

Einleitung und Leitfragen

Die Gesamtzahl der Asylanträge sank zwischen 2015 und 2019 von insgesamt 441.899 auf 142.509 stetig. Der Anteil der Anträge von Minderjährigen und zukünftig potentiell schulpflichtigen Kindern stieg im gleichen Zeitraum hingegen von 31 % auf 50,1 % (BAMF 2020). Angesichts dessen und davon ausgehend, dass einige minderjährige Geflüchtete in diese Zahlen nicht mit einfließen, da sie keinen Antrag stellen, kann konstatiert werden, dass die Institution „Schule“ hinsichtlich der Integration geflüchteter Schülerschaften vor großen Herausforderungen steht. Hinzu kommt, dass 2019 51,5 % der Geflüchteten aus Krisen- und Kriegsgebieten wie Syrien, Irak oder Afghanistan kamen und ein beträchtlicher Anteil höchstwahrscheinlich traumatisiert ist (BAMF 2020). Lehrkräfte nehmen in ihrer Arbeit mit einer geflüchteten und traumatisierten Schülerschaft häufig ihren Einfluss auf (Miss)Erfolg nicht wahr (Riedl & Simml 2019). Professionelle und kompetente Arbeit in der Schule mit jener Schülerschaft ist wichtig. Einmal ist „Schule“ der am meist genannte Wunsch unter geflüchteten Kindern (Witt et al. 2015). Zudem ist die Institution „Schule“

wieder. Im Zusammenhang mit schulischer Arbeit mit Geflüchteten fokussieren sich bisherige Beiträge aus der Forschung und der Praxis häufig entweder nur auf die Traumapädagogik oder die Begriffe „Interkulturalität“ und „Transkulturalität“ bzw. benennen den jeweiligen anderen Punkt als Teilaspekt. Jedoch müssen Traumapädagogik und Transkulturalität in der schulischen Arbeit mit Geflüchteten zusammen und als gleich wichtig gesehen werden.

Aus den obigen Darlegungen lassen sich folgende Fragestellungen entnehmen:

- Was ist ein „Trauma“? Was kennzeichnet Traumapädagogik? Was ist der Unterschied zwischen Inter- und Transkulturalität?
- Inwiefern ist Traumapädagogik relevant für schulische Arbeit mit geflüchteten und migrierten SchülerInnen?
- Wie befähigen transkulturelle Traumapädagogische Methoden Lehrkräfte?
- Inwiefern müssen traumapädagogische Handlungsmöglichkeiten kritisch betrachtet werden?

Im Folgenden beziehen sich die Darlegungen auf zwei Personengruppen. Einmal erfolgt eine Eingrenzung auf minderjährige

Traumapädagogik ist im Kontext schulischer Arbeit mit geflüchteten Schülerschaften immer im Zusammenhang mit den Konzepten der Interkulturalität und der Transkulturalität zu betrachten

einer der zentralen Faktoren, die zur Besserung oder Chronifizierung psychischer Belastungen dieser Schülerschaft beiträgt (Hargasser 2014; Zimmermann 2009).

Traumapädagogische Methoden finden vermehrt in der schulischen Arbeit mit Geflüchteten Berücksichtigung. Traumapädagogik ist im Kontext schulischer Arbeit mit geflüchteten Schülerschaften immer im Zusammenhang mit den Konzepten der Interkulturalität und der Transkulturalität zu betrachten. Dies spiegelt sich in der kulturellen Vielfalt in der Institution Schule und der Herkunft der meisten geflüchteten Kinder

geflüchtete und migrierte Schüler und Schülerinnen. Dies liegt statistisch begründet (BAMF 2020). Für diese Personengruppe werden im Folgenden die Wörter „Schülerschaft“ oder „Betroffene“ verwendet. Zudem beschränkt sich der Beitrag auf Lehrkräfte, da sie häufig täglich und eng mit der Schülerschaft zusammenarbeiten und ein erhöhter Bedarf an Lehrkräften besteht, die handlungskompetent in der schulischen Arbeit mit Geflüchteten agieren können (Daschner 2017). Das impliziert nicht, dass Lehrkräfte die alleinigen Verantwortlichen in diesem Prozess sind.

Transkulturelle Aspekte der Traumapädagogik in der schulischen Arbeit mit geflüchteten Schülern und Schülerinnen

Relevanz, Handlungsmöglichkeiten und Reflexion über Interventionen

Florian Steger

Traumapädagogische Interventionen im Unterricht sind immer zu hinterfragen, ob sie den Bedürfnissen der geflüchteten SchülerInnen entsprechen und welche Nebenwirkungen sie haben

Zusammenfassung

Angesichts einer von Lehrkräften wahrgenommenen Überforderung in ihrer schulischen Arbeit mit einer geflüchteten Schülerschaft, die traumbedingte Symptomatik aufweist, stellt dieser Beitrag die Relevanz transkultureller Traumapädagogik in der Schule heraus. Gleichzeitig werden in Bezug auf die Aspekte „Beziehungsgestaltung“, „Raumgestaltung“, „Unterrichtsvorbereitung sowie -durchführung“, transkulturelle traumapädagogische Gestaltungsspielräume und Interventionsmöglichkeiten vorgestellt und kritisch reflektiert.

