

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs **VZ 2019-2022**

Lozan Muhamed Amin

Rassismuskritische Traumapädagogik

Chancen und Grenzen einer rassismuskritischen Traumapädagogik zur sozialarbeiterischen Unterstützung von Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung in Kindergarten und Schule

Diese Arbeit wurde am **15. August 2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

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

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

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



Urheberrechtlicher Hinweis:

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

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

Sie dürfen:



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

Zu den folgenden Bedingungen:



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



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



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

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

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

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

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

Vorwort der 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. sozialarbeiterisches 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 Sozialarbeiter:innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Der Anteil von Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen in der Schweiz ist mittlerweile sehr hoch. Viele dieser Kinder haben traumatische Erfahrungen gemacht und benötigen daher Unterstützung durch die Soziale Arbeit. Allerdings stellt sich die Frage, mittels welcher Möglichkeiten Sozialarbeiter:innen diese belasteten Kinder angemessen begleiten und unterstützen können.

Die potentiellen Herausforderungen für Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen bestehen in dem Auftreten von Entwicklungsverzögerungen, -rückschritten sowie einer Vielzahl psychosozialer Belastungen und letztlich einer ungewissen Zukunft. Es ist angesichts der kulturellen Differenz notwendig, dass Sozialarbeiter:innen rassistisch kritisch vorgehen, das heisst sie müssen ihre eigenen Vorstellungen und Perspektiven stetig überdenken. Dies muss verknüpft werden mit der Traumapädagogik.

Für die Arbeitsfelder Kindergarten und Schule lässt sich feststellen, dass diese für Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen einen sicheren Ort darstellen müssen, was sich auf der Raum-, der Zeit- und der Sprach- und Gemeinschaftsebene niederschlägt. Des Weiteren sind Natur- und Bewegungserfahrungen, bestenfalls spielerischer Art, sinnvolle Handlungsempfehlungen. Ausserdem müssen Sozialarbeiter:innen eine traumasensible Beziehungspädagogik praktizieren. Auch ästhetisches Gestalten, speziell das Malen und Zeichnen, sind empfehlenswerte Möglichkeiten der Traumabearbeitung. Weitere Forschungsbemühungen sind nötig um diese Aspekte noch präziser herauszuarbeiten.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
1 Einleitung	1
2 Was wissen wir über Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen?.....	5
2.1 Was sind Kriegserfahrungen?.....	5
2.2 Was sind Fluchterfahrungen?	6
2.3 Zahlen und Daten.....	7
2.4 Kriegstraumatisierung und Resilienz.....	8
2.5 Psychosoziale Auswirkungen von Kriegserfahrungen	10
3 Was leistet eine rassismuskritische Traumapädagogik in der Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen?.....	12
3.1 Differenz, Rassismus und Intersektionalität	12
3.2 Zusammenarbeit mit Dolmetscher:innen.....	16
3.3 Grundlagen der Traumapädagogik	18
3.4 Stärkung der Resilienz und Ressourcen	21
3.5 Ästhetisches Gestalten als Traumapädagogik	23
3.6 Einnahme einer rassismuskritischen Haltung von Sozialarbeiter:innen im Kontext der Verknüpfung von Traumapädagogik und Rassismuskritik	25
4 Anwendungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit mit rassismuskritischer Traumapädagogik.....	28

5	Handlungsempfehlungen und Grenzen in den sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern Kindergarten und Schule.....	31
5.1	Allgemeine Hinweise zum Umgang mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung	31
5.2	Natur- und Bewegungserfahrungen.....	32
5.3	Kindergarten und Schule als sicherer Ort vor Re-Traumatisierungen und Rassismuserfahrungen.....	33
5.4	Traumaisensible Beziehungspädagogik.....	35
5.5	Ästhetisches Gestalten: Zeichnen und Ausdrucksmalen.....	36
5.6	Grenzen.....	38
6	Fazit und Ausblick	39
	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	42

1 Einleitung

Asylgesuche in der Schweiz bewegen sich seit vielen Jahren auf einem konstanten Niveau, wobei die grosse Migrationsbewegung 2015 mit fast 40'000 Asylgesuchen den bisherigen Höhepunkt markierte (SEM, 2021, S. 14). Auch der am 24. Februar 2022 begonnene russische Angriffskrieg in der Ukraine führt zu einem Zustrom von geflüchteten und asylsuchenden Menschen unter anderem in die Schweiz. Geflüchtete Kinder sind somit längst im Schweizer Alltag angekommen (Zito, 2017, S. 235).

Hierbei stellt sich die Frage, wie insbesondere geflüchtete Kinder als besonders vulnerable und somit schützenswerte Gruppe bei der Bewältigung ihrer traumatischen Kriegserfahrungen unterstützt werden können (Richter-Kornweitz, 2011, S. 243). Denn Sozialarbeiter:innen stehen vor dem Problem, dass sie vor dem Hintergrund einer interkulturellen Perspektive diese psychisch teils enorm belasteten Kinder unterstützen müssen, sie aber selber häufig nicht ausreichend auf diese Aufgabe vorbereitet werden (Melter, 2013, S. 104; Weiss, 2021, S. 30). Ausserdem sind Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrungen von kumulativen Mehrfachtraumatisierungen betroffen, was den sozialarbeiterischen Umgang mit ihnen erschwert (Diez Grieser, 2018, S. 17 f.; Ruf, 2019, S. 142 f.).

Um also den von Flucht- und Kriegserfahrungen betroffenen Kindern helfen zu können, braucht es traumapädagogische Ansätze, damit Kinder wieder lernen, selbstbestimmt und selbstbestimmt handeln zu können (Kühn, 2009, S. 133 f.; Ruf, 2019, S. 253–255; Weiss, 2009, S. 168 f.). Traumapädagogik wird von Ruf (2019) als «Pädagogik des Enträtselns» (S. 239) bezeichnet und weist somit auf die Komplexität der Traumapädagogik hin. Die Durchführung von traumapädagogischen Interventionen ist somit sehr voraussetzungsvoll, was psychosomatische und -therapeutische Kenntnisse anbelangt (Diez Grieser, 2018, S. 21).

Hinzu kommen Besonderheiten in der Gesprächsführung, weil Dolmetscher:innen hinzugezogen werden müssen (Schellong et al., 2016, S. 440; Zito, 2010, S. 137). Denn weil sich in vielen Fällen die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der Sozialarbeiter:innen von der der Kinder unterscheidet, gilt es, eine interkulturelle Herangehensweise zu wählen, das heisst, es braucht eine «Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen» (Prengel, 2019, S. 89; vgl. Ruf, 2014, S. 316–321; Weiss, 2021, S. 30 f.).

Doch eine Interkulturelle Soziale Arbeit und Pädagogik engt laut Vahsen und Tan (2012, S. 570 f.) die Individualität von Menschen ein, weil sie den Menschen auf kulturelle Merkmale wie Sprache, Aussehen, Verhalten usw. beschränkt – und daher für die pädagogische Arbeit nur von begrenztem Nutzen ist. Dadurch erfolgt eine Vereinfachung der sozialen Komplexität (Koch, 2018, S. 193). Deshalb ist eine rassismuskritische Haltung nötig, weil die pädagogisch hervorgebrachte, differenzierende Ordnung der Adressat:innen kritisch hinterfragt werden muss (Mecheril & Plösser, 2018, S. 285). Zudem berücksichtigt eine rassismuskritische Haltung, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal der Gesellschaft ist, sodass diese nicht nur beobachtet, sondern letztlich auch dekonstruiert werden können (Fereidooni, 2019, S. 9; Mecheril & Melter, 2010, S. 177).

Kriegs- und kriegsfolgenbedingte Traumata sind in der Literatur bereits ausreichend erforscht. Demnach leiden Kinder unter Posttraumatischen Belastungsstörungen sowie unter einer Vielzahl an Traumafolgestörungen wie Asthma, Aufmerksamkeitsstörungen, Depressionen usw. (Ruf, 2016, S. 21; Weeber & Gögercin, 2014, S. 17 f.; Zito, 2017, S. 241-244). Es ist daher erforderlich, mit den betroffenen Kindern traumapädagogisch ressourcenorientiert zu arbeiten, ihnen also stückweise bei der «Selbstbemächtigung» (Weiss, 2016, S. 20) zu helfen (Weeber & Gögercin, 2014).

Eine zusätzliche Herausforderung vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Intersektionalitätsforschung besteht darin, dass Kinder mit verschiedenen, sich überlappenden und wechselseitig verstärkenden Ungleichheitsverstärkern konfrontiert sind (Mecheril & Plösser, 2018, S. 287; Walgenbach, 2014, S. 60 f.). Denn nicht nur gehören sie als Kinder ohnehin bereits zu den ‘Schwachen’, sie sind überdies nicht ‘einheimisch’, sondern teilweise ‘sichtbar ausländisch’ und zudem aufgrund ihres Fluchtstatus lediglich ‘geduldet’. Sozialarbeiter:innen wiederum haben nicht nur wenig Kenntnis über rassismusrelevante Ausgrenzungs- und Benachteiligungserfahrungen von Kindern, sondern sie sind vielfach selber nicht ausreichend diversitäts- und rassismussensibel (Melter, 2013, S. 104).

Mai (2017) kritisiert, dass Rassismus (auch in der pädagogischen Arbeit) vielfach reduziert oder verlagert wird auf den Rechtsextremismus und untere soziale Schichten, obwohl Rassismus allgegenwärtig ist (S. 15 f.). Die Schwierigkeit liegt aber auch oftmals darin, Rassismus benennen zu können (Mai, 2017, S. 16). Es bedarf deshalb kollaborativer Reflexionsräume,

damit Sozialarbeiter:innen auf ihrer persönlichen, subjektiven Ebene ein stärkeres Bewusstsein entwickeln (Kaufmann & Satilmis, 2017, S. 107 f.).

Daraus lässt sich folgende Wissenslücke schlussfolgern: Die Gefahr besteht darin, dass Sozialarbeiter:innen gar nicht ausreichend Kenntnisse besitzen, um kriegserfahrenen Flüchtlingskindern bei ihrer Traumabewältigung zu helfen, sofern sie nicht dezidiert eine rassismuskritische Haltung einnehmen.

Ohnehin kritisiert Rehklaue (2017), dass die Forschungslage zur Sozialen Arbeit mit Geflüchteten eher dürftig ist. Dies liegt mit daran, dass der Zugang aufgrund kultureller Differenzen (insbesondere in sprachlicher Hinsicht) nicht niedrigschwellig ist. Dennoch braucht es Zugangsmöglichkeiten zu den betroffenen Kindern (S. 319). Die Traumafolgen in Verbindung mit sprachlichen Differenzen führen deshalb dazu, dass alternative, nonverbale Zugänge zu Kindern gefunden werden müssen, um sie verstehen zu können (Weise et al., 2021, S. 295). Denkbar ist auch die Nutzung kreativer Medien zur Ressourcenaktivierung, insbesondere das Malen bzw. Zeichnen (Hölzle, 2011, S. 80–85; Krenz, 2014, S. 8 f.). Sinnvoll erscheint daher die gezielte sozialarbeiterische Nutzung alltäglicher Tätigkeiten aus dem Bereich der ästhetischen Bildung und ästhetischen Anregung (Neuss & Kaiser, 2019, S. 19 f.) Die Wissenslücke besteht in der bislang fehlenden und praxisorientierten Verknüpfung einer rassismuskritischen Haltung mit der Trauma- und Beziehungspädagogik speziell in der Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen.

Es soll in dieser Arbeit deshalb herausgearbeitet werden, wie Sozialarbeiter:innen Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrung begleiten und unterstützen können, insbesondere im Hinblick auf die Traumabewältigung. Der Fokus der Arbeit ist somit praxisorientiert. Die übergeordnete Fragestellung lautet: Inwiefern haben Sozialarbeiter:innen Möglichkeiten, Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen unter Berücksichtigung der Rassismuskritik traumapädagogisch zu unterstützen und zu begleiten? Daraus ergeben sich folgende Unterfragestellungen:

1. Mit welchen potenziellen Herausforderungen sind Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrung konfrontiert?
2. Welchen Beitrag leistet eine rassismuskritisch ausgerichtete Traumapädagogik?
3. Welche Methoden von rassismuskritischer Traumapädagogik können Sozialarbeiter:innen anwenden?

Auf den institutionellen Kontext (zum Beispiel Institutionalisierung von Antidiskriminierung) wird nicht eingegangen, weil dies den Fokus zu sehr von der Mikro- auf die Makroebene verschieben würde, wodurch der Umfang der Arbeit überschritten würde. Auch wichtige Kategorien wie Geschlecht können bestenfalls am Rande erwähnt werden, weil die Ausarbeitung ansonsten zu unübersichtlich wird.

Weil verschiedene theoretische Ansätze miteinander verknüpft werden, ist eine reine Literaturarbeit besser geeignet. Denn eine empirische Forschungsarbeit kann nicht in der erforderlichen theoretischen Tiefe herausarbeiten, inwiefern beispielsweise die ästhetische Bildung als Form der Traumapädagogik genutzt werden kann oder wie sich Traumapädagogik und Rassismuskritik verknüpfen lassen. Hier braucht es tiefgreifende theoretische Überlegungen. Ausserdem ist es sehr schwierig, einen Zugang zur Zielgruppe (Kinder mit Flucht-/Kriegserfahrung) zu bekommen, sowohl aufgrund der Sprachschwierigkeiten als auch aufgrund der Gefahr der Erinnerung der traumatischen Situation, sodass eine empirische Forschungsarbeit allein aus forschungsethischen Gründen gar nicht durchführbar ist.

Folgende Struktur liegt dieser Arbeit zugrunde: In Kapitel 2 werden Kriegs- und Fluchterfahrungen definiert und Zahlen und Daten vorgetragen. Zudem wird auf die Bedeutung der Kriegstraumatisierung und Resilienz eingegangen und es werden psychosoziale Auswirkungen von Kriegserfahrungen thematisiert. In Kapitel 3 wird der Beitrag einer rassismuskritischen Traumapädagogik in der Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen herausgearbeitet, indem die Begriffe Differenz, Rassismus und Intersektionalität definiert werden. Zudem wird auf einige zu berücksichtigende Aspekte in der Zusammenarbeit mit Dolmetscher:innen eingegangen und es werden die Grundlagen der Traumapädagogik dargestellt. Im Anschluss daran wird auf die Stärkung der Resilienz und Ressourcen eingegangen und die ästhetische Gestaltung als eine Form der Traumapädagogik herausgestellt. Abschliessend wird die Möglichkeit der Einnahme einer rassismuskritischen Haltung von Sozialarbeiter:innen im Zuge der Verknüpfung von Traumapädagogik und Rassismuskritik diskutiert. Im vierten Kapitel werden konkrete Anwendungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit mit einer rassismuskritischen Traumapädagogik erläutert und daraufhin in Kapitel 5 Handlungsempfehlungen sowie Grenzen für Kindergarten und Schule als exemplarische sozialarbeiterische Handlungsfelder formuliert. In Kapitel 6 erfolgt ein Fazit und Ausblick.

2 Was wissen wir über Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen?

In diesem Kapitel werden die Herausforderungen von Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen dargestellt. Hierzu wird zunächst definiert, was Kriegs- und Fluchterfahrungen sind und es werden aktuelle Statistiken aufgeführt. Ausserdem wird beschrieben, was Kriegstraumatisierungen im Kindesalter sind, welche Bedeutung der Resilienz zukommt und welche psychosozialen Auswirkungen Kriegserfahrungen mit sich bringen können.

