

Verstehende Diagnostik als Aspekt traumapädagogischen Handelns

Viviane Albers
&
Tijs Bolz

Welche Erfahrungen haben Sie in ihrer alltäglichen Praxis mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen bereits gemacht?

Was haben Sie als herausfordernd wahrgenommen?





Austausch im Plenum



Ausgangslage

- Fehlende Sicherheit in Beziehung zum Herkunftssystem (bspw. Familie)
- **Fehlende Sicherheit in der Einrichtung**
- Fehlende Sicherheit in Bezug auf soziales Umfeld

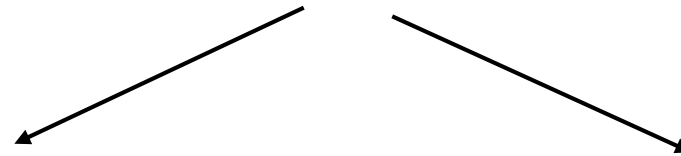


„PädagogInnen sind Sicherheitsbeauftragte“

Neue scheiternde Beziehungskonstellationen

- Hoch **gestörte Erlebens- und Verhaltensweisen** können **retrospektiv** mit **schwerer lebensgeschichtlicher Belastung** im Zusammenhang stehen
- aufs neue scheiternde Beziehungskonstellationen

Script für traumatische Fortsetzungsgeschichte



Individuen und ihre unmittelbaren
Beziehungspersonen

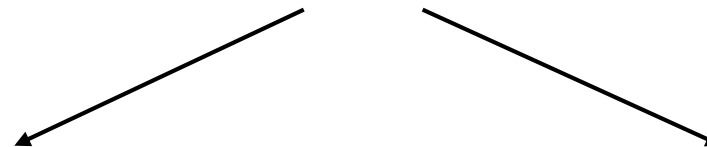
Einrichtungen der Jugendhilfe und
Schule

(Baumann 2012; Herz & Zimmermann, 2015)

Neue scheiternde Beziehungskonstellationen

- **Zwischenmenschliche Beziehungen** sind im Kontext langfristiger traumatischer Interaktionsmuster durch **nicht-integrierbare Ambivalenz** geprägt → traumatisierende Bezugspersonen sind nicht zu ersetzende **Schutz- und Erziehungspersonen**
- Traumatische Erfahrungen spiegeln sich in der Schule wieder
- Hohe emotionale Beteiligung der Betroffenen, ihrer Peers und der Professionellen

Verfolgende und schützende Anteile der Beziehungsperson werden getrennt voneinander wahrgenommen



Ängste vor erneuter
Traumatisierung

Rettungsfantasien durch die
Beziehungsperson

Neue scheiternde Beziehungskonstellationen

- „Trauma verstört und zerstört...“ (Kühn 2011)
- ...das **grundlegende Vertrauen** in die eigene Person, Mitmenschen und Umwelt
- ...durch Vernichtung des **Zugehörigkeitsgefühls** zu sozialen Netzwerken



Funktionaler Dialog mit sich selbst, mit der Umwelt und mit dem Leben an sich ist beeinträchtigt

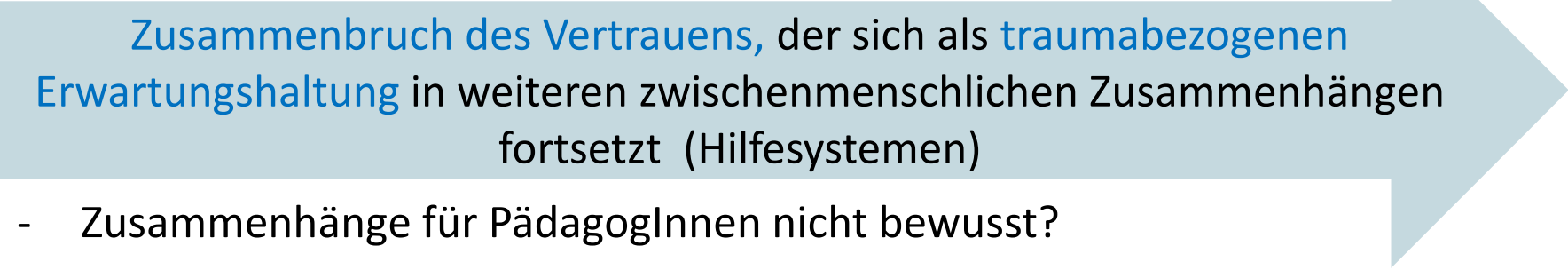
„Ich kann mir nicht trauen, ich konnte mir selbst nicht helfen“

