



Leseprobe aus Andreae de Hair, Basedow, Gies, Haller, Köllner,
Naumann-Schneider, Spelleken Scheffers, Spätling und Weihrauch,
Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen,
ISBN 978-3-7799-6686-9 © 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6686-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6686-9)

Inhalt

Vorwort	7
---------	---

TEIL I

TRAUMAPÄDAGOGISCH DIAGNOSTISCHES VERSTEHEN

Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen. Ein Positionspapier des Fachverbandes Traumapädagogik – Netzwerk für psychosoziale Fachkräfte e. V.	10
<i>Arbeitsgruppe traumapädagogisch diagnostisches Verstehen des Fachverbandes Traumapädagogik – Netzwerk für psychosoziale Fachkräfte e. V.</i>	
1 Einleitung	11
2 Die traumapädagogische Grundhaltung als Voraussetzung für traumapädagogisch diagnostisches Verstehen	14
Annahme des guten Grundes	14
Wertschätzung	15
Partizipation	16
Transparenz	17
Spaß und Freude	18
3 Der Nutzen eines traumapädagogisch diagnostischen Verstehens	19
4 Beschreibungen der Elemente für das traumapädagogisch diagnostische Verstehen	21
4.1 Informationssammlung	22
4.2 Auswertende Elemente	26

TEIL II

IMPULSE ZUM DIAGNOSTISCHEN VERSTEHEN AUS DER WISSENSCHAFT

Diagnostisches Verstehen in der traumasensiblen Arbeit <i>Andrea Basedow</i>	30
---	----

Psychosoziale Diagnostik – und wie wir zum „traumapädagogisch diagnostischen Verstehen“ kamen	33
<i>Silke Birgitta Gahleitner und Heiner van Mil</i>	

Verstehen und verstanden werden. Expert*innen und Profis über Unmöglichkeiten von klassischer Diagnostik und die heilende Kraft des gemeinsamen Verstehens	47
<i>Anita Ebert, Anja Sauerer, Saphira Pausini, Katharina Vogel und Wilma Weiß</i>	

TEIL III

WERKBUCH ZUM TRAUMAPÄDAGOGISCH DIAGNOSTISCHEN VERSTEHEN

<i>Ingeborg Andreae de Hair, Andrea Basedow, Hedi Gies, Katja Haller, Rita Köllner, Birgit Naumann-Schneider, Richard Spätling, Anna Spelleken-Scheffer und Jürgen Wehrauch</i>	
1 Einladung zur Spurensuche	60
2 Handhabung des Werkbuchs	62
3 Die Notwendigkeit einer Sicherung im traumapädagogisch diagnostischen Verstehen	65
4 Methoden zum traumapädagogischen Verstehen	75
4.1 Informationssammlung	75
4.2 Auswertende Elemente	209
5 Ausblick: Interventionsplanung	233

ANHANG

Genogrammsymbole	236
Überblick aller Methoden – alphabetische Sortierung	238
Überblick aller Methoden – Sortierung nach Elementen	241
Überblick bildliche Darstellungen (Bildnachweis)	243
Literaturverzeichnis	245
Autor*innen	256

Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen

Ein Positionspapier des Fachverbandes Traumapädagogik – Netzwerk für Psychosoziale Fachkräfte e.V.

Arbeitsgruppe traumapädagogisch diagnostisches Verstehen des Fachverbandes Traumapädagogik – Netzwerk für psychosoziale Fachkräfte e.V.

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

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

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

hen“, um Grundlagen und Inhalte eines traumasensiblen Verstehensprozesses zu entwickeln.

Wie selbstverständlich rückt zu Beginn die traumapädagogische Grundhaltung in den Fokus der Diskussion und wird auf einen traumasensiblen Verstehensprozess übertragen. Deutlich wird bald, dass es nicht um ein neues methodisches Manual gehen soll. Der psychosoziale Bereich hat vielfältige Techniken, mit denen solide lebensgeschichtlich bedeutsame Informationen erhoben werden können. Vielmehr geht es zum einen um eine annehmende, respektvolle und wertschätzende, ja vielleicht demütige² Haltung, aus der heraus ein Einlassen auf einen Menschen und eine Neugier für seine Lebensgeschichte entsteht. Sich traumasensibel auf Spurensuche zu begeben, heißt zum anderen auch, der Tabuisierung durch Ignorieren oder Verleugnen von Traumatisierungen entgegenzutreten. Nach der Auseinandersetzung mit der Grundhaltung und dem Nutzen geht es dann darum, aus einem breitangelegten Informationspool für einen Menschen ein Verstehen zu entwickeln, das zu tragfähigen handlungsleitenden Aussagen führt.