Schlüsselwörter

Transkulturelle Traumapädagogik, Schule, Lehrkräfte, Handlungsmöglichkeiten, geflüchtete Schüler und Schülerinnen

Transcultural/Traumapedagogical Aspects of Working with Traumatized Refugee Students at School:

Relevance, Approach and Reflection on Interventions

Summary

Teachers have reportedly felt overwhelmed in their work with refugee students who suffer from trauma-related symptoms. In the face of this situation, this article demonstrates the necessity for the use of trans-cultural traumapedagogical approaches at school. Moreover, this article presents examples of trans-cultural traumapedagogical interventions which refer to aspects such as relationship-building, the way a room is set up and furnished, class preparation as well as to concrete interventions while running class. Finally, this article critically reflects on these examples.

Keywords

trans-cultural traumapedagogical, school, teachers, means of action, refugee students

Traumapädagogik und Transkulturalität
Der Traumbegriff wurde seit den 1980er in der Psychologie zunehmend diskutiert, erforscht und präzisiert. Unter einem Trauma versteht man eine „seelische Verletzung [...] die dadurch zustande kommt, dass eine Situation zugleich als (lebens-)bedrohlich und nicht bewältigbar erlebt wird“ (Lennertz 2017, S. 146).

Traumapädagogik

Die Traumapädagogik ist ein relativ junges Fachgebiet. Seit 2002 wächst sie ständig und findet in der Forschung und Praxisfeldern, wie beispielsweise Jugendhilfe und Schule vermehrt Resonanz. Sie vereint Konzepte aus der Sozialpädagogik und Ergebnisse aus der Psychotraumatologie und zielt auf Anwendungswissenschaft ab. Hieraus geht die grundlegende traumasensible Sichtweise hervor, die durch Wohlwollen gegenüber Traumatisierten gekennzeichnet ist.

Dies kann sich wie folgt äußern: Lehrkräfte betrachten symptomhaftes Verhalten der Schülerschaft im Zusammenhang mit Situationen, die die Schülerschaft durch traumatische, überfordernde Ereignisse psychisch extraordinär beeinträchtigt haben. Aus dieser Sicht werden die vermeintlich gestörten Verhaltensweisen der Schülerschaft zu einer normalen Strategie, mit außeralltäglichen, psychisch äußerst belastenden Erlebnissen umzugehen (Rothe/Deutsch-Granter et al. 2015).

Interkulturalität und Transkulturalität

Die Begriffe „Interkulturalität“ und „Transkulturalität“ können folgendermaßen auseinandergehalten werden. Weist eine Person interkulturelle Kompetenz auf, kann sie Merkmale sowohl der eigenen Kultur als auch der Kultur migrierter Schülerschaften beschreiben sowie die Gründe, warum die jeweilige Kultur so ist, erklären. Die Kombination aus der Fertigkeit, über diese Merkmale und die Gründe zu reflektieren, Perspektivwechselvermögen und Toleranz für Mehrdeutigkeit (Bauer 2018) befähigt die Lehrkraft dazu, angemessen und

wertschätzend auf migrierte Schülerschaften reagieren zu können. Interkulturelle Kompetenz ist somit Voraussetzung für transkulturelle Denkweisen und Handlungen.

Handelt eine Lehrkraft aus transkultureller Sicht kompetent, agiert sie synergetisch. Demnach setzt sie bei ihren Handlungen den Schwerpunkt auf das Zusammenwirken von Menschen aus verschiedenen kulturellen Lebenskreisen, indem sie den Blick darauf lenkt, welche Stärken die jeweilige Kulturen haben und wie diese im Sinne eines gemeinsamen Handelns eingebracht werden können (Vanderheiden & Mayer 2014). Für die schulische Arbeit bedeutet das, dass transkulturelle Kompetenz Lehrkräfte dazu befähigt, geflüchteten Schülerschaften die Integration zu erleichtern, was wiederum als Grundstein für bessere Schulleistungen gesehen werden kann.

Relevanz von transkultureller Traumapädagogik in der Schule

Bevor transkulturelle traumapädagogische Methoden thematisiert werden können, wird deren Relevanz aufgezeigt.

Höhere Prävalenz psychischer Belastungen unter MigrationschülerInnen

Internationale Studien heben hervor, dass psychische Belastungssymptome und Störungen wie die PTBS sowie Stress im Vergleich vermehrt unter einer migrierten Schülerschaft auftreten, die Flucht erlebt hat (Zito 2017; Fegert, Plener & Köhler 2015). Der Migrationshintergrund bezieht sich bei diesen Studien vor allem auf den arabischen Raum und das Gebiet des Nahen Ostens. Hierdurch wird die Bedeutung transkultureller Aspekte evident. Gleichzeitig betonen diese Studien das Einhergehen zwischen einer hohen Rate an psychischen Erkrankungen und einem niedrigen sozioökonomischen Status (Fegert et al. 2015). Letzterer kennzeichnet häufig die Lebensumstände geflüchteter Schüler und Schülerschaften aus den zuvor erwähnten Gebieten. Demzufolge lässt sich die Umsetzung transkultureller Traumapädagogik in der Schu-

le schon allein mit statistischen sowie soziodemographischen Zahlen begründen.

