

Wenn Worte fehlen: Künstlerische Tätigkeiten mit traumatisierten Kindern im stationären Setting der Sozialpädagogik



Milena Muff

Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik

Begleit- und Beurteilungsperson Judith Adler

August 2025

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Sozialpädagogik

Kurs VZ 22-3

Milena Muff

Wenn Worte fehlen

Künstlerische Tätigkeiten mit traumatisierten Kindern im stationären Setting der Sozialpädagogik

Diese Arbeit wurde am **7. August 2025** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2025

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit von Milena Muff mit dem Titel «Wenn Worte fehlen: Künstlerische Tätigkeiten mit traumatisierten Kindern im stationären Setting der Sozialpädagogik» behandelt die Fragestellung, inwiefern künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst die Entwicklung von Kindern mit traumatischen Erfahrungen im stationären Setting der Sozialpädagogik fördern können.

Kinder im stationären Setting der Sozialpädagogik sind häufig von traumatischen Erlebnissen betroffen. Das sind einschneidende Erlebnisse, welche als lebensbedrohlich, überwältigend und unausweichlich wahrgenommen werden. Traumata können die kognitive und sozioemotionale Entwicklung stark beeinträchtigen. Die vorliegende Literaturarbeit zeigt auf, dass künstlerische Tätigkeiten der bildenden Kunst, also visuell wahrnehmbare Kunst, an genau diesen Punkten ansetzen können. Beispielsweise fördern sie das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit, die Resilienz und haben positive Auswirkungen auf das Bindungsverhalten. Gleichzeitig werden auf potenzielle Grenzen der künstlerischen Tätigkeiten mit traumatisierten Kindern hingewiesen.

Eingerahmt durch die Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung und die traumapädagogischen Standards, können künstlerische Tätigkeiten stabilisierend und ressourcenaktivierend im stationären Arbeitsalltag mit traumatisierten Kindern eingesetzt werden. Konkrete Handlungsempfehlungen für Fachpersonen sind unter anderem ein regelmässiges begleitetes Kreativangebot, das Gestalten eines sicheren Ortes oder gestalterische Ressourcen-, Biografie und Körperarbeit.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen bedanken, die mich bei meiner Bachelorarbeit unterstützt haben. Bei meinem Freund, meiner Familie und meinen Freund*innen, welche mich stets bestärkt, motiviert und inspiriert haben.

Ganz besonders danke ich Jann für die mentale Unterstützung, das Gegenlesen, Mitdenken und Dasein, Lorena ebenfalls für das Korrekturlesen, die vielen wertvollen Inputs, das Zuhören und die hilfreichen Ratschläge, Marius für die bestärkenden Worte, das konstruktive Feedback und die praxisnahen Tipps sowie meinen Freund*innen für den Austausch und die Motivationszusprüche.

Zudem möchte ich mich bei meiner Begleitperson Judith Adler für die wertvolle Unterstützung und die konstruktiven Anmerkungen, welche mir einen differenzierten Blickwinkel auf meine Arbeit gewährleistet haben, bedanken.

Weiter geht mein Dank an Martina Portmann von «Kunst und Chabis», welche mir von Anfang an mit ihrer Begeisterung und Offenheit viel Unterstützung schenkte und mich an Karin Bösch vermittelt hat. Herzlichen Dank an Karin Bösch für die engagierte Unterstützung und das spannende, inspirierende und aufschlussreiche Gespräch, welches meine Arbeit bereicherte.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Danksagung	II
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Fragestellungen und Zielsetzung.....	3
1.3 Abgrenzung	3
1.4 Methodisches Vorgehen	4
1.5 Aufbau der Arbeit	4
2 Theoretische Rahmung.....	6
2.1 Sozialpädagogik im stationären Setting	6
2.2 Lebensweltorientierung	6
2.3 Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung.....	7
2.4 Traumapädagogik.....	8
2.5 Traumapädagogische Standards	11
2.5.1 Traumapädagogische Grundhaltungen.....	12
2.5.2 Traumapädagogische Prinzipien	12
2.6 Entwicklungspsychologie der Kindheit.....	14
2.6.1 Kognitive Entwicklung.....	15
2.6.2 Sozioemotionale Entwicklung.....	16
2.6.3 Bindungsentwicklung.....	18
3 Trauma und die kindliche Entwicklung.....	19
3.1 Definition Trauma.....	19
3.1.1 Neurobiologische Reaktionen auf Trauma	20
3.1.2 Traumtypen.....	22
3.2 Auswirkungen von Trauma auf die kindliche Entwicklung.....	23
3.3 Fazit	27
4 Künstlerische Tätigkeiten	28

4.1	Definitionen Kunst und bildende Kunst	28
4.2	Kunst und Soziale Arbeit	29
4.3	Wirkmechanismen künstlerischer Tätigkeiten	31
4.4	Fazit	33
5	Trauma und künstlerische Tätigkeiten	34
5.1	Entwicklung, Trauma und künstlerische Tätigkeiten	34
5.2	Grenzen von künstlerischen Tätigkeiten im Einsatz mit Trauma	37
5.3	Fazit	37
6	Künstlerische Tätigkeiten in der sozialpädagogischen Praxis	38
6.1	Theoretische Rahmung des sozialpädagogischen Handelns.....	38
6.1.1	Lebensweltorientierung und künstlerische Tätigkeiten.....	38
6.1.2	Traumapädagogik und künstlerische Tätigkeiten.....	40
6.2	Handlungsempfehlungen	42
6.2.1	Rolle der Fachperson	42
6.2.2	Materialwahl.....	43
6.2.3	Einsatzmöglichkeiten von künstlerischen Tätigkeiten	44
6.3	Fazit	48
7	Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis	49
7.1	Wichtigste Erkenntnisse für die sozialpädagogische Praxis	49
7.2	Ausblick	50
7.3	Schlussbemerkung	51
8	Literaturverzeichnis	52
Anhang	56
A	Verwendung von KI-gestützten Tools.....	56

1 Einleitung

Das erste Kapitel dieser Bachelorarbeit dient der Einführung in die Thematik der Bachelorarbeit. Zuerst wird die Ausgangslage und berufliche Relevanz der vorliegenden Arbeit erläutert. Anschliessend folgen die Fragestellung und die Zielsetzung sowie eine thematische Abgrenzung. Daraufhin wird das methodische Vorgehen der Literaturrecherche beschrieben. Zum Schluss folgt ein Überblick über den Aufbau der Arbeit.

1.1 Ausgangslage

Kinder und Jugendliche, welche mit der Sozialpädagogik in Kontakt kommen, sind vermehrt von biografischen und psychosozialen Belastungen betroffen. Bei diesen Belastungen handelt es sich zum Teil um traumatische Ereignisse. Solche höchst bedrohlichen und unkontrollierbaren Ereignisse lösen meist Angst, Hilflosigkeit und Schrecken aus (Esser, 2020, S. 50). In einer Studie von Schmid et al. (2013), wurden Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwischen sechs und sechsundzwanzig Jahren, welche im stationären Setting leben mit einem Selbstbeurteilungsfragebogen, dem Essener Trauma Inventar, nach traumatischen Lebensereignissen gefragt (S. 19-48). Insgesamt gaben 80 % der Befragten an, in ihrem Leben persönlich oder als Zeug*in oder in beiden Erlebensformen von einem oder mehreren traumatischen Ereignissen betroffen gewesen zu sein (Schmid et al., 2013, S. 48). Die meisten davon fanden im häuslichen Umfeld in Form von Gewalterleben, Misshandlung, Vernachlässigung oder Missbrauch statt. Dies fordert pädagogische Fachkräfte in der Begleitung der oft komplex traumatisierten Kinder und Jugendlichen stark heraus (Schmid, 2013; zit. in. Gahleitner, 2021, S. 8). Viele Kinder und Jugendliche auf Wohngruppen zeigen Übererregung, Dauerstress, Reinszenierung oder Vermeidung sowie destruktive Bindungsmuster, welche sie als Folge von ihren traumatischen Erlebnissen als Überlebensstrategie entwickeln mussten. Oftmals ist der pädagogische Alltag dann geprägt von Krisensituationen, wie zum Beispiel Weglaufen, aggressive Durchbrüche oder selbstverletzendes Verhalten der Kinder und Jugendlichen. Studien legen dar, dass stark traumatisierte junge Menschen ihre Ziele öfters nicht erreichen und ihre Massnahmen abgebrochen werden, was erneute Beziehungsabbrüche und so einen Teufelskreis zur Folge hat (Gebrande, 2024, S. 231-232).

Traumatisierte Kinder weisen meist starke Veränderungen in ihrer kognitiven und sozioemotionalen Entwicklung auf (Esser & Knab, 2012; zit. in Esser, 2020, S. 53). Ausserdem können traumatische Erlebnisse zu Schwierigkeiten im gesamten weiteren Lebensverlauf führen, wenn den Betroffenen nicht spezifische Unterstützung und Förderung ermöglicht wird (Esser, 2020, S. 50). Als Unterstützung können ressourcenorientierte Ansätze wie kunst-, musik- und bewegungsorientierte Methoden zusammen mit Traumapädagogik und hoher Alltagsstrukturierung erfolgreich und nachhaltig zur Bewältigung von traumatischen Erfahrungen beitragen (Esser & Knab, 2012; zit. in Esser, 2020, S. 53).

Bilder, Farben und Formen sagen mehr als Worte. Sie sind eine eigene Sprache durch die, wenn keine Worte mehr gefunden werden, Gefühle erreicht und zum Ausdruck gebracht werden können (Hoffmann et al., 2004, S. 9). Das seelische Leid und die Verstörung, welche von traumatisierten Menschen oft nicht verbalisiert werden können, finden durch künstlerischen Ausdruck ein Sprachrohr, was der Verschlimmerung der Symptomatik entgegenwirken kann (Niederreiter, 2021, S. 119).

Sich künstlerisch auszudrücken ist ein universelles Grundbedürfnis der Menschen (Ganter-Argast et al., 2022, S. 954). Künstlerisches Tun bringt Spass, Spiel, Entspannung, Begeisterung, Animation und Sinnlichkeit. Dadurch kann der Zugang zu Menschen und somit Adressat*innen der Sozialpädagogik erleichtert werden (Hoffmann et al., 2004, S. 10). Kunst interpretiert, irritiert, rüttelt auf und kann Lösungen für Probleme aufzeigen. Kunst verkörpert das menschliche Dasein und zielt darauf ab, die kollektive Wahrnehmung, Reflexionsfähigkeiten und Erkenntnisse zu beeinflussen (Seifert, 2023, S. 238). Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat 2019 eine Metaanalyse durchgeführt, bei der 3'000 Studien zum Thema Kunst und Kultur analysiert wurden. Dabei hat sich herausgestellt, dass künstlerische und kulturelle Aktivitäten einen positiven Einfluss auf die psychische und physische Gesundheit haben (Fancourt & Finn, 2019; zit. in Seifert, 2023, S. 243). Künstlerische Gestaltung kann eine psychohygienische Wirkung haben und zu neuen Einsichten über sich selbst und das eigene Weltbild führen (Braun, 2009; zit. in Esser, 2020, S. 69). Durch künstlerisches Schaffen können Staunen und Freude als mobilisierende Kräfte in der Sozialen Arbeit eingesetzt werden (Roduit, 2025, S. 15).

Berufliche Relevanz

Wie beschrieben ist ein grosser Teil der Kinder im stationären Bereich der Sozialpädagogik von traumatischen Erlebnissen betroffen (Schmid et al., 2013, S. 48). Traumatisierte Kinder sind häufig durch verschiedene Belastungen geprägt, welche ihre Entwicklung negativ beeinflussen können (Esser & Knab, 2012; zit. in Esser, 2020, S. 53). Der Berufskodex der Sozialen Arbeit besagt, dass Menschen begleitet, betreut, geschützt und in ihrer Entwicklung gefördert werden sollen (AvenirSocial, 2010, S. 7). Daraus ergibt sich eine klare berufliche Relevanz der vorliegenden Bachelorarbeit. Diese geht der Frage nach, inwiefern künstlerische Tätigkeiten der bildenden Kunst die Entwicklung von traumatisierten Kindern in der Sozialpädagogik unterstützen können. Damit verknüpft sie zwei zentrale Themen. Zum einen die Auswirkungen von traumatischen Erlebnissen auf die kindliche Entwicklung und zum anderen die Wirkungspotenziale von künstlerischen Tätigkeiten in Bezug auf diese Entwicklung. Darauf aufbauend werden Handlungsempfehlungen für Professionelle der Sozialpädagogik im stationären Setting abgeleitet. Daraus ergeben sich die im nachfolgenden Kapitel dargestellten Fragestellungen.

1.2 Fragestellungen und Zielsetzung

Anhand der beschriebenen Ausgangslage beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der folgenden *übergeordneten Fragestellung*:

- Inwiefern können künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst die Entwicklung von Kindern mit traumatischen Erfahrungen im stationären Setting der Sozialpädagogik fördern?

Zur Beantwortung dieser übergeordneten Fragestellungen werden die folgenden Theoriefragen vertieft behandelt:

- *Theoriefrage 1*: Wie beeinflussen traumatische Erfahrungen die Entwicklung von Kindern?
- *Theoriefrage 2*: Welche Wirkmechanismen liegen künstlerischen Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst zugrunde?
- *Theoriefrage 3*: Wie wirken sich künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst auf die Entwicklung traumatisierter Kinder aus?

Aufbauend auf diesen Theoriefragen wird die folgende *Praxisfrage* beantwortet:

- Wie können künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst im stationären Setting der Sozialpädagogik gestaltet und umgesetzt werden, um traumatisierte Kinder in ihrem Alltag und in ihrer Entwicklung zu unterstützen?

Zielsetzung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, theoretische Grundlagen zu Traumata und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung mit Erkenntnissen zur Wirkung von künstlerischen Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst zu verknüpfen. Darauf aufbauend soll eruiert werden, wie künstlerische Tätigkeiten in der sozialpädagogischen Praxis im stationären Setting gezielt gestaltet und umgesetzt werden können, um ihr Wirkungspotenzial entfalten zu können.

1.3 Abgrenzung

Diese Bachelorarbeit konzentriert sich auf das stationäre Setting der Kinder- und Jugendhilfe in der Sozialpädagogik. Andere Handlungsfelder wie ambulante oder teilstationäre Angebote werden nicht berücksichtigt. Zudem liegt der Fokus auf den Folgen von psychischen Traumata auf die kindliche Entwicklung. Physische Traumata werden nicht berücksichtigt und es erfolgt auch keine vertiefte Auseinandersetzung mit möglichen Traumafolgestörungen. Ausserdem wird im Bereich der Entwicklung der Fokus vor allem auf die kognitive und sozioemotionale Entwicklung im Kindesalter, welche auch die Bindungsentwicklung beinhaltet, gesetzt. Die körperliche Entwicklung wird nicht explizit angeschaut. Das Kindesalter beschränkt sich auf null bis und mit dreizehn Jahre und grenzt sich

somit vom Jugend- und jungen Erwachsenenalter ab. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich ausserdem auf die bildende Kunst, also visuell wahrnehmbare Kunst. Andere Kunstformen wie Musik oder Theater werden nicht berücksichtigt. Da die bildende Kunst oft nur als Kunst bezeichnet wird, werden im weiteren Verlauf der Arbeit zur besseren Lesbarkeit die Begrifflichkeiten Kunst oder künstlerische Tätigkeiten verwendet. Diese beziehen sich immer auf die bildende Kunst, wie sie im Kapitel 4.1 definiert wird.

1.4 Methodisches Vorgehen

Für die Erstellung dieser Literaturarbeit wurden verschiedene Suchstrategien angewendet, um eine fundierte und breit abgestützte Quellenbasis zu schaffen. Einerseits erfolgte eine gezielte Recherche in verschiedenen Datenbanken wie beispielsweise swisscovery, Springer, utb elibrary, Fachportal Pädagogik oder Google Scholar. Dabei wurden unter anderem die folgenden Suchbegriffe verwendet. Zum Thema Kunst: «Kunst», «Kunst & Soziale Arbeit», «Gestaltungspädagogik», «Kunsttherapie», «ästhetische Bildung», «Wirkung von Kunst», «künstlerische Tätigkeiten», «Kunst in der Kinder- und Jugendhilfe» und «Kunst & Trauma». Zum Thema Trauma und kindliche Entwicklung: «Trauma», «Trauma & Kindheit», «Kindheitstrauma», «Folgen von Trauma», «Traumafolgen Studien», «Traumapädagogik» und «Trauma & Entwicklung». Zur Sozialpädagogik und der theoretischen Rahmung: «Sozialpädagogik», «Sozialpädagogik im stationären Setting», «Sozialpädagogik & Kind», «Kinder- und Jugendhilfe», «Lebensweltorientierung», «Handlungsmaximen Lebensweltorientierung», «Entwicklungspsychologie», «Entwicklung in der Kindheit», «kognitive Entwicklung», «sozioemotionale Entwicklung» und «Bindung». Neben der Recherche mit Suchbegriffen wurde auch mit dem Schneeballsystem gearbeitet. Dabei wurde bereits zur Verfügung stehende Literatur nach Hinweisen auf weitere relevante Quellen durchsucht. Als Ergänzung zur Recherche auf den Suchportalen wurden Unterrichtsunterlagen beigezogen. Ausserdem wurden Expert*innen kontaktiert, um nach Literaturempfehlungen zu fragen. Darunter das iac Integratives Ausbildungszentrum in Zürich, Marius Metzger und die Kunsttherapeutin Karin Bösch.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit ist in fünf Hauptkapitel gegliedert. Im Kapitel 2 erfolgt die theoretische Rahmung der Arbeit und somit die theoretische Fundierung der darauffolgenden Kapitel. Die anschliessenden Kapitel enthalten jeweils eine detaillierte Auseinandersetzung mit einer Fragestellung, welche anhand von diskursrelevanter Literatur beantwortet wird. Der Aufbau der Arbeit folgt dabei chronologisch und aufeinander aufbauend anhand der im Kapitel 1.2 vorgestellten Fragestellungen.

Das Kapitel 2 stellt, wie schon erwähnt, die theoretische Rahmung der Arbeit dar. Hier werden die Lebensweltorientierung sowie deren Handlungsmaximen und die Traumapädagogik sowie deren Standards vorgestellt. Weiter werden entwicklungspsychologische Grundlagen dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf der kognitiven sowie sozioemotionalen Entwicklung und der Bindungsentwicklung.

Im Kapitel 3 erfolgt die Auseinandersetzung mit der ersten Theoriefrage: *Wie beeinflussen traumatische Erfahrungen die Entwicklung von Kindern?* Um das Thema einzuleiten, werden der Traumabegriff sowie verschiedene Traumatypen definiert. Danach werden die Auswirkungen von Trauma auf die kindliche Entwicklung unter Einbezug der im Kapitel 2.6 dargestellten entwicklungspsychologischen Grundlagen beleuchtet.

Das Kapitel 4 widmet sich der zweiten Theoriefrage: *Welche Wirkmechanismen liegen künstlerischen Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst zugrunde?* Auch hierfür erfolgen zuerst Begriffsdefinitionen von Kunst als Oberbegriff und bildender Kunst. Danach wird die Rolle der Kunst in der Sozialen Arbeit beschrieben. Zum Abschluss dieses Kapitels wird aufgezeigt, welche Wirkmechanismen künstlerischen Tätigkeiten zugrunde liegen.

Die Erkenntnisse aus den Kapiteln 3 und 4 werden im Kapitel 5 miteinander verknüpft. Dabei wird die dritte Theoriefrage beantwortet: *Wie wirken sich künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst auf die Entwicklung traumatisierter Kinder aus?* Es wird beleuchtet, wie sich künstlerische Tätigkeiten auf die kindliche Entwicklung auswirken können. Ausserdem werden die Grenzen von künstlerischen Tätigkeiten im Einsatz mit traumatisierten Kindern reflektiert.

Im Kapitel 6 wird der Praxisbezug hergestellt. Dazu wird die Praxisfrage beantwortet: *Wie können künstlerischen Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst im stationären Setting der Sozialpädagogik gestaltet und umgesetzt werden, um traumatisierte Kinder in ihrem Alltag und in ihrer Entwicklung zu unterstützen?* Dabei werden die theoretischen Grundlagen der Lebensweltorientierung und der Traumapädagogik mit künstlerischen Tätigkeiten und der sozialpädagogischen Praxis verknüpft. Im Anschluss werden konkrete Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Praxis im stationären Setting vorgestellt.

Das Kapitel 7 bildet den Abschluss der Bachelorarbeit. Es fasst die wichtigsten Erkenntnisse für die Praxis zusammen und beantwortet so die übergeordnete Fragestellung: *Inwiefern können künstlerische Tätigkeiten die Entwicklung von Kindern mit traumatischen Erfahrungen im stationären Setting der Sozialpädagogik fördern?* Ausserdem erfolgt ein Ausblick auf mögliche anschliessende Auseinandersetzungen mit der Thematik.

2 Theoretische Rahmung

In diesem Kapitel wird die theoretische Rahmung der vorliegenden Bachelorarbeit vorgenommen. Dabei wird zuerst die Sozialpädagogik im stationären Setting mit Kindern und ihre zentralen Ziele erläutert. Anschliessend werden zwei zentrale Ansätze der Sozialpädagogik vorgestellt, welche eine Grundlage der Arbeit im stationären Setting und mit traumatisierten Kindern darstellen. Das sind zum einen die Lebensweltorientierung sowie deren Handlungsmaximen und zum anderen die Traumapädagogik sowie deren Standards. Zum Schluss der theoretischen Rahmung folgt ein Kapitel über die Entwicklungspsychologie in der Kindheit. Der Fokus wird dabei vor allem auf die kognitive und sozioemotionale Entwicklung gelegt, wobei die Bindungsentwicklung in einem einzelnen Unterkapitel thematisiert wird.

2.1 Sozialpädagogik im stationären Setting

Das stationäre Setting bezeichnet das Feld der Sozialpädagogik, in dem Kinder kurz- oder längerfristig wohnen, begleitet und erzogen werden. Das geschieht vor allem dann, wenn die für ihr Wohl benötigte Betreuung und Erziehung in der Herkunftsfamilie nicht gewährleistet werden kann (Wübker, 2020, S. 45). Sozialpädagogische Betreuungsformen für junge Menschen im stationären Setting haben das zentrale Ziel temporär oder längerfristig, positive Lebensorte für Kinder und Jugendliche zu bilden. Die Institution soll dabei helfen, frühere oftmals negative oder traumatische Lebenserfahrungen verarbeiten zu können, für günstige Entwicklungsbedingungen zu sorgen, Ressourcen aufzudecken und auf diesen aufzubauen sowie die jungen Menschen als Person zu sehen und wertzuschätzen (Günder, 2015, S. 15). So können neue konstruktive Lebenserfahrungen gemacht und neue Lebensperspektiven entworfen werden (Wübker, 2020, S. 46). Ausserdem sollen Lerngelegenheiten eröffnet und Kompetenzen vermittelt werden, um das oftmals komplexe und widersprüchliche Leben selbstständig und verantwortungsvoll gestalten zu können (Thiersch, 2020, S. 114).

