

Christoph Müller

Geflüchtete Kinder und Jugendliche im sequentiell traumatischen Prozess

Vorangestellt werden vier Stationen aus dem Leben von Ibrahim Al Sayed:

»Region Damaskus, Syrien, Mai 2014: Im Heimatort von Ibrahim Al Sayed tobt seit Jahren der brutale Bürgerkrieg – und nun ist auch das Wohnhaus der Familie zerstört. Ibrahim Al Sayed sieht nur noch eine Überlebenschance. Alleine macht er sich auf den langen Weg nach Europa, um für seine Familie Schutz zu suchen.

Ungarisches Grenzgebiet, Anfang September 2014: Fast vier Monate ist der Syrer unterwegs. Zu Fuß durchquert er Wälder und Bergregionen, schläft im Freien, hungert und friert. Völlig erschöpft erreicht er Ungarn. An der Grenze wird er sofort festgenommen. Die Polizisten schlagen und treten ihn. Er muss sich ausziehen und wird eingesperrt. Tagelang wird Ibrahim Al Sayed misshandelt. Dann lässt man ihn endlich laufen.

Seelisch und körperlich schwer angeschlagen flieht Ibrahim Al Sayed weiter. Mitte September erreicht er Deutschland. Inständig hofft er, Schutz zu erhalten und dann seine Familie aus dem Kriegsgebiet retten zu können. Doch im Februar 2015 bekommt er die erschütternde Nachricht: Sein Asylantrag wird abgelehnt, die Abschiebung nach Ungarn angeordnet – dorthin, wo er gequält und misshandelt wurde.« (Pro Asyl 2015)

Durch die Hilfe von Pro Asyl kann die Abschiebung verhindert werden, sodass im August 2015 die Fluchtgründe von Al Sayed anerkannt werden. Aber: »Äußerst bedrückend ist nach wie vor die Situation seiner Familie. Frau und Kinder befinden sich in dem schwer umkämpften Gebiet rund um Damaskus. Bis sie nach Deutschland dürfen, können noch Monate oder gar Jahre vergehen. Der Familienvater sagt: Meine Kinder warten darauf, dass ich sie rette. Ich warte, sie warten, aber Krieg und Tod warten nicht.« (ebd.)

In Zeiten, in denen von »Flüchtlingskrise«, »Flüchtlingswelle«, »Flüchtlingsansturm« und mit anderen, ähnlich entindividualisierenden und entmenschlichenden Begriffen gesprochen wird, ist es immer wieder sinnvoll, sich mit individuellen Schicksalen, mit konkreten Erfahrungen geflüchteter Menschen auseinanderzusetzen – ohne dabei die gesellschaftlichen und politischen Dimensionen dieser Geschichten zu vergessen.

Auf das Zusammenwirken solcher belastenden Stationen als potentiell traumatische Sequenzen werde ich im Folgenden eingehen und

dabei den Schwerpunkt auf geflüchtete Kinder und Jugendliche und grob auf sich daraus ergebende pädagogische Konsequenzen legen.

Menschen, die flüchten müssen, geben vieles auf: Beziehungen zu Menschen, die ihnen lieb sind, die Umgebungen, in denen sie sich gut auskennen und in der Regel (bei transnationaler Zwangsmigration) auch den Sprachraum, in dem sie sich ohne Mühe verständigen können. Sie setzen oft all ihr Hab und Gut ein, um irgendwo anders mit etwas mehr Sicherheit leben zu können. Unterwegs müssen sie unvorstellbare Belastungen aushalten, sind immer wieder mit Gewalt konfrontiert und erleben existentielle Ängste.

Drei zentrale Aspekte der Erlebenswelten flüchtender Kinder und Jugendliche, die nicht direkt den medial vermittelten Bildern von zerstörten Städten und nächtlichen Mittelmeerüberquerungen zu entnehmen sind, möchte ich hier herausstellen: Verluste und Trennungen, die geringe emotionale Verfügbarkeit der Eltern und die notwendige pathologische Frühreifung.