„Niemand anderes konnte mir helfen“

Zusammenbruch des **Vertrauens**, der sich als **traumabezogenen Erwartungshaltung** in weiteren zwischenmenschlichen Zusammenhängen fortsetzt (Hilfesystemen)

Neue scheiternde Beziehungskonstellationen

- „Trauma verstört und zerstört...“ (Kühn 2011)



Zusammenbruch des Vertrauens, der sich als traumabezogenen Erwartungshaltung in weiteren zwischenmenschlichen Zusammenhängen fortsetzt (Hilfesystemen)

- Zusammenhänge für PädagogInnen nicht bewusst?
- Fehlt es an Möglichkeiten, sensibel damit umzugehen?



- Kommunikationsprozesse, die zu Zusammenbrüchen im sozialen Feld führen
- weitere Beziehungsstörungen und wiederholte Beziehungsabbrüche entstehen

Eskalationsprozess bedingt durch das Hilfesystem

Realität des pädagogischen Alltags (Kühn, 2016,21):

- Ruf nach Therapie
- „Blockade“ pädagogischer Planung
- Feststellung, im Alltag ändert sich trotz Therapie nichts
- Ausstoßung: Er/Sie ist nicht länger tragbar! Oder wir sind nicht die richtige Einrichtung



Eskalation der Hilfen

Eskalation der Hilfen

(Baumann, 2012; Kühn, 2006)

Überlastung/ -forderung
mit Kind in der Gruppe



Diskussionsergebnis:
„Kind braucht Therapie!“



Keine wesentliche
Veränderung der Situation
mit Kind



Diskussionsergebnis:
„Kind ist nicht länger in der
Gruppe tragbar!“

– kollektiver Ratlosigkeit bzw. Hilflosigkeit → stressige Atmosphäre

– keine konstruktive Lösung zur Stressreduktion
→ *Delegierung der Prozesses in die Psychotherapie (Gefahr der Blockierung päd. Handelns/ Reduktion auf das ‚Notwendige‘)*

– ‚Entzauberung‘ psychotherap. Maßnahmen bzw. Folge fehlender Kooperation?
– ‚Ausdruck unzureichender päd. Professionalität?‘

– Einzige scheinbare Lösung: Verweis
– Endgültige Aufgabe päd. Maßnahmen
– ‚Wo scheiterte dieses Angebot?‘

→ Wechsel in eine andere Einrichtung

Logik der Hilfesysteme (Baumann, 2012)

Delegationsmechanismen

- Durchreichen
- Nicht-Zuständig-Sein
- Entlastung bei Mitarbeiterin

Zentrale Merkmale sind Prozesse

- der Parallelität
- des Nacheinanders und
- des Gegeneinanders von Hilfen und Helfersystemen

Innere Logik des Kindes (Baumann, 2012; Kühne, 2006)

- Irritation innerhalb der Beziehungsangebote (Verunsicherung)

„Wann werfen die mich raus?“

„Wie lange bin ich tragbar?“


- Gefahr der Wiederholung bei zunehmender Verweigerung des Kindes

„Das Kind wird zum ‚Profi‘, pädagogische Bemühungen wieder abzuschütteln und ins Leere laufen zu lassen“

(Baumann, 2012)

(Zimmermann, 2016, 52f.)

