

# Behindertenpädagogik – die Lehre vom „Anderssein“, eine zentrale wissenschaftliche Wurzel der Traumapädagogik

*Der Mensch wird am Du zum Ich.  
(Martin Buber)*

*Der Mensch wird zu dem Ich,  
dessen Du wir ihm sind.  
(Georg Feuser)*

## 1. Einleitung

Auf die Frage „*David, bist Du behindert?*“ antwortet ein junger Mann mit Trisomie 21 „*Nein! (...) Anders ist anders. Soviel weiß ich darüber. Anders ist schwer.*“, der sich selber in keinsten Weise mit „*Behindertsein*“ identifizieren würde (Codina 2009). In dieser kurzen Filmsequenz kommt somit eine bis heute zu beobachtende Diskrepanz zwischen Heil- und Behindertenpädagogik als Untergruppen der Erziehungswissenschaften und den Zielgruppen ihres Interesse, Menschen mit Behinderungen, zur Sprache: Der Förder- und Behandlungsanspruch, der sich aus der wissenschaftlichen Theorie ableitet, entspricht häufig in keinsten Weise dem Selbstverständnis der Betroffenen. Gelingt es in pädagogischen Arbeitsfeldern nicht, das Selbst- und Weltbild des einzelnen Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen mit Behinderung in die fachliche Prozessplanung mit einzubeziehen, wird diese zu einem Machtinstrument, welches die Autonomieentwicklung des Individuums beeinträchtigt und die betroffene Person wiederum erneut entmündigt und somit trotz des Anspruchs von Hilfe zu real erlebter Gewalt werden kann: „*Geistige Behinderung bedeutet generell im jeweiligen Feld der Macht an den Pol der Ohnmacht geschoben zu sein [für den Preis erhöhter Vulnerabilität, Anm. d. Aut.], während die Professionellen, selbst die einfachsten Mitarbeiter ohne fachliche Ausbildung im Vergleich hierzu sehr weit am Pol der Macht rangieren*“ (Jantzen 1999a). Dies endet in der zu klärenden Frage: Versteht sich Pädagogik als Gestaltung von Entwicklungsräumen für die individuelle Persönlichkeit oder ist sie als Postulat und Vermittlung behandlungsorientierter und verhaltensmodifizierender Techniken zu verstehen? Oder verfolgt sie Prozesse zur Annäherung an eine implizit oder explizit angenommene gesellschaftliche Normalität, an die sich der Einzelne anpassen soll?

## 2. Das Dialogische Prinzip

Der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber hat diese Frage in seinem Entwurf des „Dialogischen Prinzips“ als erzieherisches Verhältnis, welches in der personalen Pädagogik weiter entwickelt wurde, eindeutig beantwortet. Aus seiner Sicht ist es Auftrag der PädagogIn, von der Ich-Es-Ebene zu einer Ich-Du-Beziehung zu kommen, um eine

pädagogische Vergegnung zu verhindern und eine pädagogische Begegnung zu gestalten (Saalfrank 2009). Erst in der Abkehr von einem biologisch-medizinischen Verständnis von Behinderung hin zu einer konsequenten Orientierung an Begegnung und Beziehung bekommt die Heil- und Behindertenpädagogik so einen glaubhaften emanzipatorischen Charakter in diesem Sinne: *„Bubers bedingungsloses Plädoyer für das Subjekt und die Subjektivität und damit gegen die Reifizierung [= Verdinglichung, Anm. d. AutorInnen] des Menschen, wie sie leider gerade im Bereich der diagnostischen Heilpädagogik noch immer betrieben wird, halte ich in Bezug auf die pädagogische Relevanz seiner Philosophie für zentral. (...) Entsteht Subjektivität in der Interaktion, sind Menschen mit gestörter oder verstörter Subjektivität Produkte gestörter Interaktionsprozesse. Dies hat sowohl Auswirkungen auf die Sicht von Behinderung als auch auf den zwischenmenschlichen Umgang mit 'Behinderten'.*“ (Vierheilig 1996). Eine verbindliche pädagogische Subjektorientierung im Sinne einer dialogischen Erziehung nach Buber vollzieht sich demnach immer in einer sich gegenseitig bedingenden Wechselwirkung: Ein Kind entwickelt sich durch die Orientierung an der PädagogIn und die PädagogIn erlebt persönliche Entwicklung durch die Orientierung am Kind (Saalfrank, ebd.). In diesem Sinne verbietet es sich also, das pädagogische Handeln eindimensional an den Defiziten und Auffälligkeiten des Kindes zu orientieren, sondern ist als gegenseitiger Austauschprozess zwischen Kind und PädagogIn auf Augenhöhe zu verstehen: *„Betrachtest du den Einzelnen an sich, dann siehst du vom Menschen gleichsam nur so viel wie wir vom Mond sehen; erst der Mensch mit dem Menschen ist ein rundes Bild. (...) Betrachte den Menschen mit dem Menschen, und du siehst jeweils die dynamische Zweiheit, die das Menschenwesen ist, zusammen“* (Buber 1947). Kommt es zu konflikthafter Begegnungen zwischen Kind und PädagogIn ist demnach die intrapersonelle Dynamik zu analysieren, in der die individuellen Bedingtheiten von Kind und PädagogIn zum Ausdruck kommen und nicht eine zunehmend zuschreibende Stigmatisierung des Kindes stattfindet, denn: *„Pädagogisch fruchtbar ist [also] nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“* (Buber 1995).