2.2 Lebensweltorientierung

Die Lebensweltorientierung ist ein zentraler theoretischer Ansatz in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit, der ab Ende der 1970er-Jahre von Hans Thiersch und anderen im Kontext der Kritischen Theorie und der Sozialpädagogik entwickelt wurde. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Lebenswelt der Menschen, also ihre alltägliche, soziale und kulturelle Umgebung. Ziel ist es, die Lebenswelt der Adressat*innen in das professionelle Handeln einzubeziehen, um Selbstbestimmung, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Gerechtigkeit zu fördern. Jeder Mensch steht im Alltag vor unterschiedlichen Herausforderungen. Das können finanzielle, soziale, familiäre, gesundheitliche oder andere Problemlagen sein (Dorner, 2024, S. 103). Im Zentrum Sozialer Arbeit stehen Individuen mit ihrer

Lebenswelt, ihren Routinen, sozialen Beziehungen, Schwierigkeiten und Ressourcen. Thiersch argumentiert, dass professionelle Hilfe von Seiten der Sozialen Arbeit nur dann wirksam sein kann, wenn die Perspektive, Erfahrungen und das Wissen der Menschen über ihre eigene Lebenswelt ernst genommen und miteinbezogen wird (Dorner, 2024, S. 103). Die Lebensweltorientierung ist darauf ausgerichtet, dass die Menschen sich selbst als mitgestaltende und eigenverantwortliche Subjekte erleben. Subjektorientierung ist elementar in der lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Zentrale Ansätze sind ausserdem die Hilfe zur Selbsthilfe und Identitätsarbeit (Thiersch et al., 2012, S. 187-188). Hilfe zur Selbsthilfe soll Menschen dazu befähigen, ihr Leben in eigener Verantwortung zu gestalten (Thiersch, 2015, S. 74). Identitätsarbeit soll Menschen helfen, trotz belastender Lebensverhältnisse ein stabiles Selbstkonzept zu entwickeln, welches als Schutzfaktor für kommende Herausforderungen eingesetzt werden kann (Thiersch et al., 2012, S. 187-188). Die alltäglichen Lebenswelten von einer Person lassen sich nur unter Berücksichtigung von biografischen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen begreifen (Füssenhäuser, 2021; zit. in Dorner, 2024, S. 103). Lebensweltorientierte Sozialpädagogik setzt eine flexible, offene und reflexive Haltung und Arbeitsweise der Fachpersonen voraus, um sich auf die individuellen und sich verändernden Lebenswelten der Adressat*innen einzulassen (Thiersch, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 105).

2.3 Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung

Die Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung nach Thiersch sind die folgenden: Prävention, Alltagsnähe, Dezentralisierung und Regionalisierung, Inklusion und Integration sowie Partizipation. Hinzu kommt die Aufgabe der Einmischung (Thiersch, 2015, S. 62). Zur besseren Lesbarkeit der Beschreibungen werden die einzelnen Handlungsmaximen im nachfolgenden Abschnitt *kursiv* markiert.

Prävention zielt auf vorbeugende Massnahmen und der Stabilisierung des Individuums ab. Dabei werden allgemeine Kompetenzen der Lebensbewältigung aufgebaut und nicht erst angesetzt, wenn sich Schwierigkeiten verhärteten (Thiersch et al., 2012, S. 188).

Das Prinzip der *Alltagsnähe* beinhalten die Präsenz von Hilfen ausgerichtet an der Lebenswelt und den alltäglichen Erfahrungen der Adressat*innen. Es basiert auf Erreichbarkeit und Niederschwelligkeit von Hilfsangeboten (Thiersch et al., 2012, S. 189).

Dezentralisierung und Regionalisierung sowie Vernetzung betonen die räumliche und geografische Komponente der Lebensweltorientierung. Es geht dabei um Sozialraumorientierung, Nähe und Erreichbarkeit (Thiersch, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 104).

Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist drauf ausgerichtet, Ausgrenzung zu verhindern und die soziale *Integration und Inklusion* der Menschen zu unterstützen (Thiersch, 2019; zit. in Dorner, 2024,

S. 104). Dabei werden soziale und kulturelle Ungleichheiten anerkannt und die Chancengleichheit aktiv gefördert. Unterschiedlichkeiten wird mit Respekt und Offenheit begegnet (Thiersch, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 104).

Partizipation zielt auf vielfältige Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Adressat*innen ab (Thiersch et al., 2012, S. 189). Diese sind zentral, um die Autonomie und Selbstbestimmung zu fördern (Dorner, 2024, S. 104). Diese Handlungsmaxime beinhaltet ausserdem, Ressourcen und Artikulationsmöglichkeiten zu stärken, welche Voraussetzungen für Partizipation sind (Thiersch et al., 2012, S. 189-190).

Die *Aufgabe der Einmischung* und des Mitmischens bezieht sich auf die aktive Beteiligung der Sozialen Arbeit an politischen Diskursen (Füssenhäuser, 2021; zit. in Dorner, 2024, S. 104). Dabei bezieht sie Stellung für die Interessen ihrer Adressat*innen und setzt sich für eine gerechtere Gesellschaft ein (Thiersch, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 105).

Der lebensweltorientierte Ansatz stärkt also eine präventive, alltagsnahe, adressat*innenorientierte und partizipative Sozialpädagogik. Diese zielt auf die Förderung sozialer Gerechtigkeit und Verbesserung der Lebensverhältnisse des Individuums ab (Dorner, 2024, S. 105).

2.4 Traumapädagogik

Die Traumapädagogik entwickelte sich aus der Erkenntnis, dass sich viele Abbrüche und Institutionswechsel innerhalb der stationären Kinder- und Jugendhilfe nicht nur mit den momentanen Verhaltensweisen der Kinder erklären lassen. Die biografischen Belastungen und Folgen von traumatischen Erfahrungen sowie deren Auswirkungen rückten immer mehr in den Vordergrund, da ein grosser Teil der Kinder in stationären Einrichtungen psychische Auffälligkeiten aufgrund von vergangenen traumatischen Erfahrungen zeigt. Daher kam es zu einer Neuorientierung Richtung Psychotraumatologie und die Traumapädagogik wurde konzipiert (Wübker, 2020, S. 52). Grundlage der Traumapädagogik ist die Anerkennung, dass Schutzmechanismen, Verarbeitungsversuche und durch Trigger hervorgerufene Zustände infolge von traumatischen Erlebnisse zu Verhaltensauffälligkeiten und -störungen führen können (Stähli, 2025, S. 65). Traumapädagogische Ansätze werden mittlerweile in stationären, teilstationären und ambulanten Angeboten eingesetzt (Wübker, 2020, S. 49). Im pädagogischen Alltag kommt es jedoch nach wie vor zu Überforderung, Hilflosigkeit und Ohnmacht in der Arbeit mit traumatisierten Kindern. Oft besteht auch die Angst falsch zu handeln (Gebrande, 2014; zit. in Gebrande, 2024, S. 233). Denn trotz zunehmender Sensibilität für das Thema sind traumapädagogische Kompetenzen kein fester Bestandteil der meisten Aus- und Weiterbildungen (Gebrande, 2024, S. 232-233).

Die Traumapädagogik ist ein Ansatz, der die wertschätzende, anerkennende und stabilisierende Grundhaltung aus der Pädagogik mit Grundwissen aus der Psychotraumatologie, also Wissen über Entstehung, Entwicklung und Folgen von Traumata, kombiniert (Wübker, 2020, S. 49). Das Verstehen der psychologischen Auswirkungen eines traumatischen Ereignisses und der daraus entstehenden Traumafolgen und Verhaltensweisen ermöglichen neue Ansätze zur Unterstützung und Förderung der Betroffenen (Stähli, 2025, S. 64). Dabei geht es weniger um eine erziehende sondern mehr um eine verstehende, versorgende und fördernde Haltung (Schmid & Lang, 2012; zit. in Gebrande, 2024, S. 233). Das Ziel der Traumapädagogik besteht darin, traumatisierte Kinder und Jugendliche sowie deren Familien ressourcenorientiert und alltagsnah begleiten und fördern zu können (Wübker, 2020, S. 49). Mit den jungen Menschen wird unter Einbezug der eigenen Stärken und Ressourcen hin zu einer selbstwertschätzenden und selbstwirksamkeitsfördernden Haltung gearbeitet (Wübker, 2020, S. 75).

Ein zentraler Punkt der Traumapädagogik ist die Stabilisierung, welche nicht nur in einem therapeutischen Rahmen, sondern auch im Alltag der Betroffenen stattfinden muss (Gebrande, 2024, S. 239). Durch jede Stabilisierung im Alltag kann das traumatische Erlebnis besser integriert und verarbeitet werden (Hantke, 2012; zit. in Gebrande, 2024, S. 239). Die Stabilisierung von Betroffenen ist eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Traumapädagogik. Sie umfasst die körperliche, soziale und psychische Ebene (Wübker, 2020, S. 49). Alle drei Bereiche müssen dabei gleichermassen gestärkt werden, um den Betroffenen ein Gefühl von äusserer und innerer Sicherheit zurückzugeben. Die körperliche Stabilisierung beinhaltet die Abklärung und Behandlung von traumabedingten Verletzungen, Erkrankungen, selbstverletzendem Verhalten sowie psychosomatischen Traumafolgeerscheinungen. Auf sozialer Ebene bedeutet Stabilisierung vor allem das Herstellen von äusserer Sicherheit. Dies umfasst zum Beispiel die Auflösung von sozialer Isolation, das Beenden von Täterkontakten sowie Hilfe bei Konflikten. Auf der psychischen Ebenen geht es primär um die innere Sicherheit. Hierfür braucht es sichere Beziehungserfahrungen. Durch wertschätzendes und geduldiges Begleiten können Betroffene lernen, ihr inneres Erleben zu verstehen, Kontrolle über sich selbst zurückzugewinnen und ein neues Gefühl von Selbstwirksamkeit und Vertrauen zu entwickeln (Wübker, 2020, S. 50). Zentral sind die Wiederentdeckung und Wahrnehmung von sich selbst sowie den eigenen Gefühlen und Empfindungen (Weiss, 2021; zit. in. Gebrande, 2024, S. 240). Eine weitere wichtige traumapädagogische Aufgabe ist die Gewährleistung des sicheren Ortes, welche ebenfalls zur Stabilisierung beiträgt (Stähli, 2025, S. 105). Dabei geht es um sichere und verlässliche Beziehungen, Schutz vor Reinszenierungen und Retraumatisierungen, Schutz vor Täter*innen, einen sicheren Raum, welcher als Rückzugsort genutzt werden kann, den Aufbau von innerer Sicherheit also einem beständigen positiven Selbstbild, Sicherheit innerhalb der Organisation und somit transparente, faire Grenzen und Strukturen und Fachpersonen, welche verlässliche traumpädagogische Kompetenzen vorweisen (Stähli, 2025, S. 107–114).

Eine Langzeitstudie von Schmid et al. (2017) zeigt, dass die Implementierung von Traumapädagogik in sozialpädagogischen Institutionen zu Verbesserungen auf verschiedenen Ebenen führte (S. 130). So ging beispielsweise die Zahl der irregulären Austritte zurück, Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen gingen zurück, es gab einen positiven Effekt auf psychopathische Persönlichkeitszüge und es wurden positive Veränderungen im Bindungsverhalten der Kinder festgestellt (Schmid et al., 2017, S. 130-136). Auch bei den Fachpersonen hatte die Implementierung der Traumapädagogik positive Effekte. So reduzierte sich beispielsweise das Burnout Risiko, Grenzverletzungen und Arbeitsbelastung konnten besser toleriert werden, die Stressbelastung ging zurück und die Selbstwirksamkeit stieg (Schmid et al., 2017, S. 169-170).

Wichtig zu beachten ist, dass Traumakonfrontation und Traumaexploration in der traumapädagogischen Arbeit von nicht-therapeutischen Fachpersonen vollständig unterlassen werden soll (Weiss, 2016; zit. in Stähli, 2025, S. 66). Sozialpädagogische Fachpersonen sollten verständnisvoll, mitfühlend und offen zuhören, wenn betroffene Kinder von sich aus von ihren traumatischen Erlebnissen erzählen. Das Leid kann anerkannt und mitgetragen werden. Es sollten allerdings keine vertiefenden Nachfragen gestellt werden (Stähli, 2025, S. 66). Ausserdem dürfen gemäss Stähli (2025) auch keine Gefühlszustände wie beispielsweise «Das war sicher schlimm für dich» oder «Wie hat sich das für sich angefühlt?» angesprochen werden (S. 67). Weiter ist es wichtig, dissoziative Schutzmuster nicht zu durchbrechen. Die betroffenen Personen müssen die Kontrolle darüber haben, wie viel sie erzählen und wie nahe sie die Geschehnisse an sich herankommen lassen möchten (Stähli, 2025, S. 66-67). Es geht bei der Traumapädagogik primär um die Stabilisierung und Stärkung der Betroffenen. Erst wenn diese über genügend Ressourcen verfügen und das möchten, kann im Rahmen eines therapeutischen Settings Traumaaufarbeitung angegangen werden (Stähli, 2025, S. 67). Durch die Förderung des Selbstverständnisses sowie dem Erleben von neuen gesunden, liebevollen und sicheren Beziehungserfahrungen kann eine Verarbeitung der traumatischen Erlebnisse in kleinen Schritten im Alltag stattfinden (Stähli, 2025, S. 68). Traumapädagogisches Arbeiten im stationären Setting kann also verarbeitungs- und heilungsunterstützend sein (Weiss, 2013 & Weiss, 2016; zit. in Stähli, 2025, S. 68).

Eine traumasensible Haltung der Fachpersonen basiert auf Fachwissen zur Psychotraumatologie und Krankheitsbildern sowie einem reflektierten Umgang der Fachpersonen mit den Erlebnissen der Kinder und Jugendlichen. Dazu gehört auch Klarheit über eigene Erfahrungen und Trigger sowie ein Bewusstsein für Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse (Gahleitner & Tiefenthaler, 2016, S. 177). Die Traumapädagogik ist eng mit einem entsprechenden fachlich-professionellen Selbstverständnis und einer partizipativen Haltung verbunden (Weiss, 2016; zit. in Gebrande, 2024, S. 240). Mehr zur Haltung der Fachpersonen folgt im nächsten Kapitel zu den Traumapädagogischen Standards.

2.5 Traumapädagogische Standards

Die traumapädagogischen Standards wurden seit 2009 vom Fachverband der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (BAG Traumapädagogik) entwickelt und basieren auf Erkenntnissen aus der Psychotraumatologie (Staub & Seidl, 2024, S. 11). Dabei sind die Annahme des guten Grundes, Wertschätzung, Partizipation, Transparenz und Spass und Freude die zentralen Grundhaltungen der Traumapädagogik. Die Selbstwirksamkeit sowie Selbstbemächtigung sind die zentralen übergeordneten pädagogischen Prinzipien (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 85). Untergeordnete Prinzipien, welche zur Erfüllung der übergeordneten Prinzipien dienen, sind Förderung des Selbstverstehens, der Körper und Sinneswahrnehmung und Emotionsregulation, der Resilienz, der Selbstregulation, der Partizipation, der Chance zur sozialen Teilhabe und zudem Gruppenpädagogik, Bindungspädagogik und Elternarbeit (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 85).

Die folgende Tabelle gibt einen strukturierten Überblick über die pädagogischen Grundhaltungen und pädagogische Prinzipien der Traumapädagogik, welche nachfolgend noch detaillierter vorgestellt werden. Um die Lesbarkeit zu verbessern, werden die einzelnen Grundhaltungen und Prinzipien im Text *kursiv* markiert.

Traumapädagogische Standards	
Pädagogische Grundhaltungen	<ul style="list-style-type: none"> - Annahme des guten Grundes - Wertschätzung - Partizipation - Transparenz - Spass und Freude
Übergeordnete Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung
Untergeordnete Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstverstehen - Körper- und Sinneswahrnehmung - Emotionsregulation - Resilienz - Selbstregulation - Partizipation - Soziale Teilhabe - Gruppenpädagogik - Bindungspädagogik - Elternarbeit

Tabelle 1: Traumapädagogische Standards (eigene Darstellung, angelehnt an BAG Traumapädagogik, 2013, S. 85)

2.5.1 Traumapädagogische Grundhaltungen

Bei der *Annahme des guten Grundes* geht es um die Haltung der Fachpersonen gegenüber dem Verhalten der Kinder und Jugendlichen (Staub & Seidl, 2024, S. 12). Das aufgrund der Traumatisierung als schwierig oder störend empfundene Verhalten der Kinder wird hier als normale Reaktion auf frühere, nicht normale Lebenssituationen angesehen (Lang et al. 2001; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 12). Die Verhaltensweisen sind also sinnvoll und begründbar (Staub & Seidl, 2024, S. 13). So kann Anerkennung und Würdigung durch die Fachpersonen stattfinden, ohne mit den Handlungen selbst einverstanden zu sein (Staub & Seidl, 2024, S. 12).

Bei der *Wertschätzung* werden Kinder und Jugendliche so angenommen, gesehen und verstanden, wie sie sind. Die Wertschätzung ist die Basis zur Korrektur von Ohnmachts- und Selbstunwirksamkeitsgefühlen sowie zur Herstellung von Selbstakzeptanz (Staub & Seidl, 2024, S. 14).

Partizipation, also die Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen, ist ein wichtiger Einflussfaktor auf die seelische Gesundheit. Es geht dabei um das Erleben von Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit. Durch die traumatischen Erlebnisse haben Kinder meist eine existenzielle Form von Kontrollverlust erfahren und die Selbstwirksamkeitserwartung wurde stark reduziert. Durch Partizipation kann diese wieder hergestellt werden (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 88). Partizipation muss reflektiert eingesetzt werden, damit sie nicht zu Überforderung führt (Staub & Seidl, 2024, S. 15).

Traumata sind geprägt durch ihre Plötzlichkeit und Unberechenbarkeit. Das Ziel der *Transparenz* ist es, Berechenbarkeit, Klarheit, Vorhersehbarkeit und somit Sicherheit zu schaffen. Zentral sind transparente Macht-, Verantwortungs- und Hierarchiestrukturen, Alltagsabläufe und Kommunikationswege (Staub & Seidl, 2024, S. 17).

Psychische Traumata bringen oft intensive Ängste und negative Gefühle mit sich. Um das emotionale Gleichgewicht und die Widerstandsfähigkeit zu fördern, ist es entscheidend, *Freude* und positive Erfahrungen einen besonderen Schwerpunkt zu verleihen. *Spass* und Lachen unterstützten ausserdem die Serotoninausschüttung, was als Ausgleich zur oftmals erhöhten Adrenalinausschüttung durch ein hohes Stresslevel der traumatisierten Kinder, dient (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 89).

2.5.2 Traumapädagogische Prinzipien

Erfahrungen von *Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung* sind für Kinder und Jugendliche mit traumatischen Lebensumständen zentral (Staub & Seidl, 2024, S. 21). Nur durch solche neuen, positiven Erlebnisse kann Heilung stattfinden (Weiss, 2013; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 21). Erst wenn junge Menschen spüren, dass sie Einfluss auf ihr Leben nehmen können, entsteht Selbstwirksamkeit

und Selbstbemächtigung. Dieser Prozess fördert das Gefühl von Sinn und Kontrolle, was wiederum die Entwicklung und das Wohlbefinden unterstützt (Staub & Seidl, 2024, S. 21).

Bei der Förderung des *Selbstverstehens* stellen Sozialpädagog*innen den betroffenen jungen Menschen angepasst an ihren Entwicklungsstand Wissen darüber, was im Kopf und Körper bei Stress und Trauma passiert, zur Verfügung. Auch die Suche nach dem guten Grund und Erarbeitung von Verhaltensalternativen zählen dazu (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 90). Die Vermittlung von Wissen führt zum Verstehen von eigenen Verhaltensweisen und somit auch zu Traumaheilung (Staub & Seidl, 2024, S. 22).

Zur Förderung der *Körper- und Sinneswahrnehmung und Emotionsregulation* zählt die Selbstwahrnehmung der Kinder in Bezug auf ihren eigenen Körper, ihre Gefühle und Empfindungen sowie deren Regulation. Aufgrund der traumatischen Ereignisse werden diese oft als Eigenschutz auf Distanz gehalten (Staub & Seidl, 2024, S. 23).

Zur Stärkung der psychischen und physischen *Resilienz* braucht es Angebote, um vorhandene Fähigkeiten, Stärken und Interessen zu entdecken und stärken (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 92). Resilienz bezeichnet die Fähigkeit, sich trotz extrem belastenden und negativen Bedingungen erfolgreich an eine neue Lebenssituation anzupassen, ohne dabei langfristigen Schaden zu erleiden (Wustmann, 2011; zit. in Esser, 2020, S. 51). Das Selbstwirksamkeitsgefühl und die Resilienz von traumatisierten Kindern kann gestärkt werden, wenn sie realisieren, dass die eigenen Emotionen und Empfindungen regulierbar sind (Staub & Seidl, 2024, S. 27).

Fachpersonen können unterschiedliche Tools zur Unterstützung der *Selbstregulation* einsetzen, beispielsweise der Stressbarometer oder die Triggerlandkarte (Weiss, 2013; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 28). Es können zudem gemeinsam Notfallstrategien erarbeitet werden (Staub & Seidl, 2024, S. 28).

Die *Partizipation* wurde bereits als pädagogische Grundhaltung erläutert. Sie dient ebenfalls der Unterstützung von Selbstwirksamkeit und steigert die Chancen zur sozialen Teilhabe (Staub & Seidl, 2024, S. 29).

Die *soziale Teilhabe* in Bezug auf Trauma bezieht sich vor allem auf sichere und stabile Beziehungen innerhalb der Familie, zu Gleichaltrigen und in Bezug auf die Schulbildung (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 93-94). Korrektive Bindungserfahrungen sind die Grundlage um soziale Teilhabe und neue tragfähige Beziehungen zu fördern (Staub & Seidl, 2024, S. 30).