Maßnahmen der Jugendhilfe & Schule

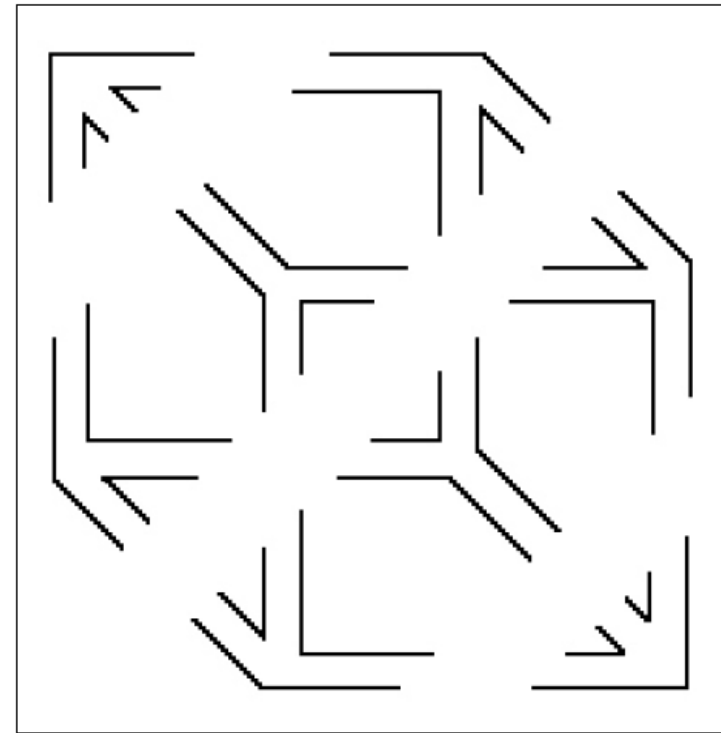
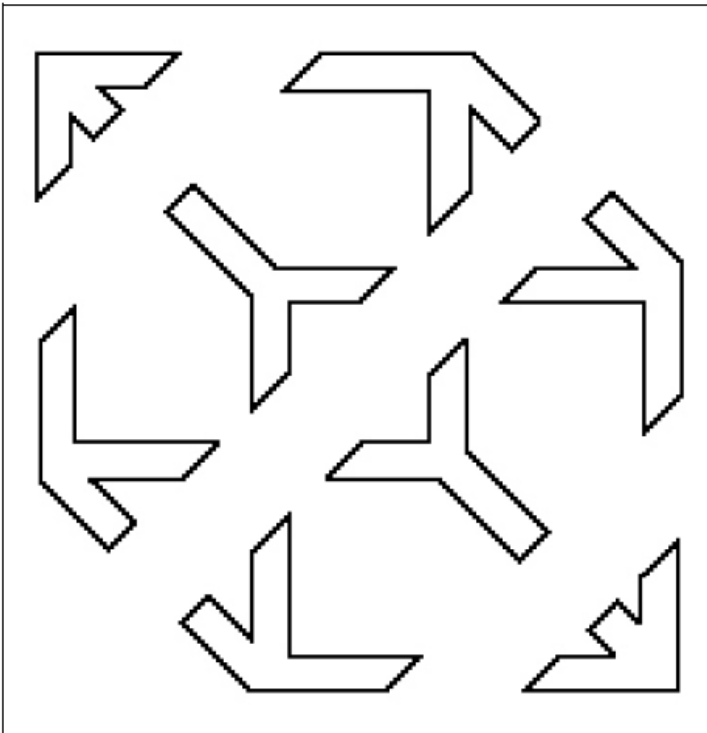
- Ressourcenorientierung, Selbstständigkeit, ökonomische Zwänge
- 
- **notwendig:** individuell angepasste Bedürfnisse aufgrund der Wechselwirkung von individueller Reinszenierung und institutioneller Abwehr



schnelles „zum Funktionieren bringen“
fragwürdige punitive päd. Interventionen

unregelmäßige Teilnahme von MitarbeiterInnen im
Amt für Familie, Jugend & Soziales an Fortbildungen
zur Traumapädagogik

Aspekte der Verstehenden Subjektlogischen Diagnostik im Rahmen traumapädagogischen Handelns