### **Bedeutung für die Traumapädagogik**

Existenzielle Gewalterfahrungen, die ein Kind in seinem näheren oder weiteren sozialen Umfeld machen und überleben musste, haben ein enormes Risikopotential zur Entstehung einer Traumatisierung, denn *„der Kern jeder Traumatisierung [besteht] in extremer Einsamkeit. Im äußersten Verlassensein.“* (van der Hart, zitiert in Huber 2007) Besonders Menschen mit Behinderungen stellen dabei eine besondere Risikogruppe dar (Kühn 2009), da ihr Gefährdungspotential für die Entstehung von belastenden Traumafolgen drei bis vier mal höher liegt (Kühn, Bialek 2014). Traumabedingt kommt es so bei Betroffenen zu einer *„Destruktion des funktionalen Dialogs mit sich selbst, der Umwelt und nicht zuletzt mit dem Leben an sich.“* (Kühn 2011)

### 3. Und weil der Mensch ein Mensch ist...

Martin Buber fokussiert in seinem „Dialogischen Prinzip“ die Face-to-face-Begegnung zwischen Kind und PädagogIn und hat damit schon früh – im Gegensatz zum vorherrschenden Denken in den damals aktuellen Fachdisziplinen - einen wichtigen Beitrag zur konsequenten Subjektorientierung in der Pädagogik geleistet. Es war daher nur verständlich, dass sich in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts im Umfeld sozialer Emanzipationsbewegungen Ansätze entwickelten, die den Begriff des Dialogs auf gesellschaftliche und politische Felder erweiterten. *„Liebe ist zugleich die Begründung des Dialogs und der Dialog selbst. Er ist darum zwangsläufig die Aufgabe verantwortlicher Subjekte und kann in einem Verhältnis der Herrschaft nicht existieren. (...) Als Akt der Tapferkeit kann Liebe nicht sentimental sein, als Akt der Freiheit darf sie nicht als Vorwand zur Manipulation dienen. Sie muß neue Freiheit hervorbringen, sonst ist sie nicht Liebe“* (Freire 1970, zit. n. Jantzen 1999a). Dies realisiert sich in der pädagogischen Arbeit in der Akzeptanz des grundsätzlichen Andersseins meines Gegenübers (Buber 2001) und dem Verstehen seines Verhaltens und seiner Präsenz in diesem Anderssein als soziales Wesen (Jantzen 2005). Da wo eine Abweichung vom so genannten „Normalen“ viel zu schnell und leichtfertig als gefährlich verstanden wird (Braches-Chyrek 2011), muss es Auftrag der pädagogischen Fachkraft sein, für die Gewährleistung und Absicherung des Dialogs zu sorgen, d.h. sich nicht nur auf die Begegnung mit der individuellen kindlichen Persönlichkeit zu konzentrieren, sondern sich im gesellschaftspolitischen Diskurs dafür zu engagieren, dass blockierende, behindernde strukturelle Macht- und Gewaltstrukturen überwunden werden, oder anders ausgedrückt: *„Für den echt humanistischen Erzieher wie den echten Revolutionär ist die Wirklichkeit, die von ihnen mit anderen Menschen verwandelt werden muß, Gegenstand des Handelns, nicht aber der Mensch selbst“* (Freire 1970, zit. n. Jantzen 1999a). In der Materialistischen Behindertenpädagogik nach Feuser und Jantzen, die sich in der direkten Tradition der Kulturhistorischen Schule u.a. nach Luria, Leontjev und Vygotskij sieht, entstand eine Wissenschaft vom Anderssein, die sich konsequent gegen ein naturalistisch-biologisches Verständnis von Behinderung richtet und gegen eine kulturelle und gesellschaftliche Wirklichkeit von Ausgrenzung und Aussonderung deutlich Stellung bezieht. Bereits mit dem Beginn ihrer Entwicklung in den 70er Jahren wurde z.B. ein Verständnis von der Integration von Kindern mit Behinderungen beschrieben und wissenschaftlich begründet, welches dem heutigen Begriff der Inklusion bereits damals schon um Längen voraus war (Feuser 1981). Und ebenfalls in den frühen 70ern wird mit der folgenden These ein Paradigmenwechsel in der damals geltenden Heil- und Sonderpädagogik eingeleitet: *„Was es aber bedeutet, Behinderter in einer Gesellschaft zu sein, die Behinderung in solch negativer Weise akzentuiert, oder was es in dieser Gesellschaft bedeutet, ein behindertes Kind zu haben, diese Fragen sind weitgehend offen. [...] Nur eine Herausnahme der Betrachtung von Behinderung als naturgegebenes Schicksal in die Dimension der gesellschaftlichen Beschränkungen und Möglichkeiten ermöglicht es letztlich, dem Behinderten nicht nur als Kranken, als Stigmatisierten, als*