Verluste und Trennungen

Eine Zwangsmigration geht beinahe immer mit dem Verlust der direkten Beziehung zu nahen, geliebten Menschen einher. Im Falle von »unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen« müssen die Betroffenen die Trennung von den primären Bezugspersonen verkraften. Aber auch sonst bedeutet Flucht für Kinder und Jugendliche meist die Trennung von ihnen wichtigen Menschen, da eine Flucht mit dem gesamten sozialen Bezugssystem sehr unwahrscheinlich ist. Aus der Psychoanalyse (vgl. z. B. Bohleber 2010) ebenso wie aus der Bindungsforschung (vgl. z. B. Brisch & Hellbrügge 2015) wissen wir, dass diese häufig plötzlichen, nicht selbstbestimmten Beziehungsabbrüche ein wesentliches Moment der emotionalen Belastung ausmachen.

Geringe emotionale Verfügbarkeit der Eltern

Aber selbst wenn die Flucht zusammen mit den Eltern durchlebt werden kann, sind diese häufig selbst so belastet, dass sie ihre Kinder nicht so, wie es alters- und situationsspezifisch nötig wäre, versorgen können. Dies soll den Eltern jedoch keine Schuld zuweisen. Natürlich sind flüchtende Eltern nicht automatisch nicht dazu in der Lage, ausreichend gute Eltern im Sinne Winnicotts (1953) zu sein. Da sie sich aber

auch selbst durch die fluchtauslösenden Ursachen, die Flucht und die Bedingungen in den aufnehmenden Ländern in einem potentiell traumatischen Prozess befinden, ist es wahrscheinlich, dass sie ihre Kinder in den Extremsituationen nicht ausreichend schützen und emotional unterstützen können – und somit auch nicht die dringend benötigten Hilfs-Ich-Funktionen für ihre Kinder in diesen extrem belastenden Situationen ausreichend übernehmen können (Zimmermann 2012, S. 64).

Notwendige pathologische Frühreifung

Dies führt häufig zu einer notwendigen pathologischen Frühreifung der Kinder und Jugendlichen: Sie übernehmen Aufgaben, die nicht altersangemessen sind und die sie in weniger belastenden Umständen noch nicht übernehmen würden.

Ein eindrückliches Beispiel gibt dafür der geflüchtete Junge Ibrahim in seinen Aussagen in einem themenzentrierten Interview in David Zimmermanns Studie »Migration und Trauma« (2012). Er berichtet darin, wie er als damals Dreijähriger auf der Flucht seine Mutter, die nicht mehr weitergehen konnte, durch den brusthohen Schnee geschoben hat und sie so zum Weitergehen gezwungen hat (vgl. Interview III: Ibrahim, S. 12). Unabhängig davon, wie wahrscheinlich es ist, dass dies de facto so passiert ist, steht diese Aussage gewissermaßen metaphorisch für eine wesentliche emotionale Erfahrung: die Eltern, hier die Mutter, quasi *tragen* zu müssen und somit Aufgaben übernehmen zu müssen, die traditionell Erwachsenen vorbehalten sind (vgl. Zimmermann 2012, S. 67). Aber auch das Gegenteil einer Frühreifung, nämlich Regression, ist möglich und tritt wahrscheinlich dann auf, wenn Räume als ausreichend sicher erlebt werden, sodass nachholende Erfahrungen möglich werden. Neben flucht- und asylverfahrensspezifischen Gründen, sind dies Faktoren, weshalb es in der alltäglichen pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen so häufig zu Irritationen bezüglich des angegebenen Alters der Betroffenen kommt.

Trauma

Schaut man sich die Erfahrungswelten geflüchteter Menschen an, so gelangt man zur *Traumakategorie*, welche das Potential innehat, das Zusammenspiel von äußeren Extremerfahrungen und innerpsychischen Belastungen darzustellen.

Seit ungefähr 30 Jahren ist *Trauma* in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und in öffentlichen Diskursen ein geradezu inflationär gebrauchter Begriff (vgl. Hirsch 2011, S. 9). Es gibt eine ganze Reihe unterschiedlicher Verwendungen des Wortes *Trauma* und verschiedene Trauma-Konzepte. Nicht alle sind im Kontext geflüchteter Kinder und Jugendlicher hilfreich. Am wenigsten hilfreich ist das am weitesten verbreitete Trauma-Konzept: das Konzept der *Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS)*. Eine der wichtigsten Kritiken an dem Konzept lautet, dass es *Trauma* fälschlicherweise auf ein Ereignis (oder eine Situation) begrenzt (vgl. Becker 2014, S. 173). Dies scheint besonders im Kontext geflüchteter Kinder und Jugendlicher absurd, die nicht durch ein Ereignis und auch nicht durch eine Situation wie *Krieg* plötzlich und automatisch traumatisiert sind und danach unter einer posttraumatischen Störung leiden, sondern die durch ein komplexes Zusammenspiel aus den fluchtauslösenden Ursachen, der Flucht selbst und den Aufnahmesituationen hierzulande schwer belastet sind. Wie sich ihr Leiden entwickelt und ob sich etwa traumabezogene Symptome ausbilden, hängt dabei immer wieder davon ab, welche Erfahrungen Kinder und Jugendliche nach der Flucht im Aufnahmeland machen.

