

Fegert, Jörg M.; Schmid, Marc (Hrsg.): Trauma und Gewalt. Forschung und Praxisfelder. Themenheft Traumapädagogik II (Heft 2/2009)

Gahleitner, Silke Birgitta: Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn 2011

Huber, Michaela: Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung, Teil 2. Paderborn 2006

Huber, Michaela: Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1. Paderborn 2009

Markner, Julia: Erlernte Hilflosigkeit überwinden und Bewältigungsverhalten stärken. Zur Wirksamkeit des therapeutischen Milieus in der sozialtherapeutischen Mädchenwohngruppe Myrrha. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Alice Salomon Hochschule. Berlin 2010

Rauw, Regina u.a. (Hrsg.): Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Reihe Quersichten Band 1. Opladen 2001

Reddemann, Luise: Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart 2007

Timmermanns, Stefan u.a. (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim 2004

Timmermanns, Stefan; Tuider, Elisabeth: Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim 2008

Weiß, Wilma: Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim 2009

TRAUMAPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN | Die Arbeit mit jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten

Martin Kühn

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

(Theater Strahl Berlin)

Zusammenfassung | Die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen ist von einer Vielzahl destruktiver zwischenmenschlicher Erfahrungen geprägt und lässt die Betroffenen hinsichtlich der Entwicklung komplexer Traumatisierungen als eine Hochrisikogruppe erscheinen. In den sozialen Arbeitsfeldern wurde das Wissen um die besondere Auswirkung einer Traumatisierung auf die kindliche Entwicklung bisher nur unzureichend berücksichtigt. Der Artikel beschreibt die Möglichkeiten traumapädagogischen Handelns, um Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten die gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und einen wesentlichen Beitrag zur Bearbeitung ihrer traumatischen Erfahrungen zu leisten.

Abstract | The reality of life for children and adolescents with intellectual disabilities is affected by a variety of destructive interpersonal experiences. In this sense they are a high-risk group for developing a complex trauma. In social work the knowledge about the specific impact of traumata on child development has been considered insufficiently. The article describes options of trauma educational activities for children and young people with learning difficulties to enable social participation and provide a substantial contribution to the coping of their traumatic experiences.

Schlüsselwörter ► Lernbehinderung

► behindertes Kind ► Trauma
► geistig Behindertes ► Teilhabe ► Coping

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

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

2 Besondere Bedingungen | Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten sind in hohem Maße Erfahrungen ausgesetzt, die sie in einer angemessenen physisch-psychischen Entwicklung beeinträchtigen. Bereits das familiäre Umfeld gestaltet sich oft schon als ein das Individuum in seinen Entwicklungsspielräumen begrenzender „Schutz“ vor einer persönlich empfundenen bedrohlichen, feindlichen Umwelt, in der sich die Autonomieentwicklung des Mädchens oder Jungen nur zum Teil oder unter erschwerten Bedingungen vollziehen kann (Uphoff u.a. 2010, Katzenbach 2004). So wachsen diese Kinder

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

häufig in einer überbehütenden und besonders kontrollierenden Atmosphäre auf, die zwar nicht selten von emotionaler Nähe und Fürsorge, aber gleichzeitiger Entmündigung und erzwungener Passivität geprägt ist. Aus Sorge vor weiteren Angriffen oder Entwertungen durch die Umwelt werden ausdrucksstarke Gefühlsäußerungen des Kindes oder Jugendlichen unterbunden, um in der Öffentlichkeit nicht weiter aufzufallen (Gaedt 1999). Die Folge ist ein erziehungsbedingt eingeschränktes Gefühlsrepertoire, das die selbstständige Kontaktaufnahme im zwischenmenschlichen Bereich grundlegend beeinträchtigt (Seubert; McDonagh 2002).

Neben diesen innerfamiliären Faktoren stellen destruktive Umwelterfahrungen in noch weitaus größerem Maße Bedrohungen dar, die als anhaltende Traumatisierungen verstanden werden müssen (Zimmermann 2012). Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten zeigen dabei ein drei- bis vierfaches Risiko, Opfer von wiederholten Stress- und Gewalterfahrungen zu werden (Erdélyi; Mischo 2011). Neben physischer und sexualisierter Gewalt gehören eine Vielzahl an Erfahrungen von Demütigung, Entwertung und sozialem Ausschluss zum Alltag der Kinder und Jugendlichen, deren Bewältigungsmöglichkeiten von Angst und Stress begrenzt sind und so im Alltag zu einer ständigen Überforderung der Lern- und Leistungsfähigkeit führen (Fischer; Riedesser 1999, Senckel 2008). So werden Stresserfahrungen zu unbewältigbaren Problemen, die sich in der Summe aufrechnen und in der Wirkung potenzieren (Abbildung rechts).

