

*Annette Streeck-Fischer, David Zimmermann*

## Editorial



### **Trauma Kultur Gesellschaft**

2. Jahrgang, Nr. 4, 2024, Seite 5–8

DOI: [10.30820/2752-2121-2024-4-5](https://doi.org/10.30820/2752-2121-2024-4-5)

Psychosozial-Verlag



## Impressum Trauma Kultur Gesellschaft

ISSN 2752-2121 (print)  
ISSN 2752-213X (digital)  
[www.psychosozial-verlag.de/tkg](http://www.psychosozial-verlag.de/tkg)  
2. Jahrgang, 2024, Heft 4  
<https://doi.org/10.30820/2752-2121-2024-4>

Herausgeberinnen und Herausgeber:  
PD Dr. Ursula Gast,  
Prof. Dr. Reinhold Görling,  
PD Dr. Christian Gudehus,  
Prof. Dr. Andreas Hamburger,  
Prof. Dr. Gabriele Schwab,  
Prof. Dr. Jürgen Straub,  
Prof. Dr. Annette Streeck-Fischer,  
PD Dr. Wolfgang Wöller,  
Prof. Dr. David Zimmermann

Derzeit geschäftsführend:  
PD Dr. Christian Gudehus,  
Prof. Dr. Annette Streeck-Fischer

Redaktionelle Assistenz:  
Alexander Husenbeth

Manuskripte:  
Die Herausgeberinnen und Herausgeber freuen sich über die Zusendung von Manuskripten, die im Peer-Review-Verfahren begutachtet werden: [traumakulturgesellschaft@ipu-berlin.de](mailto:traumakulturgesellschaft@ipu-berlin.de)  
Bitte beachten Sie dazu die Schreibenweisungen der *Trauma Kultur Gesellschaft*.

Erscheinungsweise:  
vierteljährlich

Verlag, Abonnementbetreuung:  
Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG  
Walltorstraße 10  
35390 Gießen  
Tel.: 0641/969978-26  
Fax: 0641/969978-19  
[bestellung@psychosozial-verlag.de](mailto:bestellung@psychosozial-verlag.de)  
[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

Bezug:  
Jahresabonnement 65,90 € (zzgl. Versand)  
Einzelheft 22,90 € (zzgl. Versand)  
Studierende erhalten 25 % Rabatt auf das Abonnement (gegen Nachweis).  
Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

Anzeigen:  
Anfragen zu Anzeigen bitte an den Verlag: [anzeigen@psychosozial-verlag.de](mailto:anzeigen@psychosozial-verlag.de)  
Die Anzeigenpreise finden Sie in den auf der Verlagshomepage hinterlegten Mediadaten.

Copyright:  
© 2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen  
Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Trauma und Pädagogik

## Editorial

Trauma Kultur Gesellschaft, 2(4), 2024, 5–8

<https://doi.org/10.30820/2752-2121-2024-4-5>

<http://www.psychosozial-verlag.de/tkg>

Die Beschäftigung mit Trauma, dessen Folgen und die darauf bezogene interdisziplinäre Forschung haben beginnend im 20. Jahrhundert besondere Beachtung gefunden. Seit den 1980er Jahren existiert der Begriff der Traumapädagogik, zeitlich also parallel zu den Entwicklungen in der Psychiatrie und Psychotherapie zur Psychotraumatologie (die Diagnose der posttraumatischen Belastungsstörung [PTBS] gibt es erst seit 1980 im Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]), jedoch inhaltlich eigenständig. Denn der Begriff der Traumapädagogik entstammt ursprünglich keinem akademischen Diskurs und wurde erst nachträglich auch empirisch unterfüttert. Vielmehr sind es Praktiker:innen der Arbeit mit hochbelasteten Kindern und Jugendlichen gewesen, die auf eigene Erfahrungen und diverse Konzepte zurückgriffen – mit dem Ziel, dieser Personengruppe eine angemessene Erziehung in einem entsprechenden Milieu zu ermöglichen.

Göppel (2010, S. 11f.) zufolge gab es seit der Aufklärung eine »intensive und systematische Reflexion über Erziehungsfragen«, die sich nicht zuletzt auf »verhängnisvolle Abweichungen und Fehlentwicklungen« bezog. Gleichwohl stellten diese Veröffentlichungen im Wesentlichen eine »Anleitung zur systematischen Drangsalierung der Kinder unter dem Namen der Erziehung« dar (Flitner, 1982, S. 12, zit. n. Göppel, 2010, S. 12).