Daher bedarf es eines Ansatzes, der dazu anregt, die komplexen Zusammenhänge zwischen politischen und innerpsychischen Prozessen und zwischen Vergangenheit und Gegenwart in den Blick zu nehmen. Einen solchen Ansatz bietet das Konzept der *Sequentiellen Traumatisierung*, wie es von Keilson (1979) entwickelt wurde. Keilson hat das Konzept anhand der Lebenserfahrungen von jüdischen Kriegswaisen entwickelt, die Opfer antisemitischer Verfolgung wurden, sich in Konzentrationslagern aufhalten oder im Versteck leben mussten und nach der Besatzungszeit in Familien untergebracht wurden, die meist nicht ihre Ursprungsfamilien waren, weil diese im Holocaust umgebracht wurden. In seiner follow-up-Untersuchung zeigt er, dass die Erfahrungen der Kinder in den Jahren *nach* dem traumatisierenden Ereignis eine größere Auswirkung auf die Entstehung von Traumasymptomen hatten als das auslösende Ereignis selbst.

Auch wenn die spezifischen Erfahrungswelten nicht vergleichbar sind, lässt sich das Konzept gut auf unterschiedliche Kontexte transferieren. Becker und Weyermann (2006) haben das Modell als Erste auf Flüchtlinge bezogen und weiterentwickelt. Diese Weiterentwicklung wurde inzwischen vielfach aufgegriffen und ergänzt (vgl. Bär 2016; Hargasser 2016, 3. Aufl.; Lennertz 2011; Müller & Schwarz 2016; Zimmermann 2012)

Daran angelehnt werden im Folgenden die sechs Sequenzen des theoretischen Modells vorgestellt und diese jeweils mit Beispielen aus

dem Projekt »Pädagogische Professionalisierung mittels Begleitung von Kindern und Jugendlichen in Krisensituationen« ergänzt. In dem Projekt begleiteten Masterstudierende der Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover ein Jahr lang geflüchtete Jugendliche. Sie trafen sich dafür ein Mal die Woche mit ihnen und versuchten, eine pädagogische Beziehung zu gestalten, die sich nach den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen richtete. Ihre Arbeit wurde dabei durch vierzehntägige Reflexionsveranstaltungen und Supervision unterstützt (zur ausführlichen Projektvorstellung, siehe Müller & Schwarz 2016; Schwarz & Müller 2015).

Sequenz 1:¹ Beginn der Verfolgung bis zur Flucht

Die erste Sequenz beinhaltet die fluchtauslösenden Gründe wie etwa Krieg, Folter, (politische) Verfolgung oder strukturelle Diskriminierung. Daraufhin findet die schmerzhafteste Entscheidung statt, den aktuellen Wohn- und Lebensraum und das ihnen Vertraute aufzugeben. Für Kinder und Jugendliche geht diese Sequenz schon häufig mit dem Verlust (primärer) Bezugspersonen einher.

Firas,² der in unserem Projekt teilnimmt, ist 14 Jahre alt und wurde zusammen mit seiner Familie als Jeside im Irak vom IS verfolgt. Die Trennung von seiner Mutter fand schon vor der Flucht statt: Seine Mutter wurde vom IS verschleppt und als »Sexsklavin« ausgebeutet. Dies macht deutlich, dass in Firas Fall der traumatische Prozess schon vor der Flucht durch die zeitweise Trennung der Beziehung zur Mutter und deren Erlebnisse, die sie später unbewusst transgenerational weitergibt, beginnt.