In der stationären Kinder- und Jugendhilfe findet Pädagogik oft im Rahmen von Gruppen statt (Bausum, 2023, S. 174). *Gruppenpädagogik* bietet Potenzial zur Förderung sozialer Kompetenzen und des Selbstwerts (Staub & Seidl, 2024, S. 33). Reguläres gruppendynamisches Wissen lässt sich nicht auf traumatisierte Kinder übertragen (van der Kolk, McFarlane & Weisaeth, 2000; zit. in Staub & Seidl,

2024, S. 33). Sie haben oftmals Schwierigkeiten mit der Impulsregulation und weisen Beziehungsunsicherheiten auf (van der Kolk, McFarlane & Weisaeth, 2000; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 33). Ein transparenter, verantwortungsvoller Umgang mit dem Thema Trauma hilft, Scham, Einsamkeit und das Gefühl, alleine mit seinen Erfahrungen zu sein, zu überwinden (Staub & Seidl, 2024, S. 33). Haltgebende Strukturen und klare Regeln sowie Tagesabläufe sind in der Wohngruppe elementar (Staub & Seidl, 2024, S. 34). Ausserdem sollte im pädagogischen Team ein offenes, partizipatives und gerechtes Miteinander vorgelebt werden (Staub & Seidl, 2024, S. 35).

Traumatische Erfahrungen prägen *Bindungserfahrungen* und somit den Aufbau von neuen Beziehungen und Erwartungen daran. Viele betroffene Kinder haben abgespeichert, dass sie in Beziehungen nicht ernst genommen, unterstützt oder beschützt werden und nicht liebenswert sind (Lang, 2013; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 37). Aufgrund von diesen Mustern, interpretieren sie Interaktionen mit pädagogischen Fachpersonen im Vorhinein als negativ (Staub & Seidl, 2024, S. 37). Beziehungen zu den Täter*innen werden auf die Sozialpädagog*innen übertragen. Der Umgang mit solchen Übertragungen ist entscheidend. Reagieren Fachpersonen emotional auf solche Projektionen spricht man von Gegenübertragung. Hier braucht es eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit, um dies zu erkennen (Staub & Seidl, 2024, S. 36). Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und korrektive Bindungserfahrungen sind zentral (Gebrande, 2024, S. 236). Dafür sind regelmässige, verbindliche Beziehungsangebote und die individuelle Analyse von Bindungsbedürfnissen notwendig (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 96).

Ein wichtiger Bestandteil der Traumapädagogik ist auch die *Elternarbeit*. Die Eltern werden wertschätzend und transparent miteinbezogen, wobei ihre Sorgen und Ängste anerkannt werden, ohne ihr Fehlverhalten abzuschwächen (Staub & Seidl, 2024, S. 39). Ausserdem sollten Elternkontakte immer wieder mit den jungen Menschen besprochen und reflektiert werden. Hilfreich kann auch die Aufarbeitung der eigenen Familiengeschichte des Kindes sein, beispielsweise durch Biografiearbeit (Staub & Seidl, 2024, S. 40–41).

2.6 Entwicklungspsychologie der Kindheit

Um die Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen auf die kindliche Entwicklung zu beleuchten, werden Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie als Bezugsdisziplin der Sozialen Arbeit herbeigezogen. Der Fokus liegt dabei auf der kognitiven und sozioemotionalen Entwicklung. Zur sozioemotionalen Entwicklung gehört auch die Bindungsentwicklung, welche hier aufgrund ihrer Bedeutung in einem eigenen Unterkapitel behandelt wird. Die kognitive und die sozioemotionale Entwicklung sind eng verknüpft und bedingen sich gegenseitig. Kognitionen beeinflussen die eigene Person und Gefühle, also die sozioemotionale Entwicklung (Döpfner, 2024). Wiederum regen soziale

und emotionale Entwicklungen die kognitive Entwicklung an. Traditionelle Entwicklungstheorien, welche klar abgegrenzte Entwicklungsstadien definierten, wurden inzwischen von der Auffassung abgelöst, dass Entwicklungsprozesse eher kontinuierlich und weniger sequenziell ablaufen. Ausserdem ergänzen immer mehr Erkenntnisse über die neurobiologische Entwicklung die entwicklungspsychologischen Befunde (Döpfner, 2024). Daher stützt sich diese Bachelorarbeit nicht auf eine einzelne klassische Entwicklungstheorie, sondern berücksichtigt unterschiedliche Ansätze sowie aktuelle entwicklungspsychologische Erkenntnisse.

2.6.1 Kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklungspsychologie untersucht die Entwicklung des Denkens im weiteren Sinne. Es geht dabei um mentale Funktionen wie Lern- und Gedächtnisprozesse, Problemlösen, Kreativität, Begriffsbildung, Erinnern sowie Wahrnehmen und Sprachentwicklung (Sodian & Ziegenhain, 2012; zit. in Döpfner, 2024). Kognitive Prozesse sind Grundlage für viele Kompetenzen und Fähigkeiten (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 134).

Einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklungspsychologie im 20. Jahrhundert hatte die Theorie von Jean Piaget, welcher Stufen der kognitiven Entwicklung von Kindern definierte. Diese beginnt mit der sensomotorischen Stufe, wobei das Kind Sinneswahrnehmungen und motorische Aktivitäten entwickelt, geht weiter zur präoperationalen Stufe, wo das Kind lernt, Erfahrungen in Form von Sprache, geistigen Vorstellungen und symbolischem Denken zu verarbeiten. In der konkret-operationalen Stufe können Kinder logisch über konkrete Aspekte ihrer Umwelt nachdenken. In der letzten Stufe, der formal-operationalen Stufe, erwerben sie schlussendlich die Fähigkeit zum abstrakten Denken (Döpfner, 2024). Diese Theorie gibt einen breiten Überblick über die Entwicklung im Kindesalter, allerdings geht sie davon aus, dass das Denken von Kindern sehr konsistent ist, was spätere Forschungen widerlegt haben. Piaget unterschätzt zudem den Einfluss der sozialen Umwelt auf die kognitive Entwicklung des Kindes (Spiegler et al., 2020; zit. in Döpfner, 2024).

Der Spracherwerb zählt zu den zentralen Entwicklungsaufgaben im Kindesalter (Döpfner, 2024). Voraussetzung dafür sind die Sprachwahrnehmungskompetenzen, welche zuerst erworben werden (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 192). Durch die Fähigkeit Sprache zu verarbeiten und verstehen und sie aktiv zu nutzen, sei es als Ausdruck eigener Wünsche, zur Darstellung von Bedeutung oder zur Gestaltung von Interaktionen, werden Kinder Teil der menschlichen Kultur und bilden eine soziale und persönliche Identität (Weinert & Grimm, 2018; zit. in Döpfner, 2024).

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt in der Kindheit ist die Entwicklung der Informationsverarbeitung (Döpfner, 2024). Diese bezieht sich auf die Entwicklung des Gedächtnisses, Strategien der Informationsverarbeitung sowie Entwicklung der exekutiven Funktionen und

Problemlöseprozessen. Bei der Informationsverarbeitung wird zwischen dem Ultrakurzzeit-, dem Kurzzeit-, und dem Langzeitgedächtnis unterschieden. Neue Informationen gelangen zunächst ins Ultrakurzzeitgedächtnis, wo sie nur für Sekundenbruchteile verbleiben. Bestimmte Inhalte werden ins Kurzzeitgedächtnis überführt, welches eine begrenzte Kapazität besitzt und Informationen durch Kontrollprozesse wie Wiederholung aktiv hält, bis sie ins Langzeitgedächtnis übergehen. Dort unterscheidet man zwischen dem expliziten Gedächtnis, das bewusstes Wissen über Fakten und Ereignisse festhält, und dem impliziten Gedächtnis, das unbewusste Fertigkeiten speichert (Döpfner, 2024). Auch das kausale Denken, also die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen einer Ursache und deren Wirkung zu verstehen und das schlussfolgernde Denken entwickeln sich im Kindesalter (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 141-143).

2.6.2 Sozioemotionale Entwicklung

Die sozioemotionale Entwicklung beschreibt, wie Kinder lernen mit eigenen und fremden Gefühlen umzugehen, Beziehungen zu gestalten und soziale Kompetenzen aufzubauen (Döpfner, 2024). Die Bindungsentwicklung gehört ebenfalls dazu, wird hier aber in einem separaten Unterkapitel dargestellt.

Ein wesentlicher Bestandteil der sozioemotionalen Entwicklung ist die Ausbildung von Emotionen. Dabei lassen sich emotionale Kompetenzen in drei Aspekte aufteilen: Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation. Diese beeinflussen die Fähigkeit zu sozialen Interaktionen maßgeblich (Saarni, 199; zit. in: Döpfner, 2024).

Bereits im Säuglingsalter zeigen Kinder angeborene emotionale Ausdrucksformen wie Schreien, Lächeln oder Erschrecken, welche dazu dienen ihren Bezugspersonen ihre aktuellen Bedürfnisse zu kommunizieren. Mit zunehmendem Alter differenzieren sich die Emotionen mehr und mehr. Positive Emotionen wie Freude und Vergnügen nehmen mit der Zeit zu, während negative Emotionen wie Angst, Wut oder Traurigkeit im Laufe des zweiten Lebensjahres klarer hervortreten und je nach Situation variieren (Döpfner, 2024). Neben dem Emotionsausdruck entwickelt sich auch die emotionale Eindrucksfähigkeit (Pauen & Vonderlin, 2019; zit. in Döpfner, 2024). Dies geschieht zunächst als Gefühlsansteckung, wobei nach und nach die Fähigkeit zur Deutung der Mimik von anderen Personen entwickelt wird. Mit zunehmendem Alter können Gefühle benannt und Überlegungen über deren Auslöser gemacht werden (Döpfner, 2024).

Die Emotionsregulation ist ein komplexer Prozess und beinhaltet unter anderem das Initiieren, Hemmen und Modulieren von inneren Gefühlszuständen (Siegler et al., 2020; zit. in Döpfner, 2024). Dazu zählen subjektive Erfahrung von Emotionen, emotionsbezogene Kognitionen wie zum Beispiel Interpretation einer emotionsauslösenden Situation, ebenso emotionsbezogene physiologische

Prozesse wie eine erhöhte Pulsfrequenz. Auch emotionsbezogenes Verhalten beispielsweise Handlungen in Verbindung mit Emotionen gehört dazu (Siegler et al., 2020; zit. in Döpfner, 2024). Die Regulation von eigenen Emotionen und dem emotionalen Verhalten verändert sich mit zunehmendem Alter. Ganz kleine Kinder sind stark auf ihre Bezugspersonen zur Unterstützung der Emotionsregulation angewiesen (Döpfner, 2024). Selbstständige Regulationsstrategien werden als intrapsychisch bezeichnet, während bei der interpsychische Regulation andere Personen die Emotionsregulation unterstützen (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 180). Die Entwicklung von Emotionen und deren Regulation in der Kindheit kann deutliche individuelle Unterschiede aufzeigen. Diese sind meist genetisch bedingt, werden aber auch durch Stressoren in der Umwelt beeinflusst (Saudino & Wang, 2012; zit. in Döpfner, 2024). Bereits Neugeborene unterscheiden sich in ihrer emotionalen Reaktionsfähigkeit. Diese angeborenen emotionalen Eigenschaften werden als Temperamentsmerkmale bezeichnet und beschreiben individuelle Ausprägungen in emotionaler Empfindsamkeit, Aufmerksamkeit und Selbstregulation (Rothbart, 2011; zit. in Döpfner, 2024).

Das Selbst beschreibt ein System von Konzepten aus Gedanken und Einstellungen zu sich selbst. Es umfasst Vorstellungen über das eigene materielle Dasein, wie Körper oder Eigentum, die eigenen sozialen Merkmale, wie Beziehungen oder Persönlichkeit und auch intrapsychische Prozesse wie das eigene Denken und Fühlen. Dazu gehören beispielsweise das Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsempfinden (Döpfner, 2024). Auch das Wissen über eigene Interessen und typische Verhaltensweisen gehören zum Selbstkonzept (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 204). Die Entwicklung des Selbstkonzepts eines Kindes entsteht in der frühen Kindheit vor allem im Austausch mit anderen für einen wichtigen Menschen und setzt sich bis ins Erwachsenenalter fort (Döpfner, 2024).

Nach Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung ist die soziale Entwicklung vor allem die Lösung von Konflikten zwischen individuellen Bedürfnissen und der sozialen Umwelt (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 241). Selman postuliert, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zentral für die soziale Entwicklung in der Kindheit ist, da sie damit lernen Verständnis für andere und deren Bedürfnisse zu zeigen (Selman, 1980; zit. in Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 242). Nach Bronfenbrenners systemorientiertem Ansatz vollzieht sich die soziale Entwicklung immer im Kontext von sozialen Beziehungen (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 243). Der Ansatz der Theory of Mind beschreibt hingegen ein alltagspsychologisches und intuitives Konzept. Er beschreibt die Entwicklung der Fähigkeit, sich selbst und anderen mentale Zustände wie Gedanken, Wünsche, Überzeugungen und Gefühle zuzuschreiben. Dies unterstützt dabei das eigene oder das Verhalten von anderen basierend auf Intentionen, Bedürfnissen, Wahrnehmungen und Emotionen zu interpretieren (Siegler et al., 2020; zit. in Döpfner, 2024).

2.6.3 Bindungsentwicklung

Die Bedeutung früher und enger Beziehungen ist für die spätere sozial-emotionale Entwicklung zentral. Emotional verlässliche und stabile Beziehungserfahrungen, also sichere Bindungen, prägen die psychische Gesundheit über das ganze Leben hinweg. Sie gelten als Schutzfaktor gegen Risiken für psychopathologische Störungen (Ziegenhain, 2024). Die Grundzüge der Bindungstheorie stammen von John Bowlby, woraufhin die ersten empirischen Bestätigungen der Bindungstheorie hauptsächlich durch Mary Ainsworth entstanden (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 9-10). Bindung bezeichnet die körperliche sowie psychologische Angewiesenheit von Säuglingen und Kleinkindern auf den Schutz und die emotionale Sicherheit innerhalb von einer verlässlichen Beziehung. Sie basiert auf dem biologischen Grundbedürfnis nach einer engen Bezugsperson, um das Überleben zu sichern. Bindungspersonen sind Menschen, an jene sich Kinder bei Angst oder Stresserleben wenden. Mithilfe von Signalen der Hilflosigkeit aber auch tiefem Vertrauen, wie Schreien oder Lächeln, aktivieren Kinder das Fürsorgeverhalten ihrer Bindungspersonen. Bindungspersonen sind Menschen, die sich um die Kinder kümmern und sie versorgen. Das können Eltern, Pflegeeltern oder Sozialpädagog*innen sein. Kinder können enge Bindungen zu mehr als einer Person eingehen. Diese sogenannten Bindungsverhaltensweisen helfen, Stress zu regulieren, indem sie psychobiologische Prozesse steuern und zum Beispiel innere Erregung auslösen. Erst durch Nähe und körperlichen Kontakt zur Bindungsperson kann die innere Anspannung des Kindes abgebaut werden. Fremde Personen können diesen Stressabbau weniger gut leisten, da er an bestehende Bindungen gebunden ist. Die Funktion von Bindung bleibt über die frühe Kindheit hinaus erhalten. Mit wachsender Autonomie verändert sich jedoch die Form. Nähe wird zunehmend psychologisch über Kommunikation und emotionale Verbundenheit hergestellt (Ziegenhain, 2024).

Durch unterschiedliche Beziehungs- und Lebenskontexte, in denen Kinder aufwachsen, entwickeln sich unterschiedliche Bindungstypen (Ziegenhain, 2024). In den späten 1960er Jahren wurde zwischen sicherer und unsicherer Bindung unterschieden. Die unsichere Bindung wurden sich wiederum in zwei Typen unterteilt, unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent. Etwas mehr als 10 Jahre später wurde der Typ hochunsicher-desorganisierte Bindung ergänzt (Lengning & Lüpschen, 2019, S. 19-20). Kinder mit traumatisierenden Erfahrungen weisen oftmals diesen Bindungstypen auf (Ziegenhain, 2024). Mehr dazu im Kapitel 3.2. Entscheidend bei der Entwicklung der Bindungstypen ist das Fürsorgeverhalten der Bezugsperson (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 244). Kinder speichern aufgrund von alltäglichen Interaktionen mit ihren Bezugspersonen Erwartungsmuster an ihre Beziehungserfahrungen ab (Ziegenhain, 2024). Die Feinfühligkeit der Bindungsperson im alltäglichen Umgang mit dem Kind, also Bedürfnisse und Signale des Kindes intuitiv wahrnehmen und prompt und adäquat darauf zu reagieren, steht in empirischem Zusammenhang mit der Bindungsqualität (De Wolff

& Van Ijzendoorn, 1997; zit. in Ziegenhain, 2024). Weitere Einflüsse sind beispielsweise das Temperament des Kindes, die Lebensumstände der Familie oder biologische Faktoren (Ziegenhain, 2024).

3 Trauma und die kindliche Entwicklung

Dieses Kapitel befasst sich mit den Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen auf die kindliche Entwicklung. Zunächst kommt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Traumbegriff, wobei auch neurobiologische Vorgänge, welche bei traumatischen Erlebnissen ablaufen, erläutert werden. Daraufhin werden zentrale Traumtypen vorgestellt. Schlussendlich wird auf die Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen auf die kindliche Entwicklung, unter Einbezug der entwicklungspsychologischen Grundlagen aus dem Kapitel 2.6, eingegangen.

3.1 Definition Trauma

Es gibt keine einheitliche Definition von psychischem Trauma. Das Wort kommt aus dem Griechischen und bedeutet Wunde oder Verletzung (Schulte & Szota, 2024, S. 12). Gemäss ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10. Revision) ist ein Trauma ein belastendes Ereignis oder eine Situation von kürzerer oder längerer Dauer, mit aussergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigem Ausmass, die bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2025). Gemäss ICD-11 wird Trauma als ein extrem bedrohliches oder entsetzliches Ereignis oder eine Reihe von Ereignissen definiert (Gebrande, 2024, S. 233). Huber (2020) kritisiert diese Definition im ICD-11, da die Formulierung darauf hindeutet, dass die traumatische Erfahrung das Ereignis selbst sei (S. 150). Allerdings ist nicht das Ereignis das Trauma, sondern die Wunde, welche durch die Reaktion des Menschen auf das extrem stressreiche Ereignis entsteht. Ob es zu einem Trauma gekommen ist, wird erst an den nach dem Ereignis hervorgerufenen Symptomen erkannt. Anhand deren kann auch die Besserung oder die Heilung des Traumas festgestellt werden (Huber, 2020, S. 151).

Obwohl es keine einheitliche Definition von Trauma gibt, besteht ein Konsens darüber, dass eine Traumatisierung auf ein furchtbares oder stark belastendes Ereignis zurückgeführt wird. Dieses wird subjektiv als extreme Bedrohung wahrgenommen (Staub & Seidl, 2024, S. 3). Eine traumatische Situation zeichnet sich dadurch aus, dass eine Diskrepanz zwischen der subjektiv erlebten Bedrohung, für die eigene Person oder für andere Personen, und den individuellen Bewältigungsstrategien besteht. Dabei muss keine unmittelbare Lebensgefahr für die betroffene Person gegeben sein. Auch die Angst um das Leben anderer, beispielsweise beim Beobachten einer Gewalttat, kann ein Trauma auslösen (Pausch & Matten, 2018, S. 4). Ausserdem ist ein Trauma hoch subjektiv (Ruppert, 2018; zit. in Staub &

Seidl, 2024, S. 3). Das bedeutet, dass dieselbe Situation für eine Person traumatisierend wirken kann, für eine andere Person hingegen lediglich als belastend empfunden wird (Ruppert, 2018; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 3).

Charakteristika von traumatischen Ereignissen sind ihre Plötzlichkeit, ihre Heftigkeit und ihre Ausweglosigkeit. Die Ereignisse geschehen demnach völlig unerwartet, sie sind eine Gefahr für Gesundheit und Leben und die betroffene Person ist ihnen hilflos ausgeliefert. (Pausch & Matten, 2018, S. 4). Traumasituationen sind mit intensiven Gefühlen von Angst, Hilflosigkeit und Kontrollverlust verbunden (Weiss, 2021, S. 33). Eine Traumatisierung entsteht also durch Erlebnisse, welche durch extreme oder langanhaltende, aussergewöhnliche Belastung gekennzeichnet sind. Diese können von den Bewältigungsstrategien der Person nur unzureichend gelöst werden, wodurch es zu einer dauerhaften tiefgreifenden Veränderung des Selbst- und Weltbildes der Betroffenen kommt. Damit einhergehend entsteht eine kontinuierliche Veränderung im Denken, Fühlen und Handeln der traumatisierten Person (Baierl, 2016; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 4).

3.1.1 Neurobiologische Reaktionen auf Trauma

In Bezug auf Trauma wird oft vom dreiteiligen Gehirn gesprochen (Stähli, 2025, S. 27). Zum einen der Hirnstamm, auch bekannt als das Reptiliengehirn, welches für basale Instinkte und Reaktionen zuständig ist (Huber, 2020, S. 53). Darüber das limbische System, auch Mittelhirn oder emotionales Gehirn genannt (Stähli, 2025, S. 28), welches die Emotionen sowie das Fühlen steuert und Erinnerungen emotionaler Erlebnisse abspeichert (Huber, 2020, S. 53). Schlussendlich das Grosshirn oder Neokortex (Stähli, 2025, S. 28), welches für das rationale Denken, Lernen und Problemlösen zuständig ist. Wird das Gehirn zu viel Stress ausgesetzt, fällt zuerst das Grosshirn mehr oder weniger aus. Darauf folgend der Teil des Zwischenhirns, welcher für das biografisch, episodisch, raum-zeitlich kodierte Erinnern verantwortlich ist. Der älteste Hirnteil, der Hirnstamm übernimmt die Kontrolle und reagiert angstgesteuert und instinktiv (Huber, 2020, S. 53). Dieser Hirnteil kann auf drei Überlebensstrategien zurückgreifen: fight, flight oder freeze (Huber, 2020, S. 58). Fight bedeutet dabei in einen Kampfmodus zu verfallen während flight die Flucht zu ergreifen repräsentiert, freeze hingegen bedeutet Erstarrung. Der Begriff freeze wird in der Fachliteratur allerdings mit zwei verschiedenen Bedeutungen verwendet. Einerseits als Überlebensstrategie, welche neben Kampf und Flucht auftritt. Andererseits wird mit freeze zum Teil der vollständige Kontrollverlust, der Traumazustand, bezeichnet. Dieser tritt ein, wenn die Überlebensstrategien nicht erfolgreich eingesetzt werden. In diesem Zustand werden häufig traumaverknüpfte Prozesse wie Dissoziation, Schockzustand und Erstarrung ausgelöst (Stähli, 2025, S. 27). Eine klarere Unterscheidung bietet das Defense-Cascade-Modell, welches den lähmenden Zustand als fright, auf Deutsch Schreck, bezeichnet. So wird dieser Zustand nicht mit der Überlebensstrategie freeze verwechselt (Schauber & Elbert, 2012; zit. in Stähli, 2025, S. 27). Bei

erfolgreicher Anwendung der Überlebensstrategien, kann meistens Rettung und Erholung nach einem potenziell traumatischen Erlebnis stattfinden. Dennoch kann es auch unter diesen Umständen zu einem Trauma kommen. Besonders dann, wenn das Ereignis als extrem bedrohlich wahrgenommen wurde oder keine adäquate Verarbeitung möglich war (Stähli, 2025, S. 27).

