

Flucht und Trauma im Kontext Schule

Handbuch für Pädagog*innen



Bestellung

Das vorliegende Material kann kostenlos per Mail an ausvi@unhcr.org oder telefonisch unter +43 (0)1 260 60 4048 bestellt werden und steht zum kostenlosen Download unter www.unhcr.at zur Verfügung.

IMPRESSUM

Herausgeber:

UNHCR Österreich
Wagramer Straße 5
1400 Wien
Tel: +43 (0)1 260 60 4048
ausvi@unhcr.org, www.unhcr.at

Autorin:

Gabriele Siebert

Co-Autorin:

Margit Pollheimer-Pühringer

Redaktion UNHCR Österreich:

Annika Bergunde
Ruth Schöffl
Marie-Claire Sowinetz

Zitierempfehlung:

UNHCR [Hrsg.]: Siebert, Gabriele/Pollheimer-Pühringer, Margit: Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen
Wien: UNHCR Österreich, 2020.

Layout:

KOMO Wien
Büro für visuelle Angelegenheiten

© UNHCR Österreich, Wien 2020
5., aktualisierte Auflage
Titelbild © Thomas Holly Kellner/WRK

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Danksagung	3
Hinweise zur Nutzung des Materials	3
Flucht und Asyl – ein Überblick	4
Die Situation in den Herkunftsländern	9
Flucht und Trauma im Kontext Schule	15
Erste Hilfe	28
Die Schule als sicherer Ort	31
Traumapädagogische Gesprächsführung	36
Skillstraining zur Selbstwahrnehmung	40
Achtsames Essen	41
Achtsames Gehen	41
Stimmungsbarometer 1	44
Stimmungsbarometer 2	45
Spannungsskala 1	48
Spannungsskala 2	51
Notfallkoffer	54
Skillstraining zur Selbstkontrolle	55
Stopp-Regel	56
„1-2-3“ für Anfänger*innen	58
„5-4-3-2-1“ für Fortgeschrittene	59
Lehrer*innen-Insel	60
Skillstraining zum Selbstwert	61
Sonnentagebuch	62
Stärken-Akrostichon	63
Lerntagebuch	64
Stärken-Oscar – ein Filmprojekt	66
Skillstraining zur Selbstermächtigung	68
Überkreuzbewegung: Ellbogen und Knie	69
Skillstraining zur Selbstwirksamkeit	69
Unsere Ressourcen	70
Elternarbeit	74
Was kann die Begegnung mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in mir auslösen? Was tut mir gut?	80
Schlusswort	86
Literaturverzeichnis	87
Weiterführende Literatur (Auswahl)	88
Beigelegt: Anlaufstellen in Österreich	

Vorwort

Viele Menschen fliehen vor Krieg und Verfolgung und suchen auch in Österreich Schutz. Unter ihnen sind Kinder und Jugendliche, die in ihrer Heimat und auf der Flucht Furchtbares erlebt haben. Vielleicht haben Sie selbst Flüchtlingskinder in Ihrer Klasse oder möchten sich intensiver mit den Themen Flucht und Trauma auseinandersetzen.

Mit diesem Handbuch wollen wir Sie dabei unterstützen und Ihnen Grundlagen zu diesen Themen vermitteln. Anhand von Erlebnissen aus dem Schulalltag geben wir Ihnen praxisnahe Beispiele, wie vielfältig sich traumatische Erfahrungen äußern können. Einige kommen Ihnen eventuell bekannt vor, vielleicht haben Sie Ähnliches schon selbst in Ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erlebt: Situationen, in denen junge Menschen besonders emotional, ja sogar aggressiv reagiert haben oder ganz im Gegenteil so zurückgezogen waren, dass es schwierig war, sie zu erreichen. Oft handelt man in diesen Situationen instinktiv richtig, manchmal fühlt man sich aber auch einfach ratlos und verloren.

Die in diesem Handbuch zusammengestellten praktischen Anregungen und Übungen für Ihren Unterricht sollen Ihnen bei Ihrer Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern helfen. Neben Hintergrundwissen zu den Themen Flucht und Trauma sowie zur Situation in den Herkunftsländern geben Ihnen Erzählungen junger Flüchtlinge Einblicke in den Schulalltag in diesen Ländern.

Ein Kapitel ist dem wichtigen Thema der Selbstfürsorge gewidmet und bietet Anregungen, wie Sie sich selbst stützen und schützen können. All jene, die ihr Wissen vertiefen möchten, finden in diesem Handbuch weiterführende Literaturempfehlungen, Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung sowie eine Liste mit Anlaufstellen, wo Sie Beratung und Unterstützung finden können.

Wir hoffen, dass dieses Handbuch für Ihre Arbeit mit betroffenen Kindern und Jugendlichen ein hilfreicher Begleiter wird. So wie Bildungsarbeit dynamisch ist, sehen wir die Arbeit mit und an dem Handbuch als einen Prozess, für den Ihre Rückmeldungen und Ihre Erfahrungen aus der Praxis sehr wertvoll sind. Damit wir das Handbuch weiter entwickeln können, freuen wir uns über Ihr Feedback an ausvi@unhcr.org.

*Die Autorinnen und das Redaktionsteam
von UNHCR Österreich*

Danksagung

An der Entstehung dieses Handbuchs haben viele Personen mitgewirkt. Unser großer Dank gilt den Lehrer*innen, Eltern und Jugendlichen und all jenen Personen, die ihre Erfahrungen und Gedanken mit uns geteilt haben.



Für ihre Unterstützung und Expertise möchten wir uns bei Susanne Ctibor-Petrik, Beatrix Haller, Christine Koska, Regina Lackner, Gabriele Parsch-Juhász, Gwendolyn Ploberger, Verena Plutzar, Andrea Richter und Doris Rummel bedanken, die die Entwicklung des Handbuchs fachlich begleitet haben sowie bei Christina Hager für ihr wichtiges Feedback zur Überarbeitung des Handbuchs.

Danke an Elisabeth und Klaus Pollheimer für ihren Blick fürs Detail beim Korrekturlesen des Handbuchs.

UNHCR Österreich bedankt sich an dieser Stelle besonders bei den Autorinnen Gabriele Siebert und Margit Pollheimer-Pühringer, die ihr Wissen, ihren Erfahrungsschatz und ihre Zeit in dieses Projekt eingebracht haben.

Hinweise zur Nutzung des Materials

Das vorliegende Material ist in sechs Kapitel unterteilt. Jedem Kapitel ist eine eigene Farbe zugeordnet, um die Orientierung zu erleichtern. Die Themen in den Kapiteln bauen jeweils aufeinander auf, sie können aber auch unabhängig voneinander gelesen werden.

Im Kapitel „Schule als sicherer Ort“ finden Sie Übungen, Interventionen und Unterrichtsideen, die Sie in Ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen anwenden können. Zur besseren Übersicht sind diese mit dem  Symbol gekennzeichnet, dazugehörige Kopiervorlagen sind mit dem  Symbol versehen und der Methode direkt nachgestellt.

Die vorgestellten Übungen, Interventionen und Unterrichtsziele sollen unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten schulen und können deshalb mit allen Schüler*innen, unabhängig von einer möglichen Traumatisierung, durchgeführt werden. Die Angaben zu Dauer und Alter sind deshalb nur als Richtwerte zu sehen und können variieren. Die Methoden sind flexibel einsetzbar und können jeweils eigenständig durchgeführt, aber auch miteinander kombiniert werden. Sie sollen nicht als allgemeingültige Rezepte verstanden werden, sondern Ihnen Ideen und Anregungen für Ihre Arbeit mit betroffenen Kindern und Jugendlichen liefern, die Sie je nach Bedarf an Ihre Zielgruppe anpassen können.

Die Erfahrungen und Fallbeispiele in diesem Handbuch beruhen auf wahren Begebenheiten. In einzelnen Fällen wurden zum Schutz der jungen Männer und Frauen andere Namen verwendet oder Informationen geringfügig verändert.

FLUCHT & ASYL EIN ÜBERBLICK

Flüchtlinge
Asylsuchende
Subsidiär Schutzberechtigte
Migrant*innen
Asylverfahren
Asyl
Verfolgung

Menschenrechte
Flucht
Unbegleitete Minderjährige
Kinder und Jugendliche
Familie
Grundversorgung
Bildungsmöglichkeiten

Flüchtlinge, Asylsuchende, subsidiär Schutzberechtigte, Migrant*innen – was sind die Unterschiede?

Viele Menschen flüchten vor Krieg und Verfolgung, andere wiederum verlassen ihre Heimat aus anderen Gründen und freiwillig. Es ist wichtig, die richtigen Begriffsdefinitionen zu kennen, weil damit unterschiedliche Rechte und Lebensrealitäten verbunden sind.

Asylsuchende warten auf den Ausgang des Asylverfahrens

Menschen, die in Österreich um Asyl – also um Aufnahme und Schutz vor Verfolgung – ansuchen, werden Asylsuchende oder Asylwerber*innen genannt. Ihr Asylverfahren ist noch nicht abgeschlossen, d.h. die zuständige Behörde oder ein Gericht prüft noch, ob die Person in Österreich Schutz erhält oder der Antrag abgelehnt wird. Während des Asylverfahrens erhalten Asylsuchende die sogenannte Grundversorgung (siehe S. 7). Da sie während des Asylverfahrens nur sehr eingeschränkt arbeiten dürfen, ist diese Unterstützung für viele lebensnotwendig. Im Gegensatz zu anerkannten Flüchtlingen haben Asylsuchende keinen Anspruch auf Sozialhilfe (früher „Bedarfsorientierte Mindestsicherung“), Familienbeihilfe oder Kinderbetreuungsgeld.

Flüchtlinge brauchen Schutz vor Verfolgung

Wer als Flüchtling anerkannt werden kann, ist in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) und in den österreichischen Gesetzen genau definiert. Ein Flüchtling ist laut GFK eine Person, die ihr Herkunftsland verlassen musste, weil sie aufgrund ihrer Religion, Nationalität, Rasse¹, politischen Meinung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (darunter fallen z.B. Homosexuelle) verfolgt wird oder begründete Furcht vor Verfolgung hat.

Die Fluchtgründe von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich in den meisten Fällen nicht wesentlich von jenen der Erwachsenen, dennoch gibt es Gefahren bzw. Formen der Verfolgung, die vor allem Kinder betreffen. Dazu gehören unter anderem die Zwangsrekrutierung zum Kindersoldaten bei Buben, die Zwangsverheiratung bei Mädchen, Sippenhaftung, Kinderhandel oder sexuelle Ausbeutung.

Im Asylverfahren wird genau geprüft, ob die Person ein Flüchtling ist und in Österreich Schutz erhält. Wer als Flüchtling anerkannt wird, erhält in Österreich Asyl. Das Recht auf Asyl ist ein Menschenrecht, und

Flüchtlinge müssen die Möglichkeit haben, einen Asylantrag zu stellen und ein faires Asylverfahren zu durchlaufen. Anerkannte Flüchtlinge haben, im Gegensatz zu Asylsuchenden, uneingeschränkt Zugang zum Arbeitsmarkt sowie – teilweise eingeschränkten – Anspruch auf Sozialleistungen wie Sozialhilfe oder Familienbeihilfe.

Subsidiär Schutzberechtigte – Schutz vor Menschenrechtsverletzungen

Personen, die nicht persönlich (z.B. wegen ihrer Religion oder ihrer politischen Meinung) verfolgt werden, deren Leben aber in ihrem Herkunftsland von Krieg, Folter oder anderer unmenschlicher Behandlung bedroht ist, bekommen in der Regel sogenannten „subsidiären Schutz“. Dieser muss in regelmäßigen Abständen verlängert werden. Subsidiär Schutzberechtigte haben u.a. Zugang zum Arbeitsmarkt, der Anspruch auf Sozialleistungen ist allerdings sehr eingeschränkt.

Migrant*innen kommen aus unterschiedlichen Gründen

Im Gegensatz zu Flüchtlingen werden Migrant*innen nicht verfolgt. Sie kommen, um ihr Leben zu verbessern, um zu arbeiten oder aus familiären Gründen. In der Regel können sie auch jederzeit wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren bzw. dorthin reisen.

In meiner Klasse sind auch einige Schüler aus der Türkei, aus Bulgarien oder Rumänien. In den Ferien fahren viele oft zurück in ihr altes Zuhause und besuchen ihre Freunde, ihre Omas und Opas, Cousins und Cousinen ... Da werde ich immer traurig und auch ein bisschen neidisch, denn ich kann in den Ferien nicht nach Syrien reisen, um meine Familie und Freunde zu sehen.

Dana S., 13 Jahre, aus Syrien nach Österreich geflüchtet

Aktuell stammt die größte Migrant*innengruppe in Österreich aus dem europäischen Raum, genauer gesagt aus Deutschland². Manche Migrant*innen flüchten auch vor extremer Armut und Not – diese Menschen sind nach den Gesetzen jedoch grundsätzlich keine Flüchtlinge. Österreich und andere Länder können in Bezug auf Migrant*innen weitgehend frei entscheiden, wie viele sie aufnehmen wollen.

¹ Zum Zeitpunkt der Verabschiedung der Genfer Flüchtlingskonvention 1951 war „Rasse“ ein gängiger Begriff, heute würde man einen anderen, zeitgemäßen Begriff, wie Ethnie oder Volkszugehörigkeit, verwenden.

² Vgl. Statistik Austria (2020): Bevölkerung am 1.1.2020 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland, unter: www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [20.11.2020]

Wie viele Menschen sind derzeit auf der Flucht?³

Mit rund 80 Millionen sind derzeit so viele Menschen von Flucht und Vertreibung betroffen wie seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr. Die Ursachen dafür sind vielfältig: Mehr und mehr Kriege und Konflikte brechen aus, aber nur für wenige dieser Krisen können dauerhafte, friedliche Lösungen gefunden werden. Mehr als zwei Drittel (68 Prozent) aller Flüchtlinge weltweit stammte Ende 2019 aus nur fünf Ländern: aus Syrien, Venezuela, Afghanistan, dem Südsudan und Myanmar.

Seit den Fluchtbewegungen des Zweiten Weltkriegs kam 2015 und 2016 erstmals auch wieder eine größere Zahl an Flüchtlingen nach Europa. Die meisten bleiben aber nach wie vor in den jeweiligen Nachbarländern. 85 Prozent lebten Ende 2019 in Staaten mit niedrigen oder mittleren Einkommen.

Bereits mehr als die Hälfte aller Flüchtlinge weltweit sind Kinder und Jugendliche. Statt Spielplatz und Schule mussten sie oft Krieg, Verfolgung und Gewalt erleben. Immer wieder werden Kinder auf der Flucht von ihren Eltern und Angehörigen getrennt, viele haben aber auch gar keine Eltern mehr.

Kinder und Jugendliche

Was versteht man unter der Bezeichnung „Unbegleitete minderjährige Asylsuchende“?

„Unbegleitete minderjährige Asylsuchende“ bzw. „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ (UMF) sind die Fachbegriffe für Kinder und Jugendliche, die alleine, also ohne Eltern oder andere erwachsene Angehörige, flüchten. Sie müssen wie Erwachsene einen Asylantrag stellen und durchlaufen das gleiche Asylverfahren. Allerdings gibt es für sie besondere Regelungen, wie z.B. den Anspruch auf eine/n Rechtsvertreter*in im Asylverfahren oder die Unterbringung in einer kindgerechten Unterkunft.

2019 wurden in Österreich laut Statistik des Innenministeriums 859 Asylanträge von unbegleiteten Minderjährigen gestellt (2015 und 2016 waren es insgesamt rund 11.900 Anträge).⁴

Wie werden Kinder und Jugendliche, die alleine nach Österreich geflüchtet sind, untergebracht?

Unbegleitete Kinder unter 14 Jahren werden in der Regel ab ihrer Ankunft durch die Kinder- und Jugendhilfe betreut und in geeigneten Einrichtungen untergebracht. Unbegleitete Minderjährige über 14 Jahren, die einen Asylantrag gestellt haben, werden zunächst in einer Bundeseinrichtung, z.B. in Traiskirchen, untergebracht. Sobald feststeht, dass ihr Verfahren in Österreich geführt wird, kommen die Kinder und Jugendlichen in spezialisierte Betreuungseinrichtungen in den Bundesländern.

Je nach Alter und Reife der Kinder und Jugendlichen sollten sie entweder in Wohngruppen (hoher Betreuungsbedarf), in Wohnheimen oder in betreuten Wohneinrichtungen (wenn sie schon sehr selbstständig sind) untergebracht werden. Bekommen sie den Asylbescheid vor ihrem 18. Geburtstag, können sie – je nach Bundesland – im Quartier bleiben oder werden in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht. Mit dem 18. Geburtstag werden die Jugendlichen dann solange ins Grundversorgungssystem für Erwachsene übernommen, bis eine rechtskräftige Entscheidung erfolgt.

Können Kinder und Jugendliche ihre gesamte Familie nach Österreich holen?