Ein besonderes Problem stellen Gewalterfahrungen von Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten dar, die sie in betreuenden Einrichtungen machen. Dort, wo es eigentlich um Förderung, Entwicklung und ein beziehungsorientiertes Lebensumfeld gehen soll, führen allzu leicht entstehende Überforderungs- und Überlastungsreaktionen der Betreuerinnen und Betreuer zu retrraumatisierenden Faktoren und Strukturen, denen die betreuten Kinder und Jugendlichen zumeist hilflos ausgeliefert sind. Zeigen die Kinder und Jugendlichen auffällige Verhaltensweisen, werden diese in der Regel nicht als widerständige oder abwehrende Reaktionen bewertet, sondern als der sogenannten Behinderung inhärente Symptome (Irblich 1999). So entsteht eine eskalierende Gewaltspirale, in der die professionellen Fachkräfte auf „un erwünschte“ Verhaltensweisen offen oder verdeckt

mit einer Zunahme an pädagogischen und therapeutischen Interventionen reagieren, anstatt den eigentlichen Sinn des Verhaltens in einem verstehenden Prozess zu entschlüsseln und zur wesentlichen Grundlage der Wiederherstellung eines dialogischen Prozesses zu machen (Jantzen 2001).

3 Trauma und behindertes Leben | Traumatisierung ist als eine Destruktion des Dialogs eines Menschen mit dem eigenen Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich zu verstehen (Kühn 2011). Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten sind bedingt durch unzureichende Stressbewältigungsstrategien besonders gefährdet, sehr schnell und nachhaltig in diese Destruktionsprozesse zu geraten (Senckel 2008).

In der sozialen Interaktion mit Bezugspersonen, denen spezifisches Erklärungswissen zu traumato- logischen Zusammenhängen fehlt, kommt es zu Fehl- interpretationen des kindlichen Verhaltens mit fatalen Konsequenzen, da Kampf-, Flucht- oder traumatische Reaktionen nicht als solche erkannt, sondern der sogenannten Behinderungssymptomatik zugeschrieben werden. Pädagogische Interventionen finden in diesem Sinne als Begrenzung auffälligen Verhaltens und Training anerkannter Umgangsformen statt, die eigentliche Not, die hinter entsprechenden „Störungen“ steht, wird nicht erkannt, ignoriert oder ausgeblendet. Solch eine reduktionistische Betrachtungsweise ist jedoch mehr als unzureichend, um sich der Bandbreite individueller Handlungsweisen unter traumatisierenden Lebensbedingungen bewusst zu werden und entsprechende pädagogische Förderplanungen zu gestalten (Schore 2001, Hennicke 2011).

So lässt sich festhalten, dass auch Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten genau so auf anhaltende Stresserfahrungen und existenzielle

Bedrohungen reagieren wie andere Menschen auch, nämlich im Ernstfall mit traumatischen Reaktionen (Seubert; McDonagh 2002). Wird also unterschieden zwischen verhaltensbezogenen Traumasymptomen und den individuellen Bedingungen, die zum Beispiel durch eine verminderte Intelligenz oder ein beeinträchtigtes Abstraktionsvermögen gegeben sind, dann wird deutlich, dass es der traumabedingt beeinträchtigte soziale Austausch ist, der das Mädchen oder den Jungen behindert und nicht die individuelle Persönlichkeit an sich. Behinderung ist somit als eine soziale Konstruktion zu begreifen, die sich umso schwerwiegender darstellt, je weniger sich das Individuum als Subjekt seines eigenen Seins und seiner Geschichte begreifen und erfahren kann (Séguin 2011, Jantzen 2012). Der destruktive Charakter des Traumas stellt in diesem Sinne eine weitere zusätzliche Bedrohung der individuellen Autonomie dar und verstärkt somit die behindernde Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten.

