

Wilma Weiß
Tanja Kessler
Silke B. Gahleitner (Hrsg.)

Handbuch Traumapädagogik

2. Auflage



E-Book inside

BELTZ

Wilma Weiß ist Diplompädagogin im Ruhestand. Sie war 40 Jahre in der öffentlichen und privaten Kinder- und Jugendhilfe tätig. Sie ist Gründerin des Fachverbandes Traumapädagogik (gemeinsam mit Martin Kühn) und hat die Pädagogik der Selbstbemächtigung und Selbstbemächtigung reloaded entwickelt. Als Autorin und Mitglied im Expert:innenrat des Fachverbandes Traumapädagogik unterstützt sie in diesem Sinne die Weiterentwicklung der Traumapädagogik. Kontakt: www.wilmaweiss.de

Tanja Kessler ist Mitinitiatorin des Werkraum Pädagogik/Netzwerk Traumapädagogik. Sie ist ausgebildete Erzieherin, Dipl. Sozialarbeiterin und Yogalehrerin mit dem Schwerpunkt traumasensibles Yoga. Nach dem Studium hat sie sich im Bereich Sozialmanagement (Paritätische Akademie), zur Traumapädagogin/-fachberaterin (DeGPT/BAG TP) und in Somatic Experiencing (SE) weitergebildet. Derzeit ist sie in Ausbildung zur Supervisorin. Von 1991–2020 war sie in der pädagogischen Praxis tätig, unter anderem in der Arbeit mit unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten und mit Menschen aus dem Erfahrungsspektrum Behinderung. Seit 2010 ist sie Referentin für traumapädagogische Themen. Kontakt: tanja.kessler@werkraum-paedagogik.de

Silke Birgitta Gahleitner, Prof. Dr. phil., Studium der Sozialen Arbeit, Promotion in Klinischer Psychologie, langjährig als Sozialarbeiterin und Psychotherapeutin in sozialtherapeutischen Einrichtungen für traumatisierte Frauen und Kinder tätig. Seit 2006 lehrt sie als Professorin für Klinische Psychologie und Sozialarbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin, von 2012–2015 war sie auf einem Forschungsaufenthalt an der Donau-Universität Krems. Kontakt: sb@gahleitner.net

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.
Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und
Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-83230-6 Print
ISBN 978-3-407-83231-3 E-Book (PDF)

2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2025

© 2025 Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach

Satz und Herstellung: Michael Matl

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Zur Einführung

Wilma Weiß, Tanja Kessler und Silke Birgitta Gahleitner 11

Teil I: Bezüge der Traumapädagogik aus der Pädagogik und Sozialen Arbeit

Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte

Wilma Weiß 20

Reformerische und emanzipatorische Pädagogik

Inspirationen für die traumapädagogische Praxis und Theoriebildung

Christina Rothdeutsch-Granzer und Wilma Weiß 33

Psychoanalytische Pädagogik

Margret Dörr 44

Milieutherapeutische und -pädagogische Konzepte

Silke Birgitta Gahleitner 57

Behindertenpädagogik

Die Lehre vom »Anderssein«, eine zentrale
wissenschaftliche Wurzel der Traumapädagogik

Martin Kühn und Julia Bialek 68

Teil II: Zentrale Inhalte der Traumapädagogik

Wir sind alles

Expert*innen über Belastungen, Bewältigungsstrategien, Stärken
und darüber, was hilft und was nicht

*Yasmina Errafay, Luna Flür, Dorina Horvath, Claudia Kaiser, Noah Meloni,
Lotta Stern, Celine Wagner, Viktoria Neubert und Ana Maria Gheorghe* 82

Nutzen der traumapädagogischen Haltungen

Konzepte für ethische Fragestellungen im pädagogischen Alltag

Marc Schmid 90

Die Pädagogik des sicheren Ortes

Andrea Basedow 106

Die Pädagogik der Selbstbemächtigung

Wilma Weiß 116

Scham und Beschämung mit Blick auf Trauma

Pia Andreatta und Gianluca Crepaldi 133

Partizipation

Michael Macsenaere 149

Bindungstheorie in ihrer Bedeutung für die Traumapädagogik

Silke Birgitta Gahleitner, Carina Kamptner und Ute Ziegenhain 162

Äußere Eindrücke und innere Erwartungen

Theoretische Aspekte zu den Dynamiken von Übertragung
und Gegenreaktion in der traumapädagogischen Arbeit

Tanja Kessler 171

Reflektiert die gegenwärtige Traumapädagogik die Strukturkategorie Gender?

Eine kurze Bestandsaufnahme für den Kinder- und Jugendhilfereich

Christina Frank und Elke Peine 179

Traumapädagogische Settings diversitätssensibel öffnen

Heteronormativität und das Wissen um deren Bedeutsamkeit in der
Begleitung von LSBT*I*QA+ Kindern- und Jugendlichen

Heik Zimmermann 187

Rassismus als Trauma – ein strukturelles Problem in der psychosozialen Arbeit

Newroz Duman, Lisa Hartke und Melanie Wurst 196

Sekundäre Traumatisierung

Existenzielle Berührung und Selbstfürsorge in pädagogischen Arbeitsfeldern

Renate Jegodtka 205

Teil III: Handlungsfelder

Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche

Monika Jäckle 220

Da hilft nur Geduld und Spucke

Traumapädagogik in Kindertageseinrichtungen

Eva Picard 231

Traumapädagogische Ansätze in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Sabine Tiefenthaler, Silke Birgitta Gahleitner und Heiner van Mil 243

Traumapädagogische Familienhilfe

Alltagsentlastendes Arbeiten in traumatisierten Systemen

Jürgen Reinshagen und Martina Krauth 253

Zwangsmigration und Traumatisierung

Kinder und Jugendliche aus Kriegs- und Krisengebieten und die Aufgabe der Pädagogik

David Zimmermann 261

Unbegleitete junge Geflüchtete in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Claudia Menesch und Mirja Keller 272

Pflegekindschaft: Chancen für traumatisierte Kinder in neuen Eltern-Kind-Beziehungen

Martin Janning 283

Behindert uns nicht!

Ansätze, Ideen und Entwicklungsaufgaben für eine Traumapädagogik in der Behindertenhilfe

Tanja Kessler 302

Kinder- und Jugendpsychiatrie: ein möglichst sicherer Ort durch traumapädagogische Haltungen

Miriam Weber, Christopher Kahmen, Irène Koch, Nadja Brandenberger, Katharina Purtscher, Andrea Schober, Bettina Breymaier, Marc Schmid und Martin Schröder 314

Traumapädagogische Angebote

Ihre Bedeutung in den Hilfen zur Erziehung für die Fallsteuerung
durch das Jugendamt

Harald Britze und Marie Fingerhut 330

Teil IV: Methoden der Traumapädagogik

Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen

Andrea Basedow, Silke Birgitta Gahleitner und Wilma Weiß 340

Bindung und Trauma

Co-Regulation und Selbstregulation – die äußere und die innere Welt
korrigierender Beziehungserfahrungen

Thomas Lang 352

Diese Wut, die mich immer wieder einholt

Methodisches zur Arbeit mit traumatischer Übertragung und der Gegenreaktion

Tanja Kessler 363

Die Pädagogik der Selbstbemächtigung – Eine traumapädagogische Methode

Wilma Weiß 371

Die unheilvolle Verflechtung von Trauma und Schuld

Beate Rohrer, Anna Krimmer und Pia Andreatta 389

» ... mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern«

Traumapädagogische Gruppenarbeit

Jacob Bausum 407

Verstehen, wie ich ticke

Über die Kraft des gemeinsamen Verstehens durch Workshops
für Mädchen* und Jungen*

Jutta Metzenauer und Wilma Weiß 420

Kooperation und psychosoziale Traumaarbeit

Silke Birgitta Gahleitner und Hans Günther Homfeldt 429

Traumasesensible Netzwerkarbeit

Ein Aufwand, der sich lohnt

Hedi Freude 436

Vernetzung Traumatherapie/Traumapädagogik

Anne Schmitter-Boeckelmann 445

Teil V: Kontext Psychotraumatologie

Trauma und Gesellschaft

Zum Verhältnis von Bewältigung und Anerkennung

Maximiliane Brandmaier und Klaus Ottomeyer 454

Dissoziation als Anpassungsleistung

Winja Buss 464

Transgenerationale Weitergabe von Traumatisierungen

Ilka Quindeau und Marianne Rauwald 479

Trauma und Körper

Thomas Lang 489

Arbeitsfelder zur Unterstützung bei traumatischen Belastungen

Silke Birgitta Gahleitner und Wilma Weiß 502

Teil VI: Aktuelle Entwicklungen

Forschung und Qualitätssicherung

Silke Birgitta Gahleitner, Wolfgang Brandstetter, Heiner van Mil,

Marc Schmid und Martin Schröder 510

Fachverband Traumapädagogik e. V.

Das Netzwerk für Traumapädagog*innen und Expert*innen –

»Traumapädagogik kann man nicht alleine machen«

Heiner van Mil und Thomas Wahle 521

Die Entwicklung der traumapädagogischen Standards

Ein Meilenstein in der stationären Erziehungshilfe

Claudia Schirmer und Jacob Bausum 527

Verzeichnis der Autor*innen

539

Zur Einführung

Wilma Weiß, Tanja Kessler und Silke Birgitta Gahleitner

Die Lebensverhältnisse für aufwachsende Kinder und Jugendliche haben sich verändert. Das ›moderne Kind‹ benötigt ein großes Ausmaß an Flexibilität, Orientierung und Selbststeuerung (Böhnisch/Lenz/Schröer 2009). Nicht allen Kindern und Jugendlichen sind dafür die gleichen Voraussetzungen vergönnt (ebenda). Internationale Vereinbarungen wie die UN-Behindertenrechtskonvention (UN A/RES/61/106 2007; in Deutschland 2009 in Kraft gesetzt) vertreten daher den Anspruch, in allen Lebensbereichen für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen Inklusion und Partizipation umzusetzen (vgl. auch 13. Kinder- und Jugendbericht: BT-Drs. 16/12860 2009). Für viele Mädchen* und Jungen*¹, die durch physische sowie psychische Krankheit oder andere Benachteiligungen beeinträchtigt sind, wird dieses Versprechen jedoch in keiner Weise eingelöst. Für früh traumatisierte Kinder gilt dies in besonderer Weise. In einer Studie zu frühen Traumata in der Kindheit (ACE-Studie über »adverse childhood experiences«; Felitti 2002) zeigte sich longitudinal: Menschen, die ein frühes Trauma erlitten haben, leiden ungleich häufiger an Armut, Arbeitslosigkeit, Mittellosigkeit, unzureichender oder unsicherer Unterkunft bzw. Wohnungslosigkeit und sozialer Gefährdung.