Wenn dieser lähmende Traumazustand eintritt, verfallen Teile des Körpers in einen Schutzmodus und nur ein Teil der Persönlichkeit nimmt die Ereignisse aktiv wahr. In diesem Schutzmodus schüttet der Körper schmerzunterdrückende Stoffe aus und die psychische Wahrnehmungsfähigkeit wird verringert, damit möglichst wenige Reize aufgenommen und verarbeitet werden müssen. Dieser Prozess bezeichnet man als Fragmentierung (Ruppert, 2018; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 3–4). Es kommt zu einer Auflösung des Selbst (Huber, 2020, S. 58). Die Situation wird zwar erlebt, allerdings nicht als Teil des Selbst erfahren (Bogyi, 2011, S. 34). Das Gehirn erlaubt dem Organismus sich innerlich von dem Ereignis zu distanzieren. Das Erlebnis wird zersplittert und weggedrückt, sodass es nicht mehr als zusammenhängend wahrgenommen wird und keine vollständige Erinnerung an die traumatischen Erlebnisse vorhanden sind (Huber, 2020, S. 58). Das Dissoziieren und Fragmentieren unterstützt die Betroffenen in den traumatischen Situationen ihr eigenes Überleben zu sichern (Stähli, 2025, S. 26). Es ist allerdings eine einschneidende neurobiologische Reaktion, bei der die abgespaltenen Wahrnehmungen dauerhaft abgespalten bleiben können (Lanius et al., 2010 & Perl et al., 2023; zit. in Stähli, 2025, S. 26). Diese abgespaltenen Erinnerungen sind die eigentlichen seelischen Verletzungen, welche aus einem Trauma hervorgehen (Stähli, 2025, S. 26). Sie bleiben unabhängige Erinnerungsfragmente, bis sie assoziiert oder integriert werden können (van der Hart, 2006; zit. in Stähli, 2025, S. 27).

Stressreiche Ereignisse werden vor allem in zwei Systemen im Hirn verarbeitet. Das Amygdala-System und das Hippocampus-System, welche beide Teile des limbischen Systems, also des Mittelhirns sind. Der Hippocampus ist das «cool system» und die Amygdala ist das «hot system of memory under stress» (Huber, 2020, S. 60–61). Unter traumatischem Stress wird das Hippocampus-System vorübergehend gehemmt und es werden nur einzelne Bilder abgespeichert. Fight, flight, freeze und fright beginnen abzulaufen (Huber, 2020, S. 66). Das Amygdalasytem arbeitet weiter und blockiert jene Hirnregionen, welche explizite Erinnerungen speichern (Huber, 2020, S. 62). Stattdessen speichert sie emotionale, körperliche und implizite Reaktionen und Sinneseindrücke. Es kommt zur Fragmentierung des Erlebten. Diese bruchstückhaften Erinnerungen können später durch ähnliche Situationen getriggert werden (Huber, 2020, S. 66). Bei traumatisierten Menschen schlägt die Amygdala bereits bei geringsten Gefahrenhinweisen Alarm (Landolt, 2021, S. 94).

3.1.2 Traumatypen

Traumata lassen sich auf unterschiedliche Weise klassifizieren. Eine wichtige Unterscheidung ist, ob das Ereignis einmalig oder mehrmals aufgetreten ist (Pausch & Matten, 2018, S. 5).

- Zur Kategorie Typ-I-Traumata, gehören Traumata, welche durch ein einzelnes, plötzlich auftretendes traumatisches Ereignis entstehen, beispielsweise ein Verkehrsunfall oder ein Banküberfall (Pausch & Matten, 2018, S. 5).
- Zur Kategorie Typ-II-Traumata, gehören jene Traumata, welche aus wiederholten oder andauernden Erlebnissen entstehen, beispielsweise Gewalterfahrungen über längere Zeit oder sexueller Missbrauch (Pausch & Matten, 2018, S. 5).

Eine weitere wesentliche Unterteilung erfolgt anhand der Ursache des traumatischen Erlebnisses (Pausch & Matten, 2018, S. 5).

- Zu den non-intentionalen oder akzidentiellen Traumata gehören Ereignisse, welche zufällig und/oder durch die Natur verursacht werden, beispielsweise Verkehrsunfälle oder Erdbeben (Pausch & Matten, 2018, S. 5).
- Zu den intentionalen Traumata gehören diejenigen traumatischen Erfahrungen, welche durch absichtliches und gezieltes Handeln von Menschen entstehen, beispielsweise körperliche oder sexuelle Gewalt. Weitere Bezeichnungen für solche Traumatisierungen sind man-made-disaster oder Beziehungstraumatisierungen (Pausch & Matten, 2018, S. 5).

Traumatische Ereignisse, welche durch die Natur verursacht sind und zufällig auftreten, können durch die Psyche des Menschen tendenziell besser verarbeitet werden als Beziehungstraumatisierungen. Bei Traumata, welche durch einen anderen Menschen verursacht werden, kommt es oftmals zu einer Veränderung oder Schädigung in allen zwischenmenschlichen Thematiken und im Selbst-, Menschen- und Weltbild der traumatisierten Person (Pausch & Matten, 2018, S. 5–6).

Eine weitere Kategorisierung erfolgt nach dem Alter, in dem das Trauma erlebt wurde. Werden Traumata in einer frühen Lebensphase erlitten, ist die betroffene Person oft besonders verletzlich und befindet sich noch in einer Reifungsphase der Entwicklung. Daher hinterlassen diese Traumatisierungen meist tiefergehende Folgen für die psychische Gesundheit (Pausch & Matten, 2018, S. 6). Kindheitstraumata, also Trauma, welche in der Kindheit erlitten werden, haben nach Bogyi (2011) vier zentrale Merkmale (S. 36). Das sind zum einen wiederkehrende und sich aufdrängende Erinnerungen an die traumatische Situation. Diese Erinnerungen sind oft stark sinnlich geprägt, durch Bilder, Geräusche oder Gerüche, entsprechend der Wahrnehmungsmodalität in der Situation. Weiter zeigen traumatisierte Kinder oft repetitive Verhaltensweisen. Zum Beispiel durch traumatisches Spiel, wo es zu Reinszenierungen des Erlebten durch automatisierte Verhaltensmuster kommt (Bogyi, 2011,

S. 36). Das Kind kann dabei meistens den Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und dem Ursprungserlebnis nicht herstellen. Ein weiteres Merkmal sind traumaspezifische Ängste und zuletzt eine veränderte Einstellung zu anderen Menschen, zum Leben und zur Zukunft. Es zeigt sich ein Verlust des Vertrauens in die Menschen sowie eine negative Erwartungshaltung gegenüber dem zukünftigen Leben, welche aufgrund der Erschütterung des kindlichen Weltverständnisses entstehen (Bogyi, 2011, S. 36).

3.2 Auswirkungen von Trauma auf die kindliche Entwicklung

Die kindliche Entwicklung verläuft, wie in Kapitel 2.6 dargelegt, in einer engen Wechselwirkung zwischen kognitiven und sozioemotionalen Prozessen. Traumatische Erfahrungen können diese Entwicklung gravierend beeinträchtigen (Wübker, 2020, S. 24). Was genau die Folgen in der Entwicklung durch traumatische Erlebnisse sind, ist insgesamt diffus und kann nicht genau bestimmt werden (Streeck-Fischer, 2014, S. 112). Das Ausmass eines traumatischen Erlebnisses auf die Entwicklung eines Kindes variiert stark und hängt von verschiedenen Faktoren ab. Das sind unter anderem die bisherigen Entwicklungsbedingungen, die körperliche Verfassung, den Ressourcen, der Resilienz, der Verfügbarkeit einer Vertrauensperson und der soziale Umwelt (Streeck-Fischer, 2014, S. 3). Klar ist aber, dass frühe Traumatisierungen wie Misshandlung, Vernachlässigung und Missbrauch oft zu schwerwiegenden Folgeerscheinungen führen (Gilbert et al., 2009; zit. in Streeck-Fischer, 2014, S. 2). Traumatische Erlebnisse können normale psychische, körperliche und physiologische Reaktionen stark beeinträchtigen und zu spezifischen, anhaltenden, biologisch verankerten Reaktionen führen, welche sich sowohl körperlich als auch im Verhalten der Person zeigen. Sie haben Auswirkungen auf die Person in ihrer Ganzheit (Streeck-Fischer, 2014, S. 2-4).

Nachfolgend werden die entwicklungspsychologischen Folgen und die Folgen auf das Bindungsverhalten der Kinder dargestellt. Woraufhin ein kurzer Exkurs zu weiteren Traumafolgesymptomen erfolgt.

Entwicklungspsychologische Folgen

Gedächtnisfunktionen, Problemlösen, Imagination, Lernen und Sprachentwicklung sind, wie in Kapitel 2.6.1 beschrieben, zentrale kognitive Entwicklungsprozesse (Döpfner, 2024). Traumatische Erlebnisse können zu schlimmen Folgen für die kognitive Entwicklung des Kindes führen. Affektive Abblockungen führen zum Abblocken mentaler Funktionen wie Gedächtnis, Imagination, Assoziation und Problemlösung. Initiative und lebensbewahrende Kognitionen können abgeschaltet werden und insgesamt führt es dazu, dass negative Gefühle, innere sowie äussere Gefahren und Übergriffe schlechter abgewendet und keine adäquaten Alarmreaktionen mehr gezeigt werden können (Streeck-

Fischer, 2014, S. 113). Es kommt auch zu Einschränkungen im kausalen Denken, indem Verhalten nicht mehr dem Ursprungserlebnis zugeordnet werden kann (Bogyi, 2011, S. 36).

Frühe Traumatisierungen verhindern die Fähigkeit zu symbolisieren und zu zerstören, eine wichtige kognitive Funktion. Diese beinhaltet Verhaltens- und Gefühlszustände in mentale Vorstellungen zu transformieren und sich damit auseinandersetzen zu können, sowie diese zu kommunizieren. Die Fähigkeit zu zerstören bezieht sich darauf, sich gedanklich von beängstigenden oder übermächtigen inneren Bildern zu distanzieren. Für diese Symbolbildung braucht es die Differenzierung von Selbst und Objekten. Durch frühe traumatische Belastungen wird die Grenze zwischen Ich und Nicht-Ich aufgelöst. Erst mithilfe von Vorstellungen und Symbolisierungen kann mit sich selbst, seinem Körper und der äusseren Welt kommuniziert werden und so Emotionen und Repräsentationen von Vergangenem und Zukünftigem zusammengebracht werden. Traumatische Erfahrungen können die Entwicklung der Symbolisierung zerstören. Dadurch können abgespaltene Teile des Selbst nebeneinander entstehen, welche nicht miteinander verbunden werden können. Gefühle und Verstand sowie Körper und Seele werden durch frühe traumatische Erlebnisse auseinandergerissen. Affekte und Gefühle tauchen isoliert auf und zeigen sich oft nur in körperlichem Ausdruck, ohne dass sie bewusst wahrgenommen oder benannt werden können. Gleichzeitig macht der Verstand eine Art Notreifung durch (Streeck-Fischer, 2014, S. 113).

Wie im Kapitel 2.6.2 beschrieben, umfasst die sozioemotionale Entwicklung unter anderem den Umgang mit Gefühlen, soziale Kompetenzen und die Bildung des Selbstkonzeptes. Traumatische Erfahrungen im Kindesalter wirken sich besonders negativ auf die Entwicklung des Frontalhirnes aus (Weiss, 2014; zit. in. Wübker, 2020, S. 24). Dieser Teil des Hirnes ist zuständig für die Entwicklung des Selbstbildes, die Ausbildung von sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie für die Entwicklung der Impulskontrolle (Wübker, 2020, S. 24). Kinder, welche extreme körperliche oder seelische Gewalt erleben, haben Schwierigkeiten ein positives Selbstbild oder den Glauben an ein eigenständiges Selbst aufzubauen. Ihnen fehlen grundlegende Erfahrungen von eigenen Kompetenzen und Akzeptanz (Weiss, 2021, S. 64). Ausserdem fällt ihnen die eigene Identitätsbildung schwerer. Dazu gehört der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung und Selbstregulation (Weiss, 2021, S. 63). Trauma gefährdet auch die Regulation und Integration des emotionalen, motivationalen und sozialen Verhaltens (Bender & Lösel, 2002; zit. in Weiss, 2021, S. 60).

Traumatisierungen sind also nicht nur psychisch präsent, sondern können auf körperlicher Ebene als innere Anspannung und Unruhe erlebt werden (Weiss, 2021, S. 60). Um sich vor überwältigenden Emotionen und Körperempfindungen zu schützen, dissoziieren Kinder teilweise. Sie spalten ihre Gefühle ab und empfinden wenig bis gar nichts. Sie erleben sich dabei wie von aussen und die Welt verschwimmt (Weiss, 2021, S. 64). Je gravierender das Erlebte, desto stärker ist die Tendenz, zu

dissoziieren (Streeck-Fischer, 2006; zit. in Weiss, 2021, S. 65). Oftmals wird auch das eigene Selbst aufgespalten, wodurch Teile des Selbst abgetrennt werden, aber prinzipiell wieder integrierbar sind. Wenn sich dissoziative Reaktionen verfestigen, kann das zu einem zersplitterten Selbst führen, wodurch die Kinder kein zusammenhängendes kohärentes Selbsterleben mehr haben (Gast, 2005; zit. in Weiss, 2021, S. 65). Teilweise setzen sich ein Trauma bis in die Gegenwart fort. Es vermischt sich mit Fantasie und verändert die Art, wie Erfahrungen wahrgenommen werden. Bei Traumata geht die Fähigkeit verloren, ein Gefühl von Sicherheit und Integration zu entwickeln und es bleiben Gefühle der Angst und Hilflosigkeit (Streeck-Fischer, 2014, S. 2 – 3). Es entwickeln sich oft traumaspezifische Erinnerungen und kommt vermehrt zu Alpträumen und Flashbacks (Weiss, 2021, S. 64). Während eines Flashbacks werden die Betroffenen intensiv in die belastende Situation oder einen Bruchteil davon zurückversetzt, so als ob sie diese erneut durchleben würden, obwohl sie längst vergangen ist. Körper und Geist reagieren dabei, so als ob das Ereignis in diesem Moment stattfinden würde. Meist weiss die betroffene Person nicht, was der Auslöser für das Flashback war, das kann beispielsweise ein Geräusch oder ein bestimmter Geruch sein (Riner & Merz, 2025, S. 15-16).

Ausserdem besteht die Tendenz zur Wiederherstellung und Reinszenierung von traumatischen Belastungen. Diese zeigt sich in intensiven Beziehungen aber auch in Verzerrungen der Realität und in der Fantasie sowie in der Informationsaufnahme und -verarbeitung, welche Teil der kognitiven Entwicklung sind (Arata, 2000, Cuevas et al., 2011 & Noli, 2005; zit. in. Streeck-Fischer, 2014, S. 4). Ausserdem haben traumatische Erlebnisse einen Einfluss auf die Erwartungen an die Zukunft und die bisher entwickelten Fähigkeiten (Streeck-Fischer, 2014, S. 2). Es zeigen sich oftmals traumabezogene Erwartungen auf das weitere Leben (Weiss, 2021, S. 64) und der Glaube an eine menschliche Welt kann zerstört werden (Streeck-Fischer, 2014, S. 113). Zudem können Entwicklungskompetenzen vermindert werden, es entstehen Schwierigkeiten beim Absolvieren von Entwicklungsübergängen und dem Entwickeln von sozialen und anderen Fähigkeiten (Weiss, 2021, S. 64).

Weiter kann es zu Veränderungen im Körperschema kommen. Das bedeutet bei der Wahrnehmung des eignen Körpers, der Körpergrenzen und des Körperinnern (Weiss, 2021, S. 63). Ausserdem besteht nach einem Trauma in der Kindheit ein erhöhtes Risiko körperlich zu erkranken, da oft erhöhte Entzündungswerte im Blut vorhanden sind (Wübker, 2020, S. 24). Und auch die moralische Entwicklung kann negativ beeinflusst werden, indem unsichere Vorstellungen über soziale Normen, Sexualität und Geschlechterrollen entstehen (Weiss, 2021, S. 64).

Trauma und Bindung

Die im Kapitel 2.6.3 beschriebene Bedeutung einer sicheren Bindung für die sozioemotionale Entwicklung, wird durch Traumatische Erfahrungen stark beeinträchtigt. Traumatisierte Kinder haben deutliche Störungen in ihrem Bindungsverhalten (Weiss, 2021, S. 68). Sie sind meistens nicht in der

Lage gesunde, stabile Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Ausserdem sind sie weniger offen für neue korrigierende Bindungserfahrungen. Ihre Bindungsmuster sind oft unsicher-ambivalent, unsicher-vermeidend oder hochunsicher-desorganisiert. Der hochunsichere Bindungstyp ist geprägt von Angst und Unsicherheiten. Misshandelte und/oder vernachlässigte Kinder weisen ein hohes Risiko auf, ein hochunsicheres Bindungsmuster zu entwickeln (Weiss, 2021, S. 68). Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Jugendlichen im stationären Kontext zeigen, dass diese fast ausschliesslich unsicher-vermeidend oder hochunsicher gebunden sind (Schleiffer, 2009; zit. in Weiss, 2021, S. 69). Der damit einhergehende massive Vertrauensverlust erschwert das Eingehen von neuen Beziehungen extrem (Weiss, 2021, S. 69). Hochunsicher-desorganisiert gebundene Kinder werden mit Bedrohungssituationen schlechter fertig, haben eine geringere Stressresistenz, soziale Schwierigkeiten, ihr Selbstwert ist tiefer und sie haben ein erhöhtes Risiko für schwere psychische Probleme sowie dissoziative Störungen (Huber, 2020, S. 124).

Zahlreiche neurowissenschaftliche Studien belegen, dass frühe Beziehungen einen entscheidenden Einfluss auf die Gehirnentwicklung haben. Durch positive Bindungserfahrungen in der Kindheit werden bestimmte Gene aktiviert, die Eiweisse freisetzen, welche wiederum Nervenzellen ausbilden. Diese sind für den Aufbau der Hirnstruktur notwendig. Stress kann diese Gene jedoch hemmen und dadurch die neuronale Entwicklung negativ beeinflussen (Huber, 2020, S. 126). Ebenso kann seltener Gebrauch von Nervenverbindungen, zum Beispiel durch Vernachlässigung oder extremem Stress dazu führen, dass sich diese Verbindungen nur unzureichend ausbilden oder sogar bestehende Verbindungen zurückgebildet werden. Frühe positive zwischenmenschliche Erfahrungen sind somit elementar für die menschliche Entwicklungen, da sie Nervenverbindungen wachsen lassen, welche die psychische Entwicklung stark beeinflussen (Huber, 2020, S. 128).

Traumafolgesymptome

Die Reaktionen der betroffenen Kinder auf das Trauma und die daraus resultierenden Traumafolgesymptome sind alters- und entwicklungsabhängig (Weiss, 2021, S. 64). Für die Verarbeitung eines Traumas sind das Urteilsvermögen, die Wahrnehmungsfähigkeit, die Abhängigkeit von Bezugspersonen ebenso wie die motorischen und sprachlichen Fähigkeiten zentral (Wübker, 2020, S. 24). Ausserdem die Dauer der Ereignisse, die familiäre Beziehung und auch die Beziehung, welche das Kind zur allfälligen Täterschaft hat (Weiss, 2021, S. 60). Kinder können aufgrund von ihrer Entwicklung und Lebenserfahrung nicht auf dieselben Schutz- und Abwehrmechanismen wie ein erwachsener Mensch zurückgreifen (Staub & Seidl, 2024, S. 5). Ausserdem haben sie meistens weder die kognitiven noch sprachlichen Fähigkeiten, um die traumatische Situation einzuordnen, was die Verarbeitung massgeblich erschwert (Köckeritz, 2016; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 5).

Insgesamt können bei Kindern und auch Jugendlichen viele unterschiedliche Symptome als Folge von Traumata auftreten (Kendall-Tacket et al. 1993; Kiser et al. 1991; Terbutt et al. 1997). Die Vielfalt dieser Symptome verdeutlicht, dass traumatische Erlebnisse sich nicht eindeutig mit gewissen Störungen verbinden lassen (Streeck-Fischer, 2014, S. 114-115). Gemäss Streeck-Fischer (2014) können sich folgende Symptome zeigen:

Es können allgemeine Ängste auftreten, begleitet von Hyperaktivität, mangelhafter Impulskontrolle, Einnässen, Schlafstörungen, sozial unpassendem Verhalten, Wiederholung des traumatischen Ereignisses in Träumen, Fantasie, aggressivem Spiel, selbstdestruktivem Verhalten und Delinquenz, depressiven Symptomen, einem mangelhaft integrierten Selbstkonzept, Gefühlen von Hilflosigkeit, Problemen ins Bett zu gehen und einzuschlafen, Alpträumen, Essstörungen, Schuldgefühlen, Rückzug, Misstrauen, Irritabilität, Vermeiden von Reizen, Betäubung, Erregungszuständen, im Gefolge dann Substanzmittelmissbrauch, Suizidversuchen, chronischem Ärger, instabilen Beziehungen und Dissoziation. (S. 115)

Die Tendenz zu Hyperaktivität wird zudem oftmals von erhöhter Zerstreuung, Konzentrationsproblemen, Ruhelosigkeit, Konfusion, Tagträumen und Herausforderungen in der Schule begleitet (Streeck-Fischer, 2014, S. 115).

Wie bereits beschrieben, gehen Traumatisierungen mit einer tiefgreifenden Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses einher, welche zu dauerhaften Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln führen. Dementsprechend können sich viele verschiedene psychische Störungen und Symptomatiken sowie körperliche Beschwerden zeigen. Deshalb sind traumaspezifische Anamnesen von zentraler Bedeutung, um keine Falschdiagnosen zu stellen. Symptome einer Störung des Sozialverhaltens, wie ADHS oder Depressionen werden oft nur als das bezeichnet. Dabei wird übersehen, dass diese Symptome Folgen einer Traumatisierung darstellen könnten. Werden Diagnosen nur aufgrund von vordergründigen Symptomen gestellt, kommt es zu Fehldiagnosen, erfolglosen Behandlungsversuchen und zu wirkungslosen sozialpädagogischen Interventionen (Schmid et al., 2013; zit. in Staub & Seidl, 2024, S. 6).