Verstehende Diagnostik bei Trauma

- Erleben und Verhalten löst ein **hohes Maß an Fremdheit** bei allen Beteiligten aus
- Je schwerer die Beeinträchtigung, desto höher die Wahrscheinlichkeit für zunehmende **Pathologisierung** bei gleichzeitiger **Vernachlässigung** der **sozialen Umstände** (Zimmermann, 2011)

„Da Kinder fast nie die klassischen Symptome aufweisen, wird der Zusammenhang traumatischer Erfahrungen, hoch gestörter innerer Welt und auffälligen Verhaltens noch allzu selten erkannt“

(Streek-Fischer, 2011)



(Fehl-)Diagnose auf der Grundlage von sichtbaren Verhaltensweisen:
Bspw. oppositionelles Verhalten, ADHS, Störung des Sozialverhaltens, affektive Störungen

Verstehende Perspektive auf Trauma

- enge und größere **soziale Zusammenhänge** schwer gestörter Entwicklung nicht aus den Augen verlieren
- Unmittelbare **Beziehungserfahrungen** betroffener Menschen
- größere **soziale** und **politische Umgebung**

„Aus traumapädagogischer Sicht sind die Verhaltensweisen traumabelasteter junger Menschen daher keine Störungen oder Krankheiten, sondern **sinnhafte Überlebensleistungen** des einzelnen Kindes oder Jugendlichen“

(Jantzen, 2005, zit. nach Kühn, 2016, 25)

Pädagogische Kernaufgabe:

- Wahrnehmung des Leids
- Wertschätzung der entsprechenden Überlebensleistung
- Handlungsmöglichkeiten ableiten → **Dialogfähigkeit herstellen**

Was ist notwendig?

- Schaffen einer *pädagogischen Triade* (Kühn, 2006)

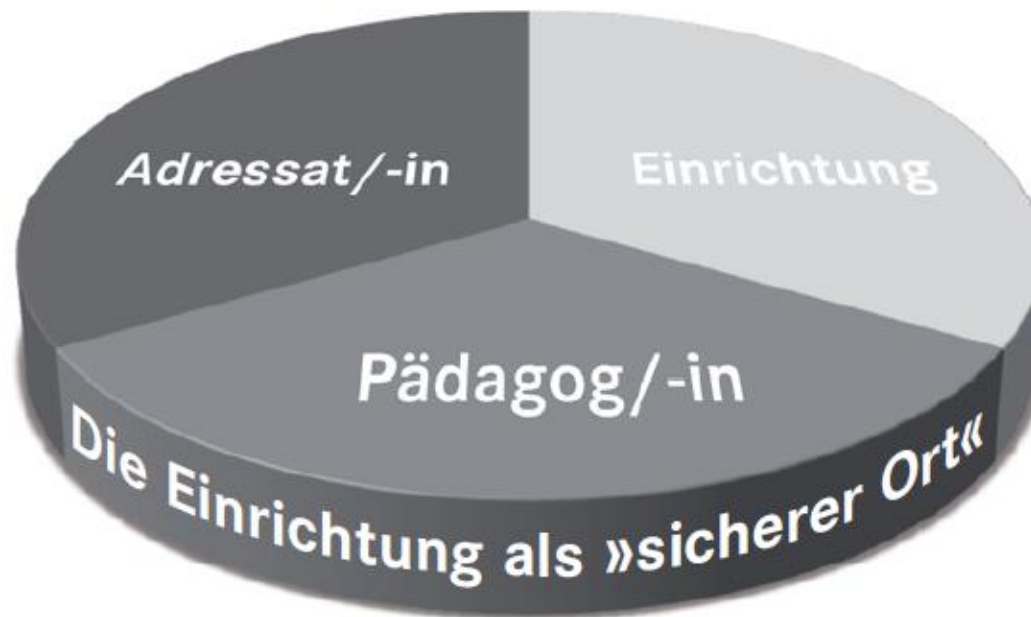


Abbildung 1: Die pädagogische Triade (Kühn, 2006)

Lebensproblemzentrierte Pädagogik

(Wachtel, Westphal & Wittrock 1988)