Über viele Jahrzehnte hinweg schien die Beschäftigung mit Trauma und Traumabetroffenen eine Domäne der Psychotherapie zu sein. Dieser Eindruck entstand zumindest, wenn man auf die Suche nach entsprechenden Fachbüchern zum Thema ging. Bei genauerer Betrachtung jedoch erwies sich dieser Eindruck als trügerisch (Gahleitner 2010). Psychosoziale Fachkräfte arbeiteten in allen geschichtlichen Epochen mit traumatisierten Menschen. Allein ein Blick in Pestalozzis Stanser Brief von 1779 (Pestalozzi 1779/2010) gibt ein anschauliches Bild, wie sehr die von ihm betreuten Kinder und Jugendlichen im damaligen Waisen- und Armenhaus unter traumatischen Belastungen litten. Freuds Psychoanalyse gewann im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in pädagogischen Kreisen deutlich mehr Einfluss als in der Psychiatrie (vgl. Dörr 2011; Schulze/Loch/Gahleitner 2012; Weiß in diesem Band). Eine Reihe heilpädagogischer Heime fungierte als Vorläufer kinderpsychiatrischer Stationen. Psychosoziale Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit und (Heil-)Pädagogik gestalten daher seit jeher den größten Anteil der Traumaversorgung.

1 Damit sind alle Dimensionen des Geschlechts gemeint.

Seit Erscheinen der 1. Auflage des Handbuchs Traumapädagogik 2016 hat sich viel verändert. Mittlerweile ist Traumapädagogik eine anerkannte Fachrichtung. Viele Forschungsprojekte belegen ihre Wirksamkeit. Die Zahl traumapädagogischer Konzepte ist angewachsen, die vorhandenen Konzepte sind stärker ausdifferenziert worden. Vor allem die Anerkennung der Expert*innenschaft (wir meinen damit Erfahrungsexpert*innen, Menschen aus herausfordernden Lebensumständen) hat Tiefung in die Debatten und Entwicklungen gebracht (Weiß/Sauerer 2018). Die Handlungsfelder der Traumapädagogik haben sich verschiedene Richtungen erweitert, z. B. ins intersektionale Feld hinein (vgl. u. a. Zito/Martin 2024).

Ziel des vorliegenden Buchs ist die Entwicklung und Darstellung der Traumapädagogik aus genuin sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Sicht, ohne interdisziplinäre Sichtweisen zu vernachlässigen.

Doch was ist Traumapädagogik überhaupt? Traumapädagogik lässt sich definieren als eine Fachrichtung, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Fachkräfte, die im Arbeitsalltag mit traumatisch belasteten Kindern und Jugendlichen konfrontiert sind, bei ihrer anspruchsvollen Aufgabe zu unterstützen: einerseits durch spezifische Fort- und Weiterbildungen und andererseits durch die Schaffung tragfähiger Strukturen in den Institutionen. Als der Beltz Verlag seinerzeit bei uns Herausgeberinnen nach einer Publikation zur Traumapädagogik anfragte, stellten wir uns selbst die Frage, warum wir angesichts der bereits bestehenden Publikationstätigkeit einen weiteren Traumapädagogik-Band produzieren sollten. Doch es sollte ein Handbuch sein, mit eindeutigem Übersichts- und Zusammenfassungskarakter. Und da zu diesem Zeitpunkt der Publikationsentwicklung zur Traumapädagogik bereits Herausgabebände zu unterschiedlichen Schwerpunkten entstanden waren, erschien es uns tatsächlich sinnvoll, unter Einbezug eines möglichst breiten Spektrums von Autor*innen mit einem Handbuch einen systematischen Überblick herzustellen.

Entlang dieser Zielsetzung ist der Band in sechs Abschnitte gegliedert: in einbettende Bezüge der Traumapädagogik, grundsätzliche Inhalte der Traumapädagogik, Handlungsfelder der Traumapädagogik, methodische Vorgehensweisen der Traumapädagogik, übergreifende Themen der Psychotraumatologie und aktuelle Entwicklungen und Zukunfts- bzw. Ausblicksthemen.

Eröffnet wird der Band vom **ersten** Abschnitt »Bezüge der Traumapädagogik aus der Pädagogik und der Sozialen Arbeit«, der die historischen und theoretischen Wurzeln aus verschiedenen Richtungen nachverfolgt und aufzeigt. *Wilma Weiß* führt unter dem Titel »Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte« in die Geschichte der Fachrichtung ein und zeigt auf, wie sehr die Inhalte schon immer in der Logik und Praxis von Pädagogik und Sozialer Arbeit verwurzelt waren. Der anschließende Beitrag von *Christina Rothdeutsch-Granzer* und *Wilma Weiß* verfolgt gezielt verschiedene Stränge der Pädagogik unter der Überschrift »Reformerische und emanzipatorische Pädagogik. Inspirationen für die trau-

mapädagogische Praxis und Theoriebildung«. Den übergreifenden Pfad »Psychoanalytische Pädagogik« verfolgt *Margret Dörr*. *Silke Birgitta Gahleitner* wendet sich auf dieser Basis unter dem Titel »Milieutherapeutische und -pädagogische Konzepte« einer häufig missverstandenen, aber zentralen Quelle traumapädagogischer Arbeit zu. *Martin Kühn* und *Julia Bialek* fokussieren die »Behindertenpädagogik. Die Lehre vom ›Anderssein‹, eine zentrale wissenschaftliche Wurzel der Traumapädagogik« und beschreiben die Einflüsse dieser Fachrichtung auf traumapädagogisches Gedankengut. Deutlich wird in all diesen Beiträgen die lange Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik in der Auseinandersetzung mit traumatisierten Kindern und damit auch die Wichtigkeit von Erfahrungen aus der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik für die Weiterentwicklung der Traumapädagogik und die Vertiefung eines pädagogischen Selbstverständnisses im Traumabereich. Auch ohne damals schon den Begriff des Traumas zu kennen, wurden bereits wichtige Grundlagen für die heutige Traumapädagogik gelegt. Ähnliches gilt für die humanistische Orientierung in Bezug auf die Grundhaltung.

Den **zweiten** Abschnitt »Zentrale Inhalte der Traumapädagogik« leiten die Mädchen* und Jungen* aus herausfordernden Lebensständen ein. Erstmals in einem Handbuch berichten Expert*innen für herausfordernde Lebensumstände selbst über Folgen. *Yasmina Errafay*, *Luna Flür*, *Dorina Horvath*, *Claudia Kaiser*, *Noah Meloni*, *Lotta Stern*, *Celine Wagner*, *Viktoria Neubert* und *Ana Maria Gheorghe* schreiben »Wir sind alles. Expert*innen über Belastungen, Bewältigungsstrategien, Stärken und darüber, was hilft und was nicht«. Als eine Antwort auf die Ausführungen der Expert*innen gelten *Marc Schmid*s Gedanken zum »Nutzen der traumapädagogischen Haltungen. Konzepte für ethische Fragestellungen im pädagogischen Alltag«. Der Autor entfaltet darin grundsätzliche Gedanken rund um ethische Dilemmata und Aspekte im Arbeitsalltag mit den Kindern und Jugendlichen. *Andrea Basedow* beschreibt anschließend »Die Pädagogik des Sicheren Ortes«. Auf Basis dieser von Marc Schmid und Andrea Basedow verlangten trauma- und beziehungsorientierten Grundhaltung fordert *Wilma Weiß*, den Kindern und Jugendlichen Selbstbemächtigung zu ermöglichen, die in den traumatischen Erfahrungen zu tiefst erschüttert wurde. In »Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine Einführung« definiert sie Selbstbemächtigung zwischen Selbstsorge und Selbstoptimierung, greift die Konzepte von Anerkennung und Würde als zentrale Kategorien traumapädagogischen Handelns auf und beschreibt die vor allem mit jungen Expert*innen weiterentwickelte »Selbstbemächtigung reloaded«. Diese Form der »Selbstbemächtigung reloaded« erfordert eine traumapädagogische Auseinandersetzung mit Scham und Schuld. *Pia Andreatta* und *Gianluca Grepaldi* beschreiben »Scham und Beschämung mit Blick auf Trauma«. Mit dem Gedanken der Selbstbemächtigung gehen zudem Überlegungen zur »Partizipation« einher, die sich als wichtiger Wirkfaktor in der Kinder- und Jugendhilfe herausgestellt hat und über

deren Forschungsergebnisse und theoretische Modelle *Michael Macsenaere* aufklärt. Selbstbemächtigung zu erlangen, ist wiederum für Kinder und Jugendliche nicht möglich ohne eine trauma- und beziehungsorientierte Grundhaltung. Sie basiert auf einem fundierten Wissen über Bindungs- und Beziehungstheorie sowie Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung. Unter dem Titel »Bindungstheorie in ihrer Bedeutung für die Traumapädagogik« bringen *Silke Birgitta Gahleitner*, *Carina Kamptner* und *Ute Ziegenhain* den Leser*innen bindungstheoretische Grundlagen nahe, und *Tanja Kessler* führt in ihrem Beitrag »Äußere Eindrücke und innere Erwartungen« in »Theoretische Aspekte zu den Dynamiken von Übertragung und Gegenreaktion in der traumapädagogischen Arbeit« ein. Als übergreifend zum gesamten Bereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist die Kategorie Gender anzusehen, denn sie durchdringt – ebenso wie andere gesellschaftlich verankerte Hierarchien – unsere gesamten individuellen und sozialen biografischen Erfahrungen. Unter dem Titel »Reflektiert die gegenwärtige Traumapädagogik im Kinder- und Jugendhilfebereich die Strukturkategorie Gender? Eine kurze Bestandsaufnahme für den Kinder- und Jugendhilfebereich« wenden sich *Christina Frank* und *Elke Peine* dieser häufig vernachlässigten Perspektive zu. *Heike Zimmermann* fordert, »Traumapädagogische Settings diversitätssensibel zu öffnen« in Bezug auf »Heteronormativität und das Wissen um deren Bedeutsamkeit in der Begleitung von LSBT*I*QA+ Kindern- und Jugendlichen«. Anschließend beschäftigen sich *Newroz Duman*, *Lisa Hartke* und *Melanie Wurst* mit dem Thema »Rassismus als Trauma – ein strukturelles Problem in der psychosozialen Arbeit«. Mit dem Beitrag über »Sekundäre Traumatisierung. Existenzielle Berührung und Selbstfürsorge in pädagogischen Arbeitsfeldern« von *Renate Jegodtka* schließt dieser Abschnitt zu ethischen Themen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Den **dritten** Abschnitt »Handlungsfelder« leitet ein Thema von eminenter Bedeutung ein: Unter dem Titel »Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche« widmet sich *Monika Jäckle* den vielen Bedarfen und Lücken im Schulwesen für traumatisierte Kinder und Heranwachsende. In den darauffolgenden Beiträgen werden weitere wichtige Handlungsfelder der Traumapädagogik vorgestellt. Die Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Handlungsfelds Kita beleuchtet *Eva Picard* unter dem Titel »Da hilft nur Geduld und Spucke. Traumapädagogik in Kindertageseinrichtungen«. Das Handlungsfeld der »Traumapädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe« wird beschrieben von *Sabine Tiefenthaler*, *Silke Birgitta Gahleitner* und *Heiner van Mil*. *Jürgen Reinshagen* und *Martina Krauth* wenden sich der traumasensiblen pädagogischen Arbeit mit Familien in ihrem Beitrag »Traumapädagogische Familienhilfe. Alltagsentlastendes Arbeiten in traumatisierten Systemen« zu. Immer bedeutsamer wird auch das Handlungsfeld der Arbeit mit Migrant*innen. *David Zimmermann* gibt einen Über-