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

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

1 Einleitung

„Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen weisen Untersuchungen zufolge so viele kinder- und jugendpsychiatrische Störungen und Problemlagen auf wie nur zwei Prozent der Kinder aus der Allgemeinbevölkerung. Frühe Traumatisierung nimmt dabei eine Spitzenstellung ein. Etwa 80 % der Kinder geben an, eine oder mehrere traumatische Erfahrungen gemacht zu haben, die meisten von ihnen

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

in der unmittelbaren häuslichen Umgebung durch Gewalterleben, Misshandlung, Vernachlässigung oder Missbrauch.“³

Dieses statistisch gesicherte Wissen um die Prävalenz von Psychotrauma innerhalb der Jugendhilfe schafft die logische Notwendigkeit und damit gleichzeitig einen pädagogischen Arbeitsauftrag für das einzelne Kind und den einzelnen Jugendlichen schon in einer diagnostischen Phase des Jugendhilfeprozesses, sich traumasensibel zu orientieren.

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

Mit dem traumapädagogisch diagnostischen Verstehen entsteht für die vielfältigen Arbeitsfelder der Pädagogik und Sozialen Arbeit ein Instrument, das eine fundierte Grundlage für traumasensible Begleitungs- und Hilfeplanung bietet. Dabei bewegt sich das Instrument im Spannungsfeld von Diagnostik und Fallverstehen. Im diagnostischen Sinne entsteht eine systematische Samm-

3 Gahleitner, 2013, S. 47

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

lung an Informationen/Erhebungen/Befunden, die dann traumasensibel interpretiert werden. Hieraus ergeben sich die nächsten Handlungsschritte für ein weiteres Vorgehen. Doch soll keine Festschreibung in Form einer häufig als starr wahrgenommenen Diagnose entstehen, die für die Pädagogik wenig brauchbare Ansatzpunkte bietet. Vielmehr ist das Verstehen einer Lebensgeschichte angestrebt, die einen Ursprung hat, sich in einem aktuellen Bild zeigt und einen Ausblick auf Weiteres und Veränderbares ermöglicht. Interpretierende Aussagen werden dynamisch und veränderlich angenommen. Sie sichern ein mehrperspektivisches Vorgehen und verbinden je nach Profession mehrerlei Blickwinkel und Ansatzpunkte. Im Verstehen begegnen sich die professionell Begleitenden und die mit traumatischen Erfahrungen belasteten jungen Menschen. Der Wortteil „Fall-“ entfällt, und damit richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Verstehen und hebt die Vergegenständlichung auf einen Fall auf.

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

- Es hat einen *guten Grund*, wenn die 10-jährige Maria auch nach unzähligen Trainingsprogrammen und Therapieversuchen nach wie vor einnässt.
- Es hat einen *guten Grund*, wenn der 14-jährige Aaron immer wieder den Weg in die Schule nicht schafft.
- Es hat einen *guten Grund*, wenn die 17-jährige Aileen nicht genügend isst, sich in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen tiefe Schnitte an Armen und Beinen zufügt, wenn sie dann am liebsten stundenlang in einem abgedunkelten Zimmer sitzt und mit sich alleine sein muss.
- Es hat einen *guten Grund*, wenn der 9-jährige Lasse seine Lehrerin zunächst mit üblen Schimpfworten übersät und sie später sogar in die Hand beißt.
- Es hat einen *guten Grund*, wenn der 12-jährige Franz zu Hause tobt und wütet und dadurch die ganze Familie tyrannisiert.
- Es hat einen *guten Grund*, wenn die 8-jährige Anna im Gespräch plötzlich verstummt und wie abwesend Löcher in die Luft starrt.

2 Die traumapädagogische Grundhaltung als Voraussetzung für traumapädagogisch diagnostisches Verstehen

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

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

Annahme des guten Grundes

Die „Annahme des guten Grundes“⁶ bildet den Kern einer traumapädagogischen Grundhaltung. Folgt man dem „Konzept des guten Grundes“⁷, so entsteht konsequenterweise die Erkenntnis, dass die sogenannten Verhaltensauffälligkeiten und Störungen, die Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen zeigen, als normale Reaktionen auf nicht normale Erlebnisse zu verstehen sind. Sie entspringen einem ständig aktivierten und hochsensiblen Panik- und Fluchtsystem, das infolge bedrohlicher Versorgungsstrukturen und Handlungsmuster ausgebildet wurde. Diese stehen pro-sozialen Handlungskonzepten entgegen. So traumatisierte junge Menschen leben in einer Welt von beinahe ständiger Bedrohung und Dauerstress. Die daraus entstehenden Über-Lebensstrategien und die Auflösungsversuche für durch ein Trauma abgespaltete Ich-Anteile zeigen sich häufig als aggressive und übergriffige Verhaltensmuster, die regelmäßig zu Re-Traumatisierungen sowie zur Festigung destruktiver Bewältigungsstrategien führen.