2.1 Was sind Kriegserfahrungen?

Vom Krieg betroffene «Menschen werden zwangsläufig physisch und psychisch verletzt, auf die eine oder andere Art diskriminiert, von vielen organisationalen als auch sozialen Bindungen desintegriert und ausgeschlossen» (Carey, 2018, S. 11). Grund- und Freiheitsrechte sind ausgesetzt, Menschen haben nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, um ihr eigenes Überleben zu sichern (Carey, 2018, S. 11 f.).

Viele Kinder und Jugendliche mit Kriegserfahrungen haben extreme Traumata wie den Krieg an sich, den Tod von nahen Angehörigen, Trennung der Familie sowie weitere Beziehungsabbrüche erlebt, ausserdem haben sie die kriegerische Zerstörung zum Beispiel durch Beschuss und Bombardierungen ihrer Wohnungen, Häuser, Städte, ja ihrer gesamten Heimat miterlebt (Ruf, 2019, S. 125–128; Thomas et al., 2018, S. 166; Weiss, 2021, S. 56). Daraus folgen weitere Erfahrungen wie Obdachlosigkeit sowie Existenzbedrohungen wie Kälte und Hunger (Ruf, 2019, S. 128). Hinzu kommen Kriegserfahrungen wie Folter und Vergewaltigung, welche weit ausserhalb dessen liegen, was Menschen für gewöhnlich erleben (Ruf, 2019, S. 125–128; Schellong et al., 2016, S. 434). Welchen konkreten Belastungen Kinder in ihrem Herkunftsland ausgesetzt sind, ist laut Schellong et al. (2016, S. 434) wenig bekannt.

Zudem sind viele der Kinder und Jugendlichen erst nach einer lebensgefährlichen Flucht zum Beispiel in Aufnahmeländer wie die Schweiz gekommen, sodass die Flucht für sich allein genommen noch einmal eine zusätzliche belastende Komponente ist (Weiss, 2021, S. 56). Auf Fluchterfahrungen wird im nachfolgenden Kapitel eingegangen. Speziell zu den kriegsbedingten Fluchtgründen bei Kindern gehören der Einsatz als Kindersoldat:in, sexuelle Ausbeutung und Versklavung (Ruf, 2016, S. 13; Ruf, 2019, S. 131).

2.2 Was sind Fluchterfahrungen?

Bereits Anfang der 1990er-Jahre wurde in der Literatur darauf hingewiesen, dass globale Migrationsprozesse aufgrund einer Vielzahl von Gründen – zum Beispiel Klima und Ökologie, Armut, Kinderhandel, Sklaverei, Zwangsheirat, politische und ethnische Konflikte und vieles mehr – zukünftig an Bedeutung gewinnen werden und sie ausserdem nicht unikausal sind, sondern multikausale, komplexe und multifaktorielle Gründe haben (Korntheuer, 2016, S. 65; Rieger, 2010, S. 21; Ruf, 2019, S. 26; Weeber & Gögercin, 2014, S. 17 f.). Fluchtmigration ist daher immer erzwungene Migration, weil wirtschaftlicher, politischer und/oder sozialer Druck besteht, den derzeitigen Lebensmittelpunkt aufzugeben (Korntheuer, 2016, S. 59; Weeber & Gögercin, 2014, S. 15 f.).

Mittlerweile gehören Kriegserfahrungen zu den häufigsten Fluchtursachen (Ruf, 2019, S. 124). Somit stehen Kriegs- und Fluchterfahrungen in enger Verbindung zueinander (Korntheuer, 2016, S. 61). Allerdings muss das eine nicht in jedem Fall zwingend mit dem anderen verknüpft sein. Beispielsweise ist es möglich, dass Familien vor Ausbruch eines Krieges fliehen oder dass sie sozusagen ‚rechtzeitig‘ fliehen, bevor das Kriegsgeschehen ihr Wohngebiet erreicht hat. Dies bedeutet aber nicht, dass eine Flucht ohne direkte Kriegserfahrungen weniger belastend wäre.

Die mit einer Flucht zusammenhängenden Belastungen können im Kindesalter abgefedert werden, sofern die Familie im Kollektiv flüchtet, wobei Kinder auch dadurch traumatisiert werden können, dass ihre Eltern so grosse Belastungen erfahren, dass sie ihrerseits psychisch beeinträchtigt werden (Diez Grieser, 2018, S. 17). Dennoch muss berücksichtigt werden, dass der Fluchtprozess an sich eine extreme Belastung darstellt, weil sie häufig gezwungenermassen mit Schleuserbanden und Menschenhändlern zusammenarbeiten und somit deren Gewalt und eventueller sexueller Übergriffe ausgeliefert sind (Weeber & Gögercin, 2014, S. 18). Ausserdem kann sich die Flucht über Monate oder sogar Jahre hinziehen, was mit vielen Entbehrungen der simpelsten Grundbedürfnisse (Schlaf, Essen, Trinken, Geborgenheit, Spiel) verbunden ist, und es werden enorme räumliche Distanzen überwunden, was aus körperlicher Sicht hochgradig belastend ist (Weeber & Gögercin, 2014, S. 18). Denkbar ist daher, dass auch die Fluchtbedingungen Traumatisierungen bewirken (Schellong et al., 2016, S. 434).

Zudem muss die Situation der Kinder in den Aufnahmeländern nach der Flucht berücksichtigt werden, denn auch die dortigen Rahmenbedingungen können im Anschluss an die bereits sehr belastenden Kriegs- und/oder Fluchterfahrungen eine enorme Beanspruchung von Psyche und Körper nach sich ziehen (Schellong et al., 2016, S. 434; Weiss, 2021, S. 56). Beispielsweise kommt es in manchen Aufnahme- oder Gemeinschaftslagern zu gewalttätigen, alkoholisierten oder sexuellen Übergriffen, die hygienischen Verhältnisse können unzureichend sein, der bauliche Zustand lässt zu wünschen übrig, die Einrichtungen sind eng, laut und liegen in isolierter Lage, es gibt für Kinder draussen wie drinnen keine Rückzugsräume zum Spielen oder Lernen und vieles mehr (Schellong et al., 2016, S. 434; Weiss, 2021, S. 56).

2.3 Zahlen und Daten

Zwischen 1990 und 2014 hat beinahe eine Verdoppelung der internationalen Migrationszahlen von 154 auf 232 Millionen stattgefunden, ebenso stieg die Anzahl der Fluchtmigration zwischen 2011 (42,5 Millionen Personen) und 2015 (59,5 Millionen Personen; Korntheuer, 2016, S. 60). Afghanistan gehört seit langem zu den Herkunftsländern, aus dem die meisten Menschen flüchten, speziell die Mehrzahl der Kinder und Jugendliche flieht ebenfalls aus Afghanistan, aus Syrien und aus dem Irak (Ruf, 2019, S. 26, S. 125; Weeber & Gögercin, 2014, S. 17). Im Jahr 2019 schrieb Ruf (2019, S. 26), dass die Vertreibung von Menschen mittlerweile ein Ausmass angenommen hat, welches im historischen Rückblick einzigartig ist und welches zukünftig aufgrund der in Kapitel 2.2 genannten Aspekte nicht abnehmen wird.

Ende 2014 waren weltweit beinahe 60 Millionen Menschen auf der Flucht, die Hälfte davon Kinder und Jugendliche (Rieger, 2010, S. 21; Ruf, 2019, S. 26; Weeber & Gögercin, 2014, S. 17). Gleichzeitig wird es immer schwieriger, Fluchterfahrungen auf einen Grund zu reduzieren, das heisst die strikte Abgrenzung zwischen Flucht, Arbeitsmigration oder Familienzusammenführung entspricht kaum noch der Lebensrealität der geflüchteten Menschen, da immer mehr Menschen ihre Heimatländer unfreiwillig verlassen (Korntheuer, 2016, S. 60). «Die Menschen fliehen aus Not, Verfolgung und Angst» (Ruf, 2019, S. 26). Schubfaktoren wie Armut, Krieg, Gewalt sowie Verfolgung aus politischen, ethnischen und religiösen Gründen (exogene Faktoren) mischen sich mit subjektiv ganz verschiedentlich begründeten Entscheidungen wie Sicherheit, Wohlstand und Frieden (Carey, 2018, S. 12; Korntheuer, 2016, S. 65; Ruf, 2019, S. 28). Schellong et al. (2016, S. 434) weisen für Deutschland darauf hin, dass es keine konkrete

Angabe darüber gibt, wie viele der ankommenden Geflüchteten unter psychischen Beschwerden leiden

2.4 Kriegstraumatisierung und Resilienz

Schon seit den 1960er-Jahren werden die Auswirkungen von Kriegs-, Flucht- und Vertreibungserfahrungen auf die psychische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter erforscht (Ruf, 2019, S. 129). Insgesamt lässt sich feststellen, dass Geflüchtete im Vergleich zur Normalbevölkerung eine teilweise erheblich gesteigerte Prävalenz in Bezug auf das Vorhandensein psychischer Störungen haben, welche auch nach einiger Zeit im Aufnahmeland bestehen bleiben (Schellong et al., 2016, S. 434; Zito, 2017, S. 242). Denn «im Kontext von Krieg, Verfolgung und Flucht erfahren Kinder extreme Bedrohung und Gewalt am eigenen Leib» (Zito, 2017, S. 241).

Am Beispiel des Bürgerkrieges in Syrien verdeutlicht Ruf (2019, S. 124 f.), dass Millionen syrische Kinder psychische Schäden erlitten haben, was sich in häufigem Bettnässen und Einnässen äussert oder darin, dass viele Kinder Angst davor haben, draussen vor ihrem Haus zu spielen. Auch Sprachstörungen und Drogenkonsum zur Stressbewältigung treten mehr und mehr im Kindes- und Jugendalter auf (Ruf, 2019, S. 125). Gemäss einer Untersuchung von 393 bosnischen Jugendlichen leiden 80 Prozent von ihnen als Reaktion auf ihre Kriegserfahrungen unter Kontrollverlust, Ohnmachtserlebnissen, Todesängsten und Verzweiflung (Ruf, 2019, S. 128). Laut einem systematischen Studienreview, in dem 43 Einzelstudien untersucht wurden, haben bis zu 97 Prozent der kriegsgeflüchteten Jugendlichen traumatische Erfahrungen gemacht (Thomas et al., 2018, S. 166 f.).

«Eine grosse Mehrheit der syrischen Kinder lebt in einer Atmosphäre panischer Angst vor Gewalt» (Ruf, 2019, S. 125). Denn aufgrund der enormen Gewalt der in Kapitel 2.1 aufgeführten kriegerischen Ereignisse reichen die psychischen und sozialen Verarbeitungsmöglichkeiten meist nicht mehr aus und führen zur Entstehung von existenziellen Bedrohungsgefühlen mit Todesangst (Ruf, 2019, S. 125–128; Zito, 2017, S. 241 f.). Es wäre deshalb verkürzt, sämtliche Kriegserfahrungen als ein einziges Trauma anzusehen, zudem würden dadurch Kriegserfahrungen generalisiert werden. Stattdessen wurde in den vergangenen Kapiteln bereits deutlich, dass es eine Vielzahl an Kriegserfahrungen gibt, die aufgrund der generellen Gräueltaten eines Krieges

gar nicht abschliessend aufgezählt werden können, und die einzeln für sich genommen als traumatische Erfahrung zu bewerten sind.

Die grosse Problematik besteht somit darin, dass das Auftreten mehrerer traumatischer Erfahrungen als kumulatives Risiko für eine Traumafolgestörung wirksam ist (Diez Grieser, 2018, S. 18). Solche mehrfachen und lang andauernden traumatischen Erlebnisse sowie sexuelle Gewalterfahrungen werden als Typ-II-Traumata (sequenzielle Traumatisierungen) bezeichnet, wohingegen ein Typ-I-Traumata auf einem einmaligen Ereignis basiert (Schellong et al., 2016, S. 434). Deshalb wiegen Kriegstraumatisierungen umso schwerer, «wenn Kinder ihre Kindheit ausschliesslich in Krisengebieten bzw. auf der Flucht verbracht haben und nie eine Kindheit im Sinne eines Schutz-, Schon- und Lernraums erfahren durften» (Kleina, 2018, S. 268). Denn Kriegserfahrungen sind oftmals mit multiplen traumatischen Erfahrungen verknüpft (Zito, 2017, S. 249).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Kinder traumatische Erfahrungen anders erleben und einordnen als Erwachsene, weil es ihnen an Lebenserfahrung mangelt, sie nur eingeschränkt handlungskompetent sind und über zu geringe Mittel zur Sinngebung verfügen (Kleina, 2018, S. 267 f.). Zudem gehören Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Schutzbedürftigkeit zu den Bevölkerungsgruppen, welche unter Kriegsfolgen besonders leiden, da ihre Alltagsstruktur zerstört wird und die Familie als Ort des Schutzes und der Geborgenheit auseinanderfällt (Rieger, 2010, S. 22 f.; Ruf, 2019, S. 129). Posttraumatische Belastungsstörungen unter Geflüchteten sind daher keine Seltenheit und zeigen sich in Form von ungewolltem Wiedererleben nebst einer veränderten Emotionsregulation (Flashbacks), dem Verlust von Selbstkohärenz und dem Auftreten von somatischen Erkrankungen (zum Beispiel körperliche Schmerzen; Diez Grieser, 2018, S. 18). Zwischen 19,5 und 30,4 Prozent der unbegleiteten Minderjährigen haben zudem als Folge der kriegsbedingten traumatischen Erfahrungen posttraumatische Belastungsstörungen entwickelt (Thomas et al., 2018, S. 167).

Kriegsbedingte Traumatisierungen ergeben sich daraus, dass Kinder von der extremen Gewalt von kriegerischen Ereignissen überfordert werden, sowohl was ihre psychische als auch was ihre soziale Verarbeitungsfähigkeit angeht (Ruf, 2019, S. 125 f.). Denn Kinder haben keine Vorerfahrungen hinsichtlich kritischer Lebensereignisse, sodass sie nicht auf gelungene Verarbeitungsversuche zurückgreifen können, was auch bedeutet, dass ihre Selbstwirksamkeit geringer ausgeprägt ist und sie ein verringertes Selbstbild haben mangels bisheriger positiver

Erfahrungen (Kleina, 2018, S. 268). Kinder werden deshalb leichter erschüttert durch Kriegs- und Fluchterlebnisse, welche «die noch nicht fest geformte Persönlichkeit der Kinder angreifen und nachhaltig verändern können» (Kleina, 2018, S. 268). Ob und in welchem Ausmass Traumatisierungen entstehen, kommt auf die Art, Dauer und Schwere der Kriegserfahrungen an, ausserdem sind zusätzlich das Alter, das Geschlecht, etwaige Vorerfahrungen und die familiäre Situation entscheidend (Ruf, 2019, S. 129 f.). In Kapitel 3.4 wird auf die Rolle der Resilienz als Schutzfaktor eingegangen.