Um ihre Familien nachholen zu können, müssen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren sein und bereits Asyl oder subsidiären Schutz in Österreich erhalten haben. Subsidiär Schutzberechtigte können ihre Familie jedoch frühestens nach einer Frist von drei Jahren nachholen.

Die Familienzusammenführung ist generell auf die sogenannte „Kernfamilie“ beschränkt, es können also nur die Eltern gemeinsam mit den minderjährigen Geschwistern nach Österreich nachkommen. Die anfallenden Kosten für Beglaubigungen und Übersetzungen von Dokumenten sowie die Flugtickets sind ebenfalls von den Familien zu tragen und stellen diese oft vor große finanzielle Herausforderungen.

Welche Bildungsmöglichkeiten haben Kinder und Jugendliche, die nach Österreich geflüchtet sind?

Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren sind schulpflichtig, egal ob sie noch im Asylverfahren oder bereits in Österreich als Flüchtlinge oder subsidiär Schutzberechtigte anerkannt sind. Darauf folgt die so genannte Ausbildungspflicht. Darunter fallen ein wei-

terführender Schulbesuch, eine Lehre oder beispielsweise ein Praktikum.

Die Ausbildungspflicht gilt für alle Jugendlichen bis 18 Jahre, jedoch sind jugendliche Asylsuchende davon ausgenommen. Auch der Zugang zur Lehre ist für jugendliche Asylsuchende derzeit nicht möglich.

Für jene Jugendliche, die noch im Asylverfahren und älter als 15 Jahre sind, ist der Zugang zu Bildung schwierig. Sie haben die Möglichkeit, an außerschulischen Bildungseinrichtungen Alphabetisierungs- oder Basisbildungskurse zu absolvieren. Im Anschluss daran besuchen viele einen Pflichtschulabschlusskurs. Für Jugendliche, die alleine, also unbegleitet nach Österreich geflüchtet und noch im Asylverfahren sind, werden zusätzlich im Rahmen der Grundversorgung Deutschkurse im Ausmaß von maximal 200 Stunden ermöglicht. Vielfach ist das Angebot aber nicht ausreichend, um gut Deutsch zu lernen. Für begleitete Jugendliche im Asylverfahren ist der Zugang zu Deutschkursen und Bildungsmöglichkeiten ungleich schwieriger. Finanzierung und Erreichbarkeit der Kurse variiert je nach Quartier und Bundesland. Ihnen fehlen oft auch die Beratungsmöglichkeiten, die UMF in vielen Betreuungseinrichtungen haben.

Die Möglichkeit, eine höhere Schule zu besuchen, hängt meist von der Entscheidung des Direktors, der Direktorin ab.

Welche Leistungen erhalten Asylsuchende?

Während Asylsuchende auf den Ausgang ihres Asylverfahrens warten, erhalten sie eine Grundversorgung, die folgende Leistungen umfasst:

- ▶ Unterbringung und Verpflegung oder Kostenzuschuss, wenn Asylsuchende selbstständig wohnen
- ▶ Krankenversicherung
- ▶ Zuschuss für Kleidung: max. 150 € pro Jahr, zumeist in Gutscheinen
- ▶ Schulbedarf für Schüler*innen: max. 200 € pro Schuljahr

Wenn Asylsuchende in organisierten Unterkünften wohnen ...



Asylsuchende, die in organisierten Unterkünften untergebracht sind, erhalten max. 40 € pro Person und Monat für alle persönlichen Ausgaben. Die Unterkunft und das Bundesland kann man sich nicht selbst aussuchen, die Zuteilung erfolgt nach verfügbaren Plätzen, bei unbegleiteten Minderjährigen werden nach Möglichkeit familiäre Anknüpfungspunkte berücksichtigt.

Diese Unterkünfte werden von Nichtregierungsorganisationen (NGO), von Privatpersonen oder von den Bundesländern geführt. Für die Unterbringung und Verpflegung der Asylsuchenden erhalten die Quartiergeber*innen max. 21 € pro Person und Tag.

Die Bedingungen in diesen Unterkünften sind sehr unterschiedlich. Die Anzahl der Bewohner*innen, die Ausstattung und Größe der Zimmer, die Möglichkeit zu kochen, die Verpflegung, die umliegende Infrastruktur wie z.B. medizinische Versorgung, Geschäfte, öffentliche Verkehrsmittel, die Nähe zur Schule oder zum Deutschkurs können stark variieren.



Wenn Asylsuchende selbstständig wohnen ...

Asylsuchende haben die Möglichkeit, sich selbst eine Wohnung zu suchen, je nach Bundesland müssen sie dafür um eine Genehmigung ansuchen. Eine Familie mit Mutter, Vater und zwei minderjährigen Kindern hat insgesamt maximal 930 € pro Monat⁵ für Miete, Verpflegung, Strom und alle anderen täglichen Ausgaben zur Verfügung. Vor diesem finanziellen Hintergrund sind Schulausflüge, Schullandwochen oder andere außerschulische Aktivitäten für Eltern oft eine große finanzielle Herausforderung.

Ich möchte meine Kinder nicht enttäuschen, natürlich sage ich immer „ja“, wenn es Schulausflüge gibt. Das ist Spaß für sie und Normalität, sie sollen sich nicht anders fühlen als die anderen Kinder in der Klasse. Da verzichte ich lieber und verschiebe manche Anschaffungen auf später.

Nesrin A., Mutter von zwei Kindern, aus Syrien nach Österreich geflüchtet

³ Vgl. UNHCR (2019): Global Trends. Forced Displacement in 2019, unter: www.unhcr.org/5ee200e37/ [20.11.2020]

Hinweis: Die jeweils aktuellen Statistiken zu globaler Vertreibung finden Sie unter www.unhcr.at/zahlen-im-ueberblick

⁴ Vgl. Bundesministerium für Inneres (2020): Asylstatistik 2019, unter:

www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2019.pdf [20.11.2020]

⁵ Mietzuschuss für Familien: max. 300 € pro Monat, Verpflegungsgeld für Erwachsene: max. 215 € pro Person und Monat, Verpflegungsgeld für Minderjährige: max. 100 € pro Person und Monat.

Familien im Asylverfahren leiden häufig unter prekären Wohnverhältnissen. Auch nach der Anerkennung als Flüchtlinge ist es für sie oft schwierig, eine leistbare und passende Wohnung zu finden. In vielen Fällen leben Familien auf engstem Raum und haben nur ein Zimmer zur Verfügung, in dem gemeinsam gegessen, geschlafen und der Tag verbracht wird.

Dies kann sich auch auf die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen auswirken. Es fehlt der Rückzugsraum, in dem sie in Ruhe ihre Hausaufgaben machen und lernen können. Wenn das Wohnzimmer gleichzeitig auch das Schlafzimmer für die ganze Familie ist, ist es nicht einfach, früh ins Bett zu gehen, um am nächsten Tag ausgeschlafen zu sein.

Ich habe mit meinen Eltern und meinen Geschwistern zwei Jahre lang in einer 35 m² Wohnung gewohnt – eigentlich hatten wir nur ein Zimmer. Das war schwierig, denn wenn ich z.B. in Ruhe meine Hausaufgaben machen wollte, wollte mein Bruder spielen. Oder wenn ich fernsehen wollte, musste ich ruhig sein, weil meine Schwester lernen musste. Mein Bruder hat öfters Alpträume gehabt und ist schreiend aufgewacht. Dadurch sind wir alle ständig wach geworden. Am nächsten Tag in der Schule war ich müde. Ich weiß noch, als wir dann endlich in eine größere Wohnung gezogen sind, das war der schönste Tag in meinem Leben.

Mansur T., 23 Jahre, aus Tschetschenien
nach Österreich geflüchtet

Wann wird ein Asylantrag abgewiesen und was passiert dann?

Ein Asylantrag kann abgewiesen werden, wenn Asylsuchende nach Meinung der österreichischen Behörde in ihrer Heimat keine Verfolgung, Menschenrechtsverletzungen oder unmenschliche Behandlung befürchten müssen. Liegt keine dieser Gefährdungen vor, müssen die Personen Österreich in der Regel verlassen. Wenn die Ausreise nicht freiwillig erfolgt, kann die Person abgeschoben werden. Auch Kinder und Jugendliche können von Abschiebungen betroffen sein. Das kann für sie selbst und für das Umfeld eine sehr schmerzhaft Erfahrung und in manchen Fällen auch traumatisierend sein. Abschiedsrituale (siehe S. 32 f.) sind in diesem Zusammenhang sehr wichtig.

Afghanistan

Schulalltag

Irak

Schulgeld

Krieg

SITUATION IN DEN HERKUNFTSLÄNDERN

Tschetschenien

Noten

Bestrafung

Somalia

gefährlicher Schulweg

Afghanistan

Seit rund 40 Jahren gehört Afghanistan zu jenen Ländern, aus denen weltweit die meisten Menschen flüchten müssen. 1978 kam es in Afghanistan zu einem gewaltsamen Versuch von afghanischen Widerstandskämpfern (Mudschaheddin), die damalige afghanische Regierung zu stürzen. Das führte zu einem zehnjährigen Guerilla-Krieg, in dem die Sowjetunion auf Seiten der afghanischen Regierung kämpfte, während die Regierungsgegner vor allem von den USA und Pakistan unterstützt wurden. 1992 eroberten die Widerstandskämpfer schließlich das Land und riefen einen islamischen Staat aus. In den darauffolgenden Jahren formierte sich eine radikalislamische Gruppe, die Taliban, die begann, weite Teile des Landes zu kontrollieren.

Für große Teile der Bevölkerung, besonders für Frauen, folgte eine Zeit der brutalen Unterdrückung, die viel Leid verursachte und zahlreiche Menschenleben kostete. Als Reaktion auf die Terroranschläge vom 11. September 2001 begann eine Gruppe von Staaten unter der Führung der USA und Großbritanniens eine Offensive gegen die Taliban mit dem Ziel, sie zu entmachten. 2004 haben erstmals wieder Wahlen stattgefunden, und afghanische Bürger*innen können seitdem das Parlament und den Präsidenten wählen. Trotzdem hält die Gewalt der Taliban und anderer Gruppen bis heute an. Nach Abzug der internationalen Truppen Ende 2014 verschlechterte sich die Sicherheitslage in weiten Teilen Afghanistans. Dieser Mangel an Sicherheit sowie der Terror, den islamistische Gruppen wie die Taliban auf die Bevölkerung ausüben, gehören zu jenen Gründen, die nach wie vor viele Menschen zur Flucht zwingen. Die Mehrheit der aus ihrer Heimat vertriebenen Afghan*innen sucht in den Nachbarstaaten Iran und Pakistan Schutz.⁶

Mojtabas Schulzeit in Afghanistan

„Ich war 13 Jahre alt, als ich nach meiner Flucht in Österreich angekommen bin. In Afghanistan bin ich mit sieben Jahren in die Schule gekommen, das ist das durchschnittliche Alter, mit dem man bei uns mit der Schule beginnt. Schulpflicht in dem Sinn gab es in Afghanistan keine, wenn es sich die Eltern leisten konnten, haben sie ihre Kinder in die Schule geschickt. Viele Kinder arbeiten aber nebenbei, um die Familie zu unterstützen. Ich war meistens am Vormittag in der Schule, und am Nachmittag habe ich mit meinen Geschwistern auf unserem Feld gearbeitet oder habe die Ziegen und Schafe gehütet. Manchmal bin ich aber wegen der Arbeit auch längere Zeit nicht in die Schule gegangen.“

Wenn man es mit dem österreichischen System vergleicht, dann habe ich in Afghanistan die Schule bis zur vierten Klasse Volksschule besucht. Es war eine öffentliche Schule, daher musste ich kein Schulgeld zahlen. Wir waren ca. 40 Schüler in der Klasse. Eine Schulstunde hat eine ganze Stunde gedauert, nach einer Stunde hat der Schulwart die Glocke zur Pause geläutet. Buben und Mädchen wurden zusammen unterrichtet, wir sind aber nicht direkt nebeneinander gesessen. Ein Schultag dauerte ca. fünf Stunden. Ich musste immer um sechs Uhr aufstehen und dann eine Stunde zu Fuß gehen. Meine Schule lag in einem Nachbardorf. Im Winter war der Schulweg oft ein Problem, es gab steile und sehr unwegsame Strecken und viele Kinder hatten nicht die richtigen Schuhe und konnten nicht durch den Schnee in die Schule gehen.

Wir hatten ähnliche Fächer wie auch hier: Mathematik, Geographie, Religion, Dari (unsere Muttersprache), aber auch ein Fach, das man vielleicht mit „Soziologie“ übersetzen kann. Hier wurden Dinge wie das Zusammenleben in der Familie unterrichtet, dass man Respekt gegenüber seinen Eltern haben muss, aber auch auf Kinderrechte, wie das Recht auf Bildung, wurde eingegangen. Strafen waren bei uns in der Schule üblich. In der Klasse gab es einen Holzstock, mit dem der Lehrer uns auf die Hände oder die Fußsohlen geschlagen hat, wenn man die Hausübung nicht gemacht hatte oder wenn man nach zweimaliger Warnung im Unterricht weiter getratscht hat. Die Strafe bekam man immer vor der ganzen Klasse, damit alle über den Schüler lachen konnten.

In unserer Klasse hatten wir Tische, Bänke und eine Tafel mit Kreide. Meine Schule war in einem Dorf auf dem Land und nicht sehr groß, deshalb wurde in Schichten unterrichtet: am Vormittag z.B. die Volksschulklassen und am Nachmittag die Hauptschulklassen. Schulbücher und Hefte mussten wir selbst kaufen, die Schulbücher haben wir in der Familie aufgehoben und weitergegeben, die Hefte haben wir auf dem Markt im Dorf gekauft, manchmal gab es aber auch Spenden von NGOs.

Bei uns gab es kein Mitteilungsheft, wir mussten Nachrichten an die Eltern entweder selbst aufschreiben oder mündlich ausrichten. In manchen Fällen, wenn man z.B. die Hausübung oft nicht gebracht hat oder viel unentschuldig gefehlt hat, hat der Lehrer dann den Vater in die Schule bestellt. Für den Lehrer war eigentlich der Vater immer die Ansprechperson, weil Gespräche zwischen Männern und Frauen in diesem Kontext in Afghanistan eher unüblich waren und es mehr Lehrer als Lehrer*innen gab.

⁶ Quellen: UNHCR; www.bmz.de/de/was_wir_machen/laender_regionen/asien/afghanistan/index.html [20.11.2020]; www.bpb.de/internationales/asien/afghanistan/ [20.11.2020]

Yosefs Schulzeit im Irak

„Mit sieben Jahren bin ich in die Volksschule gekommen, die im Irak sechs Jahre dauert. Vor meiner Flucht habe ich im Irak eine gute staatliche Schule besucht, aber das Gebäude war schon alt. Wir waren rund 45 Schüler in der Klasse und sind an langen Tischen gesessen. Es war wirklich eng. Wir hatten auch keinen Platz, um unsere Jacken aufzuhängen, also haben wir sie angelassen. Im Winter war es sowieso nötig, weil es keine Heizung gab und es sehr kalt war. Im Sommer war es schlimm, es war unglaublich heiß, und es gab auch keine Klimaanlage. Wir konnten uns nicht konzentrieren, in der Klasse war immer großer Lärm. Eine Schulpflicht gab es im Irak nicht wirklich. Natürlich sollten alle Kinder in die Schule gehen, aber es gab keine offiziellen Strafen, wenn man die Schule abgebrochen hat. Bei meiner Einschulung in die höhere Schule musste ich unterschreiben, dass ich kein Handy mit in die Schule nehme. Jeden Morgen wurde das kontrolliert. Es war auch verboten, Schmuck zu tragen, und Buben durften nur kurze Haare haben, ähnlich wie Soldaten. Jeden Morgen wurde das auch kontrolliert. Einmal wurde ein Freund in der Schule mit seinem Handy erwischt, der Lehrer hat es ihm weggenommen und ihm erst am Ende des Schuljahres wieder gegeben.“

Im Irak ist es gesetzlich verboten, Kinder in der Schule zu schlagen. Die Lehrer bestrafen aber trotzdem mit Schlägen. Eine beliebte Strafe war, den Schüler auf einem Bein vor der Klasse stehen zu lassen, und das auch gleich mehrere Stunden. Natürlich kann man zur Polizei gehen, aber die unternimmt meistens nichts oder man hat im Nachhinein große Schwierigkeiten mit den Lehrern und bekommt schlechtere Noten. Gute Noten sind aber Voraussetzung dafür, dass du weiterkommst, und entscheiden später auch, ob und was du studieren kannst – nicht das eigene Interesse. Lehrer hatten alle Freiheiten. Wir haben auch immer viel Hausübung bekommen. Die Übungen waren oft nicht sinnvoll, wir mussten viel abschreiben oder irgendwelche komischen Sachen zeichnen. Wenn man bestimmte Prüfungen verhaut, hat man keine Chance, sie zu wiederholen. In Österreich hat man diese Möglichkeit. Korruption war auch oft ein Problem. Es konnte passieren, dass zum Beispiel Aufnahmetests vertauscht wurden und jemand, der schlechtere Ergebnisse, dafür aber Geld hatte, aufgenommen wurde.“

Yosef A., 16 Jahre

Bei den Hausaufgaben konnten mir meine Eltern nicht wirklich helfen, meine Mutter hat gar keine Schule besucht, mein Vater hat die Schule nach der 3. Volksschulklasse verlassen und ab dann auf den Feldern gearbeitet. Sie haben aber alles dafür getan, dass meine Geschwister und ich in die Schule gehen konnten. Sie haben immer gesagt, dass Bildung die effektivste Lösung gegen den Krieg ist.“

Mojtaba T., 22 Jahre

Irak

Im Irak leben zahlreiche ethnische und religiöse Gruppen. Unterschiedliche Interessen dieser Gruppen sowie der Reichtum an Erdgas und Erdöl rund um den Persischen Golf führten immer wieder zu schweren gewalttätigen Konflikten im Land und in der Region. Zwischen 1979 und 2003 herrschte der Diktator Saddam Hussein. Unter seiner Führung wurden zwei Kriege am Persischen Golf ausgelöst, 1980 bis 1988 gegen den Iran sowie 1990 gegen Kuwait, an denen sich auch andere Länder beteiligten. Im Zuge dieser Kriege kam es im Irak zu schweren Gewalttaten, Verfolgungen und Völkermord an der kurdischen Bevölkerung durch das Hussein-Regime. Viele Zivilist*innen kamen ums Leben. 2003 kam es zu einer Invasion der USA und Großbritanniens.

