



FACH
VERBAND
Trauma
pädagogik

Netzwerk für psycho-
soziale Fachkräfte e. V.

Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen

ein Positionspapier des Fachverbands Traumapädagogik e. V.

noch
im alten
Design

Der Fachverband Traumapädagogik

Es ist und war in der Geschichte der Menschheit unumstritten, dass körperliche Verletzungen oft zu bleibenden Schäden führen. Die Frage nach den bleibenden Folgen seelischer Verletzungen, z.B. bedingt durch körperliche und sexuelle Gewalt, Vernachlässigung und Hunger u.a. stellen sich moderne Gesellschaften erst seit kurzer Zeit. Bald wurde jedoch deutlich, dass herkömmliche und bewährte Methoden sich häufig als zu wenig wirksam erwiesen – diese Erfahrungen setzten ein breites Forschungsinteresse im medizinisch-therapeutischen und später auch im pädagogischen Rahmen in Gang.

Kinder und Jugendliche, erst recht mit seelischen, geistigen oder körperlichen Beeinträchtigungen, wurden in dieser Diskussion zumeist übersehen: Zu sicher war sich auch die wissenschaftliche Gesellschaft, dass sich vergangene Ereignisse gleichsam „auswachsen“. Gefühle, Erinnerungen – auch Schmerzen im gleichmachenden und schmerzabschaltenden Dunkel der Vergangenheit verschwinden: Übrig sollten helle Kindheitsbilder bleiben – zumindest in dieser Lesart. Eine Haltung, ein Vorgehen welches, wie wir heute wissen, schwere seelische Folgen für die Betroffenen hatte und bis heute hat. Kinder, Jugendliche und Erwachsene brauchen nach traumatisierenden Ereignissen und Lebenserfahrungen häufig Begleitung im Alltag: Ein Wissen und eine Haltung, die vielen Pädagog_innen und Therapeut_innen derzeit häufig noch fehlt.

Der Fachverband Traumapädagogik hat sich zum Ziel gesetzt, dieses Wissen zu verbreitern und die Diskussionen und Fortbildungen in traumabezogener Pädagogik in die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder zu tragen. Darüber hinaus ist der Fachverband Forum für entsprechende fachliche Diskussionen und Stichwortgeber zur Initiierung notwendiger Veränderungsprozesse, sowie Streiter in allen gesellschaftlichen Feldern, in denen die Belange betroffener, vor allem junger Menschen berührt sind.

www.fachverband-traumapaedagogik.org

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.	4
1. Einleitung.	6
2. Die traumapädagogische Grundhaltung als Voraussetzung für traumapädagogisch diagnostisches Verstehen	9
• Annahme des guten Grundes	9
• Pädagogische Fachkräfte:	10
• Wertschätzung	11
• Partizipation	12
• Transparenz	13
• Spaß und Freude	14
3. Nutzen eines traumapädagogisch diagnostischen Verstehens	15
Exkurs: Traumapädagogisches Verstehen im Feld von Diagnostik und Fallverstehen – die Brücke zur wissenschaftlichen Perspektive <i>von Andrea Basedow</i>	18
4. Beschreibungen der Elemente für das traumapädagogisch diagnostische Verstehen	21
4.1. Informationssammlung	22
Dokumentation	22
Aktuelles Verhalten/aktuelles Bild	23
Ressourcen	23
Trauma	24
Bindung.	25
Biografiearbeit, Übergänge, Schnittstellen	25
4.2. Auswertende Elemente	26
Die Vogelperspektive	26
Interventionsprozess.	27
Literatur	28
Autor_innen	30

Vorwort

Spurensuche. Fährtenlesen. Im Mai 2017 treffen sich Archäologen an der Uni Köln mit Fährtenlesern aus Kanada, Australien und Südafrika, um mit dem alten Wissen der Inuit, Aborigines und Buschleute jahrtausendealte Fußspuren von Menschen zu deuten. Hunger und Selbsterhaltungstrieb brachten die ersten Spurenleser dazu, selbst die kleinsten Hinweise von Tieren, Menschen, Insekten und den Elementen wahrzunehmen. Eine gesteigerte Wahrnehmung verhalf ihnen, eine tiefe Verbindung zu ihrer Umgebung herzustellen und aufrechtzuhalten. Am Ende einer Kette von Spuren bewegt sich ein Lebewesen. Wir sehen es nicht, aber wir können die Zeichen interpretieren, die es hinterlässt.¹

Vielleicht vergleichbar dieser Idee der Archäologen lädt die BAG Traumapädagogik (heute Fachverband Traumapädagogik e.V.) im Frühjahr 2013 Interessierte aus den Reihen der Traumapädagogik zu einem Forum ein zu der Frage, wie die Spuren in Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen genauer und v.a. traumasensibel gelesen und verstanden werden können. Diesem Anliegen inne wohnt der tiefe Wunsch, in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen hilfreiche und passendere Hilfe-, Betreuungs- und Entwicklungsangebote zu planen. Dieses Forum gibt den Impuls für eine Arbeitsgruppe innerhalb der BAG Traumapädagogik, die sich dann im Sommer konstituiert. Vertreter_innen aus den Arbeitsfeldern der stationären Jugendhilfe (Gruppendienst, Leitungsebene), Beratung, Fortbildung und Pflegekinderwesen aus der gesamten Bundesrepublik treffen sich fortan unter dem Arbeitstitel „Traumapädagogisch diagnostisches Fallverstehen“, um Grundlagen und Inhalte eines traumasensiblen Verstehensprozesses zu entwickeln.

Wie selbstverständlich rückt zu Beginn die traumapädagogische Grundhaltung in den Fokus der Diskussion und wird auf einen traumasensiblen Verstehensprozess übertragen. Deutlich wird bald, dass es nicht um ein neues methodisches Manual gehen soll. Der psychosoziale Bereich hat vielfältige Techniken, mit denen solide lebensgeschichtlich bedeutsame Informationen erhoben werden können. Vielmehr geht es zum einen um eine annehmende, respektvolle und wertschätzende,

1 <https://www.welt.de/regionales/nrw/article164488670/Faehrtenleser-helfen-Archaeologen.html>

ja vielleicht demütige² Haltung, aus der heraus ein Einlassen auf einen Menschen und eine Neugier für seine Lebensgeschichte entsteht. Sich traumasensibel auf Spurensuche zu begeben, heißt zum anderen auch, der Tabuisierung durch Ignorieren oder Verleugnen von Traumatisierungen entgegenzutreten. Nach der Auseinandersetzung mit der Grundhaltung und dem Nutzen geht es dann darum, aus einem breitangelegten Informationspool für einen Menschen ein Verstehen zu entwickeln, das zu tragfähigen handlungsleitenden Aussagen führt.

Während des Auseinandersetzungsprozesses entwickelt sich eine Klarheit darüber, dass das gemeinsame Arbeiten grundsätzlich einem diagnostischem Anspruch folgt, es jedoch vorrangig um ein Verstehen geht, und zwar um das Verstehen eines Menschen und seiner individuellen Lebensgeschichte(n) – und nicht um das Verstehen eines Falls. Diesem Anspruch folgend erfährt der Begriff des Fallverstehens eine entscheidende Korrektur, indem der Wortteil „Fall-“ entfällt und „Verstehen“ bleibt. „Weg vom Fall – hin zum Verstehen!“

Das traumapädagogisch diagnostische Verstehen ist prozesshaft über die gesamte Zeit der Betreuung angelegt und nicht als zeitlich begrenzte Einstiegsdiagnostik im klassischen Sinne zu verstehen. Es steht als eigenständige Disziplin neben der klinisch therapeutisch/psychiatrischen (Leistungs-)Diagnostik und versteht sich nicht konkurrierend zu ihr. Dabei behält es seinen Fokus auf den pädagogischen Verständnis- und Handlungsrahmen.

