

Hochschule für angewandte Wissenschaft
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Modul 27 Bachelorwerkstatt
Sommersemester 2024



„Möglichkeiten und Grenzen von traumapädagogischem Handeln in der schulsozialen Arbeit“

Ein traumapädagogischer Blick auf die Angebote der Schulsozialarbeit für geflüchtete Schüler*innen aus der Ukraine in Bezug auf den „sicheren Ort“

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 5.8.2024

Vorgelegt von: Janos Krüger

Matrikelnummer: [REDACTED]

Adresse: [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Gunter Groen

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Susanne Vaudt

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis	III
1 Einleitung	1
2 Hauptteil	4
2.1.1 Trauma	4
2.1.2 Neurologische Abläufe nach Marianne Herzog.....	6
2.1.3 Trauma und Flucht.....	9
2.1.4 Herkunft als Auslöser	11
2.1.5 Die Phasen des Migrationsprozess	12
2.1.6 Symptome von Trauma.....	14
2.1.7 Interkulturelle Aspekte von traumatischen Ausdrucksformen.....	15
2.2 Traumapädagogik.....	16
2.2.1 Traumapädagogische Diagnostik.....	16
2.2.2 Die Pädagogik der Selbstbemächtigung	17
2.2.3 Sichere Orte	19
2.2.4 Pädagogik des sicheren Ortes für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung	20
2.2.5 Sichere Orte für Mitarbeiter*innen.....	21
2.3 Schulsozialarbeit	22
2.3.1 Grundsätze der Schulsozialarbeit	23
2.3.2 Schulsozialarbeit und Migration.....	24
2.3.3 Welche Bedingungen brauchen traumatisierte Kinder und Jugendliche?.....	27
2.4 Traumapädagogik in der Schulsozialarbeit	31
2.4.1 Stabilisierung.....	32
2.4.2 Dialog	33
2.4.3 Teilhabe	34
2.4.4 Perspektiventwicklung.....	35
2.4.5 Schulsozialarbeit und Gesellschaft	36
2.4.6 Grenzen von Traumapädagogischem Handeln in der Schulsozialarbeit.....	37
3 Fazit.....	40
Literaturverzeichnis.....	44
Eidesstattliche Erklärung.....	49

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Vernunft regiert (Herzog/Hartmann/Wittke)	7
Abbildung 2: Die Echse regiert (Herzog/Wittig/Hartmann).....	8
Abbildung 3: Die Antenne ist hochsensibel (Herzog/Wittig/Hartmann).....	9
Abbildung 4: Die Phasen des Migrationsprozesse nach Carl Hemsoth, Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Carl Hemsoth	13

Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. Verf.

ebd.

etc. pp.

ICD

vgl.

Anmerkung des Verfassers

Ebenda

et cetera perge perge

International Classification of Diseases

vergleiche

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren haben traumapädagogische Ansätze und Methoden eine stetige Weiterentwicklung erfahren und finden zunehmend Eingang in alle Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. In Schulen aller Schulformen gibt es Kinder und Jugendliche, die unter den Folgen traumatisierender Erfahrungen leiden. Die Zahl der sich aufgrund von Flucht und Vertreibung in Deutschland befindenden traumatisierten Kinder und Jugendlichen ist durch den Anstieg der Asylanträge im Jahr 2015 gestiegen. Diese Entwicklung setzt sich nach dem russischen Angriffskrieg auf die gesamte Ukraine am 24. Februar 2022 fort. Anfang Dezember 2023 waren rund 1,1 Millionen Schutzsuchende aus der Ukraine im deutschen Ausländerzentralregister registriert. Derzeit werden Hamburger Schulen von 9.353 aus der Ukraine geflüchteten Kindern und Jugendlichen besucht (Kultusministerkonferenz, 2024). Mit Inkrafttreten der sogenannten Massenzustrom-Richtlinie im Februar 2022 können ukrainische Staatsangehörige in den EU-Staaten unbürokratisch einen befristeten Aufenthaltstitel erhalten. Dieser garantiert ihnen unter anderem den Zugang zum Bildungssystem (bpb, 2023). Lehrkräfte und Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind sich häufig nicht bewusst über die belasteten Biografien ihrer Schüler*innen. Im Schulalltag werden sie vielfach mit dysfunktionalen Verhaltensweisen konfrontiert, ohne diese adäquat verstehen und ihnen traumasensibel begegnen zu können. Die Traumapädagogik könnte einen Ansatz bieten, um auch diesen Kindern und Jugendlichen im Schulalltag einen Lern- und Sozialraum zu ermöglichen, der für die Verarbeitung belastender Erfahrungen förderlich ist. Die vorliegende Untersuchung erfolgt aus einer traumapädagogischen Perspektive und legt einen Fokus auf bestehende Konzepte, Methoden und Techniken der Schulsozialarbeit für aus der Ukraine geflohene Jugendliche im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. Im Rahmen meiner beruflichen Praxis konnte ich feststellen, dass Kinder und Jugendliche, die aus der Ukraine geflüchtet sind, bei der Inklusion in den Schullalltag in Deutschland mit Schwierigkeiten konfrontiert werden. Diese liegen unter anderem in Sprachbarrieren, kulturellen Unterschieden sowie nicht passgenauen Unterrichtsinhalten. Da eine Vielzahl der Jugendlichen aus Kriegsgebieten geflohen sind, ist die Wahrscheinlichkeit für das Vorliegen von Traumafolgestörungen signifikant erhöht. Die vorliegende Bachelorarbeit hat zum Ziel, die Möglichkeiten und Grenzen traumapädagogischen Handelns für die Schulsozialarbeit im Umgang mit aus der Ukraine geflüchteten Schüler*innen zu untersuchen. Die Untersuchung soll eruieren, ob es möglich ist, im System Schule einen „sicheren Ort“ für traumatisierte Schüler*innen zu etablieren und ob ein traumapädagogisches

Einleitung

Arbeiten in der Schule realisierbar ist. Im Rahmen der Untersuchung sollen zudem die strukturellen Möglichkeiten und Hindernisse in der Organisation Schule sowie in der Gesellschaft beleuchtet und einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. In der Literatur zur Traumapädagogik finden sich zahlreiche Werke, die sich primär auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, auf Kindertageseinrichtungen oder auf die Familienhilfe beziehen. An erster Stelle sind hier Wilma Weiß und das von ihr zusammen mit Tanja Kessler und Silke Gahleitner herausgegebene „Handbuch Traumapädagogik“ (2016) zu nennen. Weiß gründete die *Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik* und gilt damit als Begründerin der Traumapädagogik in Deutschland. Weitere wichtige Einflüsse auf die Traumapädagogik lieferte Martin Kühn, dessen gemeinsam mit Julia Bialek verfasstes Werk „Fremd und kein Zuhause“ die traumapädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen beleuchtet. Marianne Herzog aus der Schweiz hat mit „Lily, Ben und Ovid“ ein Bilderbuch zum Thema Trauma für die Psychoedukation von Kindern und Jugendlichen veröffentlicht. Darüber hinaus existieren bereits eine Vielzahl von Überblickswerken zur Traumapädagogik und zu traumatisierten Jugendlichen in Schule und Unterricht, wie z.B. das von Monika Jäckle, Christian Fuchs und Bettin Wuttig herausgegebene „Handbuch Traumapädagogik-Schule“ oder „Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht“. Auch im Spektrum der Literatur zur Traumapädagogik in der Schule gibt es Werke, die traumapädagogische Aspekte aufgreifen, wie z.B. das „Handbuch der Schulsozialarbeit“, insbesondere der Beitrag von Nicole Pötter oder das von Carl Hemsoth verfasste Buch „Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht: Wenn Kinder nicht wollen können“. Dieses Werk richtet sich aber primär an Lehrkräfte und nicht an Schulsozialarbeiter*innen. Die Implikationen traumapädagogischer Konzepte für die Schulsozialarbeit sind in der Literatur bisher kaum oder nur unzureichend thematisiert worden. Ebenso sind die (strukturellen) Möglichkeiten und Grenzen für die Etablierung eines heilsamen „sicheren Ortes“ im Sozialsystem Schule in der traumapädagogischen Literatur bisher nicht ausreichend diskutiert worden. Aus diesem Grund möchte diese Arbeit auf der Basis des Spektrums der allgemeinen traumapädagogischen und schulsozialarbeiterischen Literatur darlegen, wie eine qualitativ hochwertige Traumapädagogik im System Schule durch Soziale Arbeit umgesetzt werden kann. Methodisch handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine wissenschaftliche Sekundärforschung, bei der bestehende Konzepte und Informationen gesammelt, bewertet und entsprechend der Fragestellung angewendet und adaptiert werden. Wie bereits beschrieben, gibt es zu den Themen Traumatisierung (von geflüchteten Kindern und Jugendlichen), Traumapädagogik und Schulsozialarbeit bereits zahlreiche Abhandlungen. Deswegen sollen ausgewählte, Konzepte, Theorien und Modelle und relevanter Autor*innen

Einleitung

ausgewertet werden. Aus den Ergebnissen soll sich im Sinne einer Handlungswissenschaft eine theoretische Begründung und Implikation für ein traumapädagogisches Handeln in der Schule für ukrainische Schüler*innen ergeben. Einen besonderen theoretischen Fokus legt diese Arbeit auf die Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten der Etablierung eines „sicheren Ortes“ im Sozialsystem Schule, in welchem heilsame Erfahrungen für traumatisierte Schüler*innen möglich sind. Dabei werden auch strukturelle, gesellschaftliche Rahmenbedingungen untersucht und ob diese ein Handeln nach traumapädagogischen Standards im Sozialsystem Schule ermöglichen. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern die Organisation Schule darauf ausgelegt ist, Traumapädagogik für Geflüchtete aus der Ukraine bestmöglich leisten zu können. Daraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Fragestellung:

„Was wären mögliche Schritte für die Schulsozialarbeit, um geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine durch einen „Sicheren Ort“ bestmöglich traumapädagogisch zu unterstützen?“

Die Arbeit liefert zu Beginn des Hauptteils in Kapitel 2.1.1 Informationen zum Thema „Trauma“ mit besonderem Fokus auf Trauma bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbiografie. Dabei werden sowohl allgemeine Symptome und neurologische Aspekte von Trauma beleuchtet als auch spezifische Aspekte von Trauma im Zusammenhang mit „Flucht und Vertreibung“ behandelt. In Kapitel 2.2 erfolgt eine Zusammenstellung traumapädagogischer Konzepte und Methoden, darunter die traumapädagogische Diagnostik, die Pädagogik der Selbstbemächtigung nach Wilma Weiß sowie das Konzept des „Sicheren Ortes“. Ziel ist es, Informationen bereitzustellen, die eine professionelle und fachlich begründete Begegnung mit Traumatisierungen ermöglichen. Im Anschluss an die Darstellung von Trauma und Traumapädagogik erfolgt in Kapitel 2.3 eine Betrachtung des potenziellen Anwendungsbereichs, der Schulsozialarbeit. Neben grundlegenden Prinzipien der Schulsozialarbeit wird in diesem Kapitel ein Fokus auf Anwendungsgebiete für geflüchtete Schüler*innen gelegt. Im anschließenden Kapitel 2.4 erfolgt eine Verknüpfung der zuvor implementierten Themengebiete Trauma, Traumapädagogik und Schulsozialarbeit. Zudem werden die Ergebnisse der Forschung zusammengestellt und in das Praxisfeld der Schulsozialarbeit übertragen. Der Fokus liegt auf den vier zentralen Aufträgen für traumapädagogisches Handeln in der Schulsozialarbeit, nämlich Stabilisierung, Dialog, Partizipation und Perspektiventwicklung. Im Anschluss an die Darstellung der Möglichkeiten erfolgt in diesem Kapitel eine Auseinandersetzung mit den Grenzen und strukturellen Hindernissen, die sich für die Traumapädagogik in der Schulsozialarbeit ergeben. Der folgende Hauptteil beginnt mit einem Einstieg in das gegenwärtig relevante Thema Trauma bei Kindern und Jugendlichen mit dem Fokus auf „Flucht und Vertreibung“.

2 Hauptteil

Die Anzahl der Menschen, die weltweit vor Krieg, Konflikten und Verfolgung fliehen müssen, hat einen historischen Höchststand erreicht. Dies geht aus dem aktuellen „*Global Trends Report*“ des Hohen Kommissars der Vereinten Nationen für Flüchtlinge hervor, nachdem Ende 2022 weltweit 108,4 Millionen Menschen auf der Flucht waren. (United Nations High Commissioner for Refugees, 2023, S. 7) Erstmals in der Geschichte der Menschheit sind mehr als 100 Millionen Menschen auf der Flucht. Dies stellt einen höheren Wert dar als während und nach dem Zweiten Weltkrieg in den 1940er- bis 1950er Jahren (UNO-Flüchtlingshilfe, 2023). Hauptgrund für den gegenwärtigen rasanten Anstieg ist die russische Invasion in der Ukraine, die mindestens 5,7 Millionen Menschen aus der Ukraine zur Flucht zwang und nach wie vor zwingt (ebd.). Die Bundesrepublik Deutschland hat bislang etwa eine Million Geflüchtete aus der Ukraine aufgenommen. Im Oktober 2023 belief sich die exakte Zahl auf 1.140.000 Menschen. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren an den Geflüchteten beträgt etwa 30 Prozent. Die Bundesregierung gibt an, dass gegenwärtig 218.000 ukrainische Kinder und Jugendliche in Deutschland zur Schule gehen, von denen 9.353 an Hamburger Schulen zu verzeichnen sind. (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2024). Diese Zahlen legen nahe, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Trauma bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen aktuell von hoher Relevanz ist.

2.1.1 Trauma

Der Begriff „Trauma“ stammt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet wörtlich „Wunde“ oder „Verletzung“. Bis vor 150 Jahren wurde der Begriff in der Medizin hauptsächlich im Kontext körperlicher Verletzungen verwendet. In der heutigen Zeit wird der Begriff „Trauma“ im allgemeinen Sprachgebrauch nahezu ausschließlich mit „seelischer Verletzung“ assoziiert (vgl. Kühn & Bialek, *Fremd und kein Zuhause*, 2017, S. 31). Eine einheitliche Definition zum Begriff Trauma existiert nicht. Die Weltgesundheitsorganisation WHO definiert Trauma als: „Kurz- oder langanhaltende Ereignisse oder Geschehen von außergewöhnlicher Bedrohung mit katastrophalem Ausmaß, die nahezu bei jedem tiefgreifende Verzweiflung auslösen würde“ (World Health Organisation, 2024). Mit dem Erscheinen des ICD-11 wurde die Trauma-Definition erweitert. So wurde zusätzlich zu der ursächlichen „außergewöhnlichen Bedrohung mit katastrophentem Ausmaß“ ein wesentlicher, neuer Gedanke berücksichtigt. Hiernach können auch Menschen unter posttraumatischen Belastungen leiden, die nicht unmittelbar selbst von dem traumatisierendem Ereignis bedroht wurden wie z.B. Polizeibeamt*innen oder Rettungskräfte, Therapeut*innen oder Sozialarbeiter*innen (World

Hauptteil

Health Organisation, 2024). Die inflationäre Verwendung des Begriffs „Trauma“ im alltäglichen Sprachgebrauch führt zu einer Bagatellisierung seiner Bedeutung, insbesondere in trivialen Alltagssituationen. Der Begriff „Trauma“ wird in der Psychologie als „seelische Verletzung“ definiert. Diese kann als „starke seelische Erschütterung mit nachhaltiger Wirkung“ beschrieben werden (Köck/Ott 1994: 728 zit. nach Kühn/Bialek 2017, S. 31). Sie wird durch eine bedrohliche Situation, etwa einer extremen Stresserfahrung, erzeugt, und geht „mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe“ (vgl. Fischer/Riedesser zit. nach Kühn/Bialek 2017, S.31) einher und bewirkt so eine dauerhafte Beschädigung von Selbst und Weltverständnis“ (vgl. ebd.). Da die individuellen Kompetenzen, die zur Bewältigung dieser Erfahrung erforderlich sind, bisher nicht erworben wurden, ist das betroffene Individuum nicht in der Lage, adäquat auf die Situation zu reagieren. Es zeigt stattdessen Symptome von Ohnmacht, Angst und Schrecken (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 31 ff.). Unter der Voraussetzung nicht adäquater Bewältigungskompetenzen kann folglich jedes potenziell traumatische Ereignis zu einer Traumafolgestörung führen. Neben dem individuellen Bewältigungskontext der betroffenen Person ist zudem die Art des traumatischen Ereignisses von Relevanz (vgl. ebd.). Das traumatische Ereignis erzeugt beim Individuum eine überwältigende Gefühlslage, die von Angst und Hilflosigkeit geprägt ist. Diese Emotionen sind derart intensiv, dass eine simultane Verarbeitung des Erlebnisses nicht möglich ist. Sofern keine adäquaten Bewältigungskompetenzen wie Gesundheit, finanzielle Ressourcen, Nahrung, Sicherheit oder soziale Unterstützung zur Verarbeitung zur Verfügung stehen, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit mit dem Auftreten einer Traumafolgestörung zu rechnen. Die psychische Erkrankung manifestiert sich demnach nicht als Konsequenz des unmittelbaren Ereignisses, sondern als Resultat einer inadäquaten Bewältigung desselben über einen längeren Zeitraum hinweg (vgl. Hantke & Görge, 2012, S. 53f.).

Traumata können in verschiedene Arten unterteilt werden. Die Liste der Ereignisse, die aufgrund ihrer Plötzlichkeit, Heftigkeit und Ausweglosigkeit als traumatisch erlebt werden können, ist lang. Typ-I-Traumata manifestieren sich als isolierte Ereignisse mit kurzer Dauer, wie beispielsweise Verkehrsunfälle, singular erlebte sexualisierte Gewalt, Überfälle, Unfälle, Unglücke oder Naturkatastrophen. Sie sind demnach relativ kurzfristige, in sich abgeschlossene und unerwartete Ereignisse. Treten traumatisierende Ereignisse über einen langen Zeitraum auf und sind repetitiv, so wird dies als Typ-II-Trauma bezeichnet. Die ursächlichen Ereignisse, die zu diesem Typus von Traumata führen, sind sexualisierte und körperliche Gewalt über einen längeren Zeitraum hinweg sowie Kriege, Flucht und Gefangenschaft, Verluste, Verletzungen und Folter (vgl. Hantke & Görge, 2012, S. 53f.). In Situationen, die mit einem hohen Maß an

Hauptteil

Stress verbunden sind, erfolgt eine reflexartige Umstellung des Körpers auf eine „Überlebensreaktion“. Zu diesen natürlichen Reaktionsmöglichkeiten zählen die Verhaltensweisen „*Kampf oder Flucht*“ (vgl. Naser & Müller, 2015, S. 175). Diese evolutionär bedingten Notfallprogramme lösen im Organismus einen umfassenden Ausstoß an Stresshormonen (u. a. Adrenalin und Kortisol) aus, welche den Körper mit übermäßiger Energie versorgen sollen. Die Folgeerscheinungen umfassen einen erhöhten Puls, einen hohen Muskeltonus sowie eine sensitive Überwachsamkeit, welche dazu dienen, möglichen Bedrohungen und Gefahren erfolgreich begegnen zu können. (vgl. Perry & Szalavitz, 2011, S. 56). Es sei darauf hingewiesen, dass diese Notfallprogramme nicht willentlich gesteuert oder beeinflusst werden können. Folglich ist die betroffene Person nicht in der Lage, das Verhalten bewusst zu steuern und zu regulieren, im Gegenteil. Sie reagiert ausschließlich mittels der Steuerung durch den „Autopiloten“ des Gehirns. (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 35). „Wenn Kampf und Flucht unmöglich bzw. sinnlos sind, kommt es zu einer Situation extremer Ohnmacht bzw. Hilflosigkeit“ (Naser & Müller, 2015, S. 175). In der sogenannten peritraumatischen Situation erlebt die Person einen totalen Kontrollverlust über die Situation und neben Kampf oder Flucht tritt ein drittes Notprogramm in Kraft: In der Wahrnehmung der Ausweglosigkeit erstarrt der Körper („*freeze*“), die Wahrnehmung zersplittert. In Anlehnung an Kühn & Bialek werden im Folgenden die neurologischen Abläufe von Traumata nach einem psychoedukativem Modell von der Traumapädagogin Marianne Herzog erläutert.