blick über »Zwangsmigration und Traumatisierung«. Migration bedingt nicht zwangsweise Flucht, und Flucht ist nicht ausreichend erklärt von Erwägungen zur Migration. Daher war es uns ein Anliegen, zusätzlich das Thema »Unbegleitete junge Geflüchtete in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe« von *Claudia Mennesch* und *Mirja Keller* aufzunehmen. Wenn es möglich ist, einen familienähnlichen Rahmen insbesondere für kleinere Kinder herzustellen, tritt das Pflegewesen in Aktion. *Martin Janning* beleuchtet »Pflegekindschaft: Chancen für traumatisierte Kinder in neuen Eltern-Kind-Beziehungen«. Anknüpfend an die Gedanken zu Heil- und Sonderpädagogik als wichtiger Quelle traumapädagogischer Wissensbestände ergänzt *Tanja Kessler* mit ihrem Beitrag »Behindert uns nicht! Ansätze, Ideen und Entwicklungsaufgaben für eine Traumapädagogik in der Behindertenhilfe« diese breite Entfaltung der verschiedenen Arbeitsfelder. Nicht fehlen dürfen hier die Handlungsfelder Psychiatrie und Jugendamt: *Miriam Weber*, *Christopher Kahmen*, *Irène Koch*, *Nadja Brandenberger*, *Katharina Purtscher-Penz*, *Andrea Schober*, *Bettina Breymaier*, *Marc Schmid* und *Martin Schröder* beleuchten »Kinder- und Jugendpsychiatrie« als »einen möglichst sicheren Ort durch traumapädagogische Haltungen«, und Harald Britze widmet sich zusammen mit *Marie Fingerhut* dem Thema »Traumapädagogische Angebote. Ihre Bedeutung in den Hilfen zur Erziehung für die Fallsteuerung durch das Jugendamt«.

Der **vierte** Abschnitt »Methoden der Traumapädagogik« ist nur verständlich auf dem Boden der bereits mehrfach eingebrachten ethisch fundierten Grundhaltung. Voraussetzung jedes adäquaten methodisch gelungenen Interventionsprozesses ist jedoch vor allem ein umfassendes diagnostisches Verstehen. Unter dem Titel »Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen« geben *Andrea Basedow*, *Silke Birgitta Gahleitner* und *Wilma Weiß* Anregungen, wie ein solcher Verstehensprozess gelingen und zu einer adäquaten Hilfeplanung führen kann. Von der Bedeutung bindungsorientierten Wissens war bereits die Rede. In seinem Beitrag »Bindung und Trauma. Co-Regulation und Selbstregulation – Die äußere und die innere Welt korrigierender Beziehungserfahrungen« bereitet *Thomas Lang* die bindungstheoretischen Wissensbestände für die Praxis auf. Voraussetzung dafür sind wiederum – mehr noch in praktischer Hinsicht als aus theoretischer Perspektive – die Kenntnis von und ein gekonnter Umgang mit traumatischen Übertragungsdynamiken. *Tanja Kessler* gibt dazu wichtige Anregungen unter dem Titel »Diese Wut, die mich immer wieder einholt. Methodisches zur Arbeit mit traumatischer Übertragung und der Gegenreaktion«. Vor dem Hintergrund des Wissens um Bindung und Übertragung und in Bezug auf den Grundsatz der Selbstbemächtigung beleuchtet *Wilma Weiß* das methodische Vorgehen ausführlich in »Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode«. *Beate Rohrer*, *Anna Krimmer* und *Pia Andreatta* beschreiben anschließend »Die unheilvolle Verflechtung von Trauma und Schuld«. Nicht selten wird vergessen, dass man es in der stationären Kinder- und

Jugendhilfe nicht mit einzelnen Individuen, sondern mit Gruppen zu tun hat. Diesem Aspekt widmet sich *Jacob Bausum* unter dem Titel »... mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern«. Traumapädagogik im Gruppenkontext«. *Jutta Metzner* und *Wilma Weiß* führen die Bedeutung traumapädagogischer Fortbildungen für Mädchen und Jungen aus: »Verstehen, wie ich ticke. Über die Kraft des gemeinsamen Verstehens durch Workshops für Mädchen und Jungen«. Ein besonderes Augenmerk legen sie am Beispiel der Stadt München auf die nachhaltige Verankerung in den Einrichtungen, damit das gemeinsame Verstehen während der KiWos (Kinder-Workshops) im pädagogischen Alltag geborgen werden kann. Ebenso häufig wird vernachlässigt, dass Traumapädagogik nicht in einem abgeschlossenen Raum geschieht und geschehen kann, sondern stets auf kontextuelle Faktoren angewiesen ist. Unter dem Titel »Kooperation und psychosoziale Traumaarbeit« thematisieren *Silke Birgitta Gahleitner* und *Günter Homfeldt* den Aspekt der Kooperationsnotwendigkeit der sozialen Dienste auf struktureller Ebene, und *Hedi Freude* widmet sich in ihrem Beitrag »Traumasensible Netzwerkarbeit. Ein Aufwand, der sich lohnt« diesem Thema auf der Ebene eines kollegialen Austauschs. Eine zentrale Schnittstelle der Vernetzung und Kooperation besteht zwischen Jugendhilfe und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie: Dieses Themas hat sich *Anne Schmitter-Boeckelmann* unter dem Titel »Vernetzung Traumatherapie/Traumapädagogik« angenommen.

Bereits im vierten Abschnitt wurde deutlich, dass Traumapädagogik sich nur innerhalb eines umgebenden Kontexts entfalten kann. So wirkt es z. B. sequenziell traumatisierend (vgl. Keilson 1979), die Auswirkungen von Gewalt als individuelle Psychopathologie zu kategorisieren, für deren Verarbeitung die Opfer selbst verantwortlich sind. Briere (1996, S. 84) bezeichnet diese Verhältnisse als »viktimisierende Kultur«. Um diese Zusammenhänge eingehender zu verstehen, werden für eine informierte Praxis daher auch Wissensbestände aus verschiedenen Gebieten der allgemeinen Psychotraumatologie benötigt, die im **fünften** Abschnitt »Kontext Psychotraumatologie« entfaltet werden. *Maximiliane Brandmaier* und *Klaus Ottomeyer* leiten ihn ein mit ihrem Beitrag »Trauma und Gesellschaft. Zum Verhältnis von Bewältigung und Anerkennung«. Eine der Bewältigungsstrategien ist die störungswertige Dissoziation, die von *Winja Buss* unter dem Titel »Dissoziation als Anpassungsleistung« erläutert wird. Die Ambivalenzen zwischen Annäherung und Vermeidung als »dyadischer Angelpunkt posttraumatischer Bewältigungsversuche«, wie Birck (2001, S. 48) dies benannt hat, führen auch zu dem komplexen Phänomen »Transgenerationale Weitergabe von Traumatisierungen«, das *Ilka Quindeau* und *Marianne Rauwald* beleuchten. Gerade in der pädagogischen Tradition wird bei der Beschäftigung mit Trauma viel zu oft das körperliche Geschehen vernachlässigt. Trauma jedoch ist ein ganzkörperliches Phänomen und muss auch auf dieser Ebene in der professionellen Praxis reflektiert werden. In seinem Beitrag »Trauma und Körper« gibt *Thomas Lang* dazu Anregungen. Das

Überblickskapitel zu verschiedenen Aspekten der Psychotraumatologie wird von *Silke Birgitta Gahleitner* und *Wilma Weiß* abgerundet durch eine systematische Rahmung der verschiedenen Arbeitsfelder unter dem Titel »Arbeitsfelder zur Unterstützung bei traumatischen Belastungen«.

Der **sechste** Abschnitt »Aktuelle Entwicklungen« bespricht Thematiken, die bis hierher im Rahmen des Handbuchs nicht angesprochen werden konnten. Eines dieser Themen ist die Forschung. Empirisch basierte Qualitätssicherung wird in der Kinder- und Jugendhilfe zunehmend mehr Bedeutung beigemessen, sie stellt jedoch ein komplexes Unterfangen dar. Jugendhilfeprozesse sind mit ihren Adressat*innen, deren Biografien, Lebenslagen, Lebensstilen, Wünschen, Werten, Absichten, Gefühlen und Wirklichkeiten – kurz Sinnstrukturen – schwer einzufangen. Entlang dieser Überlegungen geben *Silke Birgitta Gahleitner*, *Wolfgang Brandstetter*, *Heiner van Mil*, *Marc Schmid* und *Martin Schröder* in ihrem Beitrag »Forschung und Qualitätssicherung« einen Einblick in das Forschungsfeld der Traumapädagogik und veranschaulichen es an einer konkret durchgeführten Evaluation einer Traumapädagogikschulung in einer Münchner Einrichtung. Zentral für das Vorantreiben der Entwicklungen und Erkenntnisse in der Traumapädagogik sind zudem die Diskussionen in den Erziehungsverbänden, wie der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) als Herausgeber von »Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen« (Weiß, 1. Auflage 2003, 10. Auflage 2024) und dem Evangelischen Erziehungsverband e. V. sowie die Arbeit in zugehörigen Fachverbänden. Neben einigen deutschsprachigen und deutschen Fachverbänden zu psychosozialer und psychotherapeutischer Traumaarbeit aus einer breiteren Perspektive wie der Deutschsprachigen Gesellschaft für Psychotraumatologie (DeGPT) und der Gesellschaft für Psychotraumatologie, Traumatherapie und Gewaltforschung (GPTG) hat sich der »Fachverband Traumapädagogik e. V. Das Netzwerk für Traumapädagog*innen und Expert*innen« (FV TP) ausschließlich auf die Weiterentwicklung und Verbreitung traumapädagogischer Inhalte fokussiert, denn »Traumapädagogik kann man nicht alleine machen«, vorgestellt von *Heiner van Mil* und *Thomas Wahle*. Ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung von Standards und Kompetenzprofilen für Ausbildung und Praxis war die Erarbeitung traumapädagogischer Standards in der Kinder- und Jugendhilfe. Unter dem Titel »Die Entwicklung der traumapädagogischen Standards. Ein Meilenstein in der stationären Erziehungshilfe« werden die darin enthaltenen entwicklungsfördernden Aspekte von *Claudia Schirmer* und *Jacob Bausum* dargestellt.