2 Demut im Sinne von Erich Fromm (Die Kunst des Liebens) ist eine sowohl der Vernunft als auch der Objektivität entsprechende emotionale Haltung als Voraussetzung der Überwindung des eigenen Narzissmus.

1. Einleitung

„Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen weisen Untersuchungen zufolge so viele kinder- und jugendpsychiatrische Störungen und Problemlagen auf wie nur zwei Prozent der Kinder aus der Allgemeinbevölkerung. Frühe Traumatisierung nimmt dabei eine Spitzenstellung ein. Etwa 80 % der Kinder geben an, eine oder mehrere traumatische Erfahrungen gemacht zu haben, die meisten von ihnen in der unmittelbaren häuslichen Umgebung durch Gewalt erleben, Misshandlung, Vernachlässigung oder Missbrauch.“³ Dieses statistisch gesicherte Wissen um die Prävalenz von Psychotrauma innerhalb der Jugendhilfe schafft die logische Notwendigkeit und damit gleichzeitig einen pädagogischen Arbeitsauftrag für das einzelne Kind und den einzelnen Jugendlichen schon in einer diagnostischen Phase des Jugendhilfeprozesses, sich traumasensibel zu orientieren.

Traumapädagogik ist heute ein wichtiger und fester Bestandteil in der Jugendhilfe – und entwickelt sich in den vielfältigen psychosozialen Arbeits- und Handlungsfeldern. Traumapädagogisches Verständnis und traumapädagogische Ansätze bleiben daher nicht mehr länger nur auf die stationäre Jugendhilfe begrenzt. In allen Feldern der Sozialen Arbeit und der Pädagogik beschäftigen sich inzwischen unterschiedliche Professionen fachübergreifend unter dem Begriff Traumapädagogik mit der Übertragung von theoretischen Erkenntnissen und neurobiologischem Wissen über Traumatisierungen in die pädagogische und soziale Arbeit. Das Verstehen der Traumadynamik beim Aufbau von lebenswichtigen tragenden Bindungen fördert einen veränderten Blick auf Entwicklungsverläufe und die Entstehung von psychischen Belastungen (Entwicklungs-traumatisierungen). Eine Vielzahl von pädagogischen und beratenden Methoden und Konzeptionen, die traumasensibel⁴ in den letzten Jahren entstanden sind, finden ihren Einsatz in den unterschiedlichen Hilfeangeboten für Kinder/Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen wie z.B. stationäre, teilstationäre und ambulante Formen der Jugendhilfe, Erziehungsberatung, die Frühen Hilfen, Mädchen- und Jungenarbeit, Drogenhilfe, Krisennotruf, Hilfen für Menschen mit

3 Gahleitner, 2013, S. 47

4 Traumasensibel meint, sich nicht ausschließlich an der Traumadynamik und ihrer Symptombildung zu orientieren oder gar Traumatisierung ins Zentrum des Verstehens zu setzen. Vielmehr sollen traumatisierende Erfahrungen systematisch im Verstehen von Lebensverläufen, Entwicklungen und Verhaltensweisen angemessene Berücksichtigung finden.

Fluchterfahrung, Streetwork, offene und verbandliche Jugendarbeit, Adoptiv- und Pflegekinderwesen, Präventionsarbeit, in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Ebenso ist innerhalb des Schulsystems ein deutliches Interesse am traumapädagogischen Ansatz erwacht.

Mit dem traumapädagogisch diagnostischen Verstehen entsteht für die vielfältigen Arbeitsfelder der Pädagogik und Sozialen Arbeit ein Instrument, das eine fundierte Grundlage für traumasensible Begleitungs- und Hilfeplanung bietet. Dabei bewegt sich das Instrument im Spannungsfeld von Diagnostik und Fallverstehen. Im diagnostischen Sinne entsteht eine systematische Sammlung an Informationen/ Erhebungen/Befunden, die dann traumasensibel interpretiert werden. Hieraus ergeben sich die nächsten Handlungsschritte für ein weiteres Vorgehen. Doch soll keine Festschreibung in Form einer häufig als starr wahrgenommenen Diagnose entstehen, die für die Pädagogik wenig brauchbare Ansatzpunkte bietet. Viel mehr ist das Verstehen einer Lebensgeschichte angestrebt, die einen Ursprung hat, sich in einem aktuellen Bild zeigt und einen Ausblick auf Weiteres und Veränderbares ermöglicht. Interpretierende Aussagen werden dynamisch und veränderlich angenommen. Sie sichern ein mehrperspektivisches Vorgehen und verbinden je nach Profession mehrerlei Blickwinkel und Ansatzpunkte. Im Verstehen begegnen sich die professionell Begleitenden und die mit traumatischen Erfahrungen belasteten jungen Menschen. Der Wortteil „Fall-“ entfällt, und damit richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Verstehen und hebt die Vergegenständlichung auf einen Fall auf.

Traumasensibel pädagogische oder beratende Prozesse gestalten zu wollen, setzt die notwendige Anerkennung voraus, dass viele der gezeigten Verhaltensweisen, mit denen Jungen und Mädchen auf Traumatisierungen reagieren, Handlungen sind, die als notwendige Überlebens- und Bewältigungsstrategien entwickelt wurden, um Bedrohungen an Leib und Leben zu überstehen. Sie handeln „aus gutem Grund“.

- Es hat einen **guten Grund**, wenn die 10-jährige Maria auch nach unzähligen Trainingsprogrammen und Therapieversuchen nach wie vor einnässt.

- Es hat einen **guten Grund**, wenn der 14-jährige Aaron immer wieder den Weg in die Schule nicht schafft.
- Es hat einen **guten Grund**, wenn die 17-jährige Aileen nicht genügend isst, sich in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen tiefe Schnitte an Armen und Beinen zufügt, wenn sie dann am liebsten stundenlang in einem abgedunkelten Zimmer sitzt und mit sich alleine sein muss.
- Es hat einen **guten Grund**, wenn der 9-jährige Lasse seine Lehrerin zunächst mit üblen Schimpfworten übersät und sie später sogar in die Hand beißt.
- Es hat einen **guten Grund**, wenn der 12-jährige Franz zu Hause tobt und wütet und dadurch die ganze Familie tyrannisiert.
- Es hat einen **guten Grund**, wenn die 8-jährige Anna im Gespräch plötzlich verstummt und wie abwesend Löcher in die Luft starrt.