Sequenz 2: Auf der Flucht

Die Flucht selbst ist häufig geprägt durch das Gefühl überwältigender Angst. Für Kinder und Jugendliche ist die Flucht durch die Unmög-

1 Die folgende Darstellung der Sequenzen ist in Teilen übernommen aus Müller & Schwarz 2016, S. 25.

2 Alle Namen sind zum Schutze der Anonymität verändert worden. Außerdem wechseln in den Beispielen zwei Personen ab, damit von einer Person nicht so viele Informationen preisgegeben werden, dass die Anonymität nicht mehr gewährleistet wäre.

lichkeit, die Lage einschätzen und kontrollieren zu können, häufig besonders belastend. Schon hierdurch wird deutlich, welche Bedeutung der Transparenz in der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen im weiteren Verlauf zukommt.

Während der Flucht aus Afghanistan musste Liah, 15 Jahre alt, aus unserem Projekt, heftige Kälte erdulden, sich versteckt halten und »viel zu lange laufen«. Die damit einhergehenden körperlichen Strapazen lassen sie nach ihrer Ankunft in Deutschland zunächst zusammenbrechen und verursachen ihr noch lange Beschwerden in den Beinen. Hinzu kommen auf dem Fluchtweg Erfahrungen wie das Eingesperrt-Sein auf einem Lastwagen und die Tötung eines Mitflüchtenden durch eine Tretmine. Wälder und Dunkelheit meidet Liah seitdem.

Sequenz 3: Erster Übergang:

Die Anfangszeit am Ankunftsort

Die Anfangszeit am Ankunftsort bedeutet in der Regel keine Sicherheit, sondern ist vielmehr durch eine existenzielle Überforderung gekennzeichnet. Häufig beginnen die Betroffenen in dieser Sequenz, sich mit ihren Verletzungen auseinanderzusetzen. Hierbei ist für die weitere Entwicklung von traumatischem Leidensdruck wesentlich, wie mit den Erlebnissen der ersten Sequenzen umgegangen wird. Dabei ist insbesondere entscheidend, ob es traumasensible Unterstützung gibt – oder eher retraumatisierende Verhöre oder Ähnliches.

Liah erlebt zunächst erneute Trennungen: Erst kommt sie bei einer Pflegemutter unter, bevor sie in die Wohngruppe einer Jugendhilfeeinrichtung umzieht. Dort kommt es ebenfalls mehrfach zu einem Wechsel der Betreuer*innen. Auch die Vormundschaft bleibt nicht bei derselben Person. Liah kann nachts kaum schlafen.

Sequenz 4: Chronifizierung der Vorläufigkeit

Die psychische Verarbeitung der vergangenen Verletzungen wird häufig durch einen unsicheren Aufenthaltsstatus verkompliziert. Wer beispielsweise nur eine *Duldung* hat, lebt in ständiger Angst vor einer Abschiebung und empfindet das Ankommen in Sicherheit daher permanent nur als »vorläufig«. Dadurch kann es auch besonders schwer

sein, sich emotional auf das Ankunftsland einzulassen. Manchmal werden daher Bindungen an das Herkunftsland besonders stark aufrechterhalten.

Firas Vater lebt noch im Irak. Die Studentin stellt bei ihrem Besuch bei ihm zu Hause verwundert fest, dass die Wohnung wenig wohnlich sei, kaum eingerichtet, es gäbe keine Stühle, sei total trostlos und leer. Als sei man noch nicht richtig angekommen, bemerkt sie im Reflexionstreffen.

Sequenz 5: Zweiter Übergang: Die Rückkehr oder Angst vor der Rückkehr

Diese Sequenz beschreibt den Fall einer Rückkehr in das Herkunftsland. Diese kann entweder erzwungen sein, etwa durch eine Abschiebung, was als schwerwiegende Sequenz im traumatisierenden Prozess gesehen werden muss. Oder die Rückkehr kann freiwillig erfolgen, etwa weil die Gründe der Flucht nicht mehr bestehen. Auch eine freiwillige Rückkehr ist häufig problematisch und voller familiärer Widersprüche, beispielsweise wenn die Eltern zurückkehren wollen, aber ihre Kinder in dem Ankunftsland, in dem sie aufgewachsen sind, bleiben wollen.