*Gegenstand, sondern als Mensch mit all seinen Möglichkeiten und Grenzen, Vorteilen und Fehlern gegenüberzutreten.“ (Jantzen 2002)*

### **Bedeutung für die Traumapädagogik**

In der pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Menschen geht es nicht um eine besondere Technik oder Methodik im Umgang mit der einzelnen betroffenen Person. Im Gegenteil, eine Typ II-Traumatisierung ist aus pädagogischem Verständnis nicht als psychische Erkrankung zu betrachten, sondern als Folge von Gewalt, die ein Mensch durch einen anderen oder mehrere andere Menschen, oftmals enge Bezugspersonen, erleiden und überleben musste. Damit positioniert sich die Pädagogik in der interdisziplinären Psychotraumatologie bewusst in einem eigenen Feld, ohne den Austausch mit anderen Fachdisziplinen zu meiden oder außer Acht zu lassen. In der Gestaltung der eigenen fachlichen Praxis bezieht sie jedoch systemische und sozialpolitische Analysen und Betrachtungsweisen von individueller und struktureller Gewalt in das eigene Handeln ein, denn Typ II-Traumatisierungen sind somit immer auch politisch...

Für die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Menschen stellt die Traumapädagogik z.B. in der Jugend- und Behindertenhilfe ebenfalls einen Paradigmenwechsel in der Praxis dar (Kühn 2014a). Die Berücksichtigung aktueller neurologischer und psychotraumatologischer Forschungsergebnisse und Erkenntnisse hat basale Veränderungen in der pädagogischen Begegnung zur Folge, denn traumabedingt veränderte Wahrnehmungs- und Lernprozesse erfordern ihre besondere und spezifische Berücksichtigung. Traumaspezifische Symptome auf der Verhaltensebene, die bei fehlendem Fachwissen und unzureichender Reflexion der Interaktion zwischen den Beteiligten bei den Fachkräften zu gravierenden Fehlinterpretationen und -entscheidungen führen, münden so in der Regel unmittelbar nur in weiteren defizitorientierten Zuschreibungs- und Ausschlussprozessen.

### **3.1. Alles hat seinen Sinn**

Die wahrscheinlich größte Herausforderung in der pädagogischen Arbeit besteht in einem angemessenen Umgang auch mit herausfordernden Verhaltensweisen, die sich dem direkten Verständnis der PädagogIn entziehen und aufgrund von erlebter Hilflosigkeit schnell zu persönlichen Ohnmachtserfahrungen führen können. Dabei hat jedes Verhalten eines Menschen eine hohe individuelle Sinnhaftigkeit, die sich entwicklungslogisch herleiten lässt. Die fachliche Kunst liegt darin, diesen Sinn zu entschlüsseln, um wirksam und zielgerichtet professionell handeln zu können (Kühn 2014b). Je unzugänglicher jedoch der Sinneszusammenhang erscheint, desto eher sind Fachkräfte geneigt, die Suche danach aufzugeben und es einzig und allein der kindlichen „Störung“ zuzuschreiben. Folge sind neben sozialen Ausgrenzungsprozessen auch der drohende Ausschluss aus psychosozialen Hilfen, da eine verantwortliche Zuständigkeit häufig von Hilfsangebot zu Hilfsangebot durchgereicht und somit weg delegiert wird.