2.1.2 Neurologische Abläufe nach Marianne Herzog

In ihrem Buch „Trauma und Schule“ legt die Schweizer Traumapädagogin Marianne Herzog dar, dass traumatische Ereignisse im Gehirn gespeichert werden. Daher ist es erforderlich, bei der psychosozialen Bearbeitung von Traumata die neurologischen Prozesse zu berücksichtigen (vgl. Herzog, 2017, S. 9). Herzog beschreibt, dass neben dem Verständnis dieser neurologischen Abläufe eine bildliche Darstellung erforderlich ist, um die Informationen bei Betroffenen während belastender Situationen besser in Erinnerung zu behalten (vgl. Herzog, 2017, S. 12). Darüber hinaus postuliert Herzog die Notwendigkeit von Psychoedukation und entwickelt entsprechend aus den folgenden Figuren ein Bilderbuch, welches neurologische Vorgänge verständlich darstellt und mit Kindern und Jugendlichen sowie mit betroffenen Erwachsenen betrachtet werden kann. Das Bilderbuch „*Lily, Ben und Omid*“ thematisiert die Suche dreier Kinder nach einem „*sicheren Ort*“ und verknüpft diese mit der Geschichte von Vernunft, Antenne und einer Eidechse (vgl. Herzog & Hartmann-Wittke, 2021). Die Zielgruppe dieses Buches sind Kinder und Jugendliche mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Aus diesem Grund wurde das Buch in 18 Sprachen übersetzt. Neben der deutschen, englischen, arabischen,

Hauptteil

farsi, tigrinya und tamillischen Fassung ist das Buch auch in ukrainischer Sprache verfügbar. Herzog postuliert, dass der Mensch ein vernunftbegabtes Wesen ist, dessen Handeln von der Vernunft geleitet wird. Psychische Extremsituationen, welche traumatische Erlebnisse zweifelsohne sind, können jedoch Handlungen auslösen, die nicht mehr willentlich beeinflussbar sind (Herzog, 2017, S. 9). Diese Steuerung erfolgt jedoch nicht einheitlich. Im Kontext der Traumapädagogik erfolgt eine detaillierte Betrachtung insbesondere des Großhirns, welches sich in Großhirnrinde und limbisches System unterteilt (vgl. Hantke & Görge, 2012, S. 32). Herzog bezeichnet die Großhirnrinde als die dem Menschen innewohnende „Vernunft“. Ist diese „aktiviert“, kann der Mensch vernünftig denken, bewusst handeln und Erlebtes strukturiert und logisch erfassen sowie als Erinnerung speichern. Die Vernunft fungiert somit als eine verlässliche „Bibliothekarin“, welche die Erlebnisse korrekt und chronologisch in Büchern ablegt, sodass jederzeit ersichtlich ist, ob sich etwas im „Hier und Jetzt“ befindet oder der Vergangenheit angehört (vgl. Herzog, 2017, S. 14). Das limbische System setzt sich aus dem Hypothalamus, der für die Steuerung von Anspannung und Entspannung zuständig ist, dem Hippocampus, der alle aufkommenden Eindrücke verarbeitet, und der Amygdala, der Schaltzentrale für Emotionen, zusammen (vgl. Hantke & Görge, 2012, S. 12). Herzog bezeichnet die Amygdala als „die Antenne“, die jederzeit spürt, ob z.B. eine Lebensgefahr droht. Die Amygdala wird als Alarmanlage des Gehirns bezeichnet, welche jeden inneren und äußeren Reiz auf seine Gefährlichkeit hin überprüft (vgl. Abb. 1). Ist der menschliche Körper nicht bedroht, werden die wahrgenommenen Informationen an die übrigen Hirnregionen weitergeleitet (vgl. Hantke & Görge, 2012, S. 35). Wird hingegen eine Gefahr wahrgenommen, erfolgt eine Alarmierung durch die „Antenne“, welche durch blitzschnelle neurologische Prozesse die „Eidechse“ (den Hypothalamus) weckt. In diesem Fall übernimmt das Reptilienhirn die Kontrolle, überwindet die Vernunft und übernimmt selbst die Führung (vgl. Herzog, 2017, S. 13). Infolge der Mobilisierung sämtlicher Kräfte des Körpers erfolgt eine Beeinträchtigung der Funktionen der oberen Hirnregionen, zu denen auch die Großhirnrinde zählt, da diese weniger durchblutet werden (vgl. Hantke &

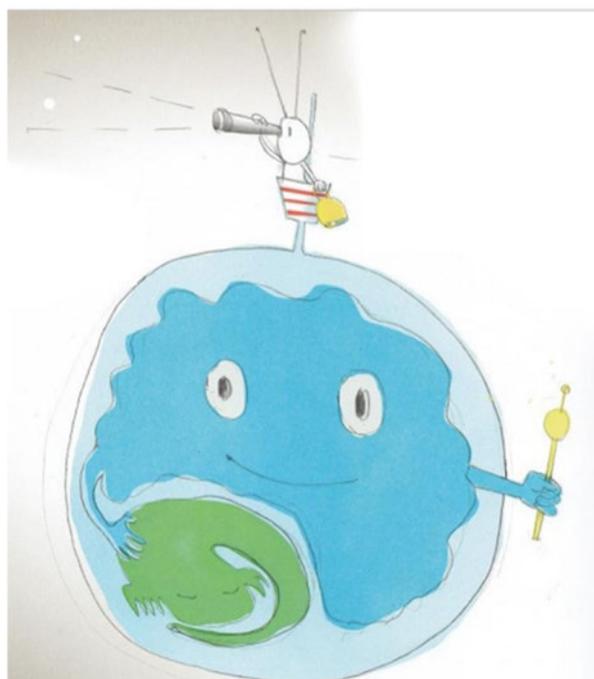


Abbildung 1: Die Vernunft regiert
(Herzog/Hartmann/Wittke)

übernimmt selbst die Führung (vgl. Herzog, 2017, S. 13). Infolge der Mobilisierung sämtlicher Kräfte des Körpers erfolgt eine Beeinträchtigung der Funktionen der oberen Hirnregionen, zu denen auch die Großhirnrinde zählt, da diese weniger durchblutet werden (vgl. Hantke &

Hauptteil

Görges, 2012, S. 35). Die unteren Hirnareale reduzieren den Organismus auf die Hauptfunktionen, die für die Ausführung von Handlungen im Kontext von Hilfe, Flucht und Kampf erforderlich sind. Infolgedessen erfolgt eine Umleitung der Energie in die Arme, Beine und Lungenfunktion, während gleichzeitig jeglicher Ballast abgebaut wird. Dies kann die Entleerung des Darms und der Blase umfassen sowie eine Verringerung der Schmerzleitung durch die Haut (vgl. ebd.). Obgleich die Großhirnrinde die am weitesten entwickelte Region des menschlichen Gehirns darstellt, ist sie hinsichtlich der erforderlichen Energie und Zeit, die für die Generierung von Lösungen und die Entscheidungsfindung aufgewendet werden muss, besonders ressourcenintensiv.

Dies führt dazu, dass sie in Situationen, in denen das reine Überleben auf dem Spiel steht, als unwichtige Hirnregion gilt. Dies wird dadurch deutlich, dass sie beim Alarm der Amygdala komplett heruntergefahren wird. Die im Hippocampus gesammelten Eindrücke können somit aufgrund ihrer ungeordneten und massenhaften Natur nicht an die Großhirnrinde weitergeleitet werden (vgl. ebd.). Insofern die Eidechse (der Hypothalamus) die Kontrolle über das Verhalten ausübt, können die Erinnerungen nicht korrekt abgespeichert werden und werden lediglich als Fragmente chaotisch angesammelt (Herzog, 2017, S. 15). Während die Großhirnrinde, auch als Vernunft bezeichnet, für die Bewegungsentscheidung und die Handlungsalternativen zuständig ist (vgl. Hantke & Görges, S. 35), ist der Zugriff auf diese in einer solchen Alarmsituation durch den Menschen nicht möglich. Infolgedessen verbleiben der Eidechse lediglich drei Reaktionsmöglichkeiten: Die drei Reaktionsmöglichkeiten, die in einer solchen Alarmsituation zur Verfügung stehen, lassen sich wie folgt zusammenfassen: *Freeze, Flight, Fight* (vgl. Herzog, 2017, S. 13). Ist die Eidechse an der Macht, kann sie durch ihre blitzschnelle Reaktion das Leben des Menschen retten (vgl. Abb. 2). In der Folge ist die Echse gezwungen, sich entweder der Gefahr zu stellen oder aber in Starre zu verfallen. Sofern der Mensch die Möglichkeit hat, zu kämpfen oder zu fliehen, ist dies noch wirksam und kann die Spannung im Körper abbauen. Ist jedoch ein Kampf oder eine Flucht nicht möglich, schützt sich der Körper vor einer Überspannung, indem er alle Funktionen herunterfährt und in einen starren Zustand verfällt (vgl. Hantke & Görges, 2012, S. 61). Während die Eidechse an der Macht ist und regiert, ist der Mensch nicht in der Lage, auf seine bewährten Bewältigungsstrategien zurückzugreifen und kämpft, flieht oder erstarrt, bis die Antenne den Alarm



Abbildung 2: Die Echse regiert (Herzog/Wittig/Hartmann)

Hauptteil

abschaltet. Erst nach dieser Phase der Reflexion und des Abwägens erfolgt die Rückkehr zur Vernunft (vgl. Herzog, 2017, S. 16). Eine solche erlebte Gefahr wird, sofern sie (noch) nicht verarbeitet wurde, wie dies bei einem traumatisierten Menschen der Fall ist, in der Amygdala gespeichert. (vgl. ebd., S. 9). Die Amygdala, auch als „Antenne“ bezeichnet, wird somit trainiert, besonders sensibel auf derartige Ereignisse zu reagieren. Da die Eidechse Erinnerungen lediglich fragmentarisch speichert, kann die Amygdala auf „Erinnerungsfragmente“ stoßen und dadurch permanent getäuscht werden. Folglich kann die Eidechse im limbischen System präsent sein, ohne dass der Mensch tatsächlich in Gefahr ist (vgl. Abb. 3). Wie bereits



Abbildung 3: Die Antenne ist hochsensibel (Herzog/Wittig/Hartmann)

dargelegt, befindet sich der Mensch in einer extrem belastenden Situation, in der er nur eingeschränkt handlungsfähig ist und sich sprachlich kaum ausdrücken kann. Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Eidechse möglichst zeitnah wieder in den Schlafzustand übergeht und der Mensch sich beruhigen kann. (vgl. Herzog, 2017, S. 15 f.) Herzog verweist in diesem Kontext auf das Gefühl der Sicherheit. Sobald der Mensch wieder ein Gefühl der Sicherheit verspürt, ist die Notfallreaktion des Gehirns nicht länger erforderlich. Es besteht die Möglichkeit, dass die Eidechse an einem als sicher empfundene Ort gar nicht auftaucht und Alarm schlägt, da die Antenne in dieser Umgebung weniger empfindlich ist und nicht so schnell Alarm schlägt. An dieser Stelle haben die involvierten Fachkräfte die Möglichkeit, mit Traumapädagogischen Inhalten Hilfsmaßnahmen einzuleiten (vgl. ebd.).

2.1.3 Trauma und Flucht

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die neurologischen Prozesse bei akuter Traumatisierung dargelegt wurden, behandelt dieses Kapitel die Bedeutung von Fluchtmigration im Kindes- und Jugendalter für die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung und die sich daraus ergebenden Implikationen für das System Schule und die Schulsozialarbeit in Bezug auf Traumatisierung. Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrungen sind besonders schutzbedürftig. Die an sie gestellten Anforderungen sind vielfältig und vor dem Hintergrund stark reduzierter Ressourcen kompliziert zu bewältigen (vgl. Göbel & Buchwald, 2017 S.12). Göbel und Buchwald nennen in diesem Zusammenhang die schwierige Bewältigung von Sprache, Integration in Kultur und Religion, fehlender Zugang zu Arbeit und Bildung, Isolation,

Hauptteil

Diskriminierungserfahrungen und Xenophobie. Migration ist somit ein kritisches Lebensereignis und kann psychische und physische Erkrankungen auslösen. Göbel und Buchwald konstatieren „Migrationsstress“ bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen (Göbel & Buchwald, 2017, S. 13). Neben den regulären, altersbedingten Entwicklungsaufgaben sind geflüchtete Schüler*innen zugleich mit spezifischen, fluchtbedingten Herausforderungen konfrontiert (Alhaddad; Schachner; Juang; Pertl, 2021). Desweiteren sind sie mit häufig mit Unsicherheiten bezüglich ihres Asylverfahrens und dementsprechend ihres Aufenthaltsstatus konfrontiert, was eine hohe Belastung mit sich bringen kann. In der Regel ist kein ruhiger Ort zum Lernen vorhanden, da viele Fluchtbiografien mit Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften und somit mit schwierigen Lebensbedingungen verbunden sind. Darüber hinaus können Traumata oder erlebte, belastende Erfahrungen die Entwicklung und die psychische Gesundheit der geflüchteten Schüler*innen negativ beeinflussen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass auch die Eltern noch nicht mit dem Bildungssystem in Deutschland vertraut sind bzw. bei der Regelung ihrer Angelegenheiten selbst Unterstützung benötigen. Dies führt dazu, dass die Jugendlichen oft eine nicht alters- und entwicklungsgemäße Erwachsenenrolle übernehmen müssen, weswegen ihnen oftmals die Zeit und die Kraft für eine erfolgreiche Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn im Exilland fehlt. Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung haben ein höheres Risiko, psychisch oder physisch zu erkranken (Meemann & Meurs, 2019, S. 120). Meemann und Meurs beschreiben

„prekäre Lebensbedingungen im Herkunftsland, Fluchterfahrungen, erschwerte Akkulturation, Identitäts- und Rollenverluste, Schwierigkeiten im Ausbau einer bikulturellen Identität. Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen, Perspektivlosigkeit, sprachliche Barrieren und Entwicklungsschwierigkeiten in der der Adoleszenz“ (ebd.)

als zentrale Integrationshindernisse.¹ Die geflohenen Kinder und Jugendliche sehen sich laut Carl Hemsoth (Hehmsoth, 2021, S. 142) mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Diese umfassen das Aufholen der versäumten Lerninhalte, das Erlernen der Sprache, das Folgen des gegenwärtigen Lerninhaltes, das Kennenlernen der Kultur, das Freund*innenfinden, das Kompensieren von Diskriminierungen, die Integration sowie die Bewältigung der traumatischen Fluchterfahrung. Letztere verhindert jedoch in sehr vielen Fällen die Erfüllung der erstgenannten Aufgaben. Migration und Flucht stellen das Kind oder die Jugendliche Person vor eine extreme Herausforderung. Es besteht nach Hemsoth ein

¹ In dieser Bachelorarbeit wird Integration neben der gleichberechtigten Teilhabe auf der sozialen und rechtlichen Ebene auch in einer emotional-identifikatorischen Dimension als Gefühl von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Akzeptanz verstanden. (vgl. Irina Bohn; Benjamin Kandes; Nadine Seddig, Stephanie Warkentin, 2016)

Hauptteil

signifikanter Bedarf an traumasensibler Unterstützung für diese Kinder und Jugendlichen, der bislang nicht gedeckt wird (vgl. Hehmsoth, 2021, S. 142). Jugendliche mit Fluchterfahrungen weisen häufig multiple somatische Erkrankungen oder Beeinträchtigungen auf. Zudem sind sie häufig „schwer traumatisiert“ und „erschöpft“ (Tolsdorf, 2016, S. 22). Eine Studie des gemeinnützigen Vereins „Kinder im Zentrum – Für Kinder e.V.“ hat ergeben, dass mindestens 22,3 % der nach Deutschland geflüchteten Kinder und Jugendlichen an einer komplexen Posttraumatischen Belastungsstörung² (komplexer PTBS) leiden (Mall, 2015). Die PTBS birgt insbesondere das Risiko, dass weitere psychische Folgebelastungen entstehen, sofern sie nicht aufgefangen und behandelt wird. Der Großteil des Lebens von Kindern und Jugendlichen findet in der Institution Schule statt. Daher ist es wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule wohl und sicher fühlen (vgl. Herzog, 2017, S. 40). Das System Schule als Ort des Lernens und der Leistungserbringung ist durch eine hohe Interaktion und soziale Kontakte gekennzeichnet. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass sich sowohl die Schülerschaft als auch das Lehrpersonal und die Schulsozialarbeiter*innen an diesem Ort wohl und sicher fühlen, da dies hohen positiven Einfluss auf Wohlbefinden und auf die Lern- und Leistungsfähigkeit hat. Das Wohlbefinden in der Schule stellt folglich ein wesentliches Zielkriterium für ein erfolgreiches Bildungssystem dar (vgl. ebd.), aus welchem sich auch eine Implikation und ein explizierter Auftrag für die Schulsozialarbeit ergibt.