Bei der Anbahnung und Ausgestaltung von **Beziehungen im Unterricht** werden SuS mit sechs **Gestaltungsaufgaben** konfrontiert:

- „**versorgen**“ \leftrightarrow „**entwickeln**“
- „**ordnen**“ \leftrightarrow „**handeln**“
- „**anpassen**“ \leftrightarrow „**entfalten**“

- idealtypische Gestaltungsfaktoren (theoretische Konstrukte)
- drei Gegensatzeinheiten
- dialektisches Spannungsverhältnis

Lebensproblemzentrierte Pädagogik

(Wachtel, Westphal & Wittrock 1988)

Diagnostischer Aspekt der Lebensproblemzentrierten Pädagogik

- **Zentrale Lebensprobleme** werden als **Gegensatzeinheit** in ihrer **Entwicklungsdynamik** dargestellt
- **Hypothesenbildung über die zentrale Funktion des störenden Verhaltens (Lösung dieser Lebensprobleme)**
- Verhalten wird als Versuch beschrieben, auf den unterschiedlichen Achsen ein **Gleichgewicht** zu verteidigen/ erlangen

Lebensproblemzentrierte Pädagogik

(Wachtel, Westphal & Wittrock 1988)

„**versorgen**“ und „**entwickeln**“

→ Versorgungsprobleme hemmen die Entwicklung

„**ordnen**“ und „**handeln**“

→ Ordnungsprobleme schränken das Handeln ein

„**anpassen**“ und „**entfalten**“

→ Anpassungsprobleme beeinträchtigen die Entfaltung

- Die Lebensprobleme sind zunächst **analytische Kategorien** für das **Beschreiben und Verstehen** eines **beweglichen und veränderlichen Prozesses**
- Nutzung für **Planung und Gestaltung** von **Unterricht** und **Erziehung**

Lebensproblemzentrierte Pädagogik

(Wachter, Westphal & Wittrock 1988)

„Versorgen“ ↔ „Entwickeln“

*„Eben weil die Schüler aufgrund ständiger Wahrnehmung des **psychosozialen Unterversorgtseins** durchgängig danach streben, Anerkennung und Zuwendung zu erfahren,...*

*...können sie wenig riskieren und sich **nicht auf Entwicklung einlassen.**“*

(Wachtel & Wittrock 1999, 173)

Lebensproblemzentrierte Pädagogik

(Wachtel, Westphal & Wittrock 1988)

„Ordnen“ \leftrightarrow „Handeln“

„Weil sie die *Ordnung nicht durchschauen* [...],

...*handeln sie wenig oder nicht sachbezogen und zielgerichtet.*“

(Wachtel & Wittrock 1999, 173)

Lebensproblemzentrierte Pädagogik

(Wachtel, Westphal & Wittrock 1988)

„Anpassen“ ↔ „Ausbreiten“

*„Weil sie sich dauernd an ihnen fremden Themen, Inhalten, Formen, Regeln und Anforderungen **anpassen** müssen,...*

*...bleiben ihnen wenig Möglichkeiten, sich mit ihren Absichten **durchzusetzen**“*

(Wachtel & Wittrock 1999, 173)

Arbeitsphase

- Betrachten Sie die drei **Lebensräume** (Wohngruppe, Schule, Familie) von Nina auf der **Grundlage der Gestaltungsaufgaben** der Lebensproblemzentrierten Pädagogik
- Diskutieren Sie diese, orientiert an den Fragen der jeweiligen diagnostischen Aspekte
- Halten Sie **exemplarische Überlegungen** auf den jeweiligen farbigen Zetteln fest!

Zeit: 20 – 30 Minuten, danach Austausch im Plenum



Lebensproblemzentrierte Pädagogik

(Wachtel, Westphal & Wittrock 1988)

Diagnostischer Aspekt der Lebensproblemzentrierten Pädagogik

„**versorgen**“ \leftrightarrow „**entwickeln**“

Ist der Mensch in seinen **grundlegenden Bedürfnissen** in einem solchen Maße **versorgt**, dass er die **Freiheit** (aber auch den Anreiz) hat, sich weiter zu entwickeln?