Ein bisher in der Fachdiskussion nicht ausreichend berücksichtigter Aspekt betrifft die Nachdiagnostizierung einer „geistigen Behinderung“, wenn Mädchen und Jungen bedingt durch traumabezogene Leistungsschwächen entsprechend niedrige Werte in der Leistungsdagnostik aufweisen. Hierzu ein Fallbeispiel: Jeffrey, elf Jahre, drohte zum wiederholten Mal, am erfolgreichen Abschluss der vierten Grundschulklasse zu scheitern. Seit seinem zweiten Lebensjahr war er in insgesamt drei Pflegefamilien und zuletzt in einer Kinderwohngruppe untergebracht, da seine Eltern drogenabhängig waren. Schon im Kindergarten fiel er durch hyperaktives und aggressives Verhalten auf, dies war unter anderem auch ein Grund für die Wechsel der Pflegeverhältnisse. Dank wohlwollender Klassenlehrerinnen bot ihm die Grundschule trotz seiner weiterhin auftretenden Verhaltensauffälligkeiten bisher einen verlässlichen Rahmen.

Die Mauer häufiger Traumafaktoren bei jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten

Gewalt in zwischenmenschlichen Beziehungen

Unzureichende Kommunikationswege

Fehlende Partizipation/ Selbstbestimmung

Misserfolge in sozialen Beziehungen

Ständige Ausgrenzung und Entwertung

Prä-/perinatale Traumata

Komplizierte Eltern-Kind-Beziehung

Invasive med. Behandlung/therap. Behandlungen

Infolge der anstehenden weiterführenden Schullaufbahnenpfehlung wurde jedoch eine sonderpädagogische Förderbegutachtung beantragt, da eine weitere Regelbeschulung als zweifelhaft erschien. Das Gutachten ergab tatsächlich einen erheblichen Förderbedarf und so wurde eine weitergehende Beschulung in einer Förderschule für geistige Entwicklung in die Wege geleitet. Da seine IQ-Leistung im Testverlauf unter 70 lag, wurde *Jeffrey* als geistig behindert eingestuft. In der neuen Schule war er von Anfang an sehr unglücklich, seine Aggressionen gegen die „anderen Doofen“, Betreuerinnen und Betreuer sowie seine Mitbewohnerinnen und -bewohner in der Wohngruppe nahmen ständig zu. Am Ende stand auch sein Verbleib in der Kinderwohngruppe zur Disposition, da sich diese für geistig behinderte Kinder als nicht zuständig verstand. Aus diesem Grund wurde der Wechsel in eine Behinderteneinrichtung initiiert.

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

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

Die Diskussion um die Nutzung traumapädagogischer Konzepte bei Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten wird gegenwärtig noch sehr zurück-

haltend geführt, da von diesen Handlungsansätzen angeblich kognitive Leistungen erwartet werden, die von den betroffenen jungen Menschen in dieser Form nicht zu erbringen seien (Irlblich; Blumenschein 2011). Dem ist entgegenzuhalten, dass sich die vorgestellten Alternativvorschläge sehr wohl zum Beispiel in das traumapädagogische Konzept einer „Pädagogik des Sicherer Ortes“ integrieren lassen, da sie im Kern denselben Zielen und Prinzipien, nämlich der individuellen Eigenaktivierung des Mädchens oder des Jungen folgen. Der Prämisse von der Destruktion des Dialogs durch das Trauma folgend, gilt es im pädagogischen Arbeitsfeld genau solche dialogischen Angebote zu gestalten, die es dem Mädchen oder Jungen ermöglichen, korrigierende und von Anerkennung und Wertschätzung geprägte Erfahrungen zwischenmenschlicher Begegnungen zu machen, die der traumatischen Erwartung des Individuums diametral entgegenstehen.

Für die Gestaltung solcher Angebote ist zu beachten, dass es einer ganzheitlichen Sichtweise bedarf, um der zerstörerischen Macht der Traumatisierung wirksam entgegentreten zu können. Dazu gehört unter anderem die Berücksichtigung der im Folgenden dargestellten triadischen Reflexion (Kühn 2011).