2. Die traumapädagogische Grundhaltung als Voraussetzung für traumapädagogisch diagnostisches Verstehen

Traumapädagogisches Verstehen setzt eine traumapädagogische Grundhaltung voraus, wie sie von der BAG Traumapädagogik – heute Fachverband für Traumapädagogik e.V. – schon in den „Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ formuliert wurde. Diese bilden auch hier die Basis.⁵

Der **Annahme des guten Grundes** als Ausgangspunkt für ein traumapädagogisch diagnostisches Verstehen und für das sich daraus ergebende traumapädagogische Handeln sind weitere wesentliche Aspekte zuzuordnen, die dann damit eine traumapädagogische Grundhaltung kennzeichnen. Diese sind die unbedingte **Wertschätzung** des Kindes, die **Partizipation** des jungen Menschen an seiner Lebenssituation und die **Transparenz** hierüber sowie über die pädagogischen Maßnahmen/Hilfeplanung. Und weil viel Freude viel Belastung trägt, setzt **Spaß und Freude** im pädagogischen Alltag ein Gegengewicht zu dem (Er-)Tragen und Aus-Halten von traumatischen Belastungen.

Annahme des guten Grundes

Die „**Annahme des guten Grundes**“⁶ bildet den Kern einer traumapädagogischen Grundhaltung. Folgt man dem „Konzept des guten Grundes“⁷, so entsteht konsequenterweise die Erkenntnis, dass die sogenannten Verhaltensauffälligkeiten und Störungen, die Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen zeigen, als normale Reaktionen auf nicht normale Erlebnisse zu verstehen sind. Sie entspringen einem ständig aktivierten und hochsensiblen Panik- und Fluchtssystem, das infolge bedrohlicher Versorgungsstrukturen und Handlungsmuster ausgebildet wurde. Diese stehen pro-sozialen Handlungskonzepten entgegen. So traumatisierte junge Menschen leben in einer Welt von beinahe ständiger Bedrohung und Dauerstress. Die daraus entstehenden Über-Lebensstrategien

5 Vgl. „Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“; Positionspapier der BAG Traumapädagogik, 2011

6 Weiß, 2006, S. 52 ff., Kühn, 2009, S. 32

7 Vgl. Hardenberg, 2006

und die Auflösungsversuche für durch ein Trauma abgespaltete Ich-Anteile zeigen sich häufig als aggressive und übergriffige Verhaltensmuster, die regelmäßig zu Re-Traumatisierungen sowie zur Festigung destruktiver Bewältigungsstrategien führen.

Kinder/Jugendliche:

- Die Annahme des guten Grundes begleitet die Kinder und Jugendlichen darin, ihre Lebensleistung zu verstehen und wertschätzen zu können.
- Es geschieht ein verstehender und akzeptierender Umgang zwischen den Kindern bzw. den Jugendlichen und den begleitenden pädagogischen Fachkräften.
- Gemeinsam wird die Funktion und die Notwendigkeit des Handelns betrachtet.
- Es werden alternative Handlungsweisen entwickelt, welche der junge Mensch bejaht und durch die er bestärkt wird.
- Dem Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit wird vorgebeugt.

Pädagogische Fachkräfte:

- Durch das traumapädagogisch diagnostische Verstehen kann verstanden werden, was Kinder bzw. Jugendliche bewegt, sich so zu verhalten, wie sie sich verhalten bzw. warum sie so handeln, wie sie handeln. Daraus ergibt sich, dass das Augenmerk auf das Verhalten der Kinder/Jugendlichen gerichtet wird und nicht auf der Sprache derselben liegt.
- Durch das traumapädagogisch diagnostische Verstehen entsteht ein Akzeptieren, dass Kinder/Jugendliche auf ihrem Weg genau diese Schritte tun müssen, die sie tun.
- Das Erkennen der lebensgeschichtlichen Bedeutung ermöglicht auch die entlastende Erkenntnis der pädagogischen Fachkräfte: „Ich bin nicht gemeint!“
- Die eigenen Reaktionen auf dieses Verhalten können im Sinne der Traumadynamik (z.B. Reaktion/Gegenreaktion) reflektiert und verstanden werden.
- Es ermöglicht einen Perspektivwechsel; ein guter Grund der Kinder bzw. der Jugendlichen wird angenommen.
- Der Ohnmacht und Hilflosigkeit kann vorgebeugt werden.
- Einer sekundären Traumatisierung bei den pädagogischen Fachkräften kann vorgebeugt werden.

Wertschätzung

Kinder und Jugendliche fühlen sich wertgeschätzt, wenn sie sich grundsätzlich, so wie sie sind, angenommen und verstanden fühlen und darüber hinaus positive Zuwendung und Bewertung der Pädagog_innen erfahren. Die Wertschätzung ist verbunden mit Respekt, Wohlwollen und Anerkennung und richtet sich auf die positive Anerkennung dessen, was ist. Die Wertschätzung ist ein wesentlicher und zentraler Aspekt bei der Entstehung von Selbstachtung, für die Entwicklung eines positiven Selbstwerts und eines positiven Selbstbildes.

Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen ist durch das Erleben von Hilflosigkeit, Ohnmacht und Willkür die Erfahrung erschwert, einen Sinn und einen Wert in sich selber, in ihrem Handeln und ihrem Sein erkennen zu können. Sie brauchen daher Begleiter_innen, die ihnen von Anfang an ermöglichen, sich und ihr Tun als wertvoll zu erleben. Diese Grundhaltung richtet den Blick und die Neugier auf die Stärken, Fähigkeiten und individuellen Neigungen der Kinder/Jugendlichen. Dort anzusetzen, ermöglicht den Kindern/Jugendlichen sich als kompetent und darüber allmählich als selbst-wirksam erleben zu können. Selbstwert und Selbstbewusstsein kann so entstehen und wachsen. Erst von dieser Position aus wird es möglich werden, destruktive Überlebensstrategien zunächst anzuerkennen, zu regulieren und dann in günstige und konstruktive Lebensstrategien umzuwandeln.

Kinder/Jugendliche:

- Sie lernen, ihre Lebensleistungen wertzuschätzen.
- Sie lernen, Stolz und Freude über die eigene Lebensleistung zu entwickeln.
- Durch die traumapädagogische Haltung der pädagogischen Fachkräfte können die Kinder/Jugendlichen sich als selbst-wirksam erfahren. Das Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit erhält weniger Raum.

Pädagogische Fachkräfte:

- Sie können die Kinder/Jugendlichen und auch deren Verhaltensweisen in ihrer Sinnhaftigkeit wahrnehmen und wertschätzen, zum Beispiel waren bestimmte Verhaltensweisen in früheren Lebenssituationen überlebensnotwendig.
- Sie begleiten die Kinder/Jugendlichen auf dem Weg der eigenen Erkenntnis, sich als wertvoll zu erleben, sich in ihrer Leistung anzuerkennen sowie Stolz und Freude über die Lebensleistung zu erfahren.

Partizipation

Kinder und Jugendliche sind Expert_innen für ihre eigene Lebenswelt⁸ und damit erste Ansprechpartner_innen, ihre Lebenswelt zu gestalten und Angebote zu entwickeln, die tatsächlich ihren ganz individuellen Bedürfnissen entsprechen. Positive Lebensbedingungen für Kinder/Jugendliche können aus einer traumapädagogischen Grundhaltung heraus nur mit deren Beteiligung realisiert werden. Wenn Kinder und Jugendliche aktiv an deren Gestaltung teilhaben und wenn sie tatsächlich mitreden, mitgestalten und mitbestimmen können, trägt dies entscheidend zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins und ihres Selbstwertgefühls bei. Nur dann und nur so erleben Kinder/Jugendliche eine Integration in die Gemeinschaft.

