

Traumatisierte Kindheit in einer behindernden Wirklichkeit - Zu traumapädagogischen Perspektiven in der Arbeit mit jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten

*„Gewalt beginnt da,
wo Menschen klein gemacht,
eingemacht und ausgelacht werden,
wo man ihnen Räume und Träume nimmt
und ihre Gefühle missbraucht.“*

(Theater Strahl Berlin)

— In den letzten Jahren wurde das Thema Gewalt an jungen Menschen in betreuenden Einrichtungen, insbesondere der stationären Jugendhilfe, Internaten oder Schulen, von großem medialen Interesse begleitet. Die Runden Tische „Heimerziehung der 50er und 60er Jahre“ und „Sexueller Kindesmissbrauch“ hatten großen Anteil mit daran, dass jahre- bzw. jahrzehntelanges Unrecht endlich aufgedeckt wurde. Zur Sprache kamen unzählige Lebensgeschichten geprägt von Terror und Gewalt, die Kinder und Jugendliche damals in zumeist kirchlichen oder (reform-)pädagogischen Einrichtungen erleiden mussten. Die daraus entstandenen destruktiven Folgen psychischer und traumatischer Belastungen sind dabei bis heute nur unzureichend anerkannt.

— Abseits dieser öffentlichen Wahrnehmung stellen Kinder und Jugendliche mit geistigen Beeinträchtigungen, oder wie sich selber als „Menschen mit Lernschwierigkeiten“¹ beschreiben, eine weitere Hochrisikogruppe in Bezug auf die Entwicklung traumatischer Folgestörungen in der psychischen Entwicklung dar, deren traumapädagogische und psychotherapeutische Unterstützung zur Bewältigung belastender Lebenserfahrungen allerdings bisher nur in Ansätzen zu erkennen ist. Auch wenn es aus behindertenpädagogischer Sicht in den letzten Jahrzehnten erhebliche Fortschritte in der fachlichen Diskussion und pädagogischen Umsetzung gab, ist bis zum heutigen Zeitpunkt festzustellen, dass die Lebensrealität von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten eine durch weiter anhaltende Diskriminierung, emotionale Entwertung und physische Übergriffe als gewaltgeprägte Wirklichkeit verstanden werden muss, die als solche nie akzeptiert werden kann.

Besondere Bedingungen

— Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten sind in hohem Maße Erfahrungen ausgesetzt, die sie in einer angemessenen physisch-psychischen Entwicklung beeinträchtigen. Bereits das familiäre Umfeld gestaltet sich oftmals schon als ein das Individuum in seinen Entwicklungsspielräumen begrenzender „Schutz“ vor einer persönlich empfundenen bedrohlichen, feindlichen Umwelt, in der sich die Autonomieentwicklung des Mädchen oder Jungen nur zum Teil oder unter erschwerten Bedingungen entfalten kann (Uphoff, Kauz, Schellong 2010, Katzenbach 2004). So

1 Ich werde im Folgenden der Argumentation der „People First“-Bewegung folgen, die den Begriff der „Geistigen Behinderung“ ablehnt und fördert, stattdessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu reden (vgl. <http://www.people1.de/>).

wachsen diese Mädchen und Jungen häufig in einer überbehütenden und -kontrollierenden Atmosphäre auf, die zwar nicht selten von emotionaler Nähe und Fürsorge aber gleichzeitiger Entmündigung und erzwungener Passivität geprägt ist. Aus Sorge vor weiteren Angriffen oder Entwertungen durch die Umwelt werden ausdrucksstarke Gefühlsäußerungen des Kindes oder Jugendlichen unterbunden, um in der Öffentlichkeit nicht weiter aufzufallen. Die Folge ist ein erziehungsbedingt eingeschränktes Gefühlsrepertoire, das die selbständige Kontaktaufnahme im zwischenmenschlichen Bereich grundlegend beeinträchtigt (Seubert, McDonagh 2002).

Neben diesen innerfamiliären Faktoren stellen destruktive Umwelterfahrungen in noch weitaus größerem Maße Bedrohungen dar, die als anhaltende Traumatisierungen verstanden werden müssen (Zimmermann 2012). Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten zeigen dabei ein 3-4faches Risiko, Opfer von wiederholten Stress- und Gewalterfahrungen zu werden (Erdélyi, Mischo, 2011). Neben physischer und sexualisierter Gewalt gehören eine Vielzahl an Erfahrungen von Demütigung, Entwertung und sozialem Ausschluss zum Alltag der Kinder und Jugendlichen, deren Bewältigungsmöglichkeiten von Angst und Stress begrenzt sind und so im Alltag zu einer ständigen Überforderung der Lern- und Leistungsfähigkeit führen (Senckel 2008). So werden Stresserfahrungen zu unbewältigbaren Problemen, die sich in der Summe aufrechnen und in der Wirkung potenzieren (siehe Abb. 1).