2.1.4 Herkunft als Auslöser

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nation bzw. Volksgruppe, wie z.B. der Ukraine, kann bei den Betroffenen im deutschen Schulsystem zu ungleichen Chancen und negativen Vorurteilen führen. So wird beispielsweise häufig angenommen, dass Menschen aus bestimmten Herkunftsregionen „faul“, misogyn oder antisemitisch seien. Die Internalisierung von Sichtweisen und Vorurteilen kann bei Kindern zu traumatischen Situationen führen (Küey, 2015, S. 60). Obgleich Kinder das Erleben von Gemeinschaft anstreben, kann ihre Herkunft in vielen Fällen ein Hindernis darstellen. Es ist von großer Wichtigkeit, die Kategorisierung diverser Herkunftsorte als „gut“ oder „schlecht“ einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Diesbezüglich lässt sich zum Beispiel gegenwärtig eine höhere Hilfsbereitschaft und Akzeptanz in der Gesellschaft gegenüber Geflüchteten aus der Ukraine beobachten, welche überwiegen

² Als komplexe posttraumatische Belastungsstörung (komplexe PTBS, K-PTBS) wird ein psychisches Krankheitsbild bezeichnet, das sich infolge schwerer sowie anhaltender und/oder wiederholter Traumatisierungen (Misshandlungen, sexueller Kindesmissbrauch, Kriegserfahrungen, Folter, Naturkatastrophen, existenzbedrohende Lebensereignisse, physische oder emotionale Vernachlässigung in der Kindheit, destruktive Beziehungen als Erwachsener u. ä.) entwickeln kann (Brewin, 2019)

Hauptteil

als Weiß³ gelesen werden und mehrheitlich christlich sozialisiert sind, als beispielsweise bei Geflüchteten aus Syrien und Afghanistan. Die eigene Herkunft wird von vielen Kindern und Jugendlichen als entscheidender Faktor für die individuelle (Bildungs-)Karriere, das Einkommen, die Familiengründung, den Wohnort sowie das Lebensglück betrachtet (vgl. Hehmsoth, 2021, S. 44). Diese Situation kann für die Kinder und Jugendlichen eine zusätzliche Belastung darstellen, da ihre Herkunft ein Teil ihrer Identität ist. Dies kann das Gefühl auslösen, einen Teil ihrer Identität zu verlieren und sich als „schlecht“ oder defizitär zu fühlen. Bucher beschreibt, dass Menschen mit Migrationsgeschichte im Integrationsprozess vor der Wahl stehen,

„ob sie die kulturelle Identität ihres Herkunftslandes beibehalten wollen und damit in der neuen Kultur marginalisiert bleiben, oder ob sie sich an die kulturelle Identität der Aufnahmegesellschaft anpassen wollen, aber um den Preis der Entfremdung zur Herkunftskultur. Daraus resultieren Risikopotentiale in Form von Identitätskrisen und Identitätsdiffusion [...]“ (Bonfadelli, et al., 2008, S. 146).

Aufgrund kultureller und sprachlicher Unterschiede sind geflüchtete Kinder und Jugendliche häufig mit Verständigungsschwierigkeiten konfrontiert, die zu einem Verlust an Sicherheit führen können. Gerade in einer Zeit, in der sie besonders auf Integration und Unterstützung angewiesen sind, kann dies destabilisierend wirken. Die erfolgreiche Ausbildung einer „hybriden Identität“, d.h. die Verbindung der Kultur des Herkunftslandes mit der Kultur des Ankunftslandes, kann als ein wesentlicher Schritt in Richtung Integration gesehen werden. Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen stehen in der Verantwortung, nicht nur die Kultur des Herkunftslandes als legitim einzuordnen, sondern auch die deutsche Kultur nahe zu bringen und zwischen beiden Kulturen zu vermitteln. Laut Hemsoth (vgl. 2021, S. 43) sei es wichtig, eine Balance zwischen beiden Kulturen zu finden, um das Kind nicht zusätzlich zu belasten.

2.1.5 Die Phasen des Migrationsprozess

Die psychische Verarbeitung einer Flucht- oder Migrationsbiografie und die Bewältigung der Anpassungsanforderungen an die neue Lebenssituation werden von Carl Hemsoth als Prozess mit einer regelmäßigen Abfolge von Phasen beschrieben (Hehmsoth, 2021, S. 44). Diese werden durch spezifische Risiko- und Bewältigungsmuster bestimmt. Anhand dieses

³ „Weiß“ und „Weißsein“ bezeichnen ebenso wie „Schwarzsein“ keine biologische Eigenschaft oder Hautfarbe, sondern eine politische und soziale Konstruktion. Weißsein bezeichnet die dominante und privilegierte Position im Machtverhältnis Rassismus, die meist unausgesprochen und unbenannt bleibt. Weißsein umfasst ein unbewusstes Selbst- und Identitätskonzept, das weiße Menschen in ihrer Selbstwahrnehmung und in ihrem Verhalten prägt und sie auf eine privilegierte Position in der Gesellschaft verweist, z.B. in Bezug auf den Zugang zu Ressourcen. Eine kritische Reflexion von Weißsein besteht in der Umkehrung der Blickrichtung auf die Strukturen und Subjekte, die Rassismus verursachen und von ihm profitieren, und etablierte sich in den 1980er Jahren als Paradigmenwechsel in der englischsprachigen Rassismuskforschung. Anstoß hierfür waren die politischen Kämpfe und Kritiken von People of Color. (vgl. Maureen Maisha Eggers, 2012)

Hauptteil

Phasenmodells werden im Folgenden innere und äußere Einflussfaktoren beleuchtet, die die Lebenswirklichkeit junger Geflüchteter in der Jugendhilfe maßgeblich bestimmen. Kalvero Oberg beschreibt mit dem Phänomen des „Kulturschocks“ (Wagner, 1996, S. 11ff.) die psychischen Reaktionen auf die Fremdheitserfahrung als normalen und sogar unvermeidlichen Teil des Integrationsprozesses. Unabhängig von der ethnischen Zugehörigkeit und der jeweiligen Kultur werden in einem U-förmigen Verlauf (vgl. Abbildung 4) verschiedene Phasen durchlaufen, deren Symptomatik, Intensität und Dauer individuell unterschiedlich sein können: Auf eine anfängliche Euphorie und Neugierde auf das Gastland, auch „Honeymoonphase“ (vgl. Wiesinger, 2018, S. 427) genannt, folgt eine Phase der Entfremdung oder Ernüchterung. Kontaktschwierigkeiten

entstehen durch Sprachbarrieren und als verwirrend oder verstörend empfundenen Verhalten der Dominanzgesellschaft im Exilland. Die Betroffenen erleben sich als unzulänglich und schwach (vgl. ebd.). Die Eskalationsphase stellt den Höhepunkt des Kulturschocks dar. Dieser

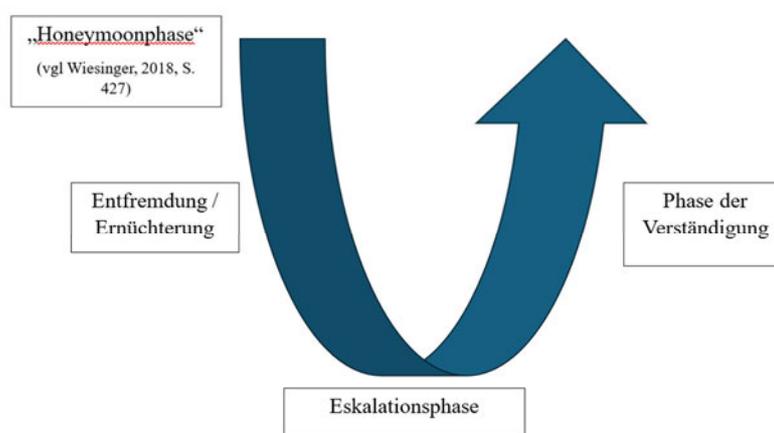


Abbildung 4: Die Phasen des Migrationsprozesses nach Carl Hemsoth, Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Carl Hemsoth

wird von den Betroffenen als erhebliche Stresssituation erlebt, die über Jahre andauern kann. Die damit einhergehenden Gefühle umfassen Angst, Hilflosigkeit, Trauer und das Gefühl der Wertlosigkeit. Die Kommunikation mit Vertreter*innen der Mehrheitsbevölkerung wird von den Betroffenen als demütigend und als persönliche Zurückweisung empfunden. Die Angst vor Identitätsverlust wird als existenzielle Bedrohung erlebt und durch Schuldzuweisungen bis hin zur Feindseligkeit gegenüber der Aufnahmegesellschaft kompensiert. Diese Ablehnung der Aufnahmegesellschaft kann sich in verschiedenen Symptomen äußern, darunter Rückzug, mangelnde Impulskontrolle und körperliche Beschwerden wie Unwohlsein, Kopfschmerzen und Schlaflosigkeit. In dieser Phase besteht ein signifikantes Risiko für die Entwicklung psychischer Erkrankungen sowie die Manifestation von Entfremdungsgefühlen. Wenn diese Krisensituation konstruktiv bewältigt werden konnte, folgt eine zweistufige Aufwärtsentwicklung. Konflikte können nun auch als interkulturelle Missverständnisse

Hauptteil

bewertet und entsprechend bearbeitet werden. In der Phase der Verständigung entwickelt sich ein Verständnis für andere Denkweisen und Zusammenhänge. Die unterschiedlichen kulturellen Spielregeln werden toleriert und geschätzt. (vgl. ebd.)

2.1.6 Symptome von Trauma

Für Fachkräfte der Schulsozialarbeit sowie für das pädagogische Personal an Schulen im Allgemeinen, ist es von großer Relevanz über Symptome von Trauma und traumaspezifische Verhaltensweisen informiert zu sein, um angemessen und einfühlsam reagieren zu können. Das Verständnis für die vielfältigen und oft widersprüchlichen Symptome kann den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen verbessern und zu einer effektiveren traumapädagogischen Arbeit beitragen. Die Nichtbewältigung traumatischer Erlebnisse kann zur Entwicklung spezifischer Symptome führen, die in drei Hauptgruppen eingeteilt werden können.

Betroffene Kinder und Jugendliche zeigen Symptome der Übererregung und leiden unter einer ständigen Anspannung. Der Versuch, diese Anspannung im Alltag zu kontrollieren, führt zu erhöhter Körperspannung und sensorischer Überwachsamkeit. Es treten Verhaltensstörungen auf wie Hyperaktivität, Schlafstörungen, emotionale Dysregulation sowie Schwierigkeiten in Aufmerksamkeit und Lernfähigkeit auf (Kühn & Bialek, 2017). Die zweite Hauptgruppe der spezifischen Symptome sind Wiedererleben und Reinszenierung. Intrusionen und Flashbacks lassen Betroffene wiederkehrende Bilder und Emotionen, die das Trauma wieder aufleben lassen, erleben. Unbewältigte Inhalte manifestieren sich in wiederkehrenden (Alb)-Träumen. Desweiteren wird in sozialen Interaktionen versucht, frühere traumatische Situationen zu reinszenieren und rekonstruieren, in der Annahme, diese jetzt besser bewältigen zu können. Damalige, vermeintliche „Opfer“ können in eine Täterrolle schlüpfen, um in der Gegenwart emotionale Distanz zu den Erfahrungen in der Vergangenheit zu schaffen (vgl. ebd.). Als dritte Hauptgruppe lassen sich Symptome der Vermeidung klassifizieren. Beim Vermeidungsverhalten meiden Betroffene Reize, die an das Trauma erinnern, wie bestimmte Gedanken, Orte oder Personen (Weinberg, 2005). Es kann zu einer Passivität und Affektverflachung kommen, betroffene Kinder und Jugendliche zeigen eine umfassende Inaktivität, verminderte emotionale Reaktionen und oft eine verzerrte Wahrnehmung der Realität. Häufig zeigen sie Hypervigilanz, distanzloses Verhalten, Apathie, Selbstverletzendes Verhalten oder ein ungewöhnliches Essverhalten. Sie leiden oftmals und Schlafstörungen, sind aggressiv, haben ein niedriges Selbstwertgefühl und Ängste. Manche Betroffene greifen zur Selbstberuhigung zu Nikotin, Alkohol, Drogen oder zu Medikamenten (Herzog, 2017, S. 44). Die Symptome traumatischer Erfahrungen sind vielschichtig und

Hauptteil

erfordern ein differenziertes Verständnis, um adäquate Unterstützung und Interventionen zu gewährleisten.

2.1.7 Interkulturelle Aspekte von traumatischen Ausdrucksformen

Die pädagogische Begegnung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist neben vielem anderem durch das Aufeinandertreffen äußerst unterschiedlicher Weltsichten und Lebenswirklichkeiten bestimmt. Bedauerlicherweise werden laut Kühn und Bialek diese Unterschiede auch in professionellen Zusammenhängen viel zu selten berücksichtigt. Stattdessen werden die von Traumata betroffene Mädchen und Jungen mit Erwartungshaltungen der westlich zivilisierten Fachkräfte konfrontiert, die sie nicht nur aus sprachlich bedingten Gründen zunächst überhaupt nicht verstehen können (vgl. Kühn & Bialek, 2017 S. 53). Für pädagogische Fachkräfte ist es daher von grundlegender Bedeutung, die Auswirkungen der traumatischen Erfahrungen der Flucht und deren Auslöser auf die psychische Gesundheit der Betroffenen in Bezug auf Kultur, Migration, Ankunft im Exil und Integration in eine fremde Kultur, in einem fremden Land zu verstehen. Der „Zusammenbruch des sozialen Gefüges“ (Pedersen, 2002, S. 179) ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen sind in einem permanenten Spannungsfeld gefangen, sich in einer fremden Wirklichkeit orientieren zu müssen, um zu überleben. Dabei machen sie gleichzeitig die Erfahrung, sich nur unzureichend verständlich machen zu können oder verstanden zu werden. Dies betrifft nicht nur fehlende sprachliche Kompetenzen im Exil, sondern auch oftmals unzureichendes interkulturelles Wissen bei vielen Pädagog*innen. Wie bereits dargelegt, ist die traumatisierende Situation auch im Exil möglicherweise noch nicht beendet, solange der Bleibestatus nicht final geklärt ist. Des Weiteren erschweren (mögliche) fehlende Traumasensibilität bei den Verfahrensbeteiligten oder lang andauernde behördliche Verfahrenswege den notwendigen Integrationsprozess, der für eine psychosoziale Stabilisierung der Betroffenen von entscheidender Bedeutung ist. Stattdessen manifestieren sich Ersatzprozesse, die jedoch lediglich unzureichende Bewältigungsstrategien für ein Leben im Exil darstellen. Zu diesen zählen unter anderem die Überanpassung von Betroffenen (Kühn & Bialek, 2017, S. 55). Diese Verhaltensweise ist durch den starken Wunsch, nicht aufzufallen und sich anzupassen, besonders im schulischen Umfeld, gekennzeichnet. Diese Überangepasstheit wird oft fälschlicherweise als gelungene Integration fehlinterpretiert. Ein weiteres Phänomen ist die deutliche Abgrenzung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, wobei die Betroffenen starke Bindungen zu ihrer eigenen kulturellen Gruppe pflegen und Kontakte zu Personen außerhalb dieser Gruppe meiden. Diese Abgrenzung wird oftmals durch mangelnde Integrationsangebote seitens der Aufnahmegesellschaft verstärkt, was wiederum zu einem

Hauptteil

nachhaltigen Rückzug in die eigene Community führt. Aus Furcht vor behördlichen Maßnahmen oder einem generellen Misstrauen staatlichen Institutionen gegenüber, leben einige immigrierte Kinder und Jugendliche am Rande der Gesellschaft oder sogar in illegalen Verhältnissen. Die dadurch erlangte (scheinbare) Autonomie geht jedoch einher mit einem eklatanten Mangel am Zugang zu medizinischer und psychosozialer Unterstützung, welche besonders für die psychische Gesundheit von entscheidender Bedeutung wäre. Kühn und Bialek merken kritisch an, dass unreflektierte Hilfsmaßnahmen, die sich auf die Deckung grundlegender Bedürfnisse wie Nahrung und Hygiene beschränken, als Unterstützungsleistung nicht ausreichen sind. Vielmehr brauche es ein tiefes Verständnis für die komplexen Bedürfnisse und Traumata dieser Jugendlichen, um ihnen effektiv helfen zu können. (Kühn & Bialek, 2017, S. 55). Nach Kühn und Bialek verdeutlichte die Diskussion um Überanpassung und Abgrenzung bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen die Notwendigkeit einer sensiblen und ganzheitlichen Unterstützungspolitik seitens der Aufnahmegesellschaft. Nur so kann gewährleistet werden, dass diese jungen Menschen nicht nur oberflächlich integriert werden, sondern auch psychisch und sozial stabilisiert werden, um langfristig am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

2.2 Traumapädagogik

In den vergangenen Jahren hat sich die Traumapädagogik als eigenständige Fachdisziplin etabliert und weiterentwickelt. Die Anwendungsbereiche traumapädagogischer Ansätze sind dabei nicht auf die stationäre Jugendhilfe beschränkt, sondern erstrecken sich mittlerweile auf eine Vielzahl von Arbeitsfeldern. Die Traumapädagogik ist eine Fachdisziplin, die sich der Suche nach Antworten auf die Frage verschrieben hat, welche Faktoren es den lebensgeschichtlich belasteten Mädchen und Jungen ermöglichen, selbstbestimmt ihren Weg zu wählen.

2.2.1 Traumapädagogische Diagnostik

Die Traumapädagogik wird in der Fachliteratur weniger als eine anwendungsorientierte Technik oder Methode definiert, sondern in erster Linie als (Grund-) Haltung dem Menschen und seiner Geschichte gegenüber. Die Entwicklung dieser menschlichen Grundhaltung sowie individueller pädagogischer Hilfebedarfe erfordert einen „ständigen diagnostischen Prozess“ (Baierl, 2016, S. 73). Das griechische Wort „Diagnose“ bedeutet übersetzt so viel wie „durch Erkenntnis“. Der Zweck der Diagnostik besteht folglich in der Erkenntnisgewinnung. Die traumapädagogische Diagnostik verfolgt das Ziel, traumatisierte Kinder und Jugendliche zu verstehen und Wissen über sie zu sammeln, um auf dieser Grundlage bestmögliche Unterstützungsangebote zu erschaffen. Um die traumapädagogische Haltung in Bezug auf diese

Hauptteil

Form der Diagnostik zu verdeutlichen, verwendet die BAG Traumapädagogik in diesem Zusammenhang den Begriff „traumapädagogisch diagnostisches (Fall-)Verstehen“ (Fachverband Traumapädagogik, 2017, S. 3). Das diagnostische Fallverstehen setzt sich aus den drei folgenden Bestandteilen zusammen: Die klassifikatorische Diagnostik umfasst Informationen über bereits bekannte und nach ICD-10 diagnostizierte körperliche und psychische Erkrankungen. Die Biografiediagnostik umfasst jegliches Wissen über die Vorgeschichte, familiäre Hintergründe, Entwicklungsverläufe und zusammenhängende Dynamiken. Die Lebensweltdiagnostik basiert auf dem Modell der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch und setzt den Fokus auf die aktuelle Lebenssituation der/des Betroffenen sowie deren subjektive Wahrnehmung und Einbindung in diese (vgl. Baierl, 2016, S. 74). Im Anschluss erfolgt eine Zusammenführung der Ergebnisse der klassifikatorischen Diagnostik, Biografiediagnostik und Lebensweltdiagnostik. In der Konsequenz werden die individuellen Ressourcen, Stärken, Risiko-, Mittler- und Schutzfaktoren, Fähigkeiten und Defizite ersichtlich. Darauf aufbauend lassen sich Bedarfe und pädagogische sowie therapeutische Interventionen für die Hilfeplanung des Kindes oder des/der Jugendlichen ableiten (Baierl, 2016, S. 74). Die traumapädagogische Diagnostik erweist sich aus zweierlei Gründen als unabdingbar. In der heutigen Zeit stellen Diagnosen die Grundlage zur Begründung sozialpädagogischer Hilfemaßnahmen dar. Des Weiteren zielt traumapädagogische Diagnostik darauf ab, das Selbstverstehen und die Selbstbemächtigung von betroffenen Kindern und Jugendlichen zu fördern, was als oberstes Ziel des Konzepts der Traumapädagogik bezeichnet werden kann (vgl. Gahleitner, 2016, S. 264). In diesem Zusammenhang wird im Folgenden das Konzept der „Pädagogik der Selbstbemächtigung“ vorgestellt, welches von Wilma Weiß etabliert wurde.