„**ordnen**“ \leftrightarrow „**handeln**“

Stehen dem Menschen äußere (und auch innere) **Ordnungsstrukturen** zur Verfügung, dass er **flexibel handeln** und in seinen **Handlungen** auch die Bedürfnisse anderer einbeziehen kann?

„**anpassen**“ \leftrightarrow „**ausbreiten**“

Hat der Mensch Möglichkeiten, sich **auszubreiten**, oder muss er sein Selbstbild gegen den Druck, sich **anzupassen**, mit aller Gewalt verteidigen?

Wie muss das Setting aufgebaut sein, um die Jugendliche zu halten?

„Vergewaltigung gehört zu ihrem Leben“



Fragen für die tägliche Arbeit (Baierl, 2014, 81):

- Was macht einen Ort/ eine Person zu einem sicheren Ort?
- Wann hatte ich (als Kind, Jugendlicher und Erwachsener) Angst und was hätte ich gebraucht, um mich sicher zu fühlen?
- Was haben die Jungen und Mädchen erlebt? Was kann vor diesem Hintergrund ängstigen bzw. Sicherheit geben?
- Wie kann ich die Mädchen und Jungen darin unterstützen, auf mir verständliche Art darzustellen, was sie ängstigt bzw. ihnen Sicherheit gibt?
- Wie kann ich diese Erkenntnisse in meinem Arbeitsumfeld umsetzen?

Beziehung aufbauen und Beziehungsfähigkeit stärken

- „Vor Erziehung kommt Beziehung“ (Largo 2009)
- langfristige, verlässliche Beziehungen → positives Erleben von Nähe und standhalten von Krisen
 - **Würdigung** der Bindung zu Bezugspersonen
 - **Hilfestellung** bei der positiven Gestaltung dieser Beziehungen
 - **Wissen um Komplexität** und Krisenhaftigkeit der **Beziehungsdynamik**
 - Rahmen mit **förderlicher Umgebung** zu Verfügung zu stellen

Herausforderung:

- Beziehungsdynamiken überfordern die Kapazität der MitarbeiterInnen und Institutionen
- **Hilfsbedürftigkeit** vs. „böse“, „unmotiviert“ oder „gefährlich“

Zugang zu Verhaltensweisen eines Menschen, die mich oder andere Menschen daran hindern, mit diesem Menschen in einen **förderlichen Dialog** zu treten.

Gemeinsames Verstehen entwickeln

- „*sich selbst wieder verstehen lernen*“ & „*von anderen verstanden werden*“
(Weiß 2013)
- Transparenz auf allen Ebenen → Vorgang der Psychoedukation

Zwischen „erklären wollen“ und sich „**verstanden fühlen**“

Erklären

„Das Kind hatte eine schwierige Kindheit“

*„Das Kind verhält sich auffällig, weil es die Aufmerksamkeit
des Erwachsenen auf sich lenken möchte“*

Verstehen

*„Kinder und Jugendliche handeln aus sich selbst heraus sinn- und nicht
ursachengesteuert“
(vgl. Reiser 1995, 178)*

Stabilisierung und Selbstbemächtigung

gemeinsames Verstehen über zugrunde liegende Gefühle

körperliche/ emotionale

Stabilisierung

- Wahrnehmung der eigenen und fremden **Grenzen der Körperlichkeit** schulen/ benennen/ einhalten (z.B. Rollenvorbilder) → Nähe anbieten (z.B. Hand reichen)
- Unterstützung im **Wahrnehmen, Erkennen und Benennen von Gefühlen**
- **Ausdrucksformen** für alle Gefühle finden (z.B. ins Kissen schreien)
- Entspannungsphasen

- „Was kannst du gut?“
- „Worauf bist du stolz?“
- „Was magst du an dir?“
- „Wofür bist bereit, dich anzustrengen?“

(Baierl, 2014, 80-107)

Ziel: Partizipation ermöglichen (Udolf, 2011)