Abbildung 1: Die Mauer häufiger Traumafaktoren bei jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten

Ein besonderes Problem stellen Gewalterfahrungen von Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten dar, die sie in betreuenden Einrichtungen machen. Dort, wo es eigentlich um Förderung, Entwicklung und ein beziehungsorientiertes Lebensumfeld gehen soll, führen allzu leicht entstehende Überforderungs- und Überlastungsreaktionen der BetreuerInnen zu retraumatisierenden Faktoren und Strukturen, denen die betreuten Kinder und Jugendlichen zumeist hilflos ausgeliefert sind. Zeigen diese auffällige Verhaltensweisen werden diese in der Regel nicht als widerständige oder abwehrende Reaktionen bewertet, sondern als der sogenannten Behinderung inhärente Symptome.

So entsteht ein eskalierende Gewaltspirale, in der die professionellen Fachkräfte auf „unerwünschte“ Verhaltensweisen offen oder verdeckt mit einer Zunahme an pädagogischen und therapeutischen Interventionen reagieren, anstatt den eigentlichen Sinn des Verhaltens in einem verstehenden Prozess zu entschlüsseln und zur wesentlichen Grundlage der Wiederherstellung eines dialogischen Prozesses zu machen (Jantzen 2001).

Trauma und behindertes Leben

Traumatisierung ist zu verstehen als Destruktion des Dialogs eines Menschen mit dem eigenen Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich (Kühn 2012). Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten sind bedingt durch unzureichende Stressbewältigungsstrategien besonders gefährdet, sehr schnell und nachhaltig in diese Destruktionsprozesse zu geraten (Senckel ebd.). In der sozialen Interaktion mit Bezugspersonen, denen spezifisches Erklärungswissen zu traumatologischen Zusammenhängen fehlt, kommt es in Folge zu Fehlinterpretationen des kindlichen Verhaltens mit fatalen Konsequenzen, da Kampf-, Flucht oder traumatische Reaktionen nicht als solche erkannt, sondern der sogenannten Behinderungssymptomatik zugeschrieben werden. Pädagogische Interventionen finden in diesem Sinne als Begrenzung auffälligen Verhaltens und Training anerkannter Umgangsformen statt, die eigentliche Not, die hinter entsprechenden „Störungen“ steht, wird nicht erkannt, ignoriert oder ausgeblendet. Solch eine reduktionistische Betrachtungsweise ist jedoch mehr als unzureichend, um sich der Bandbreite individueller Handlungsweisen unter traumatisierenden Lebensbedingungen bewusst zu werden und entsprechende pädagogische Förderplanungen zu gestalten (Schore 2001, Henicke 2011).

So lässt sich festhalten, dass auch Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten genau so auf anhaltende Stresserfahrungen und existenzielle Bedrohungen reagieren wie andere Menschen auch, nämlich im Ernstfall mit traumatischen Reaktionen (Seubert, McDonagh ebd.). Wird also unterschieden zwischen verhaltensbezogenen Traumasymptomen und den individuellen Bedingungen, die z.B. verminderte Intelligenz oder ein beeinträchtigtes Abstraktionsvermögen setzen, dann wird deutlich, dass es der traumabedingt beeinträchtigte soziale Austausch ist, der das Mädchen oder den Jungen behindert und nicht die individuelle Persönlichkeit an sich. Behinderung ist somit als eine soziale Konstruktion zu begreifen, die sich umso schwerwiegender darstellt je weniger sich das Individuum als Subjekt seines eigenen Seins und seiner Geschichte begreifen und erfahren kann (Séguin 2011, Jantzen 2012). Der destruktive Charakter des Traumas stellt in diesem Sinne eine weitere zusätzliche Bedrohung der individuellen Autonomie dar und verstärkt somit die behindernde Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten.

Ein bisher in der Fachdiskussion nicht ausreichend berücksichtigter Aspekt betrifft die Nachdiagnostizierung einer „geistigen Behinderung“, wenn Mädchen und Jungen bedingt durch traumabezogene Leistungsschwächen entsprechend niedrige Werte in der Leistungsdiagnostik aufweisen.