Die entscheidende Erfahrung einer Traumatisierung ist immer die extrem erlebte Hilflosigkeit und der völlige Kontrollverlust. Daraus entsteht ein Mechanismus, der das Gegenteil von Einflussnahme, Selbstbestimmung und Gestaltungsfreiheit darstellt. Durch Partizipation werden Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit zu einer neuen Erfahrungswelt. Partizipation heißt aktives Führen und Anleiten über Reflexion hin zur Mitentscheidung über das eigene Leben und Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. Partizipation ist ein Wachstumsprozess.

Kinder/Jugendliche:

- Sie werden, orientiert am jeweiligen Alters- und Entwicklungsstand, in allen Fragen des traumapädagogisch diagnostischen Verstehens aktiv beteiligt.
- Partizipation kann einer erneuten Traumatisierung bei den Kindern/Jugendlichen vorbeugen.

Pädagogische Fachkräfte:

- Sie tragen die Verantwortung, für eine aktive Beteiligung der Kinder/Jugendlichen.
- Sie berücksichtigen das Gefälle zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen und tragen zur Orientierung bei.

8 Weiß, 2016, S. 99 f.

Transparenz

Partizipation setzt voraus, dass Strukturen, Absichten und Positionen erkennbar und durchschaubar sind. Deshalb setzt Partizipation Transparenz voraus. Transparenz hilft, Vertrauen zu bilden, Mitmenschen besser einzuschätzen, Bindungen und Beziehungen zu stiften und zu festigen. Transparenz und das damit verbundene Verstehen bilden den Schlüssel und gleichzeitig die Grundlage für eine erfolgreiche Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufträge.

Für Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen ist das Erleben von Transparenz eine zentrale Voraussetzung, um aus dem Ohnmachtserleben, aus der Willkür und den missbräuchlichen Machtverhältnissen herauszutreten. So kann Selbstbemächtigung erlangt werden.

Kinder/Jugendliche:

- Die heilende Wirkung des „Reden-könnens“ über die lebensgeschichtliche Leistung dient als Korrektiv gegen Willkür und trägt zum Verstehen bei:
 - „Mir wird meine Lebensgeschichte transparent!“
 - „Ich weiß Bescheid!“
- Eine transparente Gestaltung lässt den Lebensalltag durchschaubarer und dadurch verständlicher werden.
- Transparenz kann dazu beitragen, einer erneuten Traumatisierung bei den Kindern/Jugendlichen vorzubeugen.

Pädagogische Fachkräfte:

- Das Verhalten der Kinder/Jugendlichen wird transparent und verständlich. Es entstehen Erklärungsansätze, die das Verhalten als sinnhaft begründen.
- Sie wenden Transparenz alters- und entwicklungsorientiert für die Kinder/Jugendlichen an.
- Die pädagogischen Fachkräfte verstehen Transparenz als Information, Mitbestimmung und Beteiligung in allen Schritten des Prozesses.
- Die heilende Wirkung des „Reden-könnens“ über die lebensgeschichtliche Leistung der Kinder/Jugendlichen trägt zum Verstehen bei. Die pädagogischen Fachkräfte sind verantwortlich für die Erschließung von Wissen als Voraussetzung für Transparenz.
- Transparenz dient als Korrektiv im gesamten Prozess und auf allen Ebenen.

Spaß und Freude

Spaß und Freude leben und erleben zu können, ermöglicht die Erfahrung, Sorgen und Belastung loslassen zu können. Es ermöglicht die Erfahrung, dass meine innere und äußere Welt mehr sein kann als Angst, Trauer und Schmerz. Freude weckt die Lebensgeister, gibt ein positives Selbstwertgefühl und bietet Entspannung. Diese Form von Leichtigkeit ist ein Erleben im Hier und Jetzt und ermöglicht Optimismus für den Blick in die Zukunft.

Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen haben oft ein sehr angespanntes und ambivalentes Verhältnis zum Erleben von Freude und Spaß. Sie scheinen sich danach zu sehnen. Gleichwohl können sie aber nicht oder nur schwer diese Erfahrung zulassen, z.B. aus der Selbstüberzeugung, ihnen stünde dies nicht zu.

Kind/Jugendlicher:

- Durch das „Verstanden-werden“ wird Entlastung möglich.
- Sie erfahren, dass es legitim und nötig ist, Spaß und Freude im Leben zu haben.
- Sie lassen sich mit Spaß und Freude anstecken.
- Sie erleben gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft Spaß und Freude.
- Spaß und Freude dienen als ausgleichendes Moment für die Schwere.

Pädagogische Fachkräfte:

- Spaß und Freude zu haben, ist ein legitimer Anspruch und dient als ausgleichendes Moment für die Schwere.
- Sie wissen um die mögliche Begrenztheit der Kinder/Jugendlichen beim Erleben von Spaß und Freude. Sie schützen vor einer möglichen Überforderung.
- Sie strahlen Freude aus und vermitteln dies an die Kinder/Jugendlichen.
- Eine positive Beziehung wird gefördert und stabilisiert durch tragende und schöne gemeinsame Erfahrungen.
- Spaß und Freude erlebt zu haben, ermöglicht einen lebensbejahenden Rückblick auf die Lebensgeschichte.

3. Nutzen eines traumapädagogisch diagnostischen Verstehens

Traumasensible Arbeitsansätze und Methoden verbreiten sich vielfältig und kreativ in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern von Pädagogik und Sozialer Arbeit. Diese Bewegung soll nun eine notwendige Ergänzung finden mit einem traumapädagogisch diagnostischen Verstehen. Die hier dargestellte traumapädagogische Grundhaltung zusammen mit einer traumapädagogischen Professionalität bildet den Ausgangspunkt für das Anliegen, die „auffälligen“ Reaktionen traumatisierter Kinder/Jugendlicher im Sinne eines traumapädagogisch diagnostischen Verstehens individuell zu erforschen und damit besser zu verstehen. Es gilt gemeinsam mit den Kindern/Jugendlichen und ggfls. mit dem Herkunftssystem den guten Grund oder mehr noch das „Konzept des guten Grundes“ zu finden, zu erkunden, zu erfassen und dadurch zu verstehen. Dabei bleiben die Kinder/Jugendlichen immer die Expert_innen für den Umgang mit ihren belastenden Lebenserfahrungen. Daraus erwachsen traumasensible bzw. traumapädagogische Handlungsstrategien.

Traumaerfahrungen erfordern von Kindern/Jugendlichen eine hohe Anpassungsleistung an oft unvorstellbare Lebensbedingungen.⁹ Deshalb vollzieht sich die Entwicklung der Kinder/Jugendlichen vor dem Hintergrund traumatischer Erfahrungen in einer spezifischen Art und Weise und prägt damit die Entstehung einer Persönlichkeit und Identität spezifisch. Die Art der Beziehungsgestaltung, das Verständnis von dem eigenen Selbst und von den Anderen, die Möglichkeiten der Konfliktlösung, die Fähigkeit zur Entwicklung einer Zukunftsperspektive unterliegen immer einem gesteigerten Kontroll- und Schutzbedürfnis sowie den regelmäßig einschießenden Aktualisierungen traumatischer Erinnerungsteile (Flashback, Re-Traumatisierungen etc.). Nicht selten führen übersteigertes Kontroll- und Schutzbedürfnis zu aggressiven und destruktiven Verhaltensweisen, unter denen sowohl die Kinder bzw. die Jugendlichen wie auch die soziale Umgebung leiden. Insgesamt bindet diese Dynamik viel Lebensenergie, die dann häufig für prosoziale Lebensleistungen fehlt. Dieses Verständnis dient als Tragfläche für ein traumapädagogisch diagnostisches Verstehen und erweitert die Perspektive und die Denkansätze für eine traumasensible Ermittlung von not-

9 Vgl. Schmid, 2013

wendigen Unterstützungsmöglichkeiten. Traumadynamisches Verstehen sowohl auf Seiten der Fachkräfte als auch bei den Kindern/Jugendlichen gibt geeignete Antworten darauf, was ein Kind braucht. Dabei erfordert schon die Phase des diagnostischen Verstehens die Anerkennung von Trauma und seinen Folgen.

Ein wesentlicher Orientierungspunkt für eine traumasensible Hilfeplanung ist das Anliegen, den Lebensort und die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen im Verständnis eines möglichst „Sicheren Ortes“ herzustellen. Dieser Fokus bildet einen Gegensatz zum traumatisierenden Umfeld des Kindes. Entwicklungsförderung setzt eine sichere Basis voraus. Hierzu zählen: gute, zuverlässige physiologische Versorgung, genügend Raum, keine Gewalt im häuslichen und sozialen Lebensumfeld, verlässliche und wohlwollende Beziehungen. Nur wenn sich Kinder geschützt und gesichert fühlen, verwenden sie ihre Lebensenergie für ihre Lern- und Entwicklungsaufgaben.

Die wertschätzende traumapädagogische Grundhaltung der Fachkraft bietet Kindern und Jugendlichen Raum für Selbstreflexion und Selbstdeutung als ersten wichtigen Schritt auf dem Weg zur Selbstbemächtigung. Nicht mehr steckenbleiben im schuld- und schambelasteten Fragen nach dem „Warum“, sondern das entlastende Benennen eines „Weils“¹⁰ ermöglicht einen Perspektivwechsel, der wiederum Zuversicht in Veränderungsprozesse eröffnet. Darüber hinaus unterstützt und fördert diese Formulierung als Ausdruck für ein respektvoll zugewandtes Interesse den Zugang zum Verstehen, dass das, was Kinder und Jugendliche aus dem traumatischen Erleben heraus als (Über-)Lebensgerüst konstituiert haben, einer eigenen Sinnhaftigkeit unterworfen ist. Auch ermöglicht das „Weil“ die Perspektive auf transgenerationale Aspekte der Lebens- und Herkunftsgeschichte zu erschließen.

10 siehe Weiß, 2004, S. 174

Der Nutzen eines traumapädagogisch diagnostischen Verstehens liegt u.a. darin:

- Reaktionen und Gegenreaktionen¹¹ zu erkennen
- Re-Inszenierungen angemessen zu verstehen und zu vermeiden
- einen Einfluss auf den Beziehungsaufbau ausüben zu können
- Ohnmacht, Hilflosigkeit und Allmacht entgegenwirken zu können
- zu verstehen, wie sich traumatischer Stress bei der Fachkraft auswirkt¹²
- von psychischer Überlastung, emotionaler Erschöpfung und Sekundärtraumatisierung¹³ zu reduzieren
- Nähe und Distanz der Fachkraft im Verhalten aus Schrecken und Leid zu reflektieren
- Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen knüpft an die abgebende Familien- und Herkunftssysteme (und anderen Sozialen Systeme) an.

11 siehe Weiß, 2004, S. 146 ff.

12 Vgl. Daniels, 2006

13 Vgl. Huber, 2003

Exkurs: Das hier vorgestellte traumapädagogisch diagnostische Verstehen verfolgt das Anliegen, vor allem den Praktiker_innen an den vielfältigen Stellen der Versorgung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen ein Instrument an die Hand zu geben, das sie in ihrem Tun unterstützt und gleichzeitig ihr gewohntes Handwerkzeug aufnimmt.

An dieser Stelle setzen wir bewusst einen Exkurs von Andrea Basedow, der einen Blick auf das umliegenden Spannungsfeld von Verstehen bis hin zur Diagnostik ermöglicht. Wir wissen um den dadurch entstehenden „Bruch“ im Text, wollen damit jedoch zum einen die Heterogenität des diagnostischen Feldes aufzeigen und gleichzeitig das Verbinden der unterschiedlichen Felder bis hin zur wissenschaftlichen Perspektive unterstützen.

Traumapädagogisches Verstehen im Feld von Diagnostik und Fallverstehen – die Brücke zur wissenschaftlichen Perspektive

von Andrea Basedow

Diagnostisches Verstehen bildet die Grundlage, auf der eine an den Klient_innen orientierte partizipative, zielgerichtete professionelle Hilfeplanung möglich wird. Um ein traumasensibles bio-psycho-soziales Verstehen im stationären und ambulanten Alltag der Kinder- und Jugendhilfe zu erlangen, bedarf es des Einsatzes vielfältiger Diagnosemethoden. Zur besseren Verortung des sehr komplexen Themas wird hier einleitend kurz auf den Diagnosebegriff an sich und den der traumasensiblen Sozialen Diagnostik als wesentliche Arbeitsgrundlage im Speziellen eingegangen.

Die Wörter Diagnose und Diagnostik gehen auf das griechische Verb „diagignoskein“ zurück.¹⁴ Steht die Diagnose am Ende des Verfahrens, wird die Diagnosefindung auch als Diagnostik bezeichnet. Der Prozess meint sowohl das „gründliche Kennenlernen“ („diagnosis“), als auch das „Entscheiden“ und „Beschließen“ adäquater Hilfen im Anschluss an die Erhebung, wodurch gleich mehrere Aspekte

14 Vgl. Fisseni, 1990, S. 1

eines vielschichtigen Verfahrens bezeichnet sind. In der Medizin und der Psychologie endet dieser Prozess in der Regel mit der Benennung eines gefundenen Krankheitsbildes, der Klassifizierung nach dem DSM oder ICD und einer vorgeschlagenen Behandlungsstrategie, die idealerweise eine Vorstellung über die Krankheitsursache sowie deren Ätiologie und Pathogenese mit berücksichtigt.