Auch wenn es mittlerweile zahlreiche Online-Publikationen zur Traumapädagogik gibt, möchten wir sie auch in Printform erhalten.

Schlehdorf, Frankfurt, Berlin im Januar 2025

Wilma Weiß, Tanja Kessler und Silke Birgitta Gahleitner



Bezüge der Traumapädagogik aus der Pädagogik und Sozialen Arbeit

Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte

Wilma Weiß

Die Entstehung der jungen Fachrichtung Traumapädagogik begann in stationären und teilstationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ab Mitte der 1990er-Jahre. Aus diesem Grunde beziehen sich die meisten grundlegenden Artikel in diesem Handbuch auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Mittlerweile wurden und werden die Möglichkeiten der Traumapädagogik in verschiedenen Arbeitsfeldern ausprobiert und beschrieben (siehe Kapitel ›Handlungsfelder‹ in diesem Band).

Traumاسensible Pädagogik insbesondere für Kinder und Jugendliche ist notwendig, weil traumatisierte Mädchen* und Jungen* Überlebensstrategien entwickelt haben, die ihnen das Leben, den Zugang zu Gleichaltrigen und Erwachsenen und vor allem den Zugang zu sozialer Teilhabe erschweren. Sie ist möglich, weil schon alleine die Kenntnis dieser Strategien den psychosozialen Fachmenschen und Pädagog*innen in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen die unterstützende Begleitung der Mädchen* und Jungen* erleichtern kann. Traumabearbeitung ist die Bewältigung durch die Betroffenen, Traumaarbeit die Begleitung durch psychosoziale Fachkräfte wie Traumapädagogik, Traumatherapie, Traumafachberatung, die Bewältigung traumatischer Erfahrungen in Selbsthilfegruppen, mit NGOs, psychosoziale Traumaarbeit u. v. a. m.

In den letzten zehn Jahren entstanden in der pädagogischen Praxis verschiedene Konzepte mit Gemeinsamkeiten, Schnittmengen und Unterschieden.

Traumapädagogik ist Teil der Traumaarbeit

Traumapädagogik ist keine Therapie und Traumaexposition im klassischen therapeutischen Sinne. Sie wurde als Unterstützung traumatisierter Mädchen* und Jungen* im pädagogischen Alltag nötig. Die Korrektur traumatischer Erfahrungen ist vor allen Dingen ein Prozess der Selbstbemächtigung der Mädchen* und Jungen* in den für sie sozial bedeutsamen Bezügen. Das beinhaltet

- die Veränderungen von dysfunktionalen Einstellungen und Überzeugungen;
- die Möglichkeit, das Geschehene in die eigene Lebensgeschichte einzuordnen;
- die Chance, im Leben, im ›Jetzt‹ einen Sinn zu finden;

- die Entwicklung von Körpergewahrsein und Körperfürsorge;
- die Selbstregulation von traumatischen Erinnerungsebenen und von traumatischem Stress;
- Vertrauen in Beziehungen;
- die Entwicklung einer respektierenden Haltung den eigenen Wunden/Schwierigkeiten/Beeinträchtigungen gegenüber;
- Chancen für soziale Teilhabe (Weiß 2024, S.110)

Traumabewältigung beschränkt sich nicht auf Traumatherapie. Letztere stelle – so Krüger und Reddemann (2007, S. 34) – » [...] nur einen bescheidenen Baustein im Sinne der Verarbeitung und Heilung von traumatischen Lebenserfahrungen dar«. Traumabearbeitung, Traumaheilung, die Überwindung traumatischer Erfahrungen braucht »das Wiederherstellen von Vertrauen, das Wiedererlangen von Zuversicht, die Rückkehr zu einem Gefühl von Sicherheit und die Wiederverbindung mit der Liebe« (Perry/Szalavitz 2006, S. 291). Traumapädagog*innen können viel dazu beitragen.

Traumapädagogik ist Bestandteil der Pädagogik und Sozialen Arbeit, sie ist auch elementarer Teil der Psychotraumatologie. Wie Silke Gahleitner betont, leisten Fachkräfte der Sozialen Arbeit und der (Heil-)Pädagogik mit Abstand den größten Anteil der Traumaversorgung (Gahleitner/Schulze 2009). Pädagog*innen bereichern die fachliche Diskussion mit ihren beruflichen Traditionen; sie kommen gegenüber dem klassifikatorischen Denken von Medizin und Psychiatrie eher aus dem subjektorientierten, prozesshaften und kontextorientierten, systemischen Denken.

Die Genese

Die Traumapädagogik ist in der pädagogischen Praxis entstanden. Angeregt durch die Enttabuisierung der sexuellen Gewalt gegen Frauen beschäftigten sich ab Ende der 1980er-Jahre Pädagog*innen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und Pflegeeltern mit den Möglichkeiten einer besseren Unterstützung traumatisierter Mädchen* und Jungen*: Wie rede ich mit Mädchen* und Jungen* über sexuelle Gewalt, wie stärke ich sie, welche Schutzkonzepte braucht es in Einrichtungen etc. (Enders 1995; Bange/Deegener 1996; Weiß 1996). Mit der Erweiterung des Blickwinkels auf alle Formen von Gewalt gegen Kinder Mitte der 1990er-Jahre stieg das Interesse an den Auswirkungen anderer traumatischer Erfahrungen und die Frage nach den Möglichkeiten einer pädagogischen Begleitung (Stiftung ›Zum Wohl des Pflegekindes‹ 1998). Damit näherten sich die Pädagog*innen der bislang unangefochtenen Domäne der Psychotraumatolog*innen und Therapeut*innen, der Traumaaarbeit. Die Renaissance der Bindungstheorie rückte die Bindungsbe-

dürfnisse der Mädchen* und Jungen* und damit auch die traumatisierenden Inhalte von Bindungsgestaltung in den Vordergrund.

2002 schlug sich diese Entwicklung in Büchern, Konzepten und Institutionalisierung nieder:

- Martin Kühn und Volker Vogt eröffneten das Diskussionsforum www.traumapaedagogik.de.
- Die Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) bietet seit 2002 traumapädagogische Fort- und Weiterbildungen an.
- 2003 erscheint die 1. Auflage von »*Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*«.
- 2007 entsteht die erste traumapädagogische Wohngruppe Greccio.
- 2008 initiieren Martin Kühn und Wilma Weiß die Gründung der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Traumapädagogik*.

Traumapädagogik ist nicht denkbar ohne die Erkenntnisse der *Psychotraumatologie*. Menschen wie Judith L. Herman, Bessel van der Kolk und vielen anderen gebührt das Verdienst, auf die Wunden traumatischer Erfahrungen in Leib und Seele der Menschen aufmerksam gemacht und hilfreiche Prozesse angestoßen zu haben. Traumapädagogik ist nicht denkbar ohne Berücksichtigung der Erkenntnisse der Sozialen Arbeit, Bindungstheorie, Resilienzforschung, Gesundheitslehre und der therapeutischen Wissenschaften. Besondere Bedeutung für die Konzeptionierung der Traumapädagogik hat neben den Erkenntnissen der Psychotraumatologie die *Psychoanalyse* (vgl. Dörr in diesem Band).

Traumapädagog*innen müssen das Rad nicht neu erfinden, viele pädagogische Traditionen sind in traumapädagogischen Konzepten zu erkennen. So bezieht sich Traumapädagogik auf Inhalte der Reformpädagogik und der emanzipatorischen Pädagogik, weil im Zentrum ihrer Praxis und Theorie das Ziel steht, benachteiligte, auch traumatisierte Menschen auf ihrem Weg von einem Objektstatus – Objekt der Erwachsenen, Objekt der Herrschenden, Objekt der strukturellen Gewalt – zum Subjekt-Sein, zur Selbstbemächtigung zu begleiten. Die zum Teil vergessenen Klassiker der pädagogischen Literatur wie August Aichhorn (1925/1987) und Bruno Bettelheim (1955/1985) beschreiben kindliche Verhaltensweisen, die »heute teilweise als Symptome traumabezogener Stressreaktionen beschrieben werden könnten. [...] So manche Beschreibung überrascht in ihrer Aktualität aus heutiger Sicht« (Kühn 2013, S 26).

Inhalte der Traumapädagogik

In den letzten zehn Jahren sind eine Anzahl traumapädagogischer Konzepte entstanden. Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Konzepte gelten als kreative

Bestandteile eines Diskussions- und Praxistestprozesses. *Unterschiede* finden sich in Inhalten und Gewichtungen im traumpädagogischen Handeln. Als erster Fixpunkt dieser theoretischen Praxis oder praktischen Theorie gelten die ›Traumapädagogischen Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe‹ (BAG Traumapädagogik 2011).

Als handlungsleitende Inhalte traumapädagogischer Praxis haben sich folgende Konzepte herauskristallisiert:

- Pädagogik der Selbstbemächtigung (Weiß 2005; 2024)
- Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn 2006)
- Traumazentrierte Pädagogik (Uttendörfer 2005)
- Emotionsregulation angelehnt an DBT (Schmid 2008)
- Traumapädagogische Gruppenarbeit (Bausum 2009)
- Pädagog*innen als Teil der Traumapädagogik (B. Lang 2009)
- Milieutherapeutische bindungsorientierte Konzepte (Gahleitner 2011)
- Trauma und behindertes Leben (Kühn/Bialek 2014)
- Systemische Traumapädagogik (Jegodtka/Luitjens 2016)
- Coregulation und Selbstregulation (T. Lang 2016)
- Spirituelle Selbstbemächtigung (Sauerer 2018)

In diesen Konzepten finden wir ein gemeinsames Menschenbild, eine gemeinsame Haltung und die Annahme des guten oder wichtigen Grundes.