In diesem Angriffskrieg wurde Saddam Hussein schließlich gestürzt. Nach dem Krieg kam es zu blutigen Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, zu Terroranschlägen und Kriminalität. Das Land war folglich tief zersplittert. Auch heute bietet der Irak weder politische noch wirtschaftliche Stabilität und keine anhaltende Sicherheit. All die Geschehnisse zwangen Millionen von Menschen zur Flucht. Gleichzeitig gab es in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder tausende Flüchtlinge, die im Irak, trotz instabiler Lage, Schutz suchten. Im Jahr 2014 ist im Irak erneut eine Krise ausgebrochen. Hunderttausende Menschen mussten vor dem Terror der islamistischen Miliz IS (Islamischer Staat) flüchten.⁷

⁷ Quellen: UNHCR; www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54603/irak [20.11.2020]

Somalia

In Somalia herrscht seit 1991 Bürgerkrieg. Somalia wird oft als gescheiterter Staat beschrieben, da es keine gemeinsame Regierung und keine Gesetze mehr gibt. Viele Gruppen sind in diesen Krieg verwickelt und haben großes Interesse an den natürlichen Ressourcen des Landes. Es geht dabei um Wasser, Land und Erdöl, um das Klans, Warlords, Geschäftsleute etc. einander bekriegen. Der lange Krieg hat schwere Auswirkungen auf das Leben der Menschen in Somalia. Viele Menschen sind in diesem Bürgerkrieg bereits ums Leben gekommen. Mehr als drei Millionen Menschen sind sowohl innerhalb Somalias als auch über die Landesgrenzen hinweg geflüchtet und haben in umliegenden Ländern Zuflucht gefunden. In den vergangenen zwei Jahrzehnten bildeten sich zusätzlich islamistische Gruppen wie die Al-Shabab heraus, die das Land destabilisierten. Dazu kommen die Dürreperioden in Somalia. Durch den fehlenden Regen und durch die Folgen des Krieges wurden die Nahrungsmittel immer knapper, und es brachen Hungersnöte aus, die Millionen von Somalis bedrohten.⁸

Hassans Schulzeit in Somalia

„Ich bin 1989, noch vor Ausbruch des Kriegs, in Mogadischu, der Hauptstadt Somalias, in die Schule gekommen. Mit sechs oder sieben Jahren beginnt man mit der Schule, davor geht man in eine Madrassa, eine Art Koranschule. Als dann der Konflikt 1991 ausgebrochen ist, wurde es für uns immer schwieriger, in die Schule zu gehen. Nachdem die Warlords die Macht übernommen hatten, haben sie sich um Sachen wie Bildung und Schule nicht mehr gekümmert. Als ich in die erste Klasse gekommen bin, waren wir, glaube ich, nur um die 20 Kinder in der Klasse. Damals hatten wir auch noch Tische und Sessel in der Klasse. Aber dann wurde alles gestohlen, wir mussten auf dem Boden sitzen und waren auf einmal 50 Kinder in der Klasse. In den Klassen waren Buben und Mädchen zusammen, aber wir mussten getrennt sitzen. Ich kann mich noch erinnern, dass wir dann aber wieder Tische und Sessel und auch Hefte und Stifte von ausländischen Hilfsorganisationen bekommen haben.“

Während des Kriegs war Schule für mich ein Ort der Normalität, mitten im Chaos.

Alle Schüler hatten damals eine Nummer. Jeden Morgen mussten wir uns im Schulhof aufstellen und ganz still stehen, ungefähr 15 Minuten lang. Ich weiß noch, dass der Direktor gesagt hat, wir dürfen uns

nicht bewegen, selbst dann nicht, wenn eine Schlange kommt – und das kann einem in Somalia schon öfters passieren. Unsere Anwesenheit wurde kontrolliert, aber nicht unsere Namen, sondern die Nummern wurden aufgerufen. Schmuck zu tragen war verboten, die Lehrer kontrollierten außerdem die Haarlänge und die Länge der Fingernägel. In Somalia sind Strafen wie z.B. Schlagen in der Schule üblich. Ich weiß noch, als ich einmal zu spät gekommen bin, hat mir mein Lehrer zur Strafe zehn Mal mit dem Stock auf den Hintern gehaut. Auch wenn man die Hausübung nicht gebracht hat, gab es Schläge. Fußball spielen in der Pause war verboten, obwohl es unsere liebste Beschäftigung war.

Jeden Abend haben wir genau verfolgt, ob es in unserer Nähe Kämpfe gibt. Wenn es keine Explosionen gab, sind wir in die Schule gegangen. Sie war nur ein paar Minuten von meinem Zuhause entfernt. Oft war es mehrere Wochen friedlich, dann war die Schule wieder für einige Zeit wegen der Kämpfe geschlossen. Am Anfang bin ich nicht sehr gerne in die Schule gegangen. Erst als ich in die höhere private Schule gekommen bin, habe ich gesehen, dass ich etwas erreichen kann. Der Unterricht war auf Englisch, wir hatten auch noch einen britischen Lehrplan und Lehrer, die selbst im Ausland studiert hatten. Für mich ist es echt ein Wunder, dass das während des Krieges möglich war. Mein Papa hat ein sogenanntes Business College besucht, meine Mama war Hausfrau, aber beiden war es wichtig, dass ihre Kinder in die Schule gehen.

Während meiner Schulzeit gab es in Somalia sogenannte „Elterngeneralversammlungen“. Sie waren aber nicht wie die Elternsprechtage in Österreich dazu da, über die Erfolge und Schwierigkeiten der einzelnen Schüler beim Lernen zu sprechen, sondern nur, um die Eltern über Gebührenerhöhungen oder nötige Reparaturen zu informieren.

Zur letzten großen Prüfung in Somalia musste man schriftliche Prüfungen in sieben Fächern machen, darunter Mathematik, Englisch und Physik, Geschichte ... Ich habe alle Prüfungen aus eigener Kraft geschafft und war sehr stolz. Gleichzeitig war es auch frustrierend, denn man konnte sich gute Noten auch kaufen, wenn man das nötige Geld hatte. In Wien habe ich dann ein Studium an der TU begonnen und musste dafür nur die Prüfungen in Mathematik und Physik nachholen.“

Hassan M., 32 Jahre

Syrien

2010 begannen in einer Reihe von Ländern im arabischen Raum, u.a. in Tunesien, Libyen, Ägypten und Syrien, Massenproteste und Revolutionen gegen die dort regierenden Regimes. Diese Protestbewegungen, in denen große Teile der Bevölkerung mehr Freiheiten und einen Wechsel der Staatsoberhäupter einforderten, werden als „Arabischer Frühling“ bezeichnet. 2011 haben auch in Syrien regierungskritische Gruppen zunächst friedlich gegen die Regierung protestiert. Kurz darauf kam es zu Gewalt zwischen der Regierung und den Oppositionsgruppen. Der brutale Bürgerkrieg hat sich mittlerweile zur größten Flüchtlingskrise weltweit entwickelt, der bisher hunderttausende Menschenleben kostete und Millionen von Menschen zwingt, aus ihrer Heimat zu flüchten. Der Großteil flüchtet entweder innerhalb Syriens oder in die Nachbarländer Türkei, Libanon und Jordanien. Hinzu kommt auch der Terror der islamistischen Milizen, unter anderem des IS (Islamischer Staat), deren Kämpfe um Territorium und Angriffe auf die Bevölkerung Menschen zusätzlich zur Flucht zwingen. Syrien ist von einer großen religiösen und ethnischen Vielfalt geprägt. Die Mehrheit der Bevölkerung sind sunnitische Muslim*innen, gefolgt von Alawit*innen und Christ*innen als größte religiöse Minderheiten. Seit dem Jahr 2000 ist Bashar al-Assad an der Macht, der der alawitischen Minderheit angehört.⁹

Rahafs Schulzeit in Syrien

„Ich war 13 Jahre alt, als ich mit meiner Familie Ende 2014 in Österreich angekommen bin. Bis zu unserer Flucht bin ich in Syrien in die Volksschule gegangen. Meine Schule war in Syrien nur ein paar Häuser weiter, ich konnte sie von meinem Fenster aus sehen. Es war eine staatliche Schule, wir mussten kein Schulgeld, aber einen kleinen Beitrag zahlen. Die Volksschule dauert bei uns sechs Jahre, danach beginnt die nächste Stufe, die ähnlich der Hauptschule hier ist und vier Jahre dauert. Ab dann fängt man zum Beispiel an, Fremdsprachen zu lernen, etwas später als hier in Österreich. Die letzten beiden Jahre sind die Vorbereitung zur Matura, dann ist man ungefähr 16 Jahre alt. Man kann zwischen einem naturwissenschaftlichen Zweig mit einem Schwerpunkt auf Mathe und Physik und einem geisteswissenschaftlichen Zweig, da muss man gut in Sprachen sein, wählen. Diese Wahl gibt auch schon vor, was man später studieren kann. Auch die Noten spielen eine große Rolle. Wenn man zum Beispiel Medizin studieren will, muss man den naturwissenschaftlichen Zweig wählen und gute Noten haben, damit man aufgenommen

wird. Strafen waren bei mir in der Schule üblich. Man wurde zum Beispiel auf die Hand geschlagen, wenn man die Hausübung nicht gebracht hatte, oder man musste sie dann gleich zehn Mal schreiben.

Wenn man einmal ein paar Tage gefehlt hat, war das kein Problem, die Eltern mussten auch keine Entschuldigung schreiben. Manchmal konnten wir deshalb auch schwindeln, dass man krank sei. Erst wenn man eine Woche gefehlt hat, haben die Lehrer nachgefragt. Die Schulpflicht gilt in Syrien, bis man 16 Jahre alt ist. Meine Schule war eine reine Mädchenschule, in Syrien gibt es aber auch gemischte Schulen. Mitteilungsheft hatte ich keines, die Lehrer haben ihre Anmerkungen für die Eltern meistens unter die Hausübung geschrieben. Vor dem Krieg haben wir mit der Schule auch Ausflüge gemacht.

Aufgrund des Krieges konnte ich eine Zeit lang gar nicht in die Schule gehen. Wir sind dann nach Jordanien geflüchtet. Dort konnte ich dann wieder in die Schule gehen, aber mit 40 bis 50 Kindern waren die Klassen sehr voll, und ich konnte mich nur schwer konzentrieren.“

Rahaf A., 15 Jahre

Tschetschenien

⁸ Quellen: UNHCR; www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54689/somalia [20.11.2020]

⁹ Quellen: Amnesty International (2012): Syria: Fresh evidence of armed forces' ongoing crimes against humanity, unter: www.amnesty.org/en/news/syria-fresh-evidence-armed-forces-ongoing-crimes-against-humanity-2012-06-13 [20.11.2020]. Auswärtiges Amt (2020): Syrien, unter: www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Syrien_node.html [20.11.2020]

Tschetschenien ist eine autonome Republik Russlands. Innerhalb nur weniger Jahre fanden dort zwei Kriege statt. Der erste begann 1994 und dauerte zwei Jahre. Tschetschenische Kämpfer lieferten sich Gefechte mit der russischen Armee, um die Unabhängigkeit von Russland zu erlangen. Viele Gebiete wurden verwüstet und ein großer Teil der Bevölkerung flüchtete. 1996 schlossen Russland und Tschetschenien ein Friedensabkommen. Die Zahl der Opfer dieses Krieges wird je nach Quelle mit 60.000 bis 200.000 Menschen angegeben. 1999 brach erneut ein Krieg zwischen tschetschenischen Rebellen und dem russischen Militär aus. Das offizielle Kriegsende war im Jahr 2009, dennoch müssen weiterhin Menschen aus Tschetschenien flüchten.¹⁰

Mansurs Schulzeit in Tschetschenien

„Ich war sechs Jahre alt, als der zweite Krieg in Tschetschenien begonnen hat, das war kurz bevor ich in die Schule gekommen bin. Ich kann mich noch erinnern, dass ich mich sehr auf meinen ersten Schultag gefreut habe. Es gab eine große Begrüßungszeremonie auf dem Schulhof. Die ganze Schule war versammelt, der Direktor hat uns neue Schüler und Schüler*innen begrüßt, und dann gab es noch eine ganz besondere Tradition: Auf dem Schulhof war eine Glocke aufgestellt, die nur zu besonderen Anlässen geläutet wird. Die beste Schülerin oder der beste Schüler des ersten Jahrgangs des Vorjahres wurde von einem älteren Schüler auf die Schultern gehoben und hat die Glocke geläutet. Das war der offizielle Beginn, und danach sind wir in unsere Klassen zur ersten Schulstunde gegangen.“

Unsere Schulwoche dauerte von Montag bis Samstag, jeweils vier bis fünf Stunden. Am Anfang waren wir ungefähr 30 Kinder in der Klasse, aber als der Krieg dann immer länger gedauert hat, ist auch die Klasse immer kleiner geworden. Manchmal wusste meine Lehrerin, dass die Familie eines Mitschülers geflüchtet ist, manchmal waren die Kinder aber auch einfach von einem Tag auf den anderen weg.“

Ich weiß noch, dass die Lehrer sehr ambitioniert waren und uns auch während des Krieges Bildung

schenken wollten. Meine Lehrerin in der Volksschule hat alle Fächer unterrichtet – wir hatten Mathe, Russisch, Tschetschenisch, Turnen, Werken ... Im Gegensatz zum Unterricht, wie ich ihn in Österreich erlebt habe, waren die Lehrer in Tschetschenien viel autoritärer. Hier gibt es mehr Möglichkeiten, man kann Ausflüge machen, Museen besuchen ... In Tschetschenien hatten wir eigentlich nur Frontalunterricht. Der Stoff wurde meistens diktiert, es wurde nur wenig an die Tafel geschrieben, wahrscheinlich um Kreide zu sparen.“

Wir Schüler mussten die Kreide und Zucker, den wir zum Tafellöschen ins Wasser gemischt haben, damit die Tafel sauberer wird, auch immer selbst mitbringen. Weil es eine öffentliche Schule war, mussten wir zwar kein Schulgeld zahlen, die Eltern wurden aber um Beiträge gebeten, damit Renovierungen gemacht werden konnten oder um verschiedene Dinge zu kaufen. Wenn Eltern nicht bezahlt haben, dann wurden die Schüler vor der ganzen Klasse nach dem Geld gefragt. Das war dann sehr unangenehm. Bei den Arbeiten in der Schule wurden auch immer wir Schüler mit einbezogen, Subbotnik hat das geheißen. Es stammte noch aus Sowjetzeiten und war so etwas wie ein Dienst für die Gemeinschaft. Bücher und Hefte mussten wir uns selbst besorgen. Die Schulbücher waren meist alt und wurden schon von den Eltern verwendet. Neue zu kaufen konnten sich viele nicht leisten.“

Während des Krieges gehörte Gewalt zum Alltag. Ab sieben Uhr abends gab es eine Ausgangssperre, dann durfte niemand mehr auf die Straße. Am nächsten Morgen auf dem Weg zur Schule bin ich mit meinen Freunden oft an Toten vorbeigegangen. Während wir in der Schule waren, haben wir draußen oft Schüsse gehört, auch das wurde für uns bald zur Normalität. Oft musste der Unterricht auch abgebrochen werden, weil es Kämpfe in der Nähe der Schule gab. Eine Zeit lang haben wir, also meine Familie und ich, uns in den Bergen versteckt, aber der Krieg hat uns dann auch dort eingeholt. Ich weiß noch, dass ich damals leere Patronenhülsen gesammelt und damit gespielt habe. Mit meinen Freunden habe ich einmal eine Panzerfaust entdeckt, die wir dann ebenfalls gleich zum Spielen in Beschlag genommen haben.“

Mansur V., 23 Jahre

FLUCHT & TRAUMA IM KONTEXT SCHULE

Trauma
Notfallprogramm
Traumafaktoren
Erste Hilfe
Fallreflexionen

Schutzfaktoren
Risikofaktoren
Trigger
Sequenzielle Traumatisierung
Posttraumatische Belastungsstörung

¹⁰ Quelle: Rüdiger, Veronika (2012): Russische Föderation/Tschetschenische Republik. In: Länderinformation n°15, Österreichischer Integrationsfonds, Wien.