Transkulturelle Traumapädagogik und die Bedürfnisse von MigrationschülerInnen

Die Anwendung transkultureller Traumapädagogik kann theoretisch anhand ihrer Verknüpfungspunkte zu den Bedürfnissen Betroffener begründet werden. Einmal adressiert die Traumapädagogik die Anliegen der betroffenen Schülerschaft durch das von Martin Kuhn geprägte Konzept des „Sicheren Ortes“ (Balduis 2017, S. 213). Die Betonung der Alltagsstruktur ist dabei wesentlich. Hierdurch wird die Wurzel der Bedürfnisse berührt, da die Betroffenen aufgrund traumatischer Erlebnisse einen Kontrollverlust erfahren und deshalb ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Struktur haben (Ermel 2018). Diese kommt durch Rituale und Regelmäßigkeiten zum Ausdruck (Bleher 2017). Eine verlässliche Bezugsperson, die maßgeblich zur Strukturhaftung und -einhaltung beiträgt, ist hier zentral. Aus mehreren Studien in Kriegskontexten ist die zentrale Bedeutung von Bezugspersonen für Kinder und deren Verarbeitung traumatischer Erlebnisse bekannt (Inal 2017; Lennertz 2017). All diese Aspekte implizieren für Betroffene eine Vorhersagbarkeit, die im starken Kontrast zur traumatischen extraordinären Situation steht.

Durch Ressourcenaktivierung können sich traumatisierte Schüler wieder als Akteure und nicht als passive Opfer wahrnehmen

Im Weiteren spricht die transkulturelle Traumapädagogik Betroffene durch ihre prinzipiell wohlwollende Haltung gegenüber symptomhaften Verhaltensweisen an. Idealerweise hat die Schülerschaft aufgrund dieser Haltung der Lehrkräfte nicht das Gefühl, abnormale zu sein. Aus transkultureller Sicht ist dies zentral, da Betroffene und deren Eltern bei psychischen Problemen im Vergleich zu körperlichen Symptomen oft zusätzlich belastet sind. Häufig glauben vor allem Eltern aus orientalischen Kulturkreisen bei psychischen Symptomen

ihrer Kinder, dass jene „verrückt“ und im dämonischen Sinne krankhaft seien. Medikamentöse Behandlung wird dann als einzige Handlungsmöglichkeit betrachtet (Inal 2017). Indem die Eltern durch die wohlwollende Haltung die Verhaltensweise der Kinder als gesunde Reaktion auf ein extraordinäres Stressereben verstehen lernen, kristallisiert sich für sie die Zweckmäßigkeit des Verhaltens, das durch Intervention beeinflusst werden kann, heraus (Beckrath-Wilking et al. 2013).

Ein dritter wesentlicher Anknüpfungspunkt ist der Fokus auf Ressourcenaktivierung, welcher die Stärken der Betroffenen betont. Dies zeigt Parallelen zu einem transkulturellen Ansatz. Durch Ressourcenaktivierung können sich Betroffene wieder vermehrt als Akteure und nicht als passive Opfer, denen etwas passiert, wahrnehmen. Dies spiegelt die im Rahmen von Traumabehandlungen betonte Resilienz wieder, die durch Emotionsregulierung gebildet werden kann. Unter traumatisierten Geflüchteten gibt es einen hohen Bedarf an Umgangsstrategien mit den eigenen Gefühlen sowie mit deren Regulierung (Gingelmaier et al. 2017).

Transkulturelle traumapädagogische Kompetenz

Die verschiedenen Sichtweisen von der Schülerschaft, auf der einen Seite, und von Lehrkräften, auf der anderen Seite, verdeutlichen die Relevanz transkultureller Traumapädagogik in der Schule. Die Betrachtung der Situation von Betroffenen konstituiert sich häufig aus folgender, vereinfachter Kausalkette: Dem Fortgang traumabedingter Symptomatik unter Betroffenen aufgrund des Schulkontexts folgt häufig ein Gefühl, mit der eigenen belastenden Situation vom schulischen Umfeld nicht wahrgenommen zu werden und eine bildungssystembedingte Untervertretung einer Schülerschaft mit Migrationshintergrund in den „höheren“ Schulstufen (Gitschier & Gindelmaier 2017; Eppenstein 2017).

Der Fortgang traumabedingter Symptomaten wird in der Forschung mit dem Konzept

Transkulturelle Aspekte der Traumapädagogik in der schulischen Arbeit

Horst Steger

der sequentiellen Traumatisierung erklärt. Zwei Punkte sind dabei zentral. Traumabedingte Symptome verschwinden nach den traumatischen Erlebnissen im Herkunftsland und auf der Flucht nicht. Zudem können sie in der Schule im Aufnahmeland gemindert oder verstärkt werden. Hieraus wird deutlich, dass transkulturelle Traumapädagogik einen wertvollen Beitrag leisten und Benachteiligungen von Betroffenen entgegenwirken kann (Gitschier & Gingelmaier 2017; Zito 2017; Fegert et al. 2015).