2.5 Psychosoziale Auswirkungen von Kriegserfahrungen

Die in den vergangenen Kapiteln beschriebenen Kriegs- und Fluchterfahrungen wirken traumatisierend und die psychosozialen Folgen davon sind langanhaltend und schwerwiegend (Diez Grieser, 2018, S. 18; Kleina, 2018, S. 267). Es stellt sich somit die Frage, welche Entwicklung ein Kind machen kann im Kontext von Flucht, Verlust und Neubeginn (Zito, 2017, S. 237). In der Literatur wird allerdings hinsichtlich der Auswirkungen nicht immer trennscharf unterschieden zwischen Kriegs- und Fluchterfahrungen, was in den nachfolgenden Ausführungen entsprechend berücksichtigt werden muss.

Kriegs- und Kriegserfahrungen wiegen so schwer, weil sie in wiederholter Form bzw. langfristig auftreten und von Menschen (im Grunde genommen bewusst) verursacht werden, sie also keine natürlichen Ereignisse sind wie beispielsweise Umweltkatastrophen (Diez Grieser, 2018, S. 18; Weiss, 2021, S. 57–59). Insgesamt ist festzuhalten, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche eine erhöhte Prävalenz an psychischen Problemen aufweisen, was umso mehr für unbegleitete Flüchtlingskinder gilt aufgrund des fehlenden protektiven sozialen (vor allem familiären) Netzes (Thomas et al., 2018, S. 166). Dies führt Kleina (2018, S. 268) darauf zurück, dass Kinder begrenzt mitteilungs-fähig sind und traumatische Erfahrungen dadurch nur gehemmt bearbeiten können. Kinder reagieren daher auf Kriegs- und Fluchterfahrungen insgesamt nicht nur mit Entwicklungsverzögerungen, sondern zum Teil auch mit Entwicklungsrückschritten (Regression) sowie mit Verhaltensauffälligkeiten, Funktionsstörungen oder mit anderen Belastungssymptomen (Diez Grieser, 2018, S. 18 f.; Kleina, 2018, S. 268).

Speziell Kinder unter drei Jahren weinen und wimmern häufig, sie haben Ess- und Schlafstörungen, Entwicklungsrückschritte und Kommunikationsstörungen. Im Alter von drei bis neun Jahren zeigen Kinder mit Kriegserfahrungen Ängste, Phobien, Albträume, Schlafstörungen, sie

isolieren sich sozial und haben eine reduzierte Kommunikation. Zudem zeigen sich regressive Tendenzen in Form von Bettnässen, Babysprache sowie Daumenlutschen und es kommt zu traumatischen Re-Inszenierungen im zwanghaften Spiel. Im Alter von neun bis 14 Jahren entstehen Lern-, Gedächtnis- und Konzentrationsstörungen. Kinder in dieser Altersphase vermeiden Reize, welche sie an das Trauma erinnern und Flashbacks auslösen könnten. Ausserdem entstehen somatische Erkrankungen wie Herzklopfen oder Atembeschwerden sowie Kopf- und Bauchschmerzen. Häufig bestehen Ängste, Ess-, Schlaf- und Verhaltensstörungen (Ruf, 2019, S. 130).

3 Was leistet eine rassismuskritische Traumapädagogik in der Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen?

In diesem Kapitel werden die Begriffe Differenz, Rassismus und Intersektionalität definiert und es wird auf die Zusammenarbeit mit Dolmetscher:innen eingegangen. Zudem werden die Grundlagen der Traumapädagogik dargestellt und es wird auf die Notwendigkeit der Stärkung der Resilienz und Ressourcen eingegangen. Zudem wird das ästhetische Gestalten als Form der Traumapädagogik diskutiert, um schlussendlich die Grundlagen einer rassismuskritischen Haltung von Sozialarbeiter:innen im Kontext der Verknüpfung von Traumapädagogik und Rassismuskritik zu diskutieren.

3.1 Differenz, Rassismus und Intersektionalität

Mecheril und Plösser (2018, S. 284) und an anderer Stelle Walgenbach (2021, S. 41) weisen darauf hin, dass die Soziale Arbeit traditionell von Differenz geprägt ist, das heisst, Differenz ist ein wesentliches Merkmal von sozialarbeiterischen Interventionen, was dazu führt, dass Normalität und Anderssein reproduziert werden. Der Differenzbegriff ist in diesem Zusammenhang laut Prengel (2019, S. 23) zu verstehen als Verschiedenheit. Damit einhergeht «die Diskussion um Differenz und Heterogenität als Folge sich pluralisierender Lebenswelten» (Mecheril & Plösser, 2018, S. 284) und der Bewusstwerdung, dass Pluralität eine ursozialpädagogische Herausforderung ist (Prengel, 2019, S. 43). Schlussendlich wird Differenz in der Sozialen Arbeit immer auch unter dem Aspekt einer machtvollen Ordnung gesehen, durch die Ungleichheiten, Gleichheiten und Exklusionen entstehen (Mecheril & Plösser, 2018, S. 284).

Wurde in den 1990er-Jahren in der wissenschaftlichen Debatte über Differenz noch im Singular diskutiert, so wird mittlerweile im Plural von Differenzen gesprochen. Dies spiegelt die durch Globalisierung, pluralisierte Lebensformen oder den demographischen Wandel gestiegene Komplexität wider. Somit werden Verschiedenheiten im Kontext einer multidimensionalen Architektur gesehen (Walgenbach, 2021, S. 53 f.). Sozialarbeiter:innen ordnen und reproduzieren die Adressat:innen differenzierend, wodurch ‚Andere‘ als ‚Andere‘ immer wieder hervorgebracht werden, was aber gar nicht anders möglich ist, um mangelnde Ressourcen, Diskriminierungen und Benachteiligungen problematisieren zu können (Mecheril & Plösser, 2018, S. 285).

Eine häufige Ursache für Diskriminierung ist Rassismus. Rassismus ist eine soziale Praxis, demnach bestimmte körperliche Merkmale so mit Bedeutung aufgeladen werden, dass letztlich

unterschiedliche Rassen entstehen, was losgelöst ist von biologischen Fakten (Mai, 2017, S. 13; Mecheril & Melter, 2010, S. 151 f.). Daraus folgt, dass eine Differenz zwischen ‚Ich‘ und ‚Du‘, zwischen ‚Uns‘ und ‚den Anderen‘ usw. stattfindet, das heisst eine «Einteilung und Ordnung von Menschen in bestimmte Gruppen» (Kourabas, 2019, S. 5): die Anderen gelten als abweichend exotisch, primitiv, minderwertig, wohingegen die eigene Rasse als normal und zivilisiert und fortschrittlich angesehen wird (Mai, 2017, S. 13). Es findet also eine Entwertung der Anderen statt (Prengel, 2019, S. 65). Kulturelle Ungleichheiten werden somit in rassistischen Diskursen legitimiert. Auf diese Weise fungiert Rassismus als eine Möglichkeit der «Selbstvergewisserung des *weissen* Subjekts» (Mai, 2017, S. 13).

Die Problematik der Differenz zwischen ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ besteht darin, dass letztere objektiviert werden und festgeschrieben werden in ihrer kulturellen Herkunft (Mai, 2017, S. 13). Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen werden somit als naturgegeben und unveränderlich angesehen (Kourabas, 2019, S. 5). Der Homogenität der Anderen steht eine differenzierte Heterogenität der eigenen Gruppe gegenüber. Menschen, die beispielsweise als ‚syrische Flüchtlinge‘ markiert werden, werden lediglich als solche mit all den damit assoziierten Stereotypen und Problematisierungen wahrgenommen, wodurch ihnen gewissermassen jegliche Möglichkeit zur Heterogenität genommen wird (Mai, 2017, S. 13).

Die eigene Gruppe wird als höherwertig angesehen, woraus das Recht abgeleitet wird, zu herrschen, privilegiert zu sein und sich ausbreiten zu dürfen (Prengel, 2019, S. 68). Aus der Benachteiligung und Diskriminierung der einen Gruppe erfolgt automatisch eine Höherstellung und Bevorzugung der anderen Gruppe (Mecheril & Melter, 2010, S. 157 f.). Rassismus befördert daher soziale Ungleichheiten (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 115; Mecheril & Melter, 2010, S. 151 f.). Daran wird ausserdem deutlich, dass Rassismus immer mit Machtaspekten verbunden ist, das heisst es braucht das Vorhandensein einer gesellschaftlichen Macht oder sonstigen Durchsetzungsmacht, weil die sich als übergeordnet wahrnehmende Gruppe die Macht benötigt, um ihre eigene Definition und die damit verbundenen Ausgrenzungspraktiken gegen ‚die Anderen‘ durchsetzen zu können (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 115; Mai, 2017, S. 14).

Dies wiederum weist darauf hin, dass bei Rassismus nicht nur diskriminierte Minderheiten – also ‚die Anderen‘ – in den Blick genommen werden sollten, sondern ebenso die hierarchisch höher stehende Gruppe, damit deren (als naturgegeben geltende) Privilegien offengelegt

werden können (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 129). Denn, wer selber von Rassismus in keiner Weise betroffen ist, ist ‚positiv betroffen‘, da sie:er vom Rassismus profitiert (Kourabas, 2019, S. 9 f.).

Rassismus im Sinne einer Hierarchisierung von Differenzen findet heutzutage vorwiegend kulturell und seltener biologisch statt, wie es beispielsweise im Nationalsozialismus praktiziert wurde (Mecheril & Melter, 2010, S. 151 f.; Prengel, 2019, S. 65–70). Durch kulturelle und ethnische Grenzziehungen werden Vermischungen vermieden und es kommt zur Abgrenzung und Isolation (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 124). Kulturrassismus bedeutet, dass das Differenzprinzip der Höher- und Minderwertigkeit ohne Bezug zur Rasse vollzogen wird, sodass eine Unvereinbarkeit zwischen kulturellen Lebensformen propagiert wird nebst damit verbundener Einschränkung und Kontrolle ‚der anderen Kultur‘ (Mecheril & Melter, 2010, S. 152, S. 168).

Findet eine Fokussierung ausschliesslich auf Rassismus als singuläres Machtverhältnis statt, geraten weitere Diskriminierungsmechanismen wie Geschlecht oder Alter aus dem Blick (Simon & Fereidooni, 2020, S. 8 f.). Dieser Verengung wird durch eine intersektionale Herangehensweise entgegengewirkt. Intersektionalität bedeutet nämlich, dass Kategorien, welche Differenzen erzeugen – zum Beispiel Ethnie, Geschlecht oder soziale Herkunft – nicht singulär, sondern in ihrer wechselseitigen Zusammenwirkung betrachtet werden (Pangritz, 2020, S. 141). Unterschiedliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie deren Zusammenwirken können ausgehend von einer intersektionalen Analyseperspektive offengelegt werden (Riegel, 2016, S. 11).

Zum besseren Verständnis des recht komplexen Intersektionalitätskonzepts wird in der Literatur die Metapher der Strassenkreuzung genutzt, welche auf Kimberlé Crenshaw zurückgeht, einer US-amerikanischen Pionierin des Intersektionalitätsansatzes: Bei einer Strassenkreuzung kommt der Verkehr aus allen vier Richtungen – und ähnlich verhält es sich mit Diskriminierung, welche auf das Geschlecht zurückgehen kann (‚Frauen sollten halt nun mal am Herd stehen‘), auf die Ethnie (‚Schwarze sind halt so‘), auf die soziale Herkunft (‚Arbeiterkinder sind nun mal dümm‘) oder auf das Alter (‚Den Jungen gehört die Zukunft‘). Kommt es auf der Strassenkreuzung zu einem Unfall, ist nicht immer klar erkennbar, aus welcher Richtung die ‚Ursache‘ stammt. Und genauso ist es auch selten bei den genannten Diskriminierungsformen

so, dass erlebte bzw. ausgeübte Diskriminierung immer nur auf eine Diskriminierungsform zurückgeht (Pangritz, 2020, S: 142; Walgenbach, 2014, S. 61).

Intersektionalität bedeutet allerdings nicht, dass Perspektiven auf Machtverhältnisse oder soziale Kategorien aufsummiert werden, wie es bei Begriffen wie Doppel- oder Mehrfachdiskriminierung der Fall ist, weil sie nicht dafür geeignet sind, das Besondere bei einer Unterdrückungskonstellation herauszuarbeiten. Aus intersektionaler Perspektive kommt es demnach nicht zu einer Verdopplung oder Verdreifachung von Diskriminierungsformen – zum Beispiel Mädchen plus Syrerin plus Flüchtling –, sondern es werden andere, neue Formen der Diskriminierung hervorgebracht, nämlich geflüchtetes syrisches Mädchen (Walgenbach, 2021, S. 50 f.).

Stattdessen werden die Wechselbeziehungen oder Wechselwirkungen der verschiedenen Kategorien – beispielsweise Geschlecht (Mädchen), Ethnie (Syrien), Aufenthaltsstatus (Flüchtling) – analysiert, sodass ihre Verschränkungen, Überschneidungen und Durchkreuzungen im Fokus stehen. Wie bereits erwähnt, fokussiert die Intersektionalität auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse, indem die (Re-)Produktion von sozialen Strukturen, Identitäten und Praktiken in den Blick genommen wird. Differenz, Vielfalt und Heterogenität werden somit stets unter machtkritischen Aspekten diskutiert. Die Besonderheit eines intersektionalen Zugangs besteht des Weiteren darin, dass die Wechselbeziehungen zwischen den sozialen Kategorien nicht bloss beschrieben werden, sondern es wird nach der Herkunft und dem Entstehen von Machtverhältnissen und ihren Funktionen gefragt (Walgenbach, 2021, S. 51 f.).

Ein intersektionaler Zugang ist daher nötig, um das Ineinanderwirken verschiedener Diskriminierungsformen zu erkennen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass beispielsweise Schüler:innen einer bestimmten Ethnie – zum Beispiel geflüchtete Kinder aus Syrien – als homogene Gruppe angesehen werden. Dies ist problematisch, weil dadurch Diskriminierungen unterkomplex erfasst und womöglich zum Teil gar nicht erkannt werden. Deshalb muss im Kontext der Rassismuskritik darauf geachtet werden, Differenzen immer auch aus einer intersektionalen Analyseperspektive zu betrachten.

Für die Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen ist nicht nur eine rassismuskritische Haltung erforderlich, sondern aufgrund der kulturellen Differenzen bestehen häufig Verständnisschwierigkeiten. Daher kommt der Zusammenarbeit mit Dolmetscher:innen eine besondere Bedeutung zu, auf die im nachfolgenden Kapitel eingegangen wird.

3.2 Zusammenarbeit mit Dolmetscher:innen

Aufgrund der sprachlich-kulturellen Unterschiede ist es meist nicht möglich, sich mit Geflüchteten auf Deutsch zu unterhalten. Zwar kann manchmal die englische Sprache genutzt werden, um zumindest einen Dialog zu beginnen, doch um über komplexe, gesundheitliche Themen wie die psychische Verfassung zu sprechen, ist es in vielen Fällen unabdingbar, eine:n Dolmetscher:in hinzuzuziehen (Plafky, 2018, S. 546; Schellong et al., 2016, S. 440; Zito, 2010, S. 137). Zito (2010, S. 137) weist darauf hin, dass sich die Übersetzungsleistung von Dolmetscher:innen nicht auf die Sprache beschränkt, weshalb er von Sprach- und Kulturvermittler:innen spricht. Plafky (2018, S. 546) und an anderer Stelle Weeber und Gögercin (2014, S. 97) weisen allerdings darauf hin, dass es in den benötigten Sprachen häufig zu wenige ausgebildete Dolmetscher:innen gibt, zudem bestehen finanzielle Beschränkungen, sodass auf Fachdolmetscher:innen nur in den seltensten Fällen zurückgegriffen werden kann.