Da traumatische Inhalte häufig nicht direkt ausgesprochen werden können, zeigen sich diese vor allem indirekt im Verhalten, wenn sie »szenisch« ins aktuelle Geschehen eingebracht werden:

Die aufkommende Angst vor Abschiebung zeigt sich bei Liah durch eine große Angst vor einem Hilfeplangespräch. Diese irritiert die mit ihr arbeitenden Pädagog*innen zuerst. Erst später stellt sich heraus, dass Liah angenommen hat, dort werde über ihren Aufenthaltsstatus verhandelt.

Sequenz 6: Aus Flüchtlingen werden (Re-) Migrant*innen

Zurück im ursprünglichen Herkunftsland kann die Verfolgung erneut beginnen, wenn sich an den fluchtauslösenden Ursachen nichts geändert hat. Oder es beginnt eine neue Verankerung, wobei die Erfahrung der Zeit des Exils prägend ist.

Wenn die Geflüchteten dauerhaft im Ankunftsland bleiben (können), hängt es von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den individuellen Erfahrungen ab, ob sie immer wieder durch Rassis-

mus zu Fremden gemacht werden und sich der Ankommensprozess so innerpsychisch nie abschließen lässt oder ob sie ein Leben in Sicherheit mit einem haltenden sozialen Netzwerk führen können.

Das hier vorgestellte Modell der Sequentiellen Traumatisierung bedeutet nicht, dass jede Sequenz exakt auf jedes geflüchtete Kind und jede/n geflüchtete/n Jugendliche/n zutrifft. Die subjektiven Wirklichkeiten der Betroffenen lassen sich nur individuell verstehen. Das Modell bietet aber eine wichtige theoretische Rahmung für eine individuelle Annäherung (Müller & Schwarz 2016, S. 26).

Wichtig ist zu betonen, dass dieses Konzept nicht als bloße Abfolge der Belastungssequenzen zu verstehen ist. Im Sinne der Nachträglichkeit (vgl. Kirchhoff 2009) kann sich die Bedeutung einer vordergründig vergangenen Situation in der Gegenwart oder Zukunft verändern. So kann »ein Verlust- oder Angsterleben im Herkunftsland zum Beispiel erst durch rassistische Verfolgung im Aufnahmeland traumatischen Charakter erhalten« (Zimmermann 2012, S. 49).

Für die Pädagogik ist das Wissen um diese Zusammenhänge zentral, denn wenn das traumatisch beeinflusste Miteinander im Hier und Jetzt nicht im Sinne einer posttraumatischen Symptomatik gedeutet, sondern als Teil eines sequentiell traumatischen Prozesses verstanden wird, dann sind die Fachkräfte, egal ob in der Schule oder in der Jugendhilfe, unmittelbar an diesem Prozess beteiligt – ob chronifizierend oder bewältigend. Dies gilt auch oder gerade dann, wenn sie versuchen, ihre pädagogische und schulische Arbeit von der traumatischen Realität der Kinder und Jugendlichen zu trennen, indem sie diese einfach versuchen zu ignorieren. Daher sollte das erste Anliegen einer pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen sein, alles Nötige dafür zu tun, um nicht zu einer weiteren Traumatisierung beizutragen, sondern die Kinder und Jugendlichen bestmöglich im potenziell traumatisierenden Prozess zu unterstützen. Bei der Umsetzung dieses Anliegens können traumapädagogische Konzepte wertvolle Anregungen geben.

Traumapädagogische Konzepte

Traumapädagogik diskutiert den angemessenen pädagogischen Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Sie hat sich in den letzten Jahren als eigenständige Fachdisziplin im deutschsprachigen Raum etabliert (vgl. Bausum et al. 2013, S. 7). Maßgeblich dafür waren zunächst Beiträge von praktisch arbeitenden Pädagog*innen, die in den

letzten Jahren auch theoretisch unterfüttert wurden (vgl. Bausum et al. 2013; Gahleitner et al. 2016; Lang et al. 2013; Scherwath & Friedrich 2012; Schmid et al. 2014; Weiß 2013a; Weiß et al. 2014; Zimmermann et al. 2017). Zu den spezifisch traumapädagogischen Methoden gehören u. a.: Die Idee eines »sicheren Ortes« (vgl. Kühn 2013, S. 32f.; Scherwath & Friedrich 2012, S. 69ff.), »Das Konzept des guten Grundes« (vgl. Lang et al. 2013, S. 84ff.; Scherwath & Friedrich 2012, S. 63ff.) und eine Fokussierung auf die pädagogische Beziehung als grundlegende Voraussetzung für die Bewältigung eines Traumas (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S. 80ff.; Weiß 2013b, S. 16).