Die Prävalenz einer Chronifizierung traumabedingter Symptomatik hängt stark von Lehrkraftkompetenzen ab. Ein Blick in die schulische Praxis zeigt, dass eine erfolgreiche Arbeit mit Betroffenen aufgrund des Kompetenzstandes von Lehrkräften größtenteils beträchtlich erschwert ist. Es falle Lehrkräften oft schwer, sich auf die psychosoziale Lage migrrierter Schülerschaften einzulassen. Dies liegt in dem für die Arbeit mit Traumatisierten spezifisch erforderlichen Wissen und den Methodenkenntnissen begründet. Lehrkräfte fühlen sich häufig aufgrund von Unwissen über traumabedingte Symptomatik in ihrer Arbeit mit Betroffenen überfordert. Beispielsweise berichten Lehrkräfte häufig von grundlegenden Problemen bei der Unterscheidung zwischen Verhalten, das entwicklungsangemessen ist, und Verhalten, das eine traumabedingte Symptomatik zugrunde liegt (Fegert et al. 2015; Bartsch & Rulofs 2018; Bleher 2017; Baldus 2017).

Lehrkräfte fühlen sich häufig aufgrund von Unwissen über traumabedingte Symptomatik in ihrer Arbeit mit Betroffenen überfordert

Schließlich geht die Relevanz transkultureller Traumapädagogik in der Schule aus der Diskrepanz zwischen der häufig theoretisch begründeten Betonung interkultureller Kompetenz und der Wahrnehmung der Lehrkräfte hervor. In Curricula und Wissenschaft wird die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte stets als Schlüsselqualifikation betont (Ernel 2018; Inal 2017; Otto et al. 2017). Gleichzeitig geht aus Befragungen hervor, dass Lehrkräfte

te an deutschen Schulen kulturelle Verschiedenartigkeit oftmals als Zusatzbelastung in ihrer schulischen Arbeit erleben (Bartsch & Rulofs 2018; Frenzel 2016). Darüber hinaus konnte empirisch gezeigt werden, dass Lehrkräfte zum Teil transkulturelle Unwissenheit und somit Defizite beim kultursensiblen Handeln aufweisen (Otto et al. 2017; von Dewitz & Massumi 2017). Das bedeutet, dass Lehrkräfte häufig keine Ressourcen aus dem kulturellen Hintergrund ihrer geflüchteten Schüler und Schülerinnen identifizieren können, um Handlungsstrategien anzubieten. Hierin wird die Relevanz transkultureller Traumapädagogik evident.

Handlungsmöglichkeiten

Häufig ist die Identifizierung traumabedingter Symptome ein grundlegendes Problem für Lehrkräfte (Möhrlein & Hoffart 2017). Diesbezüglich wird auf die Arbeit von Lennertz (2017) verwiesen, die eine sehr gute Zusammenfassung und Beschreibung relevanter Symptome bietet. Die Identifizierung und situationsbezogene Deutung traumabedingter Symptome ist der erste Schritt. Nur dann können Lehrkräfte transkulturell traumapädagogisch handeln. Im Folgenden wird eine Auswahl zentraler Handlungsmöglichkeiten vorgestellt. Abschließend werden diese kritisch erläutert.

Primat der Beziehungsarbeit

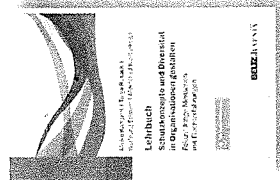
Grundlegend wird Lehrkräften empfohlen, ihren Blick weg von der rein kognitiven Leistungsorientierung hin zur Beziehungsarbeit zu richten. Dass ein Kind, welches eine traumabedingte Symptomatik aufweist, keine kognitiven Vermögen, sondern in Beziehungsaspekten und sozialen Problemen (Gitschier & Gingelmaier 2017). Aus vorherigen Ausführungen ging die große Bedeutung haltgebender Bezugspersonen bereits hervor.

Für Bezugspersonen ist es wichtig, im Rahmen der Emotionsregulierung und Ressourcenentwicklung angemessen und kon-



Sozialmagazin Themenheft: Trauma
Heft 1-2/2020, € 15,-, Bestell-Nr. 44672001

- Rassismuserfahrung: Als Trauma erkennen
- Professionsgrenzen: Kritik der Traumapädagogik
- Traumata im Alter: Trigger und Hilfen
- „Hey, ich bin normal“: Expert_innen sprechen
- Inklusion: Traumapädagogik für alle



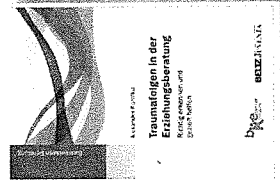
Meike Kampert / Tanja Rusack / Wolfgang Schröder / Mechthild Wolff (Hrsg.)