3.3 Fazit

Wie beeinflussen traumatische Erfahrungen die Entwicklung von Kindern?

Traumatische Erfahrungen haben tiefgreifende und oft anhaltende negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern. Gerade im stationären Setting liegt eine hohe Prävalenz von traumatisierten jungen Menschen vor, deren bisherige Lebenserfahrungen von Gewalt, Misshandlungen und Vernachlässigung geprägt war. Die Auseinandersetzung mit dem Traumbegriff verdeutlicht, dass es sich dabei um eine tiefe seelische Wunde handelt, welche sich auf das gesamte Denken, Fühlen und

Handeln der Betroffenen auswirkt. Traumatische Erfahrungen in der Kindheit wirken sich negativ auf die kognitive und sozioemotionale Entwicklung des Kindes aus. Sie beeinflussen das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit, Symbolisierungsfähigkeiten und die Emotionsregulation. Ausserdem zeigt sich oft eine gestörte Körperwahrnehmung. Auch das Bindungsverhalten ist gestört. Häufig zeigen betroffene Kinder unsicher oder hochunsichere Bindungsmuster. Negative Beziehungserfahrungen beeinflussen ausserdem die Ausbildung von Nervenzellen und somit die Entwicklung. Hinzu kommt ein erhöhtes Risiko für unterschiedlichste Folgesymptome und psychische Störungen. Es zeigt sich durch dieses Kapitel, wie wichtig traumasensible Diagnostik und Begleitung im stationären Setting ist.

4 Künstlerische Tätigkeiten

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Wirkmechanismen künstlerischen Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst zugrunde liegen. Dafür erfolgt zuerst eine Begriffsklärung von Kunst und bildender Kunst. Daraufhin werden Kunst und künstlerische Tätigkeiten im Kontext der Sozialen Arbeit verortet. Im abschliessenden Unterkapitel wird vertieft auf die Wirkmechanismen von künstlerischen Tätigkeiten eingegangen.

4.1 Definitionen Kunst und bildende Kunst

Nachfolgend wird der Begriff Kunst zunächst als Oberbegriff verstanden und definiert. Dieser beinhaltet auch Kunstformen ausserhalb der bildenden Kunst wie beispielsweise Musik oder Theater. Die bildende Kunst stellt einen Teilbereich des Oberbegriffs Kunst dar. Wie in der Abgrenzung erwähnt, werden zur besseren Lesbarkeit in der vorliegenden Bachelorarbeit nur die Begrifflichkeiten Kunst und künstlerische Tätigkeiten verwendet. Gemeint ist dabei immer die bildende Kunst, wie sie in diesem Abschnitt definiert wird.

Kunst

Kunst bezeichnet im engeren Sinne Ergebnisse menschlicher Tätigkeiten, welche keinem eindeutigen Zweck dienen. Sie ist ein Kulturprodukt und Ausdruck von kreativen Prozessen. Die heute am häufigsten gebrauchte Definition von Kunst wurde vor allem von Vertretern der Aufklärung wie Winckelmann, Lessing, Herder, Goethe und Schiller geprägt (Braun et al., 2014, S. 6). Sie verstanden Kunst als schöpferisches Tun mit dem Ziel der Erbauung. Im Laufe der Zeit, verlagerte sich diese Definition auf die bildende Kunst (Braun et al., 2014, S. 6).

Laut Seifert (2023) repräsentiert Kunst das menschliche Dasein (S. 240). Die Kunst zielt darauf ab, die kollektive Wahrnehmung zu beeinflussen, die Reflexion anzuregen und neue Erkenntnisse zu bilden. Ausserdem möchte sie Botschaften vermitteln. Hauptsächlich ermöglicht Kunst ästhetische

Erfahrungen und regt zur Kommunikation sowie zum gesellschaftlichen Diskurs an. Zudem kann sie eine Bildungsfunktion haben (Seifert, 2023, S. 240). Kunst eröffnet den Dialog zwischen der Betrachter*in, der Künstler*in und dem Werk an sich. Dabei können die Deutung des Kunstwerkes durch die Künstler*in und die Betrachter*in abweichen (Braun et al., 2014, S. 6). Die Kunst hat einen experimentellen Charakter. Wobei abseits von Genormtheit, Kategorisierung und Anpassung etwas gewagt werden darf (Ganss, 2009; zit. in Lützenkirchen et al., 2011, S. 14). Sie stellt ein kultureller Kommunikationsbereich dar. Kunst ist ein Medium in dem Selbst-, Handlungs- und Wirklichkeitskonzepte entworfen und sichtbar gemacht werden können. Durch Kunstwerke wird die individuelle und kollektive Wirklichkeit auf eine ästhetische Art verarbeitet und in Beziehung zur eigenen Lebenswelt gesetzt. Künstlerisches Schaffen bietet also Raum für die Entwicklung eigener Wirklichkeitskonzepte. Darin liegt auch ihre besondere Bedeutung für die Soziale Arbeit (Lützenkirchen et al., 2011, S. 14).

Bildende Kunst

Der Begriff bildende Kunst entstand zu Beginn des 19. Jahrhunderts und wird bis heute oftmals nur als Kunst bezeichnet. Das Wort bildend leitet sich dabei davon ab, dass Materialien, Gefühlen und Gedanken Gestalt verliehen wird. Somit rückt auch das zur Bearbeitung gewählte Material in den Fokus (Seifert, 2023, S. 239). Es geht dabei also immer um visuell wahrnehmbare Kunst. Diese kann in ihrer Erscheinungsform äusserst vielfältig sein (Dorner, 2024, S. 21). Zur bildenden Kunst gehören die traditionellen Kunstformen wie Malerei, Grafik, Plastik, Fotografie, welche heute durch verschiedene weitere Ausdrucksformen wie digitale Gestaltung, Film- und Videokunst, Keramik, Architektur oder Arbeit mit Alltags- und Naturmaterialien ergänzt wurden (Seifert, 2023, S. 239 & Dorner, 2024, S. 21).

4.2 Kunst und Soziale Arbeit

In diesem Kapitel wird das Verhältnis von Kunst und Sozialer Arbeit angeschaut. In den meisten Quellen wird keine Unterscheidung zwischen Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation getätigt. Die Begriffsverwendung Soziale Arbeit bezieht sich in diesem Abschnitt somit auf das Gesamtfeld der Sozialen Arbeit und schliesst die Sozialpädagogik mit ein.

Gemäss Dorner (2024) hat künstlerisches Schaffen eine lange Tradition in der Sozialen Arbeit (S. 8). Die US-amerikanischen Sozialreformerinnen Jane Addams und Ellen Gates Starr boten in ihrem Settlement Hull House diverse künstlerische und kunsthandwerkliche Bildungsangebote an. Das Hull House war eine Vorläuferin heutiger Gemeinwesenarbeit. Addams und Gate Starr gingen davon aus, dass alle Menschen kreatives Potenzial in sich tragen und durch das aktive künstlerische Gestalten wie auch das Betrachten von Kunst die Kreativität angeregt und gefördert werden konnte. Ausserdem förderte es den (Selbst-)Ausdruck, Gruppenerfahrungen und Austausch in einem entlasteten Raum, die

Wahrnehmungsfähigkeiten, die kulturelle Teilhabe und das Lernen. Diese Tätigkeiten bereicherten nicht nur die einzelnen Menschen sondern auch die gesamte Gemeinschaft (Dorner, 2024, S. 8). Um die Jahrhundertwende des 20. Jahrhunderts, also in der Zeit des Hull House in den USA, gab es auch in Deutschland und in der Schweiz Veränderungen in der Sozialen Arbeit. Es wurden Ausbildungsinstitute gegründet und es war die Zeit der Reformpädagogik. Darunter wird eine Reihe von Reformbewegungen verstanden, welche weitreichende Reformen in pädagogischen Bereichen anstrebten. Ziel dabei war die Entwicklung alternativer Erziehungspraktiken, welche mehr von dem Kind ausgehen und das kreativ schöpferische Kind fördern (Dorner, 2024, S. 9). In verschiedenen reformpädagogischen Schulen wurde auch die Wirkung der Künste und künstlerischer Bildung intensiv diskutiert (Steigerwald, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 9). Ende der 1960er kamen Forderungen nach kultureller Teilhabe und einer Erweiterung des Kultur- und Kunstverständnisses auf. In den 1980er und 1990er Jahren, welche zunehmend von Pluralisierung und der Anerkennung von kultureller Vielfalt gezeichnet waren, wurde die ästhetische Bildung in der Sozialen Arbeit immer mehr dazu genutzt, interkulturelle Kompetenzen zu fördern (Dorner, 2024, S. 10).

Nach Treptow trägt die Soziale Arbeit ein kulturelles Mandat. Ihre Aufgabe besteht auch darin, ihre Adressat*innen in ihren kulturellen, ästhetischen Ausdrucksformen zu bestärken und fördern (Dorner, 2024, S. 73). Die Ziele vom Einsatz künstlerischen Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit heutzutage sind sehr divers. In der Regel sind sie mit Schwerpunkten des jeweiligen Handlungsfeldes, in dem sie eingesetzt werden, verknüpft. Es werden also nicht nur rein künstlerische Absichten verfolgt. Die künstlerische Praxis in der Sozialen Arbeit knüpft immer an den Ressourcen der Adressat*innen an und regt durch die Initiierung von Gestaltungsprozessen zum Handeln an. Ebenso wirkt sie selbstaktivierend, selbstrehabilitierend und Ich-stärkend, hat aber auch gemeinschaftsstärkendes Potenzial (Dorner, 2024, S. 10–11). Kunst in der Sozialen Arbeit will Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, Selbstreflexion, Kommunikation, kulturelle und soziale Teilhabe und die Lebensbewältigung fördern und unterstützen. Ausserdem bietet sie kreative Ansätze um aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen (Dorner, 2024, S. 7). Künstlerische Praxis in der Sozialen Arbeit knüpft auch an theoretischen wissenschaftlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit an, insbesondere an die Lebensweltorientierung, die Lebensbewältigung und das Empowerment (Dorner, 2024, S. 11). Der Einsatz von künstlerischen Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit spielt insbesondere dort eine zentrale Rolle, wo die verbale Sprache als Kommunikationsmittel nicht ausreicht oder nicht verwendet werden kann. Das kann auch aufgrund dessen sein, dass sich manches schwer in Worte fassen lässt (Dorner, 2024, S. 102).

Gemäss Thole gibt es kaum gesicherte empirische Erkenntnisse zur Quantität und Qualität kultureller und künstlerischer Angebote im sozialpädagogischen Kontext (Thole, 2001; zit. in Marquardt & Krieger, 2007, S. 17–18). Dies sei darauf zurückzuführen, da diese Arbeitsfelder weder aus der

kulturwissenschaftlichen Perspektive noch aus der sozialpädagogischen Perspektive systematisch analysiert werden. Eine weitere Schwierigkeit ist die extrem hohe Diversität der Angebote, welche grosse methodologische Herausforderungen bei der empirischen Erfassung aufwerfen (Thole, 2001; zit. in Marquardt & Krieger, 2007, S. 17–18). Die meisten Forschungen, welche es gibt, beziehen sich entweder auf die Kunstpädagogik im schulischen Bereich oder auf die Kunsttherapie (Marquardt & Krieger, 2007, S. 19). Marquardt und Krieger (2007) stellen in ihrer Forschung fest, dass im Studium der Sozialen Arbeit Wissen um die Bedeutung von zielgruppenadäquaten und didaktisch sinnvoll eingesetzten Angeboten aus den Bereichen Kultur, Ästhetik und Medien fehlt (S. 200).

4.3 Wirkmechanismen künstlerischer Tätigkeiten

Laut Dewey ist Kunst besonders für Kinder und Jugendliche elementar, da sie es ermöglicht, äussere Erfahrungen mit Gefühlen und Denkvorgängen in Beziehung und durch das Gestalten zum Ausdruck zu bringen. Eindruck und Ausdruck sowie innere und äussere Realitäten treffen in kreativen Tätigkeiten aufeinander (Dewey, 1988; zit. in Braun et al., 2014, S. 9). Künstlerische Erfahrungen sind gemäss Dewey grundlegend für das Lernen und die persönliche Entwicklung (Dorner, 2024, S. 63).

Gemäss einer Studie der WHO, welche in der Einleitung dieser Arbeit bereits erwähnt wurde, wirkt Kunst auf verschiedene Ebenen. Auf der psychischen Ebene führen sie zu erhöhter Selbstwirksamkeit, verbesserter Bewältigung von Erlebnissen und emotionaler Regulierung. Physisch zeigen sich geringere Stressreaktionen und erhöhte körperliche Aktivität. Auf der sozialen Ebene können sie Einsamkeit und Isolation entgegenwirken (Fancourt & Finn, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 30).

Künstlerische Tätigkeiten fördert den Selbstausdruck, das Erleben von Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl, die Gestaltungskompetenzen sowie motorische Fähigkeiten. Zudem stärkt künstlerischer Ausdruck Schlüsselkompetenzen wie Kreativität, Kommunikationsfähigkeiten als auch Frustrations- und Ambiguitätstoleranz (Dorner, 2024, S. 29-30). Dadurch kommt es ebenfalls zur Förderung der Resilienz (Esser, 2020, S. 76). Kunst verbindet Selbstklärung, Selbstausdruck sowie problemlösende Gestaltung und spricht dabei sinnliche, geistige und emotionale Ebenen der Persönlichkeit an (Richter-Reichenbach, 1992; zit. in Dorner, 2024, S. 102).

Gestalterischer Ausdruck unterstützt Kinder in ihrer Selbstbildung und Emotionsverarbeitung, indem sie mit ihren Gefühlen in Kontakt treten und diese zum Ausdruck bringen können (Esser, 2020, S. 70). Ausserdem wirken künstlerische Tätigkeiten aktivierend und rehabilitierend sowie Ich-stärkend (Dorner, 2024, S. 10–11). Sie tragen zur Identitätsbildung bei und schulen die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten (Lützenkirchen et al., 2011, S. 22). Sie unterstützen dabei wahrzunehmen, zu gestalten und Urteile zu fällen. Gestalten meint dabei etwas aktiv zu formen, zu verändern oder zu strukturieren (Hoffmann et al., 2004, S. 123). Ausserdem trägt das kreative Gestalten dazu dabei, die

Aufmerksamkeit auf sich selbst zu lenken und eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Erfahrungen zu reflektieren (Esser, 2020, S. 72). Sie erweitern somit den subjektiven Gestaltungs- und Handlungsraum und wirken identitätsstiftend (Lützenkirchen et al., 2011, S. 15–16).

Durch künstlerische Tätigkeiten werden sowohl Selbstheilungskräfte als auch Entwicklungspotenziale aktiviert (Nürnberger, 2004; zit. in Lützenkirchen et al., 2011, S. 22). Durch den kreativen Umgang mit Eindrücken und deren Transformation in einen Ausdruck wird eine psychohygienische Wirkung erzielt. Ausserdem führen künstlerische Tätigkeiten zu neuen Erkenntnissen und Deutungen über das eigene Selbst und die Welt. Sie verändern also das eigene Selbstbild und die Interaktion mit der Umwelt (Kruse, 1997; zit. in Braun et al., 2014, S. 9). Währenddessen kann eine Form der Entlastung erlebt und Stress abgebaut werden. Ebenso können Glücksgefühle erfahren werden. Künstlerische Tätigkeiten dienen also zur Stress- und Lebensbewältigung (Dorner, 2024, S. 127). Bildende Kunst ermöglicht die Erfahrung von Kompetenz und Lebensfreude (Lützenkirchen et al., 2011, S. 15). Zentral ist neben dem Erleben und Erweitern von Kompetenzen auch die Aktivierung von Ressourcen (Dorner, 2024, S. 73). Durch künstlerische Tätigkeiten wird an den vorhandenen Ressourcen angeknüpft und weitere Ressourcen werden aufgedeckt (Dorner, 2024, S. 10 & Lützenkirchen et al., 2011, S. 22).

Künstlerische Tätigkeiten tragen dazu bei, die eigene Lebensrealität und die Wirklichkeit anderer zu erschliessen. Gleichzeitig fördern sie kommunikative Fähigkeiten (Dorner, 2024, S. 102). Beim Kunstschaffen können Kindern neue Möglichkeiten sich zu äussern eröffnet werden (Bundschuh & Picard, 2023, S. 185). Darüber hinaus bestärken künstlerische Tätigkeiten das Wissen etwas herzustellen und zu beherrschen. Sie fördern das Selbstvertrauen und die Selbständigkeit und unterstützen die Konzentrationsfähigkeit, das Durchhaltevermögen sowie in diesem Zusammenhang das Durchstehen von Misserfolgen (Hoffmann et al., 2004, S. 161). Ausserdem unterstützen sie einerseits zielvolles und geplantes Handeln und andererseits spontanes, experimentelles und spielerisches Tun. Sie stärken die kreative Ideenfindung und den Erfindergeist (Hoffmann et al., 2004, S. 162).

Laut Permingers kognitions- und neurowissenschaftlichem Ansatz können künstlerische Tätigkeiten kognitive, emotionale und soziale Verhaltensmuster verändern (Permingers, 2012; zit. in Ganter-Argast et al., 2022, S. 957). Sie sind mit komplexen neurologischen Prozessen verbunden. Dabei werden unterschiedliche neuronale Netzwerke wie der frontale Kortex und subkortikale Regionen wie die Amygdala aktiviert (Nan & Ho, 2017; zit. in Seifert, 2023, S. 243). Die Amygdala spielt eine zentrale Rolle bei der Emotionsverarbeitung und Speicherung von impliziten Gedächtnisinhalten. Sie ist zugleich an den fragmentierten Erinnerungen beteiligt, welche typischerweise im Kontext von Traumatisierungen entstehen (Huber, 2020, S. 66). Während dem Schaffen von Kunst finden Emotionsverarbeitungs- und Selbstreflexionsprozesse statt (Seifert, 2023, S. 243). Studien belegen, dass das künstlerische Gestalten

zudem den medial präfrontalen Kortex, welcher Teil des Belohnungssystems ist, aktiviert (Kaimal et al., 2017; zit. in Seifert, 2023, S. 243). Dies führt zu positiven Emotionen und kann die Motivation stärken. Neuropsychologische Erkenntnisse zeigen ausserdem, dass die Aufmerksamkeit ganz auf das Kunstwerk gelegt wird, wodurch eine positive Erfahrung im hier und jetzt gemacht werden kann. Das Bindungssystem wird aktiviert und es kann Vertrauen aufgebaut werden. Darüber hinaus hat künstlerische Betätigung Einfluss auf das Impulskontrollsystem, so dass ein grösserer Spielraum zwischen Impuls und Handlung entsteht. Weiter wird das Realitätswahrnehmungssystem angesprochen, indem die Risikowahrnehmung verändert wird und eher etwas gewagt wird. Ausserdem haben künstlerische Tätigkeiten Einfluss auf das Stressverarbeitungssystem, indem die Atmung ruhiger und das vegetative System heruntergefahren wird (Riner & Merz, 2025, S. 12). Forschung zu Auswirkungen auf physiologische Aspekte zeigen, dass durch künstlerische Betätigung der Blutdruck und Cortisolspiegel sinkt (Kaimal et al., 2016; zit. in Seifert, 2023, S. 243) was auf eine Abnahme von Stress und Zunahme von Entspannung hindeutet (Seifert, 2023, S. 243).

4.4 Fazit

Welche Wirkmechanismen liegen künstlerischen Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst zugrunde?

Kunst ist das Ergebnis von kreativen Prozessen und regt zur Reflexion und Kommunikation an. Sie ermöglicht ästhetische Erfahrungen und unterstützt dabei, Erlebnisse und die innere Wirklichkeit auszudrücken und zu verarbeiten. Die bildende Kunst beschränkt sich auf visuell wahrnehmbare Kunst, kann dabei jedoch vielfältige Formen annehmen. Trotz der langen Tradition von künstlerischen Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit und den zahlreichen nachgewiesenen positiven Auswirkungen fehlt bislang fundierte Forschung sowie eine systematische Verankerung von künstlerischen Tätigkeiten im professionellen Handeln der Sozialen Arbeit. Künstlerische Tätigkeiten der bildenden Kunst entfalten Wirkmechanismen auf psychischer, emotionaler, sozialer, kognitiver und physiologischer Ebene. Sie können die Selbstwirksamkeit, den Selbstwert, die Kreativität sowie die Resilienz stärken, fördern die Identitätsbildung, die Emotionsverarbeitung und die Gestaltungsfähigkeiten. Darüber hinaus erzielen sie eine psychohygienische Wirkung, lösen Glücksgefühle aus und tragen zur Stressreduktion bei. Ausserdem stärken sie vorhandene und entdecken neue Ressourcen, fördern kommunikative Fähigkeiten sowie die Selbständigkeit und das Selbstvertrauen. Auch auf neuropsychologische Prozesse, welche sich auf die Traumaverarbeitung auswirken, nehmen sie einen positiven Einfluss.

5 Trauma und künstlerische Tätigkeiten

Wie in Kapitel 3.2 aufgezeigt, können traumatische Erfahrungen einen gravierenden Einfluss auf die kognitive und sozioemotionale kindliche Entwicklung haben. Gleichzeitig haben künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst, dargestellt im Kapitel 4.3, ein grosses Wirkungspotenzial. Sie beeinflussen verschiedene durch Trauma beeinträchtigte Entwicklungsprozesse positiv und bieten somit eine wertvolle Ressource für die sozialpädagogische Praxis. Auf Grundlage der vorangegangenen Kapitel wird nachfolgend dargestellt, welche Auswirkungen künstlerische Tätigkeiten auf die Entwicklung von traumatisierten Kindern haben können. Ausserdem werden die Grenzen von künstlerischen Tätigkeiten in Bezug auf die Arbeit mit traumatisierten Kindern reflektiert.