Jeffrey (11 J.) drohte zum wiederholten Mal am erfolgreichen Abschluss der 4.

Grundschulklasse zu scheitern. Seit seinem 2. Lebensjahr war er in insgesamt drei Pflegefamilien und zuletzt in einer Kinderwohngruppe fremduntergebracht, da seine Eltern drogenabhängig waren. Schon im Kindergarten fiel er durch hyperaktives und aggressives Verhalten auf, dies war u.a. auch ein Grund für die Wechsel der Pflegeverhältnisse. Dank wohlwollender Klassenlehrerinnen bot ihm die Grundschule trotz seiner weiterhin auftretenden Verhaltensauffälligkeiten bisher einen verlässlichen Rahmen. In Folge der anstehenden weiterführenden Schullaufbahneempfehlung wurde jedoch eine sonderpädagogische Förderbegutachtung beantragt, da eine weitere Regelbeschulung als zweifelhaft erschien. Das Gutachten ergab tatsächlich einen erheblichen Förderbedarf und so wurde eine weitergehende Beschulung in einer Förderschule für geistige Entwicklung in die Wege geleitet. Da seine IQ-Leistung im Testverlauf unter 70 lag, wurde Jeffrey als geistig behindert eingestuft. In der neuen Schule war er von Anfang an sehr unglücklich, seine Aggressionen gegen die „anderen Doofen“ und BetreuerInnen und MitbewohnerInnen in der Wohngruppe nahmen ständig zu. Am Ende stand auch sein Verbleib in der Kinderwohngruppe zur Disposition, da sich diese für geistig behinderte Kinder als nicht zuständig verstand. Daher wurde der Wechsel in eine Behinderteneinrichtung initiiert.

Das Fallbeispiel macht deutlich, wie die Diagnose einer „geistigen Behinderung“ die biografisch herleitbaren Traumasymptome des Jungen verdeckte und zu fatalen Weichenstellungen für seine weitere Zukunft führte. Die Zuschreibung führte außerdem dazu, dass die Verhaltensproblematik des Jungen fälschlicherweise als unabänderlich verstanden wurde, schließlich war er ja behindert.

Zur pädagogischen Praxis

Der 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung postuliert eine erhöhte Traumasensibilität auch für pädagogische Fachkräfte, um den besonderen Bedingungen in der Versorgung, Betreuung und Begleitung traumatisierter Mädchen und Jungen gerecht zu werden (Deutscher Bundestag 2009). Dies gilt, wie gezeigt, uneingeschränkt auch für die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ohne entsprechende Kenntnisse traumatologischer Kontexte entwickeln sich pädagogische Betreuungs- und Fördersettings zu retraumatisierenden Strukturen, die häufig durch eine zunehmende Eskalation von Abwehrreaktionen der betreuten Kinder und Jugendlichen und gleichzeitiger Ausstoßungstendenzen bei den betreuenden PädagogInnen geprägt sind.

Die Diskussion um die Nutzung traumapädagogischer Konzepte bei Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten wird gegenwärtig noch sehr zurückhaltend geführt, da von diesen Handlungsansätzen angeblich kognitive Leistungen erwartet werden, die von den betroffenen jungen Menschen in dieser Form nicht zu erbringen seien (Irblich, Blumenschein 2011). Dem ist entgegen zu halten, dass sich die vorgestellten Alternativvorschläge sehr wohl z.B. in das traumapädagogische Konzept einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ integrieren lassen, da sie im Kern denselben Zielen und Prinzipien folgen, nämlich der individuellen Eigenaktivierung des Mädchens oder des Jungen. Der Prämisse von der Destruktion des Dialogs durch das Trauma folgend, gilt es im

pädagogischen Arbeitsfeld genau solche dialogischen Angebote zu gestalten, die es dem Mädchen oder Jungen ermöglichen, neue korrigierende Erfahrungen zwischenmenschlicher Begegnungen geprägt durch Anerkennung und Wertschätzung zu machen, die der traumatischen Erwartung des Individuums diametral entgegenstehen.