Lehrbuch Schutzkonzepte und Diversität in Organisationen gestalten

Fokus: Junge Menschen mit Fluchterfahrungen

Mit Online-Materialien, 2020, 294 Seiten, broschiert, € 26,95
ISBN 978-3-7799-6151-2, Auch als eBook erhältlich

Das Lehrbuch stellt Grundlagen für diversitätsbewusste Schutzkonzepte in Organisationen vor und zeigt theoretische und praktische Ansätze zur Gestaltung von Vielfalt bei gleichzeitiger Wahrung von Persönlichkeitsrechten auf.



Alexander Korittko

Traumatfolgen in der Erziehungsberatung

Richtig erkennen und gezielt helfen

Basiswissen Beratung

2019, 187 Seiten, broschiert, € 16,95, ISBN 978-3-7799-6119-2
Auch als eBook erhältlich

In diesem Buch wird praxisnah vermittelt, wie Erziehungsberatung dazu beitragen kann, Kinder, Jugendliche und Eltern aus einem Prozess von traumabedingter Erstarung zu befreien.

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA

struktiv zu loben und kritisieren. Dies beinhaltet transkulturelle Überlegungen. So werden beispielsweise in arabischen Kulturkreisen Komplimente und Lob im Vergleich zu Deutschland häufiger und direkt geäußert. Gleichzeitig wird dort Kritik vorsichtiger und indirekter formuliert als in Deutschland. Das bedeutet, dass wortsensible Formulierungen auch bei der „kritikweichen“ Sandwich-Methode verwendet werden sollten. Viele arabische Schülerinnen und Schüler nehmen

perhaltungen, Stimmhöhen und -tiefen sowie Berührungen kulturell unterschiedlich gedeutet werden (Schneck 2018).

Räume und Raumgestaltung

Neben Räumen, in denen „gelernt“ wird, sind vor allem Ruhe- und Rückzugsräume wichtig (Zimmermann 2012). Diese können die Schülerschaft u.a. bei einem Gefühl der Überforderung „auffangen“. Bei allen Räumlichkeiten wird eine Gestaltung mit klarer Struktur und

Bei Schülerinnen aus dem arabischen Kulturkreis muss besonders berücksichtigt werden, dass bei der Thematisierung und dem Eingehen von Fehlern generell ein großes Schamgefühl auftritt

den Übergang vom Lob- auf den Kritikteil durch ein „Aber“ „zerstörerisch“ wahr. Das bedeutet, dass aufgrund des Wortes „Aber“ Betroffene den Eindruck haben, nur kritisiert zu werden. Dies muss bei Betroffenen aus jenem Kulturkreis besonders berücksichtigt werden, da bei der Thematisierung und dem Eingehen von Fehlern generell ein großes Schamgefühl auftritt (Ramadan 2018).

Übersicht empfohlen. Dies liegt folgendermaßen begründet: Beispielsweise können zu vollgestellte Regale eine Reizüberflutung und uneinsichtige Ecken im Raum Angstzustände bei der Schülerschaft hervorrufen (Inal 2017).

Schließlich ist der Sitzplatz der Schülerschaft im Klassenzimmer ein zentraler Punkt. Hinsichtlich der Frage, aus welchen Gründen welche Position innerhalb des Klassenzimmers am besten ist, liegen empirische Befunde vor. Aus dem Befund, dass Traumatisierte häufig durch ein Gefühl der Enge beeinträchtigt sind, wurde der Vorschlag abgeleitet, dass Betroffene hinten im Klassenzimmer sitzen könnten. Dieser Vorschlag liegt empirisch folgendermaßen begründet: Im hinteren Teil des Klassenzimmers sei ausreichend Platz. Zudem könne der Schülerschaft das Gefühl vermittelt werden, dass im Sinne des Bedürfnisses nach Vorhersagbarkeit keine drohende Überraschung von hinten droht (Baldus 2017; Inal 2017).

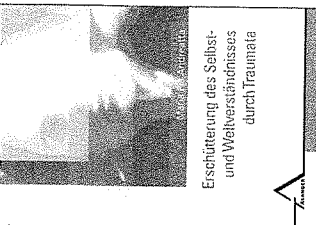
Unterricht

Im Folgenden wird zunächst beispielhaft dargestellt, welche transkulturellen traumapädagogischen Überlegungen in die Unterrichtsvorbereitung und -reflexion einfließen können. Dies gliedert sich durch die Punkte „Themen“, „Methoden“ und „Unterrichtsform“. Dabei erscheint der Katalog an Impulsfragen von Möhrlein und Hoffart (2017)

Weiter ist auf Beziehungsbarrieren, die wegen sprachlicher Missverständnisse oder non-verbaler Kommunikation entstehen können, zu achten. Die deutsche und arabische Sprache benutzen oft die gleichen Wörter und drücken dabei zum Teil das Gegenteil aus. Beispielsweise können Aussagen mit dem Wort „Auge“ missverstanden werden. Die Schülerschaft aus einem arabischen Kulturkreis würde eine Lehrkraft und ihre Misstrauen ausdrückenden Worte „Ich behalte dich im Auge“ im Rahmen der arabischen Phrase „Ich nehme dich ins Auge“ interpretieren. Jedoch drückt diese Phrase aus, dass man die andere Person um jeden Preis beschützt. Die arabische Schülerschaft könnte hier die Worte der Lehrkraft als Ausdruck einer haltgebenden Beziehung missdeuten. Weiter ist sowohl bei der Gesprächsführung als auch bei non-verbaler Kommunikation auf Gestik, Mimik, Intonation und Sprechgeschwindigkeit zu achten, da Gesichtsausdrücke, Kör-

perhaltungen, Stimmhöhen und -tiefen sowie Berührungen kulturell unterschiedlich gedeutet werden (Schneck 2018).