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

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

7 Vgl. Hardenberg, 2006

Kinder/Jugendliche

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

Pädagogische Fachkräfte

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

Wertschätzung

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

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

Kinder/Jugendliche

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

Pädagogische Fachkräfte

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

Partizipation

Kinder und Jugendliche sind Expert*innen für ihre eigene Lebenswelt⁸ und damit erste Ansprechpartner*innen, ihre Lebenswelt zu gestalten und Angebote zu entwickeln, die tatsächlich ihren ganz individuellen Bedürfnissen entsprechen. Positive Lebensbedingungen für Kinder/Jugendliche können aus einer traumapädagogischen Grundhaltung heraus nur mit deren Beteiligung realisiert werden. Wenn Kinder und Jugendliche aktiv an deren Gestaltung teilhaben und wenn sie tatsächlich mitreden, mitgestalten und mitbestimmen können, trägt dies entscheidend zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins und

8 Weiß, 2016, S. 99 f.

ihres Selbstwertgefühls bei. Nur dann und nur so erleben Kinder/Jugendliche eine Integration in die Gemeinschaft.

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

Kinder/Jugendliche

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

Pädagogische Fachkräfte

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

Transparenz

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

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

Kinder/Jugendliche

- Die heilende Wirkung des „Reden-könnens“ über die lebensgeschichtliche Leistung dient als Korrektiv gegen Willkür und trägt zum Verstehen bei:
 - „Mir wird meine Lebensgeschichte transparent!“
 - „Ich weiß Bescheid!“

- Eine transparente Gestaltung lässt den Lebensalltag durchschaubarer und dadurch verständlicher werden.
- Transparenz kann dazu beitragen, einer erneuten Traumatisierung bei den Kindern/Jugendlichen vorzubeugen.

Pädagogische Fachkräfte

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

Spaß und Freude

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

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

Kind/Jugendlicher

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

Pädagogische Fachkräfte

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

3 Der Nutzen eines traumapädagogisch diagnostischen Verstehens

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

Traumaerfahrungen erfordern von Kindern/Jugendlichen eine hohe Anpassungsleistung an oft unvorstellbare Lebensbedingungen.⁹ Deshalb vollzieht sich die Entwicklung der Kinder/Jugendlichen vor dem Hintergrund traumatischer Erfahrungen in einer spezifischen Art und Weise und prägt damit die Entstehung einer Persönlichkeit und Identität spezifisch. Die Art der Beziehungsgestaltung, das Verständnis von dem eigenen Selbst und von den anderen, die Möglichkeiten der Konfliktlösung, die Fähigkeit zur Entwicklung einer Zukunftsperspektive unterliegen immer einem gesteigerten Kontroll- und Schutzbedürfnis sowie den regelmäßig einschießenden Aktualisierungen

9 Vgl. Schmid, 2013

traumatischer Erinnerungsteile (Flashback, Re-Traumatisierungen etc.). Nicht selten führen übersteigertes Kontroll- und Schutzbedürfnis zu aggressiven und destruktiven Verhaltensweisen, unter denen sowohl die Kinder bzw. die Jugendlichen wie auch die soziale Umgebung leiden. Insgesamt bindet diese Dynamik viel Lebensenergie, die dann häufig für prosoziale Lebensleistungen fehlt. Dieses Verständnis dient als Tragfläche für ein traumapädagogisch diagnostisches Verstehen und erweitert die Perspektive und die Denkansätze für eine traumasensible Ermittlung von notwendigen Unterstützungsmöglichkeiten. Traumadynamisches Verstehen sowohl auf Seiten der Fachkräfte als auch bei den Kindern/Jugendlichen gibt geeignete Antworten darauf, was ein Kind braucht. Dabei erfordert schon die Phase des diagnostischen Verstehens die Anerkennung von Trauma und seinen Folgen.

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

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

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

- Reaktionen und Gegenreaktionen¹¹ zu erkennen
- Re-Inszenierungen angemessen zu verstehen und zu vermeiden
- einen Einfluss auf den Beziehungsaufbau ausüben zu können

10 siehe Weiß, 2004, S. 174

11 siehe Weiß, 2004, S. 146 ff.

- Ohnmacht, Hilflosigkeit und Allmacht entgegenwirken zu können
- zu verstehen, wie sich traumatischer Stress bei der Fachkraft auswirkt¹²
- von psychischer Überlastung, emotionaler Erschöpfung und Sekundärtraumatisierung¹³ zu reduzieren
- Nähe und Distanz der Fachkraft im Verhalten aus Schrecken und Leid zu reflektieren
- Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen knüpft an die abgebende Familien- und Herkunftssysteme (und anderen Sozialen Systeme) an.

4 Beschreibungen der Elemente für das traumapädagogisch diagnostische Verstehen

Im Rahmen der hier dargestellten Elemente soll im ersten Schritt ein möglichst großer Überblick über die Lebenslage(n) der Kinder/Jugendlichen geschaffen werden (4.1). Die Elemente geben ein Raster für die Spannweite der Informationssammlung vor, das dann vor Ort mit vorhandenen, vertrauten und bestehenden (pädagogischen) Methoden gefüllt wird.¹⁴ Dies ermöglicht, die unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungsansätze verschiedener Fachdisziplinen im Verstehen zusammenlaufen zu lassen. Insofern ist das traumapädagogisch diagnostische Verstehen ein interdisziplinär motivierter Prozess.

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

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

12 Vgl. Daniels, 2006

13 Vgl. Huber, 2003

14 Siehe Werkbuch mit bewährten Methoden zum traumapädagogischen Verstehen