2.2.2 Die Pädagogik der Selbstbemächtigung

Wie in Kapitel 2.1.6 über die Symptome von Trauma dargelegt, haben viel geflüchtete Kinder und Jugendliche ein sehr negatives Selbstbild und nehmen ihre eigene Person oftmals als schlecht, böse, nicht liebenswert und schuldig wahr. Sie können dazu neigen, ihre Gefühle zu unterdrücken und sich als andersartig zu empfinden, was mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem Gefühl der Nichtzugehörigkeit führt. Diese Beeinträchtigungen können sich in der Beziehungsannahme sowie ihren weltlichen Explorationserfahrungen manifestieren (Weiß, 2016). Auch sind die betroffenen Kinder und Jugendlichen in Stresssituationen oftmals nicht in der Lage, selbstbestimmt zu agieren was zu einem Defizit an Selbstwirksamkeitserfahrungen führen kann. Die bereits in Kapitel 2.1.6 beschriebenen Dynamiken der Flashbacks und der Übererregung beeinträchtigen die Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe. Das traumapädagogische Konzept, insbesondere die Pädagogik der Selbstbemächtigung nach

Hauptteil

Wilma Weiß, erlaubt die Analyse und Modifikation des Selbstbildes sowie der Verhaltensweisen.

Die Pädagogik der Selbstbemächtigung ist aus dem Konzept der emanzipatorischen Pädagogik der 1970er Jahre hervorgegangen. Die Relevanz der Selbstbemächtigung lässt sich anhand der vielfältigen Folgen der traumatischen Erfahrungen ableiten, die geflüchtete Kinder und Jugendliche durchlebt haben. Viele geflüchtete Kinder und Jugendliche haben Ohnmachtserfahrungen erlebt (vgl. 2.1.6 Symptome von Trauma), welche dazu führen, dass sie sich selten als selbstbestimmtes Subjekt erleben. Der Übergang aus der Objektrolle in den Subjektstatus wird durch die verschiedenen Traumafolgen erschwert. Die Basis zur Überwindung und Korrektur eines negativen Selbstbild liegt im Verständnis für die eigenen Gefühle und Reaktionen. Die Förderung des Selbstverstehens stellt eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung eines Kohärenzgefühls sowie die Ausbildung von Selbstbemächtigung dar. Des Weiteren besteht für Schulsozialarbeiter*innen die Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung der Mädchen und Jungen zu fördern, was sich wiederum unterstützend auf die Selbstregulation auswirkt. Die von den Mädchen und Jungen erworbenen, oft selbstschädigenden und fremdschädigenden Verhaltensweisen stellen für sie eine erhebliche Belastung im Alltag dar. Die Intensität negativer Gefühle gegenüber sich selbst nimmt zu. Die Förderung der Selbstakzeptanz kann durch eine Haltung der Annahme des guten Grundes⁴ seitens der Fachkräfte, sowie durch die Erläuterung erfolgen, dass derartige Verhaltensweisen durchaus berechnete Reaktionen auf die extremen Umstände sind (Weiß, 2021). Auch das Spiegeln des Verhaltens und die Frage „Du tust das gerade, weil...?“ fördern das gemeinsame Verständnis über herausfordernde Verhaltensweisen und verbessern die Klarheit über das eigene Selbst der Kinder und Jugendlichen (Weiß, 2021). Die Anerkennung der Lebensleistung durch Pädagog*innen sowie die Beachtung der Expert*innenschaft führt bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen zu einer Neubewertung (und möglicherweise Akzeptanz) des Selbst. Selbstakzeptanz führt zu einer Steigerung der Selbstfürsorge sowie des empathischen Verhaltens (vgl. ebd.). Die Förderung der Selbstregulation durch Fachkräfte kann erfolgen, indem traumapädagogisches Fachwissen altersentsprechend mit den Kindern und Jugendlichen geteilt wird. Die Folgen traumatischer Erfahrungen auf den Körper und die Hirnentwicklung lassen sich beispielsweise mithilfe des Bilderbuchs „Lily, Ben und Ovid“ von Marianne Herzig (siehe Kapitel 2.1.2) erläutern. Auf diese Weise können Überregung, Erstarrung und eigene

⁴ Die „Pädagogik des guten Grundes“ wird in im folgenden Kapitel 2.2.3 näher erläutert.

Hauptteil

Dissoziationen⁵ begreifbar gemacht werden. Des Weiteren kann bei Kindern und Jugendlichen die Entwicklung einer Sensibilität für ihre eigenen Körperempfindungen gefördert werden. Stress und Überregung manifestieren sich möglicherweise durch wiederkehrende Empfindungen wie Schwitzen oder einen Kloß im Hals. Durch das Erlernen von Sensibilität für diese Körperempfindungen besteht die Möglichkeit, Überregung, Erstarrung und Dissoziation vorab zu bemerken und diese zu vermeiden (Weiß, 2021). Das Verständnis des eigenen Selbst sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation mindern Scham- und Schuldgefühle, befreien von Isolation und vermitteln den Betroffenen ein Gefühl von Sicherheit (Weiß, 2021). Um Selbstbemächtigung zu erlangen, ist es zudem erforderlich, „Selbstwirksamkeit durch Partizipation“ (ebd.) zu erfahren. Partizipation stellt einen „essenziellen Bestandteil von Traumapädagogik“ dar (Macsenae, 2016, S. 108). Kinder und Jugendliche, die traumatischen Erfahrungen ausgesetzt waren, haben in ihrer Vergangenheit eine Vielzahl von Ohnmachtserfahrungen und Kontrollverlusten erlebt. Sie erleben sich als nicht wirksam und haben das Gefühl, weder Einfluss auf sich selbst noch auf ihre Umwelt zu haben. Für die traumapädagogische Arbeit ist es daher unerlässlich, emanzipatorische und partizipative Strukturen und Ansätze zu schaffen, um ein Wirksamkeits- und Teilhabegefühl bei den Mädchen und Jungen zu fördern. Das Erleben von Autonomie, Zugehörigkeit und Kompetenz bei der Teilhabe an der eigenen Lebensgestaltung führt zu positiven Gefühlen und trägt erheblich zur seelischen Gesundheit bei (vgl. Fachverband Traumapädagogik, 2017). „Zudem löst Mitbestimmung Gefühle von Kontrolle und Sicherheit aus“ (Weiß, 2016). Es wird empfohlen, soweit möglich, Kinder und Jugendliche in alle sie betreffenden Entscheidungen miteinzubeziehen. Dies kann beispielsweise durch die Mitbestimmung der Klassenregeln erfolgen, was zudem das Verständnis und die Akzeptanz dieser fördert. Auch die altersgerechte Mitwirkung an Hilfeplangesprächen sollte den Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, indem sie beispielsweise den Entwicklungsbericht oder ähnliches mit den Schulsozialarbeiter*innen zusammen verfassen (vgl. ebd.).

2.2.3 Sichere Orte

Im Rahmen einer traumapädagogischen Arbeit müssen neben den zwischenmenschlichen Begegnungen auch die Schaffung angemessener institutioneller Rahmenbedingungen sowie die Reflexion der eigenen, pädagogischen Identität berücksichtigt werden. Die von Martin Kühn im Jahr 2007 vorgestellte *Pädagogik des sicheren Ortes* postuliert eine Methode für die traumapädagogische Praxis. Der „*Sichere Ort*“ stellt für Kinder und Jugendliche, die

⁵ In der klinischen Psychologie Verlust der körperlich-psychischen Einheit der Person. Die Konsequenz ist das Auftreten von psychischen Einheiten, die Handlungsabläufe durchführen, die der Person nicht bewusst sind, bis hin zum Auftreten von selbständigen Unterpersönlichkeiten. (vgl.: G.A., 2000)

Hauptteil

traumatische Erfahrungen gemacht haben, eine bedeutsame Ressource dar, da sie die Welt oft als unsicher erleben. Um diese Erfahrungen zu korrigieren, ist es nach Kühn erforderlich, dass der Lebensort und die Alltagsbedingungen der Betroffenen als „*äußere sichere Orte*“ deutlich spürbar sind. In diesem Kontext erwies sich laut Kühn die Schaffung von vertrauensfördernden, einschätzbaren, transparenten, verlässlichen und bewältigbaren Lebensraum- und Alltagsbedingungen als von bedeutend. In diesem Kontext bezeichnet Kühn Fachkräfte, wie z.B. Schulsozialarbeiter*innen als „Sicherheitsbeauftragte“ (vgl. Kühn, 2023, S. 34). In seiner Publikation aus dem Jahr 2016 beschreibt Martin Baierl den sicheren Ort als ein Gegenmodell zur als von ihnen als gefährlich erlebten Welt für Kinder und Jugendliche (Baierl, 2016). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass äußere Gefahren abgewehrt werden, während gleichzeitig Sicherheit und Geborgenheit verspürt werden sollen. Der „emotional-orientierte Dialog“ stellt einen essenziellen Bestandteil der *Pädagogik des guten Grundes* dar. Die Pädagogik des guten Grundes ist eine Grundhaltung der Traumapädagogik. Diese Grundhaltung gesteht allen (traumatisierten) Kindern und Jugendlichen zu, dass deren Denken und Handeln stets als sinnhafte Interaktion mit der Umwelt zu verstehen ist. Das Verhalten der Kinder und Jugendlichen wird hierbei als eine angeeignete Überlebensstrategie verstanden, welche zu einem anderen Zeitpunkt sinnvoll und angemessen war. Die Fähigkeit zur Kontrolle der eigenen Emotionen kann nach Kühn (Kühn, 2023, S.34) nur durch ein Vertrauensverhältnis zur unmittelbaren Umgebung des Kindes wiedererlangt werden. Eine geduldige, empathische und aushaltende Begleitung durch pädagogische Fachkräfte kann ein solches Vertrauensverhältnis ermöglichen. Traumapädagogische Fachkräfte müssen folglich in der Lage sein, die hinter den Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen stehenden Bedarfe und Motivationen zu erkennen, um somit neue Wege der Kommunikation zu entwickeln. In diesem Kontext können sie als „Sprachforscher*innen“ und Vermittler*innen verstanden und bezeichnet werden (vgl. Kühn, 2023, S. 34).

2.2.4 Pädagogik des sicheren Ortes für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung

Es kann konstatiert werden, dass weder unbegleitete noch begleitete Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen nach ihrer Ankunft im Exilland Deutschland tatsächlich in Sicherheit sind. Die fehlenden Möglichkeiten und Räume, die extremen Verlust- und Stresserfahrungen der Flucht zu verarbeiten, das zunehmend feindlich gesonnene Klima im Exilland Deutschland sowie die immer restriktivere Asylpolitik sorgen dafür, dass die traumatischen Prozesse anhalten und häufig keine ausreichenden korrigierenden Erfahrungen zum Besseren gemacht werden können (Kühn & Bialek, 2017, S. 58). Die „Anerkennung der Verwundbarkeit“ (ebd.) von betreuten geflüchteten Kindern und Jugendlichen stellt folglich ein zentrales Thema für die

Hauptteil

professionelle Reflexion dar. Eine erstrebenswerte Lösung wäre eine zeitnahe positive Klärung des Bleibestatus für begleitete und unbegleitete Minderjährige mit Fluchterfahrung im Exil Deutschland, um den Raum für die Verarbeitung der traumatischen Erfahrungen und Erlebnisse endlich zu eröffnen. Für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen ist es im Exil von essenzieller Bedeutung, sichere Orte zu haben, an denen sie korrigierende soziale (und therapeutische) im Gegensatz zu den grenzverletzenden Erfahrungen der Flucht machen können. In diesem Kontext verweist Kühn auf die Notwendigkeit von äußerer Sicherheit, um innere Sicherheit zu erlangen. Eine permanente Aktivierung des neuronalen Notfallreaktionssystems der Kinder bzw. Jugendlichen führt andernfalls zu einer stetigen Aktivierung des limbischen Systems, wodurch die „Echse“ regiert (vgl. Kapitel 2.1.2).

2.2.5 Sichere Orte für Mitarbeiter*innen

Die Funktion einer Institution wie der Schule als sicherer Ort für Kinder und Jugendliche kann nur dann gewährleistet werden, wenn dies auch für die Mitarbeiter*innen zutrifft. Diese These stammt von Martin Baierl (2016, S. 122). Die Anforderungen an Mitarbeiter*innen sind vielfältig. Neben Belastbarkeit, Selbstsicherheit, Fachwissen, Konflikt- und Beziehungsfähigkeit sowie einem hohen Reflexionsvermögen ist auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion notwendig (vgl. Fachverband Traumapädagogik, 2011). Die Förderung der Mitarbeiter*innen stellt einen bedeutsamen Faktor im Konzept der Traumapädagogik dar, da die alltäglichen Belastungen durch das oftmals herausfordernde Verhalten der Kinder und Jugendlichen für die Mitarbeiter*innen enorm sind. Pädagog*innen klagen in diesem Zusammenhang häufig über psychische Erschöpfung und Überforderung (vgl. Weiß, 2021). Auch die pädagogische Beziehungsarbeit und die damit verbundene Konfrontation mit der unbewältigten Vergangenheit der Kinder und Jugendlichen stellt hohe Anforderungen an die Fachkräfte in den Schulen und anderen Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe (Fachverband Traumapädagogik, 2011). Die Leidensgeschichten der Kinder können bei den Bezugspersonen schwer erträgliche Gefühle und Vorstellungen auslösen. Dies führt zu einer Destabilisierung des inneren Systems der Bezugspersonen, wodurch ihr Grundvertrauen beeinträchtigt werden kann. Dies wiederum führt zu Zweifeln (Weiß, 2021). Die Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik definiert verschiedene Standards, die der Stabilisierung des (pädagogischen) Personals dienen sollen. Die Personalauswahl erfolgt unter Berücksichtigung der Aspekte Qualifikation, Persönlichkeit und Teamergänzung. Darüber hinaus sollten neue Mitarbeiter*innen in das Konzept der Traumapädagogik eingearbeitet werden, regelmäßige Supervisionen stattfinden, Angebote zur Resilienzförderung bereitgestellt werden sowie regelmäßige fachliche Überprüfungen stattfinden. Das Konzept sollte

Hauptteil

weiterentwickelt, wertschätzende und ressourcenorientierte Mitarbeitergespräche sowie traumaspezifische Fort- und Weiterbildungen durchgeführt werden. Darüber hinaus sollten interne und externe Kooperationen auf- und ausgebaut werden (vgl. Fachverband Traumapädagogik, 2011). Um eine Institution wie die Schule als einen sicheren Ort für Mitarbeitende zu gestalten, nennt Baierl (2016, S. 77) Rahmenbedingungen für deren Ausstattung. Die Aufrechterhaltung der traumapädagogischen Haltung sowie die adäquate Anwendung entsprechender Methoden erfordern die Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten und Arbeitsmaterialien. Des Weiteren postuliert Baierl, dass ausreichend qualifiziertes Fachpersonal, eine Einrichtungskonzeption sowie transparente und verbindliche Arbeitsplatzbeschreibungen, eine sinnvolle Gruppenstruktur und Gruppengröße, Notfallpläne für Krisensituationen, feste Abläufe und Ansprechpartner*innen sowie Freiräume und Nachsorge nach besonders belastenden Erlebnissen geeignete Rahmenbedingungen schaffen würden, sodass in einer Schule sinnvolle und zielführende traumapädagogische Arbeit möglich ist (vgl. ebd.). Im folgenden Kapitel wird die Schulsozialarbeit behandelt, um die zuvor besprochenen Themen Trauma und Traumapädagogik anschließend in diesem Anwendungsbereich vertieft zu betrachten.

2.3 Schulsozialarbeit

„Schulsozialarbeit gehört zu den zentralen Angebotsformen der Sozialen Arbeit im Kontext Schule. Sie ist ein originäres Angebot der Kinder- und Jugendhilfe zur Verwirklichung des programmatischen Rechts der Schulkinder auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB 8).

Schulsozialarbeit kann als eine sozialstaatlich garantierte, sozialrechtlich normierte und sozialpädagogisch vermittelte Dienstleistung definiert werden. Aus sozialstaatlicher Sicht verfolgt sie das übergeordnete Ziel der sozialen Gerechtigkeit im Sinne von Teilhabegerechtigkeit für junge Menschen (Emanuel, 2017, S. 16). Sozialrechtlich sichert sie in erster Linie Eltern Unterstützungsleistungen bei der Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder zu. Sozialpädagogisch ist die Kinder- und Jugendhilfe eine „lebensweltorientierte Dienstleistung zur Lebensbewältigung“ (Emanuel, 2015). Dieses Verständnis geht davon aus, dass Mädchen und Jungen in ihren Lebens- und Lernwelten Unterstützung in ihren Erziehungs- und Bildungsprozessen benötigen. Schulsozialarbeit wird als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in kommunaler Verantwortung erbracht. Sie stellt sowohl „fachlich-inhaltlich als auch formal-rechtlich eine weitreichende Konkretisierung der kommunalen Verantwortung für die Themen Erziehung, Bildung und Inklusion dar“ (ebd.). Dennoch kann nicht ohne weiteres von „der“ Schulsozialarbeit gesprochen werden. Sie ist sowohl strukturell als Arbeitsfeld als auch inhaltlich als Arbeitsform breit ausdifferenziert. Es gibt unterschiedliche

Hauptteil

Anstellungsverhältnisse der Fachkräfte der Schulsozialarbeit, z.B. bei den Schulen selbst, bei Elternvereinen oder bei anerkannten Trägern der Jugendhilfe. Die inhaltlichen Ausrichtungen reichen von explizit sozialraum- und lebensweltorientierten Ansätzen bis hin zu individualisierenden, therapeutischen Einzelangeboten. Auch die Zielgruppen können unterschiedlich definiert und gewichtet werden. Primäre Zielgruppen sind in der Regel die Kinder und Jugendlichen in der Schule sowie deren Eltern. Sekundäre Zielgruppen können die Lehrerinnen und Lehrer sowie die gesamte Gemeinde sein (vgl. ebd.). Schulsozialarbeit umfasst Formen der kontinuierlichen Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die das Tätigwerden sozialpädagogischer Fachkräfte am Ort Schule und die Kooperation mit allen anderen am Schulleben beteiligten, pädagogischen Fachkräften zur Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe für junge Menschen zum Ziel haben (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015).