www.asanger.de



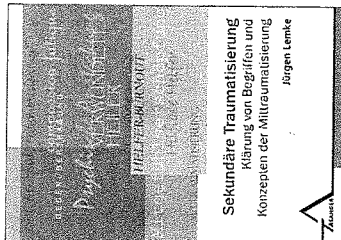
Maria Pia Andreatta

Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses durch Traumata

Auswirkungen von primärer und sekundärer Traumalexposition auf kognitive Schemata. 4. Aufl., 314 S., 29,- €, ISBN 978-3-89334-458-6

Das Miterleben von traumatischen oder katastrophalen Ereignissen gehört zu den tagtäglichen Herausforderungen von Einsatzkräften. Über das Modell der Salutogenese und durch Ergebnisse der Resilienzforschung, aber auch durch die Erfahrungen von Holocaust-Überlebenden skizziert die Autorin individuelle Ansätze, wie sich die traumatischen Erfahrung transformieren und als Anstoß zu persönlichem Wachstum nutzen lässt.

„Eine geraffte, gut gegliederte und lesbare traumatologische Diskussion.“ (Thüringer Traumanetzwerk-Zentrum)
 „Das Buch ist klar gegliedert und gut lesend gehalten und eignet sich sehr für den Einstieg in die Materie.“ (Deutsches Ärzteblatt)



Jürgen Lemke

Sekundäre Traumatisierung

Klärung von Begriffen und Konzepten der Mittraumatisierung. 5. Aufl., 145 S., 19,50 €, ISBN 978-3-89334-449-7

„Ein kleines, doch reichhaltiges und präzises Buch.“ (Deutsches Ärzteblatt)

„Sehr verständliche und informative, weil klar strukturierte und gut dokumentierte, für konzeptuelle Klarheiten sorgende Arbeit.“ (Thüringer Traumanetzwerk-Zentrum)

Der Autor legt eine fundierte, gut recherchierte Arbeit vor. Es gelingt ihm, Wesentliches kurz und eingängig vorzustellen, die Leistungen der KollegInnen, deren Beiträge er aussortiert, zu würdigen und sein Vorhaben durch Begriffsklärungen, eine einheitliche Basis für künftige Forschungsarbeit zu legen, konsequent zu verfolgen. Eindringlich und argumentativ nachvollziehbar klärt er das eine vergleichende Forschung behindernde Begriffschaos auf. Jeder, der mit dem Thema Sekundär Traumatisierung in Theorie, Forschung oder Praxis zu tun hat, sollte diese Arbeit lesen, um dem herrschenden Begriffschaos Einhalt zu gebieten.“ (Socialnet)

Asanger Verlag, Kröning

Dr. Gerd Wenninger, Bödldorf 3, 84178 Kröning, verlag@asanger.de

generell nützlich. Anschließend werden für den laufenden Unterricht konkrete Interventionsmöglichkeiten bei traumabedingter Symptomatik vorgestellt.

Im Sinne der Transkulturalität und der Alltagskompetenzen der Schülerschaft bieten sich für den Unterricht vor allem Themen an, die gesellschaftliche sowie soziale Normen, Gesundheit sowie Ernährung und die Bedeutung von Spiritualität betreffen (Bleher 2017). Ersteres beinhaltet in erster Linie die

Geflüchtete Schülerinnen und Schüler vor allem aus patriarchalen Kulturkreisen können lernen, dass es eine Stärke sein kann, weibliche Lehrkräfte und Bezugspersonen zu haben

Geschlechterrollen. Geflüchtete Schüler und Schülerinnen vor allem aus patriarchalischen Kulturkreisen können lernen, dass es eine Stärke sein kann, weibliche Lehrkräfte und Bezugspersonen zu haben. Darüber hinaus können im Rahmen dieses Themas konstruktive Verhaltensweisen für Konfliktfälle adressiert werden (Möller & Adam 2009).

Hinsichtlich des zweiten Themas können Ernährungs- und Gesundheitsaspekte in einem transkulturellen Rahmen verknüpft werden, indem die Vorteile („es schmeckt gut“) von zuckerlastigen Süßspeisen, die in der arabischen Kultur normal sind, beispielsweise zahnhygienischen Aspekten gegenübergestellt werden. Das Verhältnis zum Körper ist im Kontext von schulischer Arbeit mit geflüchteten Schülern und Schülerinnen generell ein zentrales Thema (Bleher 2017). Weiter können religiöse und spirituelle Inhalte den Unterricht im transkulturellen und traumapädagogischen Sinne bereichern. Das im arabischen Raum weit verbreitete Konzept *Alhamdulillah*, was frei übersetzt „Gott sei Dank“ bedeutet, wird von Menschen häufig genutzt, um den Blick auf Ressourcen und das Gute im Leben der betroffenen Person(en) zu richten (Ramadan 2018). Hier zeigen sich Parallelen zur Resilienzbildung bei der Traumapädagogik.