### **Bedeutung für die Traumapädagogik**

Laut den Ergebnissen der Ulmer Heimkinderstudie (Schmid 2007) wird jede fünfte stationäre Maßnahme in der Kinder- und Jugendhilfe im Laufe der ersten 12 Monate vorzeitig beendet. Laut Statistik sind etwa 80.000 Kinder und Jugendliche in Deutschland zur Zeit stationär fremduntergebracht, d.h. es ist die Rede von 16.000 Kindern und Jugendlichen jährlich, deren Hilfen nach KJHG im ersten Jahr scheitern. Die Ursachen für diese häufigen Abbrüche sind vielfältig, legen aber nahe, dass das Verstehen von individueller Sinnhaftigkeit und Entwicklungslogik bei herausfordernden Verhaltensweisen durch die pädagogischen Fachkräfte häufig misslingt. Traumatische Verarbeitungsprozesse äußern sich in großer Diversität und Vielschichtigkeit. Sowohl für Betroffene als auch für Fachkräfte ist das Verstehen dieser Ausdrucksformen auf der Verhaltensebene und deren Sinnhaftigkeit auf der Basis der besonders extrem belastenden Lebenserfahrungen von äußerster Bedeutung. Im traumapädagogischen Kontext wurde diese Erkenntnis der Materialistischen Behindertenpädagogik später als „Konzept des Guten Grundes“ (Weiß, 2013) beschrieben. *„Die Erkenntnis, ich habe einen 'Guten Grund', entlastet und gibt ein Stück Selbstvertrauen zurück, dass mir geraubt wurde“* (ebd). Erst auf der Basis dieses Selbstverstehens sind Veränderungen und Verhaltensmodifikationen möglich, erst auf der Basis eines Verstehensprozesses des Gegenübers ergeben sich traumapädagogische Handlungsmöglichkeiten.

### **3.2. Ich bin Geschichte**

Die Bedeutungszunahme konstruktivistischer Erklärungsansätze in den 80er Jahren führte über den naturwissenschaftlichen Bereich hinaus (Maturana, Varela 1987) auch zu einem anderen Verständnis von psychischen Entwicklungs- und Erkenntnisprozessen des Menschen: Jegliche Form von Leben, vom Einzeller bis zu hochkomplexen Organismen, ist gekennzeichnet durch seine Selbstreferenzialität, d.h. ist durch permanente autopoietische Prozesse auf die Sicherung der Selbsterhaltung ausgerichtet: *„Immer aber ist das Verhalten, das psychisch kranke und behinderte Menschen zeigen (...) nicht ein Ergebnis einer andersartigen Subjektlogik, die einem intern determinierenden Ereignis (z.B. Hirnschaden) geschuldet ist, sondern ein Resultat der durch innere und / oder äußere Ereignisse dramatisch veränderten Möglichkeiten, Autonomie aufrechtzuerhalten“* (Jantzen 1996). Über die Grundannahme von der Sinnhaftigkeit und Entwicklungslogik menschlichen Verhaltens hinaus, braucht es also eine methodische Vorgehensweise zu Verständnis und Analyse der komplexen Wechselwirkungen im Austausch zwischen Individuum und Welt, auch unter extrem entwicklungsfeindlichen Bedingungen. Mit der Rehistorisierenden Diagnostik (kurz Rehistorisierung, Jantzen ebd.) wurde eine solche Methode entwickelt: *„Re-historisieren bedeutet Wieder-in-die-Geschichte-Versetzen. In dem hier diskutierten Zusammenhang hieße das, die Lebensgeschichte einer Person, deren Leben aus den Fugen geraten ist, wieder herzustellen, wieder in die Fugen zu bringen“* (Weber 2007). Grundlage der Rehistorisierung ist das Verständnis von Behinderungen als sozialen Konstrukten: *„Geistige Behinderung als soziale Konstruktion*