Nichts ist so wie es einmal war!

Die Erlebnisse von Krieg und Folter in den Herkunftsländern sowie die oft monatelange dramatische Flucht nach Europa belasten vor allem Kinder und Jugendliche in hohem Maße. Zudem können ein zunächst unsicherer Aufenthalt in Österreich und mögliche Erfahrungen von Ausgrenzung zusätzliche Stressoren sein. Jedes Flüchtlingskind hat folglich potenziell traumatische Situationen erlebt, aber nicht jedes Kind, das mit diesen Erfahrungen in Österreich ankommt, entwickelt traumaspezifische Stresssymptome oder Folgeerkrankungen. Vor allem die baldige Rückkehr bzw. Aufnahme in die sicheren Strukturen des Schulalltags sowie die pädagogische Professionalität von Lehrpersonen bieten die beste Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, traumatische Erlebnisse bewältigen zu können.

Was ist ein Trauma?

Körper und Seele im Ausnahmezustand

Ein Ereignis kann traumatisch sein, wenn es (lebens-)bedrohlich ist und uns in einer Art und Weise überwältigt, dass auch unsere üblichen Abwehr- und Bewältigungsmechanismen (z.B. Flucht, Angriff oder Verteidigung) nicht mehr ausreichen, weil wir von der Heftigkeit dieses Ereignisses überfordert sind. Aktives Handeln wird für die Betroffenen in dieser Situation unmöglich. Wir sind dem Ereignis hilf- und schutzlos ausgeliefert. In Folge laufen Notfallprogramme ab, die eigentlich dem Schutz unseres Körpers dienen.

Ein traumatisches Ereignis überwältigt die betroffenen Kinder und Jugendlichen regelrecht. Ihr Selbst- und Weltverständnis (z.B. „Ich kann mir selbst helfen“ oder „Die Welt ist gut, sicher und gerecht“) wird zutiefst erschüttert. Durch Krieg und Verfolgung wird zudem ihr positives Bild von Menschen und von der Gesellschaft zerstört (z.B. „Ich kann anderen vertrauen“). Da Kinder und Jugendliche gerade erst dabei sind, ihr Bild von sich und der Welt zu entwickeln, ist das für sie ein gravierender Einschnitt. Ein traumatisches Erlebnis führt also zu einer **seelischen Verletzung** („Trauma“ kommt vom griechischen Wort für „Wunde“) und teilt das Leben der Betroffenen in ein „Vorher“ und „Nachher“ bzw. „Seitdem“ ein. Nach bzw. seit dem Ereignis ist nichts mehr so, wie es vorher war. Alles ist anders.

Mit einem solchen Ereignis können auch traumaspezifische Reaktionen (Stressreaktionen) verbunden sein, die eigentlich normale Reaktionen auf nicht normale Ereignisse sind (siehe S. 23) und als Schutzmechanismus dienen, um das Aushalten der jeweiligen Situation zu ermöglichen. Werden betroffene Kinder und Jugendliche mit ihren Erfahrungen allein gelassen, können sich Traumafolgestörungen ausbilden (siehe S. 30).

Was passiert im Gehirn?

Der Wechsel ins Notfallprogramm

Eine Traumatisierung bewirkt ein komplexes körperliches Geschehen, das eine Reihe von psychischen Auswirkungen mit sich bringen kann. Auf eine überwältigende Bedrohung von außen reagiert der Körper mit einer unkontrollierbaren Stressreaktion. Hierbei kommt es zu Änderungen der Gehirnfunktionen, genauer gesagt zu einer Unterbrechung des normalen Informationsflusses: Das Einordnen der Informationen durch das Großhirn wird unterbunden, weil die Verbindungen zwischen Amygdala und Hippocampus getrennt werden. Dadurch kommt es zu Blockaden bei der Verarbeitung und zu Störungen bei der Speicherung von Informationen. Die Information bleibt im „emotionalen Gedächtnis“, in der Amygdala, stecken.

Im Detail: Sind wir mit einer gefährlichen Situation konfrontiert, erreicht diese Information zuerst unser Stammhirn, das die Information an die Amygdala weiterleitet. Diese schlägt Alarm und versetzt uns in Alarmbereitschaft. Energiereserven werden mobilisiert. In Folge der Ausschüttung von Hormonen wie Noradrenalin und Cortisol kommt es zu schnellen Flucht- oder Kampfreaktionen. Dies geschieht ganz automatisch und ohne Zutun des Großhirns. Eine Entscheidungsfindung durch das Großhirn wird folglich unterbunden, um schnell reagieren zu können.

In traumatischen Situationen, insbesondere ohne Möglichkeit zur Flucht oder zum Kampf – obwohl das Stresssystem maximal aktiviert ist – leitet unser Gehirn ein Notfallprogramm ein. Der **Körper erstarrt** und wirkt inaktiv (**freeze**), d.h. der Muskeltonus ist eher schlaff, der Blutdruck niedrig, für die Betroffenen wird es unmöglich, sich zu wehren oder zu schreien. Doch verschwindet die Energie, die den Körper auf die Flucht oder den Kampf vorbereitet hat, in weiterer Folge nicht einfach, sondern bleibt im Körper eingeschlossen und ist eine Ursache für Symptome wie körperliche Unruhe, Muskelverspannungen oder Aggressivität. Dies gilt auch dann, wenn Kampf- oder Fluchtimpulse unterdrückt wurden bzw. werden mussten, z.B. wenn sich Kinder und Jugendliche ruhig verhalten mussten, um nicht entdeckt zu werden, obwohl sie schreien oder wegrennen wollten.

Es kann auch sein, dass Eindrücke wie Geräusche, Gerüche, Bilder und Schmerzen ausgeblendet werden, um das Schreckliche aushalten zu können. Dieser Vorgang heißt **Dissoziation** (d.h. Abspaltung), also eine Trennung von Wahrnehmungs- und Gedächtnisinhalten, welche normalerweise verbunden sind (siehe S. 26). Kinder und Jugendliche können etwa in traumatischen Ereignissen das Gefühl haben, gleichsam aus ihrem Körper herauszutreten oder vom eigenem Körper losgelöst zu sein, sich abzuspalten und als Beobachter*innen teilzunehmen. Innerhalb des Gehirns

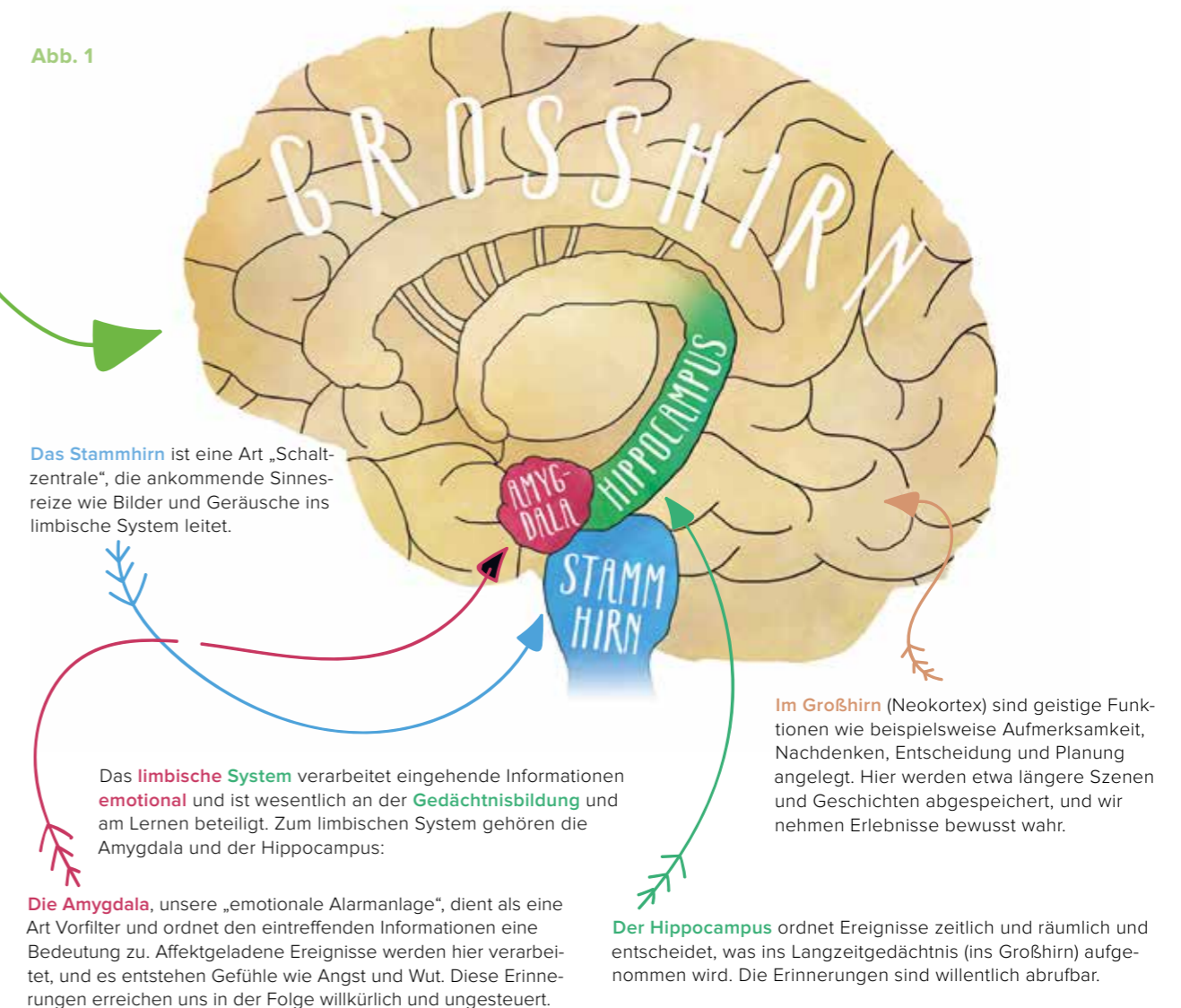
kommt es zudem zu einer folgenschweren Umschaltung des normalen Informations- und Entscheidungsflusses. Die Amygdala unterbricht die Weiterleitung, wenn die Belastungen überhandnehmen. Informationen der traumatischen Situation werden nicht verarbeitet, sondern bleiben im „emotionalen Gedächtnis“, in der Amygdala, hängen. Eine Einordnung des Erlebten im Großhirn, d.h. eine Abspeicherung und Integration des Ereignisses in die Lebensgeschichte, ist folglich nicht möglich. Der Körper bleibt in einer „nicht zu Ende gebrachten Stressreaktion stecken“ (Huber 2003, S. 44 ff.).

Hier liegt der Ursprung der in Folge andauernden Übererregbarkeit (siehe „Hypervigilanz“, S. 26) von traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Wenn Details ohne geordnete Abspeicherung in aufgesplitterter Form hängen bleiben, kommt es zu einer **Fragmentierung** der Erinnerungen, d.h. zu Gedankensplittern und Erinnerungsfetzen, die nicht in logischer Abfolge abgerufen und in Worten wiedergegeben werden können (siehe auch Abb. 1, 2, 3).

Betroffene haben für ihre Gefühle keine Sprache und können sie auch nicht in einen angemessenen Zusammenhang mit alltäglichen Erlebnisinhalten bringen. Außerdem kann es passieren, dass Betroffene scheinbar unberührt ein schreckliches Erlebnis schildern können, da sie nur auf „bildliche Erinnerungen“ zugreifen. Andere Teile der Erinnerung aus der Amygdala, dem „emotionalen Gedächtnis“ sind wiederum gut verpackt und „überkommen“ die Betroffenen willkürlich und ungesteuert (siehe auch „Wiederkehrende, sich aufdrängende Erinnerungen“, S. 23).

Traumatische Erlebnisse können also gewissermaßen auch Veränderungen im Gehirn hinterlassen. Die gute Nachricht: Das Gehirn ist sehr plastisch, es verfügt über eine hohe Anpassungsfähigkeit und kann sich ein Leben lang verändern. Unsere Lernfähigkeit ist enorm. Mithilfe tragfähiger Beziehungen und professioneller Begleitung können sich Betroffene nach und nach regenerieren. Das braucht viel Zeit und Geduld, Entwicklungsphasen müssen nachgeholt und Verlerntes muss wieder erlernt werden (siehe S. 32 ff.).

Abb. 1



Um ein Trauma verarbeiten zu können, kann es für Kinder hilfreich sein zu verstehen, was in ihrem Gehirn passiert und weshalb sie nun bestimmte Symptome zeigen. Eine kindgerechte Erklärung kann z.B. folgendermaßen aussehen:

„Im Gehirn gibt es drei Teile, die im Idealfall gut zusammenarbeiten. Ein Teil, das ist der älteste, manche sagen Reptiliengehirn (Gehirnstamm oder Stammhirn) dazu, ist der Kern des Apfels. Dieser Teil hat vie-

le Funktionen, u.a. reagiert er auf Gefahr und stellt Energie bereit, um zu kämpfen oder zu flüchten. Seine Sprache sind die Empfindungen, wie z.B. der Kloß im Hals, die schweißnassen Hände oder eine große Aufregung. Der zweite Teil, sagen wir das Fruchtfleisch des Apfels, heißt auch Mittelhirn oder Amygdala.

Dieser Teil ist für Gedächtnis und Emotionen verantwortlich, seine Sprache sind die Gefühle. Die Amygdala ist auch die Warnzentrale im Gehirn.

Abb. 2
Der entspannte
Zustand



Das „Erdgeschoss“ kümmert sich um ganz wichtige Vorgänge in unserem Körper, damit wir leben können. Es sorgt zum Beispiel dafür, dass wir atmen, dass unser Herz klopft, dass wir Hunger spüren und unser Essen verdauen können. All das macht das Erdgeschoss ganz automatisch, damit wir dem Herzen nicht sagen müssen, dass es schlagen soll und der Lunge nicht, dass sie Luft holen und diese dann auch wieder ausatmen muss.

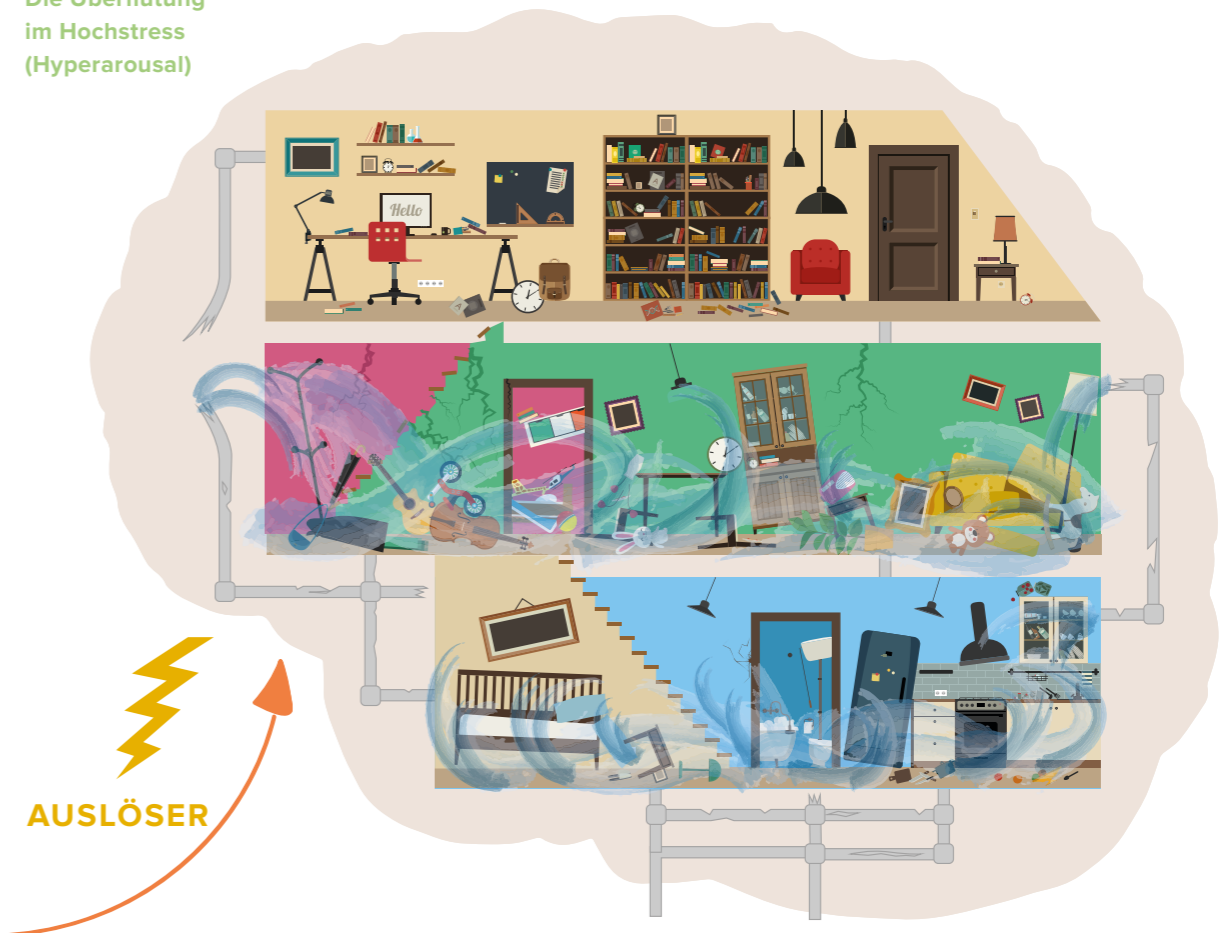
Im „ersten Stock“ sind die Gefühle zu Hause. Hier ist es gemütlich, du kannst Musik genießen, ein tolles Buch lesen oder einen Film schauen, etwas Lustiges spielen, einfach Spaß haben und dich freuen. Wenn du dir etwas merken möchtest, gehst du von hier in den obersten Stock und speicherst es im Computer ab. Das nennt man „lernen“.