Hinsichtlich der Methodenwahl für die Unterrichtsdurchführung sind künstlerische und

malerische Aktivitäten sowie die Arbeit mit plastischen bildhaften Vergleichen oder Geschichten geeignet (Mika & Weiß 2016). Kunst und bildhafte Vergleiche im Unterrichtskontext mit geflüchteten und potentiell traumatisierten Schülern und Schülerinnen haben vielfaches Potential. Einmal können beide Methoden geflüchtete und potentiell traumatisierte Kinder und Jugendliche, die aus bildungsfernen Kontexten stammen, speziell adressieren, indem der Fokus vom rein Kognitiven auf Motorik,

Schließlich werden transkulturelle traumapädagogische Interventionen für ein beispielhaftes Szenario mit traumabedingter Symptomatik beschrieben. Bei traumabedingten Dissoziationen kann interveniert werden, indem die Betroffenen ins „Hier und Jetzt“ geholt werden. Dies kann u.a. durch Ansprechen mit dem Vornamen, Abklopfen des Körpers oder durch ein kaltes Tuch auf der Stirn geschehen. Bei sprachlichen Problemen bieten sich Interventionen mit non-verbalen Ausdrucksmitteln an. Ein Stimmungsbarometer, bei dem 0 „entspannt“ und 10 „extrem gestresst“ bedeutet, sei hier beispielhaft genannt. Ein übersichtlicher und detaillierter Interventionskatalog für entsprechende Problem-situationen kann der Arbeit von Inal (2017) entnommen werden.

Reflexion und Austausch

Abschließend werden die hier vorgestellten Methoden anhand der Aspekte „Interventionen“, „Beziehungsarbeit“ und „Lehrkräftekapazitäten“ beispielhaft kritisch reflektiert.

Hinsichtlich der vorgestellten Interventionen muss die Grenzziehung zwischen dem Kompetenzbereich von Lehrkräften und den Aufgaben der Psychotherapie beachtet werden. Traumapädagogik und Traumatherapie sind nicht identisch. Lehrkräfte müssen wissen, was man als Lehrkraft können kann bzw. soll und was man als Lehrkraft nicht können kann. Letzteres geht aus einer Definition des Ersteren hervor. Lehrkräfte können Verhaltensweisen einer traumabedingten Symptomatik bei Betroffenen nennen, erläutern und erklären und anhand dessen identifizieren. Zudem können Lehrkräfte bedingt eigenständig traumapädagogische Interventionen anwenden.

In Bezug auf traumabedingte Symptomatik und traumapädagogische Interventionen im Unterricht ist zusätzlich Reflexionsarbeit notwendig, aus der sich mehrere Fragen herauskristallisieren. Welche Implikationen hat die westliche Sicht auf die betroffene Schülerschaft? So kann mit der Verwendung des westlichen Konzepts PTBS einhergehen, dass

sich die Sicht auf die Betroffenen auf eine „individuelle Störung“ beschränkt. Es droht Gefahr, dass aufgrund dieser Perspektive die Verhaltensweise der Betroffenen angesichts der Auswirkungen von Krieg, Vertreibung und Flucht nicht mehr wohlwollend als normale Reaktion gedeutet wird. Zusätzlich stellt sich bei Überlegungen hinsichtlich der Interventionen die Frage: Inwiefern adressiert die angewandte Intervention tatsächlich die Bedürfnisse der Betroffenen und welche potentiellen weitreichenden Nebenwirkungen kann sie haben? Fordert eine Lehrkraft beispielsweise im Rahmen des Frontalunterrichts stattfindenden Unterrichtsgesprächs Fragen von der Schülerschaft ein, kann das potentiell destabilisierend wirken, da die Schülerschaft aufgrund des di- rektiven Unterrichts im autokratisch regierten Herkunftsland nicht auf Neugier, sondern auf Schweigen konditioniert wurde. Malerische Aktivitäten, die zuvor anhand ihres positiven Potentials betont wurden, können auch zu einem *Flashback*-Erleben führen, indem das Kind die im Gedächtnis gespeicherten traumatischen Erinnerungen auf Papier zum Ausdruck bringt, was oft den sozialen Rückzug des Kindes nach sich zieht.

Die Schülerschaft aus einem autokratisch regierten Herkunftsland wurde nicht auf Neugier, sondern auf Schweigen konditioniert

Bei der Beziehungsarbeit stellen sich den Lehrkräften ebenfalls Fragen sowohl in Bezug auf die Schülerschaft als auch auf sich selbst. Mit Blick auf die Schülerschaft sind folgende Fragen wichtig: Wie viel Zeit benötigt eine Person, um sich bei Gesprächen auf persönliche Themen und Probleme einzulassen? Ab welchem Zeitpunkt ist die Person aufnahme- bereit für Tipps? Diese Fragen werden abhän- gig vom jeweiligen kulturellen Hintergrund unterschiedlich beantwortet. In Bezug auf die Lehrkraft ist die selbstkritische Prüfung, inwiefern man bei kultureller Vielfalt unter der Schülerschaft synergieorientierte oder ethno- zentrierte Haltungen vertritt, wichtig.

