik nachzudenken?!

2. Die „Pädagogik des Sicheren Ortes“ (PSO)

Eine traumasensible Pädagogik, wie sie von den Mitarbeiterinnen des „traumapädagogischen instituts norddeutschland“ mitentwickelt wurde (Kühn 2006), wendet sich entschieden gegen einen unreflektierten Umgang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, weil dies ansonsten einen ständigen Austausch von Zuwendung gegen Wohlverhalten und Sanktionierung gegen Auffälligkeit produziert (Jantzen 2001). Stattdessen geht es um die Gestaltung sicherer Räume, nur in denen eine höchst individuelle

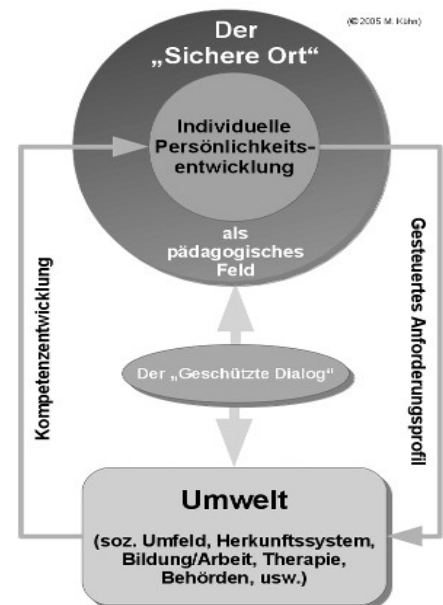


Abbildung 1

Persönlichkeitsentwicklung möglich ist. Einrichtungen der Behindertenhilfe sind jedoch per se keine sicheren Orte: professionelle Hilflosigkeit

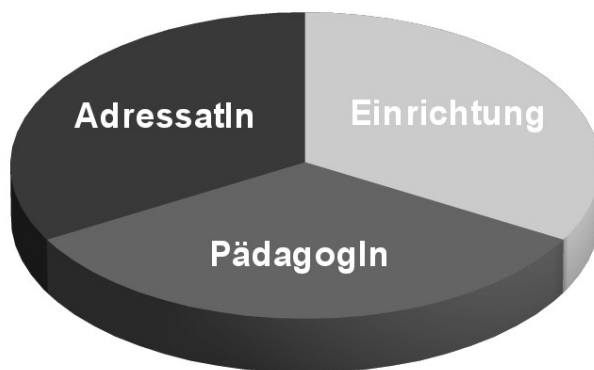
1 Ich verwende im Folgenden die Formulierung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ statt „Menschen mit geistigen Behinderungen“, wie dies auch vom Netzwerk People First Deutschland e.V. postuliert wird (<http://www.menschzuerst.de>)

durch anscheinend unverständliche Verhaltensweisen der Betreuten, Zwangsbelegungen in Gruppenkontexten, unzureichendes Fachwissen, mangelnde finanzielle und professionelle Ressourcen, u.v.m. sorgen eher für unsichere Orte, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten höchstgradig gefährdet sind, retraumatisiert zu werden.

Um also einen solchen sicheren Ort zu generieren, bedarf es daher zweier konzeptioneller Bestandteile:

- der pädagogischen Triade
- dem geschützten Dialog

2.1. Die pädagogische Triade



Die Maßnahme als "Sicherer Ort"

Abbildung 2: Die "pädagogische Triade"

Eine traumasensible Pädagogik berücksichtigt dabei, dass es sich nie alleine um einen spezifischen Umgang zwischen BetreutInnen und BetreuerInnen handelt. Im Gegenteil, es handelt sich um eine ganzheitliche Betrachtungsweise, die auch gleichberechtigt daneben die individuelle professionelle Persönlichkeit, sowie die institutionellen Bedingungen berücksichtigt.

Beispiele wären...

- AdressatIn:
 - persönlicher, privater Rückzugsraum
 - verlässlicher, einschätzbarer Tagesablauf
 - klare Transparenz der Dienstplanung
 - effizientes Beteiligungs- und Beschwerdemanagement
 - zuverlässige Bezugsangebote
 - u.a.