5.1 Entwicklung, Trauma und künstlerische Tätigkeiten

Traumatisierungen im Kindesalter können sich negativ auf die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes auswirken. Es kann zu Einschränkungen bei der Gedächtnisleistung, den Problemlösekompetenzen, dem Lernen und der Fähigkeit zur Symbolisierung kommen (Streeck-Fischer, 2014, S. 113). Auch die Informationsaufnahme und -verarbeitung sind erschwert, was sich wiederum negativ auf Lernprozesse auswirken kann (Arata, 2000, Cuevas et al., 2011 & Noli, 2005; zit. in: Streeck-Fischer, 2014, S. 4). Kunst kann die kognitive Entwicklung unterstützen. Dewey postuliert, dass künstlerische Erfahrungen grundlegend für das Lernen von Kindern sind (Dorner, 2024, S. 63). Diese Aussage wird auch durch andere Quellen gestützt. Kunst kann kognitive Fähigkeiten wie Kreativität, Kommunikationsfähigkeiten, Gestaltungsfähigkeiten und Konzentrationsfähigkeit sowie Durchhaltevermögen anregen (Dorner, 2024, S. 29-30 & Hoffmann et al, 2004, S. 161). Ausserdem können künstlerische Tätigkeiten die Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten erweitern und somit die Problemlösekompetenzen (Lützenkirchen et al., 2011, S. 15-16).

Besonders stark durch traumatische Erfahrungen betroffen, ist die Entwicklung der eigenen Identität und das eigene Selbstbild. Traumatisierte Kinder haben oft Schwierigkeiten in ihrer Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung und -regulation und einen tiefen Selbstwert (Weiss, 2021, S. 63). Auch hier können künstlerische Tätigkeiten ansetzen. Sie erhöhen die Selbstwirksamkeit, verbessern die Bewältigung von Erfahrungen und die Emotionsregulation (Fancourt & Finn, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 30). Sie können zudem den Selbstausdruck unterstützen und verbessern somit das eigene Selbstkonzept (Dorner, 2024, S. 29-30). Kunstschaffen fördert das Aktiv-Werden im Gegensatz zum durch das Trauma oft hervorgerufenen Zustand des absoluten überwältigt Seins. Sichtbare Spuren zu hinterlassen kann ein Gefühl der Selbstwirksamkeit hervorrufen und die Erstarrung auflösen (Reichelt, 2012; zit. in Niederreiter, 2021, S. 123). Es werden Kompetenzen erlebt und erweitert und Ressourcen aktiviert, wodurch auch die Resilienz gestärkt werden kann (Dorner, 2024, S. 73 & Esser, 2020, S. 76). Darüber

hinaus kann Kunstschaffen Einfluss auf das Impulskontrollsystem haben, indem ein grösserer Spielraum zwischen Impuls und Handlung entsteht (Riner & Merz, 2025, S. 12). Gleichzeitig unterstützen künstlerische Tätigkeiten die Selbstwahrnehmung. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die eigenen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Emotionen gelenkt (Esser, 2020, S. 72). Kreativer Ausdruck kann somit das eigene Selbstkonzept verbessern und ein Gefühl der Befriedigung und des Könnens auslösen. Durch den Anstoss zum Kunstschaffen in pädagogischen Settings können Selbstheilungskräfte und Entwicklungspotenziale in Kindern geweckt werden (Bundschuh & Picard, 2023, S. 185). Künstlerische Tätigkeiten können nicht nur das eigene Selbstbild sondern auch die Deutung der Welt verändern (Kruse, 1997; zit. in Braun et al., 2014, S. 9). Das möglicherweise verlorene Vertrauen in eine gute und menschliche Welt, kann schrittweise wiederhergestellt werden (Streek-Fischer, 2014, S. 4).

Traumatische Erfahrungen können das kindliche Erleben in seiner Gesamtheit erschüttern. Wie im Kapitel 3.2 beschrieben, kann es zu einer Fragmentierung des Selbst kommen. Die Betroffenen fühlen sich dabei innerlich zersplittert und ihre Gefühle, Gedanken und Körperempfindungen scheinen voneinander isoliert zu sein (Gast, 2005; zit. in Weiss, 2021, S. 65). Diese Fragmentierung erschwert es, kohärente Erinnerungen an ein Erlebnis zu bewahren und auf diese zurückgreifen zu können (van der Hart, 2006; zit. in Stähli, 2025, S. 27). Forschungsergebnisse legen dar, dass traumatische Erlebnisse überwiegend sinnlich-sensorisch und nicht in sprachlicher Form gespeichert werden. Daher spielen Bilder eine wichtige Rolle, um Zugang zu Erinnerungen und Fragmentierungen zu erlangen und die traumatischen Ereignisse schrittweise verarbeiten zu können. Auch die Symbolisierungsfähigkeit kann so wieder verbessert werden (Reichelt, 2012; zit. in Niederreiter, 2021, S. 124).

Durch das Schaffen von Kunst werden die Amygdala, welche die Fragmentierung auslöst, und das Leibgedächtnis, also das implizite Gedächtnis, aktiviert. Beide sind für die Speicherung von körperlichen Wahrnehmungen, emotionalen Bewertungen und Reaktionen sowie Sinneserfahrungen und für die Emotionsverarbeitung zentral (Seifert, 2023, S. 243 & Dorner, 2024, S. 126). Daher fällt es vielen Menschen leichter, Gefühle und Emotionen gestalterisch, anstatt in Worten auszudrücken. Künstlerische Tätigkeiten erweitern somit die Ausdrucksmöglichkeiten und bieten insbesondere Kindern die Möglichkeit, sich in einer zusätzlichen Sprache mitzuteilen (Dorner, 2024, S. 126). Durch den gestalterischen Prozess werden Emotionen und Gedanken sichtbar gemacht und erhalten eine konkrete, dauerhafte Form. So können innere Empfindungen von aussen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Sie werden sicht- und bearbeitbar, was eine weitere Reflexion und Verarbeitung zugänglich macht (Dorner, 2024, S. 126). Sich mit diesen inneren Bildern auseinanderzusetzen, bietet die Möglichkeit mit herausfordernden Erlebnissen in Kontakt zu kommen, diese zu verarbeiten und die Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsentwicklung zu stärken (Bundschuh & Picard, 2023, S. 184). Kinder können so nicht nur ihre traumatischen Erlebnisse abbilden, sondern diese auch künstlerisch verändern und dadurch kontrollieren und handhaben (Bundschuh & Picard,

2023, S. 186). So können beispielsweise Bilder von Schrecken durch das Malen transformiert werden (Bundschuh & Picard, 2023, S. 186). Damit kann dem Ohnmachtsgefühl, welches durch traumatische Erlebnisse oft ausgelöst wird, entgegengewirkt werden (Weiss, 2021, S. 110). Die Kinder dürfen alles gestalten, ohne sich erklären zu müssen (Bundschuh & Picard, 2023, S. 187). Zentral für diesen Prozess ist, dass die begleitende Fachperson als Zeug*in fungiert, Anteil am erlittenen Leid nimmt und allenfalls schützend eingreift (Reichelt, 2012; zit. in Niederreiter, 2021, S. 124). Traumaexploration sollte dabei in einem nicht therapeutischen Kontext vermieden werden (Weiss, 2016; zit. in Stähli, 2025, S. 66). Stattdessen steht eine traumasensible Begleitung im Vordergrund. Es gilt einen sicheren Raum zu schaffen, indem das Leid der Betroffenen von den Fachpersonen mitgehalten, also *containt*, werden kann. Ebenso zentral ist es, die Betroffenen zu stabilisieren, Ressourcen zu aktivieren und positive Erlebnisse zu ermöglichen (Reichelt, 2012; zit. in Niederreiter, 2021, S. 124–125).

Während künstlerischen Tätigkeiten können ausserdem körperliche Entspannung und eine Regulation des vegetativen Nervensystems stattfinden (Riner & Merz, 2025, S. 12). Es kann zu Entlastung kommen, Stress wird abgebaut und Glück und Freude können empfunden werden (Dorner, 2024, S. 127). Dadurch wird ein Teil des Belohnungssystems aktiviert (Kaimal et al., 2017; zit. in Seifert, 2023, S. 243). Diese Wirkung ist für traumatisierte Kinder zentral, da sie oftmals unter einem hohen Stresslevel leiden (BAG Traumapädagogik, 2013, S. 89).

Der hochunsichere Bindungsstil, welchen viele traumatisierte Kinder aufweisen, erschwert den Vertrauensaufbau und das Eingehen von neuen Beziehungen massiv (Weiss, 2021, S. 69). Kinder mit diesem Bindungsmuster sind schneller gestresst, haben soziale Schwierigkeiten, einen tieferen Selbstwert und ein höheres Risiko für psychische Erkrankungen (Huber, 2020, S. 124). Gemäss der WHO-Studie führen künstlerische Tätigkeiten zu geringeren Stressreaktionen, weniger Einsamkeit und verbesserter Bewältigung von Erlebtem sowie Emotionsregulation (Fancourt & Finn, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 30), sie können also all dem entgegenwirken. Im Rahmen der künstlerischen Tätigkeiten kann den Kindern eine verlässliche Bindung angeboten werden, um Vertrauen aufzubauen und korrektive Bindungserfahrungen zu ermöglichen und die neuronale Entwicklung des Hirnes zu fördern (Huber, 2020, S. 126). Dabei ist es wichtig, dass jedes Kind individuell auf seine Persönlichkeit und Lebenssituation abgestimmt begleitet wird (Bundschuh & Picard, 2023, S. 185). Bei dem Kunstschaffen wird auf Bewertungen, Beurteilungen, Vorgaben und auch Interpretation oder Erklärungen für ein Bild verzichtet (Bundschuh & Picard, 2023, S. 184).

5.2 Grenzen von künstlerischen Tätigkeiten im Einsatz mit Trauma

Arbeitsweisen mit psychotherapeutischer Ausrichtung sind weder Ausbildungsgegenstand der Sozialpädagogik, noch gehören sie zu deren Aufgabenbereich. Trotz allfälligen Überschneidungen zwischen künstlerischen Therapieformen und künstlerischen Tätigkeiten in der sozialpädagogischen Praxis, ist es notwendig mit diesem Grenzbereich reflektiert umzugehen, da sozialpädagogische Fachpersonen nicht therapeutisch ausgebildet sind (Jäger & Kuckhermann, 2004, S. 55). Das besondere Potenzial von künstlerischen Tätigkeiten, die Imagination, Assoziation und das spielerische Erkunden von neuen Perspektiven birgt gleichzeitig Risiken. Diese Prozesse sind oft schwer vorhersehbar und können bei psychisch instabilen Personen zu Überforderung führen (Jäger & Kuckhermann, 2004, S. 69). Gemäss Jäger und Kuckhermann (2004) ist diese Gefahr kleiner bei längerfristigen, angeleiteten künstlerischen Prozessen als bei unreflektiertem Einsatz von künstlerischen Methoden (S.69). Dabei empfehlen sich Zusatzausbildungen, eine bewusste Auseinandersetzung mit möglichen tiefgreifenden Auswirkungen sowie den feinfühligem Einsatz der Methoden. Auch Deutungen der gestalteten Werke aufgrund von laienhaften psychologischen Kenntnissen sind unbedingt zu unterlassen, da sie ungewollt weitere psychische Belastungen oder Retraumatisierungen hervorrufen können (Jäger & Kuckhermann, 2004, S. 69). Wie im Kapitel 2.4 bereits erwähnt, muss in der Praxis grundsätzlich vorsichtig mit Traumata umgegangen werden und es darf keine Traumaexploration stattfinden (Weiss, 2016; zit. in Stähli, 2025, S. 66).

5.3 Fazit

Wie wirken sich künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst auf die Entwicklung traumatisierter Kinder aus?

Künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst können ein grosses Potenzial in der Arbeit mit traumatisierten Kindern entfalten. Sie wirken positiv auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, stärken das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die Selbstwahrnehmung. Eigene Kompetenzen und Ressourcen können in den Fokus genommen werden und die Resilienz wird gestärkt. Sie helfen dabei, das oftmals negative Bild von der Welt zu korrigieren. Durch Kunstschaffen können sinnlich gespeicherte und meist fragmentierte traumatische Erfahrungen sichtbar, bearbeitbar und transformierbar gemacht werden. Darüber hinaus kann durch Spass und Freude an den Tätigkeiten dem hohen Stresslevel von traumatisierten Kindern entgegengewirkt werden. Durch die achtsame und zugewandte Begleitung von Fachpersonen während den künstlerischen Prozessen, kann Vertrauen aufgebaut und korrektive Bindungserfahrungen gemacht werden. Künstlerische Tätigkeiten mit traumatisierten Kindern im stationären Setting einzusetzen, bergen somit ein grosses Potenzial. Jedoch erfordert ihr Einsatz einen reflektierten und verantwortungsvollen Umgang. Therapeutisches Arbeiten

zählt nicht zum sozialpädagogischen Aufgabenbereich. Deutungen der Werke und Traumaexploration sind zu vermeiden, da diese zu Retraumatisierungen führen können.

In den bisherigen Kapiteln wurde eine theoretische Rahmung vorgenommen, es gab eine Auseinandersetzung mit dem Traumabegriff und die möglichen Auswirkungen von Trauma auf die kindliche Entwicklung wurden dargelegt. Der Kunstbegriff wurde angeschaut und Wirkmechanismen von künstlerischen Tätigkeiten, sowohl allgemein als auch in Bezug auf die kindliche Entwicklung nach traumatischen Erlebnissen, wurden dargestellt. Im nachfolgenden Kapitel wird der Praxisbezug hergestellt und es werden konkrete Handlungsempfehlungen formuliert.

6 Künstlerische Tätigkeiten in der sozialpädagogischen Praxis

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie künstlerische Tätigkeiten im stationären Setting der Sozialpädagogik konkret gestaltet und umgesetzt werden können, um traumatisierte Kinder in ihrem Alltag und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Zuerst erfolgt die theoretische Rahmung des sozialpädagogischen Handelns. Dafür wird aufgezeigt, wie die Lebensweltorientierung und die Traumapädagogik in Bezug auf künstlerische Tätigkeiten durch die sozialpädagogischen Fachpersonen umgesetzt werden können und sollten. Danach werden konkrete Handlungsempfehlungen für Sozialpädagog*innen im stationären Setting abgeleitet. Dabei wird die Rolle der Fachpersonen und die Materialwahl beleuchtet, bevor verschiedene Einsatzmöglichkeiten von künstlerischen Tätigkeiten im Alltag dargestellt werden.

6.1 Theoretische Rahmung des sozialpädagogischen Handelns

Die beiden theoretischen Ansätze der Lebensweltorientierung und der Traumapädagogik ergänzen sich und bieten zentrale Grundlagen für die sozialpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern im stationären Setting. Die Lebensweltorientierung ebenso wie die Traumapädagogik sollten beim Einsatz von künstlerischen Tätigkeiten mit traumatisierten Kindern angewendet werden. In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie diese theoretischen Konzepte beim Einsatz von künstlerischen Tätigkeiten in der sozialpädagogischen Praxis umgesetzt werden können.

6.1.1 Lebensweltorientierung und künstlerische Tätigkeiten

Wie im Kapitel 2.2 ausgeführt, ist das Ziel der Lebensweltorientierung die Lebenswelt der Adressat*innen einzubeziehen und Selbstbestimmung, gesellschaftliche Teilhabe sowie soziale Gerechtigkeit zu fördern. Zentral dabei ist, individuelle Erfahrungen ernst zu nehmen, vorhandene Ressourcen im Alltag zu erkennen und stärken sowie neue Ressourcen auszubilden, das eigene Selbstkonzept zu stärken und so eine gelingende alltägliche Lebensführung zu ermöglichen (Dorner,

2024, S. 103 & Thiersch et al., 2012, S. 187-188). Hier zeigen sich zentrale Anknüpfungspunkte für den Einsatz von künstlerischen Tätigkeiten in der sozialpädagogischen Praxis. Durch Kunstschaffen kann Identitätsarbeit gefördert und das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe umgesetzt werden. Wie im Kapitel 4.3 und 5.1 dargelegt, tragen künstlerische Tätigkeiten zur Identitätsbildung bei, unterstützen den Aufbau eines stabilen Selbstkonzepts und fördern die Gestaltungs- und Veränderungskompetenzen. Darüber hinaus wirken sie ressourcenaktivierende und können in den Alltag und die Lebenswelt der Kinder eingebaut werden. Ausserdem haben künstlerische Tätigkeiten wirklichkeitsveränderndes Potenzial. Durch das Gestalten eines Objektes kann dieses von aussen betrachtet werden. Durch diese Aussenperspektive werden die Reflexion und kritische Beurteilung gefördert, welche wiederum zu Verhaltensänderungen führen können. Indem diese Punkte gestärkt und integriert werden, können unter anderem die Ansätze der Hilfe zur Selbsthilfe und die Identitätsarbeit umgesetzt werden.

Wie Thiersch betont, müssen Fachpersonen eine offene, flexible und reflexive Haltung einnehmen, um sich auf die individuelle und sich verändernde Lebenswelt der Adressat*innen einlassen zu können (Thiersch, 2019; zit. in Dorner, 2024, S. 105). Diese Haltung muss genauso im Angebot von künstlerischen Tätigkeiten umgesetzt werden. Gemäss Dorner (2024) kann sich das Potenzial von künstlerischen Tätigkeiten nur entfalten, wenn das Angebot auf die Lebenswelt der Kinder ausgerichtet ist (S. 106). Nicht jedes Kind bringt dieselben Interessen, Erfahrungen und Vorlieben mit. Manche können sich gut auf das künstlerische Tun einlassen, andere sind eher zögerlich oder selbstkritisch. Es gilt also durch die Fachpersonen sensibel und flexibel auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen und sich an das Prinzip der Subjektorientierung zu halten.

Handlungsmaximen

Die im Kapitel 2.3 erläuterten Handlungsmaximen der Lebensweltorientierung können in Bezug auf künstlerische Tätigkeiten mit Kindern im stationären Setting konkret umgesetzt werden. Prävention kann durch die emotionale Stabilisierung und den Aufbau von Kompetenzen und Ressourcenarbeit im Kunstschaffen umgesetzt werden. Die Alltagsnähe wird durch die Niederschwelligkeit des künstlerischen Angebots und Anpasstheit auf den Alltag und die Bedürfnisse der Kinder erzielt. Das Prinzip der Dezentralisierung und Regionalisierung kann verwirklicht werden, indem das Kunstschaffen innerhalb der Institution stattfindet. Inklusion und Integration kann durch künstlerische Tätigkeiten einerseits stattfinden, in dem korrektive Bindungserfahrungen gemacht, Vertrauen aufgebaut und soziale Kompetenzen weiterentwickelt werden. Diese sind die Grundlage für soziale Teilhabe. Andererseits können Gruppenangebote durchgeführt werden, welche die Integration in die Bewohner*innengruppe fördern, indem sie Zugehörigkeit und gemeinsame positive Erfahrungen schaffen. Die Handlungsmaxime der Partizipation kann durch künstlerischen Tätigkeiten auf zwei Ebenen umgesetzt werden. Einerseits sollten die Kinder selbst entscheiden, beispielsweise über das

Thema, welches sie einbringen ebenso wie die Materialien und Formen des künstlerischen Ausdrucks. Andererseits fördert das Kunstschaffen ihre Ausdrucksmöglichkeiten stärkt und den Zugang zu Ressourcen, welche wiederum für Partizipation auf gesellschaftlicher Ebene zentral sind.

6.1.2 Traumapädagogik und künstlerische Tätigkeiten

Ziel der Traumapädagogik ist es, wie im Kapitel 2.4 beschrieben, Grundwissen aus der Psychotraumatologie mit der Pädagogik zu verbinden, um dadurch die betroffenen Kinder möglichst passend zu unterstützen und fördern (Wübker, 2020, S. 49 & Stähli, 2025, S. 64). Dieses Wissen sollte auch in das Angebot von künstlerischen Tätigkeiten im stationären Setting einfließen. Zentrale Prinzipien der Traumapädagogik wie Ressourcenorientierung, Alltagsnähe und die Förderung der Selbstwirksamkeit decken sich ausserdem mit dem Ansatz der Lebensweltorientierung. Wie im Kapitel 2.4 erklärt, ist die Stabilisierung der Betroffenen eine Grundvoraussetzung, um Traumapädagogik gelingend umzusetzen. Diese Stabilisierung sollte die körperliche, soziale und psychische Ebene umfassen (Wübker, 2020, S. 49). Angebote im Bereich der bildenden Kunst können hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Ein zentrales Element ist auch die Herstellung des sicheren Ortes. Der Ort, an dem die künstlerischen Tätigkeiten stattfinden muss für die Kinder völlig sicher sein. Das bedeutet es braucht klare Strukturen, sichere und stabile Beziehungen und Schutz vor Retraumatisierungen, was gerade bei künstlerischen Tätigkeiten, welche doch aufwühlendes Potenzial haben, besonders wichtig ist. Nur so kann Kunstschaffen ihr stabilisierendes und heilendes Wirkungspotenzial entfalten.

Im Umgang mit traumatisierten Kindern ist die Haltung der begleitenden Fachperson zentral. Sie sollte die künstlerischen Aktivitäten begleiten und beschützen, sowie einen sicheren Ort schaffen, in dem Zuversicht und Vertrauen aufgebaut werden können (Bundschuh & Picard, 2023, S. 185). Mehr zu den pädagogischen Grundhaltungen und ihren Umsetzungen im Rahmen künstlerischer Tätigkeiten folgt im nächsten Abschnitt zu den traumapädagogischen Standards.

Traumapädagogische Standards

Die traumapädagogischen Standards sind in die pädagogischen Grundhaltungen und Prinzipien unterteilt. Sie beziehen sich auf die im Kapitel 2.5 dargestellte Tabelle zu den traumapädagogischen Standards.

Pädagogische Grundhaltungen

Die Grundhaltung der Annahme des guten Grundes sollte den Kindern auch während den künstlerischen Tätigkeiten entgegengebracht werden. Die Wertschätzung ist ein ebenso zentraler Faktor beim Kunstschaffen. Indem sowohl der kreative Prozess als auch das Werk gewürdigt werden, entsteht ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und der Selbstwert wird gestärkt. Die Partizipation der

Kinder, welche bereits im Kapitel 6.1.1 thematisiert wurde, sollte auch als Grundhaltung der Traumapädagogik umgesetzt werden. Die Kinder sollten möglichst viel mitentscheiden können, ohne dabei überfordert zu sein. Dies erfordert ein hohes Mass an Einfühlungsvermögen bei den Fachpersonen. Transparenz und Struktur sind ebenfalls wichtige Rahmenbedingungen. Die künstlerischen Tätigkeiten sollten in einem klaren, verlässlichen Rahmen stattfinden, welcher Sicherheit bietet. Geeignet hierfür könnte auch eine regelmässige Durchführung des künstlerischen Angebots sein. Gleichzeitig sollte die Teilnahme freiwillig bleiben, damit Freude und Spass, welche nebenbei zentrale Wirkfaktoren des Kunstschaffens sind, bestehen bleiben. Treten während des Kunstschaffens belastende Emotionen auf, ist es Aufgabe der Fachperson diese mitzuhalten und das Kind gut aus der Situation heraus zu begleiten, beispielsweise mit einem Spiel zum Abschluss.