Um Missverständnissen vorzubeugen, ist es allerdings gerade im Bereich der Beratung und Unterstützung unabdingbar, qualitativ hochwertige Übersetzungen zu haben, damit allein durch die Verständigung nicht noch zusätzliche Schwierigkeiten entstehen (Plafky, 2018, S. 546). Denn eine undeutliche oder gar falsche Übersetzung kann ungeahnte negative Folgen haben und auch beispielsweise einen Vertrauensverlust bedeuten. Auf keinen Fall sollten Verwandte oder andere Kinder als Dolmetscher:innen fungieren, weil dies vor dem Hintergrund von traumabezogenen Inhalten zu Überforderung führt (Schellong et al., 2016, S. 440; Zito, 2010, S. 137). Stattdessen sollte auf Dolmetscher:innen zurückgegriffen werden, welche in medizinischen und sozialen Fragen geschult sind (Kizilhan, 2018, S. 652; Zito, 2010, S. 137). Aufgrund der bereits genannten Problematik einer unzureichenden Anzahl von Dolmetscher:innen schlagen Weeber und Gögercin (2014, S. 97) den Einsatz von volljährigen Laiendolmetscher:innen vor, welche aus-, fort- und weitergebildet sind und im Rahmen eines Dolmetscher:innenpools verfügbar sind.

Schellong et al. (2016, S. 440) empfehlen zur Erleichterung des Übersetzungsprozesses auf eine Eins-zu-Eins-Übersetzung zu verzichten und zudem anstatt Fachbegriffe einfache Wörter zu benutzen und sich insgesamt präzise und kurz auszudrücken. Auch wenn die:der Dolmetscher:in mit den Geflüchteten spricht, sollten Sozialarbeiter:innen mit ihnen Blickkontakt halten. Weil es unter Umständen schwerfällt, traumatische Erlebnisse in Worte zu fassen, müssen Sozialarbeiter:innen hierfür Verständnis aufbringen (Schellong et al., 2016, S. 440). Hingegen

Weeber und Gögercin (2014, S. 72) empfehlen, dass Dolmetscher:innen direkt übersetzen sollten, damit der minderjährige Flüchtling die Reaktionen und die mitmenschliche sowie affektive Zuwendung der Sozialarbeiter:innen unmittelbar einordnen kann. Zu berücksichtigen sind ausserdem Faktoren wie Geschlecht, Alter, Bildung, sozialer Status, die Gruppenzugehörigkeit sowie unter Umständen politische Loyalitäten (Zito, 2010, S. 137).

Dass hinsichtlich der Frage nach dem Einsatz von Dolmetscher:innen keine Einigkeit in der Literatur besteht, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass viele Praktiken auf Erfahrungswerten basieren und zudem die individuelle Flucht- und Traumasituation der zu betreuenden Kinder einen ganz wesentlichen Einfluss darauf hat, ob sich das Gespräch vorrangig auf der emotionalen oder der sachlichen Ebene bewegt bzw. ob der therapeutische oder sozialarbeiterische Aspekt im Vordergrund steht. Hinzu kommt, dass Autor:innen mit psychotherapeutischem Hintergrund vermutlich eine eher medizinische Herangehensweise wählen im Vergleich zu sozialarbeiterisch ausgebildeten Autor:innen.

Ferner gilt zu berücksichtigen, dass geflüchtete Menschen in ihrem Herkunftsland und auf der Flucht ausgesprochen negative Erfahrungen mit staatlichen Behörden gemacht haben (möglicherweise sind sie zum Teil sogar wegen staatlicher Willkür oder ähnlichem geflohen; Golsabahi-Broclawski, 2017, S. 9). Wenn also Dolmetscher:innen hinzugezogen werden – insbesondere, wenn es sich bei ihnen nicht um Laien handelt –, so kann dies von geflüchteten Menschen angesichts negativer persönlicher Erlebnisse unter Umständen missinterpretiert werden.

Golsabahi-Broclawski (2017, S. 8) weist zudem darauf hin, dass die spezifische Gestaltung der deutschen Sprache nicht immer 1:1 in andere Sprachen übersetzt werden kann, weil beispielsweise deutliche und präzise Wörter wie Ja und Nein in anderen Sprachen nicht vergleichbar genutzt werden. Insofern kann der Einsatz von Dolmetscher:innen auch diese Problematik nicht auflösen, sondern Sozialarbeiter:innen müssen sich der kulturellen Herausforderungen und Bereicherungen im Bereich der Sprache bewusst werden. Folglich sollte mit Dolmetscher:innen vor und nach dem Gespräch mit den Adressat:innen ein Austausch erfolgen, damit dessen bewusste oder unbewusste Beeinflussung deutlich gemacht wird (Golsabahi-Broclawski, 2017, S. 8 f.).

Somit stehen Sozialarbeiter:innen vor der Herausforderung, zwischen den Angaben der Adressat:innen und dem Weltbild der Dolmetscher:innen zu differenzieren. Letztlich muss es die

Aufgabe der Sozialarbeiter:innen sein, lösungsorientiert vorzugehen, um zusammen mit den Adressat:innen eine gemeinsame Ausgangslage zu schaffen, damit der wechselseitige Zugang erleichtert wird (Golsabahi-Broclawski, 2017, S. 9).

Dass es trotz allem nicht ausreicht, sich in der Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen nur auf Dolmetscher:innen zu verlassen, ergibt sich bereits aus der Schwierigkeit, dass für Kinder im Kindergarten- und Schulalter nicht die Sprache das wichtigste Kommunikationsinstrument darstellt, sondern ästhetische und sinnliche Erfahrungen (Neuss & Kaiser, 2019, S. 15). Darauf wird in Kapitel 3.5 näher eingegangen. Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst die Grundlagen der Traumapädagogik thematisiert.

3.3 Grundlagen der Traumapädagogik

Ausgangspunkt eines Traumas sind reale, extrem stressreiche äussere Ereignisse, welche das Gehirn eines Menschen dazu nötigen, mit diesem Ereignis umgehen zu müssen (Huber, 2009, S. 38). Historisch betrachtet wurden Traumata allerdings für lange Zeit ignoriert bzw. tabuisiert, doch die gesellschaftliche Wirklichkeit muss es zulassen, sich mit Traumata zu beschäftigen (Weiss, 2021, S. 83). Nicht zuletzt ist es so, dass traumatische Erfahrungen stets innerhalb von Gesellschaften erlitten werden und es deshalb verkürzt wäre, sie lediglich als individuelle Leiderfahrungen zu betrachten (Loch & Schulze, 2011, S. 17). Kriegerlebnisse und sexuelle Gewalt sind seit dem Ende des 19. Jahrhunderts mit Traumata verknüpft, zudem werden seit dem Jahr 2005 die körperlichen Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen in den Blick genommen (Weiss, 2021, S. 83).

Allen Traumata ist gemeinsam, dass es sich bei ihnen um Ereignisse handelt, die vom Gehirn als äusserste Bedrohung wahrgenommen werden (Annihilationsdrohung), in deren Folge das Gehirn als Verarbeitungssystem von Informationen gewissermassen so überflutet wird, dass kein Ausweg mehr gefunden wird (Freeze) und sich das eigene Lebensende plötzlich auftut (Huber, 2009, S. 39; Weeber & Gögercin, 2014, S. 34 f.). Auf ein Ereignis, eine Extremsituation, besteht also keine ausreichende Vorbereitung und eine Überforderung sämtlicher vorhandener Bewältigungsmechanismen (Huber, 2009, S. 40; Weeber & Gögercin, 2014, S. 34 f.). Ausserdem kann es passieren, dass es aufgrund der Anhäufung mehrerer unverarbeiteter Erfahrungen zu kumulativen Traumata kommt (Velho, 2018, S. 108). Zu beachten ist, dass Auswirkungen von Traumata nicht lediglich in der Psyche zu suchen sind, denn durch Traumata

kommt es auch zu physiologischen Veränderungen, welche sich auf das ‚Alarmsystem‘ des Gehirns auswirken und es in der Folge zu einer erhöhten Ausschüttung von Stresshormonen, Übererregung und ähnliches kommt (Weiss, 2021, S. 95).

Bei der Traumabearbeitung findet nicht nur eine Auseinandersetzung mit traumatischen Erfahrungen statt, sondern es geht auch darum, die eigene Lebensleistung wieder anzuerkennen und sich Fähigkeiten der Selbstregulation zu erarbeiten (Weiss, 2021, S. 109). Sozialarbeiter:innen können hierbei einen wertvollen Beitrag leisten, indem sie die bei betroffenen Kindern und Jugendlichen im Alltag wirkenden Beeinträchtigungen durch traumatische Erfahrungen begleiten und unterstützen, indem sie ihnen bei der Akzeptanz des Traumas und der Zuordnung zur individuellen Biographie helfen (Weiss, 2021, S. 105 f.). Denn nicht selten kommt es aufgrund von Traumata zu Teilhabebeeinträchtigungen, welche in der sozialarbeiterischen Hilfeplanung mit zu berücksichtigen sind (Kühn, 2009, S. 30 f.; Weiss, 2021, S. 107 f.).

Denn «Traumapädagogik versucht, traumatisierte Kinder und Jugendliche zu stabilisieren und sie bei der Heilung ihrer seelischen Wunden zu unterstützen» (Ruf, 2019, S. 238; Weiss, 2021, S. 107). Dies gelingt ihr, indem sie den Betroffenen Geborgenheit, eine sichere Perspektive und eine stabile Zukunft anbietet (Kühn, 2009, S. 29 f.; Weiss, 2021, S. 108). Eine geeignete pädagogische Grundhaltung ist laut Weiss (2021, S. 119) gekennzeichnet von einer konsequenten Menschlichkeit. Dass Sozialarbeiter:innen mit traumatischen Erfahrungen angemessen umgehen müssen und dass ein lediglich sorgsamer Umgang mit ihnen nicht ausreicht, liegt auf der Hand (Weiss, 2021, S. 108 f.). Wohl aber wird eine traumasensible pädagogische Begleitung benötigt, welche sich Ruf (2019, S. 238 f.) zufolge darin äussert, dass eine «Pädagogik des Enträtselns» (S. 239), also ein traumapädagogisches Verstehen, erfolgen muss.

Weiss (2021, S. 120–122) zufolge sollten Sozialarbeiter:innen hierbei zwei Aspekte besonders berücksichtigen, nämlich dass die Vorannahmen, Reaktionen und Verhaltensweisen der betroffenen Kinder und Jugendlichen in den Kontext einer extremen Stressbelastung einzuordnen sind und somit einen ‚guten Grund‘ darstellen. Denn sie sind aufgrund ihrer traumatischen Erfahrungen mit Dauerstress konfrontiert, dementsprechend hat sich ihre Gehirnentwicklung und Wahrnehmung sowie emotionale Entwicklung daran angepasst, sodass von einem trauma-logischen Verhalten gesprochen werden kann (Ruf, 2019, S. 241). Daher sollten sie als Erfahrungsexpert:innen ernstgenommen werden, da sie es geschafft haben, Regulationsmechanismen zu entwickeln, welche nicht zwingend fremd- oder selbstschädigend sind (Weiss, 2021, S. 122–

125). Sie als Expert:innen anzuerkennen, hat für Sozialarbeiter:innen zur Folge, achtsam mit Deutungen und der Verantwortungsübernahme für das kindliche Wohlergehen umzugehen (Weiss, 2021, S. 123).

Aufbauend auf einer wertschätzenden, respekt- und verständnisvollen Grundhaltung der Sozialarbeiter:innen muss traumatisierten Kindern ein Gefühl der Sicherheit gegeben werden bzw. müssen diese ein solches Sicherheitsgefühl verspüren, damit sie sich innerlich stabilisieren können, denn andernfalls reagieren sie mit ständiger Abwehr einer von ihnen als Bedrohung wahrgenommenen Zuneigung (Ruf, 2019, S. 242). Die Verarbeitung traumatischer Erfahrungen und somit auch traumapädagogisches Handeln ist deshalb geknüpft an die Schaffung von sicheren Orten (Kühn, 2009, S. 31; Ruf, 2019, S. 242). Laut Kühn (2009, S. 31) und an anderer Stelle Müller (2021, S. 218–225) braucht es für eine ‚Pädagogik des sicheren Ortes‘ sowohl die Gestaltung eines sicheren Ortes als auch die Gestaltung emotionaler Dialoge zwischen Kind und Sozialarbeiter:in als auch die Gestaltung geschützter Handlungsräume für die Sozialarbeiter:innen.

Der äussere sichere Ort in Form eines äusseren Schutzraumes muss gefahrlos sein und ein Sicherheitsgefühl beinhalten – auch der regelmässige Kindergarten- oder Schulbesuch ist Bestandteil davon (Ruf, 2019, S. 242–244). Denn dies gehört zu den verlässlichen, einschätzbaren und zunehmend zu bewältigenden Lebensraum- und Alltagsbedingungen (Kühn, 2009, S. 32). Damit einhergeht die Stabilisierung des Körpers hin zu einem sicheren Ort, sodass schrittweise eine somatisch-vitale, eine innere psychische, eine psychisch-soziale, geistig-mentale und spirituelle Stabilisierung erfolgt (Ruf, 2019, S. 244 f.).

Denn für Weiss (2021, S. 138 f.) ist es ein zentrales Anliegen der Traumapädagogik, dass sich traumatisierte Kinder und Jugendliche im Sinne einer «Rückeroberung des Selbst und die Wiederverbindung zum eigenen Unversehrten» (S. 138) selbstbemächtigen, wozu gehört, dass sie partizipieren und eigenständig handeln sowie reale Bildungschancen erhalten. Gute Bindungen reichen hierfür allerdings nicht aus, sondern Kinder und Jugendliche müssen ihre eigenen Reaktionen und das, wie sie geworden sind, verstehen, wofür ihre Selbstwahrnehmung unterstützt werden muss. Denn verstanden zu werden erzeugt ein Gefühl der Heimat und Scham und Schuld werden minimiert, ebenso wird das Gefühl korrigiert, anders zu sein als die Anderen. Auch Spiritualität ist ein wichtiger Bestandteil der Selbstbemächtigung und des Wohlbefindens,

weil sie als Bestandteil des bereits erwähnten sicheren Ortes als Schutzfaktor fungiert (Weiss, 2021, S. 138–140, S. 169–177).

