

**TU Dresden**

Fakultät Erziehungswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik

## **Seminararbeit**

### *Traumatisierung im Kontext von Fluchterfahrungen bei Kindern*

WiSe 2021/2022

Modul: EW-SEGS-P-3

Seminar: Heterogenität in der Grundschule im Kontext von Migration

Dozentin: Judith Köhler

Verfasserin: Heinrich, Sandra Michelle

Studiengang, Kernfach, Fachsemester: Lehramt an Grundschulen, Ethik/Philosophie, 7

Abgabetermin: 28. März 2022

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Traumata.....</b>	<b>3</b>
2.1	Der Traumabegriff .....	3
2.2	Einteilung von Traumata .....	4
2.3	Traumafolgestörung und Trauma-Folgen.....	5
<b>3</b>	<b>Grundschule im Kontext von Traumata und Flucht .....</b>	<b>7</b>
3.1	Bedeutsamkeit einer Perspektiverweiterung.....	7
3.2	Flucht als sequenzielle Traumatisierung.....	8
3.3	Trauma bei Kindern mit Fluchterfahrung erkennen .....	10
3.4	Pädagogischer Umgang mit traumatisierten Kindern mit Fluchterfahrung .....	12
<b>4</b>	<b>Fazit und Ausblick.....</b>	<b>15</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>16</b>
	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>18</b>
	<b>ANHANG .....</b>	<b>1</b>
	<b>Erklärung zur Selbstständigkeit des Arbeitens</b>	

# 1 Einleitung

Es gibt bestimmte Begriffe, welche uns, besonders seit dem Jahr 2015, immer wieder begegnen. Sie beschreiben alle das gleiche „Phänomen“ oder eher eine politische Debatte um geflüchtete Menschen in Deutschland und Europa. Zu diesen Begriffen zählen u.a. *Flüchtlingskrise*, *Flüchtlingsproblematik*, *Flüchtlingswelle* oder *Flüchtlingskatastrophe*. Diese dramatisierenden Begriffe sind negativ konnotiert. Sie verhindern damit den Blick auf die einzelne Person und ihre individuellen und vielfältigen Gründe, welche sie dazu veranlasst haben, die eigene Heimat zu verlassen. Sie entsubjektivieren und dekontextualisieren, um Ängste in der Gesellschaft zu schüren. Dabei sollte eher die Suche eines angemessenen Umgangs mit Menschen im Kontext von Flucht und Vertreibung fokussiert werden. Schließlich sollten die traumatisierenden Situationen, die Flüchtende erleben und deren Einfluss auf ihre Zukunft, nicht unterschätzt werden. Betroffene erleiden oft große Entbehrungen und Verluste und nehmen lebensbedrohliche Strapazen auf sich, um Sicherheit und Schutz zu finden.<sup>1</sup>

Ende 2020 waren weltweit mehr als 80 Millionen Menschen auf der Flucht. Dabei lässt es sich nicht bestreiten, dass Menschen auf der Suche nach Zuflucht und Schutz vor Kriegen, Hungersnot, Verfolgung und Armut auch nach Deutschland flüchten. Die Problematik spitzt sich weiter zu und ist aktueller denn je. Allein 2021 mussten hunderttausende Menschen, davon 21% Frauen und 58% Kinder, aus Afghanistan vor den Taliban fliehen und 2022 leidet die ukrainische Bevölkerung unter der Invasion Russlands. Die Zahl wird also gegenüber dem Jahr 2020 weiter stark steigen. Die UNHCR geht allein von mindestens 4 Millionen ukrainischen Flüchtenden aus, wobei die Hälfte Kinder sein werden. Letztere sind als vulnerabelste Gruppe der Gesellschaft umso stärker vom Krieg betroffen, da sie vielfachen Risiken wie Gewalt und Missbrauch ausgesetzt sind.<sup>2</sup> Flüchtlingsströme beeinflussen nicht nur die Gesellschaft und Politik, sondern auch den Bildungssektor und stellen professionelle Fachkräfte vor unbekannte Herausforderungen. Hilflosigkeit und Ohnmacht betreffen somit nicht nur geflüchtete Menschen, sondern auch Pädagog:innen. Letztere sind aufgrund fehlender Kenntnisse oftmals überfordert im Umgang mit geflüchteten Kindern.<sup>3</sup> Aus den genannten bedeutsamen Gründen beschäftigt sich die Seminararbeit mit der Frage: „Wie kann der pädagogische Umgang mit traumatisierten Kindern mit Fluchterfahrung gelingen?“.

Dafür wird im ersten Teil der Arbeit der Begriff des Traumas untersucht, da er mittlerweile auch oftmals für „triviale alltägliche Stresserfahrungen angewandt [wird und dies] der Bedeutung von Trauma jedoch in keiner Weise gerecht wird.“<sup>4</sup> Außerdem stellen Traumata aufgrund ihrer Verschiedenheiten und ihren differenzierten Auswirkungen eine Herausforderung für Pädagog:innen dar. Es ist daher bedeutsam, sich mit der Entstehung traumatischer Ereignisse und ihren Folgen vertraut zu

---

<sup>1</sup> Vgl. Mlodoch 2017, S. 13ff.

<sup>2</sup> Vgl. UNHCR 2021, S. 1; Vgl. UNHCR 2022a, S. 2ff.; Vgl. UNHCR 2022b, o.S.; Vgl. UNHCR 2022c, o.S.

<sup>3</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 9, 29

<sup>4</sup> Ebd., S. 31

machen.<sup>5</sup> Anschließend wird der Fokus auf die Grundschararbeit im Kontext von Flucht und Trauma gelegt. Dazu wird zuerst die Bedeutsamkeit der Beschäftigung unter dem Gesichtspunkt der Aktualität betrachtet und die damit einhergehende Notwendigkeit einer pädagogischen Perspektiverweiterung dargelegt. Danach wird der Zusammenhang von Flucht und Trauma im Kontext des Konzepts der sequenziellen Traumatisierung betrachtet, um darauf aufbauend Anhaltspunkte für Traumafolgen und Probleme von geflüchteten Kindern für Lehrpersonen zu sammeln. Abschließend wird der pädagogische Umgang mit geflüchteten und traumatisierten Kindern fokussiert und erste Handlungsmöglichkeiten erarbeitet. Dabei steht im Fokus, dass keine pauschalisierende Arbeitsanleitung erstellt werden kann, sondern stattdessen erste Ideen gesammelt und begründet werden, da jeder Umgang individualisiert werden muss. Im Fazit werden die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und der Ausblick auf eine weitreichende pädagogische Perspektiverweiterung gegeben, denn bisher ist „die Tatsache, dass Deutschland eine Migrationsgesellschaft ist, weder in Schulen noch an den Universitäten angekommen und gelebte Praxis.“<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 33

<sup>6</sup> De Boer / Merklinger 2021, S. 10

## 2 Traumata

### 2.1 Der Traumabegriff

Eine einheitliche anerkannte Definition von Trauma gibt es nicht, da es ein eher umstrittenes, umkämpftes und gleichzeitig schwer definierbares Konzept ist, welches sich über Jahrzehnte immer wieder verändert hat. Die Ambiguität des Traumabegriffs lässt sich bereits daran erkennen, dass er sowohl ein gewaltvolles Ereignis als auch dessen psychische Auswirkungen auf eine Person, Personengruppe oder gar Gesellschaft bezeichnen kann. Es lässt sich demnach festhalten, dass weder das Ereignis unabhängig dessen subjektiven Wahrnehmungen und Folgen als traumatisierend erkannt werden kann, noch, dass eine traumatische Reaktion ohne gewaltvolles Ereignis bestehen kann. Allerdings kann ausgehend von der griechischen Übersetzung „Wunde“ für Trauma der Grundgedanke dargestellt werden, dass es sich, wie bei einem körperlichen Trauma, um eine Verletzung handelt. Ein Trauma würde somit die menschliche Seele verletzen und eine Wunde hinterlassen.<sup>7</sup> Charakteristisch für ein Trauma ist demnach die „Beziehung und Wechselwirkung zwischen einem äußeren Ereignis und einer individuellen Reaktion darauf“<sup>8</sup>. Die WHO (ICD-10) beschreibt ein Trauma als kurz- oder langanhaltendes Geschehen von „außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophentem Ausmaß, das nahezu bei jedem tiefgreifende Verzweiflung auslösen würde.“<sup>9</sup>

Es ist festzuhalten, dass ein Trauma durch eine Diskrepanz zwischen der subjektiv erlebten Gefahr für sich oder auch andere und den individuellen Bewältigungsstrategien gekennzeichnet ist. Betroffene müssen demnach nicht selbst „Opfer“ der Bedrohung werden, sondern können durch das Erkennen der etwaigen Lebensgefahr anderer, bspw. durch die Beobachtung einer Gewalttat, traumatisiert werden. Ebenfalls zählt der Verlust oder eine gefährliche Erkrankung einer nahestehenden Person zu traumatisierenden Ereignissen, da sie zur Überforderung der persönlichen Bewältigungsstrategien führen können. Ein Trauma wird als plötzlicher tiefer Einschnitt im menschlichen Leben verstanden, welcher mit einem Gefühl der Macht- und Hilflosigkeit oder Ohnmacht einhergeht. Schließlich überfordert es die Bewältigungskompetenz, also die Fähigkeit des Menschen mit Schock, Stress oder Verlust umzugehen.<sup>10</sup> Zu den Charakteristika eines Traumas gehören laut Pausch und Matten (2018) die Plötzlichkeit, die Heftigkeit und die Ausweglosigkeit.<sup>11</sup>