Für die Gestaltung solcher Angebote ist zu beachten, dass es einer ganzheitlichen Sichtweise bedarf, um der zerstörerischen Macht der Traumatisierung wirksam etwas entgegen setzen zu können. Dazu gehört u.a. die Berücksichtigung der triadischen Reflexion (Kühn ebd.):

Mädchen/Junge ◀ ▶ PädagogIn ◀ ▶ Institution

Werden z.B. Überforderungsreaktionen von BetreuerInnen nicht als solche erkannt oder ignoriert, entstehen von Gewalt geprägte Begegnungen, die mal versteckter oder offener ausgelebt werden, da sich die Fachkräfte selbst einer verhängnisvollen Dynamik von eigenem Bedrohtsein, unbewältigbarer Hilflosigkeit und aggressivem Abwehrverhalten ausgesetzt sehen. In diesem Sinne wird deutlich, wie wichtig eine traumasensible Praxis und eine gute Kompetenz zur Selbstfürsorge der PädagogInnen gleichberechtigt nebeneinander ist (Weiß 2009). In pädagogischen Arbeitsfeldern mit Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten stellt diese Balance eine besondere Herausforderung dar, da es einer Transformation von der Beobachtung zum Teil erheblich unverständlicher Verhaltensweisen hin zu einem verstehenden Prozess gerade diesen Verhaltens bedarf. Gelingt diese Transformation nicht, entstehen Machtverhältnisse, in denen institutionelle Strukturen auf angebliche Nichtanpassung der Mädchen und Jungen mit zunehmender Reglementierung und Sanktionierung reagieren und in denen Dialog so gar nicht erst zustande kommt (Jantzen 2001). Traumapädagogisches Handeln ist somit immer auch aktives gewaltpräventives Handeln, dass die Überwindung zwischenmenschlicher und institutioneller Gewalt zum Ziel hat.

Die pädagogische Gestaltung solch eines dialogischen Angebotes ist ein ergebnisoffener Prozess von Vorschlag und Gegenvorschlag (Milani Comparetti, Roser 1987), in dem sowohl die besonderen Bedingungen der Traumafolgereaktionen als auch der Lernschwierigkeiten zu berücksichtigen sind. Dabei geht es primär nicht um eine kognitiv orientierte Vorgehensweise, wie es an anderer Stelle formuliert wurde (Irblich, Blumenschein ebd.), sondern um ein Dialogangebot ganzheitlicher Art, denn eine traumabearbeitende „Technik“ besteht zu aller erst in einem realen sozialen Rahmen mit tragenden zwischenmenschlichen Beziehungen (Unfried, Dreiner 2011). Nur in solchen neuen, anders gestalteten zwischenmenschlichen Begegnungen können sich die dysfunktionalen emotionalen Bewertungen traumatisierter Mädchen und Jungen von ständig anhaltender Bedrohung durch andere Menschen beginnen zu verändern. Die Entwicklung einer solchen modifizierten Selbstwahrnehmung stellt den ersten wichtigen traumapädagogischen Baustein dar, der notwendig ist, um die weiteren folgenden Entwicklungsleistungen aus der traumatischen Falle heraus erfolgreich bewältigen zu können:

Selbstwahrnehmung ▶ Selbstregulation ▶ Selbstwirksamkeit

Für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten hat dabei die Berücksichtigung ihrer individuellen Lebensgeschichte und den daraus abzuleitenden individuellen Bewältigungskompetenzen eine zentrale Bedeutung für die pädagogische Gestaltung entsprechender Entwicklungsräume zur Bearbeitung traumatischer Erfahrungen (Zimmermann ebd.). Dies garantiert die Gewährleistung von Ergebnisoffenheit seitens der PädagogInnen und stellt eine Grundvoraussetzung zur Eigenaktivierung der Mädchen und Jungen dar. Diese Eigenaktivierung ist der Kern traumabewältigender Vorgänge für die eventuell im Einzelfall die Berücksichtigung unterstützender Kommunikation durch entsprechend sensibilisierte Fachkräfte hilfreich ist (Erdélyi, Mischo ebd.). In diesem Sinne kommen partizipativen Prozessen zwischen PädagogInnen und traumatisierten Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten eine besondere entwicklungsfördernde und heilpädagogische Bedeutung zu (Senckel ebd., Perry 2002). So lassen sich unnötige, entmündigende Hilfen, da wo irgend möglich, reduzieren und vorhandene Kompetenzen des Mädchen oder Jungen werden sicht- und abrufbar (Irblich, Blumenschein 2011).