• PädagogIn:

- individuell-professionelle Befähigung und fachliche Aus- und Fortbildung
- Unterscheidungsfähigkeit: von traumabezogenem oder behinderungsbedingtem Verhalten
- verlässliche Dienstplanung und funktionierende Work-Life-Balance
- mindestens monatliche Supervision und Fachberatung
- traumasensible Vorgesetzte und entsprechende Versorgung
- verlässliche Arbeitsverträge und Karriereplanung
- u.a.

• Einrichtung:

- transparente Abläufe und Entscheidungsprozesse
- traumasensibles Verständnis in allen Hierarchieebenen
- Transparenz über offene und geheime Einrichtungsregeln
- ausgewogenes Verhältnis von pädagogischem und wirtschaftlichem Interesse
- Bewusstheit einer besonderen Fürsorgepflicht von Führungskräften für MitarbeiterInnen
- u.a.

2.2. Der geschützte Dialog

Egal ob Kind oder Erwachsener mit Lernschwierigkeiten, niemand lebt nur in einem Alltagsfeld alleine. Im Gegenteil, Wohn- und Bildungseinrichtung, Beschäftigungs- oder Werkstatteinrichtung, Förderung oder Therapie, und nicht zuletzt das Herkunftssystem... - all diese stellen verschiedene Umwelten dar, die unterschiedliche Herausforderungen an die Kompetenzen des Betreuten stellen.

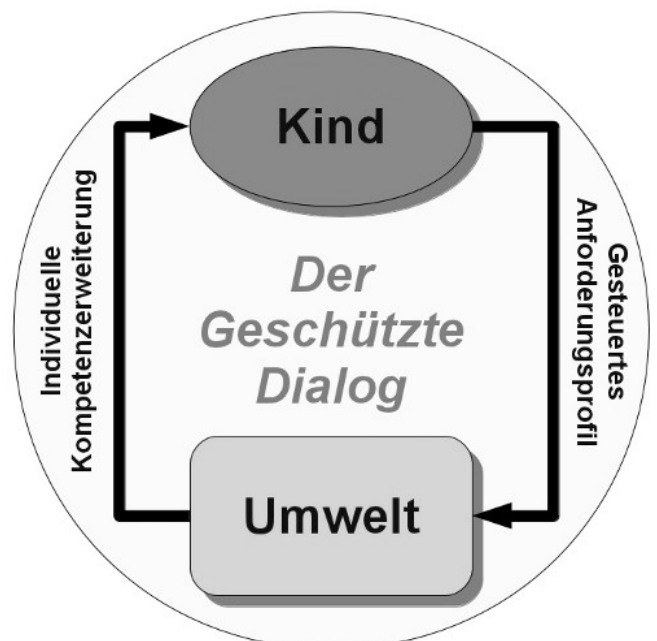


Abbildung 3: Der geschützte Dialog

Eine traumasensible Pädagogik orientiert sich dabei an folgenden Fragestellungen:

1. Wer definiert den Auftrag, die Aufgabe? Was soll erreicht werden?
2. Im Sinne von Lew WYGOTSKI („*Zone der nächsten Entwicklung*“) sollte als nächstes herausgearbeitet werden, wie ein gesteuertes Anforderungsprofil gestaltet werden sollte (Textor 1999), d.h. wer und was könnte den/die Betreute dabei helfen mit etwas Unterstützung etwas zu erreichen?
3. Eine kleinschrittig gestaltete Hilfemaßnahme ermöglicht daher der/dem Betroffenen die Erfahrung eigener Wirksamkeit und Kompetenzentwicklung

Menschen mit Lernschwierigkeiten werden so vor weiterem Scheitern und Versagen in Anforderungsprozessen bewahrt.

3. Pädagogische Aufträge in der Traumabearbeitung

In Bezug auf eine vielschichtige Gefährdung durch Traumatisierungen stellen Menschen mit Lernschwierigkeiten eine besondere Risikogruppe dar. PädagogInnen kommt daher ein besonderer Betreuungsauftrag in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern zu. Die traumapädagogischen Erfahrungen der letzten 15 Jahre haben dabei gezeigt, dass im pädagogischen Rahmen wesentlich mehr möglich ist als bisher gedacht.