2.3.1 Grundsätze der Schulsozialarbeit

Wie in den vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit vorgelegten Leitlinien für Schulsozialarbeit (2015), fungiert die Schulsozialarbeit als integraler Bestandteil des schulischen Lebensraums und bietet eine zuverlässige Anlaufstelle für Schülerinnen und Schüler, ihre Bezugspersonen sowie alle am Schulleben beteiligten pädagogischen Fachkräfte. Ihr Handeln zeichnet sich durch Verbindlichkeit, Transparenz und Vertraulichkeit aus, wodurch Vertrauen innerhalb der Schule und im weiteren sozialen Umfeld aufgebaut wird (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 8). Ein zentrales Ziel der Schulsozialarbeit ist die Förderung von Vielfalt, Inklusion und Chancengleichheit. Sie berücksichtigt die unterschiedlichen Lebensphasen, Bildungserfahrungen und sozialen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler, einschließlich Faktoren wie Migrationserfahrungen, Religionszugehörigkeit, soziale Herkunft, Geschlecht und sexuelle Identität. Durch diesen diversitätsbewussten Ansatz soll die Schulsozialarbeit Räume kreieren, in denen Jugendliche ihre individuellen Interessen und Potenziale entdecken, selbstbestimmt Entscheidungen treffen und handeln können. Dabei soll aktiv auf die „Wirkungen von Zuschreibungen und (struktureller) Diskriminierung“ (ebd.) eingegangen werden, um gemeinsam mit den Betroffenen Lösungen zu erarbeiten (vgl. ebd.). Prävention bildet ein weiteres fundamentales Prinzip der Schulsozialarbeit. Sie soll im Zusammenspiel mit einzelfallbezogenen Interventionen ein ausgewogenes Verhältnis bewahren. Präventive Maßnahmen zielen darauf ab, in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften und Bezugspersonen, frühzeitig Benachteiligungen und Ausgrenzungen zu identifizieren und zu verhindern (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 9). Vertraulichkeit als weiterer Grundsatz ist

Hauptteil

essenziell für das Funktionieren der Schulsozialarbeit. Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit sollen gewährleisten, dass vertrauliche Informationen und Erkenntnisse aus Interaktionen nicht ohne die ausdrückliche Zustimmung der betroffenen Jugendlichen weitergegeben werden. Dies soll das notwendige Vertrauen in die Schulsozialarbeit sichern (vgl. ebd.). Alle Angebote und Unterstützungsmaßnahmen der Schulsozialarbeit sind für die Jugendlichen freiwillig, außer sie erfolgen im Rahmen von klassenbezogenen Unterrichtsveranstaltungen (vgl. ebd.). Schulsozialarbeit verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der die Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen in ihrer Gesamtheit betrachtet. Sie soll die jungen Menschen dabei unterstützen, ihre Lebensformen selbstbestimmt zu vertreten, indem sie ernst genommen werden (vgl. ebd.). Des Weiteren nennt der Kooperationsverbund Sozialarbeit Partizipation als wichtige Maxime und beschreibt sie als „Teilhabe an gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement“ (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 9). Sie umfasst die Förderung von Selbstbestimmung, Kritik- und Entscheidungsfähigkeit. Schulsozialarbeit unterstützt Jugendliche und ihre Bezugspersonen dabei, adäquate Partizipationsmöglichkeiten zu entwickeln und zu nutzen, orientiert an den gesetzlichen Vorgaben zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (ebd.). Schulsozialarbeit sollte sich an den „individuellen Voraussetzungen, Ressourcen und Zielen der jungen Menschen“ (ebd., S.10) orientieren. Sie will die familiären, schulischen und sozialen Kontexte aktiv in ihre Arbeit einbeziehen und die Lebenswelt der Jugendlichen als zentralen Handlungsrahmen anerkennen- dieses Ziel formulieren die genannten Leitlinien des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit im Grundsatz des Lebensweltbezugs. Niedrigschwelligkeit im Zugang zur Schulsozialarbeit soll gewährleistet werden, sodass die Jugendlichen jederzeit und direkt mit ihren Anliegen die Schulsozialarbeit kontaktieren können (ebd.). Schließlich legt die Schulsozialarbeit Wert auf die Anerkennung der Leistungen der Kinder und Jugendlichen. Diese werden gefördert und gewürdigt, jedoch nicht formal bewertet, beispielsweise durch Noten. Diese Prinzipien bilden die Grundlage für eine kompetente und erfolgreiche Schulsozialarbeit, die darauf abzielt, die Bildungsbeteiligung und gesellschaftliche Integration junger Menschen zu unterstützen und zu fördern (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S.11).

2.3.2 Schulsozialarbeit und Migration

Schulsozialarbeit agiert an der Schnittstelle zwischen non-formaler Bildung der Jugendhilfe und der formalen Bildung an Schulen. Dabei stellt die Migration ein wesentliches Kriterium für Bildungsbenachteiligungen dar (vgl. Kloha, 2017, S. 187). „Schulsozialarbeiter*innen sind besonders gefordert, da die steigende Zahl von Menschen, die nach Deutschland kommen, insbesondere minderjährige Flüchtlinge, die Zahl der belasteten Schüler*innen erhöht“ (ebd.).

Hauptteil

Diese benötigen in vielen Fällen aufgrund ihrer prekären Lebenssituationen sozialarbeiterische Unterstützung. In der Sozialen Arbeit, so Johannes Kloha, spiele die Kategorisierung von Menschen als „anders“ sowohl auf konzeptioneller Ebene als auch im konkreten Handeln der Professionellen immer wieder eine Rolle. Daraus ergeben sich komplexe Herausforderungen für die Praxis und es ist daher sinnvoll, Differenzkategorien (wie z.B. *Race*⁶, *Gender*⁷, sozioökonomischer Status etc. pp.) in den Fokus professionellen Handelns zu rücken. Insbesondere dann, wenn diese Differenzkategorien zur Grundlage konkreter Konflikte, Ausgrenzungen oder Benachteiligungen einzelner Schüler*innen oder ganzer Gruppen von Schüler*innen geworden sind. Bleibt dies aus, wird ausgeblendet, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund konkret benachteiligt werden, etwa durch Erfahrungen von Alltagsrassismus, (aufenthalts-)rechtliche Schlechterstellung oder aber durch diskriminierende Selektionsmechanismen des Bildungssystems (vgl. Kloha, 2017, S. 188). Nicole Pötter sieht in der Schule theoretisch eine stabilisierende und normalisierende Funktion für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Allerdings kann die Schule diese Rolle in der Praxis oft nicht erfüllen, da Lehrkräfte sich überfordert fühlen und es an Schulsozialarbeit sowie interkultureller Kompetenz mangelt. Pötter hebt hervor, dass die oft schwierige Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen eine besondere Herangehensweise erfordert, die Schulen häufig nicht bieten können (Pötter, 2017, S. 208). Notwendige Aufgaben umfassen z. B. die Vermittlung von Arztbesuchen, Orientierung im neuen Lebensraum und das Erlernen spezifischer kultureller Lebensweisen im Exilland. Pötter plädiert für einen schulsozialarbeiterischen ressourcenorientierten Ansatz, der auf die Förderung und Wiederherstellung immaterieller Ressourcen abzielt. Dies umfasst die psychosoziale Stabilisierung, die Stärkung von Sicherheit und Selbstkompetenz durch soziale Unterstützung sowie die Minimierung von Diskriminierungserfahrungen (Treber 2009, zit. nach Pötter, 2017, S. 208). Auch und besonders für die Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte gelten die allgemeinen Anforderungen der Schulsozialarbeit, nämlich die Sicherstellung und Unterstützung ihrer Anschlussfähigkeit an Lebenswelt und Bildungssystem (Spies & Pötter, 2011, S. 43). Pötter betont die differenzierte Betrachtung geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Ihre jeweiligen Ausgangslagen variieren je nach soziokulturellem

⁶ Der aus dem Englischen stammende Begriff *race* steht für eine sozialwissenschaftliche Analysekategorie, die politische, soziale und kulturelle Konstruktionen vom Weiß- und Nichtweißsein beschreibt. Das aus dem US-Kontext übernommene Konzept von *race* lässt sich nicht mit dem deutschen Begriff „Rasse“ übersetzen. Anders als der biologistisch konnotierte Rassenbegriff ist das Konzept *race* in den USA eng mit den Kämpfen Schwarzer Menschen gegen rassistische Ungleichheit verbunden. (Universität Freiburg, 2018)

⁷ *Gender* beschreibt auf einer wissenschaftlichen Ebene das sozial konstruierte Geschlecht und auf einer aktivistischen und persönlichen Ebene die Geschlechtsidentität einer Person (vgl. Queer Lexikon, 2024).

Hauptteil

Hintergrund, individuellen Eigenschaften, Elternsituation, Aufenthaltsstatus und Schulerfahrung. Sie sieht grundlegenden Unterstützungsbedarf in den Bereichen Deutsch, dem Erlernen von gegenseitigem Respekt, Lernfähigkeiten, Identitätsstärkung, Konfliktmanagement und Anti-Rassismus-Training (Pötter, 2017, S. 210).
Schulsozialarbeiterinnen

„sollten durch Gespräche mit betroffenen Kindern, Kontakt zu unterstützenden Institutionen und die Vermittlung von Hilfen die spezifischen Lebenswelten der Flüchtlinge erschließen. Dabei ist die für Vermittlerrolle wichtig, Netzwerke für Unterstützungsleistungen aufzubauen und bei Verhaltensauffälligkeiten Beratung oder therapeutische Hilfe zu organisieren“ (vgl. ebd.).

Auch die Situation der Eltern sollte berücksichtigt werden, und die Erwartungen an sie sollten an ihre individuellen Möglichkeiten angepasst werden. Es ist außerdem wichtig, die Bedürfnisse und möglichen Verunsicherungen der Schüler*innen ohne Fluchterfahrungen im Blick zu behalten. Die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen erfordert Ambiguitätstoleranz, die Bereitschaft zur kritischen Reflexion eigener Deutungsmuster und einen ressourcenorientierten Blick, der die Fähigkeiten und Kompetenzen der Geflüchteten in den Mittelpunkt stellt. Wichtig ist auch Kontinuität in der Beziehungsarbeit und im Personal, um Vertrauen aufzubauen. Diese Anforderungen sind besonders wichtig in der Schulsozialarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In ihrem Beitrag in „Hand-Buch-Pädagogik“ (2017) betont Maria Johanna Fath die Bedeutung einer stabilen und unterstützenden emotionalen Umgebung für das Lernen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Fath, 2017, S.422). Insbesondere Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die sowohl in ihrem Herkunftsland als auch während ihrer Flucht traumatische Erlebnisse erfahren haben, sind häufig von einem Mangel an Unterstützung seitens ihrer primären Bezugspersonen betroffen. Dies resultiert in erschwerten Lebensbedingungen und einer Beeinträchtigung ihrer emotionalen Bindungsfähigkeit. Fath betont, dass Schulsozialarbeiter*innen eine Schlüsselrolle einnehmen, indem sie den betroffenen Schüler*innen nicht nur Unterstützung bieten, sondern auch als Vorbilder fungieren, wie ein stabiles Leben aussehen kann und den betroffenen Kindern und Jugendlichen Bindungserfahrungen geben können (vgl. ebd.). Des Weiteren wird hervorgehoben, dass das Wachstum auf emotionaler und intellektueller Ebene bei unzureichender sozialer Unterstützung stark beeinträchtigt sein kann. Ulrike Ding (2023, S. 58) ergänzt diese Perspektive, indem sie darauf hinweist, dass traumatische Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen erhebliche Auswirkungen auf ihre schulische Leistungsfähigkeit haben können. Symptome wie Unwohlsein in schulischen Situationen, eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit und Schwierigkeiten bei der Verarbeitung und Unterscheidung von

Hauptteil

Informationen sind häufig zu beobachten. Diese Beeinträchtigungen können langfristige Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben, einschließlich wiederholter Schuljahre oder vorzeitigem Schulabbruch. Des Weiteren verdeutlicht Ding, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche häufig Schwierigkeiten haben, sich neuen Lernumgebungen zu öffnen und ihre kognitiven Fähigkeiten angemessen zu nutzen. Ihre Lernfähigkeit wird durch ihre traumatischen Erfahrungen stark beeinträchtigt, was sich negativ auf ihre schulische und persönliche Entwicklung auswirken kann (vgl. ebd.).

Ein weiterer Aspekt von Relevanz ist die gestörte Körperwahrnehmung bei Kindern, die ein Trauma erlebt haben. Diese kann zu physischen und psychischen Blockaden führen. Dies erschwert ihre Integration in den schulischen Alltag zusätzlich und stellt eine Herausforderung für ihre sensomotorische Entwicklung dar. Fath postuliert, dass eine Optimierung der Lernumgebung und Unterstützungssysteme für traumatisierte Schüler*innen von größter Bedeutung ist, um ihre Bildungs- und Entwicklungsbedürfnisse bestmöglich zu adressieren und ihre Lernfähigkeit wiederherzustellen (vgl. Fath, 2017, S.422).

2.3.3 Welche Bedingungen brauchen traumatisierte Kinder und Jugendliche?

In der schulischen Praxis wird häufig vernachlässigt, dass das sozial-emotionale Lernen ebenso wie das kognitive Lernen zu den professionellen Aufgaben gehört (vgl. Ding, 2023, S. 60). Die Kernaussage lautet wie folgt: Kinder, die traumatische Erfahrungen gemacht haben, entwickeln Schutzmechanismen, um emotionalen Stress zu vermeiden. Unter der Voraussetzung, dass jedes Gehirn die Fähigkeit besitzt, neue Wege zu beschreiten, sollte es möglich sein, diese Blockaden zu überwinden (vgl. ebd.). Die Aufgabe besteht darin, traumatisierten Kindern einen Weg zurück ins Leben zu ebnen. Die Relevanz der Institution Schule für die gesamtpersönliche Entwicklung eines Kindes wird in der Praxis häufig unterschätzt (vgl. ebd.). Die Beziehung zwischen Kindern und Jugendlichen und ihren Lehrkräften hat einen Einfluss auf deren Entwicklung. Die Fähigkeit zur Entwicklung von Fantasie, zur Entfaltung von Entwicklungsmöglichkeiten, die Bereitschaft, neue Erfahrungen zuzulassen, sowie die Entwicklung von Neugier und Interesse am Leben und Lernen sind maßgeblich von positiven Lernerfahrungen abhängig (vgl. ebd.). Eine negativ konnotierte Wahrnehmung der Institution Schule, die sich in fehlenden Erfolgserlebnissen und einer negativen Bestätigung von außen manifestiert, wirkt sich hemmend auf die Entwicklung von Kindern aus. Für Fähigkeit zur positiven Selbsteinschätzung und Selbstwahrnehmung, die Bewusstheit über das eigene Handeln sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation sind positive Rückmeldungen durch die Lehrkraft wichtig, um wiederum den Lernprozess positiv gestalten zu können (vgl. ebd.).

Hauptteil

Aufgrund der Hypersensibilität und des unerträglichen emotionalen Stresses, denen das kindliche bzw. jugendliche Gehirn ausgesetzt ist, entwickelt es effektive Schutzmechanismen gegen das Erleben von verletzenden Gefühlen. Diese verhindern, dass traumatisierte Kinder sich auf Unterricht im klassischen Sinne einlassen können. Primäre pädagogische Ziele in der Schule müssen daher Stabilisierung, Vertrauensaufbau und Kontinuität sein. Aus diesem Grund wird im Folgenden dargelegt, wie sich diese drei Elemente im Schulalltag integrieren lassen und wie strukturierende Elemente die Schule zu einem sicheren Ort machen können (vgl. Ding, 2023, S. 60).

– Die Zeitstruktur

Nach Ulrike Ding sind wiederkehrende, strukturierende Elemente wesentlich, um Schule zu einem sicheren Ort für traumatisierte Kinder und Jugendliche zu machen (vgl. ebd.). In ihrem Text „Trauma und Schule“ im Fachbuch „Traumapädagogik“ präsentiert sie ein gelungenes Beispiel für eine strukturierende Unterrichtsgestaltung.

„Kurz nachdem die Lehrerin wie jeden Morgen einen guten Morgen gewünscht hat, sich alle Kinder unaufgefordert in den morgendlichen Stuhlkreis gesetzt haben und ruhig warten, darf Peter (ein fiktiver, beispielhafter, traumatisierter Junge; Anm. d. Verf.) sich auf seinen Platz setzen. Hier passiert nichts Neues. Jeden Morgen das gleiche Ritual. Der Tagesplan wird aufgeschrieben und besprochen, die Lehrerin fragt nach dem Befinden der Kinder und am Ende bekommen alle genau gesagt, was in den nächsten zehn Minuten zu tun ist.“ (ebd.).

Die Fähigkeit, Ungewissheit zu ertragen, stellt eine wesentliche Voraussetzung für das Lernen dar. Ist diese Fähigkeit jedoch durch emotionale Stressoren blockiert, muss Kindern und Jugendlichen die Sicherheit gegeben werden, sich durch Neues und Unvorhersehbares nicht existenziell bedroht zu fühlen. Dies erfordert die Schaffung von Bedingungen der Sicherheit. Traumatisierte Kinder und Jugendliche benötigen mehr als andere einen klar strukturierten Rahmen mit wiederkehrenden Momenten. Die gängigen modernen Unterrichtsmethoden stellen für sie oft eine Überforderung dar (vgl. ebd.). Die Reaktionen auf Ideen und Emotionen erfolgen in der Regel in einer Art und Weise, die durch die individuellen Erfahrungen geprägt ist. Für Kinder und Jugendliche mit Traumata sind offene Formen, die selbstständiges Arbeiten erfordern, oft nicht durchschaubar und können daher als bedrohlich wahrgenommen werden. Soziale Unsicherheit und Misstrauen sind als Begleiterscheinungen traumatischer Ereignisse zu betrachten. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, gerade diesen Kindern klare Strukturen zu vermitteln, um ihnen Sicherheit zu geben (vgl. ebd.). Es wird empfohlen, Tagespläne gut sichtbar aufzuschreiben und zu besprechen. Auch Planarbeit oder mehrere hintereinander oder zur Auswahl gestellte Arbeitsaufträge können Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Verhalten überfordern. Für traumatisierte Kinder und Jugendliche ist es

Hauptteil

besonders wichtig, dass sie Informationen darüber erhalten, welche Aufgaben sie als nächstes oder in den nächsten zehn Minuten bearbeiten werden. Da jede Form von sinnvoller Strukturierung auf allen Ebenen der Schulorganisation einen Baustein für äußere Sicherheit darstellt, kann beispielsweise die klare Strukturierung der Zeit, wie sie sich im Rhythmus von Stundenwechsel und Pausen zeigt, als Sicherheit gebendes, stabilisierendes Element bezeichnet werden.