Im „Dachgeschoss“ kann man richtig gut denken, Pläne schmieden, Rätsel oder Probleme lösen und etwas nachschlagen. Das nennt man „sich erinnern“. Im Computer ist alles gespeichert, was du gelernt hast, und im Regal stehen noch viele interessante Bücher, die dich zu neuen Fragen anregen.

Der dritte Teil, sagen wir die Schale des Apfels, ist das denkende Gehirn. Normalerweise ist das denkende Hirn der Chef. Wenn du aber ganz viel Angst hast, schaltet die Warnzentrale (Fruchtfleisch) das Reptiliengehirn (Apfelkern) ein. Der Apfelkern stellt Energie bereit, damit du dich wehren kannst. Und das denkende Gehirn, die Schale des Apfels, ist abgeschaltet. Und wenn das ganz oft ist oder früher so war, dann meldet die Amygdala Gefahr, auch wenn keine da ist. Das Reptiliengehirn bleibt eingeschaltet

und setzt deinen Körper unter Strom, damit du dich wehren oder flüchten kannst. Du wirst nervös und bekommst Angst oder schweißnasse Hände, rastest vielleicht aus, und weil du nicht weißt, was passiert, denkst du, da hat sich eine Fernbedienung reingehängt, die sendet immerzu Alarm. Die Schale, der Denker hat keine Chance, es gibt keinen Funkkontakt von der Warnzentrale zum Denker und auch keinen vom Denker zur Warnzentrale.“ (Weiß 2013a: 170)¹¹

Abb. 3
Die Überflutung
im Hochstress
(Hyperarousal)



Jetzt hat das Erdgeschoss richtig Stress. Es ist nämlich etwas Schreckliches passiert oder eine Blitz-Erinnerung an dieses ganz schlimme Ereignis ist aufgetaucht. Der Stress ist so stark, dass das Erdgeschoss nicht mehr richtig arbeiten kann. Dann spürt man zum Beispiel keinen Hunger mehr, das Herz klopft auf einmal viel stärker als sonst und man atmet ganz schnell.

Der erste Stock spürt die Angst und schickt einen Befehl ins Erdgeschoss, und zwar an die Muskeln, damit sie sich bereit machen zu kämpfen oder wegzulaufen, aber leider geht das aus irgendeinem Grund nicht. Der Schock ist einfach zu groß! Zur Angst kommen jetzt neue Gefühle dazu, man fühlt sich zum Beispiel ganz hilflos und allein. Man weiß einfach nicht mehr, was man tun soll. Weil man das alles gar nicht aushalten kann und sich nichts davon merken möchte, geht man gar nicht mehr unters Dach. Die Gefühle kommen jetzt wie das Wasser hier auf dem Bild überall hin und die Treppe zum obersten Stock bricht ein, man kann das oberste Geschoss auch gar nicht mehr erreichen. Erst wenn die Gefahr vorüber ist, geht das Wasser zurück und du kannst mit der Hilfe von anderen Leuten aufräumen und die Treppe wieder neu aufbauen.

Unter dem Dach: Im Erdgeschoss und im ersten Stock ist viel passiert. Die Treppe ist wieder da. Jetzt kannst du oben im Dachgeschoss alle Erinnerungen ordnen und abspeichern. Weil das viel Arbeit ist, kannst du dir dabei von einer Therapeutin oder einem Therapeuten helfen lassen.

¹¹ Weitere Modelle zum Nachlesen: „Zwiebelschalenmodell“ in Hüther (2009), im Literaturverzeichnis unter „Neurobiologie“; „Hasenmodell“ in Hantke (2012), sowie „Eidechsen-Katzen-Professoren-Modell“ in Krüger (2011) im Literaturverzeichnis unter „Trauma“.

Was erleben Kinder und Jugendliche im Herkunftsland, auf der Flucht und im Aufnahmeland?

Kinder und Jugendliche sind in **Kriegs- und Krisengebieten**, in Flüchtlingscamps und auf der Flucht unzähligen Gefahren ausgesetzt (siehe „Situation in den Herkunftsländern“, S. 10 ff.). Sie erleben Bombardierungen, Raketenbeschuss, Granaten, Explosionen und den Verlust von Haus und Heimat. Sie verlieren ihre gewohnte Sicherheit und Geborgenheit, den Schulplatz, Freund*innen oder Haustiere. Häufig werden sie selbst Opfer von physischer und/oder sexueller Gewalt, erleiden körperliche Verletzungen, werden als Kindersoldat*innen zum Morden gezwungen oder leiden an Armut und Hunger. Kinder und Jugendliche müssen erkennen, dass sie die Gefahr von liebgewonnenen Menschen nicht abwenden können und werden Zeug*innen von Gewalt, Ermordung und Erschießung. Sie müssen den Tod ihrer Eltern verkraften, verlieren Verwandte und Freund*innen oder werden von ihren Eltern getrennt.

Auf der **Flucht** sind sie streckenweise schlecht versorgt und Hunger, Durst, Kälte oder Hitze ausgesetzt. Die damit verbundene Verunsicherung und Hilflosigkeit mancher Eltern oder anderer Begleitpersonen erschüttert Flüchtlingskinder zutiefst.

In **Österreich** angekommen, tragen ein unklarer Aufenthaltsstatus und fehlende Perspektiven zur Hoffnungslosigkeit bei (siehe „Welche Leistungen

erhalten Asylsuchende?“, S. 7 sowie S. 21). Nicht selten erfahren sie an Schulen oder in Gemeinden Ablehnung und Ausgrenzung. Darüber hinaus müssen Kinder und Jugendliche auch mit etwaigen trauma-spezifischen Stressreaktionen und Folgestörungen ihrer Bezugspersonen zurechtkommen. Die schwierigen Lebensumstände in Österreich nehmen Eltern das Gefühl, die Familie ausreichend versorgen zu können, sodass Kinder und Jugendliche in vielen Fällen die Verantwortung übernehmen müssen und ihre Eltern z.B. bei Behördengängen unterstützen oder diese auch selbst übernehmen müssen. Hinzu kommt die Sorge um die in der Heimat verbliebenen Freunde und Angehörigen. Die Begegnung mit der aufnehmenden Gesellschaft kann einen Kulturschock auslösen. Kinder und Jugendliche fühlen sich dann oft überfordert, zum einen den Werten ihrer Herkunftskultur gerecht zu werden und zum anderen den Herausforderungen in Österreich zu entsprechen.

Flüchtlinge erleben nicht nur Traumata in ihrer Heimat oder während der Flucht, die Aufnahmebedingungen und die Versorgung nach der Flucht sind ebenfalls wesentlich verantwortlich für die psychischen Belastungen, unter denen Flüchtlinge leiden. Keilson formulierte als Leitfrage: „Was haben wir für diese Kinder getan?“ Diese Frage gilt es auch heute zu stellen und den gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und rechtlichen Kontext für die Flüchtlingskinder zu analysieren und zu hinterfragen, um adäquate Hilfestellung und Unterstützung leisten zu können (vgl. Zimmermann 2012: 44 f., nach Becker 2006: 192; Hargasser 2014: 34).

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Wie trauern Kinder und Jugendliche?

Die Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich von jenen der Erwachsenen – so auch im Trauerprozess. Dieser verläuft bei Kindern diskontinuierlich, sie unterbrechen ihre Trauer und nehmen sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder auf. Generell dauert die Phase daher länger als bei Erwachsenen (Juen 2015). Bei Flüchtlingskindern werden Trauerprozesse darüber hinaus durch Verfolgung und Flucht unterbrochen. So können etwa wichtige Trauerrituale wie Beerdigungen nicht begangen werden.

Trauerarbeit muss sich dem Alter und der Entwicklungsstufe anpassen. Jüngere Kinder können ihre Trauer noch nicht sprachlich ausdrücken und greifen daher zu anderen Ausdrucksformen wie dem Spiel. Betroffene Kinder im Schulalter wollen nicht anders sein als ihre Mitschüler*innen. Dann kann es sein, dass sie fast so agieren, als ob nichts gewesen wäre. Dementsprechend erscheinen Trauerreaktionen von Kindern manchmal recht befremdlich. Ihr Verhalten kann das Umfeld stark verunsichern und vielleicht die Angst hervorrufen, darauf möglicherweise nicht richtig zu reagieren (siehe S. 28 und S. 78).¹²

¹² Weitere Literatur dazu finden Sie im Literaturverzeichnis unter „Trauer und Trost“.

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Konzept der sequentiellen Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen auf der Flucht



Trauma kann auch als ein Prozess und nicht nur als ein individuelles Erlebnis gedacht werden. Das Konzept der sequentiellen Traumatisierung¹³ berücksichtigt nicht nur einzelne Erlebnisse und extreme Belastungssituationen, sondern beschreibt den Prozess einer sich verändernden traumatischen Situation, der in mehrere Sequenzen unterteilt ist (vgl. Becker 2006, zit. nach Hargasser 2014: 27 ff. und Zimmermann 2012: 41 ff.).

Sequenz 1 – Beginn der Verfolgung bis zur Flucht: Diese Sequenz beinhaltet die Entscheidung zu flüchten und ist charakterisiert durch ein „verzweifertes Aufgeben“ (z.B. mussten Eltern oder auch Jugendliche selbst ihr politisches Engagement aufgeben) und den Wunsch, sich und seine Familie zu retten.

Sequenz 2 – Die Flucht selbst: Diese Sequenz ist geprägt von Angst und Lebensgefahr, von neuerlichen traumatischen Erfahrungen, häufig von Gewalt-erfahrungen und existenziellen Abhängigkeiten von Schleppern oder Polizeikräften. Kommt es durch oder während der Flucht zu einer Trennung von Familienmitgliedern, werden sich die Betroffenen dieser Trennung in diesem Stadium bewusst und erleben Trauer um den verlorenen Halt in der Familie.

Sequenz 3 – Im Asyl-land: Die Betroffenen sind im Asyl-land angekommen. Ihr Leben ist nicht mehr in Gefahr, dennoch ist es eine Phase großer Unsicherheit: die prekäre Wohnsituation, das Warten auf die Entscheidung im Asylverfahren, beschränkte finanzielle Möglichkeiten, das Gefühl der Isolation sowie Feindseligkeiten seitens der Bevölkerung. Die Gefahr einer möglichen Abschiebung lässt Gefühle der Todesangst, Hilf- und Ausweglosigkeit wieder aufleben und kann damit den Traumatisierungsprozess fortsetzen.

Nach einiger Zeit tritt ein Zustand der „chronifizierten Vorläufigkeit“ ein: Die Betroffenen müssen sich dem inneren Konflikt stellen, Bindungen an das Heimatland aufrechterhalten zu wollen, aber gleichzeitig am neuen Ort anzukommen und sich zu integrieren. In weiterer Folge kann der Integrationsprozess erfolgreich sein, es kann aber auch vorkommen, dass sich manche innerpsychisch heimatlos fühlen, weil sie die „Fremden“ bleiben.

¹³ Das Konzept der sequentiellen Traumatisierung wurde ursprünglich von Hans Keilson in den Niederlanden entwickelt, der Längsschnittstudien zum Schicksal jüdischer Waisenkinder, die ihre Eltern während der Nazi-Zeit verloren hatten, durchgeführt hat (Keilson 1979, Nachdruck 2005).

Belastung oder Trauma? Welche Faktoren entscheiden?

Ob eine Erfahrung ein Kind oder eine/n Jugendliche*n traumatisiert und ob und in welchem Ausmaß es zu Folgesymptomen kommt, hängt von situationsbezogenen und individuellen Faktoren ab.

Welche situationsbezogenen Faktoren können eine Traumatisierung beeinflussen?

Traumatische Situationen können nach ihrer Intensität, der Häufigkeit und dem zeitlichen Verlauf (z.B. einmaliges Ereignis oder mehrmalige und langandauernde Gefahr), nach der Art der Betroffenheit (die Kinder/Jugendlichen haben es z.B. selbst erlebt oder waren Zeug*innen), nach der Art der Verursachung und dem Verhältnis zwischen Täter*in und Opfer eingeteilt werden (siehe Abb. 4).

Gewalttaten, die durch Menschen verursacht wurden (sogenannte **man-made-disaster** wie Krieg, Vergewaltigungen oder Folter), sind besonders schwer zu verarbeiten und wirken komplexer und gravierender als ein Unglück (z.B. ein Verkehrsunfall oder eine Naturkatastrophe). Denn hier sind es Menschen, die uns Grausames antun. Das erschüttert unser Vertrauen in andere Menschen oder gar in die gesamte Menschheit. Wenn Kind und Täter*in einander nahestehen, also eine emotionale oder wirtschaftliche Abhängigkeit besteht, klafft die seelische Wunde noch tiefer, und es sind heftige Traumareaktionen zu erwarten (z.B. bei sexueller und körperlicher Gewalt in der Familie).

Ebenso verhält es sich mit länger **andauernden** oder sich **wiederholenden traumatischen Ereignissen** (z.B. Folter, Geiselnhaft) sowie mit Erlebnissen, bei denen Kinder und Jugendliche ihre Bezugspersonen und damit deren Schutz verlieren (z.B. gewaltsamer Tod von Bezugspersonen, Trennung von Bezugspersonen durch Krieg und Flucht, verschleppte/verschwendene nahe Angehörige).

Abb. 4 Schematische Einteilung traumatischer Ereignisse (nach Maercker 2009)

	Typ-I-Trauma (einmalig, kurz andauernd)	Typ-II-Trauma (mehrmalig, lang andauernd)
Katastrophen, berufsbedingte Traumatisierung & natural disaster	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Verkehrsunfall ▶ Arbeitsunfall ▶ kurz andauernde Naturkatastrophen <p style="text-align: right;">LEICHT</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ lang andauernde Naturkatastrophen ▶ technische Katastrophen (z.B. Atomunfall) <p style="text-align: right;">MITTEL</p>
man-made disaster	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Überfall ▶ Gewalterleben ▶ Vergewaltigung <p style="text-align: right;">MITTEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Misshandlungen und sexueller Missbrauch ▶ Geiselnhaft/Folter ▶ politische Verfolgung ▶ Massenvernichtung (Völkermord) <p style="text-align: right;">SCHWER</p>

Welche Faktoren schützen vor Traumatisierungen und welche begünstigen die Entwicklung von Folgestörungen?

Ob eine Situation traumatisch wirkt, hängt nicht nur von den äußeren Umständen, sondern auch sehr stark vom inneren Erleben, der Bewertung und dem Umgang mit diesem Ereignis ab. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, warum Kinder und Jugendliche manchmal dieselbe traumatische Situation, etwa einen Bombenanschlag, unterschiedlich verarbeiten. Dazu gibt es zwar viele Forschungsergebnisse, jedoch sind genaue Prognosen schwierig.