3.1. Stabilisierung

Traumatisierte Menschen verfügen in der Regel nur über unzureichende Möglichkeiten der Selbstberuhigung (Reddemann 2007). Um das Gefühl von innerer Unruhe zu bewältigen, greifen sie auf Verhaltensweisen und Handlungsstrategien zurück, die jedoch häufig als dysfunktional verstanden werden müssen. Menschen mit Lernschwierigkeiten machen dabei jedoch immer wieder die Erfahrung, dass bei ihnen stressbedingte Reaktionen nicht als solche identifiziert werden, sondern dem individuellen Behinderungsbild zugeschrieben werden. Verfügen PädagogInnen nicht über ein traumasensibles Verständnis und entsprechendes Fachwissen, muss es zwangsweise zu Fehlinterpretationen in der Verhaltensbeobachtung und Hilfeplanung kommen. Strategien

zur Beruhigung und Herstellung von Sicherheit gehören allerdings zum Grundinventar in der Arbeit mit traumatisierten Menschen.

3.2. Dialog

Traumabedingt ist der kommunikative Austausch eines betroffenen Menschen mit seiner Umwelt stark beeinträchtigt (Kühn 2011). Kommen weitere Bedingungen hinzu, die einen zwischenmenschlichen Dialog behindern (kognitive Einschränkungen, fehlende Verbalisierungsmöglichkeiten, usw.), muss ein Dialogangebot die entsprechenden zur Verfügung stehenden Kommunikationskanäle nutzen, um weitere Isolationserfahrungen und Ausgrenzung der Betroffenen zu verhindern und Sicherheit zu vermitteln. Dabei bedeutet die Wiederherstellung von Dialog immer auch das Wiedererschließen „*unterdrückter Geschichten*“ (White 2009), die auch dem einzelnen Menschen mit Lernschwierigkeiten wieder Zugang zu seiner eigenen Lebensgeschichte ermöglicht. Pädagogische Fachkräfte haben jedoch zu berücksichtigen, dass dialoginitiiierende Prozesse Zeit und Ausdauer benötigen, da Erfahrungslernen und Lernen aus Konsequenzen nur rudimentär zur Verfügung stehen. Gelingen solche Prozesse jedoch können Menschen mit Traumatisierungen nicht mehr auf ihr Opfersein reduziert werden, sondern erhalten Würde und Anerkennung zurück.

3.3. Teilhabe

Die UNO-Behindertenkonvention definiert den Grad von Behinderung u.a. an dem Grad von Teilhabebeeinträchtigung in Bezug auf den Ausschluss eines Menschen von Bildungsprozessen, Gesundheitswesen und sozialen Kontakten. Menschen mit Lernschwierigkeiten weisen dafür ein erhöhtes Risiko auf im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen. Um Teilhabe zu ermöglichen, ist es jedoch notwendig, dass Dialog entwickelt werden konnte, denn nur im Dialog können pädagogische Fachkräfte erfahren, welches Bild von sich selbst und Welt ihr Gegenüber hat. George KELLY hat es bereits vor 60 Jahren folgendermaßen formuliert: „*Wenn Du wissen willst, was in einer Person vorgeht, dann frage sie, sie wird es dir erzählen.*“ (Pervin 2005) Nur wenn PädagogInnen die andere Sicht von Welt von Menschen mit Lernschwierigkeiten verstehen, können sie

verhindern, dass unreflektierte, wenn auch gut gemeinte, Hilfemaßnahmen nicht zu weiteren Gewalterfahrungen und Ausschluss führen.

3.4. Perspektiventwicklung

Eine gelingende Perspektivplanung, an der Autonomie des Einzelnen orientiert, benötigt eine konsequent partizipative Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte, denn nur im konkreten Erleben und Erfahren von Kontroll- und Wahlmöglichkeiten können Menschen auch mit Lernschwierigkeiten die destruktiven Wirkungen traumatischer Erfahrungen überwinden (Perry 2015). Besonders die methodischen Ansätze des „*Personenzentrierten Denkens*“ bieten dazu eine Vielzahl von Praxisideen, um die Autonomieentwicklung von Menschen mit Lernschwierigkeiten hilfreich zu begleiten und zu unterstützen (Doose 2011).