4-1 Mädchen/Junge <-> Pädagogin/Pädagog <-> Institution | Werden zum Beispiel Überforderungsreaktionen von den Betreuenden nicht als solche erkannt oder ignoriert, entstehen von Gewalt geprägte Begegnungen, die mal versteckter oder offen ausgelebt werden, da sich die Fachkräfte selbst einer verhängnisvollen Dynamik von eigenem Bedrohsein, unbewältigbarer Hilflosigkeit und aggressivem Abwehrverhalten ausgesetzt sehen. In diesem Sinne wird deutlich, wie wichtig gleichermaßen eine traumasensible Praxis und eine ausgeprägte Kompetenz zur Selbstfürsorge der Pädagoginnen und Pädagogen sind (Weiß 2009). In pädagogischen Arbeitsfeldern mit Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten stellt diese Balance eine besondere Herausforderung dar, da es einer Transformation von der Beobachtung zum Teil schwer zu verstehender Verhaltensweisen hin zu einem verstehenden Prozess gerade dieses Verhaltens bedarf. Gelingt diese Transformation nicht, entstehen Machtverhältnisse, in denen innerhalb institutioneller Strukturen auf die vorgebliche Nichtenpassung der Mädchen und Jungen mit zunehmender Reglementierung und Sank-

tionierung reagiert wird und in denen ein Dialog gar nicht erst zustande kommt (Jantzen 2001). Traumapädagogisches Handeln ist somit immer auch gewaltpräventives Handeln, das die Überwindung zwischenmenschlicher und institutioneller Gewalt zum Ziel hat.

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

4-2 Selbstwahrnehmung -> Selbstregulation -> Selbstwirksamkeit | Für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten hat dabei die Berücksichtigung ihrer individuellen Lebensgeschichte und der daraus abzuleitenden individuellen Bewältigungskompetenzen eine zentrale Bedeutung für die pädagogische Gestaltung entsprechender Entwicklungsräume zur Bearbeitung traumatischer Erfahrungen (Zimmermann 2012). Dies garantiert die Gewährleistung von Ergebnisoffenheit seitens der Pädagoginnen und Pädagogen und stellt eine Grundvoraussetzung zur Eigenaktivierung der Mädchen und Jungen dar. Diese Eigenaktivierung ist der Kern traumabewältigender Vorgänge, für die eventuell im Einzelfall die Berücksichtigung unterstützender Kommunikation durch entsprechend sensibilisierte Fachkräfte hilfreich ist (Erdélyi; Mischo 2011). In diesem Sinne kommen partizipativen Prozessen zwischen Pädago-

ginnen beziehungsweise Pädagogen und traumatisierten Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten eine besondere entwicklungsfördernde und heilpädagogische Bedeutung zu (Senckel 2008; Perry 2002). So lassen sich unnötige und entmündigende Hilfen womöglich reduzieren und die vorhandenen Kompetenzen des Mädchens oder Jungen werden sicht- und abrufbar (Irblich; Blumenschein 2011).

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

Martin Kühn, Dipl.-Behindertenpädagoge, ist Bereichsleiter im SOS-Kinderdorf Worpsswede und Leiter des Traumapädagogischen Instituts Norddeutschland, Friedrichsdorf 56, 27442 Gnarrenburg, E-Mail: martin.kuehn@tra-i-n.de

Literatur

Deutscher Bundestag: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 13. Kinder- und Jugendbericht und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 16/12860. Berlin 2009, S. 41. In: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf> (Abruf am 22.2.2012)

Erdélyi, Andrea; Mischo, Susanne: Da bist Du sprachlos...! Theoretische Grundlagen und praktische Perspektiven zur Unterstützten Kommunikation bei geistigen Beeinträchtigungen und herausforderndem Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2011

Fischer, Gottfried; Riedesser, Peter: Lehrbuch der Psychotraumatologie. München 1999

Gaedt, Christian: Fremd- und selbstverletzendes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung – Reinszenierung eigener Gewalterfahrung. In: Hennicke, K.; Seidel, M. (Hrsg.): Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. Berliner Beiträge Band 8. Reutlingen 1999

Hennicke, Klaus: Erscheinungsformen auffälligen Verhaltens – Wozu macht es Sinn, diese zu unterscheiden? In: Hennicke, K. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Problemverhalten – Psychische Störungen – Herausforderungen für die Praxis. Materialien der DGSGB, Band 25. Berlin 2011

Irblich, Dieter: Gewalt und geistige Behinderung. In: Geistige Behinderung 2/1999

Irblich, Dieter; Blumenschein, Astrid: Traumatisierung geistig behinderter Menschen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. In: Trauma & Gewalt 01/2011

Jantzen, Wolfgang: Unterdrückung mit Samthandschuhen – Über paternalistische Gewaltausübung (in) der Behindertenpädagogik. In: Müller, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik proaktiv. Luzern 2001