Der sichere Ort

Der von geflüchteten Kindern und Jugendlichen erlittene Verlust von Sicherheit in der äußeren Welt zerstörte potentiell auch die Wahrnehmung eines inneren Sicherheitsgefühls nachhaltig (vgl. Kühn 2013, S. 33). Auf dem Weg zur Überwindung dieser Erfahrung bedarf der wieder zu erlangende innere sichere Ort eines äußeren sicheren Ortes (ebd.). Die erste Aufgabe einer traumasensiblen Pädagogik mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen lautet daher, den pädagogischen Ort, an dem die Arbeit stattfindet, zu einem sicheren Ort für die Kinder und Jugendlichen – und für die mit ihnen arbeitenden Pädagog*innen – zu machen. Was das konkret in der Praxis über die Grundlagen wie Transparenz, Partizipation und Wertschätzung hinaus bedeutet, ist schwer zu verallgemeinern, da es abhängig von den individuellen Kindern und Jugendlichen und ihren spezifischen Belastungserfahrungen ist. Daher ist es grundsätzlich nötig, sich stets neu zu fragen: Wie sicher sind unsere Angebote für die einzelnen Kinder und Jugendlichen?

Das Konzept des guten Grundes

Zur Umsetzung des sicheren Ortes gehört auch das Wissen darum, dass das Verhalten von Menschen normalerweise nicht destruktiv motiviert ist, sondern aus dem inneren System des Menschen heraus Sinn ergibt. »Viele der Verhaltensweisen, mit denen Jungen und Mädchen auf Traumatisierungen reagieren, sind für die Pädagog*innen und die anderen Kinder und Jugendlichen der Gruppe belastend. Dabei geht die notwendige Wertschätzung und Würdigung der Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen als Überlebensstrategien häufig

verloren« (BAG Traumapädagogik 2011, S. 5). »Traumatisierte Kinder denken nicht berechnend, sie provozieren nicht und testen auch nicht unsere Grenzen« (Kühn 2013, S. 33). Sie handeln im Sinne individueller Überlebensstrategien. Daher sind kognitive Appelle an das kindliche Gewissen zwecklos (ebd.). Vieles geht nicht sprachlich, nicht verbal und zwar nicht (nur) deshalb, weil die Betroffenen vielleicht noch kein Deutsch sprechen, sondern weil sich die traumatischen Erfahrungen dem manifesten, direkten sprachlichen Zugriff entziehen. Daher bedarf es in der pädagogischen Arbeit mit ihnen behutsame, geduldige und aushaltende pädagogische Begleitung (ebd.), welche nur in individuellen, langfristigen pädagogischen Beziehungen umzusetzen sind.

Fokussierung auf die pädagogischen Beziehungen

Daher macht es auch aus traumapädagogischer Sicht Sinn, den Aufbau und die Gestaltung der pädagogischen Beziehungen in den Mittelpunkt der Bemühungen in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu legen.

Alles, was die Anzahl und die Qualität der Beziehungen dieser Kinder steigert, unterstützt ihre Heilung. (Weiß 2013b, S. 15)

Positive Beziehungserfahrungen sind vielleicht der wesentlichste Beitrag für eine gelingende Traumabearbeitung. (ebd., S. 16)

Eine liebevolle Beziehung (...) wird unerlässlich sein, um überhaupt von einem Trauma genesen zu können. (Huber 2007)

Auch wenn die Schlagwörter der Traumapädagogik es auf den ersten Blick anders vermuten lassen, sind diese Ideen nicht ohne weiteres im Sinne eines 12-Punkte-Plans oder ähnliches, nur mit guten Vorsätzen, umsetzbar. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass belastete und/oder traumatisierte Kinder und Jugendliche ihre erworbenen vergangenen und aktuellen Verletzungen in die Beziehungen zu ihren Pädagog*innen unbewusst einbringen, psychoanalytisch-pädagogisch gesprochen, sie reinszenieren. Dies kann zu heftigen Affekten, wie zum Beispiel Angst, Verwirrung, Wut, Ohnmachtsgefühlen oder aber auch Rettungsphantasien, Phantasien die besseren Eltern sein zu können usw., auf Seiten der Pädagog*innen führen. Leben die Pädagog*innen diese affektiv aus, besteht großes Potential, trotz ganz anderer bewusster Ziele und Ideale zur weiteren Traumatisierung beizutragen. Ist es den Pädagog*innen dagegen möglich, sich reflexiv mit den eigenen, in der pädagogischen Arbeit häufig tabuisierten Gefühlen