Für manche früh traumatisierte Kinder und Jugendliche stellt der Schulbesuch allgemein die erste Form einer Sicherheit gebenden äußeren Struktur dar. Zu einer klaren Struktur gehört auch ein hohes Maß an Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit der zu erwartenden Zusammenhänge. Dazu gehören auch wiederkehrende Rituale. Die ritualisierte Rhythmisierung von Stunden, Tagen und Wochen trägt zu einer Entspannung bei und ermöglicht es ihnen, sich immer wieder auf den Unterricht einzulassen. Die Situation in der Schule wird für sie vorhersehbar. Es wird empfohlen, dass alle unterrichtenden Lehrkräfte die ritualisierenden Phasen des Unterrichts kennen und möglichst ähnlich anbieten. Die Begrüßung und der Morgenkreis, wie sie im zitierten Beispiel von Ulrike Ding beschrieben werden, dienen den Kindern und Jugendlichen dazu, sich zu beruhigen und auf die Situation einzulassen. Sie können im Raum und in der Situation ankommen. Die Wahrscheinlichkeit, dass etwas geschieht, was in ihnen emotionalen Stress auslöst, ist gering. Des Weiteren ist es in offenen Lernphasen, welche in den Fächern Kunst, Musik, Sport und Spiel kaum zu vermeiden sind, von entscheidender Bedeutung, diese besonders sorgfältig zu planen und zu strukturieren (vgl. Ding, 2023, S. 65). Diese Kontinuität ist im Schulalltag allerdings nicht immer gegeben, beispielsweise wenn eine Lehrkraft oder schulsozialarbeitende Person erkrankt und andere Personen den Unterricht übernehmen müssen (vgl. Fath, 2017, S. 434).

– Die Raumstruktur

Eine klare Strukturierung des Raums kann dazu beitragen, die Situation für die Kinder zu entspannen. Es besteht die Möglichkeit, sowohl im Klassenraum als auch im Schulgebäude und im Pausenhof bestimmte Bereiche einzurichten, die den Kindern einen Rahmen stecken und ihnen einen sicheren Ort bieten. Dies können zum Beispiel die Einrichtung von Ruhezeiten, Bewegungsräumen, Plätze ohne viel Ablenkung sowie Spielzonen für Kinder und Jugendliche sein, in welchen klar definierte und kommunizierte, traumasensible Verhaltensregeln gelten. Die Strukturierung des Raums umfasst zudem den Sitzplatz des Kindes. Traumatisierte Kinder neigen häufig dazu, Nähe und Enge als überfordernd zu empfinden. Es muss sichergestellt werden, dass jedes Kind und jede*r Jugendliche den optimalen Lernort findet. Bei der Suche

Hauptteil

nach einem geeigneten Ort zum Lernen wählen traumatisierte Kinder oder Jugendliche häufig Einzeltische, die sich an ungewöhnlichen Orten befinden (vgl. Ding, 2023, S. 66). Im Frontalunterricht ist von entscheidender Bedeutung, dass das Blickfeld zwischen dem betreffenden Kind oder Jugendlichen und der Lehrkraft frei ist, damit jederzeit Kontakt aufgenommen werden kann. In vielen Fällen wählen traumatisierte Kinder oder Jugendliche, sofern ein guter Kontakt zur Lehrkraft besteht, von sich aus Plätze in deren Nähe. Die Arbeit an Gruppentischen sollte in der Gestaltung des Unterrichtes regelmäßig angeboten werden. Jedoch sollte dem Kind die Möglichkeit eingeräumt werden, sich bei Bedarf zurückziehen zu können. Zur Strukturierung des Raumes gehört die Reduktion von Dingen. Eine übermäßige Anzahl an Bildern, offenen Regalen und Materialien, die auf den Tischen liegen, kann bei wahrnehmungsgestörten Kindern zu Irritationen und Konfusionen führen. (vgl. Ding, 2023, S. 66).

– Die Beziehungsstruktur

Für die Beziehungsstruktur postuliert Ding das angeborene Streben jedes Kindes nach Entwicklung und Lernen, unter Berücksichtigung der individuellen Biografie und subjektiven Realität jedes Einzelnen. So ist das Verhalten eines Kindes, auch wenn es aggressiv oder ablehnend erscheint, im Kontext seiner spezifischen Lebenssituation und sozialen Umgebung als sinnvoll zu verstehen (siehe Kapitel 2.1.1). Gleichzeitig hebt sie hervor, dass auch Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiter*innen ihre eigene Realität und individuelle Reaktionen besitzen. Es muss deswegen sichergestellt werden, dass die Erwachsene Person sich darüber im Klaren ist, dass das (womöglich) aggressive oder ablehnende Verhalten nicht persönlich gemeint ist, sondern sich um eine subjektive und logische Bewältigungsstrategie handelt (Ding, 2023, S. 67). Besonderes Augenmerk muss als auf die Bedürfnisse traumatisierter Kinder gelegt werden, die verstärkte Zuwendung und Wertschätzung benötigen. Auffälliges Verhalten bei traumatisierten Kindern signalisiert oft tiefere Probleme, weshalb Lehrkräfte ihre eigenen Emotionen und Reaktionen reflektieren müssen, um empathisch und angemessen agieren zu können (Ding, 2023, S. 67). Die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern erfordert eine flexible und offene Herangehensweise. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen benötigen Orientierung, klare Strukturen und positive Rückmeldungen in kleinen Schritten, um wiederholte Misserfolge und deren negative psychische Auswirkungen zu vermeiden. Der Unterricht sollte darauf ausgerichtet sein, das Selbstwertgefühl und die Selbstwahrnehmung zu fördern, indem die Stärken der Kinder hervorgehoben und erreichbare Ziele gesetzt werden, um Erfolgserlebnisse generieren zu können (vgl. Ding, 2023, S. 67). Die Schule muss als sicherer Ort der Bindung und Unterstützung fungieren und wahrgenommen werden. Schon zu Beginn

Hauptteil

des Schultages sollte eine positive Atmosphäre geschaffen werden, die den Kindern das Gefühl gibt, erwartet und erwünscht zu sein. Eine stabile Beziehung zwischen Lehrkraft/Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen ist die Grundlage für effektives Lernen. Diese wird durch kontinuierliche Präsenz, Zuverlässigkeit und Einfühlungsvermögen der Lehrkräfte gefördert (Ding, 2023, S. 68). Weiterhin betont Ding, dass traumatisierte Kinder oft Schwierigkeiten haben, Lob und positive Rückmeldungen anzunehmen, da sie aufgrund eines negativen Selbstbildes und tief verwurzelter Versagensängste (siehe Kapitel 2.1.1) diese nicht in ihre Gefühlswelt integrieren können. Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiter*innen sollten daher geduldig und flexibel auf die spezifischen Bedürfnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen eingehen und ihnen durch einfühlsame und kreative Unterstützung helfen, sich im schulischen Umfeld zurechtzufinden (Ding, 2023, S. 68). Wie bereits in Kapitel 2.2.4 dargelegt, postuliert auch Ding dass die Förderung von Bindung und Sicherheit sowie die Schaffung eines positiven Lernumfelds essenziell für die Entwicklung und das Wohlbefinden traumatisierter Kinder und Jugendlicher sind (Ding, 2023, S. 68).

Im Rahmen des Unterrichts sollte die Betrachtung von Fehlern als integraler Bestandteil des Lernprozesses erfolgen. Die Einstellung, dass Fehler nicht als gravierend erachtet werden und deren Behebung möglich ist, führt bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen nach Ding dazu, dass sie sich eher an eine Aufgabe heranwagen. Ding (2023, S. 65) betont die Relevanz einer eindeutigen Kommunikation seitens der Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen, dass auch sie Fehler machen können. Des Weiteren ist es von essenzieller Bedeutung, dass Verhaltensanforderungen stets klar kommuniziert werden.

2.4 Traumapädagogik in der Schulsozialarbeit

Der psychosoziale Auftrag der Traumapädagogik besteht laut Kühn und Bialek (2017, S. 73) nicht primär in der Behandlung traumatisierter Menschen in pädagogischen Einrichtungen, sondern in der Begleitung auf dem Weg in die Eigenaktivierung der Betroffenen. Dies kann auch als Begleitung auf dem Weg der Betroffenen zu einer selbstbestimmten Lebensführung bezeichnet werden. Die Begleitung von traumatisierten Minderjährigen mit Fluchterfahrung stellt Pädagog*innen, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen vor besondere Herausforderungen. Kühn und Bialek betonen die Notwendigkeit, individuell auf die Bedürfnisse traumatisierter Kinder und Jugendlicher einzugehen und gemeinsam mit ihnen Wege aus Krisensituationen zu finden (vgl. ebd.). Traumabedingte Faktoren wie gestörte Wahrnehmung von Körper, Gefühlen, Zeit und Raum, Amnesien, Dissoziationen sowie Reinszenierungen durch selbst- und fremdzerstörerische Handlungen stellen für die

Hauptteil

Schulsozialarbeit eine erhebliche Herausforderung dar. Zudem beeinträchtigen veränderte Entwicklungsstufen, verschiedene Selbstzustände sowie Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Lernstörungen die Kommunikation (vgl. Weiß, 2016, S. 293). Traumafokussierte Konzepte, Methoden und Techniken versuchen diesem entgegenzuwirken, indem sie eine alltagsorientierte Traumabearbeitung durch die Schaffung sicherer Orte, sozialer Anerkennung und die Wiederherstellung sozialer Teilhabe in den Blick nehmen. Kühn und Bialek identifizieren vier zentrale Aufträge für traumapädagogisches Handeln in der Schulsozialarbeit: Stabilisierung, Dialog, Partizipation und Perspektiventwicklung (vgl. ebd.).

2.4.1 Stabilisierung

Wie bereits in Kapitel 2.1.2 beschrieben, und neurologischen Erkenntnissen folgend, ist der Stabilisierungsauftrag von zentraler Bedeutung, denn eine Möglichkeit zur Erlangung selbstregulatorischer Kompetenzen ist nur unter Bedingungen möglich, in denen das kindliche Gehirn ohne Einfluss der Notfallreaktionen auf den verschiedenen hierarchischen Ebenen wieder integriert funktionieren kann (vgl. Kühn & Bialek, S. 74). Innerhalb des vorliegenden Kapitels 2.1.2 wurde deutlich, dass der chronisch erhöhte Stresspegel gesenkt werden muss, um neue, korrigierende Erfahrungen machen zu können und wieder handlungsfähig zu werden. Dies ist notwendig, da für eine „gesunde Entwicklung“ Sicherheit spendende andere Personen erforderlich sind, die nicht zusätzlich stressen, wenn bereits ein hoher Stresspegel vorhanden ist (vgl. ebd.). Die Fähigkeit zur Stressregulation und Impulskontrolle entwickelt sich erst in Abhängigkeit von der Erfahrung, beruhigt worden zu sein. Dazu ist eine grundlegende Bereitschaft der Helfer*innen zur Beruhigung erforderlich, unabhängig von Anlass, Hintergrund oder Art und Weise der Stressäußerung beim Kind.

Es lässt sich für die Schulsozialarbeit folgende Formel ableiten: Es muss eine Reduktion von Stressoren und eine Vervielfältigung von beruhigenden Elementen, welche die Wirkungen von Stress abfedern, erfolgen. Die konkrete Ausgestaltung der Maßnahmen muss in jedem Einzelfall mit dem Kind oder Jugendlichen abgestimmt werden, da die Wirkung von Maßnahmen hochgradig individuell ist. Bei der erforderlichen Reduktion von Stress erforderlich, sind weitere Stressoren unbedingt zu vermeiden. Die Arbeit mit geflüchteten Minderjährigen ist jedoch insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass das für die psychische und physische Stabilisierung zentrale Thema Sicherheit/Beruhigung eine große Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte darstellt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Kinder und Jugendlichen ohne geklärten Aufenthaltsstatus in einem permanenten Zustand der Unsicherheit befinden. Für die Praxis postulieren Kühn und Bialek beispielsweise, dass Berührungen nur im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehung und bestenfalls nach

Hauptteil

vorheriger Absprache erfolgen sollten. Für den Fall, dass bei einer akuten Selbst- oder Fremdgefährdung Körperkontakt oder Festhalten notwendig wird, sollte dies nur mit verbaler Ankündigung und Kommentieren des Handels geschehen z.B. "Ich halte dich fest, weil es dir schlecht geht: Ich halte dich fest, weil es dir nicht gut geht und ich dich vor Schaden bewahren möchte. Sobald ich merke, dass es dir wieder besser geht, lasse ich dich sofort los" (Kühn & Bialek, 2017, S. 75). In und augenblicklich nach Krisensituationen sei eine unmittelbare Präsenz der Bezugspersonen notwendig. Eine Isolation des Kindes als Strafe soll in jedem Fall vermieden werden, da sie keine positive Wirkung hat. Stattdessen ist eine intensive Betreuung notwendig. Das Versperren von Fluchtwegen ist zu vermeiden, da dadurch alte Ohnmachtserfahrungen reaktiviert werden können (vgl. ebd.) Bei dissoziativen Reaktionen erweisen sich nach Kühn und Bialek Musterunterbrechungen durch Veränderung der Situation als hilfreich. Dazu gehören z.B. das Ansprechen und Auffordern zur Bewegung, das Öffnen von Fenstern, das Bereitstellen von Getränken oder das Einschalten von Musik. Wichtig ist, dass Bestrafungen und Demütigungen unter allen Umständen vermieden werden. Nach dem Motto „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist!“ (Omar & Schlippe, 2004, S. 59) kann zu einem späteren Zeitpunkt, nach einer Phase der Beruhigung, gemeinsam mit den betroffenen Kindern oder Jugendlichen geplant werden, welche Maßnahmen zukünftig zu einer Verbesserung der Situation beitragen können (vgl. ebd.).

2.4.2 Dialog

Flucht- und Vertreibungserfahrungen führen in ihrer traumatischen Wirkung beim Menschen zu einer Zerstörung des funktionalen Dialogs mit sich selbst, mit der Umwelt und mit dem Leben an sich (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 76). Im lebenswelt- und alltagsbezogenen Verständnis der Traumapädagogik ist es für die betroffenen Mädchen und Jungen von existentieller Bedeutung, dass dieser zerstörte Dialog wieder aufgebaut wird. Eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen begegnet den Dialogangeboten von Schulsozialarbeiter*innen zunächst mit einer spürbaren inneren und/oder äußeren Distanz, teilweise sogar mit Abwehr. Prozesse der Herstellung und Sicherung der „Erreichbarkeit“ des Kindes können sich mitunter über Wochen und Monate hinziehen und erfordern geduldige Fachkräfte, die in der Lage sind, diese Dialogangebote trotz Widerständen aufrechtzuerhalten. In den alltäglichen Interaktionen ist es für die Schulsozialarbeiter*innen besonders wichtig zu erkennen, dass es ein untrügliches Zeichen von Belastung ist, wenn das Mädchen oder der Junge den Kontakt abbricht. Gelingt es nicht, das Kind neu zu orientieren und zu stabilisieren, wird dessen weiteres Verhalten von seiner Notfallreaktion (siehe Kapitel 2.1.2) bestimmt (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 76) Für pädagogische Fachkräfte ist es entscheidend, ihre sprachlichen Äußerungen zu reflektieren,

Hauptteil

denn „Sprache entsteht immer in Abhängigkeit vom Gegenüber“ (Kühn & Bialek, 2017, S. 77). Sprache kann also Sicherheitsräume schaffen, aber diese auch schnell wieder zerstören. Als praktische Hinweise für den Dialog betonen Kühn und Bialek die große Bedeutung der Psychoedukation betroffener Kinder und Jugendlicher in der Traumapädagogik. So empfehlen sie, betroffenen Schüler*innen psychotraumatologische Zusammenhänge in altersgemäßer Weise zu erklären. Dazu gehören beispielsweise die Notfallreaktionen bei Stress (Kampf-Flucht-Dissoziation) sowie die neurologischen Prozesse nach Marianne Herzog. Die Kernaussage im Dialog mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen nach Kühn und Bialek lautet: „Das ist eine ganz normale Reaktion, die du zeigst!“ Die Erkenntnis, dass ähnliche Reaktionen auch bei anderen Menschen zu beobachten sind, kann zu einer Entlastung der Kinder und Jugendlichen führen. (Kühn & Bialek, 2017, S. 68). Es ist demnach eminent wichtig, nicht nur über Kinder und Jugendliche zu sprechen, sondern mindestens genauso viel mit ihnen zu kommunizieren. Das Selbst- und Weltverständnis ist für die Verarbeitung der traumatischen Erfahrungen von Flucht und Vertreibung der Schüler*innen von entscheidender Bedeutung (vgl. ebd.).

2.4.3 Teilhabe

Kühn und Bialek beschreiben des Weiteren, dass eine dysfunktionale Erinnerungsverarbeitung, unter anderem durch chronische traumatische Stresserfahrungen auf der Flucht zu einer existenziellen Erschütterung des Sicherheitsgefühls führen (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 79). Diese manifestiert sich in einem umfassenden Verlust des Vertrauens in sich selbst und in andere Menschen. Dies führt zu einem gravierenden Zusammenbruch des individuellen Sinn- und Relevanzsystems, was wiederum mit erhöhter Wahrscheinlichkeit einen generellen Verlust an sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe zur Folge hat (vgl. ebd.). Für traumatisierte Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen stellt sich die Situation besonders dramatisch dar. Einerseits erleben sie den Verlust des alten Lebens, das hinter ihnen liegt, andererseits sind sie nicht in der Lage, sich in ihrem neuen Leben zurechtzufinden, da sie durch das Erlebte traumatisiert sind. Aus diesem Grund bezeichnen Kühn und Bialek die Wiederherstellung von Teilhabe durch Partizipation nicht nur als „pädagogisches Modethema“, sondern betonen, dass es sich dabei vielmehr um eine heilsame Maßnahme handelt, da traumatisierte Mädchen und Jungen als „teilhabebeeinträchtigt“ zu verstehen sind (vgl. ebd.). Sie stellt somit eine wesentliche Grundlage für die pädagogische Begegnung zwischen Erwachsenem und Kind dar und ist somit als zentrale Voraussetzung für die Entstehung von Vertrauen zu betrachten. Jede Form der Nichtbeteiligung, auch wenn sie auf gut gemeinten Motiven beruht („Das wollen wir ihm oder ihr ersparen!“), bedeutet nur einen weiteren Vertrauensbruch und damit die potenzielle Gefahr

Hauptteil

einer erneuten Traumatisierung (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 79). In der pädagogischen Praxis ist daher stets darauf zu achten, dass die geflüchteten Kinder und Jugendlichen über alle sie betreffenden Informationen verfügen. Die Wiederherstellung von Partizipation bedeutet die Wiedererlangung von Kontrolle über den eigenen Alltag, das eigene Leben und ermöglicht so die Bewältigung der schrecklichen Erlebnisse und den Aufbau von Zukunftsaussichten. Auch ohne sprachliche Vorkenntnisse können geflüchtete Kinder und Jugendliche etwa mit Hilfe von Symbolen oder Piktogrammen einfache Ja-Nein-Dialoge mit ihren Betreuungspersonen führen (vgl. ebd.).