Trauma	Partizipation
Ohnmacht	Selbstverwirklichung
Überwältigung	Partizipation
Kontrollverlust	Selbstbestimmung
Manipulation	Mitsprache
Sprachlosigkeit	Transparenz
Unüberschaubarkeit	Kontakt
Isolation	Offenheit
Entwürdigung	Würde
Respektlosigkeit	Respekt
Gewalt	Gewaltlosigkeit

**Entscheidungsvom Objekt-Sein zum Subjekt-Sein
Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit initiieren**

Mögliche Gegenargumente

„Kinder sind zu jung und es fehlt ihnen an Kompetenz, Erfahrung, Reife und Urteilsfähigkeit.“

ABER: Indem Kindern das Recht eingeräumt wird mitzubestimmen, erwerben sie die dafür notwendigen Kompetenzen.

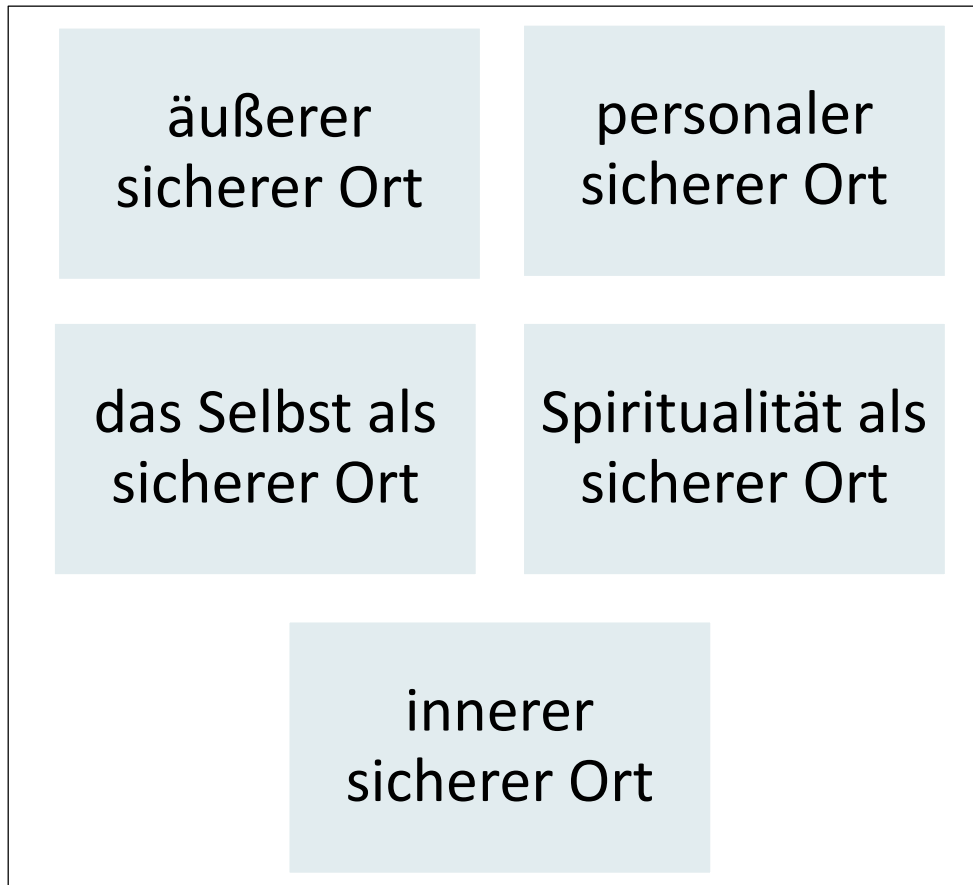
„Kinder sind durch (zu viel) Beteiligung überfordert und müssen geschützt werden.“

ABER: Indem Kinder sich beteiligen, entwickeln sie Verantwortungsbewusstsein und erleben Selbstwirksamkeit.