Diagnoseprozesse in der professionellen Sozialen Arbeit schließen nach Möglichkeit die oben genannten Diagnosen mit ein, gehen aber über die der Medizin und Psychologie deutlich hinaus, was sich gut aus der Historie Sozialer Arbeit heraus verstehen lässt. Während ihrer Professionalisierung führte Richmond (1917) in den USA den Begriff der „Sozialen Diagnose“ als einen beruflichen Arbeitsvorgang ein. Salomon (1926) griff diesen Terminus auf und beschreibt dabei sehr anschaulich sowohl die Nähe zur medizinischen Diagnostik, aber auch deren Unterschiede.¹⁵ Hermeneutische Verstehens- und Deutungsmethoden menschlicher Lebenswirklichkeiten sind dabei traditionell und explizit pädagogische Herangehensweisen an diagnostische Prozesse. „Gerade der hermeneutische Zirkel als Modell für ein Erkenntnisverfahren, das sowohl sorgfältige Einzelaspekte als auch das Ganze in den Blick nimmt, das regelgeleitete methodische Strenge mit intuitivem Verstehen zu vermitteln und wechselseitig zu kontrollieren sucht, bietet viel Nähe zu den Erhebungs- und Erkenntnisprozessen sozialpädagogischer Handlungsfelder.“¹⁶

Diagnostische Prozesse finden in der (sozial-)pädagogischen Praxis in unterschiedlichen Kontexten und aufgrund verschiedener Funktionen und Arbeitsaufträge statt. Rekonstruktive Ansätze mit ihrem hermeneutischen Blick auf ein biografisches und lebensweltorientiertes Verstehen, die primär im dialogischen, nicht standardisierten Verfahren erhoben werden, sind ebenso Bestandteil einer traumasensiblen Diagnostik wie die Einbeziehung klassifikatorischer Ansätze auf der Grundlage standardisierter Verfahren. Relevante Daten und Informationen werden immer auf dem Fundament traumasensibler, ethischer Aspekte erhoben. Sie beziehen sich sowohl auf Aussagen der Klient_innen, auf eigene Beobachtungen sowie auf Aussagen und Erhebungen Dritter.¹⁷ Im Anschluss sind die in diesem Prozess erhobenen Angaben und Daten zu prüfen, zu vergleichen, zu

15 Vgl. Lexikon der sozialen Arbeit, 2011, S. 188

16 Vgl. Schrapper, 2004, S. 41 f.

17 Vgl. Lexikon der sozialen Arbeit, 2011, S. 188

beurteilen und in ihrer Komplexität durch geeignete Verfahren, die im Weiteren noch vorgestellt werden, wieder zu reduzieren.¹⁸

Ein traumasensibler Diagnoseprozess erfasst individuelle psychische, medizinische, ökonomische und soziale Aspekte und Verläufe sowie deren gegenseitige Wechselwirkungen.¹⁹ Auf der Basis dieser Erkenntnisse können dann die für eine interprofessionelle Zusammenarbeit notwendigen Arbeitshypothesen gebildet werden²⁰, die die Grundlage für eine bio-psycho-soziale, traumasensibel, partizipative Interventionsplanung sind. Soziale Diagnosen sind somit Urteilsleistungen, die sich an bestimmten ethischen Prinzipien sowie dialogischen und standardisierten Verfahrensweisen orientieren. Durch den gemeinsamen diagnostischen Prozess entwickelt sich ein Verstehen, welches zu einem informed consent²¹ führt, auf dessen Basis verstehbare Hilfeprozesse eingeleitet werden können.

*„Um zu individuell angemessenen Lösungen zu kommen, bedarf es eines flexiblen, reflektiert experimentierenden Vorgehens und beobachtenden Ausprobierens.“
(Maja Heiner, 2004, S. 146)²²*

18 Vgl. Pantuchek, 2012, S. 71

19 Vgl. Kreiner u.a., 2015, S. 86 f.

20 Vgl. Dällenbach, Rüeegger, Sommerfeld, 2013, S. 176

21 Vgl. Kreiner u.a., 2015, S. 89

22 Heiner, 2004. S. 146

4. Beschreibungen der Elemente für das traumapädagogisch diagnostische Verstehen

Im Rahmen der hier dargestellten Elemente soll im ersten Schritt ein möglichst großer Überblick über die Lebenslage(n) der Kinder/Jugendlichen geschaffen werden (4.1.). Die Elemente geben ein Raster für die Spannweite der Informationssammlung vor, das dann vor Ort mit vorhandenen, vertrauten und bestehenden (pädagogischen) Methoden gefüllt wird.²³ Dies ermöglicht, die unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungsansätze verschiedener Fachdisziplinen im Verstehen zusammenlaufen zu lassen. Insofern ist das traumapädagogisch diagnostische Verstehen ein interdisziplinär motivierter Prozess.

Dem oben beschriebenen Anspruch der traumapädagogischen Grundhaltung nach Transparenz und Partizipation folgend sind die Kinder/Jugendlichen von Anfang an am Prozess des Verstehens zu beteiligen. Das bedeutet, sie erhalten prozessabhängig Kenntnis über die gesammelten Informationen und deren Erweiterung. Sie wissen darüber Bescheid, wer, wann, wie und wo Zugang dazu erhält. Sie werden von den pädagogischen Begleiter_innen gefördert und unterstützt, aktiv Einfluss auf die Inhalte zu nehmen. Ihre eingebrachten eigenen Sichtweisen finden immer Beachtung. Die Umsetzung dieses Anspruchs misst sich an den alters- und entwicklungsentsprechenden Möglichkeiten der Kinder/Jugendlichen.

Im zweiten Schritt des Verstehens entsteht ein Bild über das „Konzept des guten Grundes“ (4.2.). Anhand der Informationssammlung gilt es, die Sinnhaftigkeit für Bisheriges zu erforschen und Ansätze für Fortschreibung und Veränderungsmöglichkeiten der Lebensgeschichte gemeinsam mit den Kindern/Jugendlichen als den Expert_innen und den Begleiter_innen als den Spezialist_innen zu entwickeln. Von hier aus entstehen abgestimmte Handlungsstränge für die jeweiligen involvierten Fachsysteme.

23 Siehe Werkbuch mit bewährten Methoden zum traumapädagogischen Verstehen

4.1. Informationssammlung

Die hier aufgeführten und vorgestellten Elemente dienen dem Sammeln und Zusammentragen traumasensibler und traumarelevanter Informationen. Sie ermöglichen einen Überblick über die Lebenslage(n) der Kinder/Jugendlichen.

Dokumentation

Die Dokumentation ist aus traumapädagogischer Sicht wichtig, weil ...

- ... sie eine Sammlung aller Basisdaten und eine umfassende Anamnese zu Beginn darstellt.
- ... sie die körperliche, emotionale und soziale Entwicklung sowie bedeutsame Lebensereignisse und psychiatrische bzw. psychologische/ psychotherapeutische Annahmen aufnimmt.
- ... die Sicht der Kinder als wichtig aufgenommen wird.
- ... sie Bindungserfahrungen, Familienanamnese und aktuelle familiäre Umstände sowie schulische, berufliche, soziale Bedingungen und die Erfassung transgenerationaler Bedingungen berücksichtigt.
- ... sie zur Erfassung des „Gewesenen“ ebenso wie als Grundlage für eine konsequente, fortschreitende Planung des Hilfe- und Erziehungsprozesses dient.
- ... sie für alle am Prozess Beteiligten als eine einheitliche Grundlage nützt.
- ... in ihr die Beteiligten im Hilfesystem und die Auftragsklärung festgehalten werden. Letztere ermöglicht Transparenz und Partizipation für alle Beteiligten.
- ... sie als Prozessbeschreibung Aufschlüsse über die Traumadynamik, transgenerationale Weitergabe und/oder Wiederholungen gibt.
- ... sie der rote Faden des gesamten Prozesses ist.
- ... sie für die Kinder/Jugendlichen überprüfbar ist.
- ... sie ein Steuerungsinstrument für den Erziehungs- und Hilfeprozess darstellt.

Aktuelles Verhalten/aktuelles Bild

Der Blick auf die aktuelle Situation ist aus traumapädagogischer Sicht wichtig, weil ...