Es geht also darum, dass das Kind mit seiner Umwelt (wieder) einen geschützten Dialog aufnehmen kann, wofür die Fähigkeit zur Selbstbemächtigung als notwendige Kompetenz angesehen werden kann (Kühn, 2011, S. 15). Einen Lebenssinn innerlich zu schöpfen sowie zur Selbstorganisation und Selbsteinbettung fähig zu sein, ist zudem Bestandteil einer gelingenden Identität, was aber durch traumatische Erfahrungen erschwert ist (Weiss, 2021, S. 109). Selbstverletzungen als Folge eines Traumas, um wieder etwas zu spüren – den Körper, einen Schmerz, Gefühle usw. – und gleichzeitig etwas nicht zu spüren – nämlich die Realität des Traumas, den Kern des eigenen früheren Leids – können dann als Unfähigkeit zur Identitätsarbeit aufgefasst werden (Huber, 2009, S. 168). Schliesslich bedeutet Identitätsbildung immer Inkarnation, also die Anbindung der psychischen Individualität an den Körper, die Umwelt und die Mitmenschen, sodass eine ständige Verwandlung und Individualisierung stattfindet (Ruf, 2019, S. 149). Die kognitive und alltägliche Begleitung von traumatisierten Kindern hinsichtlich der Reflexion ihres Bindungsverhaltens ist somit zentraler Bestandteil der Bindungspädagogik (Weiss, 2021, S. 137). Denn Traumata lassen sich erst dann überwinden, wenn dem traumatisierten Geschehen ein Sinn zuerkannt wird (Ruf, 2019, S. 247).

Die Verantwortung für sich selbst im Sinne einer Selbstermächtigung kann also nur dann wiedererlangt werden, wenn Sozialarbeiter:innen Räume schaffen, in denen traumatisierte Kinder und Jugendliche ihre Wunden und Stärken zeigen dürfen und wenn ihnen Inseln zur Verfügung stehen, in denen Verantwortung für die eigene Person und für Andere gelebt werden kann (Kühn, 2011, S. 15; Weiss, 2021, S. 179). Im nachfolgenden Kapitel wird ein wenig genauer auf die Bedeutung der Resilienz und Ressourcen für die Bewältigung von Traumata eingegangen.

3.4 Stärkung der Resilienz und Ressourcen

Wie bereits im vergangenen Kapitel verdeutlicht wurde, sind Traumata keine Selbstläufer, das heisst ein extremes Ereignis ist nicht automatisch traumatisch, wohl aber hat es ein traumatisches Potential, welches sich zu einem Trauma entwickeln kann, aber nicht muss (Weeber & Gögercin, 2014, S. 33). Auch gibt es einige Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrungen, welche von ihren Erfahrungen nicht überwältigt werden, sie also keine Traumata entwickeln (Thomas

et al., 2018, S. 167). Es kommt dann unter anderem auf die persönliche Disposition, auf den individuellen Entwicklungsstand, vorherige Traumatisierungen, den lebensgeschichtlichen Hintergrund, die aktuellen Lebensbedingungen, die Vielfalt an Bewältigungsstrategien sowie vorhandene Schutzfaktoren an (Weeber & Gögercin, 2014, S. 33).

Schliesslich ist es nicht so, dass ausnahmslos alle Kinder, welche Kriegserfahrungen gemacht haben, traumatisiert sind. Insofern scheinen manche Kinder eine gewisse Fähigkeit zu haben, die sich aus den signifikanten Bedrohungen ihrer kindlichen Entwicklung ergebenden belastenden Lebensumstände erfolgreich zu bewältigen (Zander, 2009, S. 18–20). Dies wird in der Literatur als Resilienz bezeichnet, denn «mit Hilfe von Resilienz können Kinder über Trauma triumphieren; ohne sie triumphiert das Trauma» (Grotberg, 2011, S. 54). Wer resilient ist, kann sich Notsituationen stellen, sie überwinden und wird dadurch mindestens gestärkt, wenn nicht sogar positiv verändert (Grotberg, 2011, S. 54). Resilienz bedeutet somit, dass eine Person dazu in der Lage ist, Krisen und belastende Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen, ohne dass ein Trauma entsteht (Thomas et al., 2018, S. 167).

Schutzfaktoren mildern daher das Risiko und sie fördern die Entwicklung, weshalb ihr Fehlen bereits eine potentielle Störung im Sinne eines Risikofaktors bedeuten kann (Zander, 2009, S. 40). Schützende Faktoren lassen sich grob erstens im Kind, zweitens in der Familie und drittens im weiteren sozialen Umfeld identifizieren (Werner, 2011, S. 37). Soziale Unterstützung, kommunikative Kompetenz und ein kohärentes Weltbild fungieren als Schutzfaktoren gegenüber der Schwere von traumatisierenden Entwicklungen (Huber, 2009, S. 82). Ebenso «strukturierte Aktivitäten in Schulen und Kindergärten, eine stabile und sichere Unterkunft, aber auch die Teilnahme an ‘normalen’ Freizeitaktivitäten» (Zito, 2017, S. 250) gehören dazu. Auch die Unterstützung und emotionale Verfügbarkeit von Eltern gehört dazu sowie Freundschaften zu Gleichaltrigen und neue soziale Netzwerke im Aufnahmeland (Zito, 2019, S. 250). Die individuelle Verarbeitung von belastenden Erfahrungen gelingt besser, wenn Bezugspersonen bzw. das soziale Umfeld darauf angemessen reagieren, weil Resilienzprozesse durch soziale Beziehungsangebote angeregt und unterstützt werden (Diez Grieser, 2018, S. 18; Ruf, 2019, S. 129 f.). Es kommt also einerseits darauf an, wie die soziale Umgebung reagiert und andererseits ist die generelle Haltung des Umfelds von Relevanz (Ruf, 2019, S. 130).

Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, umso grösser ist ihre Wahrscheinlichkeit, eine resilienzfördernde Wirkung auszuüben oder zumindest einer Chronifizierung von Traumafolgen

entgegenzuwirken (Huber, 2009, S. 82; Zander, 2009, S. 40 f.). Deshalb ist es wichtig, auf individueller Basis Schutzfaktoren zu identifizieren, um das psychosoziale Wohlbefinden der Kinder zu fördern (Zito, 2017, S. 250). Werner (2011, S. 45) nennt das Entgegenbringen von Zeit und Fürsorge zu den zentralen Aspekten der Resilienzförderung.

3.5 Ästhetisches Gestalten als Traumapädagogik

Die Welt wahrzunehmen bedeutet, dass zwischen den fünf Sinnesorganen und der geistigen Verarbeitung eine wechselseitige Beeinflussung stattfindet, weil Sinneswahrnehmungen erst dann wirksam und sinnbehaftet werden (Heyl & Schäfer, 2016, S. 4). Es reicht allerdings nicht aus, (aus der Erwachsenenperspektive) von Kindern gesammelte Gegenstände lediglich zu betrachten, um die Bedeutung ihres ästhetischen Ausdrucks für die Kinder zu erfassen, denn es wird ein sinndeutender, verstehender Zugang benötigt (Neuss & Kaiser, 2019, S. 14). Auf ein Phänomen sinnengeleitet aufmerksam zu sein – im Gegensatz zur beiläufigen und alltäglichen Wahrnehmung – stellt daher den Ausgangspunkt für ästhetische Erfahrungen dar, wobei von ästhetischen Erfahrungen erst dann die Rede sein kann, wenn sich sinnliche Wahrnehmungen und Bedeutungskonstruktionen in einem Wechselspiel austauschen (Heyl & Schäfer, 2016, S. 4 f.). Ästhetische Bildung bedeutet, dass eine Wechselwirkung zwischen dem 'Ich' und der Welt geschieht, welche sich daraus ergibt, dass Welt-Bildung und Ich-Bildung gleichzeitig und in Wechselwirkung zueinanderstehen (Liebau, 2013, S. 35).

Bereits im Alltag vollziehen sich ästhetische Erfahrungen, wobei hier die Subjektivität der ästhetischen Weltaneignung zu berücksichtigen ist, das heisst «während bei einem Kind vielleicht einfache Sandklumpen eine ästhetische Erfahrung hervorrufen, macht ein anderes Kind eine besondere beim Essen und ein anderes beim Sammeln oder Zeichnen» (Neuss & Kaiser, 2019, S. 14). Das Explorations- und somit das Lernverhalten von Kindern umfasst auf ganz natürliche Weise ästhetische Erfahrungen, denn sie sind handlungsentlastend, vollzugsorientiert und selbstzweckbehaftet und zudem an die sinnliche Wahrnehmung gebunden und ermöglichen den Kindern auf diese Weise eine Begegnung mit Phänomenen, welche eine Selbstbegegnung in der Fremdbegegnung mit dem jeweiligen Gegenstand miteinschliessen, wodurch wiederum im Hintergrund bestehende Erwartungen miteingeschlossen werden (Neuss & Kaiser, 2019, S. 16).

Ästhetische Erfahrungen sind ausserdem nicht an eine von Alltag, Routine und Selbstverständlichkeit durchzogene reale Welt gebunden, sondern gekennzeichnet von Fremd- und Andersheit

sowie von Unverfügbarkeit (Liebau, 2013, S. 35). Mit Materialien umzugehen, hat dann die Entstehung eines gestalterischen, erfinderischen Prozesses zur Folge, in dem sinnliche, emotionale und kognitive Kräfte zusammenwirken, wodurch Komplexität entsteht (Heyl & Schäfer, 2016, S. 8). Mit den während ihres kreativen Schaffens gemachten Erfahrungen müssen sich Kinder folglich zwangsläufig auseinandersetzen (Liebau, 2013, S. 35). Dies bietet fruchtbare Anschlussmöglichkeiten an die Traumapädagogik.

Denn wie in Kapitel 2.4 bereits erwähnt, verfügen Kinder im Vergleich zu Erwachsenen nur über eine eingeschränkte Handlungskompetenz und sie können die traumatischen Erlebnisse nicht sinnvoll einordnen – je jünger die Kinder, umso geringer ist ihre Ausdrucksfähigkeit. Eine rationale und logische Auseinandersetzung mit dem Trauma ist aufgrund des verminderten Abstraktionsvermögens und der geringen Gedächtniskapazität also kaum möglich (Kleina, 2018, S. 268). Doch wenn es Kindern an sinnstiftenden Tätigkeiten und an Halt gebenden Routinen fehlt, so birgt dies die Gefahr des Aufbrechens psychischer Belastungen (Thomas et al., 2018, S. 166). Hinzu kommt, dass Kinder ohnehin «ihr Umfeld – ihre Welt – als ein riesiges Sammelsurium ganz unterschiedlicher Eindrücke» (Krenz, 2004, S. 15) erleben. Auch ohne von traumatischen Erfahrungen belastet zu sein, sind Kinder nicht in der Lage, diese Vielzahl an Eindrücken gedanklich beiseite zu legen, sondern sie sind den Reizen permanent ausgesetzt (Krenz, 2004, S. 15). Hinzu kommt, dass viele Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen ihre Erlebnisse und Gefühle nicht verbal artikulieren können, sei es, weil aufgrund der belastenden Erfahrungen Entwicklungsverzögerungen entstanden sind, weil sie einfach zu jung sind, um verständlich darüber zu sprechen oder weil die Traumatisierungen zu gross sind (Ruf, 2019, S. 249).

Für Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen gilt umso mehr, dass sie kaum über Räume verfügen, um sich in Ruhe zurückzuziehen und Zeit zu haben, ihren eigenen Wegen nachzugehen (Krenz, 2004, S. 15). Die Problematik besteht dann darin, dass die Erfahrungen, Erlebnisse, Eindrücke und Geschehnisse – insbesondere vor dem Hintergrund der Flucht- und Kriegserfahrungen – Nachwirkungen auf das Fühlen, Denken und Handeln der Kinder haben und die sie begreifen und verstehen wollen (Krenz, 2004, S. 16). Alle Kinder benötigen daher einfache Zugänge zu verschiedensten Künsten, damit sie die für sich beste Möglichkeit zur Welt- und Selbstwahrnehmung und zur Welt- und Selbstgestaltung herausfinden (Liebau, 2013, S. 35; Ruf, 2019, S. 249).

Ästhetisches Gestalten ist letztlich eine innere Bewegung, das heisst, ein autonomer Aneignungsprozess, der von aussen – zum Beispiel durch initiiierende Sozialarbeiter:innen – lediglich angeregt und gefördert werden kann, sodass zwischen Innen und Aussen eine Wechselwirkung besteht (Neuss & Kaiser, 2019, S. 16). Das, was an Bildern im Inneren der Kinder vorhanden ist, wird dann von ihnen zum Beispiel durch Zeichnungen und Gemälde ausgedrückt (Ruf, 2019, S. 249). Dadurch ist eine niedrigschwellige Möglichkeit zur Selbstbemächtigung gegeben, welche in Kapitel 3.3 behandelt wurde. Etwas zu malen oder zu zeichnen beinhaltet laut Krenz (2004, S. 19) ausserdem, dass das Kind einerseits etwas für sich tut (Malen oder Zeichnen als sinnhafter Ausdruckswert) und dass das Bild andererseits eine Nachricht für vertraute Personen darstellt (Bedeutung des Malens oder Zeichnens als Erzählwert).

Ästhetisches Gestalten kann folglich in der Traumapädagogik gut eingesetzt werden, weil dies eine Möglichkeit zur Exploration darstellt, was wiederum – wie bereits in Kapitel 3.3 erwähnt – ein wichtiger Bestandteil der Identitätsbildung ist. Brisch (2009, S. 139) und an anderer Stelle Weiss (2021, S. 125–127) weisen allerdings darauf hin, dass «die Möglichkeit zur Exploration, zum Ausprobieren, Nachdenken, kreativen lustvollen Spiel» (Brisch, 2009, S. 139) nur auf der Basis einer sicheren Bindung zur pädagogischen Bezugsperson erfolgen kann, weil andernfalls das Bindungsbedürfnis und die damit verbundene Suche nach Sicherheit und Halt aktiviert ist.

3.6 Einnahme einer rassismuskritischen Haltung von Sozialarbeiter:innen im Kontext der Verknüpfung von Traumapädagogik und Rassismuskritik

Sozialarbeiter:innen benötigen aus zwei Gründen eine rassismuskritische Haltung: Zum einen ist Rassismus integritäts- und gesundheitsschädigend (Fereidooni, 2019, S. 2 f.), zum anderen besteht die Gefahr, dass in der sozialarbeiterischen Arbeit zum Beispiel mit Kindern mit Kriegserfahrung Rassismus reproduziert wird, wodurch eine traumapädagogische Herangehensweise deutlich erschwert wird, weil unter anderem die (emotionale) Distanz zu gross ist und dadurch keine Empathie aufgebaut werden kann.

Eine rassismuskritische Haltung einzunehmen beinhaltet die Identifikation und Fokussierung rassistischer Denkmuster im Handeln und Verhalten nicht nur von Individuen, sondern auch von Gruppen, Organisationen und allgemein Strukturen. In diesem Zuge wird, ausgehend von einer rassismuskritischen Haltung, nach Veränderungen gesucht und es werden alternative Handlungsformen vorgeschlagen, welche ohne rassistische Strukturen auskommen

(Fereidooni, 2019, S. 2 f.; Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Bezug nehmend auf Kinder mit Kriegserfahrung bedeutet dies, dass Sozialarbeiter:innen ihre bestehenden, möglicherweise schon seit langem etablierte berufliche Praktiken rassismuskritisch untersuchen müssen. Eine Schwierigkeit besteht gewiss darin, dass sich Rassismus nicht immer so offensichtlich zeigt.