Schließlich sind Fragen hinsichtlich der Etablierung der transkulturellen Traumapädagogik in der Praxis angesichts mancher Lehrkraftkapazitäten und -attitüden offen. Folgendes ist hier wichtig. Lehrkräfte zeigen häufig Berührungspunkte bei kultureller Vielfalt und zeigen aus Sicht der Schülerschaft wenig Bereitschaft, sich auf ihre persönlichen und traumbedingten Probleme einzulassen. Angesichts dieser Befunde, der hohen Arbeitsbelastung von Lehrkräften sowie ihrer hohen Anfälligkeit für Burn-Out stellen sich folgende Fragen: Wie können Lehrkräfte motiviert werden, einen beträchtlichen Mehraufwand zu investieren und ihn als sinnvoll zu erleben? Wie können sie während des Mehraufwandes und danach zum Erhalt ihrer Gesundheit betreut und unterstützt werden?

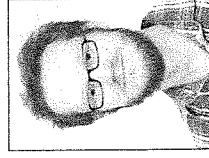
Zu diesen Fragen und zur Anwendung transkultureller traumapädagogischer Methoden in der schulischen Arbeit mit einer geflüchteten Schülerschaft braucht es mehr Untersuchungen, die die seit einiger Zeit raren empirischen Befunde im Bereich der Traumapädagogik vor allem bezüglich der Transkulturalität und der schulischen Arbeit erweitern.

Literatur

Baldus, Marion (2017). „A safe place is only as safe as it feels“: Schulen als sicherer Ort für traumatisierte Kinder. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2: S. 209-223.
 Bartsch, Fabienne & Rulofs, Bettina (2018). „Das kann wirklich nicht jeder!“ – Zur Bedeutung von interkultureller Kompetenz für den Umgang mit Heterogenität in Bezug auf Schüler/-innen mit Fluchthintergrund im Sportunterricht, in Jens Kleinert & Julia Wolf (Hrsg.): Schulsport 2020: Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung, Baden-Baden: Academia Verlag, S. 27-48.
 Bauer, Thomas (2018). Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Stuttgart: Reclam.
 Beckwith-Wilkink, Ulrike, Biberacher, Marlene & Dittmar, Volker (2013) Traumafachberatung Traumatherapie &

Hargasser, Brigitte (2014). Unbegleitete Flüchtlinge: Sozio-psychologische Prozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe, Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, Sarah (2017). „Ich will lernen, aber in meinem Kopf ist immer noch Krieg“: Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte zum Umgang mit Traumata in der Schule, in Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos & Heinz Günter Holtappels (Hrsg.): Ankommen in der Schule: Chance und Herausforderung bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, Münster/New York: Waxmann, S. 157-172.
 Lennertz, Ilka (2017). Das Erleben von Krieg und Flucht im Kindesalter: Folgen für die Entwicklung, in Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos & Heinz Günter Holtappels (Hrsg.): Ankommen in der Schule: Chance und Herausforderung bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, Münster/New York: Waxmann, S. 145-156.
 Milka, Christiane & Weis, Ingrid (2016). Willkommensklasse statt Aufnahmestelle: Schulische Förderung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Libellen-Grundschule in Dortmund, in Claudia Benholz, Magnus Frank & Constanze Niederhaus (Hrsg.): Neu Zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis, Münster: Waxmann, S. 65-82.
 Möhrlein, Gerald & Hoffart, Eva-Maria (2017). Traumapädagogische Konzeption in der Schule, in Silke Brigitta Gahleitner, Thomas Hensel, Martin Bailer, Martin Kühn & Marc Schmid (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern: Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91-102.

Möller, Birgit & Adam, Hubertus (2009). Jenseits des Traumas: Die Bedeutung von (schulischer) Bildung aus psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive, in Lothar Krappmann, Andreas Loh-Hüdepohl, Axel Bohmeyer & Stefan Kurke-Maesmeier (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht: Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven, Bielefeld: Bertelsmann, S. 83-98.
 Otto, Johanna, Migas, Karolin, Järvinen, Hanna & Burghoff, Martina (2017). Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften: Mythos, Trend oder pädagogische Notwendigkeit, in Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos & Heinz Günter Holtappels (Hrsg.): Ankommen in der Schule: Chance und Herausforderung bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, Münster/New York: Waxmann, S. 69-85.
 Ramadan, Dunja (2018). Khalid und das wilde Sprachspiel: Geflüchtete begegnen der deutschen Sprache, Berlin: Dudenverlag.
 Raedl, Alfrred & Simml, Maria (2019). Relastunserleben



Florian Steger

Institut für Transkulturelle Gesundheitsforschung an der HBW Villingen-Schwenningen
 Schrambergerstraße 26
 78054 Villingen-Schwenningen
 Telefon: 07720 3906 243
 E-Mail: florian.steger@dhbw-vs.de