Eine Traumatisierung geht mit unterschiedlichen Reaktionen einher, welche auf körperlicher, kognitiver und emotionaler Ebene stattfinden können. Unter einer körperlichen Reaktion versteht man eine massive Stressreaktion, welche sich u.a. an Herzrasen, Zittern und Schwindel zeigt. Betroffene erleiden oftmals eine (teilweise) Amnesie für den Zeitpunkt der Traumatisierung, wodurch die Erinnerungen eingeschränkt sind. Außerdem können sie sowohl sehr emotional, also u.a. mit Angst, Panik und

---

<sup>7</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 4; Mlodoch 2017, S. 25

<sup>8</sup> Mlodoch 2017, S. 25

<sup>9</sup> ICD-10 2020, F43.1

<sup>10</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 4; Mlodoch 2017, S. 25f.

<sup>11</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 4

Schutzlosigkeit, als auch mit einer emotionalen Taubheit bzw. Stille reagieren. Diese Reaktionen können während der Situation auftreten oder auch erst einige Tage, Wochen oder Monate später.<sup>12</sup> Ein Trauma deaktiviert zudem das soziale Netzwerk der Betroffenen und ihr psychisches und physisches Zugehörigkeitsgefühl zu einem System von Beziehungen, Werten und Bedeutungen. Dadurch wird das Selbst- und Weltverständnis erschüttert. Demnach hat ein traumatisches Ereignis nicht nur Auswirkungen auf die individuelle Psyche, sondern auch auf das soziale Leben der Betroffenen.<sup>13</sup> Kühn und Bialek (2017) stellen zudem fest, dass nicht jede traumatische Situation zu einer Traumatisierung führen muss, da dies von dem individuellen Bewertungs- und Bewältigungskontext der Person abhängt.<sup>14</sup>

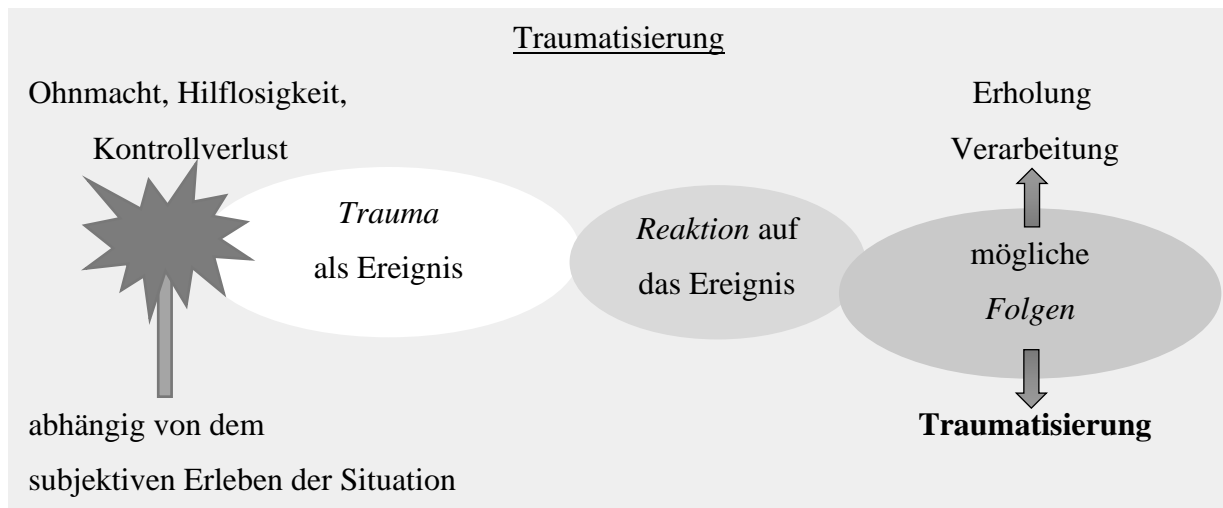


Abbildung 1: Traumatisierung (nach Kühn / Bialek 2017, S. 32)

Auch Fischer und Riedesser (2020) sehen die Bewältigungsstrategien als entscheidend beim Umgang mit Traumata an, da ein Spannungsverhältnis zwischen der inneren Ebene des Subjekts und der äußeren Ebene der objektiven Situation entsteht. Eine Traumatisierung kann nach dem Traumakzept in drei Phasen eingeteilt werden. Auf die erste Phase, die traumatische Situation, folgt die traumatische Reaktion mit den jeweiligen Bearbeitungsweisen. Die dritte Phase ist der traumatische Prozess, in welchem versucht wird, die traumatischen Erlebnisse in das Selbst- und Weltbild zu integrieren. Die Phasen sind dabei nicht komplett voneinander abzugrenzen, da sie einander durchdringen.<sup>15</sup> Infolge der genauen Betrachtung des Traumabegriffs sollte sich den möglichen Unterscheidungen von Traumata zugewandt und diese beleuchtet werden.

## 2.2 Einteilung von Traumata

Traumata können aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und somit unterschieden werden, da viele unterschiedliche Situationen als traumatisch bzw. traumatisierend bezeichnet werden können. Eine *erste* Einteilung von Traumata trennt Ereignisse danach, ob sie mehrmalig oder nur einmalig

<sup>12</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 4f.

<sup>13</sup> Vgl. Mlodoch 2017, S. 25f.; Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 32

<sup>14</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 32

<sup>15</sup> Vgl. Fischer / Riedesser 2020, S. 68f.

aufgetreten sind. Das Typ-I-Traumata beschreibt dabei Geschehnisse, welche durch ein einzelnes auftretendes Trauma charakterisiert sind. Sie sind zudem meist kurzfristig. Dazu zählt u.a. ein Banküberfall oder ein Verkehrsunfall. Das Typ-II-Traumata dagegen ist meist langfristig, da es Traumata definiert, bei denen es zu mehreren traumatisierenden Situationen kommt. Beispiele hierfür sind Gewalterfahrungen oder sexueller Missbrauch über längere Zeit. Auch Flucht zählt hierzu (s. 3.2). Letztere Traumata führen häufiger zu schwerwiegenderen und komplexeren Folgen und können schwieriger überwunden werden als die Typ-I-Traumata.<sup>16</sup> Eine *zweite* Einteilung dagegen unterscheidet traumatische Ereignisse nach der verursachenden Instanz. Auf der einen Seite gibt es die non-intentionalen bzw. akzidentiellen Traumata. Dazu zählt bspw. ein Verkehrsunfall oder eine Naturkatastrophe wie ein Erdbeben, da dies Geschehnisse sind, welche zufällig oder durch die Natur verursacht werden. Auf der anderen Seite sind intentionale Traumata zu betrachten. Diese sind willentlich und absichtlich durch Menschen hervorgerufen. Sie werden deshalb auch als „man-made-disaster“ oder „Beziehungstraumatisierung“ bezeichnet. Hierbei ist festzuhalten, dass die Psyche des Menschen traumatisierende Ereignisse, welche den akzidentiellen Traumata zugeordnet werden können, besser verarbeiten kann als diejenigen Traumata, welche im Rahmen eines intentionalen Traumas auftreten. Schließlich ist die Erschütterung des Selbst-, Menschen- und Weltbild den man-made-disaster zuzuordnen, da in diesem Bereich anschließend oft eine Änderung oder Schädigung auftritt. Eine *letzte* Einteilung kann man auf Grundlage des Alters, in welchem traumatische Erlebnisse erfolgen, treffen. Demnach hinterlassen Geschehnisse, welche in den frühen Phasen des Lebens stattfinden oftmals tiefere Folgen und Wunden für die seelische Gesundheit der Personen.<sup>17</sup> Das liegt daran, dass die traumatischen Erfahrungen dann in eine „Phase der besonderen Verletzbarkeit in denen die Persönlichkeit des Betroffenen noch nicht vollständig ausgereift ist“<sup>18</sup> fallen.

Jedes Individuum reagiert dabei unterschiedlich auf eine traumatische Situation, weshalb im nächsten Abschnitt Trauma-Folgen betrachtet werden.