2.4.4 Perspektiventwicklung

Kühn und Bialek zufolge sind begleitete und unbegleitete Minderjährige, die auf der Suche nach Schutz in das Exilland Deutschland kommen, mit einer Reihe von Schwierigkeiten konfrontiert, welche deren nachhaltige Zukunftsplanung und Perspektiven erheblich beeinträchtigen können. Fallverantwortliche Schulsozialarbeiter*innen, sind mit den Vorgaben von Politik, Justiz und Behörden konfrontiert, die ihre pädagogische Arbeit erschweren können. Insbesondere der traumapädagogische Auftrag, Perspektiven zu entwickeln, kann unter diesen Bedingungen oftmals nicht oder nur unzureichend umgesetzt werden, da eine bleiberechtliche Zukunft im Exilland nicht gesichert ist. Um die Zukunfts- und Perspektivplanung dieser jungen Menschen zu unterstützen, können nach Kühn und Bialek hilfreiche methodische Ansätze aus inklusionspädagogischen Konzepten des personenzentrierten Denkens übernommen oder adaptiert werden. Diese seien sogar vielfach frei im Internet verfügbar (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 80). Es wird betont, wie wichtig es ist, trotz der Herausforderungen das professionelle, soziale (gesellschaftliche) Engagement aufrechtzuerhalten und die Spielräume für Zukunftsplanung bestmöglich zu nutzen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Arbeit mit dem Familiensystem dieser Jugendlichen. Wenn Integrationsprozesse im Exilland scheitern oder gar nicht erst Gang kommen, ziehen sich Eltern häufig auf traditionelle, im Herkunftsland gesammelten Vorstellungen von Familie und Erziehung zurück und isolieren sich nach außen. Pädagogische Fachkräfte müssen daher strategisch entscheiden, wie sie mit dem gesamten Familiensystem arbeiten können. Es ist essenziell, eine kultursensible Grundhaltung einzunehmen, um migrationsbedingte Erziehungsprobleme zu verstehen und interkulturelle Lösungen zu finden (vgl. Kühn & Bialek, 2017, S. 81). Insgesamt betonen Kühn und Bialek die Komplexität der Situation für geflüchtete Familien und Jugendliche in Deutschland und die Notwendigkeit für eine sensibilisierte und flexible pädagogische Arbeit, um ihnen bestmöglich zu helfen.

2.4.5 Schulsozialarbeit und Gesellschaft

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfuhr das Verständnis von Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe eine umfassende Erweiterung. Bildung wird nicht mehr ausschließlich durch schulisches Lernen definiert, sondern beinhaltet auch die Persönlichkeitsentwicklung, die an verschiedenen Orten stattfindet. Die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tragen seitdem wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei, wie im Zwölften Kinder- und Jugendbericht von 2005 hervorgehoben wird (vgl. Emanuel, 2017, S. 18). Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich somit als bedeutender Akteur bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten etabliert. Markus Emanuel vertritt die Auffassung, dass die Kinder- und Jugendhilfe als Anbieter non-formaler Bildung eine gleichwertige Rolle zur Schule als Anbieter formaler Bildung einnimmt. Schulsozialarbeit erfüllt in diesem Kontext eine doppelte Funktion, indem sie sowohl die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler als auch die Bildungsqualität anderer Bildungsorte wie Familie, Peergroups und Klassenverbände unterstützt. Infolgedessen fungiert sie als Verbindungsglied zwischen den diversen Bildungsorten und fördert individuelle Bildungsprozesse (vgl. Emanuel, 2017, S. 19). Emanuel betont, dass Schulsozialarbeit als „sozialstaatlich garantierte und sozialpädagogisch vermittelte Leistung der Kinder- und Jugendhilfe“ einen emanzipatorischen Grundanspruch hat, der über die rein sozialrechtliche Normierung hinausgeht. Daher sollte der Fokus nicht ausschließlich auf der Normalisierung von Leistungs- und Sozialverhalten liegen, sondern weiterhin auf die Förderung von Selbstbestimmung und Mündigkeit gerichtet sein. Bildung kann demnach Erziehung nicht ersetzen, weshalb Schulsozialarbeit auch Erziehungsaufgaben übernehmen muss (vgl. Emanuel, 2017, S. 19). Diese Auffassung wird auch von Corinna (Pusch, 2017) vertreten, die darauf hinweist, dass eine einseitige Fokussierung auf den einzelnen Menschen in pädagogischen Handlungsfeldern als problematisch zu betrachten ist, da sie gesellschaftliche Dynamiken und Gegebenheiten vernachlässigt (Pusch, 2017, S. 368). Dies könnte zu einer Schwächung der Verantwortlichkeit von Politiker*innen und staatlichen Institutionen führen, da wichtige gesellschaftliche Aspekte übersehen werden (vgl. ebd.). Des Weiteren wird von ihr darauf hingewiesen, dass traumapädagogische Ansätze Gefahr laufen, sich zu sehr auf individuelle Bewältigungsstrategien zu konzentrieren und dabei strukturelle Gewalt und gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu vernachlässigen (vgl. Pusch, 2017, 369). In ihrer Untersuchung der Rolle der Schule als bedeutendste soziale Umgebung außerhalb der Familie für Kinder und Jugendliche beleuchten Jäckle, Wuttig und Fuchs die Formung und Anerkennung von Identitäten in der Institution Schule. Dabei betonen sie die Relevanz der Schule als Ort der Identitätsbildung und -entwicklung (vgl. Jäckle, Wuttig, Fuchs 2017, S. 10).

Hauptteil

Diese Perspektive verdeutlicht, dass Bildungsinstitutionen aktiv zur gesellschaftlichen Einordnung und Selbstbildung beitragen (ebd.). In Erweiterung der bisherigen Diskussion um die gesellschaftlichen Dimensionen von Traumata zeigt Barbara Wuttig auf, dass individuelle Traumatisierungen nicht isoliert betrachtet werden sollten, sondern in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Machtstrukturen stehen (Wuttig, 2017, S. 350). Die Kritik richtet sich gegen die Tendenz, Traumata lediglich als persönliche Erlebnisse zu betrachten. Stattdessen wird für die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ursachen von Traumatisierungen plädiert. Diese Diskurse verdeutlichen die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung in der Pädagogik und Traumapädagogik, welche sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen einbezieht und so eine fundierte Basis für effektive pädagogische Praxis schafft. Eine unzureichende Berücksichtigung dieser Ganzheitlichkeit begrenzt langfristig das sinnvolle traumapädagogische Handeln in der Schulsozialarbeit.

2.4.6 Grenzen von Traumapädagogischem Handeln in der Schulsozialarbeit

Der Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen bringt besondere Herausforderungen mit sich (vgl. Emanuel, 2017, S. 19). Traumatische Erlebnisse können sehr komplex und unterschiedlich in ihrer Natur sein. Nicht alle Traumata können durch traumapädagogische Maßnahmen allein adäquat bearbeitet werden, komplexe oder multiple Traumata erfordern oft spezialisierte therapeutische Interventionen. Zudem verarbeitet jeder Mensch Trauma unterschiedlich. Viele Theorien und Konzepte der Traumapädagogik sind sehr allgemein formuliert und reichen in der Praxis möglicherweise nicht aus, um allen Individuen gerecht zu werden (vgl. ebd.) Die von Traumata betroffenen Kinder und Jugendliche testen oftmals die Vertrauenswürdigkeit von Erwachsenen aus und reagieren individuell auf bestimmte Reize. Erwachsenen, insbesondere Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen, kommt die Aufgabe zu, eine Balance zwischen professioneller Distanz und empathischem Verhalten zu finden. Sie müssen ihr eigenes Handeln kontinuierlich reflektieren, um Überforderungen vorzubeugen und eine gesunde Selbstfürsorge zu betreiben. Andernfalls besteht die Gefahr langfristiger Ausfälle, was einer Beziehungskontinuität im Wege stehen würde. Deswegen ist die Unterstützung durch die Schulleitung und die Schulverwaltung essenziell, um die hohe Belastung der Lehrkräfte anzuerkennen und durch entsprechende Maßnahmen abzufedern (vgl. ebd.). Nicht alle Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen verfügen über eine umfassende traumapädagogische Ausbildung und standardisierte traumapädagogische Ansätze reichen unter Umständen nicht aus, um allen individuellen

Hauptteil

Bedürfnissen (auch struktureller Art) gerecht zu werden. Es besteht daher ein Bedarf an regelmäßigen Fortbildungen des pädagogischen Personals, um mit den neuesten Entwicklungen und Forschungsergebnissen in der Traumapädagogik Schritt halten zu können (vgl. Emanuel, 2017, S. 19). Die Institution Schule ist nicht lediglich ein Ort des Lernens kognitiver Inhalte (vgl. Kloha, 2017, S. 190). Die Institution Schule muss zudem als ein Ort betrachtet werden, der positive Bindungen ermöglicht, die kindliche Neugierde wieder weckt und als Vorbild für eine Persönlichkeit stärkende Umgebung dienen kann (vgl. Ding, 2023, S. 69). Die Atmosphäre an einer Schule wird dann als sicher bezeichnet, wenn sie von Zugewandtheit, Sicherheit und Präsenz des pädagogischen Personals geprägt ist. Eine Schule ist jedoch kein Ort, an dem therapeutische Arbeit stattfinden kann. Allerdings können traumapädagogische Ansätze und traumapädagogisches Grundwissen dazu beitragen, dass traumatisierte Kinder auf dem Weg der Heilung unterstützt werden. Kenntnisse über Psychotraumatologie sind von entscheidender Bedeutung, um ein Verständnis für die Kinder mit herausforderndem Verhalten zu entwickeln und Lehrkräfte von mahnendem oder strafendem Verhalten abzubringen. Die Institution Schule ist jedoch nicht in der Lage, einen umfassenden Schutz vor erneuten, traumatisierenden Erlebnissen der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Dies ist zum einen auf strukturelle Bedingungen wie Ressourcen und äußere Rahmenbedingungen zurückzuführen. In vielen Schulen herrscht ein Personalmangel, sodass Schulsozialarbeiter*innen oft überlastet sind und nicht die notwendige Zeit und die Ressourcen haben, um sich intensiv mit traumatisierten Schüler*innen auseinanderzusetzen. Auch schulische Rahmenbedingungen, wie beispielsweise zu großen Klassen oder ein straffer Lehrplan, lassen möglicherweise nicht genügend Raum für eine intensive, traumasensible Arbeit. Zudem engen schulsystemische und rechtliche Aspekte den Wirkungsbereich in der Schulsozialarbeit ein. So müssen traumapädagogische Ansätze in ein bestehendes, erprobtes System wie der Schule integriert werden, was oft Herausforderungen darstellen kann. Es kann zu Widerständen seitens der Lehrkräfte, der Schulleitung oder der Eltern kommen, wobei eine Kooperation mit diesen unabdingbar ist. Darüber hinaus kann die Einsicht in persönliche Daten für ein traumapädagogisches Handeln von Vorteil sein, wobei dies durch rechtliche Rahmenbedingungen wie beispielsweise den Datenschutz eingeschränkt sein kann. Zudem ist es für die Schulsozialarbeit wichtig, sich klar von der Psychotherapie abzugrenzen. Die Traumapädagogik kann zwar unterstützend wirken, jedoch keine tiefgreifende psychotherapeutische Behandlung ersetzen. Schulsozialarbeiter*innen müssen folglich in der Lage sein, die Grenzen ihrer Kompetenz und ihrer Disziplin zu erkennen und die betroffenen Schüler*innen an geeignete Stellen zu vermitteln. Des Weiteren besteht die Gefahr einer Retraumatisierung der Kinder und Jugendlichen, da unsachgemäße oder unzureichende

Hauptteil

traumapädagogische Maßnahmen unter Umständen zu einer Retraumatisierung führen können, wenn tiefgreifende Themen zwar angesprochen, aber nicht angemessen und abschließend bearbeitet werden. Desweiteren ist in der Schulsozialarbeit strukturell bedingt keine langfristige Unterstützung möglich, traumapädagogische Maßnahmen bieten oft nur kurzfristige Unterstützung. Für die nachhaltige Verarbeitung von Traumata sind jedoch langfristige Nachsorgen und kontinuierliche Betreuung notwendig. Zudem endet Schulsozialarbeit oft mit dem Abschluss der Schullaufbahn, wodurch eine langfristige Nachverfolgung erschwert wird. Die Arbeit mit geflüchteten Minderjährigen ist jedoch insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass das für die psychische und physische Stabilisierung zentrale Thema Sicherheit und Kontinuität eine große Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte darstellt, bedingt durch den bereits ausgeführten permanenten Unsicherheitszustand bei ungeklärtem Aufenthaltsstatus. Dies hat zur Konsequenz, dass in einigen pädagogischen Arbeitsfeldern, wie beispielsweise der Schule, zunächst lediglich „sichere Inseln“ und keine sicheren Orte geschaffen werden können (vgl. Emanuel, 2017, S. 17.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass moderne Bildung sowohl formale als auch non-formale Bildungsangebote umfasst. Schulsozialarbeit kann signifikant zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen und unterstützt den Bildungsort Schule. Der adäquate Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen erfordert fundiertes Wissen sowie eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, mit anderen Disziplinen, um eine sichere und unterstützende Umgebung zu schaffen. Traumapädagogik bietet wertvolle Ansätze, um traumatisierte Kinder und Jugendliche in der Schule zu unterstützen. Sie kann jedoch eine intensive, oft langwierige psychotherapeutische Behandlung nicht ersetzen und stößt in der praktischen Umsetzung aufgrund personeller, struktureller und rechtlicher Rahmenbedingungen an ihre Grenzen. Es ist daher essenziell, dass Schulsozialarbeiter*innen eng mit einem Netzwerk verschiedener Professionen wie Therapeut*innen, Lehrkräften und anderen Fachkräften kooperieren, um eine ganzheitliche Unterstützung gewährleisten zu können

Fazit

3 Fazit

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht die Grenzen und Möglichkeiten traumpädagogischen Handelns in der Schulsozialarbeit mit ukrainischen Schülerinnen. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Traumpädagogik in der Schulsozialarbeit mit Fokus auf ukrainische Geflüchtete und deren Fluchterfahrung. Die darin dargelegten Ansätze sind jedoch auch auf Menschen mit Flucht-Erfahrung aus anderen kulturellen Kontexten anwendbar. Aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit konnten keine ukrainespezifischen, kulturellen Besonderheiten und adäquate Umgangsweisen mit diesen erarbeitet werden. Stattdessen fokussiert sich die Arbeit auf die Möglichkeiten einer traumasensiblen Schulsozialarbeit, welche in Folge der europäischen und weltweiten Fluchtbewegung zunehmend an Relevanz gewinnt. Ihr Ziel ist es, aufzuzeigen, wie Schulen Traumatisierungen von Schülerinnen bestmöglich auffangen und bearbeiten können. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass traumpädagogische Ansätze wie „Sicherer Ort“ und „Selbstbemächtigung“ wesentliche positive Beiträge zur Unterstützung traumatisierter Schülerinnen leisten können. Das Konzept des „Sicheren Ortes“ nach Kühn zielt darauf ab, durch physische und psychische Sicherheitsräume eine vertrauensvolle Umgebung zu schaffen, die für traumatisierte Schüler*innen essenziell ist, um ihre Erlebnisse zu verarbeiten und ein stabiles schulisches Umfeld zu erleben. Im Rahmen der Schulsozialarbeit können solche sicheren Orte unter anderem durch konstante Bezugspersonen, klar definierte Rückzugsräume sowie der Schaffung von vertrauensfördernden, einschätzbaren, transparenten, verlässlichen und bewältigbaren Lebensraum- und Alltagsbedingungen erreicht werden. Die Vermittlung von aktiver Bewältigungsstrategien sowie das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit stellen nach Wilma Weiß wesentliche Elemente dar, um Schüler*innen zu befähigen, sich selbst zu ermächtigen. Die Pädagogik der guten Gründe ergänzt diese Ansätze, indem sie auf die Förderung von Vertrauen, Sicherheit und Kontinuität abzielt. Die Betonung stabiler Beziehungen und vorhersehbarer Strukturen im schulischen Umfeld fördert bei den Schülerinnen das Erleben von Sicherheit und die Generierung positiver Lernerfahrungen. Dies ist insbesondere für ukrainische Schülerinnen von Relevanz, die aufgrund ihrer Fluchterfahrungen häufig mit Unsicherheit und Instabilität konfrontiert sind. Die primären pädagogischen Ziele in der Schule müssen daher auf Stabilisierung, Vertrauensbildung und Kontinuität ausgerichtet sein. Die genannten Ziele bilden die Grundlage für eine unterstützende und förderliche Lernumgebung, in der sich traumatisierte Schüler*innen sicher fühlen und ihre Potenziale entfalten können. Die von Ulrike Dink beschriebenen wiederkehrenden,

Fazit

strukturierenden Elemente wie Zeitstruktur, Raumstruktur und Beziehungsstruktur spielen eine entscheidende Rolle, um Schule zu einem sicheren Ort zu machen. Eine klare Zeitstruktur schafft Vorhersehbarkeit und Orientierung für die Schüler*innen, während eine durchdachte Raumstruktur Rückzugs- und Sicherheitsräume bietet. Die Beziehungsstruktur, die durch verlässliche und unterstützende Bezugspersonen geprägt ist, trägt wesentlich zur Stabilität und Vertrauensbildung bei. Die Stabilisierung, der Dialog, die Partizipation und die Perspektivenentwicklung stellen in der Praxis der Schulsozialarbeit für die Zielgruppe zentrale Elemente dar. Stabilisierende Maßnahmen bieten den Schüler*innen einen sicheren Rahmen, innerhalb dessen sie sich gemäß ihren individuellen Fähigkeiten entwickeln können. Im Rahmen eines Dialogs zwischen Schulsozialarbeiter*in und Schüler*in können Bedürfnisse identifiziert und eine adäquate Unterstützung bereitgestellt werden. Partizipation und Perspektiventwicklung ermöglichen den Schüler*innen eine aktive Rolle in ihrem eigenen Entwicklungsprozess und unterstützen sie bei der Gestaltung ihrer Zukunftsperspektiven. Darüber hinaus stellt die Psychoedukation einen wesentlichen Bestandteil der Schulsozialarbeit für traumatisierte Schülerinnen dar. Durch gezielte Aufklärung und Wissensvermittlung über Traumafolgen und Bewältigungsstrategien kann das Verständnis dafür gefördert werden, wie traumatisierte Kinder und Jugendliche adäquat unterstützt werden können. Dies betrifft sowohl die Schülerinnen selbst als auch die Lehrkräfte und Eltern. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Umsetzung dieser traumapädagogischen Konzepte in der Praxis mit erheblichen Herausforderungen verbunden ist. Als gravierende Einschränkung erweisen sich die institutionellen Rahmenbedingungen der Schulen, die durch rigide Strukturen und einen hohen Leistungsdruck gekennzeichnet sind. Häufig sind die zeitlichen und personellen Ressourcen begrenzt, zudem fehlt es an speziell für traumapädagogische Interventionen ausgebildetem Personal. Des Weiteren erfordern die kulturelle Diversität sowie die spezifischen Fluchterfahrungen der ukrainischen Schüler*innen eine sensible Anpassung der Maßnahmen, da standardisierte Ansätze den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen häufig nicht gerecht werden. Dies kann sich einschränkend auf die Effektivität der traumapädagogischen Unterstützung auswirken. Des Weiteren erweist sich die Integration traumapädagogischer Maßnahmen in den Schulalltag als anspruchsvoll. Eine enge Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen ist erforderlich, um traumapädagogische Strategien nachhaltig in den Schulalltag zu integrieren. Dies setzt eine Balance zwischen schulischen Anforderungen und den Bedürfnissen traumatisierter Schüler*innen voraus. Für die Zukunft der Schulsozialarbeit im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen ist es von entscheidender Bedeutung, die Fortbildung und Sensibilisierung der Fachkräfte weiter zu fördern. Eine