auseinanderzusetzen und diese zumindest in Ansätzen als Gegenübertragungen zu verstehen, können sie die eigenen Gefühle so nutzen, um einen Zugang zu der inneren verborgenen Welt der Kinder und Jugendlichen zu gewinnen.

Daher ist es unabdingbar, dass, wer pädagogisch mit potentiell Traumatisierten arbeitet, an Supervision, Balint-Gruppen oder anderen regelmäßigen Treffen, in denen sich um ein psychoanalytisch-pädagogisches und traumapädagogisches Fallverstehen bemüht wird, teilnimmt. Nur dann haben Pädagog*innen die Chance, die dringend benötigten positiven Beziehungserfahrungen anzubieten.

Literatur

- Bär, C. (2016): Migration im Jugendalter: Psychosoziale Herausforderungen zwischen Trennung, Trauma und Bildungsaufstieg im deutschen Schulsystem. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Veröffentlicht unter: <http://www.bag-traumapaedagogik.de/index.php/standards.html>, 24.2.2017.
- Bausum, J./Besser, L.-U./Kühn, M./Weiß, W. (2013): Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (3., durchgesehene Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker, D. (2014): Die Erfindung des Traumas: Verflochtene Geschichten. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Becker, D./Weyermann, B. (2006): Gender, Konflikttransformation und der Psychosoziale Ansatz. Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA), Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA).
- Bohleber, W. (2010): Die Entwicklung der Traumatheorie in der Psychoanalyse. In: Was Psychoanalyse heute leistet. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H./Hellbrügge, T. (2015): Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gahleitner, S./Hensel, T./Baierl, M./Kühn, M./Schmid, M. (2016): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern: Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hargasser, B. (2014): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge: Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. 3. Aufl. 2016
- Hirsch, M. (2011): Trauma. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Huber, M. (2007): Interview mit Onno van der Hart. Die Phobie vor dem Trauma überwinden. In: Trauma & Gewalt Nr. 1/2007.

- Keilson, H. (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern: Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kirchhoff, C. (2009): Das psychoanalytische Konzept der »Nachträglichkeit«: Zeit, Bedeutung und die Anfänge des Psychischen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kühn, M. (2013): »Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!« Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In Traumapädagogik (pp. 24–37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lang, B./ Schirmer, C./ Lang, T./ Hair, I. A. de, Wahle, T./ Bausum, J./ Schmid, M. (2013): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lennertz, I. (2011): Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern: Erfahrungsverarbeitung bosnischer Flüchtlingskinder in Deutschland (1. Aufl. ed.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, C./ Schwarz, U. J. (2016): Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Sonderpädagogische Förderung Heute, S. 23–38.
- Pro Asyl (2015). Brief an die Mitglieder. Meine Kinder warten darauf, dass ich sie vor dem Tod rette. Frankfurt am Main, im Dezember 2015.
- Scherwath, C./ Friedrich, S. (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München: Reinhardt, Ernst.
- Schmid, M./ Kaiser, U./ Ziegenhain, U. (2014): Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen: Ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e. V. Hannover: SchöneworthVerlag.
- Schwarz, U. J./ Müller, C. (2015): Begleitung von Kindern und Jugendlichen in Krisensituationen. Sonderpädagogik in Niedersachsen, 2, 2015, S. 47–52.
- Weiß, W. (2013a): Philipp sucht sein Ich: Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen (7th ed.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013b): »Wer macht die Jana wieder ganz?« Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In Traumapädagogik (pp. 14–23). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W./ Friedrich, E. K./ Picard, E./ Ding, U. (2014): »Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut«: Dissoziation und Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Winnicott, D. W. (1953): Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 34(2), 89–97.
- Zimmermann, D. (2012): Migration und Trauma: pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, D./ Rosenbrock, H./ Dabbert, L. (2017): Praxis Traumapädagogik: Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern. Weinheim: Beltz Juventa.