Das Menschenbild gründet in der humanistischen Pädagogik und der humanistischen Psychologie. Es besteht im Wesentlichen in der Erkenntnis, dass der Mensch die Fähigkeit zur Veränderung und zur Selbstregulation besitzt:

»Das Individuum verfügt potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellung und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern; dieses Potential kann erschlossen werden, wenn es gelingt, ein klar definiertes Klima förderlicher psychologischer Einstellungen herzustellen« (Rogers 1981, S. 66).

Traumapädagogische Konzepte sind interdisziplinär und interinstitutionell. Trotz des Grabens zwischen den Disziplinen gab und gibt es immer wieder Beispiele der Integration und Konvergenz pädagogischen, psychologischen und medizinischen Denkens. »So standen heilpädagogische Heime Pate bei der Gründung kinderpsychiatrischer Stationen« (Gahleitner 2011, S. 25). Psychoanalytiker beeinflussten die Pädagogik und begründeten die Milieuthherapie. Immer waren es Menschen, die über ihre Disziplin hinaus mit Vertreter*innen anderer Fachrichtungen, Disziplinen und Institutionen neue Konzepte entwickelt und erprobt haben.

Die Konzepte des ›sicheren Ortes‹ (Martin Kühn), der ›traumasensiblen milieutherapeutischen Bindungspädagogik‹ (Silke Birgitta Gahleitner) und die ›Pädago-

gik der Selbstbemächtigung« (Wilma Weiß) gelten als die zentralen Konzepte der Traumapädagogik (Vorstand Fachverband Traumapädagogik 2023, S. 297).

Alle drei Konzepte gehen von der Annahme des ›guten Grundes‹ aus. Eine Begegnung auf Augenhöhe – ohne die Verantwortung der Fachmenschen zu negieren – ist die Herzensangelegenheit der jeweiligen Konzeptersteller*innen. Selbstverstehen und gemeinsam Verstehen ist immer Bestandteil – und sie stehen je nach Situation mehr oder weniger im Vordergrund. Dies gilt ebenso für die Beteiligung der jungen Menschen, mal als Partizipation, mal als Annahme der Expert*innenschaft. In allen drei Konzepten gilt ein besonderes Augenmerk den Fachmenschen. Ihre Möglichkeiten der Selbstreflexion und Selbstfürsorge entscheiden mit über den soweit als möglich sicheren Ort, über die Gestaltung der Bindungsangebote und die Möglichkeiten der Selbstbemächtigung. Ein soweit als möglich sicherer Ort kommt nicht ohne reflektierte Bindung aus. ›Schützende Inselerfahrungen‹ – ein Begriff, den *Silke Gahleitner* geprägt hat – sind sicherlich soweit als möglich sichere Orte. Schützende Inselerfahrungen bedeutet auch das Verstandenwerden und das Verstehen – als zentrale Werte der Pädagogik der Selbstbemächtigung. Martin Kühns Haltung zur Partizipation zählt ebenfalls zu den zentralen Werten der Selbstbemächtigung. Beziehungsvielfalt (Gahleitner 2011) ist Bedingung für Selbstbemächtigung. Das Entstehen von selbststärkenden Bindungsverhalten braucht den soweit als möglich sicheren Ort mit allen oben beschriebenen Aspekten. Die Reflexion und Veränderung selbst- und fremdschädigender Beziehungsmuster ist Selbstbemächtigung per se.

Die Weiterentwicklung traumapädagogischer Inhalte geschieht in der Praxis. Dort ist es gelungen, Teile traumapädagogischer Konzepte in einem Prozess des Aufeinanderbezogenseins der Akteur*innen und der Verbindung von Theorie und Praxis in traumapädagogischen Projekten zusammenzuführen und weiterzuentwickeln. Dies drückt sich in einigen Entwicklungslinien aus:

- Hinwendung zum pädagogischen Diskurs
- Haltung versus Methoden
- die veränderte Auffassung von Diagnostik
- traumasensible Bindung
- Individualisierung versus Beziehungsvielfalt
- die Bedeutung der Zeit nach dem Trauma
- individualisierte Sicht versus gesellschaftliche Bezogenheit
- die Bedeutung der Anerkennung von Schmerz und Leid
- die Expert*innenschaft der Mädchen* und Jungen*

Heute gibt es ein breites Einverständnis über die pädagogischen Wurzeln der Traumapädagogik. Das war nicht immer so, es gab auch die Meinung, Traumapädagogik sei im Prinzip die Umsetzung der Psychotraumatologie. Was nicht gänzlich falsch ist, aber eben auch sehr verkürzt.

Die traumapädagogische Haltung beschreibt »die Klammer, die alte wie neue Konzepte miteinander verbindet« (Bausum 2023, S. 291) und hat in ihrer Bedeutung dem methodengeleiteten Vorgehen der Anfangszeit den Rang abgelaufen. In der Diagnostik geht es immer mehr um das gemeinsame Verstehen. Betroffene Jugendliche als Mitglieder des Expert*innenrates des Fachverbands Traumapädagogik intervenierten beispielsweise zur Wahrnehmung als Fall – »Wir sind doch kein Fall« –, und so wurde das Wort ›Fall‹ gestrichen. Auch wird die Bedeutung der Expert*innen immer deutlicher. Schlussendlich wurde der Expert*innenrat 2017 zum fachlichen Beirat des Fachverbands Traumapädagogik.

Die gemeinsame Weiterentwicklung traumapädagogischer Inhalte scheint in den Überlegungen zum sicheren Ort und zur traumasensiblen Bindungspädagogik am weitesten fortgeschritten.

Die Pädagogik des sicheren Ortes

Vor ca. 25 Jahren stellte Luise Reddemann (2007) die *Imagination ›Der sichere Ort‹* als eine Methode der Kontrolle über negative Gedanken und deren Auswirkungen auf das vegetative Nervensystem, also einen inneren sicheren Ort, vor. 2003 entstand das Konzept der *korrigierenden Gruppenatmosphäre*, daß Möglichkeiten äußerer und innere Sicherheit beschreibt.

Eine korrigierende Gruppenatmosphäre	
Reagiert auf ...	mit ...
Geheimhaltungssystem	– offener, direkter Kommunikation – Enttabuisierung von elterlicher Gewalt und von sexueller Gewalt
Schuld	– Entlastung
Angst	– Sicherheit
Willkür	– Transparenz, klaren Strukturen
Ohnmacht, Objekt	– Mit- und Selbstbestimmung
Verstecken von Gefühlen	– Akzeptanz der Gefühle, Möglichkeiten der Abreaktion
Aufbau von Spannung	– spannungsmindernden Aktivitäten
Beziehungslosigkeit	– Beziehungsangebot
Isolation	– Gruppenerfahrung
traumatische Erfahrungen	– Schutz vor Wiederbelegung durch Stopps bei posttraumatischen Spielen – Einüben von Entspannungsverfahren
Erstarrung	– Kreative Ausdrucksmöglichkeiten – Selbstbestimmte Körpererfahrungen

Abb. 1: Die korrigierende Gruppenatmosphäre (Weiß 2024, S. 203)

Aus der pädagogischen Tradition kommend, sieht Kühn in der Bedeutung der Partizipation als Teil des sicheren Ortes einen konkreten Handlungsauftrag. Partizipation umfasse mehr als nur die Delegation von Entscheidungen an Kinder und Jugendliche, so Kühn (2013), und schlägt *Stufen der Partizipation* vor (vgl. Mascenaere in diesem Band).

Auch die Pädagog*innen selbst sind mit ihrer fachlichen und persönlichen Sicherheit ein wesentlicher Teil des äußeren sicheren Ortes, sozusagen »Bestandteil traumapädagogischer Konzepte« (Lang 2013, S. 222).

Doch es ergeben sich neue Fragen: Was tun, wenn Kinder und Jugendliche keinen inneren sicheren Ort finden? Ist der Begriff sicherer Ort, der impliziert, es gebe einen sicheren Ort, richtig?

Ein Ergebnis der gemeinsamen Weiterentwicklung scheint die Verbindung der Inhalte der korrigierenden Gruppenatmosphäre und des Konzeptes des sicheren Ortes in dem neuen Begriff ›traumapädagogisches Milieu‹. ›Therapeutisches Milieu‹ – oder unmissverständlicher ausgedrückt ›pädagogisch-therapeutisches Milieu‹ – bedeutet nach den aktuellen Entwicklungen offenbar »ausdrücklich *nicht* eine Therapeutisierung des Alltags, sondern eine explizite Betonung auf pädagogisch verwurzelte Betreuungskonzeptionen« (Gahleitner 2011, S. 9, Hervorhebung im Original; vgl. auch Gahleitner in diesem Band).

Die Pädagogik der Selbstbemächtigung

Die Entwicklung der Pädagogik der Selbstbemächtigung datiert in die Anfänge der Traumapädagogik (Weiß 2003). Sie basiert auf der emanzipatorischen Pädagogik (Weiß in diesem Band). In ihrem Zentrum steht das gemeinsame Verstehen. z. B. von gesellschaftlichen Zusammenhängen, und vor allem das Verstehen des eigenen Gewordenseins. Dieses Verstehen minimiert Gefühle der Scham, der Schuld. Verstehen setzt Energie frei, z. B. für die Selbstregulation in stressbelastenden Situationen. Damit werden die Chancen sozialer Teilhabe erhöht.

Voraussetzung hierfür ist eine traumapädagogische Haltung. Die Annahme des wichtigen Grundes geht davon aus, dass jeder Mensch Gründe hat für sein Verhalten, ohne dies zu billigen. Gerade wenn es fremd- oder auch selbstschädigend ist, bedeutet Selbstbemächtigung das eigene Verhalten verstehen zu können. Die Annahme der Expert*innenschaft bedeutet, die Menschen ernst zu nehmen in ihrer Deutung des Geschehens und mit ihnen auf Augenhöhe zu verstehen. Daraus kann ein Arbeitsbündnis auf Augenhöhe entstehen, dass neues selbstbemächtigtes Handeln begleitet und ermöglicht.

In den letzten drei Jahren wurde die Pädagogik der Selbstbemächtigung vertieft und um die Themen Anerkennung des Schmerzes, Anerkennung der Scham und die spirituelle Selbstbemächtigung (Sauerer 2018) ergänzt.