- ... wir hier Bewältigungsstrategien begegnen, erleben und erfahren.
- ... es der Moment des Innehaltens ist, der bisheriges pädagogisches Handeln hinterfragen und reflektieren lässt.
- ... hier die Neugier für das Verstehen des **guten Grundes** entspringt, die Ausgangspunkt für das traumapädagogisch diagnostische Verstehen ist.
- ... die Traumapädagogik den Menschen im „Hier und Jetzt“ respektvoll ernst nimmt.
- ... das Aufnehmen verschiedener Facetten (Kind/Jugendlicher, Helfer_innen, Begleiter_innen, Herkunftssysteme, Außensicht) des Erlebens den Blick weitet. Es weitet den Raum für die Wahrnehmung von Resonanzerleben wie auch für Reaktion/Gegenreaktion.
- ... Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit als Gegenreaktionen erkennbar werden.
- ... aktuelle stärkende Teile im sozialen Netzwerk in den Blick genommen werden.

Ressourcen

Das Erforschen der Ressourcen ist aus traumapädagogischer Sicht wichtig, weil ...

- ... Kinder/Jugendliche mit lebensgeschichtlicher Belastung bereits über große Energie und Überlebenskraft verfügen, wie sie in Belastungssituationen schon bewiesen haben.
- ... sie einen Ausgleich zu den belastenden Erfahrungen darstellen.
- ... hier die Lösungsansätze als Gegengewicht zur Festlegung im Rahmen von Diagnosen entstehen.²⁴
- ... es den Kindern/Jugendlichen einen Zugang zu einem positiven Selbstbild ermöglicht. Sie können lernen und erfahren z.B. stolz auf sich zu sein.
- ... sie Zugang zu Veränderung und Bewältigung bieten.

24 Diagnosen im Sinne des ICD 10

- ... mit dem Blick auf Ressourcen an einem positiven und erreichbaren Zukunftsbild gearbeitet werden kann.
- ... sich dadurch die Sicht aller Beteiligten auf die Lebensgeschichte verändert.
- ... das Sich-befassen mit den Ressourcen (entdecken, aktivieren, erweitern und stabilisieren) nicht nur der Traumabewältigung dient, sondern allgemein die Resilienz und damit die seelische Widerstandsfähigkeit fördert.

Trauma

Das Erfassen und Benennen von Traumaerfahrungen der Kinder/Jugendlichen ist aus traumapädagogischer Sicht wichtig, **weil ...**

- ... traumatisch abgespeicherte Erfahrungen Entwicklungsprozesse blockieren.
- ... so die Existenz von traumatischen Erfahrungen und Bedingungen enttabuisiert wird.
- ... Verhalten als traumabedingte Bewältigungsstrategie verstanden wird.
- ... dies grundlegend für die Entwicklungsplanung ist.
- ... bestehende Diagnosen aus den unterschiedlichsten Disziplinen traumaverstehend (im Sinne einer Trauma-Logik) ausgewertet und eingeordnet werden. Damit sind z.B. gemeint: psycho-soziale, systemische, psychotraumatologische, medizinisch-klinische, somatische, psychiatrische/psychologische, schulische Diagnostik.
- ... so ein fachlicher Umgang mit Traumareaktionen (u.a. Triggern, Flashbacks, Inszenierungen, Re-Traumatisierungen und Dissoziationen, Vermeidung, Übererregung) erfolgen kann.
- ... auch die transgenerationale Weitergabe von traumatischen Erfahrungen der Eltern an ihre Kinder (z.B. traumatische Bindungsverletzungen, psychische Erkrankungen, Umgang mit Gewalt) in den Blick genommen werden kann.
- ... das Traumaverstehen im Sinne einer Psychoedukation Kinder/Jugendliche mit Traumaerfahrungen entlastet und eine Grundlage für Selbstwirksamkeit schafft.
- ... dies die Voraussetzung für die Integration von abgespaltenen Teilen ist.

Bindung

Bindungsorientierung ist aus traumapädagogischer Sicht wichtig, weil ...

- ... eine sichere Bindungserfahrung die wichtigste Grundlage für die gesunde Entwicklung eines Menschen und damit Schutzfaktor ist.
- ... Traumapädagogik neue, sichere Bindungserfahrungen ermöglichen hilft.
- ... gute Bindungserfahrungen dem Menschen ein ‚Aufgehoben-sein im Leben‘ ermöglicht.
- ... sich eine bindungspädagogische Ausrichtung an den Bindungsmustern und -strategien der Kinder/Jugendlichen orientiert.
- ... Bindungsmuster auch als Bewältigungsstrategien zu verstehen sind.
- ... sie bindungsstabilisierende Menschen im aktuellen sozialen Umfeld wie auch im Herkunftssystem in den Blick nimmt.
- ... sie Menschen vor (weiteren) traumatischen Verletzungen schützen kann.
- ... sie Kinder/Jugendliche Sicherheit erleben lässt und sie stabilisiert.
- ... sie ein korrigierender und heilsamer Ansatz für Menschen mit Bindungsverletzungen ist und ungünstige transgenerationale Weitergaben unterbrochen werden.
- ... sie verstehbar macht, warum das Kind möglicherweise kein Gefühl für einen „sicheren Ort“ empfindet.
- ... Resilienz, also die seelische Widerstandsfähigkeit, gefördert wird.
- ... der Bindungsdynamik – mit ihren möglichen Bindungsfallen – bei den professionellen Begleitern und Begleiterinnen besser entgegengewirkt werden kann.²⁵

Biografiearbeit²⁶, Übergänge, Schnittstellen

Die Biografiearbeit ist aus traumapädagogischer Sicht wichtig, weil ...

- ... der Blick auf die Lebensgeschichte und -übergänge die Möglichkeit bietet, Ressourcen zu entdecken und Handlungsstrategien abzuleiten.
- ... es für Kinder/Jugendliche elementar ist, von ihren Lebensstationen, -ereignissen und den dazugehörigen Menschen, Tieren und Orten zu wissen.

²⁵ Schleifer, 2014, S. 243 ff.

²⁶ Biografiearbeit ist hier nicht als ein zeitlich begrenzter und gerahmter Prozess gedacht, sondern meint ein den Erziehungsprozess stetig begleitendes Interesse an der biografischen Entwicklung.

- ... sie Kindern/Jugendlichen helfen kann, blinde Flecken zu erkennen und nicht erinnerbare Zeiten einerseits mit Daten und Fakten zu füllen, andererseits mit Gefühlserinnerungen zu verknüpfen.
- ... die Bindungsdynamik, die die professionellen Begleiter einbringen, beachtet und ins Verstehen einbezogen wird.
- ... dadurch ein Selbstaneignungsprozess der Lebensgeschichte gefördert wird und Kinder/Jugendliche ihre Lebensleistung würdigen lernen.
- ... lebensgeschichtliche Krisen traumasensibel in einen Zusammenhang mit allen gemachten Erfahrungen gesetzt werden (zum Beispiel: Wo liegen im Sinne von Resilienz Ressourcen oder positive Bewältigungsstrategien?).
- ... mögliche kinder- und jugendpsychiatrische Diagnosen im biografischen Gesamtverständnis entschlüsselt werden können und einer Festlegung entgegengewirkt wird.
- ... diese je nach Bedarf auf sehr unterschiedliche Weise und an den Lebensrhythmus angepasst zu unterschiedlichen Zeiten erfolgen kann.
- ... Kinder/Jugendliche aus eigenem Antrieb ein Interesse an ihrer Biografie, v.a. bei Lebensübergängen und lebensgeschichtliche Ereignissen, zeigen.