- Jantzen, Wolfgang:** Die Idiotie ist nicht im Gehirn, sie ist nicht draußen und sie ist nicht drinnen. Vortrag auf dem Symposium zum 200. Geburtstag von Edouard Séguin. Marburg 2012. In: <http://www.basaglia.de/Artikel/Die Idiotie ist nicht im Gehirn.pdf> (Abruf am 23.2.2012)
- Katzenbach, Dieter:** Das Problem des Fremdverstehens. Psychoanalytische Reflexion als Beitrag zur Professionalisierung geistigbehindertenpädagogischen Handelns. In: Wüllenweber, Ernst (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart 2004
- Kühn, Martin:** Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich. In: Sozial Extra 11-12/2011
- Milani-Comparetti, Adreano; Roser, Ludwig O.:** Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation – Voraussetzung für die reale Anpassung behinderter Menschen. In: Wunder, M.; Sierck, U. (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge: Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Frankfurt am Main 1987
- Perry, Bruce:** Surviving Childhood Part III. Houston 2002. In: http://www.childtraumaacademy.com/surviving_childhood/lesson03/page03.html (Abruf am 23.2.2012)
- Schore, Alan:** The effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and mental health. In: Infant Mental Health Journal 22/2001
- Séguin, E.:** Morale Behandlung, Hygiene und Erziehung der Idioten. Marburg 2011 (Erstveröffentlichung 1846)
- Senckel, Barbara:** Wunden, die die Zeit nicht heilt. In: Geistige Behinderung 3/2008
- Seubert, Andrew; McDonagh, John:** EMDR mit geistig behinderten Menschen. Berlin 2002. In: <http://www.traumatherapie.de/users/seubert/seubert.html> (Abruf am 23.2.2012)
- Unfried, Natascha; Dreiner, Monika:** Hilflose Helfer. In: Barwinski, R. (Hrsg.): Vergewaltigung und Trauma. Zeitschrift für Psychotherapie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin 1/2011
- Uphoff, Gerlinde; Kauz, Olga; Schellong, Yvonne:** Junge Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden – Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen. In: Zeitschrift für Inklusion 1/2010
- Weiß, Wilma:** Phillip sucht sein Ich. Weinheim 2009
- Zimmermann, David:** Behinderung und Psychotraumatologie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/2012

BERUFSRISIKEN IN DER TRAUMAPÄDAGOGIK | Abschalten von der Not

Regina Sänger; Margarete Udolf

*Ein Mensch sagt, und ist stolz darauf,
ich geh in meinen Pflichten auf.*

*Doch bald darauf, nicht mehr so munter,
geht er in seinen Pflichten unter.*

Eugen Roth (1995)

Zusammenfassung | Die Arbeit mit traumatisierten Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe ist auch aufgrund ihrer strukturellen Bedingungen stark stressbelastet. Die Anforderungen an persönliche Fähigkeiten und Teamprofessionalität sind hoch und vielfältig. Neben der Burn-out-Gefahr stellt sekundäre Traumatisierung das zweite Berufsrisiko in der Sozialen Arbeit dar. Dieser Artikel befasst sich mit Entstehungsfaktoren und präventiven Möglichkeiten sowohl auf der persönlichen als auch der Einrichtungsebene.

Abstract | Working with traumatized children is, especially due to structural conditions in the youth care and welfare, very stressful. The requirements concerning personal abilities and professional attitude in teams are manifold and the risk of burnout syndrome and secondary traumatization is high. This article thematizes the conditions for the pathogenesis of a burn-out syndrome and secondary traumatization and describes preventive strategies on the personal and the institutional side.

Schlüsselwörter ► Sozialarbeiter
 ► Arbeitsbedingungen ► Jugendlicher ► Trauma
 ► Handlungskompetenz ► Stress

1 Belastungsquellen im pädagogischen Alltag in der Kinder- und Jugendhilfe | Herr W. arbeitet in einer Jugendwohngruppe mit acht Plätzen. Alle Mädchen und Jungen waren in ihren Herkunfts-familien über mehrere Jahre Misshandlungen ausgesetzt, bevor sie stationär aufgenommen wurden. Wenn die Betroffenen ihre Gewalterfahrungen schil dern, tauchen bei Herrn W. manchmal unkontrollierbar „Gewaltbilder im Kopf“ auf, die sich nur unter Anstrengung wieder abstellen lassen. Im Alltag kommt