Selbstbemächtigung bedeutet immer auch, gesellschaftliche Wirklichkeiten zu verstehen und darauf Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Auch in diesem Sinne steht sie in der Tradition der emanzipatorischen Bewegung.

Die Unterstützung des Verstehens und des gemeinsamen Verstehens kann im Einzelkontakt als auch im Gruppenkontakt geleistet werden. Mittlerweile werden in unterschiedliche Kontexten traumapädagogische Workshop für Kinder und Jugendliche angeboten. Der Gewinn für die Mädchen* und Jungen* weist auf die große Bedeutung für die Bearbeitung traumatischer Erfahrungen hin (Weiß/Metzner in diesem Band).

Die Entwicklung traumapädagogischer Bindungskonzepte

Positive Beziehungserfahrungen sind der vielleicht wesentlichste Beitrag für eine gelingende Traumabearbeitung. Und so betonen alle Konzepte, z. B. die milieutherapeutischen Konzepte (vgl. z. B. Gahleitner 2011), die Bedeutung von Bindung. In der theoretischen Konzeption setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte, die manchmal im Handeln erkennbar sind, meist fließen diese ineinander und ergänzen sich.

Traumatisierten Mädchen* und Jungen* nutzt *Beziehungsvielfalt*. Im idealen Fall leben sie in einem Raum stabiler, sozialer Beziehungen, in einer heilenden Gemeinschaft. »Ausdrücklich geht es bei diesen Überlegungen jedoch um Beziehungsvielfalt, nicht um Beziehungsdyaden alleine« (Gahleitner 2011, S. 29). Für belastete Kinder ist die Erfahrung, sie haben für jemanden Bedeutung, oft ganz neu. Sie beschreiben viele Jahre später die eine Stunde, den einen Moment, als die Kollegin bzw. der Kollege für sie Zeit hatte und etwas Besonderes unternommen hat, vielleicht besonders zugehört hat, als exklusiv. Diese *exklusive Beziehung* (Weiß 2003) schließt nicht andere Kinder oder Pädagog*innen aus, sie schließt exklusive Momente ein. Die Heimerziehungsforschung ist eindeutig: Die exklusive Beziehung kann die Nachteile bzw. Spannungen der institutionellen Bedingungen, wie z. B. Schichtdienst oder Beziehung als Broterwerb, teilweise ausgleichen: »Sie suchen weiterhin nach dem Verlorenen oder erfolglos Gesuchten, nach Erwachsenen, die persönliche Verantwortung gerade für sie übernehmen würden, zu denen sie gehören könnten« (Wieland et al. 1992, S. 95). *Bindungsbalance* stellt einen mittleren Abstand und die Balance zwischen distanzierter professioneller Reflexion und persönlichem Engagement her: »Als Modell für eine gute Beziehungsgestaltung fungiert [...] die Grundhaltung der Dialektisch Behavioralen Therapie von Marsha Linehan, der mittlere professionelle Beziehungsabstand und die Achtsamkeit auf die Grenzen der professionellen Helfer« (Schmid 2008, S. 8).

Die Berücksichtigung der zum Teil desaströsen Bindungserfahrungen der Mädchen* und Jungen* im pädagogischen Alltag erfordert einen *reflexiven Umgang*

mit den Bindungsfallen, da insbesondere Abwertung und Verstrickung der Kinder und Jugendlichen zu schwierigen Gegenreaktionen der Pädagog:innen und möglicherweise ihre Handlungsunfähigkeit führen können (Schleiffer 2014; Lang 2013; Kessler in diesem Band). Lang eröffnet mit der Beschreibung der *Körperlichkeit von Bindungserfahrung* neue Wege der Bindungspädagogik. Auf jeden Fall beinhaltet Bindungspädagogik, die Mädchen* und Jungen* in der *Reflexion ihres Bindungsverhaltens* kognitiv und alltäglich zu begleiten (Bowlby 1995, S. 129ff.). Auch Gleichaltrigenbeziehungen können zur Bindungssicherheit führen; so gilt *Gruppenarbeit* als ein Beitrag zur Aufhebung von Scham, Isolation und Individualisierung von Leid.

Unterschiedliche Theorien und Erfahrungen als Motor der Entwicklung

Die Beschreibung der Unterschiede soll in dieser Tradition die Diskussion traumapädagogischer Konzepte, möglicherweise ihre Konvergenz anregen. Unterschiede erklären sich aus den jeweiligen Kontexten, in denen die Konzepte entstehen, und den beruflichen Hintergründen der Protagonisten. Während einige »Unter Traumapädagogik [...] die konsequente Anwendung der Psychotraumatologie« verstehen (Schmid 2013, S. 56), betonen andere die pädagogischen Traditionen der Traumapädagogik (Kühn 2013; Weiß 2013). Die unterschiedlichen Akzentuierungen beeinflussen möglicherweise die Integration traumapädagogischer Ansätze in die pädagogischen Disziplinen. Die Verortung in der eigenen Geschichte, die Rückbesinnung auf die guten emanzipatorischen und den Objektstatus der Menschen korrigierenden pädagogischen Ansätze ist eine Ressource, die es zu bergen gilt.

Aus den therapeutischen Wissenschaften stammen auch kognitiv verhaltens-therapeutische Ansätze inklusive der Weiterentwicklung durch die dialektisch-behaviorale Therapie (DBT). Diese konzentrieren sich z. B. mithilfe von Fertigkeiten-Trainings und Notfallkoffern auf die Begleitung der Emotionsregulation als traumapädagogische Inhalte. Diese Möglichkeiten gelten als wertvolle Ergänzung traumapädagogischem Handelns.

Die Pädagogik der Selbstbemächtigung (vgl. Weiß in diesem Band) betont die *Expert*innenschaft* der Kinder und Jugendlichen für ihre schwierigen Lebenslagen. Das bedeutet, dass ihnen unser Wissen über Traumatisierung von Profis zur Verfügung gestellt wird und diese die Kinder/Jugendlichen und Erwachsenen fragen, was sie davon kennen, wie sie es kennen und ob sie vielleicht Einwände haben.

In einigen Konzepten ist die Bedeutung *traumatischer Übertragungen* berücksichtigt, andere betonen die Gefahren eines inflationären und nicht sachgemäßen Umgangs mit Übertragungen und Gegenreaktionen. Wie Judith Lewis Herman

schreibt, sind »Traumatische Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen [sind] unvermeidlich und stören zwangsläufig immer wieder den Aufbau einer guten therapeutischen Beziehung« (Herman 1993, S. 203). Pädagog*innen, die davon wissen, verstehen manches Verhalten der Mädchen* und Jungen* besser. Zudem unterstützen die Kenntnis und Reflexion *der Gegenübertragung* die alltägliche Selbstsorge (vgl. Kessler in diesem Band; Weiß 2024).

Die meisten traumapädagogischen Konzepte beziehen sich explizit auf traumatisierte Kinder und Jugendliche. Andere betonen den Nutzen der *Traumapädagogik für alle Menschen*. Möglicherweise werden die traumatisierten Kinder und Jugendlichen durch eine ›Sonder‹-Pädagogik isoliert und stigmatisiert. Um dem entgegen zu wirken, brauchen sie bestenfalls in allen ihren Lebensweltbezügen Konzepte und Strukturen, die traumapädagogische Inhalte und Methoden berücksichtigen und ermöglichen.

Und es gibt Anlässe zur Weiterentwicklung: Ist das Konzept des sicheren Ortes wirklich sicher, wo gibt es Einschränkungen, auf was müssen wir achten? Profitieren Kinder von der Selbstregulation? Wie müssen Gruppenstrukturen aussehen, die traumatisierte Kinder stabilisieren? Wie wird in der Schule soziale Teilhabe für lebensgeschichtlich belastete Kinder möglich? Was bedeutet die Geschlechterdifferenz für Inhalte und Methoden? Wie wird sich die Traumapädagogik mit den unterschiedlichen Disziplinen der Pädagogik verbinden? Alles Fragen, die in einem kreativen Miteinander der Praktiker*innen, Wissenschaftler*innen und Mädchen* und Jungen* gestellt werden sollen, gerne auch mit Unterstützung von Forschungsvorhaben.

Perspektiven

Traumapädagogik ist als eine Graswurzelbewegung engagierter Kolleg*innen in der stationären Jugendhilfe entstanden. Heute findet sie in der Fachöffentlichkeit zunehmende Beachtung und gilt als Fachdisziplin. Dazu zählt auch der Diskurs über wissenschaftliche Grundierungen (vgl. Fachtag ›Wissenschaft in der Traumapädagogik, weil?‹ des Fachverbandes Traumapädagogik 2024). Traumapädagogisches Handeln findet in immer mehr Arbeitsfeldern und Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen statt. Sie beginnt sich in Feldern der Sozialen Arbeit zu etablieren. Inhalte der Traumapädagogik fordern andere Fachrichtungen zum Überprüfen handlungsleitender Vorannahmen auf. Die pädagogische Arbeit gerät in vielen Bereichen vor dem Hintergrund von lebensgeschichtlichen Belastungen auf den Prüfstand, sie muss emanzipatorisch sein.

Forschungsergebnisse zeigen, Traumapädagogik unterstützt die Traumabewältigung von Mädchen* und Jungen* und die Handlungswirksamkeit der Pädagog*innen (vgl. Gahleitner in diesem Band).

Traumapädagogik ist eine ›Fachrichtung in Bewegung‹, die in einem lebendigen Dialog Theorie, Praxis und sozialpolitische Aktion verbindet. Lebendig ist dieser Dialog auch, weil er auf Augenhöhe der Akteur*innen geschieht. In einigen Forschungsprojekten sind die Mädchen* und Jungen* Expert*innen, die bedeutende Antworten geben auf die Frage: *Was hilft?*

Traumapädagogik ist vielseitig anwendbar, weil Haltung und Methoden der Traumapädagogik alle Menschen unterstützen. So ist die traumapädagogische Haltung eine Haltung, die für jegliche Pädagogik gelten sollte. Sie ist vielseitig anwendbar, weil extremer Stress und traumatische Erfahrungen weiter verbreitet sind als Menschen wissen wollen. Traumata gehört zum Leben und für nicht wenige Menschen ist Traumatisierung Normalität. Daher bedarf es eines gesellschaftlichen Klimas von Empathie und Demokratisierung und die Bereitschaft, finanzielle Ressourcen einzusetzen. Die Bedeutung emanzipatorischer Pädagogik als Korrektiv zu Erfahrungen von Ohnmacht wird immer deutlicher. Pädagogik – und das gilt im Besonderen für die Traumapädagogik – muss als Bewegung heute wieder zum Verändern, zum Einmischen anstiften.