### **2.3 Traumafolgestörung und Trauma-Folgen**

Es wird weiterhin zwischen verschiedenen Trauma-Folgen unterschieden. Dabei ist die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) die bekannteste Folgestörung eines oder mehrerer traumatisierenden Ereignisse. Wie im Namen bereits erkennbar, wird beschrieben, dass nach („post“) dem Erleben einer traumatischen Situation eine Belastungsreaktion bzw. -störung folgt. Es kommt demnach zu einer gestörten Verarbeitung. Verwandte Störungsbilder zur PTBS sind u.a. die Anpassungsstörung, die akute Belastungsreaktion oder auch die (andauernde) Persönlichkeitsänderung. Da die PTBS in der ICD-10 genau beschrieben wird (WHO ICD-10 2020, F43.1) und somit eine spezifische Form ist, welche aber nur für eine Minderheit der traumatisierten Menschen zutrifft, wird favorisiert der

---

<sup>16</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 5; Vgl. Kühn & Bialek 2017, S. 33

<sup>17</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 5f.

<sup>18</sup> Ebd., S. 6

übergeordnete Begriff der *Traumafolgestörung* genutzt. Letztere umfasst mehr Symptome, Syndrome, Reaktionen und Reaktionsmöglichkeiten auf ein traumatisierendes Ereignis.<sup>19</sup> Im Allgemeinen werden u.a. von Baer (2018, S. 11) die bisherigen Klassifizierungen und Definitionen als unzureichend beschrieben, da sie oft pauschalisieren und die Ursache vernachlässigen. Allerdings kann festgehalten werden: „Eine traumatische Erfahrung hat schwerwiegende Folgen.“<sup>20</sup> Allein im Kontext von Flucht zeigen Studien, dass 50-60% der Betroffenen Symptome einer PTBS zeigen, womit die Dunkelziffer von Traumatisierungen deutlich höher liegt.<sup>21</sup> Auch 22,3% der Kinder zeigten bereits kurze Zeit nach der Flucht Symptome einer PTBS und 16,1% Anzeichen einer Anpassungsstörung. Hier muss aufgrund des Zeitfaktors mit einem starken Anstieg gerechnet werden.<sup>22</sup>

Im Folgenden werden mögliche Trauma-Folgen bzw. -Symptome zusammengetragen, um ein weitreichendes Bild aufzuzeigen.

Die Kernsymptome einer PTBS sind das Wiedererleben/die Intrusionen, die Überregung und/oder Numbing und das Vermeidungsverhalten. Ersteres beschreibt das Aufkommen belastender Gedanken oder auch Erinnerungslücken mit Flashbacks, Alpträumen oder partieller Amnesie. Die Überregungssymptome gehen mit Schlafstörungen, starker Reizbarkeit und Schreckhaftigkeit einher. Das Numbing kann als emotionale Taubheit übersetzt werden und beschreibt innere Teilnahmslosigkeit, Desinteresse oder ein allgemeines Rückzugsverhalten. Das Vermeidungsverhalten ist durch das Vermeiden von traumaassoziierten Stimuli geprägt.<sup>23</sup>

Weiterhin kann bei einer Traumatisierung die Regulation von Gefühlen erschwert sein, da es durch unaushaltbare Emotionen zu Gefühlsausbrüchen kommen kann. Ein Trauma kann auch zur Veränderung des Selbstbildes führen, wobei sich die Betroffenen oftmals als wertlos, schuldig oder minderwertig wahrnehmen und Scham empfinden. Außerdem kann eine Störung der Beziehungsgestaltung auftreten. Betroffene können demnach nur schwer Nähe aufbauen oder Nähe und Distanz regulieren, da sie von Angst und Misstrauen gelemtet werden.<sup>24</sup>

Traumata bzw. Folgestörungen können auch die Entstehung weiterer Störungen und Krankheitsbilder, wie die einer Essstörung oder unterschiedlicher Abhängigkeitserkrankungen begünstigen. Außerdem sind weitere Begleitsymptome oft Angst, Depressionen oder auch Suizidgedanken. Wenn Folgestörungen langanhaltend sind, führen sie zu dauerhaften Stressreaktionen im Körper des Menschen. Dieser Stress kann körperliche und psychische Erkrankungen mitverursachen oder auch negativ beeinflussen.<sup>25</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 6f.; Vgl. Baer 2018, S. 11

<sup>20</sup> Baer 2018, S. 11

<sup>21</sup> Vgl. Vgl. Pausch / Matten 2018, S.10; Vgl. Mlodoch 2017, S. 17

<sup>22</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 18f.

<sup>23</sup> Vgl. Adam / Inal 2013, S. 21f.; Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 6ff.

<sup>24</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 8

<sup>25</sup> Vgl. Pausch / Matten 2018, S. 7; Vgl. ICD-10 2020, F43.1



### 3 Grundschule im Kontext von Traumata und Flucht

#### 3.1 Bedeutsamkeit einer Perspektiverweiterung

Ende 2020 waren mehr als 82,4 Millionen Menschen auf der Flucht vor z.B. Verfolgung, Gewalt, Unterdrückung oder auch Folgen des Klimawandels.<sup>26</sup> Dabei begleitet das „Phänomen Flucht [...] die Menschheitsgeschichte schon immer.“<sup>27</sup> Gründe für Flüchtlingsströme sind u.a. Krieg, schlechte Lebensbedingungen oder auch Naturkatastrophen wie Dürre und daraus resultierende Hungerkatastrophen. Die Liste der Fluchtauslöser könnte weiter ergänzt werden. Die Zahl der Geflüchteten hat sich seit 2010 verdoppelt und ist innerhalb eines Jahres um 3 Millionen Menschen gestiegen. Es ist gleichzeitig die höchste Zahl, seit es Datenaufzeichnungen gibt, wobei mit weiter ansteigenden Zahlen gerechnet werden kann und muss. Diese Zahl umfasst u.a. Binnenvertriebene, Flüchtlinge und Asylsuchende. Erstere finden Zuflucht *innerhalb* von Landesteilen ihres Herkunftslandes und werden derzeit auf ungefähr 50 Millionen Menschen geschätzt.<sup>28</sup> Ein Flüchtling dagegen wird von der Genfer Flüchtlingskonvention als eine Person definiert, welche „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich *außerhalb* des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will.“<sup>29</sup> Von den bisher rund 25 Millionen als Flüchtlinge geltenden Menschen, welche sich gezwungenermaßen über die Landesgrenze begeben, sind ungefähr die Hälfte Kinder unter 18 Jahren. Von den Menschen, welche nach Europa fliehen, sind immerhin 38 Prozent Kinder. Deutschland ist dabei das zweitstärkste europäische Land, welches Flüchtende aufnimmt. Die meisten davon kommen aus dem Kriegsgebiet Syrien.<sup>30</sup> Besonders, wenn die aktuellen Zahlen der Flucht aus der Ukraine betrachtet werden, wird sichtbar, dass von den bisher über 3,5 Millionen fliehenden Menschen rund die Hälfte Kinder sind. Dazu zählen auch viele unbegleitete Kinder.<sup>31</sup> Diese vulnerabelste Gruppe, die Kinder, sind umso stärker vom Krieg betroffen. Sie sind mit Verlust- und Trennungserfahrungen konfrontiert und die Bewältigung von Krisensituationen gehört zu ihrem Lebensalltag. Da die Flucht meist nicht mit der gesamten Familie erfolgen kann, kommen Schuldgefühle auf. Die Trennungen und Verluste sind Gesprächsthema, können nur schwer verarbeitet werden und sind meist eng mit weiteren Traumatisierungen verknüpft.<sup>32</sup> Ein Drittel der Kinder mit Fluchterfahrungen zeigen oft bereits nach kurzer Zeit Symptome einer Traumafolgestörung (vgl. 2.3). Und dadurch „stellen die Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten die Lehrkräfte [...] vor bislang wenig

---

<sup>26</sup> Vgl. UNHCR2021b, S. 6

<sup>27</sup> Wrobel / Mikota 2017, S. 9

<sup>28</sup> Vgl. UNHCR 2021b, S. 6 – 17

<sup>29</sup> UNHCR 2015, S. 6

<sup>30</sup> Vgl. UNHCR 2021, S. 6 – 17

<sup>31</sup> Vgl. UNHCR 2022b, o. S.; Vgl. UNHCR 2022c, o. S.

<sup>32</sup> Vgl. Bär 2021, S. 137f.

bekannte Herausforderungen.“<sup>33</sup> Es kann nicht mehr ausgeschlossen werden, dass bei dem immer größeren Migrationsanteil in Schulen nicht auch Kinder mit Fluchterfahrung aus Syrien, Afrika oder zukünftig der Ukraine in der Klasse lernen. Allein die Aktualitätskomponente unterstreicht somit die Bedeutsamkeit, sich als Lehrperson, Pädagog:in oder auch angehende Lehrkraft mit der Thematik des pädagogischen Umgangs mit traumatisierten Schüler:innen zu beschäftigen.

Es ist demnach eine Perspektiverweiterung notwendig, denn die Thematik der durch Flucht entstehenden Traumatisierung ist in der Psychologie und somit aus therapeutischer Perspektive bereits stark fokussiert. Die pädagogische Forschung und Praxis öffnen sich dagegen nur langsam dem Umgang mit und Verstehen von Traumatisierung. Es fehlt an der Aufarbeitung der individuellen Erlebniswelten geflüchteter Kinder und deren Auswirkung auf ihre schulische Laufbahn.<sup>34</sup> Spezifische Fachliteratur zur Thematik „schulische Arbeit mit traumatisierten Kindern“ ist rar und wissenschaftliche Studien sind selten zu finden. In einer ersten Untersuchung der Universität Hannover wurden Lehrpersonen und pädagogisches Personal zu ihrer Wahrnehmung traumatisierter Schüler:innen befragt.<sup>35</sup> Dabei gaben 90,2% der Befragten an, dass sie der Überzeugung sind, mit traumatisierten Kindern zu arbeiten. Allerdings fehlte es 84,8% an methodischen und diagnostischen Kenntnissen und 42,4% an interdisziplinärem kollegialem Austausch.<sup>36</sup> Diese Zahlen unterstreichen die Notwendigkeit einer Perspektiverweiterung, da psychotraumatologisches Wissen auch im schulischen Zusammenhang immer bedeutsamer wird. Schließlich sollen bspw. tausende ukrainische Kinder mit Fluchterfahrung bereits in den nächsten Wochen in deutsche Schulen und zügig in Klassen integriert werden.<sup>37</sup> Dabei fehlt es offensichtlich an Lehreraus- und -fortbildung in diesem Bereich. Forschungen gehen zudem davon aus, dass in jeder Lerngruppe ungefähr ein bis zwei Kinder lernen, welche sexuelle Gewalt erfahren mussten. Zu dieser Zahl kommen andere Traumatisierungen noch hinzu. Die Wahrscheinlichkeit traumatisierter Schüler:innen steigt bei Klassen mit geflüchteten Kindern, da diese mehrfach traumatische Erfahrungen durchleben mussten.<sup>38</sup> Darauf wird im Folgenden Bezug genommen.

### **3.2 Flucht als sequenzielle Traumatisierung**

Bei der freiwilligen Migration begeben sich Migrant:innen freiwillig und geplant, aufgrund von Perspektivlosigkeit, auf den Weg in ein anderes Land. Es gibt aber keinen akuten Grund, das Heimatland zu verlassen. Sie werden dabei von Push- und Pull-Faktoren beeinflusst. Wenn etwas ihre Lebenssituation stark beeinträchtigt, dann sind es erstere Faktoren. Demgegenüber ziehen Pull-Faktoren die Menschen bspw. durch bessere Chancen, wie die Gesundheitsversorgung, an.<sup>39</sup> Flucht dagegen muss als Zwangsmigration angesehen werden, da die Flüchtenden erstens ein unfreiwilliges Verlassen ihres

---

<sup>33</sup> Bleher / Gingelmaier 2017, S. 9

<sup>34</sup> Vgl. Zimmermann 2016, S. 15f.

<sup>35</sup> s. Ullrich / Zimmermann 2014

<sup>36</sup> Vgl. Ullrich / Zimmermann 2014, S. 260f.

<sup>37</sup> u.a. Vgl. Focus Online 2022, o.S.

<sup>38</sup> Vgl. Baer 2018, S. 12; Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 102

<sup>39</sup> Vgl. Han 2010, S. 12f.; Vgl. Zimmermann 2016, S. 20

Heimatlandes vollziehen, dessen Ursachen ethisch und politisch weitreichend sein können. Zweitens müssen sie oft eine illegalisierte und nicht selten gefährliche Flucht durchleben, da sie sich bspw. von Schleppergruppen oder Soldaten abhängig machen. Drittens ist eine unsichere Aufenthaltssituation im Aufnahme- oder zwischenzeitlichem Transit-Land, welche sowohl kurzweilig, aber auch langfristig sein kann, ein Zeichen der Zwangsmigration.<sup>40</sup>

Flucht ist durch vielfältige Entbehrungen, Verluste und gefährliche Situationen charakterisiert, wodurch darauf geschlossen werden kann, dass sie kein punktuell traumatisierendes Ereignis ist. Wie vorher beschrieben, durchlaufen Betroffene „Sequenzen“, weshalb bei Flucht auch von sequenzieller Traumatisierung gesprochen werden kann. In diesem, von H. Keilson (1979) veröffentlichten und später von Becker (2006) und Zimmermann (2012) erweiterten, Konzept wird ein Trauma nicht mehr als bloßes, einmalig auftretendes Ereignis verstanden, sondern als Prozess. Ausschlaggebend ist demnach die Erkenntnis, dass ein Trauma nicht das reine Ergebnis einer schwerwiegenden Situation ist, da die traumatisierenden Folgen andauern und weiterwirken und das auch, wenn die gewaltvolle Situation schon länger zurückliegt.<sup>41</sup>

Auch wenn nach Becker (2006) ein Ablauf mit sechs Sequenzen dargestellt werden kann (s. Anhang 1), fokussiert diese Arbeit vor allem vier Abschnitte. Flüchtende durchlaufen demnach als erstes die Sequenz der Erfahrungen im Herkunftsland. Dazu zählen bspw. der stattfindende Krieg und damit einhergehende Bilder von Verletzten, Toten und Gefühle der Angst, Panik und Machtlosigkeit. Danach folgt die Flucht selbst (Sequenz II), welche durch lebensgefährliche Routen, dem Verlassen und Ankommen und vielfältigen Entbehrungen und Verlusten gekennzeichnet ist. In der dritten Sequenz durchleben die Betroffenen die Anfangszeit im Ankunftsland, nach einiger Zeit gefolgt von der vierten Sequenz, der Chronifizierung der Vorläufigkeit. Letztere erfolgt durch diskriminierende und entmenschlichende Aufnahme- und auch Lebensbedingungen im Ankunftsland. Schließlich leben viele nach ihrer Flucht jahrelang in Flüchtlingslagern und Eltern können nicht arbeiten gehen. Besonders die letzteren zwei Abschnitte wirken zusätzlich traumatisierend und führen zu einer Chronifizierung des Traumas.<sup>42</sup> Demnach ist eine Flucht ein langjähriger Prozess, welcher auf verschiedenen Etappen immer wieder traumatisierend wirken kann. Der Reizschutz der Kinder wird dabei durch viele sich „anhäufende Situationen der existenziellen Unsicherheit, des Überlebenskampfes, der Kränkung sowie der vielfachen Trennung und zum großen Teil endgültigen Verluste [durchbrochen.]“<sup>43</sup>

Pädagog:innen, welche mit dem Umgang mit geflüchteten und traumatisierten Kindern konfrontiert werden, müssen sich als Akteur:innen innerhalb der Prozesse und auch als Teil dieser verstehen. Die pädagogische Arbeit steht demnach in einer Wechselwirkung mit den jeweiligen individuellen Bewältigungsstrategien des Kindes. Ob eine Traumatisierung vorliegt, kann also erst auf Grundlage des

---

<sup>40</sup> Vgl. Zimmermann 2016, S. 14

<sup>41</sup> Vgl. Bär 2021, S. 138; Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 47f.

<sup>42</sup> Vgl. Bär 2021, S. 138

<sup>43</sup> Ebd., S. 138

Zusammenwirkens der inneren (Kind) und äußeren (Pädagog:innen) Ebenen erfolgen.<sup>44</sup>

Zusammenfassend ist das Konzept besser für das Verstehen, im Sinne des Einfühlens in subjektive Zerstörungen, geeignet, als eine definierte Anzahl der Symptome nach der PTBS. Denn der mit dem Konzept der sequenziellen Traumatisierung dargelegte Rahmen hilft dabei, den Prozess des betroffenen Kindes zu betrachten und so traumatisierende Zusammenhänge zu erkennen. Er verleugnet dabei nicht die Bedeutung der traumatisierenden Ereignisse, aber zieht auch keine einfachen Schlüsse.<sup>45</sup> Er kann nicht pauschal für die Lebenswirklichkeit jedes Kindes angewandt werden, aber kann als „Ausgangspunkt für das individuelle Verstehen von Lebensrealitäten von [Schüler:innen] dienen.“<sup>46</sup>

Solch eine sequenzielle Traumatisierung kann sich bei Kindern unterschiedlich ausdrücken. Bei manchen zeigen sich die Belastungen und Schwierigkeiten kaum, da sie sich verschließen, und bei anderen symptomatisch bspw. an einem hohen Maß an Aggressivität. Diese Ausdrücke von Traumatisierung, welche durch Zwangsmigration bedingt sein können, zeigen sich ebenso in der Schule.<sup>47</sup> Im nächsten Abschnitt werden daher Anhaltspunkte für pädagogisches Personal dargelegt.

### **3.3 Trauma bei Kindern mit Fluchterfahrung erkennen**

Eine der wichtigsten Fragen, die eine Lehrkraft beschäftigt, ist wohl: „Wie erkenne ich ein Trauma?“. Eine allgemeingültige Auflistung kann hiermit nicht gegeben, aber Anhaltspunkte aufgezeigt werden. So sollte immer ein Gesamtbild (vgl. 3.2) betrachtet werden, da Kinder unterschiedlich reagieren.<sup>48</sup>

Traumatisierte Kinder fallen oftmals durch ihre Verhaltensweisen auf, welche u.a. für Irritation sorgen und Indizien für Pädagog:innen sein können.<sup>49</sup> Dabei ist es wichtig, jenes Verhalten nicht direkt zu pauschalisieren oder pathologisieren, da ein Kind, welches Verhaltensauffälligkeiten zeigt, nicht gleich traumatisiert sein muss. Somit ist die Sensibilität seitens der Lehrperson bedeutsam.<sup>50</sup>

Die Verhaltensauffälligkeiten des Kindes, sind gut auf die in 2.3 bereits genannten Traumafolgen zu übertragen. So kann eine verringerte Reizschwelle ein Erkennungsmerkmal darstellen. Darunter zählt u.a., dass sich Überregung, Alpträume, Flashbacks und Numbing abwechseln. Dabei kann es zu einer erhöhten Schreckhaftigkeit, beeinträchtigten Affektwahrnehmung und -unterscheidung, Regression und hyperaktivem Verhalten kommen. Außerdem kann das Kind Probleme mit der Regulation der eigenen Impulse, Emotionen und Stimmungen haben und sogar zu Selbstentfremdung und Dissoziation bis hin zur Verleugnung neigen.<sup>51</sup> Des Weiteren ist eine Beeinträchtigung auf sozial-emotionaler Ebene möglich, da die Kinder sich sowohl stark zurückziehen oder isolieren als auch eine schwere Aggression gegenüber pädagogischem Personal und auch den eigenen Mitschüler:innen entwickeln

---

<sup>44</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 48

<sup>45</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 50; Vgl. Zimmermann 2016, S. 46f.

<sup>46</sup> Zimmermann 2016, S. 47

<sup>47</sup> Vgl. Ebd., S. 15

<sup>48</sup> Vgl. Baer 2018, S. 21

<sup>49</sup> Vgl. Bär 2021, S. 141

<sup>50</sup> Vgl. Baer 2018, S. 21

<sup>51</sup> Vgl. Bär 2021, S. 141; Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 35

können. Lern- und Konzentrationsprobleme oder Schwierigkeiten mit der Gedächtnisfähigkeit können ebenfalls auf ein Trauma hinweisen. Auch eine Überanpassung der Leistung und große Verantwortungsübernahme und der damit einhergehende Verlust der Kindlichkeit und des Spielvermögens sind mögliche Anzeichen. Letztere werden häufig auch als „gute Integration“ fehlinterpretiert.<sup>52</sup>

Außerdem können physische Auffälligkeiten, wie ständige Kopf- oder Bauchschmerzen, Anzeichen für ein Trauma sein, da die Kinder ihr seelisches Leid nicht ausdrücken können und so ihr Körper für sie „spricht“.<sup>53</sup> Viele traumatisierte Kinder zeigen Ängste und tragen diese auch nach außen. In vielen Fällen knüpfen sie diese an Trigger, welche für die Kinder Anzeichen sein können, dass es zu einem wiederholten Trauma-Erleben kommt. Zu diesen Triggern, welche auch Flashbacks begünstigen können, zählen u.a. Geräusche, Gerüche, Berührungen oder auch Bilder oder Kleidung. Bereits Hub-schraubergeräusche oder die Schulklingel können geflüchtete Kinder triggern. Dies führt auch dazu, dass Kinder u.a. bestimmte Orte, Räume oder Personen vermeiden und zu Passivität neigen. In ihrem Verhalten werden diese Angst und der ausgelöste Stress oft in einem plötzlichen Erstarren sichtbar. Dabei stellt die Einschränkung eigener Selbststeuerungsfähigkeiten ein Problem für die Kinder dar, da sie durch stress- und angstbedingte Notfallreaktionen, wie Erstarren oder Aggressivität, beeinträchtigt sind. Letztere werden wiederum von Bezugspersonen oft missverstanden, was gehäuft zu Konflikten führt. Außerdem reagieren sie häufig mit verzerrten Wirklichkeitskonstruktionen, die von Lehrkräften oft als Lügen gedeutet oder als Fantasiegeschichten fehlinterpretiert werden.<sup>54</sup> So kann eine Lehrperson auch darauf achten, ob die Kinder während des Spielens bspw. mit Puppen und Mitschüler:innen oder in Gesprächen und Texten zur Lehrkraft die Erfahrungen unbewusst wiederholen und manchmal verfremden. Dies alles zeigt, dass die Kinder das Erlebte noch verarbeiten.<sup>55</sup>

Ein besonderer Fokus sollte auf der gestörten Beziehungsebene und dem Bindungstrauma liegen, da das Selbst- und Weltbild der Kinder stark erschüttert ist und sich tiefgreifend verändert. Die Problematik zeigt sich oft in der Schüler:in-Lehrer:in-Beziehung oder in Problemen in der Beziehungsbildung unter den Schüler:innen. Die Kinder haben kein Vertrauen in soziale Beziehungen mehr und sind Bezugspersonen gegenüber oft misstrauisch. So kann in dem Fall, wenn weder Lehrkräfte noch Kinder eine tragfähige Beziehung zu dem geflüchteten Kind aufbauen können, davon ausgegangen werden, dass ein Bindungstrauma vorliegt. Diese, oft auch bereits vor der Flucht entstandene Traumatisierung, ist besonders schwer für Außenstehende zu durchbrechen. Denn die Kinder mit Fluchterfahrung neigen auch dazu, die traumatisierten Beziehungen unbewusst zu wiederholen, weil sie die Erfahrung noch nicht verarbeiten konnten. Lehrkräfte neigen dann, aufgrund fehlenden Verständnisses, zu Beziehungsabbrüchen, obwohl die Kinder umfangreiche positive Beziehungserfahrungen besonders brauchen.<sup>56</sup> Denn bereits John Bowlby hat mit seiner Bindungstheorie dargelegt, dass sichere

---

<sup>52</sup> Vgl. Bär 2021, S. 141; Vgl. Baer 2017, S. 22

<sup>53</sup> Vgl. Baer 2018, S. 22

<sup>54</sup> Vgl. Baer 2018, S. 19, 21; Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 36, 43

<sup>55</sup> Vgl. Baer 2018, S. 22

<sup>56</sup> Vgl. Bär 2021, S. 141f.; Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 42ff.

emotionale Bindungsbeziehungen für Kinder und deren Entwicklung und Stabilität Schutzfaktoren darstellen. Wenn dagegen unsichere und ungesunde Bindungen vorherrschen, sind diese als Risikofaktoren für die kindliche Resilienz im Sinne einer psychischen Verletzlichkeit zu sehen. Schule selbst, aber auch das Verhalten und die Kompetenzen einzelner Lehrkräfte können als Risiko- oder Schutzfaktoren wirken.<sup>57</sup> Im Umgang mit geflüchteten Kindern und herausfordernden Traumatisierungen sollte somit die Widerstandskraft der Kinder gegenüber ihrer Lebenswelt unbedingt gestützt werden. Dies kann wohl nur über intensive und positive Beziehungs- und Persönlichkeitsarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgen.<sup>58</sup> Wie dies gelingen kann, wird im Folgenden diskutiert.

### **3.4 Pädagogischer Umgang mit traumatisierten Kindern mit Fluchterfahrung**

Nun soll betrachtet werden, welche gelingenden pädagogischen Maßnahmen notwendig sind, um Kindern mit Fluchterfahrung ein größtmögliches Maß an Sicherheit und Teilhabe zukommen zu lassen. Dabei sollte vorangestellt werden, dass keine verallgemeinernde Handlungsanleitung für den pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern herausgearbeitet werden kann, da sich Maßnahmen stets auf das Individuum richten müssen. Aus diesem Grund werden folgend entscheidende Aspekte und mögliche Handlungsbeispiele aufgezeigt.

Wie zuvor erwähnt, sind im Besonderen sichere Beziehungen wichtig, denn auch die meisten Expert:innen sehen ein „verlässliches soziales Umfeld und stabile Lebensbedingungen als Voraussetzung für eine Bearbeitung von traumatischen Erfahrungen.“<sup>59</sup> Und genau dort sollte pädagogische Arbeit ansetzen, denn zu den traumapädagogischen Aufträgen zählt nicht die Behandlung des Traumas, sondern die Begleitung und Unterstützung der Betroffenen auf dem Weg der Eigenaktivierung und Integration des Erlebten in das Selbstbild. Dabei steht das Verstehen der Lebenswirklichkeit der Kinder im Vordergrund, um anschließend kompetent darauf eingehen zu können.<sup>60</sup>

Wenn die Vermutung eines Traumas besteht, dann sollten zuerst weitere Beobachtungen vorgenommen und mit Kolleg:innen besprochen werden, damit auch diese Eindrücke sammeln können. Dafür kann bspw. ein Beobachtungsbogen für dissoziative Phänomene (s. Anhang 2) genutzt werden.<sup>61</sup>

Die Innenperspektive der Kinder zu betrachten und diese mit der Außenperspektive zu verbinden, ist entscheidend. So ist es vor allem wichtig, die Bedürfnisse wie Sicherheit, Vertrauen und Akzeptanz von geflüchteten Kindern zu kennen. Aus diesen lassen sich traumapädagogische Aufträge ableiten. Einer davon ist der Dialog bzw. das Dialogangebot der Lehrkraft, da traumatisierte Kinder oft einen dysfunktionalen Dialog mit sich selbst, der Umwelt und dem Leben an sich durchleben. Dieser zerstörte Dialog muss rekonstruiert werden. Auch wenn Kinder dieses Angebot zu Beginn eher zögerlicher oder gar nicht annehmen, kann erst dadurch eine Bindung aufgebaut und die „Erreichbarkeit“

---

<sup>57</sup> Vgl. Brisch / Hellbrügge 2012, S. 7; Vgl. Opp / Wenzel 2012, S. 86f., 92

<sup>58</sup> Vgl. Bär 2021, S. 142

<sup>59</sup> Mlodoch 2017, S. 18f.

<sup>60</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 73

<sup>61</sup> Vgl. Baer 2018, S. 22

des Kindes hergestellt werden. Denn eine sichere Bindungsbeziehung ist ebenso wichtig wie Ernährung, Bewegung und Schlaf. Dies kann allerdings Wochen oder Monate dauern, weshalb Geduld gefragt ist. Für das Kind müssen alternative Erfahrungen geschaffen und etabliert werden, was mit einer professionellen Nähe statt Distanz einhergeht. Diese Nähe wird durch Feinfühligkeit und Resonanz erreicht. Die Lehrkraft muss demnach Empathie, Verständnis und Mitfühlen ausdrücken. Ebenso muss sie Präsenz im Sinne von Achtsamkeit und Verlässlichkeit zeigen, um Sicherheitserleben zu ermöglichen. Es ist wichtig, dass sich die Lehrperson nicht aufgrund von irritierendem Verhalten von dem Kind abwendet und nicht nur *über* es, sondern vor allem *mit* ihm spricht, um korrigierende Erfahrungen im Selbst- und Weltbild zu begünstigen.<sup>62</sup>

Ein weiterer Auftrag des pädagogischen Umgangs ist die Stabilisierung. Dazu muss der Stresspegel gesenkt werden, um positive Erfahrungen machen und ohne Notfallreaktionen wieder handlungsfähig sein zu können. Dies funktioniert nur, wenn Pädagog:innen dazu bereit sind, das Kind, egal aus welchem Grund, zu beruhigen und darauf zu achten, dass Stressoren reduziert werden und alles was Stress mindert, vermehrt wird. Letzteres kann im Gespräch mit dem Kind herausgefunden werden (s. Anhang 3). Für den Schulalltag können zur Stabilisierung u.a. Übungen zur Tiefenatmung oder progressiven Muskelentspannung zählen. Aber auch Imaginationsübungen, das Arbeiten mit Bildern und deren Zuordnung zu Gefühlen oder die „Huggy-Puppy Intervention“<sup>63</sup> können genutzt werden.<sup>64</sup> Auch den Gefühlen der Kinder sollte Gehör verschafft werden. Zu diesen können u.a. Neugier, Angst, Sehnsucht, Wut, Trauer, Scham oder Einsamkeit zählen. Es ist wichtig, dass dem Kind verdeutlicht wird, dass jedes Gefühl in Ordnung ist. Die Lehrperson kann die Emotionen auch durch Bilderbücher in den Unterricht integrieren, um Raum für Gespräche zu eröffnen (eine Sammlung s. Anhang 4). Außerdem können die Kinder ermuntert werden, Bilder bspw. des Trostes, der Sehnsucht oder auch des Schreckens zu malen, um sich und ihre inneren Bilder auszudrücken.<sup>65</sup> Das Erzählen von narrativen Geschichten kann ebenso hilfreich sein, um Geschehenes zu verarbeiten. Die Lehrkraft sollte sich auf das, was sie hören wird und bereit ist zu hören, vorbereiten. Die Methode sollte nicht retraumatisierend wirken, weshalb eher Fragen wie „Was hast du gemacht, als du Angst hattest?“ statt „Wie hast du dich gefühlt?“ gestellt werden sollten. So kann eine positive Änderung des Selbstbildes erreicht werden, da sich das Kind nicht als „Angsthase“, sondern bspw. als „Überlebenskünstler“ erfährt.<sup>66</sup> Außerdem sollten Lehrkräfte den Kindern mit Fluchterfahrung Teilhabe ermöglichen. Dieser weitere pädagogische Auftrag resultiert aus dem verlorenen Vertrauen des Kindes in sich und die Welt und dem Verlust von sozialer Teilhabe. Daher muss Vertrauen aufgebaut werden, in dem Kinder bspw. immer über alles, was sie betrifft, informiert und in die Strukturierung des Alltags integriert werden.

---

<sup>62</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 63ff., 76f.

<sup>63</sup> Dem Kind wird ein Stofftier angeboten, welches sich in einer ähnlichen Situation befindet (neue Umgebung o.ä.). Das Kind darf sich um dieses kümmern, damit es ihm besser geht. Das Kind stabilisiert sich über die „Heilung des Stofftiers“.

<sup>64</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S.74ff.

<sup>65</sup> Vgl. Baer 2018, S. 24-36f., 51f.

<sup>66</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 71f.

So kann die Kontrolle über den Alltag und das Leben wiederhergestellt werden. Dazu zählt auch, dass Kindern ein Rückzugsort bereitgestellt wird. Denn trotz den Hilfestellungen des Schulalltags, brauchen geflüchtete Kinder oft Rückzugsmöglichkeiten, um sich zu reorientieren oder herunterzufahren. Dieser Raum muss als Hilfe und nicht als Bestrafung kommuniziert werden.<sup>67</sup>

Aus Dialog, Stabilisierung und Teilhabe resultiert auch der Umgang in akuten „Krisensituationen“. Die Lehrkraft sollte Präsenz zeigen und versuchen, Stressoren zu entfernen. Dem Kind darf nie ein Fluchtweg verwehrt, dagegen aber immer Rückzugsmöglichkeiten gegeben werden, um Retraumatisierungen zu vermeiden. Außerdem sollte das Kind nicht allein gelassen, bestraft oder beschämt werden und anschließend mit dem Kind besprochen werden, was zukünftig besser gemacht werden kann. Da in einer solchen Situation die Anbindung an eigene Ressourcen erschwert ist, können positive Anker diese Anbindung unterstützen. Letzteres kann durch eine Notfallkiste (s. Anhang 5) vorbereitet werden. Außerdem sollte einer Krisensituation bestenfalls ein Gespräch zu den Gefühlen des Kindes vorangegangen sein, welche bspw. anhand eines Körperumrisses (s. Anhang 6) vom Kind dargestellt werden können. So kann Vertrauen entwickelt und Berührungsabsprachen getroffen werden, welche vor allem in akuten Situationen Möglichkeiten der Handlungserweiterung schaffen. Anhand einer solchen Darstellung können die betroffenen Kinder auch Grenzen verdeutlichen.<sup>68</sup>

Ein weiterer Auftrag des traumapädagogischen Umgangs ist die bereits zuvor erwähnte und umso bedeutsamere Perspektiverweiterung. Pädagogisches Personal muss also die „Trauma-Blindheit“ ablegen und sich für den Umgang mit traumatisierten zwangsmigrierten Kindern sensibilisieren. Für die Pädagogik eines „sicheren Ortes“ muss eine pädagogische Triade betrachtet werden, also nicht nur das Kind, sondern vor allem Pädagog:innen und die Institution Schule. Demnach brauchen die Lehrkräfte soziale Kompetenzen und die Fähigkeit der Selbstreflexion. Sie benötigen aber auch die Bereitschaft, sich sowohl mit den Beziehungsstörungen auseinanderzusetzen als auch ein Verständnis für die Wechselwirkung äußerer Umstände und individueller Bewältigungsstrategien der Kinder zu entwickeln. Denn Schule ist nicht mehr nur eine Bildungseinrichtung, sondern vielmehr ein sozialer Lernraum.<sup>69</sup> Dafür benötigen die Pädagog:innen allerdings die Unterstützung der Institution, welche „organisationsbezogene, reflexionsförderliche Angebote wie Supervision und kollegiale Fallberatung“<sup>70</sup> anbieten sollte. Denn erst durch die eigene Reflexion, die Intravision im Team und die Supervision mithilfe professioneller Begleitung, können die Bedürfnisse der Kinder verstanden werden. Außerdem können sich Lehrer:innen so selbst vor negativen und hilflosen Gefühlen schützen. Weiterhin sollte es eine interdisziplinäre Vernetzung mit kurzen Wegen zu Anlaufstellen wie Therapeut:innen, Traumaberatungsstellen, Anwält:innen und vor allem Schulsozialarbeiter:innen geben, damit die Kinder bestmöglich betreut und die Lehrkräfte bestmöglich unterstützt werden können.<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 77f., 108

<sup>68</sup> Vgl. Ebd., S. 76, 159, 161

<sup>69</sup> Vgl. Ebd., S. 59f., 106

<sup>70</sup> Zimmermann 2016, S. 233

<sup>71</sup> Vgl. Zimmermann 2016, S. 245; Vgl. Kühn / Bialek 2017, S. 60



## 4 Fazit und Ausblick

Innerhalb der vorliegenden Arbeit konnten theoretische Grundlagen zur Thematik aufbereitet und auf den schulischen Kontext übertragen werden. Dabei wurde festgestellt, dass Flucht und Traumatisierung sehr eng verbunden sind. Flucht kann anhand der Einteilungen von Traumata den jeweils schwerwiegenderen, also sowohl dem Typ-II-Traumata als auch den man-made-disaster zugeordnet werden und ist vor allem für Kinder, da sie in ihren frühen Lebensjahren Flucht erleben, besonders schwer zu verarbeiten. Das Konzept der sequenziellen Traumatisierung erwies sich hilfreich dabei, sich von den reinen Symptomen einer PTBS zu lösen, Flucht als Prozess zu verstehen und dessen Ursachen, Verantwortlichen und Reaktionen zu verbinden. Durch das entstehende individuelle Gesamtbild betroffener Kinder ist es auch für die pädagogische Praxis bedeutsam.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Weltsituation und den seit vielen Jahren immer weiter steigenden Flüchtlingszahlen konnte aufgezeigt werden, wie bedeutsam eine pädagogische Betrachtung der Thematik ist. Schließlich ist die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund seit 2015 zu einer großen Aufgabe der Schule geworden. Außerdem steigt die Wahrscheinlichkeit von traumatisierten Kindern im Klassenzimmer durch die zunehmende Zwangsmigration nach Europa und damit auch nach Deutschland stetig. Das größte Problem dabei ist, dass sich Pädagog:innen trotz Verhaltensauffälligkeiten nie sicher sein können, ob traumatisierte Kinder in der Klasse lernen. Zudem mangelt es u.a. an pädagogischen Aus- und Weiterbildungen, wodurch den Lehrkräften diagnostische, methodische und theoretische Kenntnisse fehlen, was wiederum zu Überforderung im Umgang führen kann. Innerhalb dieser Arbeit konnte somit aufgezeigt werden, dass eine Perspektiverweiterung von großer Bedeutung ist. Denn besonders in der Grundschule werden die Grundlagen für schulischen Misserfolg oder Erfolg gesät, weshalb der Umgang mit geflüchteten Kindern besondere Betrachtung bedarf. Ein trauma- und kultursensibler Umgang mit Kindern sollte von der Schulleitung u.a. mit Weiterbildungen und kollegialen Fallberatungen gefördert werden. Denn oberstes Ziel allen pädagogischen Handelns in der Schule muss die Stabilisierung und Stärkung der Resilienz der Schüler:innen sein, erst danach ist Wissensvermittlung vorstellbar. Schließlich sind Kinder mit Fluchterfahrung auch nur Kinder, welche viel Unterstützung und Sicherheit brauchen. Die Bedürfnisse dieser zu kennen und sie erfahrbar zu machen, ist eine wichtige Aufgabe der Pädagog:innen, um u.a. korrigierende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Dafür können behutsame und gezielte pädagogische Methoden in den schulischen Umgang integriert werden. Dabei stellen die in der Arbeit herausgearbeiteten Methoden und Handlungsbeispiele erste Grundlagen dar, welche noch weiter ergänzt werden können. Die Stabilisierung von geflüchteten Kindern ist ein wichtiger Beitrag zur Integration und Inklusion dieser in die Gesellschaft. So müssen sich vor allem die Lehrkräfte selbst tiefgehend mit der Theorie um Traumata und den Möglichkeiten eines sensiblen Umgangs mit traumatisierten Kindern beschäftigen. Dabei sollten sie sich aber nicht zu viel zumuten und sich bei Unsicherheiten auch an andere Fachkräfte wenden können, da sie nicht alles allein leisten können.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Adam, Hubertus / Inal, Sarah (2013): Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bär, Christina (2021): Geflüchtete Kinder und Traumatisierung. In: De Boer, Heike / Merklinger, Daniela (Hrsg.): Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. Verlag Stuttgart: W. Kohlhammer. S. 137-153.
- Baer, Udo (2018): Traumatisierte Kinder sensibel begleiten. Basiswissen & Praxisideen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker, David (2006): Die Erfindung des Traumas – verflochtene Geschichten. Freiburg: Edition Freitag.
- Bleher, Werner / Gingelmaier, Stephan (2016): Vorwort. In: Bleher, Werner / Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote. S. 7-13.
- Brisch, Karl Heinz / Hellbrügge, Theodor (2012): Vorwort. In: Brisch, Karl Heinz / Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 7-9.
- De Boer, Heike / Merklinger, Daniela (2021): Einleitung: Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. In: De Boer, Heike / Merklinger, Daniela (Hrsg.): Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. Verlag Stuttgart: W. Kohlhammer. S. 9-17.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2020): ICD -10- GM Version 2020, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, Stand: 20. September 2019. Köln. URL: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/html-amtl2019/block-f40-f48.htm> – zuletzt: 25.02.2022.
- Dixius, Andrea / Möhler, Eva (2019): Stress und Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen. Stabilisierende Interventionen nach Gewalt, Missbrauch und Flucht. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fischer, Gottfried / Riedesser, Peter (2020): Lehrbuch der Psychotraumatologie. 5., aktual. u. erw. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Focus Online (2022): Ukraine-Kinder kommen in deutsche Schulen: „Die haben so schreckliche Sachen erlebt“. Mammutaufgabe Integration. URL: [https://www.focus.de/perspektiven/ukraine-hilfe/das-schicksal-der-kinder-aus-der-ukraine\\_id\\_71468325.html](https://www.focus.de/perspektiven/ukraine-hilfe/das-schicksal-der-kinder-aus-der-ukraine_id_71468325.html) – zuletzt: 26.03.2022.
- Han, Petrus (2010): Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 3. überarb. u. aktual. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kühn, Martin / Bialek, Julia (2017): Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Mlodoch, Karin (2017):** Gewalt, Flucht – Trauma? Grundlagen und Kontroversen der psychologischen Traumaforschung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Opp, Günther / Wenzel, Ellen (2012):** Schule: Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung. In: Brisch, Karl Heinz / Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 84-93.
- Pausch, Markus J. / Matten, Sven J. (2018):** Trauma und Traumafolgestörung. In Medien, Management und Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ullrich, Franziska / Zimmermann, David (2014):** Gewalt und Vernachlässigung – Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? Wahrnehmung von Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen und ihre Folgen durch Fachkräfte in Schulen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 65 (7), S. 257-266.
- United Nations High Commissioner for Refugee (2015):** Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (In Kraft getreten am 22. April 1954). Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 (In Kraft getreten am 04. Oktober 1967). URL: [https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK\\_Pocket\\_2015\\_RZ\\_final\\_ansicht.pdf](https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf) - Download vom 28.02.2022.
- United Nations High Commissioner for Refugee (2022a):** Afghanistan crisis update. Women and girls in displacement. URL: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/91108> Download vom: 10.03.2022.
- United Nations High Commissioner for Refugee (2021):** Global Trends. Forced Displacement in 2020. URL: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/60b638e37/global-trends-forced-displacement-2020.html> - Download vom 20.02.2022.
- United Nations High Commissioner for Refugee (2022b):** Ukraine Refugee Situation. URL: <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine> - zuletzt: 23.03.2022.
- United Nations High Commissioner for Refugee (2022c):** Unbegleitete Minderjährige auf der Flucht vor dem eskalierenden Konflikt in der Ukraine müssen geschützt werden. URL: <https://www.unhcr.org/dach/de/74489-unbegleitete-minderjaehrige-auf-der-flucht-vor-dem-eskalierenden-konflikt-in-der-ukraine-muessen-geschuetzt-werden.html> - zuletzt: 17.03.2022.
- Wrobel, Dieter/ Mikota, Jana (2017):** Flucht erzählen – Flucht verstehen: Flucht-Literatur im Unterricht. Zur Einführung. In: Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hrsg.): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht Primarstufe und Sekundarstufe 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9-16.
- Zimmermann, David (2016):** Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 4. Auflage. Gießen: Psychosozial-Verlag.

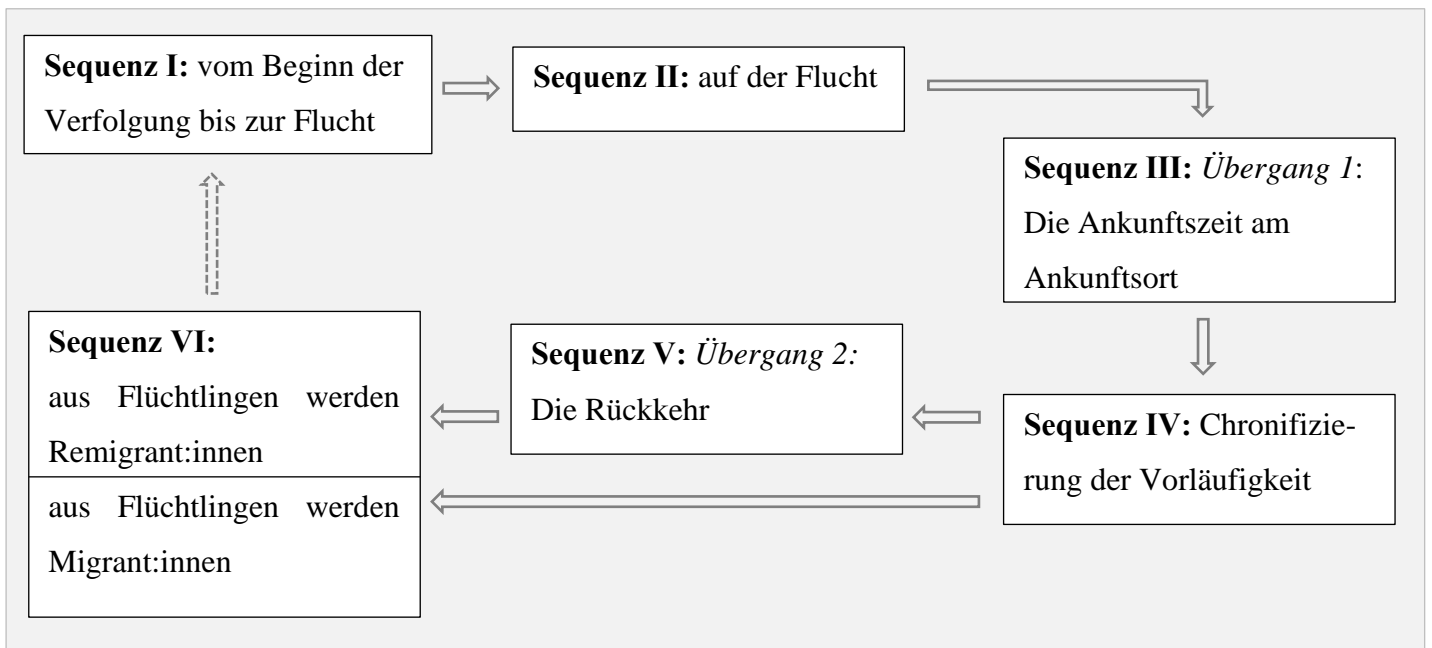
**ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 1: Traumatisierung .....4

# ANHANG

## Anhang 1: Sechs potenziell traumatische Sequenzen der Flucht

(Darstellung in Anlehnung an Becker 2006, S. 192)



Anhang 2: Beobachtungsbogen für dissoziative Phänomene (nach Kühn / Bialek 2017, S. 153f.)

<b>Dissoziatives Phänomen</b>	<b>Mögliche Anzeichen</b>	<b>ja</b>	<b>zum Teil</b>	<b>Nein</b>
<b>häufiges Tagträumen</b>	Kind erschrickt, wenn man es anspricht			
	Kind ist für andere nicht erreichbar			
	taucht wie aus einer anderen Welt auf			
	wirkt z.T wie erstarrt, bspw. weniger Lidschlag beobachtbar			
<b>Amnesien</b>	Kind hat für kurze/längere Tagesabschnitte keine o. wenige Erinnerungen			
<b>Unaufmerksamkeit, Unruhe</b>	Aufträge werden nicht gehört/erfüllt			
	Kind kann keinen Augenkontakt halten			
	Konzentrationschwierigkeiten			
	Kind vergisst häufig Material und Aufgaben			
	wirkt u.a. wie ein Kind, das sich verweigert			
<b>Desorientierung</b>	Kind wirkt verwirrt, hilflos			
	schnelle Wechsel fallen schwer			
<b>erhebliche Leistungsschwankungen</b>	Wissensabruf eingeschränkt			
	Lernschwierigkeiten			
	Kind hat „Blackouts“			
	häufigeres Leistungsversagen, trotz guter kognitiver Entwicklung			
<b>Soziale Isolation</b>	Kind erzählt Lügengeschichten			
	Kind kann soziale Rolle unter Druck nicht ausführen			
	Konfliktpotenzial mit Mitschüler:innen			
<b>„Fugue-Reaktion“</b>	verlässt plötzlich Raum o. soziale Situation			
<b>wechselnde Entwicklungsniveaus</b>	wirkt z.T. wie ein anderes Kind oder ein Kind mit anderem Alter			
	plötzliche Änderungen von Verhalten und Fähigkeiten			

Anhang 3: Stressoren kennen und entgegenwirken (nach Kühn/Bialek 2017, S. 156)

Sichere Orte, Beziehungen, Tätigkeiten und Situationen, in denen es Menschen gut geht, sind hilfreich für Momente der Unsicherheit. Wissen über diese kann helfen, unsichere Rahmenbedingungen zu verändern, Stressoren zu minimieren und zu vermeiden und Sicherheit und die Wiederanbindung an eigene Ressourcen zu ermöglichen.

<b>Was erhöht den Stress?</b> <b>Wo geht es mir schlecht?</b>	<b>Was vermindert den Stress?</b> <b>Wo geht es mir besonders gut?</b>
<b>möglichst minimieren/vermeiden ▼</b>	<b>möglichst ausweiten/bereitstellen ▲</b>

Anhang 4: Thematisierung von Gefühlen und Resilienzförderung der Kinder – eine beispielhafte  
Bilderbuchsammlung (eigene Sammlung in Anlehnung an Baer 2018, S. 26-36)

<b>Trauer</b>	<b>Angst</b>	<b>Allgemein</b>
<p>- <i>Für immer</i> von Lüftner, Kai/ Gehrmann, Katja; Beltz &amp; Gelberg</p> <p>- <i>Ein Ort für meine Traurigkeit</i> von Booth, Anne/Litchfield, David; Gabriel Verlag</p>	<p>- „<i>Hast du Angst?</i>“ <i>fragte die Maus</i> von Schami, Rafik; Beltz &amp; Gelberg</p> <p>- <i>Trau dich, Koalabär</i> von Bright, Rachel; Magellon</p> <p>- <i>Der Löwe in dir</i> von Bright, Rachel; Magellon</p>	<p>- <i>Der Dachs hat heute schlechte Laune</i> von Petz, Moritz/Jackowski Amélie; NordSüd</p> <p>- <i>Heute bin ich</i> von van Hout, Mies; aracari</p> <p>- <i>Im Garten der Pustebblume</i> von Blanco, Noelia; Mixtvision</p>
<b>Wut/Zorn</b>	<b>Sehnsucht</b>	<b>Anderssein/ Einsamkeit</b>
<p>- <i>Wenn Lisa wütend ist</i> von Janisch, Heinz/Olten, Manuela; Beltz &amp; Gelberg</p> <p>- <i>Das kleine Wutmonster</i> von Schwarz, Britta; Annette Betz</p>	<p>- <i>Oh, wie schön ist Panama!</i> von Janosch; Beltz &amp; Gelberg</p> <p>- <i>Himmelskönig</i> von Davies, Nicole; Aladin</p> <p>- <i>Kleines Nashorn, wo fährst du hin?</i> von McKinlay, Meg; Thienemann</p>	<p>- <i>Ruja: Deine Freundin, die Einsamkeit</i> von Franz, Marie; Goldblatt</p> <p>- <i>Vielleicht. Eine Geschichte über die unendlich vielen Begabungen in jedem von uns</i> von Yamada, Kobi; adrian</p> <p>- <i>Irgendwie Anders</i> von Cave, Kathryn/Riddel, Chris; Oetinger</p>



Anhang 5: Notfallkiste für das Kind (nach Kühn/Bialek 2017, S. 161)

Das sollte ich immer bei mir haben:
Das könnte in eine Notfallkiste, die mir unterwegs und in der Schule immer zugänglich ist:

## Anhang 6: Körperumriss (nach Kühn / Bialek 2017, S. 159)

Die Methode des Körperumrisses ermöglicht es, emotionale und körperliche Prozesse zu versprachlichen und stärker wahrzunehmen. So können Grenzen gesetzt, Stresssituationen mit körperlichen Auswirkungen zusammengefügt und situationsbedingte Gefühle erkannt werden.

### **Zeichne mit Hilfe unterschiedlicher Farben folgendes ein:**

#### **Berührung:**

- Wo darf man dich anfassen?
- Wo darf ich dich anfassen?
- Wo dürfen dich nur bestimmte Menschen anfassen? – und wer?
- Wo darf dich niemand berühren?

#### **Gefühle:**

- Wo im Körper steckt deine Angst? (Furcht, Unsicherheit, Panik, Sicherheit, ...)
- Welche Form und Farbe haben deine Angst? (Furcht, Unsicherheit, Panik, Sicherheit, ...)

#### **Stress:**

- Wo im Körper merkst du, dass du gestresst bist?

#### **Beispiel:**



Bei Kühn / Bialek (2017, S. 159) wird ein Umriss einer eher erwachsenen Person genutzt. Aufgrund der Anwendung mit Grundschulkindern wurde hier ein kindlicher Umriss gewählt.

S. Heinrich, 2022