*bedeutet nicht, dass die Biologie keine Rolle spielen würde. Ganz im Gegenteil. Sie versetzt geistig behinderte Menschen in ein anderes Verhältnis zu den Menschen und zur Welt und damit zur Möglichkeit des Aufbaus von Sprache, Kultur und Identität“ (Jantzen 1999b). Je eingeschränkter sich diese Möglichkeiten darstellen, z.B. unter hochisolierenden Bedingungen und Gewaltverhältnissen, ist die Psyche des Individuums gezwungen sich neu zu organisieren, d.h. psychische und verhaltensbezogene Auffälligkeiten sind als Ergebnisse solcher Umstrukturierungsprozesse zu begreifen, so „ (...) finden sich gerade bei geistig behinderten Menschen in sehr hohem Maße und abhängig vom Schweregrad ihrer Behinderung psychiatrische und psychosomatische Störungen. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man sich vor Augen hält, dass gerade behinderte Menschen und vor allem schwer geistig behinderte Menschen häufiger als andere (nichtbehinderte) Menschen Hass, Ausgrenzung und Gewalt ausgesetzt sind. Die auftretenden Symptome sind nicht auf einen Defekt zurückzuführen, sondern Ausdruck dieser Lebensbedingungen, Kompensationsmuster bezogen auf die ständige Traumatisierung und das veränderte Verhältnis zur Welt. Insofern ist geistige Behinderung das Resultat sozialer und kultureller Isolation und Benachteiligung, und man muss auf allen Niveaus sogenannter geistiger Behinderung Verarbeitungsformen von schwerer Gewalt vermuten (...)“ (Meyer 2000).*

Zusammenfassend lassen sich die Grundannahmen der Rehistorisierung wie folgt beschreiben:

- *„Der Mensch ist nicht als Geschichte einer Krankheit / Behinderung zu verstehen (...)*
- *Jeder Mensch zeichnet sich durch seine lebenslange Lern- und Entwicklungsfähigkeit aus (...)*
- *Rehistorisierung versucht, den Menschen wieder in seine eigene Geschichte zu versetzen (...)*
- *Es geht um die Entschlüsselung jeglichen Ausschlusses als inhuman (...)*
- *Es geht um die Entschlüsselung jeder Tätigkeit als sinnvoll (...)*
- *Im Mittelpunkt der Rehistorisierung steht der Aspekt des Verstehens (...)*
- *Es geht um den Übergang zwischen Erklären und Verstehen (...).“ (Weber ebd.)*

Im Prozess der Rehistorisierung verlässt die pädagogische Fachkraft die Position einer externen BeobachterIn und begibt sich mit dem Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen in einen partizipativen Prozess der Neukonstruktion individueller Geschichte und schafft so einen Raum, in dem sich der Mensch mit Behinderung wieder als Subjekt seiner eigenen Geschichte erfährt.

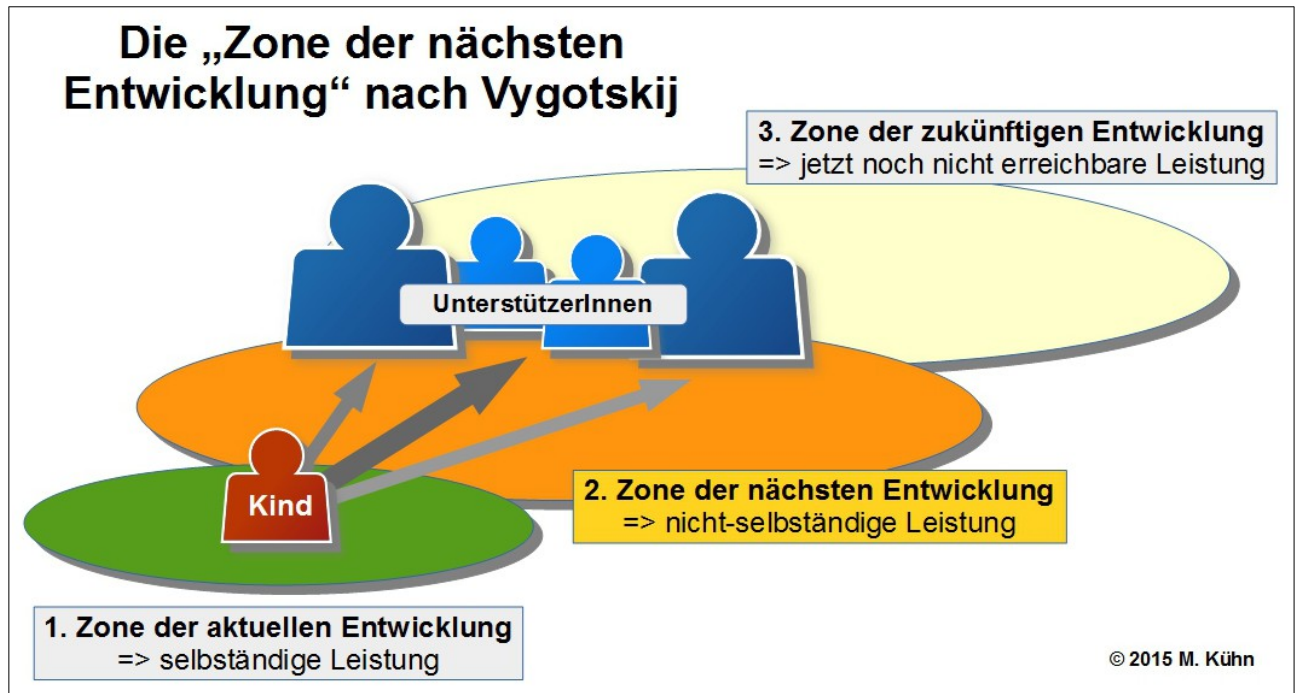
### **Bedeutung für die Traumapädagogik**

Ein traumatisierter Mensch erfährt ebenfalls einen erheblichen Verlust im Zugang zu seiner persönlichen Geschichte: Die traumasymptomatische Vermeidung entkoppelt ihn von seiner Vergangenheit und die mögliche Bedrohung durch Neues verhindert eine funktionale Zukunftsorientierung. Ohne Zugang zur eigenen Vergangenheit und Zukunft

ist der Mensch mit der außerordentlich anstrengenden Herausforderung befasst, möglichst jeden Augenblick der Gegenwart zu bewältigen (Cohen 2014), um erneute Verletzungen zu vermeiden. Somit stellt die Rehistorisierung einen wichtigen Beitrag zur pädagogischen Traumadiagnostik dar, denn sie ermöglicht es dem traumatisierten Menschen sich als Person zu begreifen, der zwar existentielle Grenzerfahrungen machen musste, aber nicht lebenslang auf sein Opfersein reduziert wird.

### 3.3. Zonengänge

Pädagogische Prozesse sind oftmals nur darauf ausgerichtet, die erreichten Fähigkeiten eines Menschen zu erfassen und sie in gewisser Weise damit festzuschreiben, um darauf aufbauend die nächsten, aus pädagogisch-therapeutischer Sicht notwendigen, Entwicklungsschritte festzulegen. Dies entspringt eventuell nicht nur dem eigenen professionellen Bedürfnis von Strukturierung und Zielplanung im pädagogischen Arbeitsfeld, sondern ist auch häufig Vorgabe der unterschiedlichen Kostenträger. Diese Sichtweise orientiert sich aber an vergangenen, bereits geleisteten Entwicklungsschritten und nicht an dem, was ein Mensch über das Hier und Jetzt hinaus im Hinblick auf die ihm eigenen Möglichkeiten zu leisten vermögen könnte, der sogenannten „Zone der nächsten Entwicklung“: *„ (...) ein zentrales Konzept in der soziokulturellen Theorie von Wygotski (1896–1934 [...]). Z. bezeichnet die Distanz zwischen (1) dem momentanen Entwicklungsstand einer Person, der über eigenständiges Problemlösen bestimmt wird, und (2) dem Stand der potenziellen Entwicklung, der über das Problemlösen mithilfe Erwachsener oder in Kollaboration mit (fortgeschritteneren) Gleichaltrigen erreicht werden kann (Cole et al. 1978). Die ZNE. kann somit als ein Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem momentanen Entwicklungsstand verstanden werden“* (Rapp 2015). Dieses auf den russischen Psychologen Lew Wygotskij zurückgehende Entwicklungsmodell im Rahmen der Tätigkeitstheorie beschreibt damit *„jene Funktionen, die noch nicht gereift sind, aber sich im Prozess der Reifung befinden“* (Cole et al. ebd.). Dies geschieht als sozialer Austauschprozess in der Tätigkeit zwischen Subjekt und Objekt, denn diese *„behandelt die „Aneignung“ von Welt/Mensch als ein Prozess von Aussen nach Innen durch die gegenständliche Tätigkeit im Sinne der handelnden Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur und Gesellschaft. (...) In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion“* (Feuser 2011), d.h. entwicklungsbezogenes Lernen, auch unter belastenden Extrembedingungen, findet zunächst im interaktiven Bereich zwischen mindestens zwei Menschen und später individuell in der psychischen Verarbeitung statt.