So haben lange pädagogische Praktiken der Disziplinierung als genuine Mittel der Erziehung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle gespielt. Die Einrichtung von runden Tischen hat die Komplexität der Problematik von Misshandlung und Missbrauch in Heimen, Schulen und kirchlichen Institutionen aufgezeigt und verdeutlicht, unter welchen menschenunwürdigen Bedingungen Kinder und Jugendliche in besonderen Fällen leben mussten. Rückblickend wird hier ein Versagen sowohl auf gesellschaftlicher als auch personeller Ebene sichtbar.

Praxeologisch bilden die Entwicklungen der frühen Psychoanalytischen Pädagogik zentrale Wegmarken für eine Be- und Erziehungsarbeit mit hochbelasteten Kindern und Jugendlichen (Aichhorn, 1977 [1925]; Bernfeld, 2012 [1921]). Wenngleich die Kasustiken bei den genannten Autoren noch nicht auf traumatische Erfahrungen und korrespondierende innere Repräsentanzen verweisen, tauchen solche Vorstellungen bei Redl (1987 [1971]) oder Bettelheim (1991 [1955]) bereits auf. Hier stehen eindeutig hochbelastete, jedoch erst im heutigen Verständnis traumatisierte Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt der theoretischen Überlegungen und praktischen pädagogisch-therapeutischen Zugriffe. Die Entwicklungen der Psychoanalytischen Pädagogik vertiefend, bilden die von Redl und Bettelheim geleiteten »weltweit be-

achteten Modelleinrichtungen« (Fatke, 1995, S. 83) des therapeutischen Milieus zentrale Orientierungspunkte für Theorie und Praxis in der Arbeit mit schwerbelasteten Kindern und Jugendlichen. Eindeutige Traumafolgen zu erkennen, ist allerdings bei Kindern und Jugendlichen infolge der Komplexität der Störungen lange Zeit erschwert gewesen und wird zum Teil immer noch nicht genügend berücksichtigt, da sie nicht in passende Diagnosekategorien zu fassen sind (Streeck-Fischer & van der Kolk, 2000).

Ähnlich, wie das Bohleber (2000) für die Geschichte der Psychoanalyse darlegt, lässt sich die Bedeutung der Traumakategorie auch in der Pädagogik als wechselhaft beschreiben. Entscheidend ist dabei, dass die Traumakategorie stets auf soziale Verwerfungen und relationale Extremerfahrungen verweist, die sich in unbewussten und bewussten Erlebensanteilen von Kindern und Jugendlichen widerspiegeln und schließlich im Verhalten zeigen. Gesellschaftskritik, die Beachtung biografischer, nicht zuletzt familiärer Katastrophen und der Blick auf die Innenwelt von hochbelasteten Kindern und Jugendlichen sind, wenn die Traumakategorie in der Pädagogik ernstgenommen wird, stets aufeinander bezogen (Herz & Zimmermann, i. E.). Mit Blick auf sowohl historische als auch rezente Entwicklungen, die Erlebens- und Verhaltensprobleme als Folge von biologisch-genetischen Belastungen oder erlernten Verhaltensweisen zu kategorisieren und dementsprechend vor allem auf der Symptomebene zu behandeln versuchen, ist es nicht verwunderlich, dass Traumafolgen in ihrem eigentlichen Fundament in der Pädagogik nicht konsequent Beachtung gefunden haben und finden. Dies gilt teilweise auch für die jüngere psychoanalytische Pädagogik (Reiser, 1977).