Eine junge, komplex traumatisierte Frau mit Lernschwierigkeiten fasste es letztens treffend im Rahmen einer Fachberatung wie folgt zusammen: „Redet nicht immer so pädagogisch, so therapeutisch, sondern einfach ganz normal mit mir... - so kann ich leben!“

Literatur:

- BT-Drs. 16/12860 (2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 13. Kinder- und Jugendbericht und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: Deutscher Bundestag. Verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf> (Zuletzt geprüft am 12.01.2012)
- Erdélyi, Andrea & Mischo, Susanne (2011): Da bist Du sprachlos ...! Theoretische Grundlagen und praktische Perspektiven zur Unterstützten Kommunikation bei geistigen Beeinträchtigungen und herausforderndem Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2011
- Fischer, Gottfried & Riedesser, Peter (1999): Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Gaedt, Christian (1999): Fremd- und selbstverletzendes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung - Reinszenierung eigener Gewalterfahrung. In: K. Hennische u. M. Seidel (Hrsg.) „Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung“. Berliner Beiträge Bd.8. Diakonie-Verlag, Reutlingen
- Hennische, Klaus (2011): Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens – Wozu macht es Sinn, diese zu unterscheiden? In: K. Hennische (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten Problemverhalten Psychische Störungen – Herausforderungen für die Praxis, Materialien der DGSGB, Bd. 25
- Irblich, Dieter (1999): Gewalt und geistige Behinderung. In: Geistige Behinderung 2/99
- Irblich, Dieter & Blumenschein, Astrid (2011): Traumatisierung geistig behinderter Menschen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. In: Trauma & Gewalt, 01/2011
- Jantzen, Wolfgang (2001): Unterdrückung mit Samthandschuhen - Über paternalistische Gewaltausübung (in) der Behindertenpädagogik. In: Müller, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik provokativ. Luzern: SZH

- Jantzen, Wolfgang (2012): Die Idiotie ist nicht im Gehirn, sie ist nicht draußen und sie ist nicht drinnen. Vortrag auf dem Symposium zum 200. Geburtstag von Edouard Séguin in Marburg, Jan. 2012, verfügbar unter: [http://www.basaglia.de/Artikel/Die Idiotie ist nicht im Gehirn.pdf](http://www.basaglia.de/Artikel/Die%20Idiotie%20ist%20nicht%20im%20Gehirn.pdf) (zuletzt geprüft am 31.01.2012)
- Katzenbach, Dieter (2004): Das Problem des Fremdverstehens. Psychoanalytische Reflexion als Beitrag zur Professionalisierung geistigbehindertenpädagogischen Handelns. In: Wüllenweber, Ernst (Hg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart: Kohlhammer
- Kühn, Martin (2012): Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich. In: Sozial Extra 11|12
- Milani-Comparetti, Adreano & Roser, Ludwig. O. (1987): Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation - Voraussetzung für die reale Anpassung behinderter Menschen. In: Wunder, M. & Sierck, U. (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge: Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand, Frankfurt am Main; Dr. med. Mabuse
- Perry, Bruce (2002): Surviving Childhood Part III. Zu finden unter: http://www.childtraumaacademy.com/surviving_childhood/lesson03/page03.html (zuletzt geprüft am 12.01.2012)
- Schore, Alan (2001): The effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and mental health. In: Infant Mental Health Journal, 22
- Séguin, E.. (2011): Moralische Behandlung, Hygiene und Erziehung der Idioten [1846]. Marburg
- Senckel, Barbara (2008): Wunden, die die Zeit nicht heilt. In: Geistige Behinderung, 03/2008
- Seubert, Andrew & McDonagh, John (2002): EMDR mit geistig behinderten Menschen. Zu finden unter: <http://www.traumatherapie.de/users/seubert/seubert.html> (zuletzt geprüft am 22.01.2012)
- Unfried, Natascha & Dreiner, Monika (2011): Hilfflose Helfer, in: Barwinski, R. (Hrsg.): Vergewaltigung und Trauma, ZPPM 01/2011
- Uphoff, Gerlinde, Kauz, Olga & Schellong, Yvonne (2010): Junge Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden - Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 2010
- Weiß, Wilma (2009): Phillip sucht sein Ich. Juventa
- Zimmermann, David (2012): Behinderung und Psychotraumatologie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 01/2012

**aus: Klaus Hennische (Hrsg.)
Traumatherapie bei Kindern und Jugendlichen
mit geistiger Behinderung (S. 65-79)
Lebenshilfe-Verlag Marburg, 2012**