#### Bedeutung für die Traumapädagogik

Für Menschen mit traumatisierenden Lebenserfahrungen stellen existierende Hilfesysteme häufig eine zusätzliche Belastungserfahrung dar, da die Erwartungen und Zielformulierungen des Helfersystems dem Anforderungsprofil des Betroffenen nicht ausreichend entsprechen und an seinen aktuellen Leistungs- und Erfüllungsmöglichkeiten vorbei gehen. Vygotskij's Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ hilft dabei, die Planung pädagogischer Interventionen angemessen zu gestalten. Dieser Ansatz hilft, Entwicklungsziele auch als erfüllbar zu definieren und bewahrt Pädagogen und Betroffenen vor unnötigen Enttäuschungen, Überlastungs- oder Ohnmachtserfahrungen auf beiden Seiten. Der „Geschützte Dialog“ (Kühn 2006) sorgt in Ergänzung dafür, dass keine unrealistischen Zielformulierungen erfolgen und dadurch zu Überforderung und Überlastung bei der Adressatin und beim Helfersystem führen.

#### 4. Schlussbemerkung

„Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind.“, dieses Zitat von Feuser schließt sich wie eine Klammer um diesen Beitrag, denn in der pädagogischen Begegnung sind die entstehenden Prozesse maßgeblich auch von unserem eigenen „Menschsein“ geprägt. Für Menschen mit Behinderungen sind bis in die heutige Gegenwart verbale, emotionale, physische und sexualisierte Gewalterfahrungen alltägliche Realität. Das „Du“, das sie erleben, kann eine permanente Bedrohung ihrer Existenz darstellen. Oder wie lässt sich die Widersprüchlichkeit erklären und begründen, dass es in diesem Land möglich ist, gleichzeitig über Inklusion und Pränataldiagnostik reden und nachdenken zu können? Die Reduktion eines Menschen auf sein Defizit, seine Störung oder Auffälligkeit,



egal ob es sich dabei um behinderungs- und/oder traumabedingte Ursachen handelt, entspricht einer zutiefst inhumanen Grundhaltung, die das Anderssein als Fremdes identifiziert, dass es letztlich zu bekämpfen und vernichten gilt. Eine humanistisch-orientierte Pädagogik sieht sich mit einem aktuellen eugenischen Denken konfrontiert, das in direkter Tradition zur bürgerlichen und faschistischen Eugenik des 19./20. Jahrhunderts steht, sich aber heute als Hilfe und Heilungsangebot verkleidet. Dem gilt es entschieden entgegenzutreten, um für die Betroffenen strukturelle und zwischenmenschliche Gewaltverhältnisse zu beenden. In der Traumapädagogik finden sich eine Reihe von Erkenntnissen und Grundhaltungen wieder, wie sie die Materialistische Behindertenpädagogik in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, und das steht ihr gut, denn irgendwie sind wir alle „anders“...

(© 2016 Martin Kühn, Julia Bialek

zuerst erschienen in:  
*Handbuch Traumapädagogik,*  
hrsg. von W. Weiß, T. Kessler, S. B. Gahleitner, Beltz 2016)