(Baierl, 2014, 80-107)

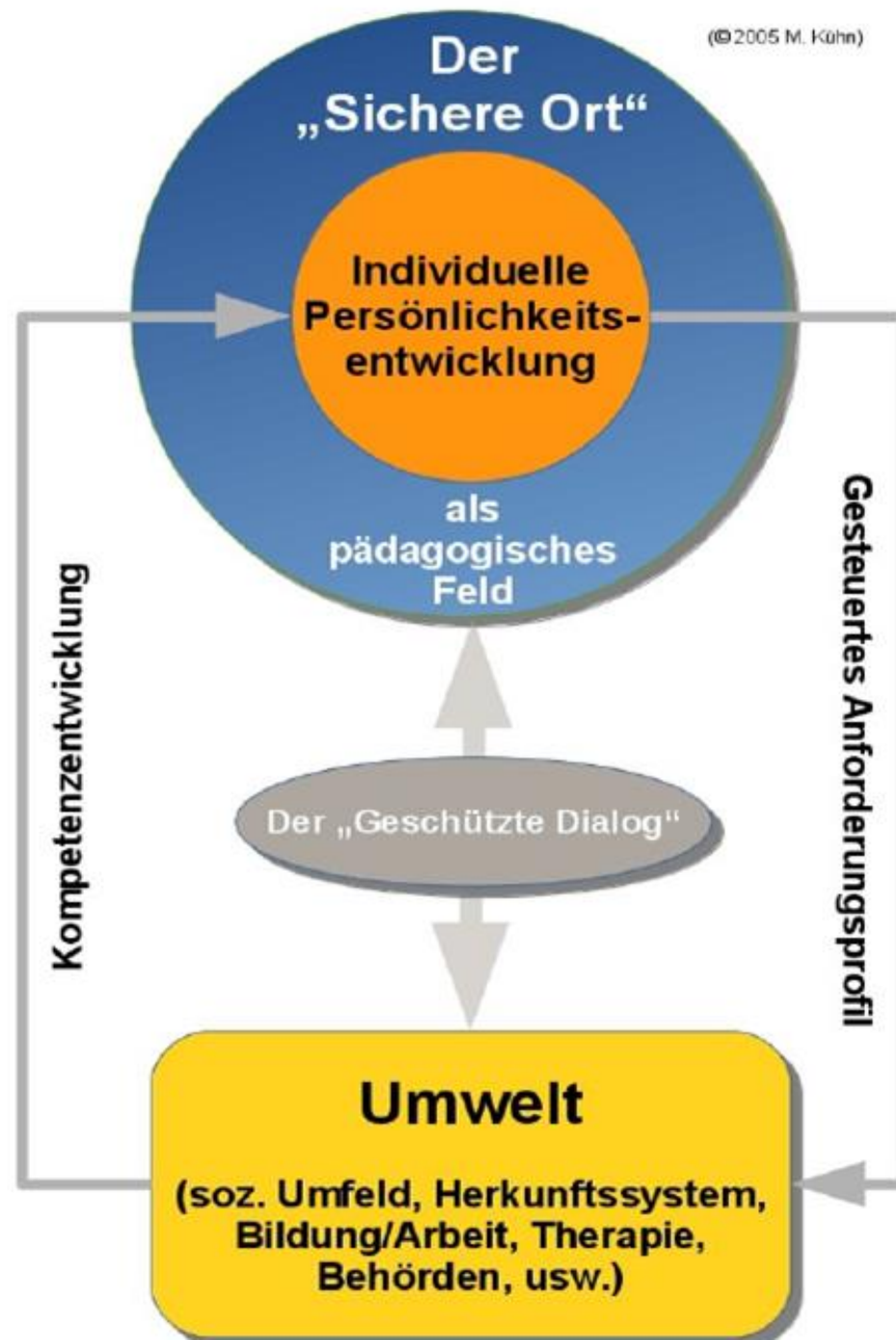
Prävention von Kontrollverlusten

Prinzip der fünf sicheren Orte (Baierl 2014)



Pädagogik des sicheren Ortes

(Kühn, 2006/2016)



„Eine Idee dessen, warum ein Mensch so handelt, wie er handelt, kann die Einstellungen diesem Menschen gegenüber grundlegend verändern“

(Baumann, 2009, 7)

Danke für Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit