

Ein Scherbenhaufen von Erinnerungen
Schulsozialarbeit mit traumatisierten geflüchteten Kindern



Janine Bachmann
Bachelorarbeit

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Juni 2020

**Bachelor-Arbeit
Sozialpädagogik
TZ 2014-2020**

Janine Bachmann

Ein Scherbenhaufen von Erinnerungen

Schulsozialarbeit mit traumatisierten geflüchteten Kindern

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Juni 2020 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

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



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



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



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



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

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

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

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

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

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

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

Luzern, im Juni 2020

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Danksagung

Als erstes geht mein Dank an die Dozierenden Rebekka Ehret und Gregor Husi, die uns während des Bachelor Kolloquiums fachlich wie auch persönlich sehr unterstützt haben und stets für einen Rat zur Verfügung standen. Weiter bedanke ich mich bei Uri Ziegele, der mir noch vor dem Bachelorkolloquium sein Fachwissen über die Schulsozialarbeit zur Verfügung gestellt hat, was mir sehr bei der Findung meiner Fragestellung geholfen hat.

Ein sehr grosses Dankeschön geht an dieser Stelle an das Mediotheksteam, das mich in diesem speziellen Semester bei der Literaturbeschaffung unterstützt hat, sodass ich zu jeglicher benötigten Literatur Zugang hatte und somit keine Einbusse in der Literaturrecherche entstand.

Weiter bedanke ich mich von ganzem Herzen bei meinen zwei ehemaligen Arbeitskolleginnen, Patricia Furrer und Marion Räber, die sich für das Lektorat und die Korrektur der vorliegenden Arbeit Zeit genommen haben. Durch ihr fachliches und sprachliches Wissen konnten sie mir wichtige Rückmeldungen geben, die mir sehr geholfen haben, die Arbeit mit einem guten Gewissen abzuschliessen. Ein Dankeschön auch an meine Mama, die meine Arbeit als Laiin gelesen hat und dadurch wertvolle Rückmeldungen geben konnte.

Und als letztes ein riesig grosses Dankeschön an meinen Mann, der mir während dem ganzen Semester den Rücken freigehalten hat, damit ich mich auf meine Bachelorarbeit konzentrieren konnte.

Danke!

Abstract

Weltweit befinden sich Millionen von Menschen auf der Flucht, die wegen Krieg, Verfolgung oder schweren Menschenrechtsverletzungen ihre Heimat verlassen haben. Auch die Schweiz erlebt seit einigen Jahren eine Zunahme der Zahl der Geflüchteten. Unter ihnen befinden sich viele Familien mit Kindern, die heute hier die Primarschule besuchen. Viele der Kinder sind aufgrund der Zustände im Heimatland oder der Flucht traumatisiert. Das Ziel der folgenden Arbeit ist die Darstellung der Auswirkungen einer Traumatisierung durch Flucht, was deren Ursachen sind und welche Reaktionen ein Trauma auslösen kann. Dabei wird ersichtlich, welche Lebensbereiche der Kinder durch die Traumatisierung besonders betroffen sind. Weiter wird aufgezeigt, welche Rolle die Schulsozialarbeit in Bezug auf die Traumapädagogik spielt. Vor dem Hintergrund von entwicklungspsychologischen Aspekten wurden Methoden und Handlungsaspekte der Sozialen Arbeit im Kontext Schulsozialarbeit auf Ebene Primarstufe im Umgang mit geflüchteten traumatisierten Kindern auf ihre Eignung hinterfragt und bewertet. Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung ergab, dass sich Einzelfall- und Gruppenmethoden sowie Familien- und Elternarbeit für die Arbeit mit den traumatisierten Primarschulkindern besonders eignen. Weiter wurde ersichtlich, dass die beiden Handlungsansätze systemisches Arbeiten und Empowerment für das Berufsfeld Schulsozialarbeit in diesem Zusammenhang von hoher Bedeutung sind. Für die Schulsozialarbeit ist folglich die Kenntnis über die traumasensible Grundhaltung und den sicheren Ort zentral. Durch die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns soll auf genügend Selbstfürsorge und Abgrenzung geachtet werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Schulleitung	I
Danksagung	II
Abstract	III
1 Einleitung	6
1.1 Ausgangslage und Motivation	6
1.2 Fragestellung	7
1.3 Abgrenzung	7
1.4 Aufbau der Arbeit	8
1.5 Methodisches Vorgehen	8
2 Kinder mit Fluchterfahrung	10
2.1 Definition Flucht	10
2.2 Fluchtgründe von Erwachsenen und Kindern	10
2.3 Folgen einer Flucht	12
2.4 Fazit	13
3 Traumatisierung als eine Folge der Flucht	15
3.1 Definition Trauma	15
3.2 Sequentielle Traumatisierung	16
3.3 Ursachen und Differenzierung	17
3.4 Reaktionen auf ein Trauma	19
3.5 Fazit	24
4 Die Rolle der Schulsozialarbeit	25
4.1 Definition Schulsozialarbeit	25
4.2 Ziele und Zielgruppen	26
4.3 Funktionen und Arbeitsfelder	28
4.4 Grundprinzipien und Rahmenbedingungen	29
4.5 Schnittstelle Soziale Arbeit- Schulsozialarbeit- Traumapädagogik	30
4.5.1 Traumapädagogische Grundhaltung	32
4.5.2 Der sichere Ort	33
4.6 Fazit	35
5 Bewertung der methodischen Zugänge und Handlungsansätze der Sozialen Arbeit	36
5.1 Einzelfallhilfe Allgemein	37
5.2 Klientenzentrierte Gesprächsführung	38
5.3 Handlungsansatz Systemisches Arbeiten	39
5.4 Elternarbeit und Familientherapie	41

5.5 Arbeit mit kreativen Medien.....	42
5.6 Handlungsansatz Empowerment.....	44
5.7 Themenzentrierte Interaktion (TZI)	46
5.8 Erlebnispädagogik.....	48
5.9 Fazit.....	49
6 Schlussfolgerungen und Praxisrelevanz	51
6.1 Fazit.....	51
6.2 Praxisbezug	53
6.3 Ausblick.....	55
7 Literatur- und Quellenverzeichnis.....	56
8 Anhang	62
A Rahmenbedingungen/Trägerschaftsmodelle der Schulsozialarbeit.....	62

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sequenz 1 – Beginn der Verfolgung und/oder Krieg bis zur Flucht	16
Abbildung 2: Sequenz 2 - Die Zeit der Flucht	16
Abbildung 3: Sequenz 3 - Ankommen und Leben im Asylland.....	17
Abbildung 4: Verlaufsmodell der psychischen Traumatisierung.....	19
Abbildung 5: Arbeitsfelder und Berufsfelder Soziale Arbeit	29
Abbildung 6: Eigene Darstellung – Schnittstelle SA-SSA-Traumapädagogik	31
Abbildung 7: Systemebenen nach der Konzeption von Bronfenbrenner.....	39
Abbildung 8: Übersicht zu den Entwicklungsphasen nach der Theorie von Erikson.....	43
Abbildung 9: Das Vier-Faktoren Modell	47
Abbildung 10: Eigene Darstellung – SSA mit traumatisierten geflüchteten Kindern	50

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Motivation

Durch meine Arbeit beim Staatssekretariat für Migration (SEM) in Bern bin ich das erste Mal mit der Asyl- und Flüchtlingsthematik in Berührung gekommen und habe mich von Anfang an für die Menschengruppe innerhalb dieser Thematik interessiert. Knapp fünf Jahre, unter anderem in der Zeit während dem Grundstudium, durfte ich dadurch viele Berufserfahrungen und Informationen sammeln, die mich für meinen beruflichen Werdegang als künftige Sozialpädagogin geprägt haben. Mein Interesse für die Asyl- und Flüchtlingsthematik wurde durch die Blockwoche Migration und Integration an der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit verstärkt und ist bis heute geblieben. Im Rahmen des Hauptstudiums besuchte ich weiter das Modul Soziale Arbeit in der Schule, welches für mich ebenfalls zu einer meiner Hauptinteressen für meine zukünftige Berufswahl gehört. Durch mein persönliches Interesse an diesen zwei Bereichen habe ich mich für die Bachelorarbeit mit folgenden Gedanken auseinandergesetzt:

In den letzten zehn Jahren hat die Schweiz insgesamt eine Zunahme an Flüchtlingen und Asylsuchenden erlebt (Tagesanzeiger, 2020, ohne Seite). Viele haben aufgrund der schlechten Lebensumstände und politischen Lage keine Chance auf eine Rückkehr in ihr Heimatland. Unter den Flüchtlingen und Asylsuchenden, die in die Schweiz gekommen sind und immer noch kommen, befinden sich viele Familien mit Kleinkindern, die nun hier die Primarschule besuchen. In der Schweiz haben alle schulpflichtigen Kinder Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht (BV, Art.19), weshalb die Schulen sehr rasch mit Flüchtlingskindern in Kontakt kommen.

Einige Kinder sind mit ihren Familien aus Kriegsgebieten geflüchtet und sind durch den Krieg und/oder den Fluchtweg traumatisiert. Aus dem Bericht „Psychische Gesundheit von traumatisierten Asylsuchenden: Situationsanalyse und Empfehlungen“ aus dem Jahr 2018 geht hervor, dass der Anteil an Personen, die unter einer Traumafolgestörung leiden, in der Schweiz nicht bekannt ist. Dies, weil bisher keine repräsentativen Zahlen dazu erhoben wurden (Franziska Müller, Zilla Roose, Flurina Landis & Giada Gianola, 2018, S.9). Weiter wird im Bericht ersichtlich, dass die befragten Expertinnen und Experten aus der Schweiz den Anteil an Personen, welche das Krankheitsbild einer Posttraumatischen Belastungsstörung aufweisen, auf 30 Prozent schätzen. Würden in die Gruppe der Traumatisierten alle Personen mit psychischen Folgestörungen eines Traumas einbezogen werden, erscheint für die Expertengruppe sogar ein höherer Wert als plausibel. Noch höher liegen die Schätzungen der Expertinnen und Experten bei den Jugendlichen, nämlich 60 Prozent (Müller, Roose, Landis & Gianola, 2018, S.10). Es gibt keine genaueren Zahlen dazu, wie viele Kinder im Primarschulalter in der Schweiz betroffen sind, die aufgrund von Flucht oder Kriegserfahrung eine Traumatisierung erlebt haben. Fakt ist, dass die Hälfte der weltweiten Flüchtlinge Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren sind und unsere

Gesellschaft vor der grossen Herausforderung der Integration dieser geflüchteten Kinder steht (Pia Andreatta, 2018, S.1).

Da ich mir sehr gut vorstellen kann, in Zukunft als Schulsozialarbeiterin tätig zu sein, kommt die Auseinandersetzung mit traumatisierten geflüchteten Kindern auch auf mich zu. Die Thematik ist nicht nur sehr aktuell, sondern auch von hoher Bedeutung für die Soziale Arbeit (SA) im Kontext der Schulsozialarbeit (SSA). Denn als Professionelle der SA verfolgen wir das Ziel, Menschen in ihrem sozialen Umfeld zu unterstützen und ihre soziale Integration zu fördern (Avenir Social, 2010, S.6).

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, die Folgen einer Flucht und der damit einhergehenden Traumatisierung der Kinder darzustellen, wenn sie hier in der Schweiz zur Schule gehen und welche Methoden und Handlungsansätze sich für die SSA im Umgang mit den genannten Flüchtlingskindern eignen, um sie in verschiedenen Lebensbereichen zu unterstützen. Dabei stellt sich die folgende Frage:

1.2 Fragestellung

Wie sind methodische Zugänge und Handlungsansätze der Sozialen Arbeit im Kontext der Schulsozialarbeit auf Ebene Primarstufe im Hinblick auf die Unterstützung der Gruppe geflüchteter Kinder mit einer Traumatisierung vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Aspekte auf ihre Eignung zu bewerten?

1.3 Abgrenzung

Es geht nicht darum eine Vertiefungsarbeit in Richtung Trauma oder Traumapädagogik zu erarbeiten. Die Thematik der Traumatisierung wird für die Verortung erläutert, um zu wissen, um was es bei traumatisierten geflüchteten Kindern geht und was für Herausforderungen die Arbeit mit diesen traumatisierten Kindern mit sich bringt. Es geht weiter nicht darum, die Schweizer Flucht- und Flüchtlingsthematik sowie das Migrations- und Asylwesen in ihren Begrifflichkeiten differenziert und detailliert zu erklären und in Zahlen aufzugreifen. Die in der Einleitung genannten Zahlen sollen mehr das Ausmass zum Ausdruck bringen, wie viele Kinder von einer Traumatisierung aufgrund ihrer Flucht aus dem Heimatland betroffen sind und somit die Dringlichkeit für die Auseinandersetzung mit den passenden Methoden und Handlungsansätzen für den Umgang mit diesen Kindern innerhalb der SSA darsellen. Deshalb wird von geflüchteten Kindern gesprochen und nicht von Flüchtlingen, da dies ein abgegrenzter durch das Gesetz definierter Begriff ist. Die vorliegende Arbeit richtet sich auf das traumatisierte Individuum und deren Umfeld im Kontext SSA und nicht spezifisch auf die politische Lage aller geflüchteten Kinder in der Schweiz. Weiter schliesst diese Arbeit diejenigen Kinder aus, welche in der Schweiz geboren sind und eine indirekte

Traumatisierung über die Eltern, also eine intergenerationelle Traumatisierung erleben, oder erlebt haben sowie andere Traumatisierungsgründe aufweisen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel wird die Thematik Kinder mit Fluchterfahrungen erläutert. Es beinhaltet die Definition von Flucht, verschiedene Fluchtgründe von Erwachsenen und Kindern sowie die möglichen Folgen einer Flucht.

Das dritte Kapitel setzt sich mit der Traumatisierung als eine Folge der Flucht auseinander. Zur differenzierten Auseinandersetzung mit der Thematik Trauma und Traumatisierung wird wiederum zuerst der Begriff Trauma definiert. Danach werden die sequentielle Traumatisierung und die Ursachen und Differenzierung eines Traumas erläutert. Reaktionen auf ein Trauma, im Besonderen die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS), werden anhand des Verlaufsmodells der psychischen Traumatisierung aufgezeigt und schliessen das dritte Kapitel ab.

Die Rolle der SSA wird im vierten Kapitel analysiert. Dazu erfolgt zuerst eine Definition der SSA, danach werden die Ziele und Zielgruppen sowie die Funktionen und Arbeitsfelder von SSA aus verschiedenen Blickpunkten betrachtet. Die Grundprinzipien und Rahmenbedingungen werden nur vollständigshalber erwähnt, die vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Thematik findet sich im Anhang. Um den Zusammenhang zwischen SSA und Traumapädagogik herzustellen, wird am Schluss des vierten Kapitels die Schnittstelle SA-SSA-Traumapädagogik hergeleitet und setzt sich mit der traumapädagogischen Grundhaltung sowie dem „sicheren Ort“ auseinander.

Im fünften Kapitel werden aufgrund der vorangehenden Kapitel ausgewählte methodischen Zugänge und Handlungsansätze der SA vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien auf ihre Eignung bewertet und begründet.

Eine zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung, der Praxisbezug und ein Ausblick für das Berufsfeld SSA, mit den daraus entstandenen Fragen und Themen für künftige Bachelorarbeiten, erfolgen im abschliessenden sechsten Kapitel.

1.5 Methodisches Vorgehen

Um die vorliegende Fragestellung zu beantworten, wurde erstens eine vertiefte Literaturrecherche vorgenommen, die sich mit verschiedenen Zahlen von traumatisierten geflüchteten Kindern und Fakten zur Thematik Flucht, Traumatisierung und SSA auseinandergesetzt hat. Zweitens wurden verschiedene Modelle und Erklärungsansätze für die Auseinandersetzung mit der Thematik Traumatisierung aufgrund Flucht analysiert und verglichen, um den Zusammenhang zwischen diesen beiden Begriffen herzustellen. Drittens, fand nach dieser Analyse eine eigenständige Herleitung und Erarbeitung der

Schnittstelle SA-SSA-Traumapädagogik statt, um den Auftrag der SA innerhalb des Berufsfeldes SSA im Umgang mit traumatisierten geflüchteten Kindern zu legitimieren und Aufgaben für die SA abzuleiten.

Der Bezug zu entwicklungspsychologischen Theorien wurde vereinzelt während der Phase des Exzerpieren hergestellt, hauptsächlich wurden die verschiedenen Entwicklungstheorien jedoch erst am Schluss zur Bewertung der verschiedenen Methoden und Handlungsansätze der SA als Erklärungs- und Handlungswissen hinzugezogen.

2 Kinder mit Fluchterfahrung

In diesem Kapitel geht es darum den Begriff Flucht besser zu verstehen, mögliche Fluchtgründe von Erwachsenen und Kindern kennenzulernen und die möglichen Folgen einer Flucht aufzuzeigen.

2.1 Definition Flucht

Um die Thematik Flucht besser zu verstehen und einordnen zu können ist es wichtig den Begriff selbst und dessen Bedeutung zu kennen. Das Wort „Flucht“ leitet sich aus dem lateinischen Wort „fuga“ ab und bedeutet Verbannung oder schnelles und überstürztes Verlassen eines Ortes (Langenscheidt, 2008, S.178). Die Menschen, die ihre Heimat schnell und überstürzt verlassen müssen, befinden sich meistens in einer akuten Gefahrensituation wie beispielsweise Krieg. Dessen Auslöser wiederum können Menschen und Umwelteinflüsse sein. Eine Flucht wird somit durch externe Faktoren mitbedingt (Ellen, Hehnke, 2017, S.24). Über die Anerkennung von Flucht als eigenständiges Phänomen oder als Unterkategorie von Migration besteht im wissenschaftlichen Kontext Uneinigkeit. Da mit einer Flucht besondere Merkmale verbunden sind, denen Rechnung getragen werden muss, ist die Betonung einerseits auf deren Eigenständigkeit zu legen (ebd.). Hierfür weist Annette Treibel (2011) auf die unterschiedlichen Akteure wie Menschenrechtsgruppen, Hilfsorganisationen und die internationale Politik hin, welche am Fluchtprozess beteiligt sind (S.158). Dass Flucht andererseits als Unterkategorie von Migration zu verstehen ist, betont Franz Hamburger (2018) und benennt diese als allgemeine Sammelbezeichnung für den Umstand, wenn Personen ihren Wohnort für längere oder unbegrenzte Zeit verlassen haben und gegenwärtig nicht in ihrem Herkunftsland leben (S.1012).

2.2 Fluchtgründe von Erwachsenen und Kindern

Es bestehen verschiedene Migrationstheorien mit Erklärungsansätzen, welche die Wanderungen von Menschen und deren Auslöser erläutern. Eines davon ist das Push-and-Pull-Modell nach Everett S. Lee (1972). Dieses geht davon aus, dass auf der einen Seite Schubfaktoren existieren (engl. to push), die Menschen zum Verlassen ihrer Heimat bewegen. Nach Franz Nuscheler (2004) zählen dazu Bedingungen wie binnen- oder zwischenstaatliche Kriege, soziale Diskriminierung aufgrund ethnischer oder religiöser Minderheiten, direkte Gewalt durch politische Verfolgung oder der Zwang der vorherrschenden Verhältnisse im Heimatland (S.102). Daraus lässt sich schliessen, dass das Ausmass der erlebten Umstände als so lebensbedrohlich oder unerträglich erfahren werden muss, dass die Flucht als einziger Ausweg in Frage kommt (Hehnke, 2017, S.30). Andererseits wirken vom Aufnahme- beziehungsweise Zielland bestimmte Sogfaktoren (engl. to pull), die auf Angehörige anderer Staaten anziehend wirken. Zu solchen Sogfaktoren können strukturelle Anreize wie der Zugang zu bestimmten Ressourcen wie Bildung oder Gesundheitssystem gehören, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben oder Werte wie Sicherheit und Frieden. Durch den Fortschritt der digitalen Kommunikation und Verbreitung von Nachrichten und Bildern über soziale Medien haben mehr Menschen als früher Zugang zu Wissen über

andere Länder. Durch bereits vorhandene Netzwerke oder Gruppierungen (Communities) in einem Zielland werden erste Eindrücke vermittelt und lösen Idealvorstellungen von diesem aus. Dies trägt zur Auswahl eines spezifischen Ziellandes bei (Hehnke, 2017, S.31). Zu beachten ist, dass sich diese zwei Seiten der Schub- und Sogfaktoren in der Realität selten trennen lassen. Vielmehr ist es eine Mischung zwischen objektiv zwingenden äusseren Faktoren und subjektiv individuell bedingten Entscheidungen, die jemanden zu einer Flucht veranlassen (Petrus Han, 2000. S.13). So kann es vorkommen, dass von zwei Menschen, die im selben Land leben und den gleichen widrigen Umständen ausgesetzt sind, nur einer flieht. Dabei nehmen Faktoren wie Alter, Geschlecht, Religion und Bildungsstand einen erheblichen Einfluss auf die Entscheidung zur Flucht. Weiter ist nicht zu vergessen, dass die Flucht mit hohen finanziellen Kosten verbunden ist und den Verlust vom sozialen Umfeld bedeutet. Solch einen Verlust zu verkraften ist nicht einfach und nicht alle sind dazu in der Lage. Deshalb muss eine Flucht als eine sehr individuell abgewogene Entscheidung angesehen werden und beruht nicht auf einem klaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhang (Hehnke, 2017, S.31). „Die Umstände, die Kinder und Jugendliche zur Flucht aus ihrer Heimat bewogen haben, müssen also so zwingend gewesen sein, dass ihnen oder ihrer Familie dieser Ausweg als der richtige erschien“. (Silke Jordan, 2000, S.19). Diese Umstände können denselben Fluchtgründen wie denen von Erwachsenen entsprechen, wie sie in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) für Erwachsene stehen (Hehnke, 2017, S.32). Dazu gehören Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Staatszugehörigkeit, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder weil sie sich wegen ihrer politischen Überzeugung ausserhalb ihres Heimatlandes befinden und dessen Schutz nicht beanspruchen können...(GFK, Art. 1 Abs.2).

Zu den genannten Fluchtgründen für Erwachsene kommen kinderspezifische Fluchtgründe hinzu (Hehnke, 2017, S.32). Gemäss der Auswertung von Brigitte Hargasser (2014), die unterschiedliche europäische Studien zu unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen umfasst, summieren sich für Kinder folgende auslösende Fluchtfaktoren:

- Tod von Familienangehörigen
- Bedrohung und Verfolgung
- direkte und indirekte Kriegserlebnisse
- Menschenhandel
- Leben im Verborgenen
- Erleben oder Zeuge sein von Gewalt
- Erfahrungen sexueller Gewalt
- Inhaftierung (S.87f).

Nach Hargasser (2014) bedeutet dies, dass es auf Kinder und Jugendliche eine einschneidende Wirkung haben kann, wenn Eltern oder nahe Bezugspersonen getötet oder gewaltsam verfolgt werden.

Miterleben zu müssen, dass sie im eigenen Zuhause oder direkten Umfeld betroffen sind, kann schwerwiegende psychische Konsequenzen nach sich ziehen. Es reicht aus, wenn die Kinder nur schon zu einer bestimmten Ethnie gehören, oder in der Verwandtschaft jemand politisch verfolgt wird, selbst Opfer einer Verfolgung zu werden. Dies kann dazu führen, dass Kinder oder Jugendliche bedroht, erpresst, verprügelt oder gefoltert werden, damit sie Informationen über gesuchte Personen weitergeben (S.88). Die Autorin führt weiter aus, dass dadurch einige Kinder gezwungen sind, sich über einen gewissen Zeitraum zu verstecken, auf der Strasse und in extremer Armut und Ausgrenzung oder in der Illegalität zu leben (ebd). Bei Kindern aus Kriegsgebieten kommt hinzu, dass sie grausame Erlebnisse mit ansehen mussten wie die Gewalt an anderen Menschen, die Erniedrigung des eigenen Vaters oder wie Rebellen die Mutter vergewaltigt haben (Hehnke, 2017, S.32). Die Aufzählung kinderspezifischer Fluchtgründe wird von Bernd Parusel (2015) um folgende ergänzt:

1. Spezifisch für Mädchen

- drohende Genitalverstümmelung
- Zwangsheirat
- sexueller Missbrauch
- Zwangsprostitution

2. Für beide Geschlechter

- Ausbeutung
- Sklaverei oder Kinderarbeit
- Verfolgung wegen Wehrdienstverweigerung oder drohende Zwangsrekrutierung als Kindersoldaten (S.1).

2.3 Folgen einer Flucht

Um die Folgen einer Flucht für Kinder aufzuzeigen, werden in diesem Abschnitt die möglichen traumatischen Erfahrungen anhand der erfahrenen Extremsituation erläutert.

Belastende Lebensereignisse wie eine Flucht- oder Kriegssituation kann das seelische Gleichgewicht von Kindern und Jugendlichen erheblich beeinträchtigen. Bruno Bettelheim (1980), jüdischer Psychoanalytiker, hat mit seiner Studie als einer der ersten solche Belastungen durch Extremsituationen für Kinder beschrieben, die er anhand seiner eigenen Inhaftierung 1938/1939 in Konzentrationslagern in Deutschland erforscht hat (S.20). Sein folgendes Zitat bringt auf den Punkt, wie sich eine Extremsituation anfühlt:

Wir befinden uns dann in einer Extremsituation, wenn wir in eine Lage hineinkatapultiert werden, in der unsere alten Anpassungsmechanismen und Wertvorstellungen nicht mehr helfen, ja wo sogar einige von ihnen unser Leben gefährden, anstatt es wie früher zu schützen. In dieser Situation werden wir sozusagen unseres ganzen Abwehrsystems beraubt, und wir werden so weit

zurückgeworfen, dass wir – der Situation gemäss- neue Einstellungen, Lebensweisen und Wertevorstellungen entwickeln müssen. (Bettelheim, 1980, S.20)

In Bettelheims Zitat wird deutlich, dass die Betroffenen der unerwarteten und heftigen Konfrontation mit einer Situation nicht gewachsen sind und alle bisherigen Bewältigungsmöglichkeiten für bedrohliche oder kritische Lebenslagen ihre Wirkung verlieren oder die Extremsituation noch verschlimmern. Weiter nimmt ein solches Erlebnis einen enormen Einfluss auf die Persönlichkeit der Betroffenen. Diese müssen ihr Verhalten, Fühlen und Denken den Umständen anpassen und neue Lebensweisen entwickeln (Hehnke, 2017, S.74). Wenn nun eine solche extreme Belastungssituation zu einer anhaltenden Erschütterung zentraler und persönlicher Wertevorstellungen und Bedürfnissen führt, ist die Rede von einem Trauma (Conrad Frey, 2001, S.113).

Die Auswirkungen einer solchen Extremsituation dauern bis lange nach der eigentlichen Bedrohungssituation an und sind entsprechen tiefgreifend. Da sich die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen noch im Aufbau befindet und sie aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstufe noch nicht über ausreichende Bewältigungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten verfügen, werden sie durch Extremsituationen besonders geprägt und es kommt zu einer Traumatisierung. Meistens mündet eine Traumatisierung in eine PTBS oder andere psychische Auffälligkeiten (Hehnke, 2017, S.75).

Durch die Erläuterung der Fluchtgründe und Folgen einer Flucht wird ersichtlich, dass durch eine Flucht Ereignisse und Erfahrungen entstehen können, welche auf Kinder einen besonders negativen Einfluss haben. Hinzu kommt, dass die geflüchteten Kinder mit ihren Familien im Ankunftsland weiterhin Not erleiden, weil die Unterstützung der Herkunftsgemeinschaft fehlt und sie sich gleichzeitig an eine neue Umgebung anpassen müssen. Es hat nicht nur eine Trennung von einigen Familienmitgliedern stattgefunden, sondern auch von dem in der Heimat Alltäglichem und Gewohntem. Die Eltern der Kinder stehen unter enormem Druck und sind durch die neue Situation völlig befangen und verängstigt. Dies führt dazu, dass sie sich ihren Kindern nicht wie gewohnt zuwenden können und die Kinder ihre Eltern so ganz anders erleben. Alle diese Aspekte können zusätzlich zu einer Traumatisierung erheblichen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder haben (Tamara Fischmann, 2017, S.236).

2.4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für Aussenstehende, die eine Flucht nicht miterlebt haben, schwierig ist, sich deren Ausmasse und Folgen tatsächlich vorzustellen. Wir können uns das Leid und die Gewalt, die einige Kinder in ihren Herkunftsländern ertragen mussten nur annähernd vorstellen. Es bedeutet, sich von liebsten Menschen nicht verabschieden zu können, weil dies zu gefährlich wäre und niemand über die Fluchtpläne Bescheid wissen darf. Es heisst, alles zurückzulassen und in Trauer, um das alles zu sein. Es bedeutet Angst vor der Ungewissheit zu haben, was wohl kommen wird (Helga

Kohler-Spiegel, 2017, S.19). Die Auseinandersetzung mit der Fluchtthematik zeigt auf, dass sich durch eine Flucht ein Trauma, sprich eine Traumatisierung entwickeln kann.

3 Traumatisierung als eine Folge der Flucht

Aus dem vorangehenden Kapitel geht hervor, dass gerade Kinder zu einer sehr vulnerablen Personen-Gruppe gehören, wenn es um Kriegs- und Fluchterfahrungen sowie deren Folgen geht. Dies weil sie noch sehr jung und durch ihren Entwicklungsstand noch nicht fähig sind, solche traumatische Ereignisse aufzunehmen und sie zu verarbeiten oder zu bewältigen. In diesem Kapitel wird nun der Begriff Trauma definiert und anhand der sequentiellen Traumatisierung wird aufgezeigt, wie eine Traumatisierung aufgrund Flucht- Kriegs- und Verfolgungserfahrungen entsteht. Anschliessend folgt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Ursachen und Differenzierungen eines Traumas sowie möglichen Reaktionen darauf. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die PTBS gelegt.

3.1 Definition Trauma

Im Altgriechischen bedeutet „Trauma“ eine Verletzung oder Wunde. In der Medizin meint der Begriff „Trauma“ eine Schädigung, Verwundung lebenden Gewebes oder Verletzung, die durch Gewalteinwirkung von aussen entsteht, wie durch einen Schlag oder Stoss. In der Psychologie wie in der Medizin wird im übertragenen Sinne auch eine schwere seelische Verletzung als ein „Trauma“ oder „Psychotrauma“ bezeichnet. Unter Psychotrauma wird ein kurzes oder länger andauerndes meist unerwartet dramatisches Ereignis von aussen bezeichnet, welches einmalig oder sich wiederholend sein kann. Dieses verursacht beim betroffenen Menschen eine massive, leidvolle seelische Erschütterung, weil dessen Verarbeitungsmöglichkeiten überflutet und damit ausgeschaltet sind (Alexander Friedmann, Peter Hofmann, Brigitte Lueger-Schuster, Maria Steinbauer & David Vyssoki, 2004, S.11f).

Ein Trauma kann nach ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), der internationalen Klassifizierung von Krankheiten der Weltgesundheitsorganisation auch wissenschaftlich definiert werden. Demnach bedeutet Trauma, dass jemand einem „belastenden Ereignis oder einer Situation mit aussergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophalem Ausmass ausgesetzt ist, die bei fast allen eine tiefe Verstörung hervorrufen könnte“ (ICD-10, F43.1).

Eine weitere Definition wird durch die diagnostischen Kriterien DSM-5 der American Psychiatric Association (2015), zu deutsch: amerikanische psychiatrische Vereinigung, möglich. Darin wird beschrieben, dass ein Trauma auf verschiedenen Ebenen ausgelöst werden kann. Dabei werden die Betroffenen durch eine oder mehrere Ereignisse mit dem Tod, sei dieser tatsächlich oder angedroht, sexualisierter Gewalt oder schwerwiegenden Verletzungen konfrontiert (S.167f.). Dazu gehören ein Schreckensszenario am eigenen Leib erfahren, das unmittelbare Betroffensein als Zeuge eines schrecklichen Ereignisses, oder wenn man aus zweiter Hand erfährt, dass einem geliebten Mitmenschen etwas lebensbedrohliches widerfahren ist (Dima Zito & Ernest Martin, 2016, S.19).

3.2 Sequentielle Traumatisierung

Wenn von Menschen mit Traumatisierung aufgrund Flucht- Kriegs- und Verfolgungserfahrungen die Rede ist, spricht man von „sequentieller Traumatisierung“. Dieser Begriff stammt aus der Forschung von Hans Keilson (1979). Er berücksichtigt in seinem Konzept der sequentiellen Traumatisierung nicht nur extreme Belastungssituationen und einzelne Erlebnisse, sondern benennt den Prozess als eine sich verändernde traumatische Situation und unterteilt diese in Sequenzen (Keilson, 1979; zit. in Hargasser, 2014, S.27f.).

Durch die sequentielle Traumatisierung soll verdeutlicht werden, dass die Zeit der Verfolgung und/oder des Krieges bis zur Flucht, die Flucht selbst und die Ankunft im Asylland hoch traumatisierend sind (Kohler-Spiegel, 2017, S.16). Mit den folgenden Bildern werden die drei Phasen verständlich und nachvollziehbar dargestellt:



Abbildung 1: Sequenz 1 – Beginn der Verfolgung und/oder Krieg bis zur Flucht (Kohler-Spiegel, 2017, S.16)

Vor dem Krieg oder der Verfolgung war ein friedliches Leben vor Ort möglich und hat alles miteinbezogen, was zu einem „zufriedenen Leben“ gehörte. Deshalb beinhaltet bereits diese erste Phase einen massiven Abschied von der gewohnten Heimat. In dieser Phase wird auch die Entscheidung gefällt, tatsächlich zu fliehen (Kohler-Spiegel, 2017, S.16f.).



Abbildung 2: Sequenz 2 - Die Zeit der Flucht (Kohler-Spiegel, 2017, S.17)

Die Zeit der Flucht ist von Lebensgefahr und Angst, von Hunger, Kälte und Entbehrung, von unsicheren Schlafplätzen sowie Übermüdung und Erschöpfung geprägt. Dazu kommt oft die Gewalt durch Schlepper und Polizeikräfte und die existenzielle Abhängigkeit von ihnen (Kohler-Spiegel, 2017, S.17f.).

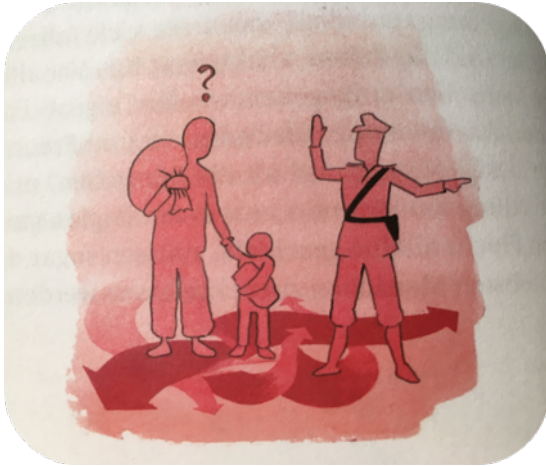


Abbildung 3: Sequenz 3 - Ankommen und Leben im Asylland (Kohler-Spiegel, 2017, S.18)

Die geflüchteten Menschen, welche es bis ins Asylland geschafft haben, sind meistens keiner Lebensbedrohung mehr ausgesetzt. Trotzdem besteht für sie im Aufnahmeland weiterhin grosse Unsicherheit, welche über längere Zeit andauern kann. Durch die verschiedenen Aufenthaltsorte und Wohnsituationen fehlt ihnen ein Rückzugsraum und das Warten auf den Asylentscheid macht hilflos. Doch nicht nur diese Hilflosigkeit macht vielen Geflüchteten zu schaffen. Sie kennen die neue Sprache nicht und müssen sich in einer fremden Kultur zurechtfinden. Viele werden durch die erlebten fremden Umstände von Heimweh eingeholt und sorgen sich um die zurückgelassenen Angehörigen zu Hause. Es kommt Einsamkeit auf und durch die fehlende Arbeitserlaubnis und unzureichende finanzielle Mittel verspüren viele eine Ablehnung seitens der einheimischen Bevölkerung. Wenn dann weiterhin noch eine Gefahr der Abschiebung besteht, bleiben die Gefühle vom Ausgeliefertsein, Ausweglosigkeit und Todesangst weiter bestehen und verlängern eine Traumatisierung (Kohler-Spiegel, 2017, S.18f).

3.3 Ursachen und Differenzierung

Traumata wie Flucht und Krieg gehören zu den Traumata, die durch Menschen verursacht werden, sogenannte „man-made-disaster“ und sind deutlich schwerer zu verarbeiten als Naturkatastrophen und Unfalltraumen („nature-made-disaster“) (Kohler-Spiegel, 2017, S.14). Die geflüchteten Kinder, die mit ihren Familien in der Schweiz sind und die Schule besuchen, gehören somit genau zu dieser vulnerablen Menschengruppe, welche unmittelbar von einem Trauma betroffen ist, also zu den Primär-betroffenen (Kohler-Spiegel, 2017, S.15).

Innerhalb der „man-made-disaster“ lassen sich die zwei folgenden Kategorien unterscheiden:

Katastrophen ausserhalb der Familie (als Folge von Aggressivität und/oder Grausamkeit)	Katastrophen innerhalb der Familie
- Vergewaltigung	- massive Vernachlässigung
- Folter	- Trennungen
- politische Verfolgung	- Schwere Erkrankungen
- Krieg	- Tod der Eltern
- Genozid (Völkermord)	- emotionaler und sexueller Missbrauch

(Peter Riedesser, Franz Resch & Hubertus Adam, 2008, S.280)

Im Zusammenhang mit dieser Differenzierung von ausser- und innerfamiliären Katastrophen ist wichtig zu erwähnen, dass die meisten geflüchteten Kinder aus Kriegsgebieten von mehreren „man-made-disasters“ über einen längeren Zeitraum betroffen waren. Ein einzelnes Ereignis für sich würde kein Trauma auslösen, jedoch die Kumulation von vielen Ereignissen wirkt sich traumatisierend aus (Hehnke, 2017, S.75f.). Spezifisch zu solchen traumatisierenden Ereignissen in Kriegsgebieten gehören nach Gottfried Fischer & Peter Riedesser (2009) folgende Kriegserlebnisse:

1. Kinder als direkt Betroffene

- Bedrohung des Lebens
- physische Verletzung durch Waffenwirkung und Folter
- sexueller Missbrauch, Vergewaltigung
- Trennung von Eltern und Geschwistern
- Verlust von Eltern und anderen Verwandten
- Entführung und Versklavung
- Vertreibung, Flucht, Entwurzelung
- Armut, Hunger
- Zerstörung der Lebensgrundlagen, der Familie, des Dorfes etc.

2. Kinder als Beobachter von Gewalt und Leiden

- Beobachtung von Angst- und Panikreaktionen der Eltern
- Beobachtung von Verletzung, Tötung und Folter von nahen Bezugspersonen
- Beobachtung von Verletzten, Toten und Gräueltaten im weiteren sozialen Umfeld

3. Kinder als Täter

- Beteiligung an Gewalttaten als Kindersoldaten
- Verelendung/Kriminalisierung in marodierenden Banden (S.76).

3.4 Reaktionen auf ein Trauma

Nicht nur das Ereignis an sich ist bei einem Trauma wesentlich, sondern wie darauf reagiert wird. Fischer und Riedesser (2009) bezeichnen ein Trauma als „das vitale Diskrepanzerleben“, also die Kluft, zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, welche mit schutzloser Preisgabe und Gefühlen von Hilflosigkeit einhergehen. Dies wiederum bewirkt eine dauerhafte Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses (S.84).

„Wenn Menschen plötzlich einer gewaltsamen und bedrohlichen Situation ausgesetzt sind, kommt es zu einer Überflutung mit aversiven Reizen.“ (Michaela Huber, 2007, S.40). Auf ein solches Ereignis ist der Körper nicht vorbereitet, wird überfordert und schüttet deshalb Stresshormone aus (Hehnke, 2017, S.77). Ab dem Zeitpunkt, wo sich zu viele Stresshormone im Blut befinden, reagiert der menschliche Organismus mit einem von zwei Reflexen: „Fight“ also Kampf, wo es dem Opfer gelingt, sich gegen seinen Aggressor zu wehren und Kräfte zu mobilisieren. Oder „flight“ (Flucht) und die bedrohte Person versucht zu fliehen, weil die angreifende Person beispielsweise viel stärker ist und ein Kampf somit aussichtslos scheint (Huber, 2007, S.41). Beide Reflexe können verhindern, dass sich ein Trauma entwickelt und sich das Ereignis möglicherweise als stark belastend aber nicht als traumatisierend abspeichert. Erst wenn für die bedrohte Person keine Option mehr besteht zu reagieren, setzt die sogenannte traumatische Reaktion ein (ebd.). In welchem Zusammenhang diese traumatischen Reaktionen im gesamten Prozess der psychischen Traumatisierung zu verstehen sind, zeigt das folgende Verlaufsmodell.

3.4.1 Verlaufsmodell der psychischen Traumatisierung

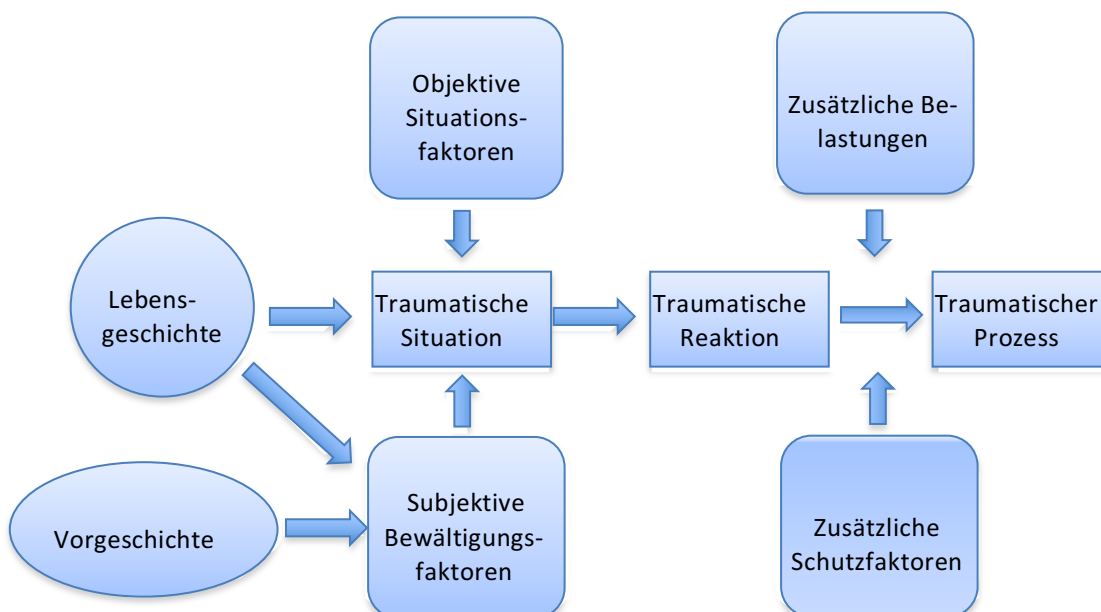


Abbildung 4: Verlaufsmodell der psychischen Traumatisierung (Fischer & Riedesser, 2009, S.145)

In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass sich jedes Trauma aus den drei Phasen traumatische Situation, traumatische Reaktion und traumatischer Prozess zusammensetzt (Hehnke, 2017, S.78).

In der ersten Phase, der traumatischen Situation, wird die minderjährige Person mit einem oder mehreren traumatischen Ereignissen konfrontiert. Hier wirken subjektive Faktoren wie die individuelle Lebensgeschichte und objektive Faktoren wie die unmittelbare Vorgeschichte des betroffenen Kindes unterschiedlich auf die Ereignisse ein (ebd.). Bei einigen geflüchteten Kindern besteht bereits vor dem Trauma eine erhöhte Vulnerabilität. Als Stressfaktoren wirken beispielsweise das Zeuge oder Opfer werden von extrem belastenden Ereignissen oder die Flucht als Stresssituation. Wenn nun diese bereits erhöhte Risikofaktoren und Stress zusammentreffen ist bei geflüchteten Kindern die Schwelle zu einem Ausbruch der Posttraumatischen Belastungsstörung niedriger als bei unvorbelasteten Kindern (Hehnke, 2017, S.79).

In der zweiten Phase des Traumas setzen „Freeze und Fragment“ ein. Dies umschreibt den Umstand, wenn die individuellen Bewältigungsmöglichkeiten nicht mehr ausreichen, um auf das bedrohliche Erlebnis zu reagieren (Huber, 2007, S.41). Die Reaktion „Einfrieren“ aus dem Englischen „Freeze“ löst eine innere Starre aus, die jegliche normale Gefühlsreaktion wie weinen, schreien oder zusammenbrechen verhindert. Aus dieser Lähmung heraus entsteht eine innere Distanzierung zum Geschehenen, wie eine Art „Wegtreten“ aus der Realität. Viele Betroffene beschreiben dieses Gefühl so, als wenn sie neben sich gestanden hätten (Wilma Weiss, 2008, S.224). Dies bedeutet, Gedanken und Gefühle werden getrennt, weil das Bewusstsein nicht mehr in der Lage ist, Informationen von aussen und von innen sinnvoll in Einklang zu bringen und somit eine Dissoziation anstatt Assoziation stattfindet (ebd.). Dies zeigt sich bei Betroffenen dann, wenn in stressreichen Situationen wie Traumata kein Ausweg („fight“ oder „flight“) möglich ist. Es kommt ganz darauf an, wie gut es den geflüchteten Kindern gelingt, sich von der Situation abzugrenzen. Für die Kinder könnte das bedeuten, dass sie Schläge oder Schmerzen nicht spüren, die eigenen Schreie nicht als die eigenen wahrnehmen oder ihnen das gegenwärtige Geschehen nicht als real erscheint (Huber, 2007, S.62).

Bei der Reaktion „Fragment“ wird das traumatische Erlebnis und somit die Erinnerung an das Geschehen in viele kleine Einzelstücke (Fragmente) zersplittert. Diese Reaktion verhindert eine spätere zusammenhängende Erinnerung an das Erlebnis (Huber, 2007, S.33). Durch die genannte Zersplitterung fällt es den traumatisierten geflüchteten Kindern deshalb schwer, sich detailliert an Abläufe zu erinnern (Huber, 2007, S.49). Um die stressreichen Erlebnisse zu zersplittern und später abzuspeichern, muss das kindliche Gedächtnissystem über einen langen Zeitraum arbeiten, was auf Dauer zu einer psychischen Überlastung führt. Solch eine Dauerbelastung trägt wiederum zu einer sequentiellen Traumatisierung von geflüchteten Kindern bei (Hehnke, 2017, S.81).

In der dritten Phase des Verlaufsmodells versucht das Individuum ein optimales Gleichgewicht zwischen prä- und posttraumatischen Persönlichkeitszuständen zu erreichen (Gottfried Fischer, Peter Riedesser, Norbert Gurriss & Christian Pross, 2003, S.634). Ob dies gelingt, hängt von den individuellen Schutzfaktoren wie der Verfügbarkeit über sicheres Bindungsverhalten, einen tragenden Halt, soziale Förderung in Gruppen (Peer, Schule, Kirche) und verlässlichen unterstützenden Bezugspersonen ab (Weiss, 2008, S.39). Bei den meisten betroffenen Kindern sind diese protektiven Faktoren, welche die eigene Widerstandskraft festigen, gering ausgeprägt. Deshalb ist es für sie umso schwieriger, eine Balance herzustellen (Fischer, Riedesser, Furriss & Pross, 2003, S.634). Kinder befinden sich in einem fortschreitenden Entwicklungsprozess und müssen zuerst eine eigene stabile Identität und Persönlichkeit entwickeln (Hehnke, 2017, S.82). Durch ein Trauma erleben sie einen Angriff auf ihre innersten Gefühle und Identität und ihr Selbstkonzept erfährt eine so tiefe Erschütterung, dass sie nicht mehr die sind, die sie vorher waren. Diese Auswirkungen übertragen sich auf das Selbstwertgefühl der Kinder, ihre Interaktion mit anderen und die verinnerlichten Werte (Frey, 2001, S.113). Die Kinder werden dadurch nachhaltig in ihrer Identitätsfindung beeinträchtigt und es kann sich eine psychische Störung als Reaktion auf das traumatische Ereignis herausbilden (Hehnke, 2017, S.82).

Zu den psychischen Erkrankungen als Folgeerscheinung gehört, wie bereits mehrmals genannt, die PTBS (ebd.).

3.4.2 Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS)

Es liegen nur wenige Studien betreffend PTBS vor, welche sich auf traumatische Erlebnisse in Kriegsregionen oder Flucht beziehen. Dazu kommt, dass diese stark in der Stichprobengröße, dem Erhebungszeitraum und der Erhebungsart voneinander abweichen. Diese Unterschiede in den methodischen Vorgehensweisen verursachen Schwankungen in den Prävalenzangaben und lassen deshalb keine repräsentativen Aussagen zu (Patrick Smith, Sean Perrin, William Yule, Berima Hacam & Rune Stuvland, 2002, S.148), dass eine erlebte Traumatisierung explizit auf Kriegs- oder Fluchterfahrungen zu beziehen ist (Smith, Perrin, Yule, Hacam & Stuvland, 2002, S. 147). Es ist aber anzunehmen, dass das Auftrettsrisiko einer PTBS bei Kinderflüchtlingen wesentlich höher liegt, als bei traumatisierten Altersgenossen aus Friedensgebieten (Smith, Perrin, Yule, Hacam & Stuvland, 2002, S.148). In Deutschland durchgeführte Studien mit Kindern von Geflüchteten zeigen, dass fast die Hälfte dieser Kinder deutlich psychisch belastet sind (Maria Gavranidou, Barbara Niemiec, Birgit Magg & Rita Rosner, 2008, S.226). Eine dieser Studie ist die von Martina Ruf, Maggie Schauer & Thomas Elbert (2010), deren Ergebnisse zeigen, dass rund 40 Prozent der Kinder durch die erlebten Ereignisse in wichtigen Lebensbereichen wie dem schulischen Lernen und zwischenmenschlichen Beziehungen deutlich eingeschränkt sind. Das Vollbild einer PTBS erfüllt nach ihnen jedes fünfte Kind (19 Prozent). Somit ist die Häufigkeit einer PTBS bei geflüchteten Kindern im Vergleich zu deutschen Kindern 15 Mal höher (S.155f.).

Menschen mit einer PTBS zeigen als Reaktion Symptome aus den folgenden drei Bereichen: erhöhte angstbedingte Erregung, das Wiedererleben und die Vermeidung. Bei einem geflüchteten Kind können das Auftreten von einem oder mehreren dieser Symptome ein Hinweis darauf sein, dass es traumatisiert sein könnte (Zito, 2016, S.32). Das erste Symptom, die Übererregung kennzeichnet den psychischen und physischen Zustand einer fortwährenden und erhöhten Wachsamkeit (Corinna Scherwath & Sybille Friedrich, 2016, S.27). Die durch die Bedrohungssituation ausgeschütteten Stresshormone können unter traumatischem Stress nicht abgebaut werden und die Situation nicht gelöst werden. Die Anspannung im Körper bleibt gespeichert und führt zu einem dauerhaft erhöhten Stresslevel (Zito, 2016, S.32). Traumatisierte Menschen sind dadurch stressanfälliger, ständig wachsam, häufig angespannt und extrem schreckhaft. Bei Kindern zeigt sich dies so, dass sie Angstzustände erleben, unbeherrscht und der Situation unangemessen reagieren, schreien oder sich prügeln. Sie können sich schlecht konzentrieren und finden abends keine Ruhe, was sich auf das Lernen auswirkt. Bei traumatisierten Kindern fallen folglich häufig die schulischen Leistungen ab (Zito, 2016, S.33).

Beim zweiten Symptom Wiedererleben werden traumatische Situationen vollständig oder teilweise in Form von Empfindungen, Gedanken und Alpträumen wiedererlebt. Dieses Wiedererleben wird als Flashback bezeichnet, wobei sich die Betroffenen wie in einem alten Film befinden und das Gehirn in diesem Zustand nicht mehr zwischen hier/jetzt und dort/damals unterscheidet (Scherwath & Friedrich, 2016, S.28). Das Erlebte konnte durch die spezielle Arbeitsweise des Gehirns bei traumatischem Stress nicht verarbeitet und als Vergangenheit abgespeichert werden (Zito, 2016, S.33). Die aktuelle Situation wird mit der ursprünglich traumatischen Ausgangslage verwechselt (Scherwath & Friedrich, 2016, S.28). Flashbacks werden normalerweise durch sogenannte Trigger ausgelöst. Darunter werden Schlüsselreize verstanden, die an Aspekte des Traumas erinnern und über neuronale Affektbrücken Alarmreaktionen, Bilder und Zustände aufrufen, wie sie während des Traumas erlebt wurden. Trigger können auf verschiedenen Ebenen der Wahrnehmung ausgelöst werden, beispielsweise durch Bilder, Orte, Gerüche, Bewegungen, bestimmte Worte, Berührungen, Empfindungen, Verhaltensweisen und sogar Jahreszeiten (Scherwath & Friedrich, 2016, S.28f). Es könnte durchaus geschehen, dass ein unangekündigter Probealarm in der Schule bei einem Flüchtlingskind ein Flashback auslöst und es zitternd unter dem Tisch sitzt, weil es um sich herum einen Bombenangriff wahrnimmt (Zito, 2016, S.35).

Im Gegensatz zu den ersten zwei Symptomen Übererregung und Wiedererleben wird beim dritten Symptom „Vermeidung“ von den Betroffenen alles versucht, um Erinnerungen an das traumatische Ereignis und die damit verbundenen Gefühle zu vermeiden (ebd). Das heißt, sie gehen bewusst Menschen, Situation, Anlässen und Gesprächen aus dem Weg, die sie an das traumatische Erlebnis erinnern könnten oder starke Stresszustände in ihnen auslösen. Dies hat zur Folge, dass sich die Betroffenen in der eigenen Lebensgestaltung einengen (Scherwath & Friedrich, 2016, S.31). Es geht bei der

Vermeidung vor allem darum, bedrohliche und überfordernde Gefühle nicht zu spüren. Das bedeutet, dass wir Menschen ausgewählte Gefühle wie beispielsweise Angst und Trauer unterdrücken und gleichzeitig glücklich sein können. Es ist uns demnach möglich, uns von unseren Gefühlen zu distanzieren. Dies ist der Grund, warum traumatisierte Menschen häufig das Gefühl haben, sich nicht mehr richtig zu fühlen oder sich als stumpf und gefühlslos erleben. Bei Kindern kann sich dies so zeigen indem sie sich von Spielkameraden oder Eltern zurückziehen. Vielleicht zeigen sie weniger Interesse an Dingen, die ihnen früher wichtig waren, sie spielen weniger, wirken gleichgültig oder scheinbar teilnahmslos. Traumatisierte Kinder fallen häufig in ihrer Entwicklung zurück, verhalten sich wie deutlich jüngere Kinder oder können Dinge nicht mehr, die sie bereits gelernt haben (Zito, 2016, S.38).

Auch wenn die Reaktionen auf traumatische Ereignisse bei Erwachsenen und Kindern grundsätzlich ähnlich sind, so äussern sie sich bei Kindern teilweise etwas anders und haben gravierendere Auswirkungen. Denn im Gegensatz zu Erwachsenen, die bereits eine gereifte Persönlichkeit und somit ein gewachsenes Selbst- und Weltbild haben, sind Kinder erst dabei, eine eigene Identität zu entwickeln. Treffen in dieser sensiblen Entwicklungsphase des Kindesalters traumatische Ereignisse ein, werden sie als Teil des Weltbildes in das Selbstbild integriert. Dies kann bedeuten, dass sie die Welt als lebensgefährlich empfinden und sie Menschen grundsätzlich nicht trauen können (Zito, 2016, S.44). Die Entwicklungspsychologie hat herausgearbeitet, dass jeder Mensch in bestimmten Lebensphasen bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigen muss und dass es in der Kindheit dafür spezifische Phasen gibt. So werden ab Geburt bis zum elften Lebensjahr der Reihe nach das Bindungsverhalten, motorische Fertigkeiten, Sprache, Selbstkontrolle und Selbststeuerung sowie das Moral- und Wertesystem und spezifische Interessen wie Schul- und Leistungsfertigkeiten hervorgebracht, um nur einige zu nennen (ebd.). Tritt in einer dieser Entwicklungsphasen nun eine Traumatisierung ein, werden häufig diejenigen Bereiche der Persönlichkeit besonders ins Ungleichgewicht gebracht, die sich gerade im Aufbau befinden. Die Folge davon ist, dass Kinder auf das nächst tiefere Entwicklungsniveau zurückfallen. Für die Kinder kann es eine Herausforderung darstellen, nach einem traumatischen Ereignis mit unterschiedlichen Anforderungen fertig zu werden. Einerseits müssen sie das Erlebte verarbeiten und sich gleichzeitig weiterentwickeln, andererseits müssen sie den Alltag bestehen (Zito, 2016, S.45). Dadurch bleiben viele Facetten der kognitiven, motorischen, emotionalen und sozialen Entwicklung brach liegen (Scherwath & Friedrich, 2013, S.33). Ein Trauma in der Kindheit prägt also die gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Scherwarth & Friedrich (2012) merken dazu an:

Ein Kind, das früh auf Überleben trainiert ist, wird sich zu einem perfekten Überlebenskämpfer entwickeln. Das heisst, dass seine Notfallprogramme Flüchten, Kämpfen, Dissoziieren und Vermeiden in die Pole-Position des individuellen Verhaltensrepertoires aufgenommen werden und so eine zentrale Grundlage für die Strukturierung der Gesamtpersönlichkeit bilden. (S.34)

Doch nicht nur die Kinder selbst können von einer Traumafolgestörung betroffen sein. Bei Professionellen der SA, die mit traumatisierten Menschen arbeiten, kann durch die sich immer wiederholende Konfrontation mit Details der traumatisierenden Ereignisse ebenfalls eine Traumafolgestörung ausgelöst werden. Dabei geht es um den kontinuierlichen und direkten Kontakt mit traumatisierten Menschen, die ihre Erlebnisse schildern. Durch das wiederholt empathische Anhören der schlimmen Ereignisse der Klientel und das emotionale Mitschwingen, kann sich das traumatische Erleben auf die Professionellen übertragen. Deshalb ist es sehr wichtig, bei der Arbeit mit traumatisierten Menschen für Selbstschutz und Entlastung zu sorgen und gut auf sich zu achten (Zito & Martin, 2016, S.19).

3.5 Fazit

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ursachen eines Traumas und die Reaktionen darauf zeigen, dass sich bei Kindern eine unnatürliche Angst und Misstrauen gegenüber der Welt und anderen Menschen bildet und bei ihnen viel Unsicherheit auslöst. Dieser Zustand der Verunsicherung und der Hilflosigkeit sind für die Kinder extrem belastend. Durch die „sequentielle Traumatisierung“ wird deutlich gemacht, dass die Ankunft im sogenannten „sicheren“ Aufnahmeland nicht wie erhofft zur Beruhigung führt, sondern die Unsicherheit, mangelnde Sprachkenntnisse, der unklare Aufenthaltsstatus und die fehlenden Perspektiven eine Ohnmacht und Erstarrung sogar fördern. Durch das Ankommen im Aufnahmeland wird vielen der Schmerz über den Verlust der Familie, von Freunden, ihrem Zuhause und der gewohnten Kultur erst richtig bewusst und spürbar (Kohler-Spiegel, 2017, S.20). Insgesamt lässt sich aus diesem Kapitel schliessen, dass sich eine Traumatisierung bei Kindern besonders negativ auf die vier Lebensbereiche emotionale Entwicklung, familiäre Verhältnisse, Integration und Bildung auswirken kann.

4 Die Rolle der Schulsozialarbeit

Zu Beginn dieses Kapitels ist zu erwähnen, dass Professionelle der SA Traumata nicht therapieren können. Eine solche Therapie fällt unter den Aufgabenbereich von anderen Professionen und würde den Auftrag und die Kompetenzen der SA übersteigen. In der Traumapädagogik besteht jedoch die Haltung, traumatisierte Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Selbstermächtigung und Akzeptanz ihrer eigenen Wunden und Beeinträchtigungen zu unterstützen und ihnen unser Fachwissen zur Verfügung zu stellen (Weiss, 2013, S.260). Dieser Ansatz wiederum lässt sich sehr gut in das Handlungsfeld der professionellen SA integrieren, da wir gemäss dem Berufskodex von Avenir Social (2010) verpflichtet sind, Menschen zu begleiten, sie zu betreuen, in ihrer Entwicklung zu fördern und zu stabilisieren sowie unser Handeln mit fachlichen Erklärungen zu begründen (S.6).

In den vorhergehenden Kapiteln wurde ersichtlich, welche Auswirkungen Fluchterfahrungen auf Kinder haben können und welche Lebensbereiche durch die Traumatisierung als deren Folge negativ beeinflusst werden können. Damit die beiden Aspekte Traumatisierung und SSA zusammengeführt werden können, wird in diesem Kapitel zuerst die SSA analysiert. Dafür werden die verschiedenen Bereiche wie Ziele und Zielgruppen sowie Funktionen und Arbeitsfelder erläutert. Durch die Schnittstelle SA-SSA-Traumapädagogik folgt am Schluss die Legitimierung für die Arbeit mit geflüchteten traumatisierten Kindern innerhalb der SSA und von welchen übergeordneten Aufträgen der SA sich diese ableiten lassen.

4.1 Definition Schulsozialarbeit

Die folgende Definition von SSA nach Uri Ziegele (2014) zeigt sehr gut auf, was SSA alles beinhalten könnte. Deshalb dient sie der vorliegenden Bachelorarbeit als Grundlage für die darauf aufbauenden Kapitel innerhalb der SSA.

SA in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der SA, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio-)psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich die SA in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumsepezifischen Methoden der Sozialen Arbeit. (S.28)

Weiter muss nach Uri Ziegele und Martina Good (2019) SSA als ein verhaltens- und verhältnisorientiertes Handlungsfeld der SA verstanden werden (S.19). Das heisst, sie richtet sich nicht nur an einzelne Personen (Verhalten), sondern auch an ihre soziales Umfeld (Verhältnis) (Ziegele, 2014, S.38).

4.2 Ziele und Zielgruppen

Angelehnt an die oben erwähnte Definition von Ziegele und Good (2019) hat die SSA innerhalb des Funktionssystems Erziehung -und in transdisziplinärer Kooperation mit der Schule- folglich die gesellschaftliche Inklusion, Sozialisation und Kohäsion ihrer Anspruchsgruppen zum Ziel (Ziegele & Good, 2019, S.19).

Für das noch relativ junge Handlungsfeld der SSA besteht nach wie vor keine konsensfähige überregionale Konzeption und Praxisform in der deutschsprachigen Schweiz (Ziegele, 2014, S.22) und somit keine einheitliche Zielgebung für ihr Handlungsfeld. Das Forschungsprojekt „Kompetenzprofil und strukturelle Rahmenbedingungen für die Soziale Arbeit in der Schule“ der Hochschule Luzern hat in über neunzig Publikationen nach Definitionen für die SA in der Schule recherchiert. Aus dieser Forschung gehen viele verschiedene Ziele hervor, die aufzeigen, wie umfangreich SSA sein kann. Die folgenden Ziele stellen eine Auswahl aus diesen Ergebnissen dar:

- Hilfe für schwierige und gefährdete Schüler und Schülerinnen (Franz Prüss, 1995; zit. in Ziegele, 2014, S.23)
- Die Förderung individueller, sozialer, schulischer und beruflicher Entwicklung junger Menschen (Karsten Speck, 2005; zit. in Ziegele, 2014, S.23)
- Die Bearbeitung von Konflikten und Diskrepanzen bei Schülern und Schülerinnen, Eltern und Lehrpersonen zur Verbesserung psychischer und sozialer (Lebens-)Situationen (Gerda Gierer & Katharina Hanzal 2001, Wilfried Wulfers, 2001; zit. in Ziegele, 2014, S.23)
- Die Unterstützung einer befriedigenden Lebensbewältigung und die Förderung von Lösungskompetenzen für persönliche und soziale Probleme (Matthias Drilling, 2004; zit. in Ziegele, 2014, S.23)
- Die Vermeidung und Minimierung von Bildungsbenachteiligung (Speck, 2005; zit. in Ziegele, 2014, S.23)
- Die Vermeidung von Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung in der Familie, in der Schule und mit Freunden und Freundinnen durch die Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenzen (Monika Vyslouzil & Markus Weissensteiner 2001; zit. in Ziegele, 2014, S.24)

Ziegele (2014) leitet aus den Forschungsergebnissen drei zentral übergeordnete Ziele für die SSA ab. Als erstes die Unterstützung der (bio-) psychosozialen Entwicklung und Integrität der Anspruchsgruppe (S.30), als zweites die Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppe (S.35) und als drittes die Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung (S.36). Für die vorliegende Arbeit werden hauptsächlich die ersten zwei Ziele in Betracht gezogen, da sie sich mit dem Individuum und dessen Umfeld beschäftigen. Das dritte Ziel wird, wenn passend und relevant, in Kapitel 6 bei Praxisrelevanz und Schlussfolgerungen miteinbezogen.

Auch nach Drilling (2009) verfolgt die SSA für die Anspruchsgruppe der Schülerinnen und Schüler drei generelle Zielsetzungen. Erstens soll die soziale und individuelle Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, zweitens sollen die Kinder und Jugendlichen in Krisen- oder Konfliktsituationen unterstützt werden und drittens sollen ihre Problemlösungs- und Sozialkompetenz gestärkt werden.

Dass das Ziel der SSA darin bestehen soll, junge Menschen in ihrer individuellen, schulischen, sozialen und beruflichen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen und zu vermeiden betont auch Karsten Speck (2006). Weiter sollen Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz beraten und unterstützt werden und die Schulsozialarbeit soll zu einer schulfreundlichen Umwelt beitragen (S.23). Noch fast wichtiger als die Zielsetzung selbst ist für ihn deren Erreichbarkeit. Die SSA kann demnach das obengenannte Ziel nur dann erreichen, wenn sie sich weder als Feuerwehr noch als Reparaturbetrieb des Systems Schule versteht und aus einem gut fundierten fachlichen Selbstverständnis heraus agiert (Eberhard Bolay, Carola Flad & Heiner Gutbrod, 2004; zit. in Rainer Kilb & Jochen Peter, 2009, S.112).

Durch die obige Definition und die genannten Ziele wird deutlich, dass sich SSA nicht nur an problembelastete Schüler und Schülerinnen richten soll. Zu ihrer Zielgruppe gehören vielmehr alle Kinder, Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und andere relevante Bezugspersonen (Ziegele, 2014, S.30). Lehrpersonen sind ebenso angesprochen, wenn Sie Unterstützung im Konfliktfall, in der Präventionsarbeit oder in anderen Angelegenheiten brauchen, genauso wie Eltern und Helfer- und Helferinnenorganisationen, wie beispielsweise die Vormundschaftsbehörde, die schulische Heilpädagogik oder der Schulpsychologische Dienst. Weiter können Beteiligte des Schulalltags wie die Schulleitung, das Sekretariat oder auch Fachstellen Teil der Anspruchsgruppe sein (Drilling, 2009, S.120f.).

Diese Auseinandersetzung mit den Zielen und Zielgruppen der Schulsozialarbeit zeigt auf, wie wichtig es für die Professionellen der SA ist, ihre Anspruchsgruppe im eigenen Arbeitsumfeld zu kennen. Analog des Berufskodexes von Avenir Social (2010) richtet sich auch die SSA an Fachpersonen anderer Disziplinen und Berufe, welche mit den Professionellen der SA zusammenarbeiten (S.4). Denn die SA soll sich sozialräumlich an der Gestaltung der Lebensumfelder sowie an der Lösung struktureller Probleme beteiligen, die sich bei der Einbindung der Individuen in soziale Systeme ergeben. Zudem kann die SA durch solch eine Vernetzung sozialpolitische Interventionen initiieren und unterstützen (S.6).

4.3 Funktionen und Arbeitsfelder

SA in der Schule kann nach Ziegele (2014) auf drei Funktionen festgelegt werden. Die erste Funktion „Prävention“ von (bio)-psychosozialen Problemen meint die hauptsächliche Stärkung von Schutzfaktoren und die Ursachenbehandlung, um zukünftige mögliche Probleme bei unbestimmten Personen oder Gruppen zu verhindern. Von der zweiten Funktion „Behandlung“ ist zu sprechen, wenn bereits ein gegenwärtiges Problem durch Interventionsversuche behoben, entschärft oder gelindert werden soll. Prävention und Behandlung lassen sich analog zu Gesundheit und Krankheit wechselseitig nicht ausschliessen. So beinhaltet Behandlung immer präventive und Prävention immer auch behandelnde Aspekte (S.38). Die dritte Funktion „Früherkennung“ zielt hingegen auf die Strukturierung von Beobachtungen eines sozialen Systems durch Fachpersonen der Schule ab. Diese Strukturierung soll auf drei Ebenen eine Systematisierung bewirken: die Beobachtung von Anzeichen für die zu verhindernden Probleme, den Austausch dieser Beobachtungen und die Einleitung von frühbehandelnden Massnahmen (Martin Hafen, 2005, S.89f). Wie bereits erwähnt richten sich dabei alle drei Funktionen nicht nur an einzelne Personen und ihr Verhalten, sondern immer auch an ihre sozialen Systeme und den miteinhergehenden komplexen strukturellen Bedingungen, also ihre Verhältnisse (Ziegele, 2014, S.38). Die Funktion „Früherkennung“ ist als Überfunktion und auf struktureller Ebene zu verstehen. Wie bereits das Ziel der nachhaltigen Schulentwicklung wird auch sie, wenn passend, erst bei den Schlussfolgerungen und der Praxisrelevanz wieder miteinbezogen, jedoch nicht bei der Bewertung der Methoden.

Wie die drei eben genannten Funktionen innerhalb der verschiedenen Arbeitsfelder der SA einzuordnen sind und wie sich das Berufsfeld SSA darin positioniert, wird in der nachfolgenden Abbildung ersichtlich.

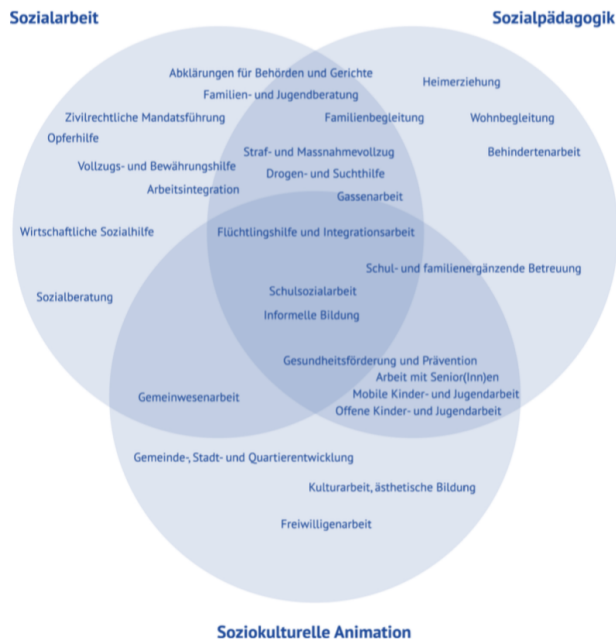


Abbildung 5: Arbeitsfelder und Berufsfelder Soziale Arbeit (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S.46)

Anhand dieser Darstellung lässt sich die SSA an der Schnittstelle der Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation verorten. Durch diese Bestimmung ist es möglich die Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen mit den berufsfeldspezifischen gesellschaftlichen Aufgaben der Inklusions-, Sozialisations-, und Kohäsionshilfe zu verbinden. Dabei steht die Inklusionshilfe für die Behandlung durch die Sozialarbeit, die Sozialisationshilfe für die Früherkennung durch die Sozialpädagogik und die Kohäsionshilfe für die Präventionsarbeit durch die Soziokulturelle Animation (Ziegele, 2014, S.45). Weiter ist in dieser Darstellung sehr gut zu erkennen, dass sich das Arbeitsfeld der Flüchtlingshilfe und der Integrationsarbeit ebenso an der Schnittstelle der drei genannten Berufsfelder befindet. Es scheint somit sehr naheliegend, dass sich die SSA in Bezug auf die Arbeit mit geflüchteten traumatisierten Kindern an ähnlichen Handlungsfeldern und methodischen Grundsätzen orientiert und somit eine Verbindung zwischen diesen zwei Berufsfeldern besteht.

4.4 Grundprinzipien und Rahmenbedingungen

Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur über Grundprinzipien und Rahmenbedingungen der SSA wird ersichtlich, dass analog zum Berufsfeld SSA selbst je nach Autor oder Autorin und Region noch eine grosse Diversität vorhanden ist. In Bezug auf die Thematik der vorliegenden Arbeit und die Schnittstelle SA–SSA–Traumapädagogik machen die Grundprinzipien von Ziegele (2014) am meisten Sinn. Er nennt als die fünf wichtigsten Grundprinzipien der SSA die Lebensweltorientierung und somit die Nähe zu den Lebenswelten der Anspruchsgruppen, die niederschwellige Zugänglichkeit zum Angebot SSA, die systemisch-lösungsorientierte Arbeitsweise, die Wahrnehmung und Akzeptanz von Diversität und Vielfalt sowie eine partizipative Arbeitsweise (S.60). Diese fünf Grundprinzipien lassen

sich sehr gut mit der in Kapitel 4.5 folgenden Abbildung 8 und der Thematik der Traumatisierung in Kapitel 3 in Verbindung setzen. Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik Trauma wird einerseits ersichtlich, dass die betroffenen Kinder Stabilisierung und Unterstützung bei ihrer Entwicklung sowie von psychosozialen Problemstellungen brauchen. Andererseits wird durch die Herleitung der Schnittstelle SA–SSA–Traumapädagogik klar ersichtlich, dass überall die selben Ziele und Grundsätze gelten: Nämlich Integration, Partizipation, Gesellschaftliche Inklusion, Selbstermächtigung, Rechtsgleichheit, Förderung von Beziehungsaufbau sowie die Wiederherstellung von Vertrauen. Die genannten Aspekte decken sich mit den Grundprinzipien der SSA Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit, systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten, Diversität und Partizipation. Bei allen Aspekten geht es darum, das Individuum, im vorliegenden Fall das traumatisierte Kind, lebensweltnah und unter Anerkennung seiner kulturellen Herkunft und Lebensweise bei der Teilhabe an der Gesellschaft und bei seiner Entwicklung zu unterstützen und zu fördern, sein Umfeld in die Behebung oder Linderung des vorliegenden sozialen Problems miteinzubeziehen und durch ein niederschwelliges Angebot ressourcenorientiert zu begleiten.

In welche Rahmenbedingungen lassen sich nun diese Grundprinzipien einbetten? In der Schweiz sind verschiedene Trägermodelle für die SSA anzutreffen. Als Professionelle der SSA ist es wichtig darüber in Kenntnis zu sein, um sich den strukturellen Herausforderungen, die dadurch entstehen können, bewusst zu werden. Für die vorliegende Arbeit ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen jedoch nicht notwendig, weshalb diese lediglich als Anhang beigelegt sind.

4.5 Schnittstelle Soziale Arbeit-Schulsozialarbeit-Traumapädagogik

Wie lässt sich legitimieren, dass die SA innerhalb des Berufsfeldes SSA und in Bezug auf traumatisierte Kinder einen Auftrag hat und wo besteht die Verbindung zur Traumapädagogik? Die Herleitung der Schnittstelle SA–SSA–Traumapädagogik wird durch die folgende Abbildung veranschaulicht:

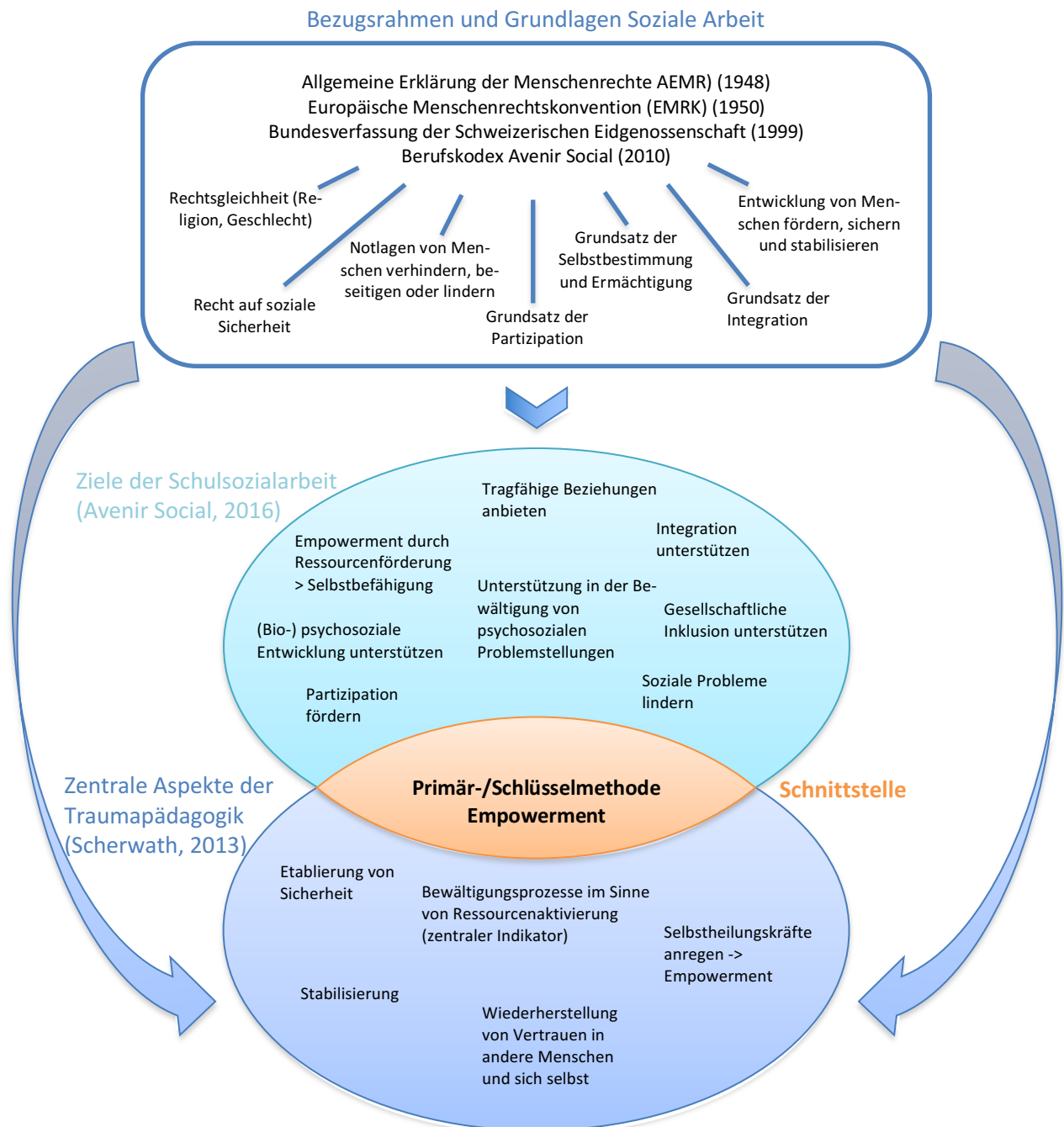


Abbildung 6: Eigene Darstellung – Schnittstelle SA-SSA-Traumapädagogik

Durch diese Abbildung wird ersichtlich, dass nicht nur die Primär- und Schlüsselmethode Empowerment eine gemeinsame Schnittstelle darstellt. Vielmehr zeigt sich, dass sich viele direkte Aufgaben für die SA ableiten lassen, wie beispielsweise die Förderung der Entwicklung von Menschen, ihre Stabilisierung und das Fördern von Partizipation und Integration mittels Ressourcenaktivierung. Ein weiterer zentraler Punkt stellt die Etablierung von Sicherheit dar. Wie diese Sicherheit innerhalb der Traumapädagogik zu verstehen ist, wird im Abschnitt 4.5.2 „Der sichere Ort“ erläutert. Zuerst geht Kapitel 4.5.1 auf die traumapädagogische Grundhaltung ein und was deren zentrale Aspekte sind.

4.5.1 Traumapädagogische Grundhaltung

Das Wissen um die Folgen von Traumatisierung und biografischen Belastungen stellt die wesentliche Basis der Traumapädagogik dar, wobei eine wertschätzende und verständnisvolle Haltung das Fundament dafür bildet (Bundesarbeitsgemeinschaft [BAG], 2011, S.4.). In den letzten Jahren sind in der Literatur verschiedene traumapädagogische Konzepte entstanden. Sie alle haben gemeinsam, dass bei der traumasensiblen Grundhaltung die Annahme des guten Grundes im Zentrum steht. Dabei ist das Verhalten des Kindes entwicklungsgeschichtlich und als eine normale Reaktion auf eine ausserordentliche Belastung zu verstehen. Zudem lässt sich aus allen Konzepten eine gemeinsame Haltung mit folgenden Punkten ableiten (Weiss, 2016, S.23):

Die Annahme des guten Grundes

„Alles, was ein Mensch zeigt, mach Sinn in seiner Geschichte“. (BAG, 2011, S.5)

Jungen und Mädchen reagieren auf Traumatisierungen mit Verhaltensweisen, die für viele Professionelle und die anderen Kinder der Gruppe belastend sein können. Die notwendige Wertschätzung und Würdigung der Verhaltensweisen der Kinder als Überlebensstrategien geht dabei häufig verloren. Doch um es den Kindern zu ermöglichen, ihr belastendes Verhalten zu reflektieren und mögliche alternative Verhaltensweisen zu entwickeln, ist gerade diese Würdigung und Wertschätzung ihres Verhaltens notwendig und ein entscheidender erster Schritt (ebd.).

Wertschätzung

„Es ist gut so, wie du bist!“ (ebd.)

Traumatisierte Kinder haben wiederholt Hilflosigkeit, Ohnmacht und Willkür erlebt. Dies hat dazu geführt, dass sie keinen Sinn und Wert in sich und ihrem Handeln mehr sehen können. Gefühle, Gedanken und Beziehungsinhalte der traumatisierenden Situationen werden immer wieder auf aktuelle übertragen. Es ist notwendig, dass sie sich selbst wieder als wertvoll erleben, ihre Stärken kennenlernen und Dinge, die sie gerne machen. Dies ermöglicht ihnen, ihre Fähigkeiten zu erleben und sich wieder selbst schätzen zu lernen. Um die Kinder in der Gestaltung eines positiven Selbstbildes und der Stärkung ihres Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins zu unterstützen, braucht es einen sicheren Rahmen (ebd.)

Partizipation

„Ich traue dir was zu und überfordere dich nicht!“ (BAG, 2011, S.6)

Ein wichtiger Einflussfaktor, der zu seelischer Gesundheit führt, ist die Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen. Eine positive Motivation bildet sich bei Kindern vor allem dann aus, wenn sie Erfahrungen auf folgenden drei Ebenen machen:

- Erleben von Autonomie - Ich kann etwas entscheiden.

- Erleben von Kompetenz - Ich kann etwas bewirken.
- Erleben von Zugehörigkeit - Ich gehöre dazu und werde wertgeschätzt.

Durch Gewalt, Vernachlässigung und/oder Missbrauch in ihrem alten Lebensumfeld, haben traumatisierte Kinder eine extreme existentielle Form des Kontrollverlustes erfahren und keine Erwartungen Einfluss auf sich oder ihr Umfeld zu haben. Dadurch ist ihre Selbstwirksamkeitserwartung stark herabgesetzt oder teilweise kaum vorhanden. Strukturen und Ansätze zu schaffen, die dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechen und eine höchst mögliche Teilhabe gewährleisten, ist gerade für diese Mädchen und Jungen unerlässlich (ebd.).

Transparenz

„Jeder hat jederzeit ein Recht auf Klarheit!“ (ebd.)

Macht und Hierarchie wurde von Kindern mit belastenden biographischen Erfahrungen in der Vergangenheit als etwas Missbräuchliches erlebt und sie haben mit sichernden Strukturen einen willkürlichen Umgang erfahren. Das Erfahren eines transparenten und verantwortungsvollen Umgangs mit Hierarchien, Strukturen und Machtverhältnissen ist für diese Kinder daher von grosser Bedeutung (ebd.).

Spaß und Freude

„Viel Freude trägt viel Belastung!“ (BAG, 2011, S.7)

Ein psychisches Trauma geht mit extremen Gefühlen wie Angst, Wut, Ohnmacht, Scham, Trauer und Ekel einher und stellt ein erhebliches Ungleichgewicht in der Belastungswaage der Emotionen dar. Deshalb ist bei der Arbeit mit traumatisierten Kindern der Freudenseite ein besonderer Schwerpunkt zu geben, um die Belastungs- und Widerstandsfähigkeit (Resilienz) ins Gleichgewicht zu bringen. Traumatisierte Kinder befinden sich durch die erhöhte Adrenalinausschüttung in einem erhöhten Stresslevel. Spass und Lachen soll als Gegengewicht die Ausschüttung des Glückshormons Serotonin unterstützen. Bei traumatisierten Kindern handelt es sich in der Regel um „Überlebenskünstler“, die es geschafft haben, trotz massiv vernachlässigender Bedingungen eine oft beeindruckende Entwicklungsleistung zu vollbringen. Vorhandenen Ressourcen zu stärken und neue Ressourcen zu entdecken scheint vor diesem Hintergrund sehr sinnvoll (ebd.).

4.5.2 Der sichere Ort

Durch die verschiedenen Aspekte der traumapädagogischen Grundhaltung wird ersichtlich, dass es für die Arbeit mit traumatisierten Kindern einen geeigneten, sicheren Rahmen braucht, der von Professionellen zur Verfügung gestellt werden soll. Deshalb ist für Professionelle der SA das Wissen um den „sicheren Ort“ unerlässlich.

Die traumatischen Ereignisse haben bei den Kindern ein tiefes Gefühl der Verunsicherung, Beängstigung, Bedrohung und Schutzlosigkeit ausgelöst (Scherwath, 2013, S.264). Sie mussten in der äusseren Welt, welche für sie zuvor einen „sicheren Ort“ dargestellt hat, den Verlust von Sicherheit erfahren. Dies hat ihre Wahrnehmung über ihr eigenes inneres Sicherheitsgefühl nachhaltig zerstört. Um diesen „inneren sicheren Ort“ wieder zu erlangen, bedarf es einem „äusseren sicheren Ort“ (Martin Kühn, 2013, S.33). Der innere sichere Ort meint, dass sich traumatisierte Personen einen Ort erschaffen, in den sie sich jederzeit begeben können und in dem sie weder äussere noch innere Reize sie quälen. Es handelt sich dabei um einen rein gedanklichen, spirituellen Ort (Martin Baierl, 2016, S.70). Da die reale Welt von traumatisierten Kindern oft als gefährlich erlebt wird, stellt der „äussere sichere Ort“ genau das Gegenteil dar. Dies soll ein Ort sein, an dem sie sich sicher und geborgen fühlen, an dem keine Gefahren drohen oder diese abgewehrt werden können. Dieser „äussere sichere Ort“ stellt einen Lebensraum und Alltagsbedingungen dar, die für die Kinder einschätzbar, verlässlich und bewältigbar sind (Baierl, 2016, S.56).

In Bezug auf die SSA kann die Haltung der Professionellen wesentlich dazu beitragen, die Schule zu einem sicheren Ort werden zu lassen. Dies beinhaltet zum einen die Beziehungsstruktur. Dabei ist es als Fachperson der SA wichtig zu wissen, dass jedes Kind und jede erwachsene Person ihre eigene Wirklichkeit hat und sich dadurch für sich selbst jeweils als sinnvoll verhält. Bei aggressiven oder ablehnenden Verhaltensweisen von Kindern gilt es Verständnis zu zeigen und alternative Handlungsstrategien anzuwenden. Wertschätzung und Zuwendung verdienen alle Kinder - traumatisierte Kinder auf eine besondere Weise. Das heisst, dem Kind gegenüber offen und zugewandt zu begegnen, weder es in seiner sozial-emotionalen Entwicklungsfähigkeit noch in seiner momentanen kognitiven Leistungsfähigkeit zu überfordern (Ulrike Ding, 2013, S.62f.). Zum anderen beinhaltet die Schule als sicherer Ort das Herstellen von Bindungsmöglichkeiten. Hier ist es wichtig, dass die Erwachsenen eine Atmosphäre schaffen, die eine freundliche und zugewandte Präsenz ausstrahlt. Gerade bei traumatisierten Kindern mit ihrem herausfordernden Verhalten ist es zentral, dass sie das Gefühl haben, erwartet und erwünscht zu sein und dass sie positiv gesehen werden. Da gerade Kinder mit einer Traumatisierung immer wieder versuchen, Szenen herzustellen, die Ablehnung und Ärger provozieren, ist von den Professionellen grosse Gelassenheit gefordert. Durch ihre Anwesenheit zeigen sie, dass sie die Handlung des Kindes wahrnehmen und nicht wegschauen. Bei solchen Unregelmässigkeiten im Verhalten, soll dieses sofort gespiegelt werden, ins Positive umgelenkt oder das Kind aus dem Konflikt herausgeholt werden. Dies zeigt dem Kind, dass die erwachsene Person zu ihm steht und es aushält. Die Fachperson sollte immer Verlässlichkeit und Kontinuität vermitteln (Ding, 2013, S.64).

Als übergeordneter Aspekt kann die Sprachstruktur bezeichnet werden, die es zu beachten gibt, um die Schule zu einem sicheren Ort lassen zu werden. Kinder mit traumatisierenden Erfahrungen

brauchen einerseits besonderes viel Lob und Anerkennung zur Stärkung ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstheit. Andererseits gilt es für die Fachpersonen zu beachten, dass gewisse traumatisierte Kinder hochsensibel auf Redewendungen, Mimik und Gestik reagieren. Eine klare Sprache mit kurzen und konkreten Anweisungen sowie positiven Formulierungen kann beispielsweise hilfreich sein. Ebenso förderlich ist es mit Symbolen zu arbeiten, um so Redeanteil zu verringern. Was im Gegenteil nicht hilfreich ist, sind Verbote und Strafen, da sie für traumatisierte Kinder häufig gewohnte Mittel sind und deshalb nutzlos. Besser ist es, Regeln als Gebote zu kommunizieren, die das erwartete Verhalten formulieren (Ding, 2013, S.65).

4.6 Fazit

Durch die Herleitung der Schnittstelle SA-SSA-Traumapädagogik wird ersichtlich, dass die SA in Bezug auf die traumatisierten Kinder innerhalb des Berufsfeldes SSA verschiedene Aufträge wahrnehmen kann. So können die bereits genannten benachteiligten Lebensbereiche wie die emotionale Entwicklung, familiäre Verhältnisse, Integration und Bildung etwa durch Entwicklungsförderung und Unterstützung, Stabilisierung, Ressourcenaktivierung sowie Partizipation und Integration gefördert und unterstützt werden. Dabei spielen für die Arbeit in der Praxis die traumapädagogische Grundhaltung und der sichere Ort eine zentrale Rolle, die es zu beachten gilt.

5 Bewertung der methodischen Zugänge und Handlungsansätze der Sozialen Arbeit

Im vorangehenden Kapitel wurden verschiedene Aufträge der SA in Bezug auf die Traumapädagogik innerhalb der SSA legitimiert. Jetzt stellt sich die Frage, wie innerhalb dieses Auftrages Methoden und Handlungsansätze der SA auf ihre Eignung zu bewerten sind, welche sich bei der alltäglichen Arbeit mit den traumatisierten Kindern in den verschiedenen Lebensbereichen und vor entwicklungspsychologischem Hintergrund als förderlich erweisen.

Kapitel 5 setzt sich zuerst mit der Vielfältigkeit der Methoden der SA auseinander und geht dann auf die Bewertung der einzelnen Methoden und Handlungsansätze ein. Da sich die SSA gemäss Ziegele (2014) in Kapitel 4 über die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung definiert und sich für diese kein spezifisches methodisches Handeln ableiten lässt, bedient sich die SSA den Methoden der SA (S.53). Die Auseinandersetzung mit allen vorhandenen Methoden und Handlungsansätzen der SA würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, weshalb nur ausgewählte bewertet werden. Weiter ist zu erwähnen, dass nur direkt interventionsbezogene Methoden bewertet werden, weil sich die vorliegende Arbeit, wie bereits in der Abgrenzung erläutert wurde, mit dem traumatisierten Individuum und dessen Umfeld auseinandersetzt.

Bis in die 1970er Jahre dominierte in der Methodenlehre der SA die «Dreifaltigkeit» Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. Die historische und systemische Betrachtung dieser Methodendiskussion hat gezeigt, dass diese Dreiteilung keine Gültigkeit mehr besitzt (Michael Galuske, 2013, S.164). Auch Ziegele (2014) betont, dass es sinnhaft ist, die drei klassischen Methoden Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit auszudifferenzieren, um eine mögliche Gliederung in ausgewählte personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumbezogene Methoden der SA in der Schule zu erstellen (S.53). Heute besteht eine Vielfalt an methodischen Ansätzen in der SA. Für Studierende ist es notwendig, sich mit dieser Methodenvielfalt und deren jeweiligen Elementen auseinander zu setzen. Der Bezug auf die eigene soziale Praxis erfordert die Kenntnis über die Methodenvielfalt und Methodenintegration und kann nur darüber sichergestellt werden (Marianne Schmidt-Grunert, 2009, S.50). Dazu verpflichten sich die Studierenden der SA als angehende Professionelle anhand des Berufskodexes von Avenir Social (2010). Dieser fordert die Professionellen der SA auf, ihr methodisches Handeln stets fachlichen und moralischen Qualitätskontrollen zu unterziehen und so die gewonnenen Erkenntnisse zur Theorie- und Methodenentwicklung als Erweiterung des allgemeinen Professionswissen zu nutzen (S.11).

Im Folgenden wird auf sechs unterschiedliche methodische Zugänge und zwei Handlungsansätze eingegangen, welche für die Arbeit mit traumatisierten geflüchteten Kindern hilfreich sein können.

5.1 Einzelfallhilfe Allgemein

Erik Erikson (1974 und 1988) vertritt den Gedanken, dass Entwicklung darin bestehen kann, psychosoziale Krisen zu bewältigen. Dabei besteht die Grundidee dieser Theorie darin, dass jedes Individuum im Laufe seiner Entwicklung mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert wird und diese in angemessener Weise zu bewältigen sind. Wenn frühere Aufgaben erfolgreich bewältigt wurden, wird die Bewältigung nachfolgender Aufgaben erleichtert. Durch diese erfolgreiche Lösung verschiedener Entwicklungsaufgaben im Kindesalter werden Bewältigungsmechanismen aufgebaut, auf die später zurückgegriffen werden kann und die zu einer positiven Weiterentwicklung beitragen (Erikson, 1974, 1988; zit. in Arnold Lohaus & Marc Vierhaus, 2010, S.23). Daraus lässt sich schliessen und erklärt, warum sich eines oder mehrere negative Ereignisse im Kindesalter wie eben eine Traumatisierung durch Flucht negativ auf die Entwicklung auswirken kann oder können und warum das Kind nicht über die notwendigen Bewältigungsmechanismen verfügt. Weiter erklärt Eriksons Ansatz, warum sich Primarschulkinder mit Traumatisierung in gewissen Entwicklungsbereichen nicht altersentsprechend verhalten können, oder als herausfordernd und auffällig wahrgenommen werden und deshalb Unterstützung durch die SSA benötigen.

Wie lässt sich nun die Einzelfallhilfe mit diesem Erklärungsansatz in Verbindung setzen? Da sich soziale Einzelfallhilfe immer an einzelne Individuen richtet und die zu bearbeitenden Probleme im Individuum selbst lokalisiert sind (Galuske, 2013, S.82), scheint sie für die Arbeit mit traumatisierten Kinder insofern gut geeignet, weil sich die Fachperson dadurch auf das Individuum und dessen Entwicklung konzentrieren kann. Die Veränderungsabsicht in der Einzelfallhilfe bezieht sich primär auf das Individuum und ihre Kompetenzen, Sichtweisen, Verhaltensweisen und Qualifikationen. Die Aufgabe der Fachperson der SA ist somit eine fürsorgliche und führende Aufgabe und besteht darin, die Haltung des Klientels zu beeinflussen und auf sie einzuwirken (Alice Salomon, 1926, S.60). Wie durch die Folgen der Traumatisierung und dem oben genannten Erklärungsansatz hervorgehen, haben die Kinder eine Entwicklungsstörung erlitten und sind aufgrund der negativ geprägten Ereignisse sehr sensibel und bedürfen viel Verständnis und Zuwendung. Durch die Einzelfallhilfe bekommt das Kind viel Aufmerksamkeit, wobei der Fokus auf die fehlenden Bewältigungsstrategien und die emotionale Entwicklung gelegt werden kann und somit die psychosoziale Entwicklung und Integrität des Kindes gefördert wird. Weiter wird durch den behandelnden Aspekt der Einzelfallhilfe die Inklusion gefördert. Beide Aspekte stellen wiederum Ziele der SSA dar. An dieser Stelle ist zu betonen, dass bei der Auswahl der sozialpädagogischen Diagnostikinstrumente und der einzelnen Methoden, die innerhalb der Einzelfallhilfe angewendet werden, ein besonderes Augenmerk auf die Altersgruppe und Vulnerabilität der Zielgruppe gelegt werden muss. Nicht alle Instrumente und Methoden eignen sich gleich gut und bedürfen daher einer genauen und kritischen Prüfung durch die Fachpersonen.

5.2 Klientenzentrierte Gesprächsführung

Als sehr geeignete Methode innerhalb der Einzelfallhilfe scheint die Klientenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers zu sein, die sich auf die Bedürfnisse der traumatisierten Kinder anpassen lässt. Dabei sind seine drei Grundvariablen des helfenden Gespräches, Akzeptanz, Empathie und Wertschätzung eine wesentliche Voraussetzung für ein gelingendes Gespräch (Chirly dos Santos-Stubbe & Alexander Noyon, 2009, S.164). Beim Primarschuleintritt befinden sich Kinder zwischen dem sechsten und siebten Lebensjahr und somit nach Jean Piaget (2003) am Ende der präoperationalen Entwicklungsphase. Kinder sind in dieser Phase noch nicht vollständig in der Lage, Informationen logisch zu ordnen. Weiter denken Kinder in diesem Alter noch egozentrisch und es fällt ihnen deshalb schwer, aus verschiedenen Perspektiven zu denken und diese einzunehmen.

Nach der präoperationalen Phase folgt die konkret-operatorische Phase zwischen dem siebten und elften Lebensjahr, also genau in der Zeit der Primarschule. In dieser Phase entwickeln die Kinder logisches Denken über Objekte und Ereignisse und können sich immer stärker vom momentanen Geschehen distanzieren. (Piaget, 2003; zit. in Kilb & Peter, 2009, S.165). Durch diese kognitive Entwicklung bestimmt, kann in der Gesprächsführung mit Kindern eine grosse Diskrepanz zwischen dem, was die Erwachsenen sagen und wissen möchten und der Mitteilungsform des Kindes entstehen. Diese Diskrepanz wiederum kann zu einem fundamentalen Missverständnis führen, gerade weil Kinder vielschichtiger kommunizieren als Erwachsene, wie etwa durch Gebärden, Spiele und Tastsinn. Erwachsene hingegen kommunizieren fast ausschliesslich über die Sprache, besonders im schulischen Kontext. Bei Kindern und Personen, die sich verbal nicht gleich gut ausdrücken können, neigen Erwachsene zudem rasch dazu, stellvertretend zu ergänzen oder voreilig zu interpretieren. Bei Kindern kann dies sehr schnell zu einer Abnahme der Gesprächsmotivation führen und das Gefühl vermitteln, nicht verstanden zu werden. Auf Seite der Erwachsenen kann dies wiederum zu Fehlinterpretationen führen. Im Rahmen der SSA setzt Gesprächsführung mit Kindern einige grundlegende Kommunikationsbedingungen voraus. Diese bestehen darin, dem Kind Sicherheit anzubieten, die Meinung des Kindes zu respektieren und das Kind dazu einzuladen, angstfrei eigene Äusserungen zu machen (Dos Santos-Stubbe & Noyon, 2009, S.165). Weiter gelten folgende Punkte als positive Kommunikationsbedingungen: Das Einnehmen derselben Augenhöhe wie das Kind, das Kind empathisch anschauen, während es spricht und durch non- und paraverbale Signale Wertschätzung ausdrücken. Sozialarbeitende sollten weiter dafür sorgen, dass eine angenehme Atmosphäre geschaffen wird, die es dem Kind erlaubt vorhandene Ängste abzubauen und in der sich das Kind wohlfühlen kann. Als letzter Punkt soll die Einzigartigkeit der Erzählungen des Kindes gewürdigt werden. Dies kann so geschehen, dass dem Kind anhand von Beispielen aufgezeigt wird, dass sein Gesagtes einen Effekt hat und es tatsächlich gehört wird und somit zum besseren Verständnis der gesamten Situation beiträgt (Dos Santos-Stubbe & Noyon, 2009, S.166).

Durch die Auseinandersetzung mit der Traumapädagogik in Kapitel 4 geht hervor, dass traumatisierte Kinder einen sicheren Ort brauchen und dass eine wertschätzende Grundhaltung wichtig ist. Die oben genannten Aspekte der Entwicklungspsychologie nach Piaget erklären passend, warum sich die klientenzentrierte Gesprächsführung für die Arbeit mit traumatisierten geflüchteten Kindern gut eignet: Sie bietet den Kindern einen sicheren Ort und schafft Bewusstheit und Sensibilität dafür, dass diesen Kindern durch die Traumatisierung und ihre aktuelle Entwicklungsphase eine Abgrenzung der eigenen Gedanken und Handlungen zum aktuellen Geschehen schwer fällt. Auch diese Methode hat die Absicht, einen positiven Einfluss auf die emotionale und psychosoziale Entwicklung des Kindes zu nehmen und soll als Inklusionshilfe dienen. Damit ist die Verbindung zur SSA und ihren Zielen wiederhergestellt.

5.3 Handlungsansatz Systemisches Arbeiten

Im Gegensatz zur vorgängig erläuterten Entwicklungstheorie nach Erikson, wo die Entwicklung auf ein Individuum isoliert betrachtet wird, zieht die systemorientierte Theorie nach Uri Bronfenbrenner (1979) auch die Umgebung mit ein. Nach ihm soll Entwicklung immer auch vor dem Hintergrund des Gesamtsystems, in das sie eingeschlossen ist, betrachtet werden, da ein System aus verschiedenen Strukturen besteht, die sich gegenseitig beeinflussen. In der Umkehrung wird das umgebene System auch von dem sich entwickelnden Individuum beeinflusst. Bronfenbrenner hat in seiner Theorie das soziale System in eine Reihe von Teilsystemen aufgegliedert (Bronfenbrenner, 1979; zit. in Lohaus & Vierhaus, 2010, S.42). In der folgenden Abbildung werden die verschiedenen Systemebenen ersichtlich.

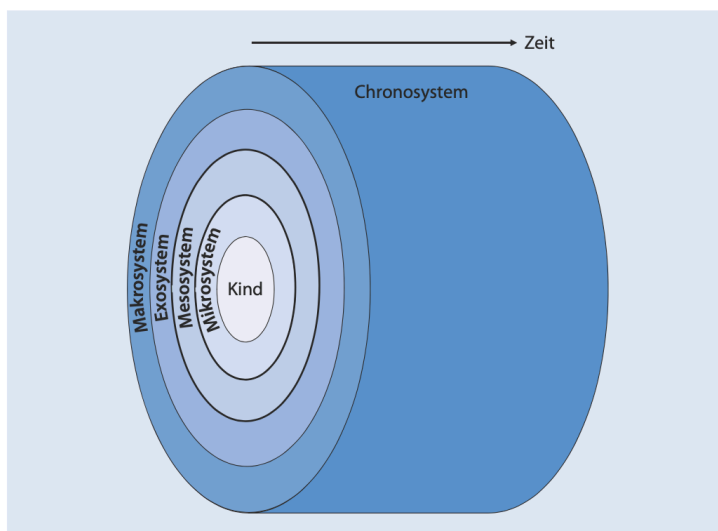


Abbildung 7: Systemebenen nach der Konzeption von Bronfenbrenner (Lohaus & Vierhaus, 2010, S.43)

Mikrosysteme beinhalten Lebensbereiche wie Familie, Schule oder Arbeitsplatz, in denen Menschen leicht in direkte Interaktionen miteinander treten können. Als Mesosysteme werden die Lebensbereiche bezeichnet, welche für eine Person von Bedeutung sind, indem sie die Wechselbeziehungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen (Mikrosystemen) umfassen, wie beispielsweise die

Beziehung zwischen Elternhaus und Schule. Personen wie Freunde der Eltern, die über Ratschläge an die Eltern Auswirkungen auf das Kind haben können, aber nicht unmittelbar an dessen Lebensbereichen beteiligt sind, gehören zu den Exosystemen. Beim Makrosystem handelt es sich um gemeinsame Einflüsse, die auf alle Mitglieder einer Kultur oder Subkultur wirken, da es die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten aller untergeordneten Systeme umfasst. Als Beispiel können dies die gemeinsamen kulturellen Werte einer Gesellschaft sein. Dass sich alle Systemebenen nicht nur untereinander beeinflussen, sondern über die Zeit hinweg weiterentwickeln zeigt die Darstellung des Chronosystems (Lohaus & Vierhaus, 2010, S.42f).

In Bezug auf die traumatisierten Kinder, welche durch den Krieg im Heimatland oder die Flucht einen nahestehenden Menschen wie Eltern- und Geschwister, Verwandte oder Freunde verloren haben, ist dem Mikrosystem Familie unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten besondere Beachtung zu schenken. Der Wegfall eines nahestehenden Menschen, ob durch Tod oder Aufenthalt in einem anderen Land, kann mit einem tiefen Einschnitt in die Familienentwicklung verbunden sein und eine Umorientierung und Neuanpassung erfordern (Lohaus & Vierhaus, 2010, S.43).

Der Ansatz des systemischen Arbeitens ist insofern für die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern geeignet, weil er immer das jeweilige Umfeld, also auch die familiären Verhältnisse in Betracht zieht und somit Störungen oder Unregelmäßigkeiten wahrnehmen kann. Bei einigen Kindern läuft vieles über das Mikrosystem Familie und die emotionalen Beziehungen zu den Eltern, weshalb es umso wichtiger scheint, diese miteinzubeziehen. Ein weiterer Aspekt, der für das systemische Arbeiten spricht, ist dass die geflüchteten traumatisierten Kinder Migrationshintergrund haben und oft ein ganz anderes kulturelles Verständnis von Familie vorherrscht. Für Professionelle der SA ist es deshalb wichtig, sich ein Verständnis für die individuellen kulturellen Verhältnisse und Rollenbilder innerhalb der Familien der betroffenen Kinder anzueignen und durch systemisches Arbeiten zu erfassen und zu verstehen. In Bezug auf den Einfluss des Mikrosystems geht aus Abbildung 7 hervor, dass auch die Erfahrungen in Peergroups und somit die Schule einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben können.

Systemisches Arbeiten kann in Verbindung mit den Zielen der SSA folglich zweierlei Wirkung zeigen. Einerseits kann durch die systemische Arbeit mit dem Kind in seinem Umfeld Präventionsarbeit geleistet werden, indem durch die Zusammenarbeit eine weitere negativere Entwicklung verhindert wird. Andererseits kann die Fachperson der SA auf andere sensible Themen oder Störungen innerhalb des Systems aufmerksam werden und im Bereich der Früherkennung Sozialisationshilfe leisten. Hier ist zu betonen, dass Beobachtungen auf Ebene der Früherkennung sehr vorsichtig zu tätigen sind und das eigene Denken und Handeln stets zu hinterfragen und reflektieren ist. Nicht alle Auffälligkeiten sind jeweils gleich mit einer ernsthaften Problematik in Verbindung zu setzen. Für die

Schulsozialarbeitenden ist es an dieser Stelle wichtig, unter Einhaltung der Schweigepflicht, sich mit anderen Fachpersonen, wie Lehrkräften oder der schulischen Heilpädagogik über die gemachte Wahrnehmung auszutauschen. Natürlich immer unter Einhaltung des Datenschutzes.

5.4 Elternarbeit und Familientherapie

Der systematische Aufbau von Elternarbeit kann nach Anke Spies (2005) zu mehr Leistungsmotivation der Kinder führen, die Bildungssituation insgesamt verbessern und die Haltekraft der Schule erhöhen (Spies, 2005; zit. in Anke Spies & Nicole Pötter, 2011, S.146). Besonders wirksam ist Elternarbeit, wenn Alltagsprobleme in die Bildungssituation miteinbezogen und berücksichtigt werden und Eltern dadurch an der Schulkulturgestaltung teilhaben können (Spies & Pötter, 2011, S.146).

Auch die Familientherapie gehört in ihrer systemischen Variante zu den Angebotsformen der SA dazu. Wie beim systemischen Arbeiten besteht auch bei der Familientherapie die Besonderheit, dass der Blickwinkel vom Individuum auf das familiäre Interaktionssystem gelenkt wird. Kennzeichnend für die familientherapeutische Sichtweise ist, dass sie innere und äussere Konflikte von einzelnen Familienmitgliedern erfasst und als Ausdruck eines einzigen Konfliktes versteht, der meistens die ganze Familie betrifft (Galuske, 2013, S.233).

Die Elternarbeit und die Familientherapie verstehen sich somit beide als systemische Ansätze. Sie scheinen deshalb sehr geeignet für die Arbeit mit traumatisierten Kindern, weil sie durch den Einbezug deren Umfeld eine breitere Problemstellung erfassen können und die Eltern für die Aufhebung oder Linderung der Problematik miteinbeziehen. Warum dies wichtig ist, lässt sich wiederum mit dem bereits erwähnten systemischen Ansatz von Bronfenbrenner erklären. Durch die Elternarbeit und Familientherapie wird nicht nur auf das Mikrosystem Familie Einfluss genommen, sondern auch auf die Wechselbeziehung zwischen dem Elternhaus und der Schule (Mesosysteme) (Lohaus & Vierhaus, 2010, S.42f). Diese zwei Methoden der SA ermöglichen die Darstellung über ein umfassenderes Beziehungsnetz der betroffenen traumatisierten Kinder und können weitere Interventionsmöglichkeiten oder Ressourcen aufzeigen, die für die Arbeit mit den Kindern förderlich sein könnten. Weiter kann sich die SA durch diese Art der Zusammenarbeit einen Blick über die Bildungsmöglichkeiten der Kinder innerhalb ihrer Familien verschaffen und im besten Fall Aufklärungsarbeit leisten. Durch diese zwei Methoden ist es den Schulsozialarbeitenden möglich, auf zwei benachteiligte Lebensbereiche der traumatisierten Kinder gleichzeitig Einfluss nehmen können. Einerseits auf die Bildung und andererseits auf die familiären Verhältnisse. Einfluss nehmen meint dabei nicht nur die Erzeugung einer positiven Veränderung für das traumatisierte Kind. Viel mehr ist damit das Brückenschlagen bei Kommunikationsschwierigkeiten, die bei Eltern mit Migrationshintergrund vorhanden sein können und der Zugang zu Chancengleichheit gemeint. Die SA beruft sich hier auf ihre ethischen Grundsätze und setzt sich durch ihr Handeln für das Recht auf Bildung und Chancengleichheit ein (Avenir Social, 2010, S.10). Auch diese

Methode lässt sich gut im Berufsfeld der SSA integrieren, da sie zwei von ihren Zielen verfolgt. Einerseits die Vermeidung und Minimierung von Bildungsbenachteiligung und andererseits die Vermeidung von Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung in der Familie. Gleichzeitig ist die Methode lebensweltnah und lässt durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen kulturellen Hintergründen geflüchteter Familien diversitätssensible Arbeit zu.

5.5 Arbeit mit kreativen Medien

Der Kreativität wird ähnlich wie der Kunst eine „widerstandsfördernde Kraft und Wirkung zugesprochen (Gert Selle, 1989, S.82). In kreativen Prozessen können Individualität und Eigensinn sowie Subjektivität und Selbstausdruck entfaltet, entwickelt und gewürdigt werden. Durch diese Verwendung von nichtsprachlichen, mimisch-gestischen oder metaphorischen Symbolen können gestalterische und interpretatorische Spielräume eröffnet werden (Marion Baldus und Susanne Lang, 2009, S.275). Erfahrungsräume zu öffnen, in denen sich Kinder vielfältig und nicht zwingend verbal ausdrücken können, gilt als zentrales Ziel der Arbeit mit kreativen Medien. Sie sind Ausdrucksmedien und bieten sich an, Gedanken, Gefühle und Ideen in einer bildlichen, musikalischen oder tänzerischen Form darzustellen (Baldus & Lang, 2009, S.276). Gleichzeitig sind sie auch Eindrucksmedien, die auf die produzierende Person zurückwirken und zur weiteren Gestaltung oder zu einem Dialog herausfordern (Kurt F. Richter, 2011, S.136). Je nach Art des verwendeten Mediums werden im Prozess des Gestaltens und Darstellens verschiedene Wahrnehmungs- und Sinneskanäle aktiviert und einbezogen. Durch die verschiedenen kreativen Arten der Gestaltung wie spontanes Malen oder entwerfen ganzer Skulpturen werden Erfahrungen mit dem eigenen Selbst, der Selbsttätigkeit und der Selbstvergewisserung ermöglicht. Dabei beinhalten kreative Medien eine expressive und zugleich potenziell entlastende Funktion. Denn am Material können Gefühle wie Wut, Freude, Aggression oder Trauer abreagiert oder eingearbeitet werden, und somit etwas Neues entstehen lassen (Baldus & Lang, 2009, S.276f.).

Wie in Kapitel 3 erläutert wurde, befinden sich Kinder in einem fortschreitenden Entwicklungsprozess und die eigene Identität und Persönlichkeit befindet sich erst im Aufbau. Durch die Traumatisierung wurden ihre innersten Gefühle und ihr Selbstkonzept tief erschüttert und ihre Identitätsfindung nachhaltig beeinträchtigt. Um noch besser aufzuzeigen, weshalb sich die Arbeit mit kreativen Medien besonders gut eignet, wird das Stufenmodell von Erikson als Erklärungsgrundsatz herbeigezogen.

Altersabschnitt	Psychosoziale Krise
Säuglingsalter (1. Lebensjahr)	Urvertrauen versus Urmisstrauen
Frühes Kindesalter (1–3 Jahre)	Autonomie versus Selbstzweifel
Mittleres Kindesalter (3–5 Jahre)	Initiative versus Schuldgefühl
Spätes Kindesalter (bis Pubertät)	Kompetenz versus Minderwertigkeitsgefühl
Adoleszenz (ab Pubertät)	Identität versus Rollendiffusion
Frühes Erwachsenenalter (ab 20 Jahren)	Intimität versus Isolation (Rückzug)
Mittleres Erwachsenenalter (ab 40 Jahren)	Generativität versus Stagnation
Höheres Erwachsenenalter (ab 60 Jahren)	Ich-Integrität versus Verzweiflung

Abbildung 8: Übersicht zu den Entwicklungsphasen nach der Theorie von Erikson (Lohaus & Vierhaus, 2010, S.16)

Da es in der vorliegenden Arbeit um Primarschulkinder geht, ist davon auszugehen, dass die Traumatisierung kurz vor Schuleintritt, also im mittleren Kindesalter (3-5 Jahre), oder wenn die Kinder bereits im Primarschulalter in die Schweiz gekommen sind, im späteren Kindesalter (6 Jahre bis Pubertät) erfolgt ist. Durch das Stufenmodell wird ersichtlich, dass die betroffenen Kinder zusätzlich zur genannten Erschütterung ihrer Gefühle, ihres Selbstkonzepts und der Identitätsfindung durch die Traumatisierung eine Störung in den Entwicklungsbereichen „Initiative versus Schuldgefühl“ und „Ich-Kompetenz versus Minderwertigkeitsgefühl“ erleben. Nach Erikson verinnerlicht ein Kind in der Entwicklungsstufe „Initiative versus Schuldgefühl“ die Regeln und Normen der Eltern und wird dadurch mit Schuldgefühlen konfrontiert, wenn diese Vorgaben nicht eingehalten werden. Für das Kind besteht dabei die Herausforderung darin, eine Balance zwischen Eigeninitiative und Schuld zu erreichen (Robert Siegler, Nancy Eisenberg, Judy de Loache & Jenny Saffran, 2016, S.320). Die Stufe „Ich-Kompetenz versus Minderwertigkeitsgefühl“ ist, wie sie schon sagt, für die Ich-Entwicklung entscheidend. Kinder lernen im Verlauf dieser Phase ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten zu beherrschen, die in ihrer Kultur von Bedeutung sind. Sie lernen intensiv einer Arbeit nachzugehen und mit Gleichaltrigen zu kooperieren. Dabei vermitteln Erfolgserfahrungen dem Kind ein Gefühl der Kompetenz, Misserfolge jedoch können zu einem übermässigen Gefühl der Unzulänglichkeit oder Minderwertigkeit führen (ebd.)

Auch Kitty Cassée (2010) unterstreicht mit ihren Entwicklungsaufgaben im Kindesalter die Wichtigkeit der sozialen und emotionalen Entwicklung. Im Alter zwischen einem Jahr und sechs Jahren entwickeln die Kinder soziale Fähigkeiten wie die Rollenübernahme und die Erweiterung des Beziehungsumfeldes. Es entwickelt sich die Identitätsbildung und Übernahme der Geschlechterrolle sowie die Entwicklung eines Werte- und Normensystems. Weiter lernen die Kinder ihre Emotionen zu differenzieren und ihren Emotionsausdruck sowie die Emotionen selbst zu regulieren (S.284f.). Im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren entwickelt sich die Integrationsfähigkeit in Schulklassen und das Gefühl von Zugehörigkeit zur Peer-Group. Gleichzeitig entstehen soziale Fähigkeiten wie mit Gleichaltrigen in Interaktion

zu treten und Freundschaften aufzubauen. Innerhalb dieser Entwicklung wird erwartet, dass ein Schulkind genügend emotionale Reife aufweist, um mit den verschiedenen sozialen und leistungsbezogenen Anforderungen der Schule relativ selbstständig zurechtzukommen (Cassée, 2010, S.286f.).

Durch diese zwei Erklärungsansätze sowie die Theorie der Traumatisierung mit Fokus auf das Verlaufsmodell der Psychischen Traumatisierung und die PTBS in Kapitel 3, lässt sich die Eignung der Methode Arbeit mit kreativen Medien sehr gut begründen. Die Theorie zeigt einerseits, dass sich traumatisierte Kinder im Entwicklungsalter von Vorschule und Primarstufe, in der Phase der Ich-Entwicklung, im Aufbau und Differenzierung von Emotionen und der Entwicklung der eigenen Werte- und Rollenbilder befinden und diese durch die Traumatisierung gestört wurde. Die Arbeit mit kreativen Medien ermöglicht den Kindern andererseits einen eigenen Umgang mit ihren Gedanken, Gefühlen und ihrer Wahrnehmung sowie Erlebnisse aus der Vergangenheit zu verarbeiten. Diese Methode scheint weiter sehr geeignet, weil sie den Verlauf der Zusammenarbeit mit dem Kind nicht vorgibt. Das Kind bestimmt durch die Auswahl der Materialien und die Gestaltung der Objekte, Zeichnungen oder Bewegungen den Verlauf des Verarbeitungsprozesses. Dieses methodische Vorgehen beinhaltet zwei sehr wichtige Grundwerte der SA. Erstens den Grundsatz der Selbstbestimmung, worin Menschen das Anrecht haben, im Hinblick auf ihr Wohlbefinden selbst zu entscheiden und auszuwählen (Avenir Social, 2010, S.8). Zweitens den Grundsatz der Ermächtigung, welcher das Individuum bei der Entwicklung seiner Stärken unterstützt und es zur Wahrung ihrer Rechte befähigt und ermächtigt (Avenir Social, 2010, S.9). Zudem hat sich in Kapitel 4 bei der Auseinandersetzung mit der Rolle der SSA gezeigt, dass eine niederschwellige Zugänglichkeit sowie eine partizipative Arbeitsweise für die SSA zentral sind. Die Arbeit mit kreativen Medien ist sehr niederschwellig und partizipativ. Sie lässt sich zudem auf alle Altersstufen und Fähigkeiten anpassen. Weiter lässt sich diese Methode verschiedenen Zielen der SSA zuordnen wie der Unterstützung einer befriedigenden Lebensbewältigung und der Förderung von Lösungskompetenzen für persönliche und soziale Probleme sowie der Förderung von Sozialkompetenzen. Diese Methode ist eher eine behandelnde Methode, je nachdem, was die Kinder für einen Prozess durchlaufen und wie die Weiterarbeit mit ihnen aussieht. Abschliessend lässt sich zu dieser Methode sagen, dass sie nicht nur die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder fördert, sondern auch einen bildungsrelevanten Effekt hat, da die Kinder mit neuen Medien und deren Umgang sowie mit neuen Bewältigungsstrategien in Kontakt kommen.

5.6 Handlungsansatz Empowerment

Durch die Auseinandersetzung mit den bisherigen entwicklungspsychologischen Erklärungsansätzen und den zwei eben genannten Grundsätzen der Selbstbestimmung und Ermächtigung wird klar, weshalb sich der Handlungsansatz Empowerment unter anderem als Primär- und Schlüsselmethodik bei der Schnittstelle SA-SSA-Traumapädagogik herauskristallisiert hat. Denn Empowerment steht für

Ermächtigung. Um diesem Handlungsansatz in Bezug auf die Arbeit mit geflüchteten traumatisierten Kindern noch mehr Gewichtigkeit zu geben, wird folgendes Zitat von Heiner Keupp (2017) hinzugezogen. Dieses zeigt, was Empowerment im Sinne von Selbstbemächtigung, Selbstbefähigung, Stärkung von Autonomie und Eigenmacht meint, nämlich: „...den Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen.“ (S.268). Dieser Ansatz stammt aus der SA und wurde für die Arbeit mit der Klientel entwickelt. Er eignet sich hervorragend für die pädagogische Arbeit in der Schule als Grundhaltung und Arbeitsprinzip für die Sozialarbeitenden. Empowerment richtet sein Menschenbild weg vom Defizitblick, der sich lediglich auf die Probleme der Schulkinder bezieht und nimmt Abstand von Lebensentwürfen, die an Normen und Kategorien des Unvermögens, des Versagens und der Dysfunktionalität gemessen werden (Norbert Herriger, 2011, S.232). Ganz im Gegenteil werden die Schulkinder hier als kompetente Akteure und Mitgestaltende der eigenen Biografie und des eigenen Lernprozesses verstanden (Astrid Hedtke-Becker, 2009, S.146).

Innerhalb von Empowerment bestehen vier verschiedene Ebenen, welche eigene methodische Werkzeuge besitzen, um mit dem Klientel zu arbeiten. Für die Arbeit mit Schulkindern, macht die Arbeit auf der Individualebene und der Ebene der sozialen Netzwerke am meisten Sinn. Auf Individualebene wird ein besonderes Augenmerk auf das Aufspüren und die Vernetzung von Alltagsressourcen des Einzelnen gerichtet, wobei sich biografisches Arbeiten besonders anbietet, da es den Schwerpunkt auf die Lebens- und Bewältigungsbioografie der Schulkinder legt und auch für Jüngere durchaus passend ist. Innerhalb einer Klassengemeinschaft könnte die Themenzentrierte Interaktion (TZI) eine geeignete Gruppenmethode sein, um die entwickelten Bilder der Lebenswelt der Schüler zu erfassen und eventuell auf verschüttete Ressourcen innerhalb einer Klasse aufmerksam zu werden. Hingegen auf der Ebene der sozialen Netzwerke geht es um die Förderung von alltäglichen Unterstützungsnetzwerken wie Freundeskreis, Familie, Peergroup oder auch die Nachbarschaft (Hedtke-Becker, 2009, S.147).

Um eine Ressourcenförderung innerhalb des Unterstützungsnetzwerkes zu fördern bestehen zwei Methoden von Empowerment, die sich für die Arbeit mit Primarschulkindern anbieten. Eine Methode ist PATH (Planing Alternative Tomorrows with Hope) nach Stefan Doose (2013). Bei dieser Methode geht es darum, mit dem betroffenen Kind eine Vorstellung davon zu erhalten, wie seine Zukunft aussehen soll. Der PATH-Prozess zeichnet dabei eine wünschenswerte, positive und mögliche Zukunft ab. Er beschreibt die gegenwärtige Situation und sucht dann Unterstützende sowie Stärkungsmöglichkeiten für den Weg. PATH endet mit einem konkreten Aktionsplan für den nächsten Monat und einer Einigung auf die nächsten Schritte (S.62). Bei dieser Methode ist es wichtig zu beachten, dass sich das Kind den Unterstützungskreis selbst aussuchen soll und darf.

Die zweite Methode ist der Kompetenzdialog nach Herriger (2014). Als Werkzeug von Empowerment bedient er sich ebenfalls der Ressourcenförderung als Kraftquelle. Grundlagen des Kompetenzdialogs sind:

- die Zielfokussierung; also die Formulierung von wünschenswerten Lebenszielen, beispielsweise anhand der Wunderfrage (Herriger, 2014, S.126)
- das Reframing; wobei die Lebensgeschichte der Kinder im Zentrum steht und durch Erarbeitung von Sequenzen, die ihre Stärken aufzeigen, eine persönliche Stärkenliste hervorbringt (Herriger, 2014, S.128)
- und die Ko-Konstruktion von Lösungen; dabei werden gemeinsam mit dem Kind Lösungswege für die Entwicklung eines positiven Selbstwertes entworfen und ausgehandelt. Dazu kann die Stärkenliste benutzt und zusätzlich ein Beziehungsnetz aufgezeichnet werden (ebd.)

Bei beiden dieser Methoden kommen stark lösungsorientierte Beratungsmethoden zum Einsatz, welche die Lebensveränderung der Kinder durch Selbstverfügungskräfte ins Zentrum stellen. Die oben erläuterten Entwicklungsstufen- und -aufgaben nach Erikson und Cassée begründen, weshalb gerade die traumatisierten Kinder über ein sehr geringes Selbstwertgefühl verfügen und somit beide Methoden als angebracht erscheinen. Durch einen verstärkten Fokus auf den Handlungsansatz Empowerment können die benachteiligten Lebensbereiche emotionale Entwicklung, familiäre Verhältnisse und Integration unterstützt und gefördert werden. In Verbindung mit der SSA orientiert sich dieser Handlungsansatz ebenfalls an den Zielen, Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung durch die Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenzen zu bewältigen und die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Empowerment ist ein lebensweltnaher und partizipativer Ansatz, wobei er innerhalb der genannten Methoden als behandelnder und präventiver Ansatz genutzt werden kann.

5.7 Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Der Ansatz von Empowerment auf Individualebene hat gezeigt, dass sich die Themenzentrierte Interaktion (TZI) als Methode der Gruppenarbeit im Kontext der traumatisierten Flüchtlingskinder anbietet.

Als gruppensdynamische Methode in der Schule eignet sich die TZI insbesondere gut, weil sie lebendiges Lernen und lebendige Kommunikation zum Ziel hat und eine nachhaltige Veränderung zustande bringt (Ruth Cohn, 2009, S.177f.). Durch das folgende Vier-Faktoren-Modell wird ersichtlich, welche Faktoren für die Themenzentrierte Interaktion von Bedeutung sind.

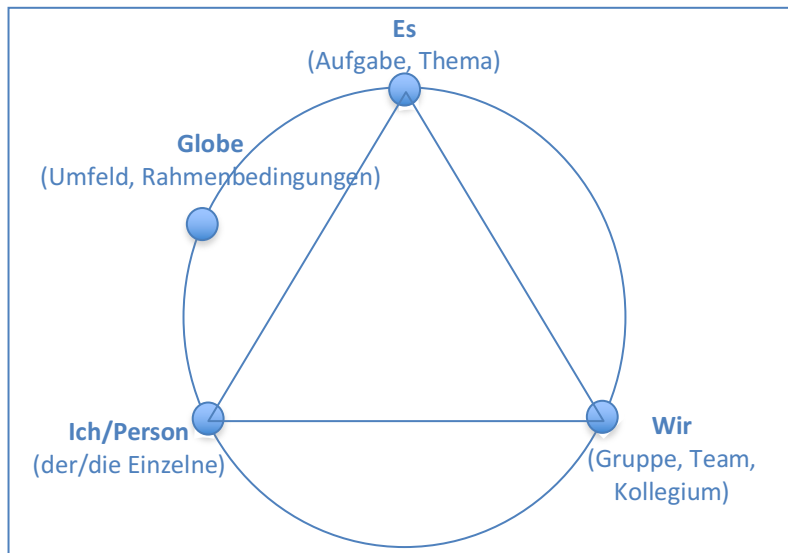


Abbildung 9: Das Vier-Faktoren Modell (Hedtke-Becker, 2009, S.186)

Jede Lernsituation in Gruppen wird durch die drei gruppeninternen Faktoren „ICH“ des einzelnen, „WIR“ der Gruppe und „ES“ des Themas/der Aufgabe bestimmt. Der vierte Faktor „GLOBE“ stellt das Umfeld und die Rahmenbedingungen dar, der als Kreis das Dreieck umschliesst. Um das Ziel von lebendigem Lernen durch TZI zu erreichen bedingt es einigen Grundsätzen. Das Thema soll so gesetzt werden, dass alle Teilnehmenden ihren persönlichen Bezug dazu finden und das Thema im Hier und Jetzt bearbeitet werden kann. Durch eine klare Themensetzung und Strukturierung soll Angst in der Gruppe reduziert und Vertrauen sowie eine offene Kommunikation gefördert werden. Klare Kommunikationsregeln, die von der Leitung und den Teilnehmenden zusammen aufgestellt wurden, sollen eingehalten und die Balance zwischen Ich, Wir, Es und Globe stets beachtet werden (Eike Rubner, 2011, S.904).

Vor dem Hintergrund der bereits erläuterten entwicklungspsychologischen Theorien nach Bronfenbrenner, Erikson und Cassée lässt sich die Eignung dieser Methode sehr gut begründen. Die Kinder befinden sich in einem Alter wo einerseits Peergroups im Mikrosystem Schule einen sehr hohen Einfluss haben und andererseits beginnen sie sich über Zugehörigkeit zu definieren. Durch die TZI kann innerhalb einer Gruppe, einer Klasse eine gemeinsame Thematik bearbeitet werden, an der alle gleich beteiligt sind und niemand durch Sonderbehandlung ausgestellt wird. Gerade für geflüchtete Kinder, die ein geringes Selbstwertgefühl haben und denen es durch die Traumatisierung schwerfällt, mit anderen Kindern zu interagieren, kann die TZI hilfreich sein und ihre Integration fördern. Weiter kann durch TZI die Teilhabe am Gruppengeschehen vereinfacht und somit das Zugehörigkeitsgefühl gestärkt werden. TZI zeichnet sich als partizipative Methode aus, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientiert und sich durch die Arbeitsform in der Gruppe systemisch orientiert. Sie fördert die Hilfe für schwierige und gefährdete Schüler und Schülerinnen und unterstützt deren Integrität. Dies entspricht einigen Grundprinzipien und Zielen der SSA, weshalb diese Methode als sehr angebracht erscheint.

5.8 Erlebnispädagogik

Den Abschluss der zu bewertenden Methoden und Handlungsansätze macht die Gruppenmethode Erlebnispädagogik. Alltägliche Arbeiten in der Gruppe, wie einen Waldspaziergang machen, Feuerholz suchen, ein Lagerfeuer anzünden, aber auch Klettern oder Pizza backen sind erlebnispädagogische Aktivitäten, wenn sie in den richtigen Rahmen gesetzt werden. Persönliche Ressourcen werden durch die Erlebnispädagogik unmittelbar erfahrbar und viele Aktivitäten bereiten einfach nur Freude (Mathias Kuczynski, 2016, S.191). Dass Spass und Freude einer der zentralen Aspekte der traumapädagogischen Grundhaltung ist, wurde bereits in Kapitel 4 ersichtlich. Um die Persönlichkeit und sozialen Kompetenzen zu entwickeln, befasst sich die Erlebnispädagogik mit Gruppenerfahrungen in der Natur (Kuczynski, 2016, S.192). Kinder können durch erlebnispädagogische Erfahrungen über sich hinauswachsen, dadurch ihre Einstellung positiv verändern und im besten Fall die Erfolge aus der Erlebnispädagogik in ihr alltägliches Leben übertragen. Schliesslich sollen durch die positiven Erfahrungen anhand einfacher und machbarer Aufgaben in der Gruppe und der Natur das Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gefördert werden. Dies trägt wesentlich zur Stabilisierung traumatisierter Kinder und Jugendlicher bei. Dazu kommt, dass es vielen traumatisierten Kindern in der Natur leichter fällt, sich zu öffnen und sie können Naturereignisse nutzen, um diese mit ihren traumatisierenden Ereignissen zu vergleichen (ebd). Luise Reddemann (2009) stellt diesen Vergleich zwischen Trauma und Natur sehr interessant dar, in dem sie sagt, dass heftige Naturereignisse geschehen, aber ebenfalls wieder vorübergehen. Die Natur regeneriert sich folglich, wenn man sie in Ruhe lässt (S.127).

Geflüchtete Primarschulkinder sind durch die Traumatisierung bei der Entwicklung von grundlegenden Emotionen benachteiligt, fühlen sich minderwertig und können sich durch das fehlende Sicherheitsgefühl schlecht auf ihr Umfeld einlassen. Dies geht aus den bereits erläuterten Entwicklungstheorien hervor. Warum sich die Erlebnispädagogik sehr für die Arbeit mit Primarschulkindern eignet, lässt sich jedoch nicht nur aufgrund dieser bereits erläuterten Ansätze erklären. Ein weiterer Theorieansatz, der die Eignung von Erlebnispädagogik unterstreicht, ist der Fähigkeitenansatz von Martha Nussbaum (2010). Im Rahmen ihrer Theorie hat sie eine Liste mit wesentlichen menschlichen Fähigkeiten erarbeitet, welche für ein menschenwürdiges Leben stehen (S.103). Die folgenden ausgewählten Fähigkeiten aus dieser Liste zeigen auf, warum Erlebnispädagogik mit traumatisierten Kindern sinnhaft ist, weil sie genau die Aspekte beinhalten, welche mit den Zielen der Erlebnispädagogik übereinstimmen:

- Körperliche Integrität: Die Fähigkeit, sich von einem Ort zum anderen zu bewegen und dort sicher zu sein
- Sinne, Vorstellungskraft und Denken: Die Fähigkeit, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu schlussfolgern und dabei die eignen Sinne zu benutzen

- Gefühle: Die Fähigkeit, eine emotionale Bindung zu anderen Menschen aufzubauen und zu lieben und Gefühle wie Trauer, Sehnsucht, Zorn und Dankbarkeit zu fühlen
- Zugehörigkeit: Die Fähigkeit, sich auf verschiedene Formen von sozialen Interaktionen einzulassen zu können und sich empathisch gegenüber anderen zu verhalten.
- Andere Spezies: Die Fähigkeit, mit der Natur, Tieren und der Welt in Beziehung zu leben
- Spiel: Die Fähigkeit zu spielen, zu lachen und erholsame Tätigkeiten zu genießen

Durch die Erfahrungen in der Gruppe und in der Natur können die Kinder genau diese zentralen Fähigkeiten ausleben, in welchen sie ansonsten durch die Traumatisierung beschnitten wurden. Durch die Herstellung von Freude, Zugehörigkeit, körperliche Integrität und das Ausleben von Sinnen und Gefühlen wird unter anderem die Integration, Partizipation und emotionale Entwicklung gefördert, welche den Zielen und Grundprinzipien der SSA entsprechen. Auch laut dem Berufskodex vertritt die Leitidee und das Menschenbild der SA den Ansatz, dass alle Menschen ein Anrecht auf die Befriedigung existenzieller Bedürfnisse sowie auf Integrität und Integration in ein soziales Umfeld haben (Avenir Social, 2010, S.6). Weiter zählen zu den Zielen und Verpflichtungen der SA soziale Notlagen von Menschen zu beseitigen oder zu lindern, sie in ihrer Entwicklung zu fördern und ihnen den Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen zu erleichtern (ebd.). Durch die Erlebnispädagogik wird eine positive Entwicklung der Lebensbereiche Integration und emotionale Entwicklung gefördert. Diese Förderung entspricht wiederum den Zielen der SSA. Weiter werden durch die partizipative Arbeitsweise und die niederschwellige Zugänglichkeit die Grundprinzipien der SSA eingehalten, was die Auswahl für diese Methode vermehrt legitimiert.

5.9 Fazit

Vor dem Hintergrund der verschiedenen erläuterten Entwicklungstheorien und dem Fähigkeitenansatz wird klar, dass sich die Methoden Einzelfallhilfe, Klientenzentrierte Gesprächsführung, Elternarbeit und Familientherapie, TZI, Erlebnispädagogik und die Arbeit mit kreativen Medien sehr gut für die Arbeit mit geflüchteten traumatisierten Schulkindern eignen. Bei den Handlungsansätzen geht hervor, dass systemisches Arbeiten und Empowerment sehr förderlich im Umgang mit den genannten Kindern sind. Die folgende Abbildung zeigt auf, wie sich die Zusammenhänge der einzelnen Aspekte der Fragestellung verbinden lassen.

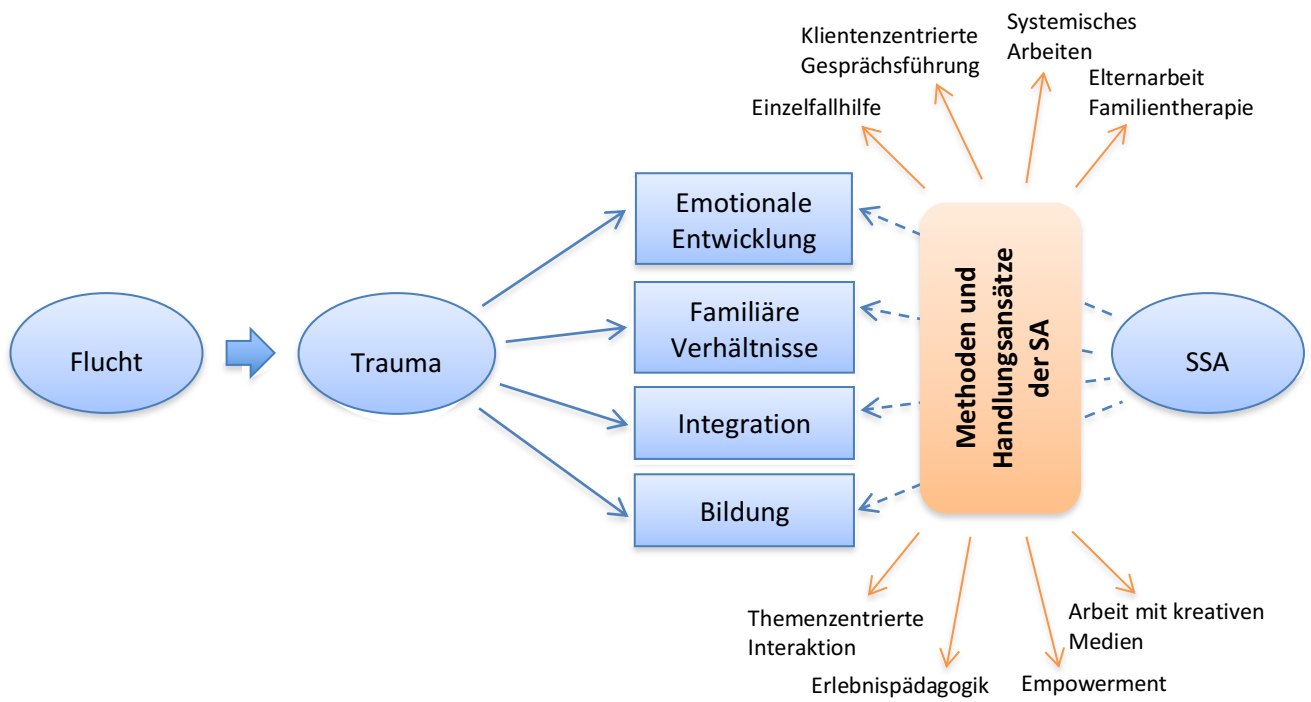


Abbildung 10: Eigene Darstellung - SSA mit traumatisierten geflüchteten Kindern

6 Schlussfolgerungen und Praxisrelevanz

Im abschliessenden Kapitel wird die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zusammenfassend beantwortet, der Praxisbezug für das Berufsfeld SSA ganzheitlich dargelegt und ein Ausblick auf den aktuellen und künftigen Diskurs der SSA geworfen. Eine innovative Idee betreffend der Umgestaltung von Klassenassistenten anhand Senioren und Seniorinnen im Klassenzimmer für mehr Ressourcen in der SSA und mögliche weiterführende Fragen schliessen diese Bachelorarbeit ab.

6.1 Fazit

Die eingangs gestellte Fragestellung lautet:

Wie sind methodische Zugänge und Handlungsansätze der SA im Kontext der SSA auf Ebene Primarstufe im Hinblick auf die Unterstützung der Gruppe geflüchteter Kinder mit einer Traumatisierung vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Aspekte auf ihre Eignung zu bewerten?

Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit den beiden Themen Flucht und Trauma hat sich ergeben, dass geflüchtete Kinder im Vergleich zu Erwachsenen besonders für eine Traumatisierung und eine Traumafolgestörung, wie beispielsweise die Posttraumatische Belastungsstörung, gefährdet sind. Dies weil sich ihre Identität und ihre Persönlichkeit im Aufbau befindet und die Entwicklung der eigenen Wertevorstellungen sowie emotionalen Denkmuster und Bewältigungsstrategien noch nicht abgeschlossen ist. Durch erschütternde Ereignisse am eigenen Leib wie Gewalt, Verfolgung und Missbrauch oder das Mitansehen von solch einschneidenden Erlebnissen bei nahen Bezugs- oder Drittpersonen, verinnerlichen sich sehr negativ geprägte Bilder von den Menschen und der Welt um sie herum. Sie sind durch die traumatischen Ereignisse nicht mehr im Stande, sich von dem Erlebten abzugrenzen, fallen in ihrer Entwicklung zurück und werden durch ihr Verhalten auffällig. Dies kann sich einerseits in der Schule zeigen, wo sie sich nur schlecht oder gar nicht mehr in Peergruppen integrieren können und es ihnen nicht gelingt am Klassengeschehen teilzunehmen. Andererseits kann es sein, dass sie sich zu Hause zurückziehen und nicht mehr am Familienleben teilnehmen. Sie fallen dadurch auf, dass sie sich für vorher beliebte Dinge nicht mehr interessieren und Handlungsfähigkeiten verlieren, die sie vorher hatten. Es stellt sich heraus, dass vor allem die vier Lebensbereiche emotionale Entwicklung, familiäre Verhältnisse, Bildung und Integration durch die Traumatisierung stark beeinträchtigt werden.

Durch die erarbeiteten Auswirkungen einer Traumatisierung und aufgrund der Herleitung der Schnittstelle SA-SSA-Traumapädagogik in Bezug auf geflüchtete traumatisierte Kinder wird klar, dass die SSA mehrere Aufgaben im Auftrag der SA zu leisten hat. Auf die verschiedenen Ziele, Arbeitsfelder und Grundprinzipien der SSA bezogen sind dies die Förderung der psychosozialen Entwicklung der Kinder, ihre Stabilisierung und das Fördern von Partizipation und Integration mittels Ressourcenaktivierung sowie die Etablierung von Sicherheit. Dabei soll die SSA lebensweltnah und niederschwellig agieren

und durch Behandlung, Früherkennung und Prävention Inklusionshilfe, Sozialisationshilfe und Kohäsionshilfe leisten. Dazu kommen weitere Grundprinzipien der SSA wie systemisches Arbeiten, die Wahrnehmung von Akzeptanz und Diversität, die bei der Arbeit mit den traumatisierten Kindern einzuhalten sind.

In Bezug auf die Altersstufe der Primarschulkinder begründen verschiedene Entwicklungstheorien die Auswahl der herausgearbeiteten Methoden. Als erstes erklärt das Stufenmodell nach Erikson (1974 & 1988), dass Kinder mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind und für eine erfolgreiche Weiterentwicklung jede frühere Aufgabe erfolgreich bewältigt werden muss. Ereignisse wie eine Traumatisierung stören folglich die fortlaufende Entwicklung, können negative Auswirkungen auf sie haben und das Kind am Aufbau der eigenen Bewältigungsmechanismen hindern.

Als zweites wird durch die Systemtheorie nach Bronfenbrenner (1979) begründet, wieso die Entwicklung von Kindern im Primarschulalter vor dem Hintergrund des Gesamtsystems betrachtet werden soll, da sich das entwickelnde Individuum und das umgebene System immer wechselseitig beeinflussen. Dabei sind die beiden Lebensbereiche Familie und Schule innerhalb der Mikrosysteme besonders zu beachten. Familie, weil eine Änderung innerhalb dieses Bereichs eine einschneidende Wirkung auf das Kind und seine Entwicklung haben kann, was eine Umorientierung und Neuanpassung erfordert. Schule, weil in diesem Bereich viele Einflüsse durch Peergroups auf ein Kind einwirken.

Als drittes erklärt die Kompetenzorientierung nach Cassée (2010), dass Kinder im Vorschul- und Primarschulalter in einer sensiblen Entwicklungsphase sind. Die Identitätsbildung und Übernahme der Geschlechterrolle sowie die Entwicklung des eigenen Werte- und Normensystems finden statt. Die Kinder lernen ihre Emotionen zu differenzieren und regulieren und entwickeln Integrationsfähigkeit und Zugehörigkeitsgefühle zu Gleichaltrigen. Auf Ebene der Primarstufe wird erwartet, dass ein Kind innerhalb dieser Entwicklung genügend emotionale Reife besitzt. Findet die Traumatisierung also vor Eintritt in die Schule oder während der Primarschule statt, sind diese Fähigkeiten eingeschränkt oder fast gar nicht ausgereift.

Zu den drei entwicklungstheoretischen Ansätzen kommt der Fähigkeitenansatz nach Nussbaum (2010) hinzu, der unterstreicht, weshalb traumatisierte Kindern in sehr vielen Fähigkeiten, wie beispielsweise der körperlichen Integrität, der eigenen Sinne, ihren Gefühlen oder Zugehörigkeit beschnitten sind, die für ein menschenwürdiges Leben stehen.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte geht hervor, dass sich die Methoden Einzelfallhilfe, Klientenzentrierte Gesprächsführung, Elternarbeit und Familientherapie, die Arbeit mit kreativen Medien, TZI und Erlebnispädagogik für die Arbeit mit geflüchteten traumatisierten Schulkindern eignen. Bei den

Handlungsansätzen können das systemische Arbeiten und Empowerment als hilfreich erachtet werden. Durch die Verknüpfung mit den Theorieansätzen sowie den Themen Flucht und Trauma wird ersichtlich, dass die Kinder durch die genannten Methoden und Handlungsansätzen in sehr vielen verschiedenen Bereichen unterstützt und gefördert werden können. Diese beinhalten die soziale und emotionale Entwicklung, Partizipation und Integration sowie das Gewinnen von Selbstsicherheit und Zugehörigkeit. Den Kindern wird mit viel Wertschätzung begegnet und sie werden in ihrer Eigenheit akzeptiert. Weiter können sich die Methoden und Handlungsansätze positiv auf ihre Bildung und die familiären Verhältnisse auswirken.

6.2 Praxisbezug

Für das Praxisfeld SSA scheint das Bewusstsein über die traumasensible Grundhaltung und die Verinnerlichung dieser als eine der zentralsten Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit. Als scheinbar kleiner Teil dieser Thematik kann sie für den Umgang mit traumatisierten geflüchteten Kindern den entscheidenden Unterschied zwischen Gelingen oder Nichtgelingen ausmachen. Dazu gehört auch das Wissen über den „sicheren Ort“ und wie die Schule oder spezifisch die SSA zu einem sicheren Ort werden kann. Häufig geht in der Praxis vergessen, dass jede Lebensgeschichte für das jeweilige Individuum die einzig wahre und richtige ist und dadurch die Wertschätzung und Akzeptanz für das Gegenüber verloren gehen kann. Oftmals geht durch das Machtgefälle zwischen Fachperson und Zielgruppe, wie bei der Arbeit mit Kindern, das Vertrauen in deren Eigenständigkeit und Denkfähigkeit vergessen und die eigenen Werte- und Normvorstellungen werden unabsichtlich auf sie übertragen. Die SSA muss sich immer ihren ethischen Grundlagen bewusst sein und dass es sich bei den Kindern genau wie bei Erwachsenen um Menschen mit dem Recht auf eigene Bedürfnisse und Wünsche handelt, unter Wahrung der Menschenwürde und Menschenrechte. Deshalb ist es für den Berufsalltag in der SSA enorm wichtig, mit den Kindern ressourcen- und lebensweltorientiert zu arbeiten. Nur so können sie ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die eigene Sichtweise in die Zusammenarbeit miteinbringen, welche eine begünstigende Entwicklung fördert. Weiter scheint es als enorm wichtig, dass die SSA so viel wie möglich partizipativ arbeitet, um den traumatisierten Kindern die Integration im System Schule zu erleichtern und gleichzeitig alle Kinder an einer Schule für ein Thema zu sensibilisieren. Durch die Teilhabe wird nicht nur das betroffene Kind mit seiner Geschichte und Identität gestärkt, sondern auch das Verständnis für Diversität innerhalb der Schule gefördert. Wichtig für die Praxis scheint, dass eine Sensibilisierung für das Thema Traumatisierung und geflüchtete Kinder auf zwei Wegen stattfinden kann. Einerseits in einer präventiven Form, wenn die Thematik innerhalb einer Klassenintervention betrachtet wird. Andererseits in einer behandelnden Form, wenn das traumatisierte Kind an der Gruppenintervention teilnimmt. Selbstverständlich nur nach Absprache mit dem betroffenen Kind, damit keine Blossstellung oder gar Verschlimmerung der Situation stattfindet.

An dieser Stelle scheint es angebracht die Thematik Früherkennung nochmals aufzunehmen. Da sie innerhalb der SSA mehr als übergeordnete Funktion und der Beobachtung auf struktureller Ebene dient, scheint sie für den Praxisbezug von hoher Bedeutung zu sein. Innerhalb der SA wird immer wieder auf die Wichtigkeit der Vernetzung und der Kooperation zwischen den verschiedenen Fachpersonen und Berufsfeldern aufmerksam gemacht und auf das Denken und Handeln über den eigenen Gartenzaun hinaus. Genau hier kann die Früherkennung dienlich sein, indem Schulsozialarbeitende in einem ersten Schritt mit Lehrpersonen oder der schulischen Heilpädagogik in Kontakt treten und von ihrer Beobachtung erzählen. Hier ist viel Vorsicht geboten, um das Kind zu schützen und keine voreiligen Schlüsse zu ziehen. Jedoch könnte sich herausstellen, dass die anderen Fachpersonen ähnliche Beobachtungen gemacht haben und man an einem runden Tisch bespricht, wie und wer als erstes an das Kind herantreten könnte. Dies ist eine herausfordernde Aufgabe und erfordert viel Empathie und Feingefühl. Es ist durchaus denkbar, dass sich der schulpsychologische Dienst mit seinen Fachkenntnissen als sehr hilfreiche Unterstützung für die Herangehensweise erweist. Je nachdem, wie es die Rahmenbedingungen der SSA erlauben, kann auch eine interinstitutionelle Zusammenarbeit stattfinden. Dabei ist die SSA stark davon abhängig, inwiefern sie sich am Schulgeschehen beteiligen oder einmischen darf. Dies wird in den verschiedenen Trägerschaftsmodellen im Anhang A ersichtlich. Wenn sich die Beobachtungen über eine Traumatisierung bestätigen und es die Trägerschaft zulässt, ist eine Zusammenarbeit mit der Opferhilfe, der sozialpädagogischen Familienhilfe oder auch einer Fachperson aus der Traumapädagogik mit Hintergrundwissen aus dem Flüchtlingsbereich denkbar. Solche Vernetzungen und Kooperationen unterstützen das Erreichen des genannten Ziels der SSA aus Kapitel 4.2, einer nachhaltigen Schulentwicklung.

Als letztes scheint für Fachpersonen im Berufsfeld SSA die Selbstfürsorge und somit die Abgrenzung zur traumatisierten Zielgruppe als enorm wichtig. Innerhalb der vorliegenden Arbeit wurde nur einmal erwähnt, dass bei Professionellen, die mit traumatisierten Menschen arbeiten, eine Traumafolgestörung ausgelöst werden kann. Im Rahmen der Literaturrecherche war der Aspekt der Selbstfürsorge jedoch zahlreich vertreten und kann deshalb für die Abgrenzung der eigenen Berufsrolle- und Berufsidentität als sehr wichtig betrachtet werden. Das bedeutet, dass es für Professionelle sehr wichtig ist, das eigene Wohlbefinden, Handeln und die eigenen Gedanken zu reflektieren, wenn sie intensiv mit traumatisierten Kindern oder auch Erwachsenen zusammenarbeiten. Sollte die eigene Reflexionsfähigkeit des Berufsalltags nicht ausreichen, um die gehörten Erlebnisse einzuordnen und zu verarbeiten, kann es hilfreich sein, ein beratendes Gespräch mit einer entsprechenden Fachperson einzufordern, um für den nötigen Selbstschutz und Entlastung zu sorgen. Weiter denkbar ist innerhalb der Fachpersonen der Schule eine Intervision abzuhalten oder zusätzlich mit einer externen Fachperson eine Supervision zum Thema Umgang mit traumatisierten Schulkindern durchzuführen.

6.3 Ausblick

Da sich die SSA als junges Berufsfeld immer noch am Etablieren ist, scheint ein grosser Handlungsspielraum für die Professionellen zu bestehen. Dies kann einerseits als sehr positiv betrachtet werden, weil dies bedeutet, dass die Handlungsmöglichkeiten durch die Methodenwahl und Arbeitsweise grössten Teils sehr selbstbestimmt stattfinden dürfen. Andererseits kann diese Individualität eine grosse Herausforderung für die Professionalisierung darstellen, da keine spezifischen Herangehensweisen oder Methoden für das Berufsfeld bestehen. Weiter stellt sich die Frage, inwiefern diejenigen Rahmenbedingungen und Trägerschaftsmodelle, welche eine Einmischung und Mitwirkung an der Schulentwicklung durch die SSA ablehnen, überhaupt Sinn machen? Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik Flucht und Traumatisierung geht hervor, dass Schulsozialarbeitende ein hohes Mass an Wissen benötigen, um sich mit einem traumatisierten Kind innerhalb der SSA auseinanderzusetzen. Diese Thematik stellt jedoch nur eine von vielen dar, mit denen sich Schulsozialarbeitende auseinandersetzen müssen. Die Anliegen der Kinder innerhalb der SSA sind vielfältig und alle bedürfen auf ihre Art und Weise gleich viel Aufmerksamkeit. Dazu kommt, dass die meisten Arbeitspensen in der SSA Teilzeitpensen sind. Dies ist sehr kritisch zu betrachten, da gerade dieses Berufsfeld genügend Zeitressourcen benötigt, um einer adäquaten Begleitung der Ansprechgruppe gerecht zu werden. Da im gesellschaftlichen, sozialpolitischen und bildungstechnischen Diskurs vermehrt hervorgeht, wie wichtig die Förderung der Kinder in der Primarschule ist, da dort „Alles“ beginnt, ist fraglich, warum für diese Berufsgruppe politisch gesehen nicht mehr finanzielle Mittel gesprochen werden. Im Gegensatz dazu werden nicht ausgebildete, nicht qualifizierte Personen als bezahlte Klassenassistenzen eingesetzt. Zudem gibt es noch Senioren und Seniorinnen im Klassenzimmer, welche auf freiwilliger Basis und unentgeltlich im Unterricht anwesend sind. Unsere eigene Forschungsrecherche aus dem Modul 326 Soziale Arbeit in der Schule zu diesem Thema hat ergeben, dass die Anwesenheit von Senioren und Seniorinnen auf Sekundarstufe willkommen wäre. Als innovative Idee könnten auf Primarstufe vermehrt Senioren und Seniorinnen im Klassenzimmer eingesetzt werden, die Anzahl an bestehenden bezahlten, ebenfalls nicht klassifizierten Klassenassistenzen reduziert und die Pensen der SSA erhöht werden. Dafür bräuchte es für die älteren Menschen ein einfaches Qualifizierungsverfahren.

Die Abhandlung des Themas im Ausblick hat ergeben, dass sich folgende Themen als Forschungsfragen für künftige Bachelorarbeiten anbieten:

- Werden die herausgearbeiteten Methoden und Handlungsansätze aus der vorliegenden Arbeit tatsächlich in der SSA umgesetzt? Wenn Nein, warum nicht? Wenn Ja, wie werden sie eingesetzt und wie wirken sie sich auf die vier genannten beeinträchtigten Lebensbereiche von traumatisierten Kindern aus? Gibt es sichtbare Verbesserungen? Wie zeigt sich die Abgrenzung der Professionellen?
- Wie würde sich eine Unterstützung durch Senioren und Seniorinnen als Klassenassistenz innerhalb des Systems Schule auswirken?

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte [AEMR] vom 10. Dezember 1948.

American Psychiatric Association (2015). *Diagnostische Kriterien DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.

Andreatta, Pia (2018). Traumatisierung von Kindern durch Krieg und Flucht sowie ein kritischer Blick auf den klinischen Traumadiskurs. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 42 (2/3), 75-95.

Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*.

Avenir Social (2016). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. Gefunden unter https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_DE_Schulsozarbeit_160329.pdf

Baier, Florian (2008). Schulsozialarbeit. In Florian, Baier & Schnurr, Stefan (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S.87-117). Bern: Haupt.

Baierl, Martin (2016). Mit Sicherheit ein gutes Leben: Die fünf sicheren Orte. In Martin, Baierl & Kurt, Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. unveränderte Aufl., S.56-71). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Baldus, Marion & Lang, Susanne (2009). Arbeit mit kreativen Medien. In Rainer, Kilb & Jochen, Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S.275-289). München: Ernst Reinhardt.

Bettelheim, Bruno (1980). *Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie in Extremsituationen*. Stuttgart: DVA.

Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik [BAG-TP] (2011). *Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der Traumapädagogik*. Gefunden unter <https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html>

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft [BV] vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2020).

Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen* (2. überarb. Aufl.). Bern: Haupt.

Cohn, Ruth (2009). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (16. durchgesehene Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Ding, Ulrike (2013). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In Jacob, Bausum, Lutz Ulrich, Besser, Martin, Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchgesehene Aufl., S.56-67). Weinheim: Beltz Juventa.
- Doose, Stefan (2013). *I want my dream! Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigung* (10. überarb. Aufl.). Neu-Ulm: AG SPAK.
- Dos Santos-Stubbe, Chirly & Noyon, Alexander (2009). Methoden der Gesprächsführung. In Rainer, Kilb & Jochen, Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S.159-170). München: Ernst Reinhardt.
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Europäische Menschenrechtskonvention [EMRK] vom 4. November 1950 (Stand am 23. Februar 2012).
- Fischer, Gottfried & Riedesser, Peter (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fischer, Gottfried, Riedesser, Peter, Gurrus, Norbert & Pross, Christian (2003). Psychotraumatologie – Konzepte und spezielle Themenbereiche. In Thure, Uexküll (Hrsg.), *Psychosomatische Medizin* (6. erw. und überarb. Aufl., S. 631-641). München: Urban & Fischer.
- Fischmann, Tamara (2017). Migration, Flucht und Trauma-Erkenntnisse aus psychoanalytischen Frühpräventionsprojekten. In Marianne, Leuzinger-Bohleber, Ulrich, Bahrke, Tamara, Fischmann, Simon, Arnold & Stephan, Hau (Hrsg.), *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation* (S. 153-173). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frey, Conrad (2001). Die unheimliche Macht des Traumas. Interaktionelle Aspekte in der Betreuung von Folter- und Kriegsoptionen. In Martine, Verwey (Hrsg.), *Trauma und Ressourcen. Trauma und Empowerment* (S. 109-124). Berlin: VWB.
- Friedmann, Alexander, Hofmann, Peter, Lueger-Schuster, Brigitte, Steinbauer, Maria & Vyssoki, David (Hrsg.). (2004). *Psychotrauma. Die posttraumatische Belastungsstörung*. Wien: Springer.
- Galuske, Michael (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Gavranidou, Maria, Niemiec, Barbara, Magg, Birgit & Rosner, Rita (2008). Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. *Zeitschrift Kindheit und Entwicklung*, 17 (4), S.224-231.
- Genfer Flüchtlingskonvention [GFK]. Abkommen über die Rechtstellung der Flüchtlinge vom 28.07.1951. Gefunden unter https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact.
- Hamburger, Franz (2018). Migration. In Hans-Uwe, Otto, Hans, Thiersch, Rainer, Treptow & Holger, Ziegler (Hrsg.). (2018). *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. (6. überarb. Aufl., S. 1008-1022). München: Ernst Reinhardt.
- Han, Petrus (2000). *Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hargasser, Brigitte (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hedtke-Becker, Astrid (2009). Empowerment. In Rainer, Kilb & Jochen, Peter (Hrsg.). (2009). *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 145-148). München: Ernst Reinhardt.
- Hehnke, Ellen (2017). *Kinder des Krieges. Soziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern für Haupt- und Ehrenamtliche*. Baden-Baden: Tectum.
- Herriger, Norbert (2011). Empowerment. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (7. völlig überarb. und aktualisierte Aufl., S.232-233). Baden-Baden: Nomos.
- Herriger, Norbert (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5. erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Huber, Michaela (2007). *Trauma und Traumabehandlung. Teil 1, Trauma und die Folgen* (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.

- ICD-10-WHO. *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision. German modification. Version 2020*. Gefunden unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2020/block-f40-f48.htm>.
- Jordan, Silke (2000). *Fluchtkinder. Allein in Deutschland*. Karlsruhe: Von Loeper.
- Keupp, Heiner (2017). Empowerment. In Dieter, Kreft & Ingrid, Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8. vollständig überarb. und aktualisierte Aufl., S. 268-270.) Weinheim: Beltz Juventa.
- Kilb, Rainer & Peter, Jochen (Hrsg.). (2009). *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Kohler-Spiegel, Helga (2017). *Traumatisierte Kinder in der Schule. verstehen-auffangen-stabilisieren*. Ostfildern: Patmos.
- Kuczynski, Mathias (2016). Stabilisierung traumatisierter Jugendlicher durch ressourcenorientierte Methoden. In Martin, Baierl & Kurt, Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. unveränderte Aufl., S.185-197). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kühn, Martin (2013). Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner. Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In Jacob, Bausum, Lutz Ulrich, Besser, Martin, Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchgesehene Aufl., S.24-37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Langenscheidt (2008). *Grosses Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Lohaus, Arnold & Vierhaus, Marc (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Müller, Franziska, Roose, Zilla, Landis, Flurina & Gianola, Giada (2018). *Psychische Gesundheit von traumatisierten Asylsuchenden: Situationsanalyse und Empfehlungen*. Luzern: Interface.
- Nuscheler, Franz (2004). *Internationale Migration. Flucht und Asyl* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Nussbaum, Martha (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Parusel, Bernd (2015). *Unbegleitete Minderjährige auf der Flucht. Bundeszentrale für politische Bildung*. Gefunden unter <http://www.bpb.de/apuz/208007/unbegleitete-minderjaehrige-auf-der-flucht>

- Reddemann, Luise (2009). *Eine Reise von 1000 Meilen beginnt mit dem ersten Schritt. Seelische Kräfte entwickeln und fördern*. Freiburg: Herder.
- Richter, Kurt F. (2011). *Erzählweisen des Körpers. Kreative Gestaltarbeit in Theorie, Beratung, Supervision und Gruppenarbeit* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoecke & Ruprecht.
- Riedesser, Peter, Resch, Franz & Adam, Hubertus (2008). Entwicklungspsychotraumatologie. In Beate, Herpertz-Dahlmann, Franz, Resch, Michael, Schulte-Markwort, Andreas, Warnke (Hrsg.), *Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen* (2. überarb. und erweiterte Aufl., S. 279-290). Stuttgart: Schattauer.
- Rubner, Eike (2011). Themenzentrierte Interaktion. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (7. völlig überarb. und aktualisierte Aufl., S.903-904). Baden Baden: Nomos.
- Ruf, Martina, Schauer, Maggie & Elbert, Thomas (2010). Prävalenz von traumatischen Stresserfahrungen und seelischen Erkrankungen bei in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerbern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 39 (3), S 151-160.
- Salomon, Alice (1926). *Soziale Diagnose*. Berlin.
- Scherwath, Corinna (2013). Grundlagen traumapädagogischen Handelns in der Jugendhilfe. *Jugendhilfe*, 51 (4), 263-269.
- Scherwath, Corinna & Friedrich, Sybille (2016). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Schmidt-Grunert, Marianne (2009). *Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung* (3.Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Selle, Gert (1989). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek: Rowohlt.
- Siegler, Robert, Eisenberg, Nancy, De Loache, Judy & Saffran, Jenny (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Smith, Patrick, Perrin, Sean, Yule, William, Hacam, Berima & Stuvland, Rune (2002). War exposure among children from Bosnia-Herzegovina: Psychological adjustment in a Community Sample. *Journal of Traumatic Stress*, 15 (2), S. 147-156.
- Speck, Karsten (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Spies, Anke & Pötter, Nicole (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS.
- Tagesanzeiger Schweiz (2020). So entwickelt sich die Zuwanderung in die Schweiz. Gefunden unter <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/so-entwickelt-sich-die-zuwanderung-in-die-schweiz/story/16323084>
- Treibel, Annette (2011). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Weiss, Wilma (2008). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Trauma in den Erziehungshilfen* (4. überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Weiss, Wilma (2013). Du musst mir helfen. Traumapädagogik – eine neue Fachrichtung versucht Antworten auf Hilferufe traumatisierter Mädchen und Jungen. *Jugendhilfe*, 51 (4), 256-263.
- Weiss, Wilma (2016). Traumapädagogik. Entstehung, Inspiration, Konzepte. In Wilma, Weiss, Tanja, Kessler & Silke Birgitta, Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S.20-32). Weinheim: Beltz.
- Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. Definition Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt, Gschwind (Hrsg.), Uri, Ziegele & Nicolette, Seiterle, *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 22-30). Luzern: interact.
- Ziegele, Uri & Good, Martina (2019). Herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. In Eva, Büschi & Stefania, Calabrese (Hrsg.), *Herausfordernde Verhaltensweisen in der SA* (S. 19-43). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Zito, Dima & Martin, Ernest (2016). *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche*. Weinheim: Beltz Juventa.

8 Anhang

A Rahmenbedingungen/Trägerschaftsmodelle der Schulsozialarbeit

Beim subordinativen Modell fungiert die Schule als Trägerschaft, wobei die Fachperson für SSA bei der Schule selbst, der Schulpflege oder der Schulverwaltung angestellt ist. Beim additiv-kooperativen Modell kann die SSA in gemeinsamer Trägerschaft von Schul- und Sozialverwaltung angeboten werden. In diesem Fall liegt die fachliche Verantwortung meistens bei der Sozialverwaltung und die Personal- und Budgetverantwortung bei der Schulverwaltung (Erziehungs- und Bildungsdepartement). Beim integrativen Modell ist die SSA bei der Sozialverwaltung angesiedelt. Dies kann das Sozialamt, das Jugendamt oder die Amtsvormundschaft sein. Das vierte Trägermodell, die Sozialpädagogische Schule, ist in der Schweiz eher selten. Es handelt sich um das Modell der freien Trägerschaft, wo die SSA bei einem nicht-staatlichen Träger wie einem Verein oder einem Verband angesiedelt ist (Florian, Baier, 2008, S.99).

Zu den Rahmenbedingungen gehört nicht nur die Frage nach der Angliederung der SSA sondern auch die strukturelle Kopplung zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Die folgende Darstellung bildet die drei gängigsten Kopplungsmodelle ab.

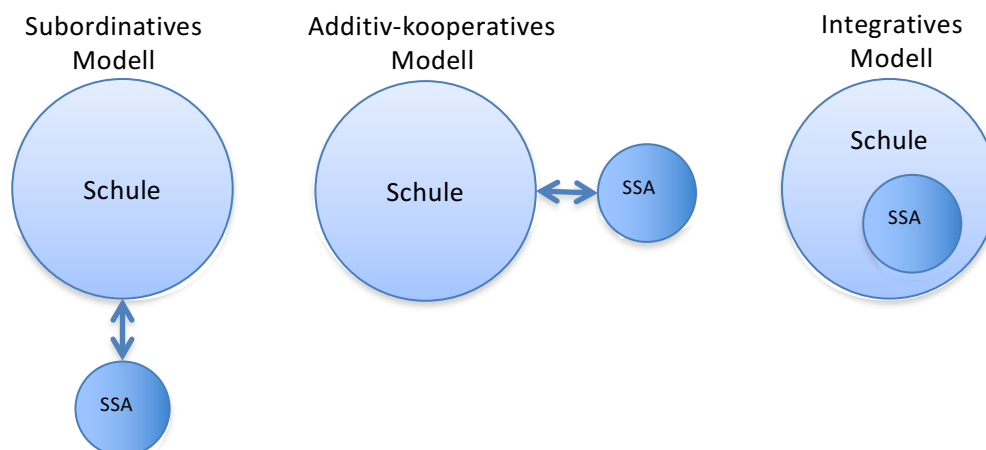


Abbildung 1: Kopplungsmodelle Soziale Arbeit und Schule (Ziegele, 2014, S.65)

Beim Subordinativen Modell ist die SSA der Schule untergeordnet und die Einbindung der Fachperson der SA ist ausschliesslich nach den Bedürfnissen und Vorstellungen der Schule ausgerichtet. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass eine sozialarbeitende Fachperson an der Schule fest angestellt ist und einen exakt definierten Interventionsbereich zugewiesen erhält, der im Rahmen des Pflichtenheftes festgehalten ist. Es ist in diesem Konzept weder vorgesehen, dass die Sozialarbeitenden strukturelle Veränderungen in der Schule versuchen zu initiieren, noch dass sie sich in die Belangen des Unterrichts einmischen (Hafen, 2005, S. 77). Die SSA kann also keinen Einfluss auf das Geschehen und die schulischen Strukturen nehmen.

Da umfangreiche strukturelle Veränderungen und Anpassungen bezüglich Unterrichtsinhalten und -formen und Funktionsreformen der Schule nicht vorgesehen sind, bleibt die Schule auch beim additiv-kooperativen Modell wie sie ist. Die SSA agiert bei diesem Modell von Fall zu Fall als Entlastungsinstanz für die Lehrpersonen. Dies kann von Prävention und Gesundheitsförderung über die Umgestaltung des Schulhofes bis zur Organisation eines Wanderlagers alles beinhalten (Hafen, 2005, S. 76). Die SSA hat hier somit die hauptsächlichen Aufgaben der Entlastung und Prävention.

Das dritte integrative Modell sieht vor, Fachpersonen der SA aktiv in die Organisation Schule einzubinden. Dadurch werden die Sozialarbeitenden in die Prozesse einbezogen, welche über die Gestaltung der Schule entscheiden (Hafen, 2005, S. 73). Somit haben bei diesem Modell die Sozialarbeitenden eine Mitwirkungsmöglichkeit bei Umstrukturierungen.

Das vierte und noch nicht sehr verbreitete Modell ist das Modell der sozialpädagogischen Schule.

Sozialpädagogische
Schule

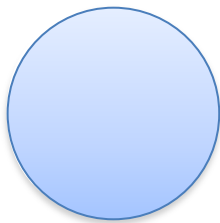


Abbildung 2: Kopplungsmodelle Soziale Arbeit und Schule (Ziegele, 2014, S.65)

Beim Modell der Sozialpädagogischen Schule steht weniger der Kooperationsgedanke der zwei Disziplinen SA und Schule im Vordergrund als die Reform der Schule selbst. Vielmehr zielt das Konzept der sozialpädagogischen Schule darauf ab, die Schule zur Verstärkung der schulspezifischen Integrationsfunktion lebensweltorientierter zu gestalten. Dabei soll die Schule die notwendigen Schritte zu mehr Lebensweltorientierung alleine verwirklichen. Gleichzeitig würde dies bedeuten, dass es die Disziplinen der SA gar nicht mehr braucht in der Schule, weil die Lehrkräfte deren Aufgabenbereiche übernehmen würden, die im Kontext des Erziehungssystems wie auch im Kontext des Systems der sozialen Hilfe operieren. (Hafen, 2005, S.70). SSA wäre also nicht mehr notwendig und die Schule würde alleine wirken.