4. Zusammenfassung

Traumatische Lebensereignisse gehören für viele Menschen, egal ob mit oder ohne Lernschwierigkeiten, zu ihrer Geschichte, zu ihrer Biographie. Allerdings werden die Auswirkungen von überfordernden Stresserfahrungen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten noch all zu oft ignoriert, von einer beschämend unzureichenden psychotherapeutischen Versorgung ganz zu schweigen. Gerade dieser Bevölkerungsgruppe, die lebensgeschichtlich und beeinträchtigungsbedingt oft nur über eingeschränkte Bewältigungsstrategien verfügt, werden so überlebenswichtige professionelle Hilfen vorenthalten. Berücksichtigt man hinzu, dass ein entsprechendes traumasensibles Fachwissen bei pädagogischen Fachkräften bislang noch viel zu wenig vorhanden ist, offenbart das Dilemma der Hilfemaßnahmen in der Behindertenhilfe bis zum heutigen Tag (Kühn, Bialek ebd.). Die Erfahrungen einer traumapädagogischen Praxis in den letzten Jahren zeigen jedoch deutlich, dass Hilfen zur Traumabewältigung nicht alleine „*eine Domäne des Arztes*“ (Aichhorn ebd.) bleiben dürfen, denn „*eine traumabearbeitende 'Technik' besteht in einem realen sozialen Rahmen mit tragenden sozialen Beziehungen.*“ (Unfried, Dreiner 2011), und dies ist und bleibt ebenso ein originär pädagogischer Auftrag.

Literatur

Aichhorn, A. (1987): Verwaarloste Jugend. Bern

BMFSFJ (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Internetveröffentlichung unter:

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=128950.html> (zuletzt geprüft am 27.02.2015)

Doose, St. (2011): Zukunftsplanung: Personenzentriertes Denken und Persönliche Zukunftsplanung -

Grundlagen und Grundgedanken; Internetveröffentlichung unter: <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de> (zuletzt geprüft am 27.02.2015)

Hennicke, K. (2015): Belastungen und Anpassungsstörungen; In: ???

Huber, M. (2007): Die Phobie vor dem Trauma überwinden; In: Trauma & Gewalt, Jg. 1/01

Jantzen, W. (2001): Unterdrückung mit Samthandschuhen – über paternalistische Gewaltausübung in der Behindertenpädagogik; In: Müller, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik provokativ. Luzern

Kühn, M. (2006): Bausteine einer Pädagogik des Sicheren Ortes; Internetveröffentlichung unter

http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf (zuletzt geprüft am 27.02.2015)

Kühn, M. (2011): Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich;

In: Sozial Extra, Issue 11-12, 2011

Kühn, M., Bialek, J. (2014): Traumatisierte Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen - Zum

Auftrag der Pädagogik; In: Gahleitner, S.B., Hensel, Th., Baierl, M., Kühn, M., Schmid, M. (Hrsg.):

Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern – Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik; Göttingen

Perry, B.D., Szalavitz, M. (2013): Der Junge, der wie ein Hund gehalten wurde. Was traumatisierte Kinder

uns über Leid, Liebe und Heilung lehren können - Aus der Praxis eines Kinderpsychiaters; München

Pervin, L.A., Cervone, D., John, O.P. (2005): Persönlichkeitstheorien; München

Reddemann, L. (2007): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit

ressourcenorientierten Verfahren; Klett-Cotta

Textor, M. (1999): Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik; In: klein & groß, 1999, Heft 11/12

Unfried, N., Dreiner, M. (2011): Hilflöse Helfer – Erfahrungen aus der ersten Phase der therapeutischen

Arbeit mit jungen Kindern nach sexuellem Missbrauch; In: ZPPM 1/2011

White, M. (2009): Kinder, Trauma und das (Wieder)erschließen von „unterdrückten“ Geschichten; In:

systema 1/2009

zuerst veröffentlicht in:

Klaus Hennicke (Hrsg., 2015):

Seelische Verletzung (Trauma) bei Menschen mit geistiger Behinderung

- Wahrnehmen, Betreuen, Behandeln;

Materialien der DGSGB, Band 33