Literatur

- Aichhorn, A. (1925/1987): Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Bern: Huber.
- BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. <https://fachverband-traumapaedagogik.org/standard/> (Abruf 12.12.2024).
- Bange, D./Deegener, G. (1996): Sexueller Missbrauch an Kindern. Hintergründe, Ausmaß, Folgen. Weinheim: Beltz PVU.
- Bausum, J. (2009): Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung. »Ich bin ich und ich brauche Euch« In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München: Juventa, S. 179–187.
- Bausum, J. (2023). Haltung als Wurzel und Basis traumapädagogischer Entwicklungen. In: Unsere Jugend 75, H. 7–8, S. 287–295.
- Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W. (Hrsg.) (2013): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bettelheim, B. (1985): So können sie nicht leben. Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder. München: dtv.
- Bowlby, J. (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg: Dexter.
- Enders, U. (Hrsg.) (1995): Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gahleitner, S. B./Schulze, H. (2009): Psychosoziale Traumalogie – eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Klinische Sozialarbeit 5(2), S. 4–7.
- Gahleitner, S. B. (2011): Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn: Psychiatrie.
- Gahleitner, S. B./Frank, Ch./Gerlich, K./Hinterwallner, H./Koschier, A./Leitner, A. (2015): Anders

Reformerische und emanzipatorische Pädagogik

Inspirationen für die traumapädagogische Praxis und Theoriebildung

Christina Rothdeutsch-Granzer und Wilma Weiß

Traumapädagog*innen müssen das Rad nicht neu erfinden: »Es gibt hervorragende pädagogische Traditionen, auf die wir uns beziehen können« (Kühn 2013, S. 26), z. B. reformpädagogische Anregungen und Inhalte der emanzipatorischen Pädagogik. Wie in der traumapädagogischen Debatte steht im Zentrum der Praxis und Theorie dieser historischen und heutigen Ansätze das Ziel, benachteiligte, auch traumatisierte Menschen in ihrer Selbstbemächtigung auf ihrem Weg vom Objekt – nämlich dem Objekt der Mächtigen und Herrschenden sowie dem Objekt interpersoneller und struktureller Gewalt – zum Subjekt ihres Lebens zu begleiten. In diesem Artikel werden einige Ansätze aus der Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts, die einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik einleitete, und Überlegungen aus der darauffolgenden emanzipatorischen Pädagogik des 20. Jahrhunderts in Erinnerung gerufen und mit zentralen Aspekten des jungen Fachgebiets der Traumapädagogik in Beziehung gesetzt.

Als das Kind zum Subjekt wurde ...

Die Reformpädagogik wurzelt in der Erziehungs- und Schulkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts (Böhm 2012, S. 37). Reformpädagog*innen wandten sich gegen Schulstrukturen, die nicht selten körperlicher und geistiger Kindesmisshandlung gleichkamen. Sie polemisierten gegen die militaristische Erziehung in der Schule und stellten *vom Kinde aus* in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen. Quasi als Vordenker begründeten Pestalozzi und Fröbel Ende des 18. bis Mitte des 19. Jahrhunderts die Vorstellung von Kindern als gleichwertige Bezugspartner*innen in der Interaktion. Pestalozzi (1746–1827) entwickelte den ganzheitlichen Ansatz: Mit Kopf, Hand und Herz sollen die Kinder lernen. Er integrierte emotionale Verbundenheit und Bindungsqualitäten in die Pädagogik.

Die reformpädagogische Bewegung »[...] revolutionierte das Denken über Erziehung insofern, als sie die Blickwendung zur Subjektivität generell vornahm«

(Giesecke 1997, S. 177). Die Individualität des Kindes wurde ein zunehmend wichtiger Wert. Folgerichtig stellten Reformpädagog*innen die Selbsttätigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt. Von Maria Montessori (1870–1952) stammt das Konzept *Hilf mir, es selbst zu tun*.

Obwohl reformpädagogische Ideen sich in erster Linie auf eine Veränderung des Lernens in der Schule bezogen und beziehen, beeinflussten sie auch die Diskussionen in anderen pädagogischen Einrichtungen. Auch Hermann Lietz (1868–1919), der Begründer der Landerziehungsheime in Deutschland, beeinflusste die Erziehung vom Kinde aus. Die grundlegende Aufgabe der Erziehung sei, das Kind bei der Entwicklung eines gesunden Selbstvertrauens durch die Förderung seiner Interessen zu unterstützen und ihm zu ermöglichen, am Leben teilzuhaben. Die Form des Zusammenlebens in den Landerziehungsheimen sollte dieser Aufgabe angemessen sein (Lietz 1911).

Die damalige Hinwendung zum Subjekt durch reformpädagogische Bestrebungen (Nohl 1933) ist eine Wurzel eines (trauma-)pädagogischen Ansatzes, der das Dilemma des Kindes als Objekt erkennt und ein Umdenken einleitete. Diese Blickwendung zur Subjektivität, die hier nicht ausreichend differenziert beschrieben werden kann und zum Weiterlesen anregt (Giesecke 1997, S. 234–265; Nohl 1933), war und ist für alle Kinder und Jugendlichen, insbesondere für Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen, bedeutend. Die Kernerfahrung des Traumas ist »[...] ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt« (Fischer/Riedeser 2009, S. 84). Traumatisierte Mädchen und Jungen sind Objekte der Bedürfnisse Erwachsener und oder äußerer Umstände. Sie müssen darum ringen, als ein selbsttätiges, selbstbewusstes Subjekt wirken zu können. Deshalb muss der zentrale Bezugspunkt gerade der Traumapädagogik die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Rückeroberung des Selbst sein.

Wahrung der Subjektperspektive – ein Auftrag an die Traumapädagogik

Die Subjektstellung des Menschen steht heute durch die Kolonialisierung der Lebenswelt (Habermas 1985, S. 189) in immer größerem Ausmaß und mit immer subtileren Methoden zur Disposition. Erschreckend aktuell ist die Bildungskritik von Friedrich Nietzsches (1844–1900). Nietzsche geißelte die Unterordnung der Bildung unter die Ziele der Ökonomie. Aufgabe des Schulwesens sei es, aus dem Menschen eine Maschine zu machen. (Nietzsche 1889/2006, S. 149). Der Arzt und Pädagoge Janusz Korczak (1878–1942) forderte als Korrektiv zu den Anforderun-

gen an das Kind, die sich auf die Zukunft beziehen, das Recht des Kindes auf den heutigen Tag: »Um der Zukunft willen wird geringgeachtet, was es heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre« (Korczak 2012, S. 45). 30 Jahre später verteidigte erneut die reformerische und emanzipatorische Pädagogik die Subjektivität des Kindes als Ausgangspunkt der pädagogischen Beziehungsgestaltung gegen äußere Ansprüche durch »objektive Mächte«, z. B. den Staat, die Wirtschaft, die Kirche etc. (Klafki 1970). Heute beeinträchtigt die zentral gesteuerte Standardisierung des Bildungssystems die individuelle Freiheit und Entwicklung. Die ganzheitliche Entwicklung der Mädchen und Jungen, die Selbsttätigkeit und ihre Mitbestimmung drohen in der aktuellen schulpolitischen Entwicklung und der Allgemeinen Pädagogik zugunsten einer dem neoliberalen System angepassten Pädagogik auf der Strecke zu bleiben.

Die Demokratisierung der Erziehung

Das Leitkonzept der Subjektstellung veränderte die Pädagogik. Erst der Blick auf die Kinder ermöglichte es, Vertrauen in die kindliche Selbstorganisation zu entwickeln und die Beziehung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen neu zu definieren. Der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey definierte die Demokratie als mehr denn »[...] nur eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung« (Dewey 1916/2011, S. 121). Er gründete 1896 in Chicago mit seiner Frau Alice eine Versuchsschule, in deren Mittelpunkt Lernen aus Erfahrung und die Demokratisierung der Erziehung standen. Demokratische Bildung sollte der Passivität entgegenwirken, die vor allem dem Einzelnen selbst schade. Dewey verstand Demokratie als eine Lebensform, in der sich Menschen frei entfalten, ohne andere in ihrer Freiheit einzuschränken. Einige Jahre später entwickelten Korczak in Polen und A. S. Neill in England demokratische Formen der Mitbeteiligung von Kindern. Unabhängig von ihren unterschiedlichen Hintergründen und Zugängen trafen sie sich in einem Punkt: Alle vertrauten der kindlichen Selbstorganisation.

Vertrauen in die kindliche Selbstorganisation ist Voraussetzung für Partizipation

Alexander S. Neill (1883–1973) errichtete Anfang des 20. Jahrhunderts die Schule Summerhill. Die Kinder sollten sich ohne äußere Autorität in seelischen und körperlichen Belangen frei entfalten können. Entgegen mancher kritischer Stimmen gegen die antiautoritäre Erziehung – diese zeige keine Grenzen und werde dem

Bedürfnis des Kindes nach Herausforderungen zum Zwecke der Entwicklung und Reifung nicht gerecht (Giesecke 1997, S. 205f.) – definierte Neill, die Freiheit, zu tun, was man mag, »[...] solange die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt wird« (Neill 1969, S. 123). Die weitgehende Selbstregierung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sei der Schlüssel zu einer verantwortungsvollen, am Kind orientierten Pädagogik, die er als selbstregulativ bezeichnete: »Es muss immer wieder darauf hingewiesen werden, dass Freiheit nichts mit Verwöhnung zu tun hat« (Neill 1969, S. 117).

Ungefähr zeitgleich entwickelte Korczak demokratische Formen von Kindermitbeteiligung. In dem von ihm geleiteten Waisenhaus Dom Sierot (1912–1942) gab es ein Gericht, vor dem das einzelne Kind zu seinem Recht kommen konnte. Korczak vertraute auf die Selbstorganisation der Kinder als Korrektiv zur Entwürdigung und Entmündigung durch die Erwachsenen.

Auch in den von der Kinderfreundebewegung durchgeführten mehrwöchigen Kinderrepubliken in den 1920er-Jahren setzen die Erwachsenen den Rahmen für die eigenverantwortliche Gestaltung des Gemeinschaftslebens durch die Kinder selbst (Giesecke 1997, S. 185ff.). Diese innere Demokratisierung der Gleichaltrigengruppen führte zu neuen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und demokratischer Teilhabe.