Pädagogische Prinzipien

Die beiden übergeordneten Prinzipien der Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung werden durch künstlerische Tätigkeiten auf vielfältige Weise gefördert. Auch die weiteren pädagogischen Prinzipien lassen sich in die künstlerischen Tätigkeiten miteinbeziehen.

Die Förderung des Selbstverstehens kann beispielsweise mithilfe von «Paula» oder ähnlichen therapeutischen Wendepuppen über das Thema Trauma und die Reaktion darauf im Kopf und Körper gesprochen werden (Andreae de Hair et al., 2022, S. 144). Solche Wendepuppen können auch gemeinsam gestaltet werden. Anschliessend können die Körper- und Sinneswahrnehmungen gestärkt werden. Zum Beispiel kann der Umriss des eigenen Körpers gezeichnet werden, in dem das Kind verschiedene Empfindungen einzeichnet (Andreae de Hair et al., 2022, S. 166-168), dazu mehr im Kapitel 6.2.3. Die Sinneswahrnehmung kann durch die Erkundung von unterschiedlichen Materialien gefördert werden. Im Kapitel 6.2.2 wird dies weiter ausgeführt. Die Emotionsregulation, Resilienz und Selbstregulation lassen sich durch künstlerische Tätigkeiten stärken, ebenso wie die Partizipation und soziale Teilhabe. Kunstschaffen kann zudem den Gruppenprozess und den Zusammenhalt fördern. Dafür können künstlerische Angebote in Gruppen durchgeführt werden, wobei sich die Kinder gegenseitig unterstützen und inspirieren können. Wichtig dabei ist es, als Fachperson die gruppenspezifischen Prozesse achtsam zu begleiten. Wie in Kapitel 2.5.2 beschrieben, können Traumafolgen Auswirkungen auf Gruppeninteraktionen haben. Im oberen Abschnitt zur Lebensweltorientierung wurde bereits dargestellt, dass durch begleitete künstlerische Tätigkeiten korrektive Bindungserfahrungen ermöglicht werden können. Zentral dafür sind regelmässige und verbindliche Beziehungsangebote sowie eine Ausrichtung an den individuellen Bindungsbedürfnissen der Kinder. Auch die Elternarbeit kann berücksichtigt werden. So könnten beispielsweise Eltern-Kind Kreativanlässe organisiert werden. Ausserdem stellt gestalterische Biografiearbeit eine Methode dar,

welche einen Zugang zur Familiengeschichte ermöglicht. Diese kann wiederum das Selbstverständnis der Kinder stärken. Eine genauere Beschreibung dieser Methode folgt im Kapitel 6.2.3.

6.2 Handlungsempfehlungen

In der Arbeit mit traumatisierten Kindern ist verantwortungsbewusstes, sensibles und professionelles Handeln essenziell. Aufdeckenden und stark konfrontierende Methoden sollten ohne psychotherapeutische Qualifikationen unterlassen werden. Nichtsdestotrotz können künstlerische Tätigkeiten eine grosse Wirkung auf Betroffene haben, bei der Stabilisierung und Integration des erlebten Trauma (Niederreiter, 2021, S. 122). Nachfolgend wird dargelegt, welche Rolle die Fachperson im kreativen Prozess einnehmen sollte und wie sie den Prozess einleiten und begleiten kann. Danach wird auf die Materialwahl eingegangen, woraufhin konkrete Einsatzmöglichkeiten von künstlerischen Tätigkeiten im stationären Setting vorgestellt werden.

6.2.1 Rolle der Fachperson

Für einen gelungenen Einstieg in gestalterisches Arbeiten braucht es Voraussetzungen, damit die gestalterische Eigenständigkeit der Adressat*innen angeregt wird. Wichtig dabei ist neben der didaktischen Herangehensweise das Schaffen einer inspirierenden Atmosphäre. Ein erster Impuls und die Einführung in das Material sollen zum eigenständigen Experimentieren ermutigen. Der kreative Prozess sollte möglichst selbstgesteuert verlaufen, um eigene Ausdrucksfähigkeit, Kreativität und Selbstwirksamkeit zu stärken. Die leitende Fachperson muss allerdings stets als Unterstützung zur Verfügung stehen und Beziehungsangebote machen. Das positive Erleben von eigenen kreativen Fähigkeiten hilft Vertrauen in die eigenen Handlungsfähigkeiten zurückzugewinnen und so verschiedene Ressourcen und die Selbstwirksamkeit zu stärken (Dorner, 2024, S. 124).

Es ist notwendig sich intensiv mit der Zielgruppe ihren Bedürfnissen, Ressourcen, Kompetenzen aber auch Problemlagen und Einschränkungen auseinanderzusetzen um ein adäquates Angebot schaffen zu können (Dorner, 2024, S. 171). Der Einsatz von künstlerischen Tätigkeiten muss auch dem Entwicklungsstand und den Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder angepasst werden. Nur so können sie Entwicklungsprozesse positiv anregen und festigen (Hoffmann et al., 2004, S. 90).

Nach der Einführung sollte der kreative und gestalterische Prozess möglichst selbstgesteuert und partizipativ verlaufen. Ausserdem sollten künstlerische Angebote grundsätzlich möglichst ergebnisoffen gestaltet sein. Dies führt allerdings nicht selten zu Hemmungen, welche oft aus zu hohen Selbstansprüchen resultieren (Dorner, 2024, S. 172). Um Überforderung durch zu offene Aufgabenstellungen oder freier Materialwahl zu verhindern, können konkrete Themen oder Materialien vorgegeben werden (Buchwald & Krieger, 2007; zit. in Dorner, 2024, S. 172). Besonders bei Kindern, welche blockiert sind oder wenig positive Erfahrung mit künstlerischen Tätigkeiten haben, ist

es wichtig, sie achtsam an den kreativen Prozess heranzuführen und darauf hinzuweisen, dass der Prozess mindestens eine so grosse Bedeutung hat wie das Ergebnis (Dorner, 2024, S. 172). Experimentelle und spielerische Methoden helfen gerade in der Arbeit mit Kindern sie einzuführen und Frustration oder vorzeitiges Aufgeben zu vermeiden (Lützenkirchen et al., 2011; zit. in Dorner, 2024, S. 172). Dabei kann auch mit recycelten oder selbst gesammelten Materialien gearbeitet werden. Auch das Vormachen durch die Fachperson, kann Kinder zum künstlerischen Schaffen animieren (K. Bösch, persönliche Mitteilung, 2025, 25. Juni).

Es ist die Aufgabe der Fachperson, Techniken zu vermitteln und Bedingungen herzustellen, unter denen die Entfaltung der Kreativität möglich ist. Raum, Zeit und Mittel müssen das Experimentieren zulassen und fördern, sodass ein individueller Zugang zu den eigenen kreativen Ressourcen und dem Wirkungspotenzial von künstlerischen Tätigkeiten gefunden werden kann (Heimes, 2010, S. 20–21).

6.2.2 Materialwahl

Das zur Verfügung gestellte Material hat für die Umsetzung der Ziele der künstlerischen Tätigkeit in der Sozialpädagogik eine zentrale Bedeutung und muss gezielt gewählt werden. Das Material beeinflusst nämlich den inneren Dialog beim Gestalten und somit den gesamten gestalterischen Prozess. Materialien haben unterschiedliche spezifische Eigenschaften mit eigenem Aufforderungscharakter, welche die Gestaltenden anregen und lenken. Es muss gespürt und berührt werden, um seinen Charakter zu erfassen. Beim Spüren des Materials wird gleichzeitig sich selbst, über die mit dem Material in Kontakt stehende Körperstelle, wahrgenommen. Dies kann durch die leitende Fachperson bewusst gesteuert werden, indem die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung des Materials gelenkt wird. Dabei können ästhetische Erfahrungen über verschiedene Sinneskanäle gleichzeitig erlebt werden (Dorner, 2024, S. 135). Das Spüren und Erkunden des Materials kann zu einem Selbstvergewisserungsprozess und zur Selbsterkundung führen (Keupp, 2003; zit. in Dorner, 2024, S. 135). Ausserdem wird die Sinneswahrnehmung gefördert, was die Wiedererlangung von Empfindungsfähigkeiten für sich selbst und ein Gespür für die eigene Identität anregen kann (Dorner, 2024, S. 135). Dies sind zentrale Voraussetzungen für die eigene Handlungsfähigkeit und eine gelingende Lebensbewältigung (Dorner, 2024, S. 135). Das Material übernimmt bei künstlerischen Tätigkeiten zwei Hauptfunktionen. Die eine ist die Stimulationsfunktion, wobei körperlich-sinnliche und ästhetische Erfahrungen aber auch Kontakt, Resonanz und Erinnerungen stimuliert werden. Zum anderen haben Materialien eine Repräsentationsfunktion im Sinne eines Gegenübers, also eines Dritten. Das Material kann so ein Übergangsobjekt und einen Handlungs- und nonverbalen Kommunikationsraum darstellen (Seifert, 2023, S. 242). Materialien können allerdings auch Flashbacks mit sich bringen und gar retraumatisierend wirken. Daher ist es elementar reflektiert damit umzugehen und die Materialauswahl den einzelnen Kinder anzupassen (Dorner, 2024, S. 137).

6.2.3 Einsatzmöglichkeiten von künstlerischen Tätigkeiten

Traumatisierte Kinder bringen wie im Kapitel 3.2 dargestellt häufig ein erschüttertes Selbstbild, tiefes Selbstwertgefühl, und eingeschränkte Emotionsregulation mit. Künstlerische Tätigkeiten, die behutsam und ressourcenorientiert gestaltet werden, können helfen, diese inneren Verletzungen zu adressieren, ohne sie zu retraumatisieren. Nachfolgend werden verschiedene Einsatzmöglichkeiten von künstlerischen Tätigkeiten im stationären Alltag der Sozialpädagogik vorgestellt.

Regelmässiges begleitetes Kreativangebot

Eine niederschwellige und wirkungsvolle Einsatzmöglichkeit von künstlerischen Tätigkeiten im stationären Setting könnte das Einrichten von einem fixen Atelierplatz innerhalb der Wohngruppe sein. Dieser sollte ausschliesslich für künstlerische und kreative Zwecke genutzt werden. Dieser Atelierplatz kann partizipativ mit den Kindern gestaltet werden. Sie können mitentscheiden, wie eingerichtet wird und welche Materialien vorhanden sein sollen. So werden Partizipation und Lebensweltorientierung umgesetzt. Ausserdem können sich die Kinder mit dem Ort identifizieren, wodurch die Motivation steigt, ihn zu nutzen. Auf diese Art und Weise kann der Atelierplatz zu einem sicheren Ort mit persönlicher Bedeutung für die Kinder werden.

Sinnvoll wäre, im Wohngruppenalltag ein wöchentlich fixes Zeitfenster zu bestimmen, in dem der Atelierplatz von einer Fachperson betreut und begleitet wird. Damit die Kinder Vertrauen aufbauen können und das Wirkungspotenzial der korrigierenden Beziehungserfahrungen optimal genutzt werden kann, sollte möglichst immer dieselbe Fachperson anwesend sein. Sie kann von anderen Personen im Team unterstützt werden. Die Regelmässigkeit des begleiteten Kreativangebots bietet den Kindern Struktur und Vorhersehbarkeit, was traumapädagogisch wertvoll ist. Gleichzeitig sollte die Teilnahme an dem Angebot freiwillig bleiben. Der Atelierplatz und das Material sollten, soweit dies verantwortbar ist, auch ausserhalb dieses Zeitfensters genutzt werden können.

Dieser Atelierplatz kann sich zu einem stabilisierenden Erfahrungsort entwickeln. Ein sicherer Ort, indem Raum für Entlastung, Freude und künstlerischer Ausdruck besteht und auch soziale Interaktionen in der Gruppe gefördert werden können.

Gestalten eines sicheren Ortes

Der sichere Ort kann auch gestalterisch hergestellt werden. Das Ziel dabei ist es, einen Ort zu erfinden und erschaffen, an dem die Betroffenen sich völlig sicher und unbedroht fühlen und wo ihnen niemand etwas anhaben kann. Hier spielt wieder das Materialangebot eine bedeutende Rolle (Niederreiter, 2021, S. 125). Besonders archaische und sinnliche Materialien aus der Natur wie beispielsweise Holzstücke, Körbe, Bienenwachs, Filz, gefundene Vogelnester, Federn, Samt oder Rohwolle zeigen beim

Erarbeiten des sicheren Ortes eine besondere Wirkung (Niederreiter, 2021, S. 125). Auch textile Gestaltungstechniken wie Filzen, Weben oder Wickeln haben einen hohen Beruhigungseffekt (Thelen-Daniel & Oberrauner, 2018; zit. in Niederreiter, 2021, S. 125). In Momenten von Anspannung oder beginnender Dissoziation im Alltag können diese gestalteten sicheren Orte in der Vorstellung aufgesucht werden und so ihre beruhigende und stabilisierende Kraft entfalten (Niederreiter, 2021, S. 125).

Künstlerische Ressourcenarbeit

Um die Stabilisierung der Kinder zu unterstützen, ebenso wie den Aufbau des Selbstwertgefühls, der Selbstwirksamkeit und des Selbstkonzeptes kann künstlerische Ressourcenarbeit betrieben werden. Diese kann beispielsweise durch das Gestalten von Collagen erfolgen. Kinder können so ihre Ressourcen, Stärken und Interessen darstellen. Bei offenen Gestaltungsformen wie Collagen entsteht oftmals weniger Leistungsdruck als bei klassischen Methoden wie dem Malen. Solche Methoden sind auch meistens weiter weg vom schulischen Gestaltungsunterricht, mit dem manche Kinder negative Erfahrungen verbinden (K. Bösch, persönliche Mitteilung, 2025, 25. Juni). Weitere Möglichkeiten zur Ressourcenaktivierung sind die Gestaltung eines sogenannten Ressourcenrades. Dabei wird ein Kreis in verschiedene Felder aufgeteilt und pro Feld wird eine persönliche Frage beantwortet. Beispielsweise «Worauf bin ich stolz?» oder «Was kann ich besser als andere?» (Andreae de Hair et al., 2022, S. 114-115). Auch das Basteln oder Verzieren eines Glases, einer Schatzkiste oder eines Buches, in dem schöne Erlebnisse und positive Gefühle gesammelt werden können, kann das emotionale Wohlbefinden stärken (Andreae de Hair et al., 2022, S. 123-124).

Ein wichtiger Aspekt künstlerischer Tätigkeiten mit traumatisierten Kindern ist das Einüben von liebevoller Selbstfürsorge. Wie beschrieben, haben Traumabetroffene oft die Erfahrung gemacht, nicht schützenswert oder liebenswert zu sein. Diese fehlende Selbstfürsorge kann durch Kunstschaffen aktiviert werden. Dabei können Kinder dazu angeregt werden, bewusst nur mit als angenehm empfundenen Farben oder Materialien arbeiten (Niederreiter, 2021, S. 125). So lernen sie wahrzunehmen und zu entscheiden, was sich gut anfühlt. Das fördert die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und das Handeln danach. Auch das weitere Versorgen eines fertigen Werkes, etwa durch Verzieren, Einrahmen oder Aufhängen, kann ausdrücken, dass das eigene Selbst als wertvoll und bedeutsam angesehen wird. Gezielt besonders schöne Stellen im Bild zu suchen und zu würdigen kann den Selbstwert zusätzlich stärken (Niederreiter, 2021, S. 125).

Gestalterische Biografiearbeit

Bei künstlerischen Tätigkeiten kommen Menschen oft in Kontakt mit ihrer eigenen Lebensgeschichte, da Erinnerungen durch Sinneseindrücke wie Geräusche, Gerüche und Bilder angeregt werden (Dorner,

2024, S. 144). In jeder künstlerischen Auseinandersetzung stecken Spuren eigener biografischer Erlebnisse. Das Gestalten ist ein offener Prozess, in dem Imagination und Assoziation auf Basis eigener Lebenserfahrungen und den körperlichen Reaktionen darauf entstehen. In der gestalterischen Biografiearbeit kann dieses Potenzial, so nahe an der eigenen Lebensgeschichte zu sein, systematisch genutzt werden (Dorner, 2024, S. 144).

Ziel ist es, durch das visuelle Bewusstmachen, Verstehen und Integrieren von Vergangenen persönliches Wachstum und ein gelingendes Leben in der Gegenwart zu ermöglichen. Biografiearbeit ist somit ein wichtiger Ansatz, um traumatisierten Kindern in ihrer Entwicklung und Lebensbewältigung zu unterstützen (Dorner, 2024, S. 144). Gestalterische Biografiearbeit ermöglicht es die eigene Geschichte auf eine kreative und visuelle und nicht nur erzählende Art zu erforschen. So kann ein tieferer Zugang zu emotionalen, körperlichen, kognitiven und spirituellen Aspekten des Selbst erreicht werden. Sie kann dabei unterstützen sich mit belastenden Erinnerungsbildern aus der Vergangenheit auseinander zu setzen und diese anzuschauen, auseinanderzunehmen und neu zusammenzusetzen (Dorner, 2024, S. 145). Dabei können verschiedene künstlerische Ausdrucksformen eingesetzt werden (Dorner, 2024, S. 144). Dafür kann mit Collagen oder Übermalungen gearbeitet werden, insbesondere dann, wenn es darum geht Erinnerungen neu zu ordnen. So kann die eigene Identität gestärkt werden und Sinn in vergangenen Erlebnissen gefunden werden (Dorner, 2024, S. 145). Eine mögliche Gestaltungsform ist die Lebenslinie, wobei der Lebensverlauf als Linie dargestellt wird (Andreae de Hair et al., 2022, S. 151). Diese muss allerdings nicht chronologisch erstellt werden. Die Gestaltenden sollen entscheiden, welche Aspekte in diesem Moment angeschaut und reflektiert werden sollen (Dorner, 2024, S. 145). Die Gestaltung kann sehr frei umgesetzt werden, mit vielen verschiedenen Farben, Bildern und Materialien.

Stähli (2025) warnt vor dem unreflektierten Einsatz von Biografiearbeit mit Traumabetroffenen (S. 66). Dabei sollte, wie im Kapitel zu Traumapädagogik bereits erwähnt, auf keinen Fall Traumakonfrontation verursacht werden (Stähli, 2025, S. 66). Wenn Biografiearbeit durchgeführt wird, sollte zwischen dem Kennen sowie Verstehen der eigenen Biografie und dem emotionalen Verarbeiten sowie Traumakonfrontation unterschieden werden (Stähli, 2025, S. 66). Ausserdem sollte diese Methode erst eingesetzt werden, wenn ein Kind genug stabilisiert wurde, da die Beschäftigung mit der eigenen Biografie einiges auslösen kann. Zentral dabei ist ausserdem, gut auf die nonverbalen Signale der Kinder zu achten und adäquat darauf zu reagieren. Zum Beispiel, indem die Biografiearbeit pausiert wird, wenn sich Anzeichen für Dissoziation beim Kind zeigen (K. Bösch, persönliche Mitteilung, 2025, 25. Juni).

Weitere Einsatzmöglichkeiten

Eine weitere Einsatzmöglichkeit von künstlerischen Tätigkeiten, bei der die Wahrnehmung des eigenen Körpers und den eigenen Emotionen unterstützt wird, ist das Arbeiten mit dem eigenen *Körperumriss*. Dafür kann auf grossen Blättern der Umriss des Kindes gezeichnet werden. Danach kann das Kind Gefühle, Wahrnehmungen und Grenzen in verschiedenen Farben, Symbolen oder Worten einzeichnen. Durch die Körperarbeit können Wahrnehmungen und Versprachlichungen angeregt werden. Grenzen können gesetzt werden, Gefühle können deutlicher wahrgenommen und eine Verbindung zwischen stressbehafteten Gefühlen und deren Auswirkungen auf den Körper kann verdeutlicht werden (Andreae de Hair et al., 2022, S. 166-168).

Neben der Gestaltung eines sicheren Ortes, welcher sich vor allem auf das räumliche fokussiert, können auch künstlerisch hergestellte *Tröstobjekte oder Krafttiere* unterstützend wirken. Insbesondere dann, wenn das traumatische Erlebnis noch nicht weit zurückliegt. Es können dabei tröstliche Figuren wie Engel, Feen, Heldenfiguren oder Tiergestalten gemalt oder gebastelt werden. Diese können als symbolische Begleiter und Beschützer im Alltag des Kindes fungieren und ihnen emotionalen Halt geben (Reichelt, 2012; zit. in Niederreiter, 2021, S. 124).

Künstlerische Tätigkeiten können zudem als *Katalysator für belastende Gefühle* wie Trauer, Wut oder Angst dienen. In manchen Momenten kann das gezielte Zerstören eines zuvor gestalteten Objekts, sei es durch Zerreißen, Zerdrücken, Übermalen oder sonstigen Zerstören, eine entlastende und heilende Wirkung entfalten (K. Bösch, persönliche Mitteilung, 2025, 25. Juni). Das langsame Malen eines einfachen Objektes, wie beispielsweise eines Apfels, kann zur Beruhigung eines überreizten vegetativen Nervensystems beitragen. Dadurch lassen sich stressbedingte Reaktionen wie Wutanfälle, Panikzustände oder starke innere Unruhen mindern (Riner & Merz, 2025, S. 15).

Künstlerische Tätigkeiten können auch bewusst *ganz offen gestaltet* werden. Dabei soll weniger das Erschaffen eines konkreten Ergebnisses im Vordergrund, sondern viel mehr das Aktiv-werden. Dieses kann ein Gegengewicht zum traumabedingten Gefühl von Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit geben. Freies Gestalten ermöglicht den Kindern Selbstwirksamkeitserlebnisse, ohne Erwartungen erfüllen zu müssen.

Förderlich in Bezug auf die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert ist sowohl die Anerkennung des Schaffensprozesses und als auch des Ergebnisses der künstlerischen Aktivität. Dies zu zeigen, hilft den Kinder sich gesehen zu fühlen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen (K. Bösch, persönliche Mitteilung, 2025, 25. Juni). Dafür könnte auch eine kleine *Ausstellung* auf der Wohngruppe oder innerhalb der Institution organisiert werden. Natürlich nur mit Einverständnis der Kinder.

Diese Einsatzmöglichkeiten entfalten ihr volles Potenzial, wenn sie eingerahmt in zugewandte Beziehungsangebote seitens der Fachpersonen sind. Eine vertrauensvolle Beziehung ist Basis für Explorationsprozesse, wodurch kreatives Schaffen erst möglich wird.

6.3 Fazit

Wie können künstlerisch Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst im stationären Setting der Sozialpädagogik gestaltet und umgesetzt werden, um traumatisierte Kinder in ihrem Alltag und in ihrer Entwicklung zu unterstützen?