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird

unter dem Begriff ›Traumapädagogik‹ auch breit publiziert (Weiß et al., 2016; Schmid & Fegert, 2008, 2009; Streeck-Fischer, 2012). Sie bietet Konzepte des Umgangs gerade für diejenigen, die in Institutionen mit schwertraumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die dortigen Fachkräfte erfahren tagtäglich in ihrer Arbeit, wie weitgehend, vielfältig und bestimmend die Störungen sind und zu welchem Ausmaß sie selbst verstrickt werden (Streeck-Fischer, 2023). Wenngleich die deutschsprachige Linie der Traumapädagogik aus der Praxis und ihrer Reflexion heraus entstanden ist, erscheint der Begriff der ›Praxeologie‹ hier zielführend zu sein. ›Praxeologie‹ ist ein alter Kernbegriff, der auch in der Pädagogik Bedeutung hat, jedoch teils in Vergessenheit geraten ist. Er beschreibt die unhintergehbare Verbindung pädagogischen Handelns und seiner Reflexion mit Theoriewissen und Empirie (Zimmermann & Hennemann, 2023). Jedes Handeln stützt sich demnach implizit oder explizit auf theoretische Vorannahmen; zugleich gibt es keine sinnvolle pädagogische Forschung und Theoriebildung ohne Beachtung praxisrelevanter Phänomene. Dies gilt insbesondere für die Traumapädagogik. Die vielfältigen Wissens- und Forschungsergebnisse haben dazu beigetragen, neue pädagogische Perspektiven zu eröffnen. Die Traumapädagogik hat sich von Beginn an als interdisziplinär orientiert verstanden; in jüngerer Zeit wird diese Interdisziplinarität auch fachlich stärker fundiert.

Die Beiträge dieses Hefts verorten das Zusammenspiel von Trauma und Pädagogik ebenfalls interdisziplinär: An erster Stelle in diesem Heft geht es um Ausschnitte aus der Arbeit ›Down come baby, cradle and all. Diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma in child development‹ aus dem Jahr 2000 von *Bessel*

*A. van der Kolk*, die implizit auf die Bedeutung der Traumapädagogik verweist, weil sie verdeutlicht, wie komplex die Folgen von Traumatisierung im Kindes- und Jugendalter sein können. Sie wurde aus dem Amerikanischen übersetzt, da sie im deutschsprachigen Raum wenig zur Kenntnis genommen wurde. Der deutsche Titel lautet ›Zum Ausmaß der Folgen von Traumatisierung in der Entwicklung‹. Sie zeigt auf, wie umfänglich die Störungen der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Symptome, die Bindungstheorie, Neurobiologie und die kognitiven Fähigkeiten sind – alles Aspekte, die in der Traumapädagogik zu berücksichtigen sind.

*David Zimmermann und Lars Dabbert* hinterfragen im Beitrag ›Traumapädagogik: Aktuelle Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern‹ kritisch zentrale fachliche Diskurslinien in der rezenten Traumapädagogik. Insbesondere nehmen sie dabei die Orientierung an der Bindungstheorie sowie den nicht selten unreflektiert genutzten Terminus des ›Sicheren Ortes‹ in den Blick. Es zeigt sich, so die Autoren, dass die Traumapädagogik im Sinne einer Weiterentwicklung die disziplinären Bezüge genauer ausbuchstabieren muss und eine differenziertere Auseinandersetzung an gesellschaftlichen Zuständen, beispielsweise mit Blick auf das Phantasma von immer verfügbarer Mütterlichkeit, notwendig ist.

*Marc Schmid, Birgit Lang und Martin Schröder* beschäftigen sich in ihrem Beitrag ›Traumapädagogische Konzepte im Kinderschutz und der öffentlichen Jugendhilfe‹ mit den schwierigen Arbeitsbedingungen im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Sie verweisen auf die hohen emotionalen Belastungen der Fachkräfte in den Jugendämtern, die oft unmittelbar mit akut traumatisierten Familien konfrontiert sind, sowie der Auf-

gabe, das Wächteramt und helfende Beziehungen ständig ausbalancieren zu müssen. In einem Literaturüberblick zeigen sie die Belastungen von Fachkräften auf und machen damit deutlich, wie hilfreich die Anwendung von traumapädagogischen Konzepten ist.

*Rebecca Friedmann und Ole Falck* stellen in der Arbeit ›Ich lasse mir nicht in den Kopf blicken ...‹ die seit einiger Zeit entwickelte Methode der Psychodynamisch Interaktionellen Pädagogik (PIP) mit aggressiven jungen Menschen vor, die sich nicht auf eine Therapie einlassen können. Die psychosozial besonders belastete Untergruppe von delinquenten und devianten Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird weder durch bestehende pädagogische noch durch psychotherapeutische Angebote oftmals hinreichend versorgt. Um dieser Zielgruppe entwicklungsförderlich zu begegnen, wurde die delinquenzpädagogische Denkzeit-Methode mit der Psychoanalytisch-interaktionellen Methode (PiM) der Psychotherapie von Menschen mit strukturellen Störungen verbunden. Dies wird ausführlich und anschaulich dargestellt.