Die partizipative Haltung, den Kindern und Jugendlichen etwas zuzutrauen ohne sie zu überfordern, ist vom Fachverband Traumapädagogik als grundlegender Standard traumapädagogischer Praxis beschrieben (www.fachverband-traumapaedagogik.org), ein Standard mit bereits 100-jähriger Tradition, den es zu erhalten und verteidigen gilt.

Über das Verhältnis von Erziehenden und Jugendlichen

Im Rahmen der zeitgleichen gesellschaftlichen Emanzipationsprozesse wurde das Verhältnis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen neu bewertet: »Mit der Entdeckung des kindlichen und jugendlichen Subjekts einerseits und dem Selbsterziehungsanspruch der Jugendlichen andererseits (bekam) nun auch die Beziehung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen bzw. Kindern eine neue Dimension« (Giesecke 1997, S. 79ff.), nämlich das kameradschaftliche Verhältnis, das Führung durch die Erwachsenen nicht ausschließt, aber die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen mit eigenen Ideen und eigenem Handeln fördert. Das Kernstück des Erziehungsprozesses sei die Art und Weise der menschlichen Beziehung zwischen der Pädagogin/dem Pädagogen und dem Kind, so Herman Nohl (1897–1960) Anfang des 20. Jahrhunderts. Nicht die gesellschaftlichen Normen, Werte und Ansprüche oder die sachlich-fachlichen Ansprüche im Rahmen des Unterrichts sind a priori erziehend und bildend für das Kind. Es bedarf vielmehr einer personalen

Vermittlung, bei der sich die Erzieherin/der Erzieher und das Kind in der Ganzheit ihrer Persönlichkeit begegnen sozusagen eine »Bildungsgemeinschaft, die eine charakteristische Art der Zuwendung erfordere« (Nohl 1933, zit. n. Giesecke 1997, S. 22f.).

Alexander S. Neill (1969) plädierte für die Aufrichtigkeit der Pädagog*innen und für die Entlastung der Kinder von Schuldgefühlen. Seine grundlegende Haltung den Kindern gegenüber kann man als wichtige Impulse für die Traumapädagogik beschreiben:

- Gefühle haben Priorität vor dem Denken.
- Gefühle (auch Aggressivität) sind prinzipiell berechtigt und zu akzeptieren.
- Die Fachpersonen haben die Aufgabe, für die Übertragung dieser Gefühle zur Verfügung zu stehen.
- Jedes Kind hat einen berechtigten Grund so zu sein, wie es ist. Seine Mängel sind das Ergebnis einer repressiven Erziehung. Dem Kind soll die Möglichkeit zur Selbstkorrektur verschafft werden (Neill 1969, zit. n. Giesecke 1997, S. 211).

Insbesondere von dezidiert ›linker‹ Seite wurde die Demokratisierung der Erziehung gefordert. Der marxistische Philosoph Antonio Gramsci (1891–1937) erweiterte reformpädagogische Ansätze durch die Definition eines neuen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler als »[...] ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist« (Gramsci 1975, S. 1335, zit. nach Sternfeld 2009, S. 62). Auch der brasilianische Pädagoge Paolo Freire (1921–1997) begriff Lehrende und Lernende als Beteiligte an demselben Lern- und Bildungsprozess. Die Lehrenden dürften nicht als ranghöher gedacht werden, weil sie über Wissen verfügen, die der Lernende noch nicht kennt. Dieser Ansatz wechselseitigen Lernens finden wir in der Traumapädagogik in dem Konzept der Profis und der Expert*innen (Weiß 2024, S. 122f.).

Die Bereitstellung von Wissen verringert das Machtgefälle

Bereits Janusz Korczak vermittelte Kindern Anfang des 20. Jahrhunderts in seinen speziell für Kinder konzipierten Schriften politische und gesellschaftliche Realitäten und Zusammenhänge. Seine Überzeugung war, dass Kinder nicht dümmer als Erwachsene sind, aber ihnen die Erfahrungen fehlen (Korczak 1971, S. 170). Seine Schrift »Die Regeln des Lebens« (Korczak 1930, zit. nach Giesecke 1997, S. 153) ist auf eine Bemerkung eines Jungen zurückzuführen, der viel Kummer hatte, weil er die Regeln des Lebens nicht verstand und die Erwachsenen ihm mit viel Ungeduld begegneten und keine Zeit aufbringen wollten, ihm diese Regeln zu erklären. Emanzipatorische Pädagogik beginnt – so Paolo Freire – mit der Selbstaneignung von

Wissen, die zur persönlichen Autonomie beitragen soll (Freire 2002). »Wissen hatte [und hat, Anm. der Verfasserinnen] die Funktion, Anmaßungen zurückweisen zu können, Hindernisse und Hemmnisse für das Verstehen abzubauen, den Freiraum für eine immer einmalige und konkrete Verständigung zwischen Erzieher und Kind zu erhalten« (Struck 2014, S. 578). Emanzipatorische Traumaarbeit stellt Wissen zum Verstehen individueller und gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Verfügung.

Pädagogik ist immer auch politisch, Traumaheilung immer auch emanzipatorisch

Reformpädagogik und emanzipatorische Pädagogen als Gesellschaftskritiker

Vordenker der reformpädagogischen Zeit – wie Pestalozzi (1801/2006), Wichern (1964) u. a. – legten mit ihrer gesellschaftskritischen Haltung den Grundstein für die emanzipatorische Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Johann Heinrich Pestalozzi nahm die Kritik der gesellschaftlichen Realität als Ausgangspunkt für die Begründung pädagogischer Interventionen. Kinder sollten über ihren gesellschaftlichen Stand, ihre Armut und ihre Möglichkeiten, das bestmögliche aus ihrer Situation zu machen, aufgeklärt werden. Pestalozzis Ziel war es, das Kind aus sich selbst heraus zu befähigen und seine ›Verwahrlosung‹ zu überwinden.

Während reformpädagogische Bestrebungen und teilweise auch emanzipatorische Pädagogik systemimmanent waren, strebte die marxistische Pädagogik die Überwindung der bestehenden Gesellschaft an. Der Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld formulierte die lange allgemein anerkannte Einsicht, dass der Erfolg von Bildung und Erziehung nicht allein von der Erziehbarkeit der Kinder abhängt, sondern maßgeblich von den materiellen Voraussetzungen sowie der historischen Verfassung des Bildungswesens, sozusagen eine antikapitalistische Kritik der Reformpädagogik (Bernfeld 1925). Vor dem Hintergrund der politisch und wirtschaftlich sehr schwierigen Situation der Menschen in der Weimarer Republik, insbesondere der Kinder aus dem Arbeitermilieu, entwickelten marxistische Theoretiker*innen und Pädagog*innen, ausgehend von den Fragen der Abschaffung der gesellschaftlichen Klassenverhältnisse und der doppelten Unterdrückung durch repressive Strukturen innerhalb proletarischer Familien, Ansätze einer *Erziehung zum Klassenkampf*. Schon aus dieser Zeit sind Heimrevolten bekannt.

Wie in allen Bereichen müssen auch die Pädagogik und ihre Wege stets kritisch hinterfragt werden. Eine Auseinandersetzung mit Reformpädagog*innen wie beispielsweise Nohl und Montessori, die sich zeitweise mit den faschistischen Systemen in Deutschland und Italien assoziierten und z. T. in ihrer Idealisierungsmetaphorik für missbräuchliche Zwecke funktionalisiert worden sind, finden wir bei

Böhm (2012), Miller/Oelkers (2014) und Herrmann/Schlüter (2012). Die dunklen Kapitel der Reformpädagogik zeugen, dass mangelnde Transparenz und Selbstreflexion zur Entstehung oder Fortführung von Täter-Opfer-Strukturen beitragen. Verantwortungsvolle pädagogische Beziehungen verlangen nach ständiger Reflexion und Überprüfung bestehender Strukturen und Machtverhältnissen.

Gesellschaftsverändernde Pädagogik der 1970er-Jahre

Das Aufbegehren der ›1968er‹ gegen verkrustete Strukturen, menschenverachtende Ideologien und die Tabuisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit veränderte die bundesdeutsche Gegenwart und führte in Folge zu einem sozialpolitischen Engagement, z. B. der Heimkampagne; für viele aber auch zu einem sozialpädagogischen Studium und es kam zu mancherlei Formen des Ausprobierens neuer Lebens- und Beziehungsformen, etwa Landkommunen, kooperativen Kneipen und Friedenswerkstätten (Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 49; München 1982). Die von bürgerlichen Studenten initiierte Heimkampagne 1969 veränderte die Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig (Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 49). Erziehungsinstitutionen wurden als Herrschaftsinstrumente der Gesellschaft beschrieben, eine neue antiautoritäre Erziehung sollte entwickelt werden.

Die pädagogischen Diskussionen der Bildungsreform in den 1970er-Jahren kennzeichneten eine Aufbruchsstimmung. Inhalte der Reform- und emanzipatorischen Pädagogik wurden weiterentwickelt. Ob durch Erziehung die Welt zu verändern sei – nicht weniger diskutierten die Studenten pädagogischer Hochschulen. »In keiner anderen Phase der westdeutschen Geschichte herrschte eine derart ungebrochen optimistische Sicht auf die Zukunft vor. Alles schien machbar« (Schildt 1999, S. 38).

Emanzipatorische Pädagogik wurde als eine Antwort auf die geschichtliche Entwicklung wiederbelebt. Eine ihrer Grundlagen war die kritische Theorie der Frankfurter Schule (Adorno, Marx, Bloch), Psychoanalyse als kritische Theorie des Subjekts und Marxismus als zwei Formen kritischer, damals einflussreicher Theorie erfüllten eine grundlegende Funktion: »Verstehen und Verständigung mit Kindern in den Mittelpunkt der Praxis der Erziehungshilfen zu rücken« (Struck 2014, S. 578).

Klaus Mollenhauer, der die kritische emanzipatorische Pädagogik maßgeblich weiterentwickelte, sah die zentrale Frage der Pädagogik darin, wie die junge Generation durch Erziehung darin gestärkt werde, die Gesellschaft zu verbessern (Mollenhauer 1970). Auch die Behindertenpädagogen Georg Feuser und Wolfgang Jantzen (1984) begriffen Pädagogik politisch und notwendigerweise verändernd. Auf Grundlage der Adaption der kulturhistorischen Schule entwickelten sie gemeinsam eine materialistische Behindertenpädagogik, die dazu auffordert, Behinderung als soziales Verhältnis auszumachen und die strukturelle Gewalt aufzulösen.