4.2. Auswertende Elemente

Der entstandenen Fülle von traumasensiblen Informationen folgt das Verstehen des „Konzepts des guten Grundes“. Bei der Öffnung der Perspektive sind die Kinder/Jugendlichen als Expert_innen für ihre Lebensgeschichte alters- und entwicklungsangemessen einzubeziehen.

Die Vogelperspektive

Die Vogelperspektive bzw. das Einnehmen einer Metaebene ist aus traumapädagogischer Sicht wichtig, weil ...

- ... aus dem Abstand umfassende Erkenntnisse möglich werden.
- ... eine fachlich fundierte und gesteuerte Entwicklungsplanung und Begleitung entsteht.
- ... es Herkunfts- und Jetzt-Systeme und alle dazu gehörenden Systeme der Helfer_innen einbezieht.

- ... dies Traumadynamik erkennen lässt und berücksichtigt, die häufig einen Blick auf das Ganze erschwert.
- ... sowohl Spaltungen zwischen den (Hilfe-)Systemen als auch Spiegelungsphänomene sichtbar werden können.
- ... Nähe- und Distanzsteuerung und damit die Modulierung von Beziehung ermöglicht wird.
- ... sie die Grundlage der Auftragsklärung ist.
- ... daraus ein tragendes Netzwerk geschaffen werden kann.

Interventionsprozess

Eine Interventionsplanung ist aus traumapädagogischer Sicht wichtig, **weil ...**

- ... hier ein multiprofessioneller/interdisziplinär abgestimmter Prozess entwickelt wird.
- ... dies die Menge der Informationen bündelt und hinführt zur konkreten Handlungs- und Erziehungsplanung.
- ... hier die Vereinbarung über den Veränderungsprozess zwischen den Kindern/Jugendlichen als Expert_innen und den Erwachsenen als den professionellen Begleiter_innen entsteht.
- ... neben der Planung einer heilsamen Entwicklung alle Interventionen auch das Anliegen verfolgen, Resilienz und somit seelische Widerstandsfähigkeit zu erhöhen.
- ... diese vereinbarten Schritte nachvollziehbar und Teilerfolge sichtbar macht.
- ... mit der traumapädagogischen Grundhaltung eine Kooperation gelingt, die geprägt ist von Respekt, Transparenz, Partizipation und der Überzeugung, dass jeder Mensch ganz eigen-willig seinen Lebens- und Heilungsweg entwickeln darf. Die pädagogischen Fachkräfte helfen und unterstützen als Begleiter_innen auf diesem Weg.
- ... dadurch ein Handlungsleitfaden als Grundlage für professionelles, berechenbares, ganzheitliches und gezieltes Handeln entsteht.

Literatur

Gahleitner, S. B.: Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn 2011

Gahleitner, Silke B.: Traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe. Weshalb? Wie? Wozu? In: Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Andreae de Hair, I., Wahle, T., Bausum, J., Weiß, W., Schmid, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim 2013, S. 47

Gahleitner, S. B., Weiß, W.: Traumapädagogisches diagnostisches (Fall-)Verstehen. In: Weiß/ Kessler/Gahleitner (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel 2016, S. 262 - 271

Hardenberg, O.: Konsequenzen für die Pflegeeltern. In: Bindung und Trauma – Konsequenzen in der Arbeit für Pflegekinder. Idstein 2006, S. 85 - 100

Heiner, M.: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart 2004

Herman, J.: Die Narben der Gewalt. München 1993

Huber, M.: Wege der Traumabehandlung Teil 2. Paderborn 2003

Kreiner, B., Schrimpf, M., Gahleitner, S. B., Pieh, C.: Überlegungen zur Diagnostik traumatischer Belastungen. In: Gahleitner/Frank/Leitner (Hrsg.): Ein Trauma ist mehr als ein Trauma, 2015, Weinheim und Basel 2015, S. 80 - 94

Kühn, M.: „Macht eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ – Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: Bausum, J. u.a.: Traumapädagogik – Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis, Weinheim und Basel, 2009, S. 32 f.

Pantůček, P.: Soziale Diagnostik. Verfahren für die Soziale Arbeit. Wien 2005

Pauls, H.: Klinische Sozialarbeit. Grundlagen und Methoden psychosozialer Behandlung. Weinheim und München 2011

Schleiffer, R.: Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. (5. Auflage). Weinheim und Basel 2014

Schmid, M.: Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim 2007

Schmid, Marc: Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards? In: Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Andreae de Hair, I., Wähle, T., Bausum, J., Weiß, W., Schmid, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim 2013. S. 56 – 82

Schrappner, C.: Sozialpädagogische Diagnostik zwischen Durchblick und Verständigung In: Heiner, M. (Hrsg.): Diagnostik und Diagnose in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Gelsenkirchen 2004, S. 40 - 45

Stamm, H. B. (Hrsg.): Sekundäre Traumastörungen. Paderborn 2002

Weiß, W.: Philipp sucht sein Ich. Weinheim 2006

Weiß, W.: Wie kann man Philipp beim Suchen helfen? In: Trauma & Gewalt; 2. Jahrgang; Heft 4. S. 328 - 336

Weiß, W.: Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine Einführung. In: Weiß/Kessler/ Gahleitner, Handbuch Traumapädagogik, Weinheim und Basel 2016, S. 93 - 105

Autor_innen

Dieses Positionspapier wurde von der Arbeitsgruppe traumapädagogisch diagnostisches Verstehen im Rahmen des Fachverbandes Traumapädagogik erstellt

- **Ingeborg Andreae de Hair**
Traumafachberatung, AATLA Halle/Westfalen
- **Andrea Basedow** (*ab 2016*)
Bürgerservice GmbH, Trier
- **Hedi Gies**
Institut Trauma und Pädagogik, Mechernich/Eifel
- **Katja Haller**
Pilgerhaus Weinheim
- **Rita Köllner**
Soziale Therapie. Traumafachberatung.
- **Birgit Naumann** (*ab 2016*)
Staatliche Kinderheime Luxemburg
- **Richard Spätling**
IMPULS – Köln, Traumainstitut.koeln
- **Anna Spelleken-Scheffers** (*ab 2016*)
Kinder- und Familienhilfen Michaelshoven gGmbH
- **Jürgen Weihrauch** (*ab 2016*)
Leinerstift Erziehungsstellen, Sturmfänger Traumapädagogik
- **Berthold Engelke** (*bis 2015*)
Stiftung Kinder- und Jugenddorf Marienpflege Ellwangen
- **Natalie Kambach** (*bis 2015*)

Danke auch an initiiierende und/oder begleitende Mitwirkende

- Wilma Weiß
- Expert_innen-Rat des Fachverbandes Traumapädagogik
- Vorstand des Fachverbandes Traumapädagogik





© November 2017
im Auftrag des Fachverbandes Traumapädagogik –
Netzwerk für psychosoziale Fachkräfte e.V.

Fachverband Traumapädagogik
Vorstand
Berthold Engelke und Thomas Wahle
Mödsiek 40
33790 Halle/Westf.
www.fachverband-traumapaedagogik.org

Schutzgebühr: 5 €