Simon und Fereidooni (2020, S. 8) machen hierbei auf die Problematik aufmerksam, dass die Anwendung einer rassismuskritischen Fachdidaktik die Gefahr beinhaltet, jene Differenzen zu reproduzieren, welche eigentlich überwunden werden sollten. Deshalb reicht es nicht aus, lediglich interkulturell kompetent zu agieren, weil bei der interkulturellen Kompetenz – analog zum Rassismus – eine machtbasierte Unterscheidung zwischen Migrations-Anderen und Nicht-Anderen getroffen wird, welche der kulturellen Identität über- und untergeordnet sind (Koch, 2018, S. 192). Menschen werden somit auf bestimmte kulturelle Merkmale beschränkt, ausserdem bleibt die genannte Unterscheidung zwischen Migrations-Anderen und Nicht-Anderen unentdeckt (Koch, 2018, S. 193; Vahsen & Tan, 2012, S. 570 f.).

Für Sozialarbeiter:innen bedeutet dies die Notwendigkeit einer permanenten (Selbst-)Reflexion von Zuschreibungen und Essentialisierungen, wobei darauf zu achten ist, dass bestehende Machtverhältnisse nicht einfach als gegeben und irrelevant angesehen werden. Des Weiteren wird im Zuge der kritischen (Selbst-)Reflexion die eigene Involviertheit in die Machtverhältnisse offensichtlich, wobei es wichtig ist, dies vor dem Hintergrund der Intersektionalität zu tun, um sich nicht bloss auf ein Machtverhältnis bzw. eine Diskriminierungsform zu beschränken (Kaufmann & Satilmis, 2017, S. 107 f.; Kourabas, 2019, S. 11; Simon & Fereidooni, 2020, S. 8). Traumapädagogik und Rassismuskritik ergänzen sich somit insoweit, als dass es in beiden Fällen darum geht, die individuelle Situation der Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen zu verstehen und damit in der weiteren sozialarbeiterischen Begleitung und Intervention sensibel umzugehen.

Die Notwendigkeit des Einnehmens einer rassismuskritischen Haltung ergibt sich auch aus der Tatsache, dass Rassismus laut Fereidooni (2019, S. 2 f.) als gesellschaftliches Strukturierungsmerkmal wirksam ist, was zur Folge hat, dass kein Individuum und keine Organisation wirklich frei ist von Rassismus. Jede Person besitzt und reproduziert rassismusrelevantes Wissen, sodass es keine rassismusfreien Räume gibt (Fereidooni, 2019, S. 2 f.). Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Institutionen, Gruppen und Strukturen müssen somit hinsichtlich ihrer Bedingungen und Konsequenzen betrachtet werden, was ihre Vermittlung durch

Rassismen anbelangt, wodurch wiederum eine Stärkung von Rassismus erfolgt (Mecheril & Melter, 2010, S. 172).

Die eigenen Wissensbestände der Sozialarbeiter:innen müssen somit von ihnen selber macht- und diskriminierungskritisch analysiert werden, damit die eigene Position deutlich wird. Auf dieser Basis können dann im zweiten Schritt rassismuskritisch bedeutsame strukturelle gesellschaftliche Momente gesehen und schlussendlich dekonstruiert werden (Mecheril & Melter, 2010, S. 177; Simon & Fereidooni, 2020, S. 9). Hierzu gehört, Verunsicherungen und Irritationen zuzulassen, indem gegenüber bestehenden Routinen im Handeln und Denken auf Distanz gegangen wird (Kourabas, 2019, S. 12 f.). Eine solche rassismuskritische Haltung ist zudem nicht bloss einmalig einzunehmen, sondern sie muss lebenslang erneuert werden, damit ein Dekonstruktionsprozess begonnen werden kann (Fereidooni, 2019, S. 2). «Transkulturelle Kompetenz ist die Fertigkeit, im Alltag mit brisanten Situationen zurecht zu kommen und auch einen Weg zu finden, eigene Wirklichkeitskonstrukte zu hinterfragen, ohne diese a priori für falsch oder richtig zu erklären» (Golsabahi-Broclawski, 2017, S. 9).

Rassismuskritik ist insofern abzugrenzen von der politischen Korrektheit, da letztere lediglich auf der oberflächlichen sprachlichen Ebene rassismusrelevante Ausdrücke durch neue Ausdrücke ersetzt, damit negative und abwertend empfundene Assoziationen vermieden werden. Politisch korrekt zu handeln bedeutet dann, alle Handlungen und Denkweisen zu vermeiden, durch welche sich Individuen und Gruppen beleidigt oder herabgewürdigt fühlen könnten. Eine solche Vorgehensweise ändert aber nichts an den tatsächlichen Denk- und Handlungsweisen der sozialen Wirklichkeit, welche ja erst der Ursprung für rassistische Äusserungen sind (Hamburger, 2012, S. 107).

4 Anwendungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit mit rassismuskritischer Traumapädagogik

Nachdem im bisherigen Verlauf der Arbeit die (potenziellen) Herausforderungen von Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung und der Mehrwert einer rassismuskritischen Traumapädagogik herausgearbeitet wurden, stellt sich nun die Frage nach ihren Anwendungsmöglichkeiten. In diesem Kapitel sollen diese kurz zusammengefasst werden, um im nachfolgenden Kapitel konkrete Handlungsempfehlungen für die Arbeitsfelder Kindergarten und Schule abzuleiten.

Das Trauma stellt laut den Erkenntnissen der empirischen Studie von Thomas et al. (2018, S. 167) nicht das dominierende Thema innerhalb der alltäglichen Lebensführung der betroffenen Kinder und Jugendlichen dar, doch aus den bisherigen Erkenntnissen ist klar, dass Traumatisierungen mit schwerwiegenden negativen Begleiterscheinungen einhergehen. Ausserdem sind Traumatisierungen nicht immer einfach zu identifizieren. Insofern stellt sich für Sozialarbeiter:innen die Frage, wie sie – basierend auf einer rassismuskritischen Haltung – traumapädagogisch handeln können. Loch und Schulze (2011, S. 17) führen jedoch aus, dass viele Sozialarbeiter:innen ohnehin bereits mindestens traumasensibel arbeiten, es aber eine auffällige Diskrepanz zwischen einer hohen, praktischen Handlungskompetenz bei gleichzeitig bestehender unsicherer professioneller Positionierung gibt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass klassischerweise nicht die Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit Ansprechpartner:in für traumatisierte Kinder und ihre damit einhergehenden veränderten Verhaltens- und Reaktionsweisen ist (Loch & Schulze, 2011, S. 16 f.; Ruf, 2019, S. 239).

Weil sich aber Kinder von Natur aus eher mit ihrer Zukunft als mit ihrer Vergangenheit beschäftigen, wäre es kontraproduktiv, sich in der Begleitung und Unterstützung von Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrung auf deren Traumatisierungen zu fokussieren oder gar zu versteifen (Thomas et al., 2018, S. 167). Ähnlich lehnen es Loch und Schulze (2011, S. 17 f.) ab, sich bei der Begleitung und Unterstützung von traumatisierten Klient:innen übermässig auf innerpsychische Prozesse zu fokussieren, sondern es sollte viel stärker die gesellschaftliche Dimension berücksichtigt werden. Doch laut Velho (2018, S. 112) bleibt der Sozialen Arbeit in der Praxis gar nichts anderes übrig, als die aktuellen Symptome und die damit verbundene psychische Krankheit in den Vordergrund zu stellen, sofern sie konkrete Hilfsangebote erstellen will. Dennoch ist es möglich und nötig, in der sozialarbeiterischen Intervention den Fokus auf soziale Beziehungen zu legen (Ruf, 2019, S. 242–245; Velho, 2018, S. 112 f.). Denn «ein auf

Kooperation angelegter, partizipativer Hilfeprozess setzt einen tragfähigen Beziehungsaufbau und belastbare Beziehungsqualitäten zwischen PädagogInnen und KlientInnen voraus» (Jansen, 2011, S. 55). Die bereits in Kapitel 3.3 beschriebene 'Pädagogik des Sicheren Ortes' kann unter diesem Gesichtspunkt als eine wichtige Funktion verstanden werden, um Kinder insbesondere von sozialer Seite her zu stabilisieren und ihnen Sicherheit zu geben, sodass sich in der Folge auch ihre Psyche stabilisieren kann.

Der sozialarbeiterische Blick auf Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen ist sehr stark von der eigenen Perspektive geprägt, das heisst von einem modernen, westlich geprägten Konzept von Kindheit und Kindern (Zito, 2017, S. 238). Doch die Erfahrungen der zu begleitenden Kinder weichen an vielen Punkten von der Vorstellung einer Kindheit im Sinne eines pädagogischen Lebensphase und eines Schutz- und Schonraums ab (Zito, 2017, S. 238). Dies muss von Sozialarbeiter:innen ausreichend reflektiert werden, um überhaupt im nächsten Schritt eine rassismuskritische Haltung einnehmen zu können.

Die Traumapädagogik rassismuskritisch zu umrahmen, bedeutet, die eigenen Zuschreibungen und Deutungsweisen permanent kritisch zu hinterfragen (Kourabas, 2019, S. 11; Simon & Feridooni, 2020, S. 8). Die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit muss demnach als Querschnittsthema eingeführt werden (Eppenstein, 2017, S. 162). Nur wenn Sozialarbeiter:innen bestehende Vorurteile und Machtverhältnisse sich selbst gegenüber offenlegen, können sie empathisch auf Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrung eingehen und deren Erfahrungen im Hinblick auf den Alltagsrassismus berücksichtigen (Velho, 2018, S. 104). Denn «Geflüchtete bringen persönliche Erfahrungen mit globalen Themen wie Krieg und Frieden, Militarismus und Rüstung, Rassismus, Gewalt, Intoleranz als Primärerfahrung ein» (Eppenstein, 2017, S. 163).

Angesichts der Notwendigkeit der Stärkung von Ressourcen mit dem Ziel der Selbstbemächtigung müssen Sozialarbeiter:innen die Lebensgeschichte der Kinder und deren biographische Hintergründe ihrer Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster kennenlernen und es wird ein kreativer Zugang zu dieser Lebensgeschichte angesichts der besonderen Belastungen durch die Flucht- und Kriegserfahrungen benötigt und es muss eine pädagogische Beziehung eingegangen werden (Jansen, 2011, S. 56–58). Im Zusammenspiel mit kreativ-vitalisierenden Kräften, welche sich aus ästhetischen Bildungsprozessen ergeben und die eine Verarbeitung der Erlebnisse auf der psychischen Ebene ermöglichen, lässt sich letztlich eine sinnvolle und umfassende

Traumapädagogik umsetzen. Wie sich dies konkret in den sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern Kindergarten und Grundschule zeigt, wird im nachfolgenden Kapitel ausgeführt.

5 Handlungsempfehlungen und Grenzen in den sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern Kindergarten und Schule

Das primäre Ziel hinsichtlich der Auswahl der Methoden und Massnahmen in der Unterstützung und Begleitung von Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrungen besteht darin, Traumatisierungen zu bewältigen. Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurden bereits einige Aspekte genannt, welche sich sinnvoll im Rahmen der Traumapädagogik umsetzen oder anwenden lassen. Thomas et al. (2018, S. 165 f.) weisen auf die Problematik hin, dass fehlende sinnstiftende Tätigkeiten und Routinen im Zuge einer leeren Alltagsstruktur dazu führen können, dass psychische Belastungen leichter aufbrechen.

Alle Handlungsempfehlungen basieren deshalb auf der Notwendigkeit, in den Institutionen Kindergarten und Schule Routinen und Strukturen zu schaffen, durch welche die Kinder Orientierung erhalten und Sicherheit erlangen (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 12; Zito, 2017, S. 250). Erst auf dieser Grundlage haben die Kinder den nötigen Freiraum, um ästhetisch gestaltend zu handeln und um sich auf eine Beziehung zu den Sozialarbeiter:innen einzulassen sowie letztlich ihre Resilienz (wieder)zuerlangen. Ellerbrock und Petzold (2014, S. 12) empfehlen grundsätzlich eine ganzheitliche, integrative pädagogische Konzeption, welche das menschliche Wesen vollumfänglich einschliesst, also Körper, Geist, Seele, Soziales, Ökologie.

5.1 Allgemeine Hinweise zum Umgang mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung

Die Frage nach dem richtigen Umgang mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung lässt sich nicht allgemeingültig beantworten, weil verschiedene Faktoren zu berücksichtigen sind. Als Faustregel kann laut Huber (2009, S. 105) festgehalten werden, dass Kinder umso stärker und unmittelbar nonverbal-liebevoll körperlich umsorgt werden müssen, je jünger sie sind.

Das Hauptproblem von Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung besteht in einer mangelhaften Affektregulation, das heisst, sie können nicht mit extremen Gefühls- und Spannungszuständen umgehen, was die Wahrscheinlichkeit der Entstehung von aggressiven Impulsdurchbrüchen entsprechend erhöht (Huber, 2009, S. 106; Ruf, 2019, S. 260). Aufgrund der daraus entstehenden Inflexibilität und mangelnden Anpassungsfähigkeit müssen betroffene Kinder ruhig, aber bestimmt angesprochen werden, die Anweisungen sollten knapp und die gestellten Aufgaben sinnvoll sein, um eine gewisse Form der Ablenkung zu bewirken, sodass die innere Unruhe verlassen wird (Ruf, 2019, S. 261). Zudem ergeben sich einige weitere grundsätzliche

Empfehlungen, welche gleichermaßen auf Kinder im Kindergarten- wie Grundschulalter anwendbar sind:

- Kinder werden nur dann umsorgt – halten, wiegen, Herzen –, wenn sie dies selbst wollen und entsprechend äussern (Huber, 2009, S. 106).
- Weil abweichende Verhaltensweisen der Kinder auf ihre bisherigen Erlebnisse und Erfahrungen zurückzuführen sind, müssen Sozialarbeiter:innen dies entsprechend einordnen und verstehen (Huber, 2009, S. 106; Weiss, 2021, S. 73–82).
- Angesichts der bereits in Kapitel 2.4 beschriebenen Entwicklungsverzögerungen ist bei der Art und Weise der sozialarbeiterischen Intervention das emotionale und nicht das chronologische Alter zu berücksichtigen (Huber, 2009, S. 106).
- Da traumatisierte Kinder (Erwartungs-)Sicherheit, Orientierung und Stabilität brauchen, sind überraschende Situationen und Veränderungen des Tagesablaufs zu vermeiden, weshalb das Verhalten der Sozialarbeiter:innen aus Sicht der Kinder stets konsequent, vorhersagbar und wiederholend sein sollte (Huber, 2009, S. 107).
- Insgesamt müssen Sozialarbeiter:innen viel Geduld aufbringen (Huber, 2009, S. 107).

Insgesamt ist zudem zu berücksichtigen, dass sämtliche Massnahmen von den Kindern als wohltuende Aktivitäten wahrgenommen werden sollten (Zito, 2010, S. 133), das heisst es geht darum, dass Kinder bei der traumapädagogischen Begleitung in Kindergarten und Schule gerne mitarbeiten. Weil die Kinder noch sehr jung sind, sind daher spielerische und kreative Interventionen zu bevorzugen, also alles, was psychisch gesunde Kinder von sich aus tun würden.

5.2 Natur- und Bewegungserfahrungen

Allein der Aufenthalt in der Natur oder zumindest das Ausgesetztsein gegenüber ‘natürlichen Elementen’ wie Blumen und Pflanzen ist empfehlenswert, weil Kinder dadurch das Schöne (wieder)erleben und sie einen Halt, eine Erdung, in der Auseinandersetzung mit der Natur (wieder)finden (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 12; Montessori, 2010, S. 85–89). Denn Naturerfahrungen und Gartenarbeit haben eine heilende Kraft, da sie Gemeinschaftserfahrungen und ein Gefühl der Zugehörigkeit schaffen (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 12; Ruf, 2019, S. 254 f.). Auch Handarbeiten, Handwerke und Theaterprojekte sind besonders sinnvolle Projekte (Ruf, 2019, S. 255).