*Anne Lindner*, Lehrerin in einer Willkommensklasse für mehrheitlich geflüchtete Kinder und Jugendliche, reflektiert im Beitrag ›Perspektiven. Schulentwicklung in unsicheren Zeiten‹ unter fachlichem Bezug auf die Traumapädagogik die schulische Situation in einer stark heterogenen Lerngruppe. Dabei fokussiert die Autorin nicht nur das Beziehungsgeschehen selbst, sondern auch die sozialen Einflüsse im Hier und Jetzt auf das generative Miteinander und die Peergroup. Es zeigt sich eindrucklich, wie wichtig ein haltendes schulisches Milieu als Stärkung für die Kinder und Jugendlichen, aber auch die Fachkräfte ist und welche Bedeutung die professionelle Reflexion für korrigierende

Beziehungs- und Institutionserfahrungen der vielfach schwer traumatisierten Schüler:innen hat.

*Ariane Brensell* setzt sich im Beitrag zur ›Kontextualisierten Traumarbeit‹ kritisch mit medizinischen Traumazugriffen und aktuellen Traumadiskursen auseinander und plädiert konsequent für ein soziales Verständnis traumatischer Prozesse unter Beachtung von Machtstrukturen auch in der Wissensgenese. Am Beispiel eines partizipativen Forschungsprojekts, das in Beratungsstellen für von Gewalt betroffene Frauen durchgeführt wurde, zeigt die Autorin die Bedeutung eines kontextualisierten Verständnisses von Trauma für Pädagogik und Beratung auf.

*Annette Streeck-Fischer &  
David Zimmermann  
im September 2024*

## Literatur

- Aichhorn, A. (Hrsg.). (1977 [1925]). *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung (Zehn Vorträge zur ersten Einführung)* (4. Aufl.). Hans Huber.
- Bernfeld, S. (2012 [1921]). Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In ders. (Hrsg.), *Sozialpädagogik. Werke* (S. 8–154). Psychosozial-Verlag.
- Bettelheim, B. (1991 [1955]). *So können sie nicht leben. Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder*. dtv.
- Bohleber, W. (2000). Die Entwicklung der Traumatheorie in der Psychoanalyse. *Psyche – Z Psychoanal*, 54(9–10), 797–839.
- Fatke, R. (1995). Fritz Redl (1902–1988) In ders. & H. Scarbath (Hrsg.), *Pioniere psychoanalytischer Pädagogik* (S. 83–107). Peter Lang.
- Flitner, A. (1982). *Konrad sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Siedler.
- Göppel, R. (2010). Von der »sittlichen Verwilderung« zu »Verhaltensstörungen« – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über »schwierige« Kinder. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 11–20). Kohlhammer.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (i. E.). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.). Kohlhammer.
- Redl, F. (1987 [1971]). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik*. Piper.
- Reiser, H. (1977). Integration psychoanalytischer Konzepte in die Arbeit mit Sonderschülern. *Behindertenpädagogik*, 5(Beiheft 3), 23–37.
- Schmid, M. & Fegert, J. M. (Hrsg.). (2008). *Themenheft Traumapädagogik I. Trauma & Gewalt*, 2(4).
- Schmid, M. & Fegert, J. M. (Hrsg.). (2009). *Themenheft Traumapädagogik II. Trauma & Gewalt*, 3(2).
- Streeck-Fischer, A. (Hrsg.). (2012). *Themenheft Traumapädagogik III. Trauma & Gewalt*, 6(3).
- Streeck-Fischer, A. (2023). Kinder und Jugendliche in Not. Wenn Hilffsysteme versagen. *Trauma Kultur Gesellschaft*, 1(1), 31–48.
- Streeck-Fischer, A. & van der Kolk, B. A. (2000). Down come baby, cradle and all. Diagnostic and therapeutic Implications of chronic trauma in child development. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(6), 903–918.
- Weiß, W. S., Gahleitner, S. B., Kessler, T. & Koch, J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Traumapädagogik*. Beltz Juventa.
- Zimmermann, D. & Hennemann, T. (2023). »Evidenzbasierte Praxis« oder »Praxeologie« als Leitbegriffe für den Dialog von Wissenschaft und Praxis? Annäherungen an ein fallorientiertes Gespräch. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 172–183.