Alter und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen haben Einfluss auf die Interpretation und Verarbeitung der belastenden Ereignisse, je jünger, umso gravierendere Folgen sind zu erwarten. **Frühere Traumatisierungen** (auch in der Familie) oder eine **vorherige psychische Erkrankung** erhöhen zudem die Gefahr. Auch stärkere **Angstreaktionen** (z.B. Atemnot, massives Schwitzen, Zittern) des Kindes während des Ereignisses sind ein Risikofaktor (vgl. Kultalathi und Rosner 2010). Eine intensive Entwicklung von Symptomen nach dem Ereignis (z.B. starke Ängste) wirkt sich ebenso negativ aus. **Schuld und Schuldgefühle** gehen zudem häufig mit einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) einher (siehe S. 30). Kinder und Jugendliche mit **Bewältigungsstrategien** wie einer offenen Kommunikation sowie einer optimistischen und selbstbewussten Haltung zeigen hingegen weit weniger Folgesymptome. Auch Intelligenz und emotionale und soziale Fähigkeiten sind Schutzfaktoren. So haben Kinder und Jugendliche, die über **stabile soziale Bindungen** verfügen (z.B. Familie, Freund*innen) und/oder in einer Gemeinschaft eingebunden sind (z.B. Klasse, Sportverein; siehe S. 38 ff.), tendenziell ein geringeres Risiko, posttraumatische Symptome oder Folgestörungen zu entwickeln (vgl. Krüger 2013: 31).

Bestimmte soziodemografische Variable stellen zudem Risikofaktoren dar. Wie zuvor schon beschrie-

ben, leben Flüchtlingskinder oft in sehr beengten **Wohnverhältnissen** (siehe S. 7 f.). Gerade geringer Wohnraum kann jedoch ein solcher zusätzlicher Risikofaktor sein. Ebenso verhält es sich mit einem niedrigen **sozioökonomischen Status** der Herkunftsfamilie (vgl. Egle et al. 1997), der oftmals ein Hinweis auf geringere psychische Verarbeitungskapazitäten ist.

Welche Folgen können traumatische Erfahrungen haben?

Während die Anpassungsleistungen unseres Körpers, wie z.B. körperliche Aktivierung oder Dissoziation, in der traumatischen Situation unser Überleben sichern, können diese in der Folge unter Umständen zu Problemen führen:

Welche Symptome zeigen Kinder und Jugendliche nach einer traumatischen Erfahrung?

Traumatische Ereignisse lösen starke psychische Reaktionen aus, wenngleich diese eigentlich normale Reaktionen auf überwältigende Ereignisse sind (siehe S. 16 ff.). Das Spektrum an Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf traumatische Ereignisse ist ähnlich breit wie bei Erwachsenen. So zeigen diese Reaktionen wie Übererregtheit, Vermeidungsverhalten, Erinnerungen, die sie ganz plötzlich und unerwartet überfallen (sogenannte Intrusionen) oder dissoziative Symptome (siehe „Dissoziation“, S. 26). Allerdings reagieren Kinder mit Verhaltensweisen, die ihrem Entwicklungsstand entsprechen. Manche Kinder zeigen sich auch unerwartet fröhlich, unbekümmert und angepasst, andere wiederum ziehen sich zurück, sind unruhig und weisen Konzentrationsprobleme auf.

Im Allgemeinen können wir bei Kindern und Jugendlichen vier maßgebliche Symptomgruppen festmachen:

1. Wiederkehrende, sich aufdrängende Erinnerungen

› *Niatullah greift sich oft an die Nasenwurzel, reibt diese und scheint dabei nach innen zu schauen. Diese Momente dauern manchmal nur kurz, manchmal auch einige Minuten lang. Danach schüttelt er den Kopf und schaut verwirrt um sich. Erkennt er etwas oder jemanden, sagt er erleichtert „ja“ und atmet tief aus. Danach klagt er häufig über Kopfschmerzen und eine innere Lähmung, er braucht einige Minuten, bis er wieder ins Hier und Jetzt findet und auf seine Umgebung einigermaßen flexibel reagieren kann.*

Häufig leiden Kinder und Jugendliche nach traumatischen Erlebnissen an sich plötzlich und unerwartet aufdrängenden sowie nicht kontrollierbaren Erinnerungen und Gedanken. Diese werden auch **Intrusionen** genannt. Sie können in Form von Bildern, taktilen oder akustischen Empfindungen oder Gerüchen auftreten. Manche Erinnerungen können die Oberhand über die Gegenwart gewinnen. Betroffene Kinder und Jugendliche erleben das Trauma, als ob die traumatische Situation im Hier und Jetzt geschehen würde (sogenannte Erinnerungsblitze oder **Flashbacks**).

Plötzlich schießen dann die Bilder ein, dann ist alles wieder ganz da, als ob's gerade wieder passiert, dann krieg ich so eine Angst, krieg keine Luft und könnt um mich schlagen oder nur wegrennen. Das ist ganz schlimm. Da möchte ich nur, dass alles aufhört oder ich tot bin.

Mikaebla A., 16 Jahre alt, aus Tschetschenien nach Österreich geflüchtet

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Was sind Trigger im Schulalltag?

Durch einen Auslösereiz, einen sogenannten Trigger, können unangenehme Erinnerungen und Flashbacks hervorgerufen werden. Mögliche Auslöser können etwa Gerüche (z.B. Schweiß-, Öl- oder Rauchgeruch), Geräusche (z.B. Feueralarm, Testung des Sirensignals oder ein lauter Knall) sowie Blicke, Bewegungen und Berührungen sein. Wie Sie sehen, ist es kaum möglich, traumatisierte Kinder und Jugendliche völlig vor diesen Reizen zu schützen. Vielmehr ist es für Kinder und Jugendliche sehr hilfreich und entlastend zu erlernen, ihre ganz persönlichen Trigger rechtzeitig wahrzunehmen und, wenn notwendig, sie sogar zu vermeiden. Mit den auftauchenden Gefühlen und den damit verbundenen Erregungszuständen können sie außerdem lernen zurechtzukommen. Ihnen als Pädagog*in fällt in diesem Lernprozess eine wesentliche Rolle zu. Denn dieser Prozess braucht viel Unterstützung und sehr viel Zeit. Es ist wichtig, die Kinder darauf aufmerksam zu machen, dass das eine schwierige Aufgabe ist und es immer wieder auch Rückschläge geben wird, dass es ihnen aber allmählich gelingen und sie stärker und unabhängiger machen wird (siehe „Fallreflexion“ S. 24).

FALLREFLEXION: WAS TRIGGERT AHMED?

Ahmed, ein schüchterner Elfjähriger aus dem Irak, findet in seiner Klasse keinen Zugang zu seinen Mitschüler*innen. Im Unterricht hört er aufmerksam zu, meldet sich aber nie von selbst zu Wort. Mitschüler*innen mit arabischer Muttersprache sprechen ihn in der Pause nach anfänglichen Versuchen, mit ihm in Kontakt zu kommen, nicht mehr an. Er besucht nach dem Unterricht einen Deutschkurs, lernt rasch die neue Sprache und ist überdurchschnittlich fleißig. In bildnerischer Erziehung fällt Ahmeds Talent zum Zeichnen auf. Der Lehrer schenkt Ahmed Zeichenpapier und einen Kohlestift, im Gegenzug schenkt Ahmed ihm eine Woche später eine kleine Porträtzeichnung. Als der Lehrer ihm dafür anerkennend seine Hand auf die Schulter legen möchte, zuckt Ahmed erschrocken zusammen und duckt sich in einer raschen Drehbewegung weg.

1) Warum dreht sich Ahmed erschrocken weg?

2) Welche Verhaltensweisen zeigt Ahmed und welche davon kann die Schule als Ressource zu seiner Stabilisierung nutzen? (siehe „Die Schule als sicherer Ort“, S. 32 ff.)

3) Was kann ich als Lehrperson in solchen Situationen tun?

Überlegungen zur Fallreflexion: Was triggert Ahmed?

Zu 1: Die Handbewegung des Lehrers könnte eine mögliche Gewalterinnerung bei Ahmed triggern. Eventuell lässt das auf körperliche Gewalterfahrung schließen, z.B. auf häusliche Gewalt oder Gewalt durch andere Menschen im Heimatland oder auf der Flucht (siehe S. 10 ff.). In vielen Herkunftsländern wenden auch Lehrpersonen körperliche Gewalt an. Es sollten jedoch keine voreiligen Schlüsse gezogen werden und das Verhalten zunächst weiter in Ruhe beobachtet werden.

Zu 2: Ahmed scheint zum einen zurückgezogen und an keinem Kontakt zu seinen Mitschüler*innen interessiert zu sein. Das Zusammenzucken Ahmeds kann ein Zeichen erhöhter Schreckhaftigkeit sein (siehe „Hypervigilanz“, S. 26). Zum anderen ist Ahmed sehr pflichtbewusst, fleißig und aufmerksam. Er scheint dem Lehrer sehr verbunden zu sein und bringt ihm zum Dank ein Porträt mit. Das Zeichnen ist seine Begehung und wohl zugleich eine wichtige Ressource.

Zu 3: Wichtig ist, sich bei Ahmed sofort zu entschuldigen und ihm zu versichern, dass es keine Absicht war, ihn zu erschrecken. Sollte Ahmed „freezen“ (siehe S. 16), finden Sie auf Seite 28 mögliche Erste-Hilfe-Maßnahmen, um Ahmed zu unterstützen. Im Klassenverband sollten Sie in der Prävention das Stimmungsbarometer und die Stopp-Regel einführen, damit Schüler*innen ihre Grenzen erkennen lernen und diese gewaltfrei wahren, wenn andere diese zu überschreiten versuchen (siehe S. 44 ff. und S. 56).¹⁴

2. Sich ständig wiederholende (repetitive) Verhaltensweisen

Betroffene Kinder und Jugendliche reinszenieren mitunter Teilaspekte traumatischer Erlebnisse, etwa indem sie Situationen nachspielen (z.B. mit Puppen) oder diese zeichnen. Wenn Kinder diese Spiele öfters oder fast zwanghaft wiederholen, dann wird das **posttraumatisches Spielen** genannt. Dieses monotone und fast entseelte Spielen ist für Eltern und für Sie als Pädagog*in eventuell sehr schwer zu ertragen. Für betroffene Kinder ist das Spielen jedoch der Versuch, das Erlebte zu verarbeiten (und diesem vielleicht auch einen anderen Ausgang zu geben).

> *Wedat und Salim sind übermäßig laut und angespannt. Salim kann nicht still sitzen, läuft im Unterricht herum und schreit oder sitzt unter dem Tisch und schießt mit gestrecktem Arm und Zeigefinger auf imaginäre Ziele. Gemeinsam mit Wedat versteckt er sich in der großen Pause hinter den Büschen des Pausenhofs oder klettert im Turnsaal auf die Sprossenwände, um von dort auf andere Kinder oder Gegenstände zu zielen. Auch Wedat kann dem*

Unterricht nicht folgen. Er kritzelt mit seinem schwarzen Buntstift wie wild in seinem Heft und zeichnet Waffen, Panzer und Blut.

Zu den sich wiederholenden Verhaltensweisen zählen auch bestimmte Handlungen, die mit dem traumatischen Ereignis direkt oder auch indirekt zusammenhängen und die immer wieder ausgeführt werden. Diese bieten den Betroffenen Sicherheit und Halt.

> *Khalil hat im Sommer und Herbst 2015 jeden Nachmittag am Wiener Hauptbahnhof als freiwilliger Helfer gearbeitet, um seine Landsleute freundlich zu empfangen und mit Essen und warmen Decken zu versorgen. Khalils Familie lebt noch im Flüchtlingslager Zaatari in Jordanien. Sie wollte zumindest den Sohn retten und schickte ihn nach Österreich. Khalil teilt jeden Abend sein Brot mit dem ersten Flüchtlingskind, dem er am Bahnhof begegnet. Er sagt, er würde das Brot gern seiner Familie schicken.*

3. Ängste

Viele Kinder und Jugendliche zeigen nach dem traumatischen Ereignis sowohl **spezifische** als auch **generalisierte Ängste**. Kinder im Schulalter haben dann mitunter verstärkt oder länger als ihre Mitschüler*innen Angst, verlassen zu werden (z.B. beim Schlafengehen oder Abschiednehmen) sowie Angst vor Dunkelheit oder vor fremden Menschen. Viele traumatisierte Kinder haben Angst, dass jederzeit wieder etwas Schlimmes passieren kann oder dass sie weiterhin verfolgt werden. Ängste werden auch darin deutlich, dass die Kinder vermehrt Fragen zu den Themen Tod und Sterben stellen. **Traumaspesifische Ängste** sind hingegen an die ursprünglich traumatische Situation gebunden. So können Kinder und Jugendliche beispielsweise vor Menschen oder Tieren Angst haben, die während der traumatischen Situation anwesend oder daran beteiligt waren oder an diese erinnern (z.B. durch äußere Ähnlichkeit, eine ähnliche Stimme, Kleidung wie z.B. eine Uniform, durch eine bestimmte ähnliche Körperhaltung oder einen Blick).

> *Fadumo kommt aus Somalia. Auf dem Weg nach Europa musste sie in einem überfüllten Boot auf stürmischer See mit ihren Schuhen das eindringende Wasser schöpfen. Fadumos Rettungsweste hatte ein Loch. Ihre Mutter erzählt beim Gespräch mit der Lehrerin: „Als das Rettungsboot am Strand auflief, schlug sie wild um sich, als man ihr eine Decke um die Schultern legen wollte, schrie sie minutenlang und wollte davonlaufen.“ Nachts träumt Fadumo immer wieder, dass ihre Mutter ihr die Hand reicht, sie diese aber nicht zu fassen bekommt. Sie schafft es bis heute nicht, mit ihrer Familie an der Donau spazieren zu gehen.*

¹⁴ Weitere Literatur dazu finden Sie im Literaturverzeichnis unter „Skillstraining im Unterricht“.

4. Veränderte Einstellung zu Menschen, zum Leben und zur Zukunft

Als Ausdruck der **Erschütterung des kindlichen Selbstverständnisses** verlieren gerade Kinder und Jugendliche im Krieg und auf der Flucht das Vertrauen in andere Menschen. Sie haben keine oder nur negative Erwartungen an ihr Leben und an ihre Zukunft. Einige sind überzeugt, früh sterben zu müssen. Die Haltung ist auch deshalb ins Negative verändert, um sich vor weiteren Enttäuschungen und Gefahren zu schützen. Sie zeigt sich vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die einen oder beide Elternteile verloren haben (als Ausdruck der Sehnsucht nach diesen bzw. auch als Ausdruck einer Überlebensschuld, siehe „Schuldgefühle“ S. 27).

› *Kudratullah hat ständig Schmerzen. Seine Nacken-, Rücken- und Kopfschmerzen gehen auf seinen Hochstress und die damit verbundene Anspannung zurück. Kudratullah versteht diese Zusammenhänge nicht. Häufig sagt er Sätze wie: „Wenn ich morgen noch lebe ...“ oder „Ich sterbe.“ Medikamente gegen die Schmerzen nimmt er nicht. „Ich hab eh schon eine Tablette genommen, das hilft nicht. Ich habe eine schlimme Krankheit, aber der Arzt sagt mir nicht, was ich habe.“*

5. Weitere wesentliche Symptome

5.1. Vermeidung

Wie zuvor erläutert, antwortet die Amygdala auch auf Ereignisse, die sie aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit einer zuvor erlebten Gefahrensituation als bedrohlich einstuft, mit einer Stressreaktion – ohne dass diese Ereignisse kritisch und bewusst hinterfragt werden. Um diese Stressreaktion zukünftig zu verhindern, werden traumatisierte Kinder und Jugendliche dann jene Situationen, Menschen, Gespräche und Gedanken vermeiden. Das Vermeiden ist als Versuch zu verstehen, nicht nochmals mit diesen Gefühlen konfrontiert zu sein – auch im Gegensatz zu den beschriebenen wiederkehrenden Erinnerungen (siehe S. 23). Ein Abflachen der Gefühle, eine Art Taubheit (auch „numbing“ genannt), dient ebenfalls diesem Zweck.

› *Maryam hat fleißig Deutsch gelernt und soll in diesem Schuljahr auch in diesem Fach benotet werden. Die erste Schularbeit gelingt ihr gut. Als die Lehrerin sie lobt, zeigt sie keinerlei Freude. Sie wirkt ratlos, als wisse sie mit der Situation nichts anzufangen.*

5.2. Dissoziation

Bei andauernder Belastung kann Dissoziation (vor allem bei kleinen Kindern) zur dauerhaften Bewältigungsstrategie werden. Auch zu **Alltagsdissoziation** kann es kommen, die betroffenen Kinder und Jugendlichen schauen dann in Ihrem Unterricht vielleicht „ins

Narrenkastl“, sind abwesend oder wirken **gedankenverloren**. Beim Vorlesen wissen sie nicht, wann sie an der Reihe sind oder verlieren die Zeile. Sie können dem Unterricht nicht folgen und hören nicht, dass sie etwas gefragt werden. Oftmals erleben betroffene Kinder Situationen wie in einem Film, oder die gesamte Umgebung wird als unwirklich, fremd, farblos, zu klein oder zu groß empfunden, oder sie erleben die Zeit verändert, z.B. wie in einem Zeitraffer oder wie in Zeitlupe (**Derealisation**). Manche Kinder und Jugendliche haben den Eindruck, nicht mehr in ihrem Körper zu sein (**Depersonalisation**), oder sie können Teile ihres Körpers verändert (z.B. kleiner oder größer) oder einzelne Körperteile als nicht zu ihnen gehörig wahrnehmen. Das Erlebte nehmen sie also nicht als Ganzes wahr und **verarbeiten** es folglich auch **nicht zusammenhängend**. Später können Kinder und Jugendliche sich dann nur an bestimmte Einzelheiten des Erlebten erinnern oder zu bestimmten Erinnerungen keine Gefühle empfinden. Sie wissen dann nur noch bruchstückhaft, was im Herkunftsland und auf der Flucht passiert ist.