#### Quellen:

- Braches-Chyrek, R. (2010): Die Schuld der Normalität; In: Widersprüche, Heft 116
- Buber, M. (1947): Dialogisches Leben. Gesammelte Philosophische und Pädagogische Schriften; Zürich
- Buber, M. (1995): Reden über Erziehung; Gerlingen
- Buber, M. (2001): Das dialogische Prinzip; Gütersloh
- Codina, A. (USA 2009): Monica & David; Filmdokumentation; Webhinweis: <http://www.monicaanddavid.com>; zuletzt geprüft am 03.06.2015
- Cohen, Y. (2014): Das traumatisierte Kind: Psychoanalytische Therapie im Kinderheim; Frankfurt/M.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (Hrsg., 1978): L. S. Vygotsky – Mind in society: The development of higher processes; Cambridge
- Feuser, G. (1981): Integration statt Aussonderung Behinderter?; In: Behindertenpädagogik, 20
- Feuser, G. (2011): Lernen in der "Zone der nächsten Entwicklung" durch "Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand"; zu finden unter: [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_-\\_Lernen\\_in\\_der\\_ZdnE\\_Wien\\_DRUCK\\_20\\_01\\_11.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Lernen_in_der_ZdnE_Wien_DRUCK_20_01_11.pdf); zuletzt geprüft am 05.07.2015
- Finck, O. (2002): Verstehende Diagnostik als Chance zur rehistorisierenden Diagnostik für und mit chronisch verwirrten Menschen zur Bewahrung der biographischen Integrität; Diplomarbeit Uni Bremen; zu finden unter: <http://www.grin.com/de/e-book/50369/verstehende-diagnostik-als-chance-zur-rehistorisierenden-diagnostik-fuer>; zuletzt geprüft am 05.07.2015
- Huber, Michaela (2007): Die Phobie vor dem Trauma überwinden; In: Trauma und Gewalt 01/2007
- Jantzen, W. (1996): Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozess; In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen; Berlin
- Jantzen, W. (1999a): Aspekte struktureller Gewalt im Leben geistig behinderter Menschen. Versuch, dem Schweigen eine Stimme zu geben; In: Seidel, M., Hennicke, K. (Hrsg.): Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung; Reutlingen

- Jantzen, W. (1999b): Rehistorisierung. Zur Theorie und Praxis verstehender Diagnostik bei geistig behinderten Menschen; In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22(6)
- Jantzen, W. (2002): Materialistische Behindertenpädagogik als basale und allgemeine Pädagogik; In: Bernard, A., Krämer, A., Riess, F. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik - Brüche – Neuansätze; Bd. 1: Theoretische Grundlagen und Widersprüche. Hoheneggelsen
- Jantzen, W. (2005): „Es kommt darauf an, sich zu verändern...“ - Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention; Gießen
- Kühn, M. (2006): Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ - Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Worpswede; Vortragsskript, FH Merseburg 17./18.02.2006; zu finden unter: [http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin\\_kuehn.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf); zuletzt geprüft am 05.07.2015
- Kühn, M. (2009): „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik; In: Bausum, J., Besser, L.-U., Kühn, M., Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis; Weinheim
- Kühn, M. (2011): Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich; In: sozial extra, 10/2011
- Kühn, M. (2014a): Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin; 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
- Kühn, M. (2014b): CSI Pädagogik; unveröffentlichtes Vortragsskript, Großstadtmission Hamburg 14.02.2014
- 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
- Maturana, H., Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens; München
- Meyer, D. (2000): „Geistige Behinderung“ und Dissoziation. Aspekte einer Rehistorisierung; In: Geistige Behinderung 39(1)
- Rapp, A. (2015). Zone der nächsten Entwicklung; In: M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie; zu finden unter: <http://portal.hogrefe.com/dorsch/zone-der-naechsten-entwicklung>; zuletzt geprüft am 05.07.2015
- Saalfrank, W.-Th. (2009): Bubers pädagogisches Denken im Kontext pädagogischer und didaktischer Rezeption; In: soFid Bildungsforschung, 2009/2
- Schmid, M. (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern: Eine Studie zu Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe; Weinheim
- Vierheilig, J. (1996): Dialogik als Erziehungsprinzip. In: Vierheilig, J., Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Martin Buber - Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik; Butzbach-Griedel
- Weber, E. (2007): Lebensverläufe und Lebensqualität aus Nutzerperspektive. Biografieorientierte Zugänge zum Verstehen und Bewältigen herausfordernder Verhaltensweisen; Uni Dortmund; zu finden unter: [http://www.kommern.lvr.de/app/resources/expertise\\_biografiearbeit\\_weber.pdf](http://www.kommern.lvr.de/app/resources/expertise_biografiearbeit_weber.pdf); zuletzt geprüft am 05.07.2015
- Weiß, W. (2013): Selbstbemächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung; In: Lang, B., Schirmer, C., Lang, Th., Andreae de Hair, I., Wahle, Th., Bausum, J., Weiß, W., Schmid, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe - Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik; Weinheim