Verkrampfungen und Verspannungen von traumatisierten Kindern lassen sich durch vielfältige Bewegungsangebote auf spielerische Art lösen (Ruf, 2019, S. 250). „Im Spiel durchlebt und verarbeitet das Kind das, was es erlebt hat“ (Ruf, 2019, S. 252). Körperausdruck, Motorik und verschiedenste Bewegungsformen spielen bei der Ausübung von Sportarten eine wichtige Rolle, was letztlich das Ausleben von körperlicher Freiheit sowie den Ausdruck von Emotionen bedeutet und zudem den sozialen Austausch mit Gleichgesinnten fördert (Meier, 2010, S. 175 f.). Zudem kann der Sport bei der Entwicklung, Einübung und Durchsetzung von Regeln unterstützen, welche dann auch im aussersportlichen Miteinander in Kindergarten oder Schule und allgemein in der Gesellschaft eine Rolle spielen (Meier, 2010, S. 176; Ruf, 2019, S. 250).

Gerade im Kindergartenalter oder auch wenn traumatisierte Kinder neu in die Gruppe kommen ist es aber eher zu empfehlen, entspannende Atemspiele anzuwenden mit dem Ziel der Selbstregulation des Körpers, sodass (wieder) eine Zentrierung des Leibes erfolgt (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 12; Ruf, 2019, S. 250). Spiele wie ‘Wer kann am längsten auspusten?’, ‘Wer kann sich am besten recken oder strecken?’ sind insbesondere für den Einstieg gut geeignete nonverbale und körperbetonte Übungen für das Zusammenspiel aus An- und Entspannung (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 12; Ruf, 2019, S. 252 f.). Eine häufige Reaktion der Kinder auf diese Spiele ist das Lachen, wodurch sie sich selbst wahrnehmen und einen ersten Schritt zur Selbstbemächtigung machen (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 12 f.; Weiss, 2021, S. 178). Ein weiterer positiver Aspekt besteht darin, dass durch solche Aktivitäten die Beziehungs- und Bindungsfähigkeit gestärkt wird, weil zwischen Kind und Sozialarbeiter:in ein Dialog stattfindet.

Insgesamt sind Aktivitäten und Spiele zu empfehlen, in denen möglichst alle Körperfunktionen, von Mimik und Gestik über Atmung, Muskulatur und neurohormonale Prozesse miteinbezogen werden, damit Kinder ihre Grundbedürfnisse und inneren Impulse und Antriebe nutzen können (Ellerbrock & Petzold, 2014, S. 13). Dadurch machen Kinder positive Selbstwirksamkeitserfahrungen und erlangen ein Kontrollgefühl, wodurch das bisher dominierende Gefühl der Hilflosigkeit und Ohnmacht überwunden werden kann (Ruf, 2019, S. 252–254).

5.3 Kindergarten und Schule als sicherer Ort vor Re-Traumatisierungen und Rassismuserfahrungen

Denn oberstes Ziel ist es, dass Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrung vor erneuten Traumatisierungen geschützt werden (Weiss, 2021, S. 246). Hierunter fallen auch Rassismus- und

Diskriminierungserfahrungen, welche – wie im bisherigen Verlauf hinlänglich erwähnt – eine Verschlimmerung der bereits bestehenden traumatischen Erfahrungen bewirken können. Deshalb ist es so wichtig, dass Sozialarbeiter:innen wachsam sind, was das Vorhandensein von rassistischen Praxen anbelangt, um diese präventiv zu unterbinden (Velho, 2018, S. 112–114).

Kindergarten und Schule sind deshalb zwingend als sichere Orte bereitzustellen (Ruf, 2019, S. 260, S. 268 f.; Weiss, 2021, S. 246). Dies bezieht sich laut Ruf (2019, S. 268–288) in gleichem Umfang auf die Raum- und die Zeit- sowie die sprachliche und gemeinschaftliche Ebene:

- Raumbene: Das Aussengelände sollte in Spielzonen, Bewegungsräume und Ruhezeiten aufgeteilt werden, sodass Kinder Sicherheit in Bezug auf ihren eigenen Körper wiedererlangen, indem sie positive Erfahrungsmöglichkeiten machen. Die architektonische Gestaltung der Gebäude sollte auf asymmetrische und chaotische Formen verzichten und stattdessen künstlerisch gestaltet und anregend sein. Auch in Innenräumen können Farben, Formen und Trennwände so eingesetzt werden, dass weniger Unruhe entsteht (Ruf, 2019, S. 271 f.).
- Zeitebene: Sich nach traumatischen Flucht- und Kriegserfahrungen in strukturierte Alltagsanforderungen und Regeln einzugewöhnen, fällt vielen betroffenen Kindern schwer. Auch weil sie angesichts eines Mangels an räumlich-körperlicher Orientierung Ungewissheiten nur schwer aushalten können, braucht es klare zeitliche Strukturen, weshalb die Rhythmisierung des schulischen und Kindergartenalltags sehr hilfreich zur Stabilisierung sind (Ruf, 2019, S. 274).
- Sprach- und Gemeinschaftsebene: Aufgrund der Unfähigkeit vieler Kinder, sich angesichts der traumatischen Erfahrungen sprachlich auszudrücken, müssen Sozialarbeiter:innen in ihrer Ansprache darauf achten, mit den Kindern deutlich und präzise zu reden, wobei auf eine positive und bildhafte Ausdrucksweise zurückgegriffen werden sollte. Des Weiteren kann es hilfreich sein, traumatisierte Kinder häufiger bei ihrem Namen anzusprechen, häufiger Blickkontakt aufzunehmen und sie gegebenenfalls leicht anzutippen, falls dissoziative Tendenzen bestehen. Damit die Mitgliedschaft in einer Gruppe oder Gemeinschaft eine heilende Ressource sein kann, müssen Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrung hinsichtlich ihrer Individualität beachtet und ernstgenommen werden. Deshalb darf es keine Toleranz in Bezug auf Beleidigungen, Mobbing und

dergleichen geben, was von den Sozialarbeiter:innen entsprechend sanktioniert werden muss (Ruf, 2019, S. 286–288).

Im Kontext der sicheren Orte muss es Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung zudem gestattet sein, sich jederzeit – auch während des Unterrichts – Auszeiten zu nehmen, sodass dementsprechend abgeschottete Schutzräume vorhanden sein sollten (Ruf, 2019, S. 261). Denn in sämtlichen Arbeitsfeldern gilt: «Beziehung geht immer vor Erziehung, Erziehung immer vor Stoffvermittlung» (Ruf, 2019, S. 284). Somit geht es auch in akuten Krisensituationen darum, dass Sozialarbeiter:innen für alle Sicherheit und Schutz gewährleisten, die vom Impulsdurchbruch des jeweiligen Kindes betroffen sind, also das traumatisierte Kind selbst genauso wie Mitschüler:innen und die eigene Person (Ruf, 2019, S. 261).

Dies gilt beispielsweise auch für die Pausenzeiten in der Schule und für die Freispielzeiten im Kindergarten. Diese müssen von Sozialarbeiter:innen genauestens in den Blick genommen werden, weil sie für Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen aufgrund ihrer defizitären Sozialkompetenzen besonders belastend und konflikthanfänglich sind. Pausen werden nämlich von ihnen meist nicht als Erholung wahrgenommen, weshalb individuelle Einzelfallhilfen benötigt werden oder strukturierte, teilweise angeleitete Pausenaktivitäten wie Seilspringen, Stelzen-Gehen oder weitere Spielangebote (Ruf, 2019, S. 272 f.).

5.4 Traumasesensible Beziehungspädagogik

Zur Gewährleistung eines sicheren und heilsamen Bindungsangebots müssen Sozialarbeiter:innen für die Kinder kontinuierlich und verlässlich da sein (Huber, 2009, S. 105). Auch vor dem Hintergrund der Resilienzförderung sollten Sozialarbeiter:innen den Kindern «eine gesicherte Vertrauensgrundlage bieten, sie zur eigenen Initiative ermutigen und ihnen zu Kompetenz verhelfen, dann können sie erfolgreich sein» (Werner, 2011, S. 45). Huber (2009, S. 105) weist ferner darauf hin, dass eine Abstimmung des Verhaltens auf die Reaktion des Kindes erforderlich ist und dass in diesem Zuge eine Über- und Unterforderung des Kindes zu vermeiden ist. Ein beziehungsorientierter Ansatz beschränkt sich aber keineswegs nur auf die Beziehung des Kindes zu den Sozialarbeiter:innen, sondern auch andere Bezugspersonen – insbesondere aus der mitgeflüchteten Familie, aber auch Fachpersonal wie Psychotherapeut:innen – spielen eine wichtige Rolle (Huber, 2009, S. 105). Somit ist es Aufgabe der Sozialarbeiter:innen, diese

Beziehungen zu initiieren bzw. dem Kind verschiedene Personen als mögliche Bindungspersonen gewissermassen anzubieten.

Allerdings darf dies nicht zum emotionalen Übergriff verleiten, da Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen meist bindungs- und beziehungsgestört sind, vor allem dann, wenn sie nicht in Begleitung einer erwachsenen Bezugsperson geflüchtet sind (Ruf, 2019, S. 283). Deshalb kann es bei Kindern, da sie bereits früh traumatisiert wurden, mitunter sehr lange dauern, bis sie eine wenigstens einigermaßen tragfähige Arbeitsbeziehung eingehen können, da ihr Urvertrauen durch die Flucht- und Kriegserfahrungen längst zerstört wurde (Huber, 2009, S. 105). Sich überhaupt (wieder) auf andere Menschen einlassen und auf sie beziehen zu können ist somit eines der wichtigsten traumapädagogischen Ziele (Huber, 2009, S. 106). Im Verlauf entsteht bei den Kindern dann eine realistische Hoffnung auf so etwas wie Normalität (Werner, 2011, S. 45).

5.5 Ästhetisches Gestalten: Zeichnen und Ausdrucksmalen

Um die inneren Bilder ausdrücken zu können, sollten Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrung in Kindergarten und Schule die Möglichkeit zum freien Zeichnen bekommen (Ruf, 2019, S. 67). Anders als bei den initiierten und angeleiteten Bewegungs- und Spielangeboten sollten sich Sozialarbeiter:innen zurückhalten und nicht bezüglich der kreativen Ausgestaltung intervenieren (Bundschuh & Picard, 2009, S. 190; Krenz, 2004, S. 138). Denn dadurch werden «Kinder von ihren Richtigkeitsvorstellungen weggebracht und damit von ihrer Innerlichkeit abgezogen» (Krenz, 2004, S. 138).

Jedes Kind malt demnach für sich selbst, es erfolgt weder Lob noch Kritik und Fragen über die erstellten Bilder werden nicht gestellt. Auch haben die Kinder jederzeit die Möglichkeit, ihre Kinder ruhen zu lassen und/oder an ihnen weiterzuarbeiten, sie müssen sich diesbezüglich zu keinem Zeitpunkt erklären. Auch kann es sein, dass Kinder ihre Bilder nicht mitnehmen wollen, sondern am Malort lassen, um ihre verarbeiteten negativen Gedanken und schrecklichen Erlebnisse ebenfalls weg zu haben (Bundschuh & Picard, 2009, S. 190–195).

Krenz (2004, S. 154–164) benennt einige weitere stützende Verhaltensweisen und Bedingungen, damit Kinder im Malen ihre kreativ-vitalisierenden Kräfte ausdrücken können:

- Kinder benötigen viel Zeit, bevor sie ihre inneren Bilder als konkrete Vorstellungen erspüren. Dementsprechend muss ihnen ihr eigener Zeitrhythmus zugestanden werden. Dazu gehört auch, dass genügend Ruhe herrscht, sodass störende Ausseneindrücke möglichst auszuschalten sind.
- Die Auswahl eines Platzes zum Malen erfolgt nicht zufällig, sondern wird von den Kindern unbewusst gewählt. Sinnvoll ist es aber, eine freie Fläche bereitzustellen, damit sie sich auf ihr Bild konzentrieren können.
- Eine Begrenzung der Malutensilien ist sinnvoll, damit auch diese ihnen Übersicht und Struktur bieten. Ausreichend sind daher neben den Grundfarben fünf weitere Farben (grün, schwarz, weiss, braun, lila) und die Möglichkeit, sich ihre Farben eigenständig zu mischen. Gleichzeitig sollten Kinder die Auswahl aus verschiedenen Mal- und Zeichenmaterialien haben, das heisst aus Bleistift, Fingerfarbe, Filzstifte, Kreide, Pinselfarben das zu wählen und zu mischen, was sie möchten.
- Die Papiere sollten in weisser Farbe sein und zudem in verschiedenen Grössen bereitgestellt werden. Auf Schablonen sollte aber verzichtet werden, damit ihre Kreativität nicht geblockt wird. Vor dem Hintergrund des Ziels der Selbstbemächtigung versteht es sich von selbst, dass das Malthema von den Kindern stets frei gewählt werden kann, damit ihre Ausdrucksfähigkeit nicht negativ beeinflusst wird. Dazu gehört auch – und dies gilt gerade für das Malen im Kontext der Traumapädagogik – dass Kinder ihre selbstgewählten Themen unter Umständen immer und immer wiederholen, sie also tage-, wochen- oder gar monatelang nichts anderes malen als ein bestimmtes Thema.
- Sozialarbeiter:innen sollten mit den Bildern der Kinder wertschätzend und respektvoll umgehen. Dazu gehört auch, dass jedes Bild als individuelles Artefakt angesehen und dem Kind entsprechend kommuniziert wird. Korrekturen an den von den Kindern gemalten Bildern sind nicht erforderlich. Auch das so genannte Krickel-Krackel jüngerer Kinder ist demgemäss zu akzeptieren, weil auch dieses einen Ausdrucks- und Erzählwert beinhaltet.
- Auch wenn Kinder nicht malen wollen, sondern beispielsweise lieber Anderen dabei zuschauen möchten, soll dies von den Sozialarbeiter:innen akzeptiert werden (Krenz (2004, S. 154–164).

5.6 Grenzen

Trotz aller Unterstützungsmassnahmen muss darauf hingewiesen werden, dass die Traumabearbeitung und bestenfalls -bewältigung ausschliesslich von den betroffenen Kindern selber erfolgen kann. Somit kann dies von den Sozialarbeiter:innen weder erzwungen werden noch können sie diese grosse Herausforderung stellvertretend auf sich nehmen. Die Schwierigkeit der in dieser Arbeit diskutierten Altersgruppe besteht ferner darin, dass mit ihnen – anders als mit Jugendlichen – eine sprachliche Verständigung trotz Dolmetscher:in häufig nicht möglich ist. Das Verstehen der kindlichen Handlungen kann deshalb nicht sprachlich abgesichert werden, sondern einzig die Beobachtung des Handelns der Kinder sowie die nonverbale Kommunikation mit ihnen die Grundlage für traumasensibles Verstehen ist.