Damit künstlerische Tätigkeiten optimal wirkungsvoll werden können, sollten das sozialpädagogische Handeln an den der Lebensweltorientierung sowie der Traumapädagogik ausgerichtet werden. Künstlerische Angebote orientieren sich demnach an der Lebenswelt der Kinder, sind niederschwellig zugänglich und partizipativ sowie beziehungsorientiert gestaltet. Ausserdem ist eine traumapädagogische Haltung und die traumapädagogischen Prinzipien der begleitenden Fachperson zentral. Diese sollte unter anderem im Verhalten der teilnehmenden Kinder den guten Grund sehen, Wertschätzung zeigen, Partizipation umsetzen, den Prozess strukturiert begleiten, das Selbstverstehen sowie die Körper- und Sinneswahrnehmung fördern. Ausserdem können die Integration und die Bindungsfähigkeit gestärkt werden.

Die Fachperson übernimmt im künstlerischen Prozess eine zentrale Rolle. Sie schafft einen sicheren Raum und bietet Beziehungsangebote an. Sie führt die Kinder achtsam an das Kunstschaffen heran und begleitet sie zugewandt und präsent durch den kreativen Prozess. Elementar dabei ist, dass sie sich den Grenzen des pädagogischen Arbeitens mit traumatisierten Kindern bewusst ist und künstlerische Tätigkeiten reflektiert einsetzt. Durch den Einsatz von verschiedenen Materialien kann die Körper- und Sinneswahrnehmung aktiviert werden. Allerdings sollte die Materialwahl auf die Kinder angepasst sein, um Retraumatisierungen zu verhindern.

Die Einsatzmöglichkeiten von künstlerischen Tätigkeiten im stationären Bereich mit traumatisierten Kindern sind divers. So kann beispielsweise mit ihnen ein Atelierplatz eingerichtet werden, in welchem ein wöchentliches durch die Fachperson geleitetes und partizipativ gestaltetes Kreativangebot stattfindet. Zudem durch den Einsatz von künstlerischen Tätigkeiten viel zur Stabilisierung der Kinder beigetragen werden. Etwa indem ein sicherer Ort gestaltet, gestalterische Ressourcenarbeit oder Helferwesen und Krafttiere hergestellt werden. Auch die gestalterische Biografiearbeit oder komplett freies Kunstschaffen haben integrierendes und heilendes Potenzial, welches genutzt werden sollte. Eine weitere Möglichkeit zur Selbstwirksamkeits- und Selbstwertstärkung ist es, die Werke in einer Ausstellung innerhalb der Wohngruppe oder Institution zu präsentieren.

7 Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis

Abschliessend werden die wichtigsten Erkenntnisse dieser Bachelorarbeit für die sozialpädagogische Praxis zusammengefasst. Es wird aus den Inhalten der vorliegenden Bachelorarbeit geschlussfolgert, inwiefern künstlerische Tätigkeiten die Entwicklung von Kindern mit traumatischen Erfahrungen im stationären Setting der Sozialpädagogik fördern. Danach folgen ein Ausblick und eine abschliessende Schlussbemerkung.

7.1 Wichtigste Erkenntnisse für die sozialpädagogische Praxis

Inwiefern können künstlerische Tätigkeiten im Bereich der bildenden Kunst die Entwicklung von Kindern mit traumatischen Erfahrungen im stationären Setting der Sozialpädagogik fördern?

Etwa 80 % aller Kinder und Jugendlichen, welche im stationären Setting der Sozialpädagogik leben, haben ein oder mehrere traumatische Erlebnisse in ihrem bisherigen Leben gehabt. Demnach arbeiten Sozialpädagog*innen, welche im stationären Setting tätig sind, meist mit einem oder mehreren traumatisierten Kindern zusammen. Traumata haben starke Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. In der vorliegenden Arbeit wurde dabei der Fokus auf kognitive und sozioemotionale Entwicklung gelegt. Auf die kognitive Entwicklung haben traumatische Erlebnisse unter anderem im Bereich des Gedächtnisses, der Imagination, der Assoziation, der Problemlösung und der Symbolisierungsfähigkeiten negative Auswirkungen. In Bezug auf die sozioemotionale Entwicklung wirken sich Traumata vielfältig aus. So beispielsweise bei der Bildung eines stabilen Selbstkonzeptes, der Selbstwirksamkeit, dem Selbstwert, der Emotionswahrnehmung und -regulation. Ausserdem gehen sie mit negativeren Erwartungen an die Zukunft und einem Verlust des Glaubens an eine menschliche Welt einher. Auch die Bindungsfähigkeiten sind gestört. Oftmals weisen traumatisierte Kinder hochunsichere Bindungsstile auf. Diese beinhalten massive Vertrauensverluste und Schwierigkeiten sich auf neue Beziehungen einzulassen.

Hier kann, wie die Arbeit verdeutlichte, mit künstlerischen Tätigkeiten der bildenden Kunst angesetzt werden. Diese verfügen über ein grosses, bisher oftmals ungenutztes Potenzial in der Arbeit mit traumatisierten Kindern. Die Wirkfaktoren von künstlerischen Tätigkeiten sind sehr breit gefächert. Sie wirken positiv auf psychischer, physischer und sozialer Ebene, fördern unter anderem die Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl und die Kommunikationsfähigkeiten. Ausserdem hilft Kunstschaffen bei der Emotionsverarbeitung und unterstützt die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten. Selbstheilungs- und Entwicklungsprozesse können angeregt werden und Stress wird reduziert. Darüber hinaus dienen künstlerische Tätigkeiten der Resilienzförderung und Ressourcenorientierung. Sie können also vielen der negativen Auswirkungen von Trauma auf die kindliche Entwicklung entgegenwirken und Fähigkeiten wiederherstellen.

Damit sich die Wirkung von künstlerischen Tätigkeiten im Kontext von Trauma optimal entfalten kann, müssen sie in theoretisch gerahmtes sozialpädagogisches Handeln eingebettet sein. Hierfür eignen sich die Lebensweltorientierung und die Traumapädagogik. Diese bieten Handlungsmaximen, pädagogische Grundhaltungen und pädagogische Prinzipien, welche umgesetzt werden sollten. Insbesondere die Orientierung an der Lebenswelt, die Partizipation, die Wertschätzung und Ressourcenorientierung sowie das Schaffen eines sicheren Ortes und korrektiven Bindungserfahrungen sind elementar.

Die Fachperson nimmt eine zentrale Rolle ein. Sie schafft einen sicheren Rahmen und stellt Struktur her. Sie leitet die künstlerischen Tätigkeiten anregend ein und begleitet den Prozess achtsam und wohlwollend. Währenddessen ermöglicht sie verlässliche Beziehungsangebote. Sie ist auch zuständig für die Materialauswahl, welche eine wichtige Rolle beim kreativen Prozess und bei der Aktivierung der Körper- und Sinneswahrnehmungen spielt. Die Fachperson hat aber ebenso die Aufgabe, die Grenzen der künstlerischen Tätigkeiten sensibel und reflektiert wahrzunehmen. Es darf keine Traumakonfrontation oder Traumaexploration stattfinden, da es sonst zur Instabilisierung oder Retraumatisierung kommen kann.

Als Handlungsempfehlungen wurden diverse Einsatzmöglichkeiten von künstlerischen Tätigkeiten im stationären Setting vorgestellt. Darunter ein wöchentliches Kreativangebot, wobei der Atelierplatz dafür partizipativ mit den Kindern eingerichtet wird. Die Gestaltung eines sicheren Ortes oder von Helferwesen und Krafttieren, welche bei Herausforderungen im Alltag in Gedanken aufgesucht oder bei sich getragen werden können. Ebenso gestalterische Ressourcenarbeit, welche elementar bei der Stabilisierung der traumatisierten Kinder ist. Auch Biografiearbeit und Körperwahrnehmungen können künstlerisch umgesetzt werden. Ebenso zentral ist das freie und prozessorientierte Gestalten, wobei auch Kunstwerke zerstört werden können, wenn dies der Heilung dient.

7.2 Ausblick

Diese Arbeit gibt einen Einblick in das Wirkungspotenzial von künstlerischen Tätigkeiten mit traumatisierten Kindern im stationären Kontext der Sozialpädagogik. Dabei zeigen sich Forschungslücken, wenn es um künstlerische Aktivitäten in der sozialpädagogischen Praxis geht. Es fehlen systematische Studien zur Verbreitung, Gestaltung und Wirksamkeit von künstlerischen Angeboten in der Praxis. Um diese langfristig in stationären Einrichtungen verankern zu können, bedarf es mehr Forschung, welche den positiven Nutzen von Kunstschaffen sichtbar machen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der bildenden Kunst. Es wäre spannend zu untersuchen, wie Kunstformen, welche ausserhalb der bildenden Kunst liegen, beispielsweise Musik, Theater oder Tanz wirken. Zudem könnte untersucht werden, ob diese ein ebenso grosses Potenzial für traumatisierte Kinder bergen. Ausserdem fokussierte sich diese Arbeit auf Kinder von null bis dreizehn Jahren als Zielgruppe. In einer zukünftigen

Bachelorarbeit könnte untersucht werden, wie sich traumatische Erfahrungen auf andere Altersgruppen auswirken und ob künstlerische Tätigkeiten auch dann ein grosses Wirkpotenzial entfalten können. Die Bachelorarbeit thematisierte ausserdem, dass traumapädagogische Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Sozialpädagog*innen nur wenig gewichtet werden. Auch in sozialpädagogischen Institutionen im stationären Setting ist die Traumapädagogik nicht immer implementiert. Weiter Forschung könnte klären, wie verbreitet traumapädagogische Konzepte in der sozialpädagogischen Praxis tatsächlich sind und wie diese auf die Adressat*innen und Fachpersonen wirken. Ausserdem könnte untersucht werden, über welche traumapädagogischen Kompetenzen die Fachpersonen verfügen. Solche Erkenntnisse könnten zu einem stärkeren Fokus auf Traumapädagogik in der Ausbildung und Praxis führen.

Insgesamt zeigen sich zahlreiche Themen für weitere Forschung im Bereich von Trauma und Kunstschaffen, welche dazu beitragen können, künstlerische und traumapädagogische Ansätze nachhaltig in der sozialpädagogischen Praxis zu verankern.

7.3 Schlussbemerkung

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen die positive Wirkung vom Einsatz von künstlerischen Tätigkeiten in Bezug auf die Entwicklung von traumatisierten Kindern. Angebote im künstlerischen Bereich setzen nicht nur pädagogische Kompetenzen und Wissen über Trauma und Entwicklung der sozialpädagogischen Fachpersonen voraus. Sie benötigen auch strukturelle Rahmenbedingungen innerhalb von den stationären Institutionen. Es müssen zeitliche, materielle, räumliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, damit künstlerische Angebote nachhaltig umgesetzt werden können. Abschliessend plädiert diese Bachelorarbeit für den Einsatz von künstlerischen Tätigkeiten nicht nur als Zeitvertreib, sondern als wirkungsvolle Methode in der Begleitung von traumatisierten Kindern. Sie eröffnet neue Ausdrucksmöglichkeiten, fördert die Entwicklung auf vielfältigen Ebenen und unterstützen die Kinder bei der Stabilisierung und Heilung der Folgen ihrer traumatischen Erlebnisse und somit hin zu einem gelingenden Alltag.

8 Literaturverzeichnis

- Andreae de Hair, I., Basedow, A., Gies, H., Haller, K., Köllner, R., Naumann-Schneider, B., Spelleken Scheffers, A., Spätling, R., & Weihrauch, J. (2022). *Traumapädagogisch diagnostisches Verstehen: Standards und Werkbuch für Spurensuche und Fährtenlesen*. Juventa.
- AvenirSocial (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre].
- BAG Traumapädagogik (2013). Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In I. Andreae de Hair, J. Bausum, B. Lang, T. Lang, C. Schirmer, M. Schmid, T. Wahle, & W. Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 84–103). Beltz.
- Bausum, J. (2023). Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung: „Ich bin und ich brauche euch“. In J. Bausum, L.-U. Besser, M. Kühn, & W. Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (4. Aufl., S. 174–183). Juventa.
- Bogyi, G. (2011). Traumatisierung im Kindes- und Jugendalter: Traumatische Erfahrungen zeigen ein breites Spektrum an Traumafolgestörungen. *Pädiatrie & Pädologie*, 46(4), 34–37. <https://doi.org/10.1007/s00608-011-0307-5>
- Braun, D., Faust, C., Kaiser-Hylla, C., & Müller-Dötsch, V. (2014). *Kunst und Resilienz bei traumatisierten Kindern: Eine Untersuchung zu künstlerischem Gestalten im Kontext der Jugendhilfe*. Schneider.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2025). *ICD-10-GM Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision*. <https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2025/index.htm>
- Bundschuh, E., & Picard, E. (2023). „Dich habe ich jetzt angezündet, leider verbrennst Du jetzt“ Ausdrucksmalen als Beitrag zur Bebilderung traumatischer Lebensumstände. In J. Bausum, L.-U. Besser, M. Kühn, & W. Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (4. Aufl., S. 184–192). Juventa.
- Döpfner, M. (2024). Kognitive und sozioemotionale Entwicklung. In J. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. L. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Auflage). Springer. https://www.springermedizin.de/emedpedia/detail/psychiatrie-und-psychotherapie-des-kindes-und-jugendalters/kognitive-und-sozioemotionale-entwicklung?epediaDoi=10.1007%2F978-3-662-49289-5_39

- Dorner, B. (2024). *Ästhetische Bildung und Bildende Kunst in der Sozialen Arbeit*. Nomos.
<https://doi.org/10.5771/9783748937548>
- Esser, K. (2020). Kunstpädagogik und Resilienz in der Erziehungshilfe. In K. Esser & E. Knab (Hrsg.), *Kunstpädagogik in der Erziehungshilfe* (1. Aufl., S. 49–80). Lambertus.
- Gahleitner, S. B. (2021). *Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen* (3. aktualisierte Aufl.). Psychiatrie Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783966051163>
- Gahleitner, S. B., & Tiefenthaler, S. (2016). Traumapädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In S. B. Gahleitner, T. Kessler, & W. Weiss (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 176–183). Beltz.
- Ganter-Argast, C., Junne, F., & Seifert, K. (2022). Kunsttherapie: Aktuelle Entwicklungen in Forschung und Ausbildung. *Der Nervenarzt*, 93(9), 953–970. <https://doi.org/10.1007/s00115-022-01383-2>
- Gebrande, J. (2024). Traumapädagogik – pädagogische Grundlagen für den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In N. Beck, R. Haar, & D. Kieslinger (Hrsg.), *Pädagogische Grundlagen der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 230–245). Lambertus.
- Günder, R. (2015). *Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (5. Aufl.). Lambertus.
- Heimes, S. (2010). *Künstlerische Therapien: Ein intermedialer Ansatz*. UTB GmbH.
- Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., Rebel, G., Wickel, H. H., & Wilhelm, E. (2004). *Gestaltungspädagogik in der sozialen Arbeit*. Ferdinand Schöningh.
- Huber, M. (2020). *Trauma und die Folgen: Trauma und Traumabehandlung Teil 1* (6. überarb. Aufl.). Junfermann.
- Jäger, J., & Kuckhermann, R. (2004). Ästhetik und Soziale Arbeit. In J. Jäger & R. Kuckhermann (Hrsg.), *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit: Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation* (S. 11–81). Juventa.
- Landolt, M. (2021). *Psychotraumatologie des Kindesalters: Grundlagen, Diagnostik und Interventionen* (3. überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Lengning, A., & Lüpschen, N. (2019). *Bindung* (2. überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt.
<https://doi.org/10.36198/9783838551968>

- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5>
- Lützenkirchen, A., Leifhelm, P., Moll, G., Schmahl, R., & Wendt, T. (2011). *Kunst in der sozialen Arbeit: Bildnerisches Gestalten als Interventionsmethode – Theorie und Praxis*. Jacobs.
- Marquardt, P., & Krieger, W. (2007). *Potenziale ästhetischer Praxis in der sozialen Arbeit: Eine Untersuchung zum Bereich Kultur-Ästhetik-Medien in Lehre und Praxis*. Schneider.
- Niederreiter, L. (2021). *Kunst, Bildung und Bewältigung: Kunsttherapie in pädagogischer und psychosozialer Praxis*. W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037640-3>
- Pausch, M. J., & Matten, S. J. (2018). *Trauma und Traumafolgestörung: In Medien, Management und Öffentlichkeit*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17886-4>
- Riner, S., & Merz, J. (2025). *Lösungsorientierte Maltherapie mit Kindern und Jugendlichen: Wie Bilder Entwicklungsschritte ermöglichen*. Hogrefe.
- Roduit, J.-M. (2025). Mit der Kunst der Sozialen Arbeit neuen Zauber einhauchen. *Sozial Aktuell*, 3, 12–15.
- Schmid, M., Kölch, M., Fegert, J. M., & Schmeck, K. (2013). Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modellversuchs Abklärung und Zielerreichung in stationären Massnahmen (MAZ.). Abschlussbericht für den Fachausschuss für die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz. <https://www.bj.admin.ch/bj/de/home/sicherheit/smv/modellversuche/evaluationsberichte.html>
- Schmid, M., Erb, J., Fischer, S., Kind, N., & Fegert, J. M. (2017). Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modellversuchs „Implementierung, Evaluation und Verstetigung von traumapädagogischen Konzepten in sozialpädagogischen Institutionen des stationären Massnahmenvollzuges“. Abschlussbericht für den Fachausschuss für die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz. <https://www.bj.admin.ch/bj/de/home/sicherheit/smv/modellversuche/evaluationsberichte.html>
- Schulte, K., & Szota, K. (2024). *Traumafolgestörungen im Kindes- und Jugendalter: Diagnostik und Behandlung von Folgen interpersoneller Gewalt und Vernachlässigung* (T. In-Albon, H. Christiansen, & C. Schwenck, Hrsg.). W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041469-3>
- Seifert, K. (2023). Potenziale von Bildender Kunst und Kunsttherapie. *Die Psychotherapie*, 68(4), 238–245. <https://doi.org/10.1007/s00278-023-00659-5>

- Stähli, O. (2025). *Angewandte Traumapädagogik: Ein Praxisbuch*. Ernst Reinhardt.
- Staub, T., & Seidl, S. (2024). *Traumapädagogik: Grundlagen und Praxiswissen (Kindheits-) Trauma und traumapädagogische Standards*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68724-6>
- Streeck-Fischer, A. (2014). *Trauma und Entwicklung: Adoleszenz - frühe Traumatisierungen und ihre Folgen* (2. überarb. Aufl.). Schattauer.
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit—revisited: Grundlagen und Perspektiven* (H. Thiersch & H.-U. Otto, Hrsg.). Beltz.
- Thiersch, H. (2015). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte: Gesammelte Aufsätze Band 1*. Beltz.
- Thiersch, H., Grunwald, K., & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 175–196). VS.
- Weiss, W. (2021). *Philipp sucht sein Ich: Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (B. Kavemann, Hrsg.; 9. vollst. überarb. Aufl.). Beltz.
- Wübker, E. J. (2020). *Die Relevanz der Traumapädagogik für die stationäre Erziehungshilfe*. Beltz Juventa.
- Ziegenhain, U. (2024). Bindung im Kindes- und Jugendalter. In J. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. L. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl.). Springer. https://www.springermedizin.de/emedpedia/detail/psychiatrie-und-psychotherapie-des-kindes-und-jugendalters/bindung-im-kindes-und-jugendalter?epediaDoi=10.1007%2F978-3-662-49289-5_40

Anhang

A Verwendung von KI-gestützten Tools

Umfang	KI-Tool und Funktionsart	Prompt
Titelbild	Übernommen aus Sora von ChatGPT, Version 4.0 (04.08.2025)	Ein leicht stilisiertes, warmes Titelbild für meine Bachelorarbeit in Sozialpädagogik. Im Mittelpunkt steht ein etwa 8-jähriges Kind mit farbverschmierten Händen, das konzentriert an einem ausdrucksstarken Kunstwerk arbeitet – mit Pinsel oder Fingern auf Papier. Neben dem Kind sitzt eine einfühlsame erwachsene Frau mit ruhiger, unterstützender Haltung. Zwischen beiden besteht eine sichtbare, vertrauensvolle Bindung. Die Personen dürfen divers dargestellt sein. Die Szene spielt in einem hellen Atelierraum mit grossem Fenster im Hintergrund. Auf der Fensterbank stehen eine grüne Pflanze und eine schlichte Vase, durch das Fenster fällt warmes Tageslicht. Der Tisch vor den beiden ist mit ein paar Kunstmaterialien bestückt – ein paar Farbtöpfe, ein Pinsel, Papier. Im Regal im Hintergrund befinden sich weitere Materialien wie Ton, Farben, Naturmaterialien, Collage-Zubehör – dezent, aber sichtbar. An der Wand hängt ein kindlich gestaltetes Bild mit bunten Formen, Symbolen oder Mustern. Der Stil des Bildes ist weich, im aquarelligen Illustrationsstil, mit einer ruhigen, warmen Farbpalette. Kein Text im Bild.
S. 6-7, Zeilen 184-207	Paraphrasiert aus ChatGPT Version 4.0 (22.07.2025)	Überarbeit diesen Abschnitt sprachlich und hilf mir verschachtelte Sätze zu vereinfachen.
S. 8-10, Zeilen 240-324	Paraphrasiert aus ChatGPT Version 4.0 (17.07.2025)	Überarbeite diesen Abschnitt sprachlich, sodass er einfacher verständlich ist.
S. 17-18, Zeilen 536-571	Paraphrasiert aus ChatGPT Version 4.0 (24.07.2025)	Überarbeite diesen Abschnitt sprachlich und hilf mir verschachtelte Sätze zu vereinfachen.

S. 20-21, Zeilen 615-666	Paraphrasiert aus ChatGPT Version 4.0 (28.07.2025)	Überarbeite diesen Abschnitt sprachlich, sodass er einfacher verständlich ist.
S. 23-25, Zeilen 724-794	Paraphrasiert aus ChatGPT Version 4.0 (14.07.2024)	Hilf mir diesen Abschnitt klarer zu gliedern & überarbeite ihn, sodass er einfacher verständlich ist.
S. 31-33, Zeilen 978-1048	Paraphrasiert aus ChatGPT Version 4.0 (17.07.2024)	Hilf mir diesen Abschnitt klarer zu gliedern & überarbeite ihn, sodass er einfacher verständlich ist.
S. 34-36, Zeilen 1078-1165	Paraphrasiert aus ChatGPT Version 4.0 (28.07.2024)	Überarbeite diesen Abschnitt sprachlich und hilf mir verschachtelte Sätze zu vereinfachen.