Fazit

intensivierte Vernetzung mit externen Fachstellen sowie regelmäßige Supervisionen erweisen sich als förderlich für die Sicherung der Qualität traumapädagogischer Arbeit sowie für die Bewältigung komplexer Anforderungen. Des Weiteren ist es erforderlich, dass die Schulsozialarbeit eine Vermittlerrolle zwischen den verschiedenen Professionen einnimmt und eine enge Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren wie Lehrkräften, Psychologen, Sozialarbeitern und externen Fachstellen fördert. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglicht eine effektivere und individuellere Ausgestaltung traumapädagogischer Maßnahmen sowie die Organisation von Beratung und therapeutischer Hilfe bei Verhaltensauffälligkeiten. Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Vernetzung könnte in politischem Aktivismus liegen. So könnten Sozialarbeiter*innen durch gemeinsame, öffentlichkeitswirksame Aktionen, Lobbyarbeit und Ähnliches dazu beitragen, die Interessen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in deutschen Schulen sowie von geflüchteten Menschen im Allgemeinen in der öffentlichen Diskussion zu repräsentieren. Dies könnte langfristig zu einer Verringerung struktureller Barrieren führen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Förderung der interkulturellen Kompetenz innerhalb der Schulsozialarbeit. Eine entsprechende Sensibilität sowie ein Verständnis für kulturelle Unterschiede sind von entscheidender Bedeutung, um traumatisierten ukrainischen Schülerinnen gerecht zu werden und sie adäquat zu unterstützen. Die Schule sollte ein Ort sein, an dem kulturelle Vielfalt geschätzt wird und Diskriminierung keinen Platz hat. Diesbezüglich ist zu konstatieren, dass ein inklusives und unterstützendes Umfeld, welches traumatisierten Schülerinnen Sicherheit und Entwicklungsmöglichkeiten bietet, nur durch die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen zu erreichen ist. So sollten sich die Schulen noch stärker interkulturell ausrichten und interkulturelle Kompetenzen ihrer pädagogischen Fachkräfte fördern und fördern.

Die Ergebnisse der Arbeit legen nahe, dass traumapädagogische Ansätze trotz bestehender Herausforderungen einen wertvollen Beitrag zur Stabilisierung und Förderung ukrainischer Schülerinnen leisten können. Die kontinuierliche Weiterentwicklung und Anpassung dieser Ansätze bleiben wesentliche Aufgabe, um den spezifischen schulischen und kulturellen Kontexten gerecht zu werden und den Schüler*innen einen sicheren und unterstützenden Lernort zu bieten. Die Stabilisierung der fluchtbedingt erschwerten Lebenslage von Schüler*innen stellt daher eine wesentliche Voraussetzung für ihren Bildungserfolg dar. Pädagog*innen sind zwar nicht in der Lage, die Lebensbedingungen unmittelbar zu verändern, jedoch können sie die Schwierigkeiten der Lebenslagen anerkennen, statt sie den Schüler*innen als individuelle Defizite zuzuschreiben. Für die pädagogischen Fachkräfte in der Schule ist es

Fazit

daher wichtig, sich bewusst zu machen, dass es von besonderer Bedeutung ist, den zerstörten Beziehungsraum zwischen dem kindlichen/jugendlichen Individuum und seiner Umwelt behutsam wieder aufzubauen. Die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen erfordert von allen Beteiligten Ambiguitätstoleranz, die Bereitschaft zur kritischen Reflexion eigener Deutungsmuster sowie einen ressourcenorientierten Blick, der die Fähigkeiten und Kompetenzen der Geflüchteten Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt.

Literaturverzeichnis

- Adam, H., & Inal, S. (2013). *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern*. Weinheim: Julius Beltz.
- Alhaddad, L.; Schachner, M.; Juang, L.; Pertl, N. (8. Juli 2021). *Wie kann die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Schule gefördert werden?* Abgerufen am 10. Juni 2024 von Fachnetzwerk Sozialpsychiatrie zu Flucht und Migration: https://www.fachnetzflucht.de/wp-content/uploads/2021/07/Alhaddad_Kinder_upload.pdf
- Ammann, B., & Kirndörfer, E. (2018). *Jugendliche im Kontext von Migration und Postmigration*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baierl, M. (2016). Dem jungen Menschen in seinem Wesen erkennen: Traumapädagogische Diagnostik. In M. Baierl, & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (S. 72-80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bausum, J. (2016). "...mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern". Traumapädagogische Gruppenarbeit. In W. Weiß, T. Kessler, & S. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 303-313). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bonfadelli, H., Bucher, P., Hanetseder, C., Herman, T., Ideli, M., & Moser, H. (2008). *Jugend, Medien und Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- bpb. (29. Dezember 2023). *Asylanträge in Deutschland*. Abgerufen am 12. Januar 2024 von <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/zahlen-zu-asyl/265708/asylantraege-in-deutschland/>
- Brewin, C. R. (28. Juni 2019). *Complex post-traumatic stress disorder: a new diagnosis in ICD-11*. Abgerufen am 11. Juni 2024 von The Royal College of Psychiatrists: <https://www.cambridge.org/core/journals/bjpsych-advances/article/complex-posttraumatic-stress-disorder-a-new-diagnosis-in-icd11/2977140CBDAAF402610715BB609F688C>
- Brisch, K.-H. (2023). Schütze mich, damit ich mich finde - Bindungspädagogik und Neuerfahrungen nach Traumata. In *Traumapädagogik Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 145-163). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (kein Datum). *Glossar Migration - Integration - Flucht & Asyl*. Abgerufen am 17. März 2024 von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/glossar-migration-integration/270355/binnenvertriebene/>
- Cardefia, E., & Spiegel, D. (April 2006). Dissociative reactions to the San Francisco Bay Area earthquake of 1989. *The American Journal of Psychiatry*. doi:<https://doi.org/10.1176/ajp.150.3.474>
- Ding, U. (2023). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In J. Bausum, L.-U. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik* (Bd. 4, S. 56-67). Weinheim: Beltz.
- Emanuel, M. (2015). *Die Qualitätsentwicklung in der Kinder und Jugendhilfe. Eine Institutionsökonomische Analyse*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Emanuel, M. (2017). *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Bd. 1). (E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck, & T. Olk, Hrsg.) Weinheim: Beltz Juventa.

- Fachverband Traumapädagogik. (November 2011). *Standards für Traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. (B. Traumapädagogik, Hrsg.) Abgerufen am 7. Mai 2024
- Fachverband Traumapädagogik. (November 2017). *Traumapädagogisch Diagnostisches Verstehen*. Abgerufen am 4. Mai 2024 von ein Positionspapier des Fachverbandes Traumapädagogik e.V.: <https://fachverband-traumapaedagogik.org/ag-traumapaedagogisch-diagnostisches-fallverstehen-82.html>
- Fath, M. J. (2017). Vom Überleben zu Lebensgestaltung - Sicher sein und wachsen. In M. Jäckle, B. Wuttig, & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch - Trauma -Pädagogik - Schule* (S. 421-435). Bielefeld: transcript.
- Fischer, G., & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4., aktualisierte und erweiterte Auflage Ausg.). München: Reinhardt.
- Frieters-Reermann, N. (2013). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. (N. Frieters-Reermann, & M. Spetsmann-Kunkel, Hrsg.) *Schriften der Katho NRW*, 17, S. 107.
- G.A. (2000). *Lexikon der Wissenschaft*. (A. Verlag, Hrsg.) Abgerufen am 23. Juni 2024 von Spektrum.de: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/dissoziation/3533>
- Gahleitner, S. (2016). Traumapädagogisches diagnostisches (Fall-)Verstehen. In W. Weiß, T. Kessler, & S. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 262-272). Weinheim: Beltz.
- Göbel, K., & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule Migration-Heterogenität-Bildung* (1. Ausg.). Paderborn: Brill | Schöningh. doi:10.36198/9783838546421
- Hadscher, T., & Baillod, J. (2000). Auf der Suche nach dem Wohlbefinden in der Schule. *Zeitschrift Schweizer Schule*, 87, S. 3-12.
- Hantke, L., & Görges, H. J. (2012). *Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Hehmsoth, C. (2021). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht : Wenn Kinder nicht wollen können*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, M. (2017). *Trauma und Schule - Seelische Verletzungen und ihre Auswirkungen auf den Schulalltag. Damit wir im Schulalltag mit schwierigen Situationen besser umgehen können*. (7. Ausg.). Oberhof: Top-Support.
- Herzog, M. (2017). *Trauma und Schule. Seelische Verletzungen und ihre Auswirkungen auf den Schulalltag. Damit wir im Schulalltag mit schwierigen Situationen besser umgehen können* (7. Ausg.). Oberhof: Top Support.
- Herzog, M., & Hartmann-Wittke, J. (2021). *Lily, Ben und Omid. Drei Kinder machen sich auf den Weg, ihren "sicheren Ort" zu finden* (6. Ausg.). Oberhof: Top Support.
- Huber, M. (2003). *Trauma und die Folgen. Teil 1: Trauma und Traumabehandlung*. Paderborn: Junfermann.
- Irina Bohn; Benjamin Kandes; Nadine Seddig, Stephanie Warkentin. (Juli 2016). (A. B. e.V., Hrsg.) Abgerufen am 25. März 2024 von https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/641_yr-zwischenbericht_web_neuesimpressum_einzeln.pdf
- Jäckle, M., Wuttig, B., & Fuchs, C. (Hrsg.). (2017). *Handbuch - Trauma- Pädagogik-Schule*. Bielefeld: transcript Pädagogik.

- Kloha, J. (2017). Schulsozialarbeit und Migration. In *Handbuch der Schulsozialarbeit* (S. 187-194). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kooperationsbund Schulsozialarbeit. (Januar 2015). *Leitlinien für Schulsozialarbeit*. Abgerufen am 25. April 2024 von https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25137&token=099da1e23bcdba79864504aec1b4b41ad2f22c73&sdownload=&n=Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf
- Küey, L. (2015). Trauma and Migration: the role of stigma. In *Trauma and Migration. Cultural factors in the diagnosis and treatments of traumatised immigrants*. (S. 57-68). Heidelberg: Springer.
- Kühn, M. (2023). Macht eure Welt endlich wieder zu meiner!" Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik, Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 25-39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, M., & Bialek, J. (2017). *Fremd und kein Zuhause*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kühn, M., & Bialek, J. (2017). *Fremd und kein Zuhause - Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kultusministerkonferenz. (Mai 2024). *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen*. Abgerufen am 4. Juni 2024 von Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2024/AW_Ukraine_05-24.pdf
- Lang, B. (2011). Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In J. Bausum, L. B. Kühn, & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 217-226). Weinheim: Juventa.
- Louis Henri Seukwa. (2006). *Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien (Bildung in Umbruchsgesellschaften)*. Münster: Waxmann.
- Macsenaere, M. (2016). Partizipation. In T. K. W. Weiß (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 106-114). Weinheim: Betz.
- Mall, V. (1. September 2015). *Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin*. Abgerufen am 12. März 2024 von <https://www.dgspj.de/wp-content/uploads/service-pressemitteilung-medizinische-versorgung-minderjaehrige-fluechtlinge-2015.pdf>
- Meemann, J., & Meurs, P. (2019). Resilienzförderung im schulischen Kontext bei Adoleszenten mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Wie können Schule und Lehrperson unterstützend und stärkend handeln? (J. Ziehm, & E. Hasselhorn, Hrsg.) *Schule migrations- und fluchtsensibel gestalten.*, S. 116-136.
- Naser, M., & Müller, J. (2015). Diagnostik von Traumafolgestörung und komorbiden Erkrankungen. In H. F. G.H. Seidler (Hrsg.), *Handbuch der Psychotraumatologie* (2., überarb. u erw. Aufl. Ausg., S. 171-181). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Omar, H., & Schlippe, A. v. (2004). *Autorität durch Erziehung - Die Praxis des gewaltlosen Widerstandes in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Pausch, M., & Matten, S. J. (2017). Trauma und Traumafolgestörung. *Medien, Managment und Öffentlichkeit*.
- Perry, B., & Szalavitz, M. (2011). *Der Junge, der wie ein Hund gehalten wurde. Was traumatisierte Kinder und über Leid, Liebe und Heilung lehren können. Aus der Praxis eines Kinderpsychiaters*. München: Kösel.

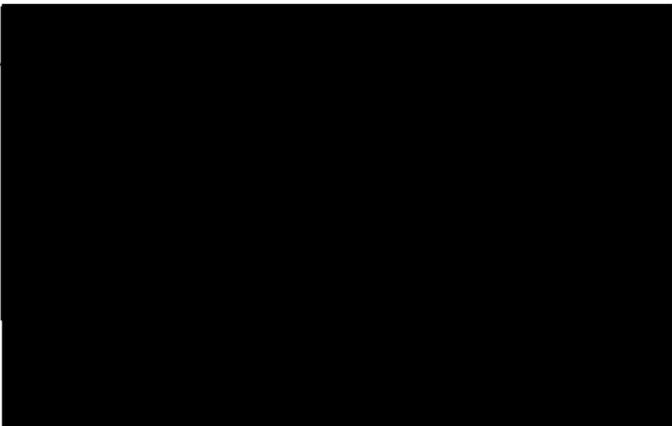
- Pötter, N. (2017). Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Flucht- und Vertreibungserfahrung. In *Handbuch der Schulsozialarbeit* (S. 204-211). Weinheim: Beltz Juventa.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (22. Februar 2024). *Aufnahme von Ukrainerinnen und Ukrainern*. Abgerufen am 20. März 2024 von So unterstützt Deutschland ukrainische Geflüchtete: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/schwerpunkte/krieg-in-der-ukraine/unterstuetzung-gefluechtete-ukraine-2167006>
- Pusch, C. (2017). Trauma trifft nicht Einzelne. In M. Jäckle, B. Wuttig, & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch - Trauma - Pädagogik - Schule* (S. 367-387). Bielefeld: transcript Verlag.
- Queer Lexikon. (4. Januar 2024). *Glossar*. Abgerufen am 24.6. 2024 von Gender: <https://queerlexikon.net/2017/06/15/gender/>
- Schrenk, U. v. (2. Juni 2023). *UNGESUNDE GEMENDELAGE*. (A. International, Produzent) Abgerufen am 20. März 2024 von <https://www.amnesty.de/informieren/amnesty-journal/deutschland-migration-versorgung-traumatisierter-fluechtlinge-psychotherapie-trauma-baff-ungesunde-gemengelage>
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Streeck-Fischer, A. (2009). Folgen von Gewalterfahrungen in der Entwicklung. Traumatisierung-Diagnosen-Symptombelastungen-Selbstkonzept. *Lou Andreas-Salome Institut Für Psychoanalyse und Psychotherapie*, S. 610-634.
- Tolsdorf, M. O. (Januar 2016). Angekommen in Deutschland. Gesundheitliche Erstversorgung von Asylbewerber*innen. *Dr. med. Mabuse*, S. 22-24. Abgerufen am 12. März 2024 von Mabuse-Verlag.de: https://www.mabuse-verlag.de/mabuse/dr-med-mabuse/dr-med-mabuse-nr-219-1-2016-einzelausgaben_pid_170_22307.html
- Tuch, A., & Schuler, D. (2020). Psychische Gesundheit. (C. Peter, M. Diebiold, M. D. Jordan, J. Dratva, I. Kickbusch, & S. Stronski, Hrsg.) *Schweizerisches Gesundheitsobservatorium*, 108-133.
- United Nations High Commissioner for Refugees . (2023). *Global Trends Forced Displacements in 2022*. Kopenhagen: UNHCR. Abgerufen am 17.3. März 2024 von https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fileadmin/user_upload/global-trends-report-2022.pdf
- Universität Freiburg. (17. Mai 2018). Lost in Translation. *Süddeutsche Zeitung*. Abgerufen am 24. Juni 2024 von <https://www.sueddeutsche.de/kultur/rassismusdebatte-lost-in-translation-1.3983863>
- UNO-Flüchtlingshilfe. (2023). *Flüchtlingszahlen*. Abgerufen am 17. März 2024 von <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen>
- Wagner, W. (1996). *Kulturschock Deutschland*. Berlin: Rotbuch Verlag.
- Weinberg, D. (2005). *Traumatherapie mit Kindern. Strukturierte Trauma-Intervention und traumabezogene Spieltherapie*. Stuttgart: Klett-Cota.
- Weiß, W. (2016). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode. In *Handbuch Traumapädagogik* (S. 290-303). Weinheim: Beltz.
- Weiß, W. (2016). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode. In Weiß, Kessler, & Gahleitner, *Handbuch Traumapädagogik* (S. 290-302). Weinheim: Beltz.
- Weiß, W. (2021). *Phillip sucht sein Ich*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Wer anderen einen Brunnen gräbt. (15. September 2012). *Rassismuskritik// Empowerment // Globaer Kontext*. Von Glossar, Blogbeitrag:
<https://weranderneinenbrunnengraebt.wordpress.com/2012/09/15/weisweissein/> abgerufen
- Wiesinger, I. (2018). Integration und Identitätsbildung junger Geflüchteter in der Jugendhilfe. (M. u. Europa fördert - Asyl, Hrsg.) *Das Jugendamt*, S. 426-436. Abgerufen am 25. März 2024 von https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2019/03/wiesinger_jamt-2018_426.pdf
- Winklhofer, C. (2015). *Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext*. (S. Zweig, Hrsg.) Abgerufen am 1. Juni 2024 von https://www.salzburg.gv.at/bildung_/Documents/flucht_trauma_web.pdf
- World Health Organisation. (Januar 2024). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics 2024-01 6B40*. (W. H. Organisation, Herausgeber) Abgerufen am 15. März 2024 von 6B40 Post traumatic stress disorder: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#2070699808>
- World Health Organization. (17. Juni 2022). *Mental health*. Abgerufen am 12. März 2024 von <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen und Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 5.8. 2024,



Janos