› *Mostafa schaut im Unterricht oft ins Leere. Als sein Mathematiklehrer ihn anspricht, schaut Mostafa verwirrt drein und scheint nicht zu wissen, wo er ist. Kolleg*innen beobachten Ähnliches. Mostafa kann am Ende der Stunde nicht zusammenfassen, was durchgenommen wurde und ist „nicht richtig da“. Er ist siebzehn Jahre alt und allein aus Afghanistan nach Österreich geflüchtet. Seine Familie lebt im Iran, wo vor kurzem der Vater an den Folgen einer unbehandelten Diabeteserkrankung verstarb.*

5.3. Hypervigilanz

Nach traumatischen Ereignissen zeigen die meisten Kinder und Jugendlichen darüber hinaus ein **erhöhtes Erregungsniveau**. Man nennt dies Hypervigilanz. Ihr Körper befindet sich immer noch im Alarmzustand (siehe S. 16). Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen leidet etwa an **Schlafstörungen**. Sie sind erhöht wachsam und **erschrecken oft** schon bei den kleinsten Bewegungen und Geräuschen. In diesem Sinne reagieren sie auch sensibel auf Veränderungen (z.B. auf Lehrer*innenwechsel, einen neuen Sitzplan oder sonstige unerwartete, spontane Entscheidungen). Zudem wirken sie oft unruhig und nervös. Aufgrund der **motorischen Unruhe** können sie beispielsweise nicht warten, bis sie an der Reihe sind, oder sie stören andere Mitschüler*innen. Um solche Spannungen abzubauen, kann Bewegung hilfreich sein (siehe S. 68).

› *Wenn Mahtab in der Klasse sitzt, scheinen ihre Sinne ständig in Alarmbereitschaft. Sie kontrolliert ihre Mitschüler*innen, die Art, wie sie sich bewegen, was sie sagen, wie sie dreinschauen. Sie „scannt“ ihre Umgebung auf der Suche nach möglichen Gefahren um sich herum und reagiert auch sehr empfindlich*

auf laute Geräusche, etwa wenn die Schulglocke läutet. Selbst wenn andere Kinder rascheln oder flüstern, scheint sie das zu stören. Manchmal schreit sie auch laut „Stopp!“

Zahlreiche traumatisierte Kinder und Jugendliche zeigen eine deutliche **Verminderung der Aufmerksamkeit sowie der Konzentrations- und Merkfähigkeit**. Dem Unterricht zu folgen kann ihnen daher sehr schwer fallen bzw. Lernen kann teilweise gar nicht möglich sein. Vor allem ihre Fähigkeit, **chronologisch** zu denken und zu erzählen (z.B. bei Nacherzählungen, Erlebnisberichten, Fantasiegeschichten oder Bildgeschichten mit fehlendem Schlussbild) kann eingeschränkt sein. Andererseits **fabulieren** sie (scheinbares Lügen, vgl. Weiß et al. 2014), d.h. sie fantasieren und dichten und sind auch nicht um Ausreden verlegen. Kleinkinder haben auch magische Erklärungen für Erlebtes. Sie glauben alleine durch Gedanken und Wünsche Dinge verändern zu können. Daher kommt es nicht selten vor, dass sich ein Kind etwa am Tod des geliebten Vaters schuldig fühlt, weil es sich diesen doch erst kürzlich weg gewünscht hat.

Oft wirken Schüler*innen auch **„grenzenlos“**. Dies kann ein unbewusster Versuch sein, Grenzen zu erzwingen und so mehr Halt und Sicherheit zu erfahren bzw. auch zu überprüfen, ob Halt gegeben wird und ob sie vom Gegenüber wertgeschätzt werden und diesem wichtig sind. Dabei kann das Verhalten der Kinder und Jugendlichen auch sehr **risikoreich** sein. Des Weiteren können sich betroffene Kinder und Jugendliche aggressiv verhalten. Körperliche Auseinandersetzungen, Wutanfälle und Drohgebärden sind hier nur beispielhaft zu nennen. Bei Auseinandersetzungen können sie zudem kaum nachgeben und lassen sich in der Folge auch schwer beruhigen. Hier ist es notwendig, klar Grenzen zu setzen. **Aggressives Verhalten** ist auch der Versuch, im Vergleich zur erlebten Hilflosigkeit in der traumatischen Situation wieder die aktive und kontrollierende Rolle einzunehmen (siehe S. 25). Bei Jugendlichen können sich Aggressionen auch gegen sich selbst richten (z.B. selbstverletzendes Verhalten, Suizidversuche, Alkohol- und Drogenmissbrauch). Aggressives Verhalten kann aber auch eine Reaktion auf einen Trigger (siehe S. 23) sein, also eine impulsartige Reaktion auf etwas, das auf die Betroffenen bedrohend wirkt.

Wie er so auf mich zu ist, war das plötzlich so wie damals, und ich hab nur Angst gehabt, und dann hab ich zugeschlagen, weil ich geglaubt hab, ich muss mich wehren, sonst tut er mir was an.

Mikaehla A., 16 Jahre, aus Tschetschenien nach Österreich geflüchtet

Dieser häufige Wechsel von Unaufmerksamkeit und Anstrengung kann sehr ermüdend sein und das soziale Umfeld stark belasten. Er bringt Sie als Pädagog*in vielleicht an die Grenzen Ihrer Geduld. Hilfreiche Unterstützung bieten Übungen zur Selbstwahrnehmung (siehe „Skillstraining zur Selbstwahrnehmung“, S. 40 ff.), die der gesamten Klasse Freude machen, z.B. Geschicklichkeits- und Bewegungsspiele sowie Achtsamkeits- und Konzentrationsübungen.

Ich weiß, dass ich sehr oft abwesend war. Ich war mit meinen Gedanken ganz woanders und auf einmal nicht mehr im Raum. Hab mich einfach nicht auf den Unterricht konzentrieren können. Die Lehrer haben meistens geschimpft. Ich konnte aber nichts dagegen tun.

Mohammad, 17 Jahre, aus dem Iran nach Österreich geflüchtet

5.4. Regressives Verhalten

Darüber hinaus können vor allem jüngere Kinder regressives Verhalten zeigen und etwa in frühere Entwicklungsstadien zurückfallen (z.B. neuerliches Bettnässen, Daumenlutschen). Auch können sie ein größeres Bedürfnis nach Zuwendung haben und anhänglicher sein.

5.5. Schuldgefühle

Ähnlich wie Erwachsene haben Kinder und Jugendliche Schuldgefühle (oftmals in einer Art **Überlebensschuld**). Besonders Jugendliche, die unbegleitet nach Österreich gekommen sind und die vielleicht noch Familie in ihrem Heimatland haben, fühlen sich oft schuldig, weil sie in Sicherheit sind, ihre Lieben aber immer noch in Gefahr.

› *Hossein aus Somalia ist als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling nach Österreich gekommen. Eines Tages versucht er sich aus dem Fenster im 1. Stock zu stürzen und wird gerade noch von einem Freund daran gehindert, sich etwas anzutun. Nach einem kurzen Aufenthalt auf der Jugendpsychiatrie stellt sich heraus, dass seine Mutter in Somalia im Krankenhaus liegt und ihn seine Geschwister um Geld bitten, damit seine Mutter operiert werden kann. Hossein lebt aber als Asylwerber in Grundversorgung in einer betreuten WG und hat selbst kaum Geld zur Verfügung.*

5.6. Körperliche Beschwerden

Oftmals treten auch körperliche Beschwerden auf. Herzrasen und Schwindelgefühl bleiben unter Umständen nach Ende der bedrohlichen Situation weiter bestehen. Jüngere Schulkinder klagen häufig über Bauchschmerzen, Übelkeit und Appetitlosigkeit. Kopfschmerzen, Migräne, Nacken-, Rücken- und Magenschmerzen sind auch bei Jugendlichen keine Seltenheit.



ERSTE HILFE Wie kann ich Betroffenen zurück in die Gegenwart helfen?

Es kann vorkommen, dass ein/e Schüler*in im Unterricht plötzlich eines der oben beschriebenen Symptome zeigt, beginnt, sich selbst weh zu tun oder „wie weggetreten“ ist. In solchen Situationen fühlen Sie sich als Lehrer*in möglicherweise überfordert, ähnlich wie an einer Unfallstelle, an der man Erste Hilfe leisten soll. Es gibt aber einige Maßnahmen, die Sie setzen können und die dabei helfen, den/die Betroffene/n wieder ins Hier und Jetzt zurückzuholen.

- ▶ Ruhe bewahren
- ▶ Augenkontakt mit dem/der Schüler*in halten
- ▶ Schüler*in laut beim Namen ansprechen
- ▶ Berührungen ankündigen
- ▶ starke Sinnesreize setzen, z.B. ein kaltes Tuch auf den Arm legen, hohe oder schrille Geräusche erzeugen (pfeifen, klatschen)
- ▶ reorientieren: nach dem Namen, dem Ort und der Uhrzeit fragen bzw. diese sagen (z.B. „Name, du bist in Österreich, du bist in der Schule, heute ist Freitag, der 20. Mai 2016, ich heiße ...“), eventuell mehrmals wiederholen

Das Zurückführen in die Gegenwart kann für Sie und die Betroffenen anstrengend sein. Es dauert seine Zeit. Seien Sie klar, bestimmt und geduldig! Sind betroffene Kinder und Jugendliche wieder im Hier und Jetzt, sollten Sie kurz erklären, was passiert ist: „Du warst gerade ganz weit weg, aber jetzt bist du wieder da. Das ist gut.“ Sorgen Sie außerdem für Ruhe und Entspannung, beispielsweise durch den Rückzug in die Kuschelecke und eine Decke. Bieten Sie etwas zu trinken oder etwas Süßes zu essen an (siehe „Notfallkoffer“, S. 54).

Kinder und Jugendliche sollen im Falle einer Selbstverletzung nicht lernen, sich über dieses Verhalten Aufmerksamkeit und Zuwendung zu holen. Auch wenn es für Sie herausfordernd und schwierig sein kann, ist es daher im Falle von selbstverletzendem Verhalten im Sinne der Selbstermächtigung ratsam, dem/der Schüler/in zu zeigen, wo das Verbandzeug ist, damit er/sie die Wunde(n) selbst versorgt. Ausnahmen sind selbstverständlich schwere Verletzungen oder lebensrettende Maßnahmen, die ärztliche Hilfe benötigen. In diesem Fall verständigen Sie die Rettung.

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Beobachtungen können verstören – darüber reden hilft

Wenn ein/e Mitschüler*in einen Flashback erlebt und Kinder beobachten, wie ihr/e FreundIn „freezed“ (siehe „Was passiert im Gehirn?“, S. 16 ff.), sich ungewöhnlich verhält oder sich selbst verletzt, kann das einzelne Kinder oder eine gesamte Klasse sehr belasten. Zeugenschaft kann sogar traumatisieren (siehe „Was erleben Kinder und Jugendliche im Herkunftsland, auf der Flucht und im Aufnahmeland“, S. 20, und „Was kann ich tun, wenn ...“, S. 72 ff.). In solchen Situationen fühlen sich also auch die Mitschüler*innen ratlos, ohnmächtig, ängstlich und verwirrt. Ganz wichtig ist es, Kinder und Jugendliche mit diesen Gefühlen nicht allein zu lassen.

Unterbrechen Sie daher Ihren regulären Unterricht und erklären Sie ihnen, was passiert ist und wie die Situation zu verstehen ist. Benennen Sie, was ist (siehe „Traumapädagogische Gesprächsführung“, S. 36 f.) und vermitteln Sie Ihren Schüler*innen, dass ihre Reaktionen normal und verständlich sind. Der Unterricht darf und muss in diesen Situationen hintanstellen.

Im Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen können sich die beschriebenen Symptome folgendermaßen äußern (Liste unvollständig):

Kleinkinder



- ▶ Angst vor Dunkelheit oder vor Tieren
- ▶ starke Unruhe in der Nacht, gestörter Schlaf
- ▶ Bettnässen oder Einkoten, obwohl davor schon sauber
- ▶ Schwierigkeiten beim Sprechen
- ▶ Probleme mit dem Appetit (übermäßiges oder reduziertes Essen)
- ▶ vermehrtes Weinen oder Schreien
- ▶ Erstarren und Zittern
- ▶ starke Angst, alleine gelassen zu werden
- ▶ sich Anklammern an die Eltern
- ▶ Angst vor fremden Menschen
- ▶ Entwicklungsrückschritte

Schulkinder



- ▶ Immer wiederkehrende Gedanken, Bilder, Fragen
- ▶ Jammern und Anklammern, erhöhte Wachsamkeit, Schreckhaftigkeit, Unruhe
- ▶ körperliche Übererregtheit
- ▶ erhöhte Reizbarkeit und aggressives Verhalten zu Hause und auch in der Schule
- ▶ Konkurrenzkämpfe mit den Geschwistern um die Aufmerksamkeit der Eltern
- ▶ Alpträume, Angst vor Dunkelheit, nächtliche Unruhe, Ein- und Durchschlafstörungen
- ▶ nicht in die Schule gehen wollen
- ▶ Einnässen, Einkoten
- ▶ sich von Gleichaltrigen zurückziehen, Verlust von Interessen
- ▶ Konzentrationsprobleme, verminderte Aufmerksamkeit & Merkfähigkeit (Lernschwierigkeiten)
- ▶ zwischenmenschliche Probleme in der Schule durch unruhiges und aggressives Verhalten
- ▶ kleinkindhaftes Verhalten wie z.B. Daumenlutschen
- ▶ psychosomatische Beschwerden (Kopfwahl, Bauchweh, Hautausschläge etc.)
- ▶ Probleme mit dem Essen (zu viel oder zu wenig)
- ▶ unglücklich sein (Depressivität, Bedrücktsein, Traurigkeit)
- ▶ Ängste bezüglich der Sicherheit in vielen Bereichen, die vorher keine Angst gemacht haben
- ▶ traumatische Erlebnisse werden immer wieder nachgespielt und gezeichnet
- ▶ Schuldgefühle, Risikoverhalten

Jugendliche



- ▶ Schlafstörungen, Alpträume
- ▶ wiederkehrende Erinnerungen und Gedanken an die traumatische Situation („Durchleben“)
- ▶ Appetitstörungen, Übelkeit
- ▶ vermehrt rebellisches Verhalten
- ▶ Verweigern von häuslichen Aufgaben und Pflichten oder ein übermäßig verantwortungsvolles Verhalten bzw. das Gefühl, für die Familie oder andere verantwortlich zu sein
- ▶ Schulprobleme (Streitereien, Rückzug, auffälliges Verhalten, Schule schwänzen etc.)
- ▶ verminderte Konzentration, Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit und Ausdauer
- ▶ Verlust von Interessen, Rückzug vom Freundeskreis, Einsamkeitsgefühle
- ▶ Grübeln, Ängste und Panikattacken, psychosomatische Beschwerden
- ▶ Gefühl, keine Zukunft zu haben (mitunter Selbsttötungsgedanken oder -vorstellungen)
- ▶ möglicherweise Zuflucht in Beruhigung durch Medikamente, Alkohol oder Drogen
- ▶ selbstverletzendes Verhalten
- ▶ mitunter sexualisiertes und promiskuitives Verhalten

Welche traumaspezifischen Diagnosen könnten Ihre Schüler*innen haben?

Oftmals zeigen Kinder und Jugendliche mehrere für Traumatisierungen typische Symptombilder. Diese werden von Fachleuten in sogenannten Klassifikationssystemen festgehalten, um Erkrankungen besser beschreiben und benennen zu können. Zu den häufigen bzw. typischen psychischen Störungen nach Traumatisierungen gehören die akute Belastungsreaktion, die posttraumatische Belastungsstörung sowie die Anpassungsstörung. Eine Traumatisierung erhöht auch das Risiko für die Entwicklung fast aller anderen psychischen Erkrankungen, z.B. einer Depression oder Zwangsstörung.

Traumatypische Störungen werden auch von Fachleuten nicht immer gleich als solche erkannt, es kann daher zu Fehldiagnosen aus dem Spektrum der Lernstörungen und Entwicklungsstörungen kommen, zum Beispiel eine AD(H)S (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung). Wenn Sie den Eindruck haben, eine/r Ihrer Schüler*innen könnte davon betroffen sein, besprechen Sie dies nach Möglichkeit mit den Eltern. Es kann auch die Schulpsychologie für diese Problematik eine mögliche Anlaufstelle sein (siehe auch Anlaufstellen im Anhang).