Allerdings besteht laut Weiss (2021, S. 261) eine grosse Unkenntnis vieler Sozialarbeiter:innen in Bezug auf traumaspezifische Erinnerungsebenen, sodass eine adäquate Hilfestellung gar nicht möglich ist. Somit ist die traumapädagogische Arbeit mit den Kindern enorm voraussetzungsvoll und kann nicht geleistet werden, ohne dass Sozialarbeiter:innen hierzu fachlich aus- bzw. weitergebildet sind.

6 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde nach Möglichkeiten von Sozialarbeiter:innen gefragt, Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen unter Berücksichtigung der Rassismuskritik traumapädagogisch zu unterstützen und zu begleiten. Die Erkenntnisse in dieser Arbeit verdeutlichten die Vermischung und wechselseitige Beeinflussung von Traumapädagogik, Resilienz- und Ressourcenstärkung, ästhetischem Gestalten sowie bindungsorientierter Pädagogik. All diese einzelnen Methoden können in ihrem Zusammenwirken einen Beitrag zur Traumabewältigung leisten, indem Kinder sich wieder ihres Selbst bemächtigen.

Es wurde herausgearbeitet, dass viele Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen traumatisiert sind, was sich in zahlreichen psychosozialen Auswirkungen wie Entwicklungsverzögerungen, Lernstörungen und körperlichen Erkrankungen niederschlägt. Denn «die Herkunft beeinflusst die Zukunftsperspektive aller Menschen, vor allem für die Mädchen und Jungen aus belasteten Lebensumständen. Das Bewusstwerden dieses Zusammenhangs bedeutet erwachsen zu werden» (Weiss, 2021, S. 180).

Nicht zu vernachlässigen ist bei der traumapädagogischen Arbeit mit betroffenen Kindern, dass sie gerahmt sein muss von einer rassismuskritischen Haltung, damit wirkliche Schutzräume für Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrungen entstehen können, in denen es keine Diskriminierungen, Ausgrenzungen oder gar Re-Traumatisierungen gibt. Sie ist als selbstverständlicher Bestandteil, als Querschnittsaufgabe, der eigenen Profession zu verstehen angesichts dessen, dass die kulturelle und ethnische Vielfalt sowie wahrgenommene Differenzen zunehmend aus einer intersektionalen Perspektiven betrachtet werden. Grundlage einer rassismuskritisch ausgerichteten Traumapädagogik für die Soziale Arbeit ist das Hinterfragen der eigenen Wahrnehmungen, Perspektiven und Zuschreibungen zum Beispiel in Bezug auf Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrung.

Diese Erkenntnisse sind bereits für sich genommen sehr wichtig für die Praxis der Sozialen Arbeit, denn – um es überspitzt zu formulieren – was nützt die Kenntnis der Traumapädagogik, wenn Sozialarbeiter:innen im Umgang mit den Kindern (unbewusst) gängige Stereotypen (re)produzieren und dadurch Ausgrenzung betreiben, was aber aufgrund der bereits bestehenden Traumatisierungen gewissermassen ‘überdeckt’ wird und somit gar nicht auffällt. Kinder mit Flucht- und Kriegserfahrung werden auf diese Weise noch stärker belastet als ohnehin

bereits. Deshalb müssen Sozialarbeiter:innen ihre Haltung, ihre Perspektive immer wieder selbstreflexiv hinterfragen, weshalb der kollegiale Austausch und/oder Supervision wichtige Instrumente sind, um den eigenen professionellen Umgang nicht zu gefährden.

Des Weiteren haben die Erkenntnisse in dieser Arbeit für die sozialarbeiterischen Arbeitsfelder Kindergarten und Schule einige wertvolle Handlungsempfehlungen hervorgebracht, deren gemeinsames Ziel die Schaffung eines von den Kindern als sicher empfundenen Ortes ist. Für die traumapädagogische Arbeit bedeutet dies, dass Sozialarbeiter:innen frühzeitig bei der Bewältigung und Verarbeitung unterstützen müssen, dass sie verschiedene Zugänge abwägen und letztlich ausprobieren müssen, wobei letztlich der Leitsatz «Begegnung ist heilsam» (Huber, 2009, S. 110) gilt. Je nach individueller Situation kann diese Begegnung auf der körperlichen oder der ästhetischen oder der (non)verbalen Ebene stattfinden – vielleicht auch auf allen drei gleichzeitig und/oder nacheinander. Denn wie die Begleitung und Unterstützung der traumatisierten Kinder letztlich ausgestaltet wird, ist letztlich vom konkreten Einzelfall abhängig.

Gleichzeitig darf die Begleitung und Unterstützung nicht fälschlicherweise dazu verleiten, Kinder erlebnispädagogisch zu ‘erdrücken’. Vielmehr braucht es viel Zeit, Geduld und Verständnis. Ausserdem müssen Kinder die Möglichkeit haben, ihre Flucht- und/oder Kriegserfahrungen individuell und eigenständig zu verarbeiten, um sie eines Tages zu verstehen. Denn «welchen Platz das traumatisierte Kind [...] in der Welt finden wird, bleibt dabei jedoch ein höchst individueller Prozess» (Kühn, 2011, S. 15). Hierzu eignet sich gemäss den Erkenntnissen in dieser Arbeit das ästhetische Gestalten, welches beziehungspädagogisch gerahmt werden muss.

Zu beachten ist aber immer, dass traumatisiertes Verhalten von Adressat:innen Sozialarbeiter:innen an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit bringen kann (Ruf, 2019, S. 238). Auch weist Kühn (2009, S. 130) darauf hin, dass der mit den Kindern im Rahmen der traumapädagogischen Begleitung begonnene Dialog empfindlich und anfällig für weitere Störungen bleiben wird. Es kann also – und dies möge für Sozialarbeiter:innen eine Belastung darstellen – sein, dass ungeachtet aller sozialarbeiterischen Bemühungen keine erfolgreiche Bewältigung der Traumatisierungen erfolgt. Auch dies muss von den Fachkräften gewissermassen ausgehalten werden und darf sie nicht entmutigen, trotzdem weiterhin eine intensive traumapädagogische Begleitung und Unterstützung zu leisten. Deshalb bedarf es weiterer Forschungsbemühungen, um Sozialarbeiter:innen bei ihrer Arbeit mit traumatisierten Kindern bestmöglich zu unterstützen.

Insbesondere sollte hierbei empirisch geforscht werden, um die Wirksamkeit der zahlreichen Massnahmen zu überprüfen.

Wichtig hierbei ist, dass Sozialarbeiter:innen stets von einer Grundlage aus handeln, welche allen Kindern Achtung, Wertschätzung und Menschlichkeit entgegenbringt. Denn «ob wir es nun Traumapädagogik, emanzipatorische Pädagogik oder konsequente Menschlichkeit nennen, ist nicht ausschlaggebend. Für die Mädchen und Jungen aus herausfordernden Lebensumständen ist unsere Haltung entscheidend» (Weiss, 2021, S. 256).

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Brisch, Karl Heinz (2009). «Schütze mich, damit ich mich finde». Bindungspädagogik und Neuerfahrung nach Traumata. In Jacob Bausum, Lutz Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.) *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 139–155). Juventa.
- Bundschuh, Eva & Picard, Eva (2009). Ausdrucksmalen als Beitrag zur Bebilderung traumatischer Lebensumstände: „Dich hab ich jetzt angezündet, leider verbrennst du jetzt“. In Wilma Weiss, Tanja Kessler, Silke B. & Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 189–197). Juventa.
- Carey, Alexander Th. (2018). Migration in einer turbulenten Weltordnung. In Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer & Barbara Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 9–30). Springer VS.
- Diez Grieser, Maria Teresa (2018). Geflüchtete Familien zwischen Belastung und Entwicklung. *Asyl, 1*, 17–22.
- Ellerbrock, Bettina & Petzold, Hilarion G. (2014). Traumatisierte Kinder. Einsatz der Traumapädagogik in der Kita. *kindergarten heute, 9*, 8-14.
- Eppenstein, Thomas (2017). «Geflüchtete» als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In Cinur Ghaderi & Thomas Eppenstein (Hrsg.), *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge* (S. 147–168). Springer VS.
- Fereidooni, Karim (2019). *Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht*. Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa.
- Golsabahi-Broclawski, Solmaz (2017). Fremdverstehen im Rahmen kultureller Differenz. *Kerbe, 35* (2), 8–9.
- Grotberg, edith H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. Ein Manual für die Praxis der Resilienzförderung. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 51–101). VS Verlag.

- Hamburger, Franz (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wechsel sozialpädagogischer Konzepte* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Heyl, Thomas & Schäfer, Lutz (2016). *Frühe ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken*. Berlin: Springer.
- Hölzle, Christina (2011). Bedeutung von Ressourcen und Kreativität für die Bewältigung biografischer Herausforderungen. In Christina Hölzle & Irma Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (2. Aufl., S. 71–86). VS Verlag.
- Huber, Michaela (2009). *Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung* (4. Aufl.). Junfermann Verlag.
- Jansen, Irma (2011). Biografiearbeit im Hilfeprozess der Sozialen Arbeit. In Christina Hölzle & Irma Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (2. Aufl., S. 55–70). VS Verlag.
- Kaufmann, Margrit E. & Satilmis, Ayla (2017). (Selbst-)Reflexion zu Rassismus und zur Praxis der Dekolonialisierung. In Milena Detzner, Ansgar Drücker & Sebastian Seng (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen* (S. 107–110). IDA.
- Kizilhan, Jan Ilhan (2018). Migration, psychische Erkrankungen und Soziale Arbeit. Transkulturelle Zugänge. In Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer & Barbara Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 645–655). Springer VS.
- Kleina, Wibke (2018). Krieg, Flucht und Ankunft als traumatische Erlebnisse im Kindes- und Jugendalter. *Pädagogische Rundschau*, 2, 259–276.
- Koch, Ute (2018). Vielfalt, Differenz und ‘interkulturelle Kompetenz’ im Diskurs. In Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer & Barbara Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 187–198). Springer VS.

- Korntheuer, Annette (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Waxmann.
- Kourabas, Veronika (2019). *Grundlegende Darstellung zur Rassismuskritik*. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/Kourabas-2019_Grundlegende-Darstellung-zu-Rassismuskritik.pdf
- Krenz, Armin (2014). *Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildsprache verstehen* (2. Aufl.). Verlag Modernes Lernen.
- Kühn, Martin (2011). Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich. *Sozial Extra*, 11/12, 12–15.
- Kühn, Martin (2009). Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In Jacob Bausum, Lutz Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.) *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 127–136). Juventa.
- Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (2015). Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–22). Debus Pädagogik Verlag.
- Liebau, Eckart (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 27–41.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2011). (Handlungs-)Räume öffnen. *Sozial Extra*, 11/12, 16–19.
- Mai, Hanna Hoa Anh (2017). Was ist Rassismus? Was ist Alltagsrassismus? In Milena Detzner, Ansgar Drücker & Sebastian Seng (Hrsg.), *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen* (S. 12–18). IDA.
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril, Mariá do Mar Castro Varela, Inci Dirim Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Beltz Verlag.

- Mecheril, Paul & Plösser, Melanie (2018). Diversity und Soziale Arbeit. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 283–292). Ernst Reinhardt.
- Meier, Marianne (2010). Zum ersten Mal im Leben umarmt. Sport und Spiel als Mehrwert für Kinderflüchtlinge. In Petra Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S. 169–181). VS Verlag.
- Melter, Claus (2013). Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze. In Martin Spetsmann-Kunkel & Norbert Frieters-Reermann (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 93–111). Verlag Barbara Budrich.
- Montessori, Maria (2010). *Die Entdeckung des Kindes. Neu herausgegeben, eingeleitet und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig*. Herder.
- Neuss, Nobert & Kaiser, Lena S. (2019). Ästhetische Erfahrung als Grundkategorie frühkindlicher Bildung. In Nobert Neuss & Lena S. Kaiser (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 13–22). Kohlhammer.
- Pangritz, Johanna (2020). Intersektionalität. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen, & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 141–151). Springer VS.
- Plafky, Christina S. (2018). Familien mit Fluchterfahrung im Kontext Sozialer Arbeit. In Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer & Barbara Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 539–550). Springer VS.
- Prengel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Springer VS.
- Rehklau, Christine (2017). Flüchtlinge als Adressat_innen Sozialer Arbeit? Sozialarbeitswissenschaftlicher Zugang. In Cinur Ghaderi & Thomas Eppenstein (Hrsg.), *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge* (S. 305–322). Springer VS.

- Richter-Kornweitz, A. (2011). Gleichheit und Differenz – die Relation zwischen Resilienz, Geschlecht und Gesundheit. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 240–274). VS Verlag.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Rieger, U. (2010). Kinder auf der Flucht. In Petra Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S. 21–26). VS Verlag.
- Ruf, Bernd (2016). *Flucht – Trauma – Pädagogik. Ein Handbuch zum pädagogischen Umgang mit minderjährigen Flüchtlingen unter Traumaaspekten*. Bernd Ruf. https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/documents/Notfallpaedagogik/Hintergrund/Publikationen/25_02_2016_Handbuch_Fluechtlinge_D_online.pdf
- Schellong, Julia, Epple, Franziska & Weidner, Kerstin (2016). Psychosomatik und Psychotraumatologie bei Geflüchteten und Migranten. Herausforderungen für den Internisten. *Internist*, 57, 434–443.
- Staatssekretariat für Migration [SEM]. (2021, 1. Februar). Asylstatistik 2020. *Staatssekretariat für Migration SEM*. <https://www.sem.admin.ch/dam/sem/de/data/publiservice/statistik/asylstatistik/2020/stat-jahr-2020-kommentar.pdf.download.pdf/stat-jahr-2020-kommentar-d.pdf>
- Simon, Nina & Fereidooni, Karim (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 1–17). Springer VS.
- Thomas, Stefan, Sauer, Madeleine & Zalewski, Ingmar (2018). *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete. Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland*. transcript.
- Vahsen, Friedhelm G. & Tan, Dursun (2012). Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 569–580). VS Verlag.

- Velho, Astride (2018). Trauma als Konzept der Diagnose, Verdeckung und Skandalisierung in der Sozialen Arbeit im Kontext Flucht – rassismuskritische und menschenrechtliche Perspektiven. In Nivedita Prasad (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert* (S. 97–117). Opladen & Toronto: UTB.
- Walgenbach, Katharina (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diveristy/Diversität, Intersektionalität. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. Aufl., S. 41–59). Verlag Julius Klinkhardt.
- Walgenbach, Katharina (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.
- Weeber, Vera Maria & Gögercin, Süleyman (2014). *Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell*. Centaurus.
- Weise, Marion, Lempp, Marion & Morys, Regine (2021). Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbale Zugängen. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. Aufl., S. 285–298). Verlag Julius Klinkhardt.
- Weiss, Wilma (2021). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (9. Aufl.). Beltz Juventa.
- Weiss, Wilma (2016). Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. In Wilma Weiss, Tanja Kessler, Silke B. & Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 20–32). Juventa.
- Werner, Emmy E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. ein Forschungsbericht. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 32–46). VS Verlag.
- Zander, Margherita (2009). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Zito, Dima (2017). Flüchtlinge als Kinder – Kinderflüchtlinge. In Cinur Ghaderi & Thomas Eppenstein (Hrsg.), *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge* (S. 235–256). Springer VS.

Zito, Dima (2010). Traumatherapie mit jungen Geflüchteten. In Petra Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S. 125–140). VS Verlag.