Die akute Belastungsreaktion (ABR)

Nach einem belastenden Ereignis können innerhalb der ersten vier Wochen Symptome auftreten, die nach einer Zeit der Verarbeitung wieder abklingen und schließlich ganz verschwinden sollten. Es handelt sich um eine akute Schockreaktion, die beispielsweise durch einen allgemeinen Zustand der Betäubung, Desorientierung, körperliche Stressreaktionen, starke emotionale Schwankungen (z.B. abrupter Wechsel von Trauer, Wut, Aggression und Teilnahmslosigkeit), Dissoziation (siehe S. 26), Schlaflosigkeit, Ein- und

Durchschlafstörungen, Konzentrationsstörungen sowie Leistungsabfall gekennzeichnet ist. Die Stärke der Reaktion ist abhängig vom sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand des Betroffenen.

Die posttraumatische Belastungsstörung (PTBS)

Sind die Symptome innerhalb eines halben Jahres nach dem traumatischen Ereignis aufgetreten, sprechen wir von einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS). Diagnostiziert wird eine PTBS, wenn der/die Betroffene ein- oder mehrmals einer Todesangst auslösenden Bedrohung ausgesetzt war, von wiederkehrenden eindringlichen Erinnerungen (Intrusionen, Flashbacks und/oder Albträumen) geplagt wird und alles, was an das traumatische Ereignis erinnert, vermeidet oder zu vermeiden versucht. Zusätzlich müssen zumindest einige der zuvor genannten Symptome wie etwa Schlafstörungen, Reizbarkeit, Wutausbrüche, Konzentrationsmangel, Schreckhaftigkeit, erhöhte Wachsamkeit, Amnesie (von Erinnerungslücken bis zum Verlust des Gedächtnisses) gegeben sein, um von einer PTBS sprechen zu können.

Anpassungsstörung

Der Anpassungsstörung muss kein traumatisches Ereignis zugrunde liegen. Während akute Belastungsreaktionen und die posttraumatische Belastungsstörung ausschließlich durch traumatische Ereignisse ausgelöst werden, treten Anpassungsstörungen sowohl nach belastenden Einzelereignissen als auch nach dauerhaften Veränderungen der Lebensumstände auf, an die sich die Betroffenen nur zögerlich oder gar nicht anpassen können (z.B. biografische Entwicklungsschritte wie Schulbesuch, Elternschaft, Umzug; der Verlust einer wichtigen Bezugsperson durch Trennung oder Tod; Migration oder Flucht). Krankheitszeichen wie Angst, Sorge, depressive Stimmung oder ein Gefühl der Überforderung mit dem Alltag halten meist nicht länger als sechs Monate an.

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Entwickeln eigentlich alle Kinder und Jugendlichen nach Kriegserlebnissen & Flucht eine posttraumatische Belastungsstörung?

Das ist schwer zu sagen. Auch Studienergebnisse fallen recht unterschiedlich aus. Manche Wissenschaftler*innen gehen davon aus, dass etwa ein Drittel der Betroffenen unter Traumafolgen von klinischer Relevanz leiden (vgl. Fischer und Riedesser 2009). Bei einer Untersuchung von Kindern im Alter von 7 bis 15 Jahren an zehn Schulen in Bosnien in der Nachkriegszeit wurden hingegen bei 41 Prozent Symptome der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) festgestellt (vgl. Allwood 2002). Studien in Aufnahmeländern offenbaren ähnliche Ergebnisse. In einer englischen Untersuchung (vgl. Hodes et al. 2008) zu unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden (siehe auch „Kinder und Jugendliche“, S. 6 f.) litten 61,5 Prozent unter PTBS-Symptomen nach ihrer Ankunft in England. In den Niederlanden zeigten 40 Prozent der untersuchten unbegleiteten Minderjährigen ein Jahr nach ihrer Ankunft entsprechende Symptome (vgl. Smid et al. 2011). Nach zwei Jahren waren es sogar 41 Prozent.

DIE SCHULE ALS SICHERER ORT

Traumatherapie

Traumapädagogik

Resilienz

Traumapädagogische Gesprächsführung

Rituale

Skillstraining

Interventionen

Übungen

Unterrichtsideen

Erst- und Zweitsprache

Traumatherapie und Traumapädagogik – gemeinsam an einem Strang ziehen

Während Psycholog*innen und Therapeut*innen ihr Fachwissen über Psychotraumata und ihre Folgen aufgrund neuer Erkenntnisse in der Forschung erweitern konnten, stellten Pädagog*innen aller Fachrichtungen in stationären Einrichtungen in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend fest, dass sie sich für die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen und den damit verbundenen Herausforderungen nicht ausreichend ausgebildet und vorbereitet fühlen. Daher begannen in den 1990er-Jahren Fachleute gezielt pädagogische Standards¹⁵ zum Umgang mit Traumata im stationären Kontext zu entwickeln, der Fachbereich der Traumapädagogik entstand und entwickelt sich seitdem laufend weiter.

Auch Schulpädagog*innen kennen in diesem Zusammenhang das Gefühl der Überforderung. Der Bedarf an therapeutischer Begleitung für Flüchtlinge aus Kriegs- und Krisengebieten ist hoch, doch leistbare Therapieplätze wurden bisher nicht in ausreichender Zahl geschaffen.

Trotz ihres großen seelischen Schmerzes und den damit einhergehenden körperlichen Beschwerden und Beeinträchtigungen müssen Flüchtlingsfamilien und unbegleitete Kinder und Jugendliche ihren Alltag meistern, einige der Jüngsten unter ihnen besuchen einen Kindergarten, andere gehen in die Schule oder machen Ausbildungen.

Während die Traumatherapie zum Ziel hat, traumatisierte Menschen bei der Wiedererlangung ihrer inneren Stabilität zu unterstützen (u.a. durch die Entdeckung und Entwicklung von Ressourcen) und, sobald die innere Stabilität wieder annähernd gegeben ist, die traumatisierenden Erfahrungen Schritt für Schritt zu bearbeiten, unterstützt die Traumapädagogik neben der psychischen und physischen Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen das Umfeld (Elternarbeit, Vernetzung mit Behörden, Beratungsstellen und Hilfsangeboten), begibt sich gemeinsam mit den traumatisierten Kindern und Jugendlichen auf die Suche nach Ressourcen und erarbeitet mit ihnen Bewältigungsstrategien (Skillstraining, Förderung der Resilienz), ohne sich den traumatischen Ereignissen, also dem Trauma selbst zuzuwenden. Sie bedient sich dabei pädagogischer Methoden und bezieht sich auch auf die Erkenntnisse ihrer Nachbardisziplinen, etwa der (Entwicklungs-) Psychologie, der Soziologie und der Neurobiologie.

Was macht die Schule zu einem sicheren Ort?

Ein achtsamer Umgang miteinander baut Spannung ab

Vermitteln Sie Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zunächst, dass sie willkommen, angenommen und in der Schule in Sicherheit sind. Dies hilft, Ängste und Spannungen zu reduzieren und stellt einen wesentlichen Schutzfaktor dar.

Verlässlichkeit gibt Kontrolle zurück

Im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, verlässliche Informationen zu teilen. Kündigen Sie nur das an, was einhaltbar ist. Das vermittelt Vorhersehbarkeit und Kontrollierbarkeit und wirkt wiederum angstmindernd und entspannend.

Kontinuität stabilisiert

Traumatisierte Kinder und Jugendliche sollten keine Trennungsangst erleben müssen, der Verlust einer/ eines geliebten Lehrer*in kann schwere emotionale Krisen auslösen. Ein Wechsel in eine andere Schule oder Klasse wird als bedrohlich erlebt und sollte, sofern er sich nicht verhindern lässt oder für die Entwicklung des Kindes von Nutzen ist, unter Einbindung von Bezugspersonen, Lehrer*innen und Mitschüler*innen begleitet werden. Kinder und Jugendliche, die Lehrer*innen und Betreuer*innen überfordern, sollten die Schule nicht verlassen müssen. **Vielmehr wäre dafür zu sorgen, dass alle (Pädagog*innen, traumatisierte Kinder/Jugendliche und Mitschüler*innen) rasch und für eine ausreichende Dauer kontinuierliche fachliche Unterstützung bekommen, um diese Kinder und Jugendlichen weiterhin an der Schule betreuen zu können!**

Transparenz schafft Vertrauen

Klare Tagesstrukturen, nachvollziehbare Regeln und Konsequenzen helfen (nicht nur) traumatisierten Kindern und Jugendlichen, sich in Zeit und Raum zu orientieren. Es gibt keine Geheimnisse, doch nicht alles ist für alle Ohren bestimmt. Achten Sie darauf, Fachgespräche zwischen Kolleg*innen und Interventionen nicht vor den Schüler*innen, etwa am Gang oder in der Klasse, zu führen. Halten Sie Kinder und Jugendliche in Angelegenheiten, die sie betreffen, auf dem Laufenden.

Rituale vermitteln ein Gefühl der Zugehörigkeit

Geflüchtete Kinder und Jugendliche haben wichtige Bezugspersonen und Gemeinschaften verloren. Das Gefühl der Verbundenheit ist für Menschen jedoch essentiell notwendig, um sich gut entwickeln zu können. Eine gelebte Willkommenskultur in der aufnehmenden Institution (Führung durch die Einrichtung, Willkommensparty, Spiele zum Kennenlernen uam.) kann viel dazu beitragen, den Betroffenen so lebens-

wichtige Gefühle wie Geborgenheit und Sicherheit wiederzugeben und Brücken zu bauen.

Manchmal sind Abschiede nicht vermeidbar. Abschiedsrituale können alle Beteiligten durch schmerzhafteste Prozesse begleiten und dabei helfen, das einmal geknüpfte Band zwischen den Menschen einer Gemeinschaft über den Abschied hinaus nicht reißen zu lassen. Abschiedsgeschenke wie zum Beispiel Fotos und Briefe von Mitschüler*innen, Zeichnungen, das Lerntagebuch, ein Portfolio, Werkstücke etc. sind wichtig, um Erinnerungen an gemeinsam Erlebtes und an schöne Momente leichter bewahren zu können und auf diese in einem neuen, noch fremden Umfeld als innere Ressource zurückgreifen zu können.

Bereiten Sie behutsam auf Veränderungen vor

Traumatisierte Kinder und Jugendliche kommen häufig mit Veränderungen und Überraschungen nicht gut zurecht. Kündigen Sie daher prinzipiell an, was Sie tun werden – und warum. Das schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre. Geben Sie Kindern und Jugendlichen immer die Möglichkeit, „Nein“ zu sagen und persönliche Grenzen zu ziehen: „Ich möchte dir gern helfen, ich setze mich dann gleich zu dir, wenn du möchtest.“ Bereiten Sie Ihre Schüler*innen auf Exkursionen, Raumwechsel, Sitzplatzwechsel oder den Besuch von schulfremden Personen vor und erklären Sie, was die Schüler*innen erwartet.

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Ich bin nicht allein – Rituale im Schulalltag

Rituale stärken das Gefühl der Verbundenheit, setzen das Tun in Verbindung mit der Gemeinschaft, vermitteln Umgangsformen und leiten ein Verständnis für Traditionen ein. Sie prägen sich durch ihre Wiederholung ein und können so zu hilfreichen Gewohnheiten und Verhaltensmustern werden. Sie verleihen Festen, Feiern und besonderen Anlässen einen Rahmen und strukturieren Alltag und Jahreskreis. Sie geben Halt und Orientierung.

Hinweis: Die Einhaltung von Ritualen kann zwanghaft werden, daher müssen sie veränderbar bleiben! Traumatisierte Kinder und Jugendliche sind besonders orientierungsbedürftig. Sie brauchen Rituale und halten an diesen fallweise starr fest. Für sie ist es wichtig zu erleben, dass Veränderungen ihre Berechtigung haben können und von diesen keine Bedrohung ausgeht. Voraussetzung dafür ist, dass Regeln, Rituale und Vereinbarungen über einen längeren Zeitraum unverändert gelten und dass der/die Lehrer*in/Bezugsperson auf deren Einhaltung achtet und Veränderungen bestmöglich begründet. Hier einige Vorschläge:

- ▶ Morgenkreis – Befindlichkeitsrunde und Ausblick auf den Tag
- ▶ jede Unterrichtseinheit wird mit einer Achtsamkeits-, Konzentrations- oder Koordinationsübung eingeleitet
- ▶ Begrüßungs- und Abschiedsrituale
- ▶ wöchentliches Motto für ein gutes Miteinander
- ▶ wöchentlich wechselnde Klassenordner*innen-Dienste
- ▶ regelmäßige Gesprächskreise – wichtige Themen, die Klassengemeinschaft betreffend, werden diskutiert und ein angenehmes Miteinander wird verhandelt (Gesprächsregeln vereinbaren!) – eignet sich zum Beispiel für das Erarbeiten von Klassenregeln
- ▶ Wochenkreis – Rückschau halten und reflektieren: was ist gut gelaufen, was war interessant, was habe ich gelernt, was hat mir nicht gefallen, was möchte ich verbessern? – eignet sich gut als Abschlussrunde, z.B. an einem Freitag
- ▶ Tagebuch – was habe ich heute gelernt, was hat Spaß gemacht, was war nicht so schön, was möchte ich verbessern, was war das Beste heute (siehe S. 64)? (Variante: Sonnentagebuch – ein von der Klasse gemeinsam geführtes Buch, in das besonders schöne Momente, Erfolgserlebnisse und glückliche Zufälle eingetragen werden, siehe S. 62)
- ▶ Geburtstagsfeier – gemeinsames Singen, immaterielle Geschenke unter dem Aspekt: Was macht Freude und ist nicht käuflich erwerbbar? (z.B. ein Lächeln, Gutschein: Hilfe beim Aufräumen für eine Woche)
- ▶ Glückssteine für Mitschüler*innen, die Zuspruch brauchen: Der/Die Betroffene darf sich aus einer Sammlung schöner Steine einen aussuchen, dieser wird im Kreis weitergereicht und mit guten Wünschen oder Tipps „besprochen“. Der Stein soll den/die Beschenkte/n in der nächsten Zeit stärken (Variante: eine kleine Schachtel, in die jede/r seinen auf einem hübschen Kärtchen vermerkten Wunsch für den/die Mitschüler*in gelegt hat) – eignet sich auch für Geburtstagsfeiern

¹⁵ Siehe dazu: fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html [20.11.2020]

Alle Themen in Verbindung mit Gewalt, Krieg, Flucht können belastende Erinnerungen und Flashbacks triggern. Sie können Ihre Schüler*innen emotional auf das Thema vorbereiten und ihre Selbstermächtigung fördern, indem Sie sie einladen, gemeinsam mit Ihnen Ideen zu entwickeln und Lösungen zu erarbeiten.

Beispiel Holocaust: „Wir werden in der nächsten Zeit ein Thema behandeln, das viele Menschen tief bewegt. Wir werden sehen, welche Fehler Menschen machen können, und wir werden herausfinden, wie es dazu kommen kann. Das Gute ist, dass wir Menschen aus Fehlern etwas über uns selbst lernen können. Das hilft uns, diese Fehler nicht zu wiederholen. Ich bin schon sehr gespannt auf eure Ideen dazu.“

Happy Ends beruhigen

Texte, Geschichten, Filme mit offenem Ende können in Betroffenen emotionalen Stress auslösen. Ein offenes Ende versetzt Kinder und Jugendliche mit fehlender Lösungskompetenz in Ratlosigkeit und erinnert an die altbekannten Ohnmachtsgefühle, es kann also zu einem Trigger, einem Auslöser für Flashbacks und Überreaktionen, werden. Gleiches gilt für Bildgeschichten, in deren Sequenz ein Bild fehlt. Hier können Sie zum Beispiel zwei Lösungsmöglichkeiten anbieten, unter denen die Schüler*innen eine wählen, oder Sie lenken die Gedanken und Ideen der Kinder mit gezielten Fragen oder Impulswörtern. Lösungskompetenz entwickeln Kinder und Jugendliche, wenn im Unterricht eine Lernkultur etabliert ist, die Versuch und Irrtum ermöglicht. Irrtümer und Fehler werden nicht als Mangel, sondern als zum Lernprozess zugehörig gesehen und sollen zu weiteren Fragen anregen.

Niemand braucht Mitleid – alle wünschen sich Mitgefühl

Traumatisierte Kinder und Jugendliche sehnen sich vor allem nach Normalität. Sie sollten trotz ihrer Vergangenheit keine Sonderrolle einnehmen, jeder Mensch ist einzigartig und braucht eine seinem Entwicklungsstand gemäße Unterstützung!

Wir bekommen viele tolle Kinder in die Klassen mit vielen Sprachen. Sie hätten später tolle Chancen, als LehrerIn oder PolizistIn zu arbeiten. Wir als Lehrer sollten unsere Schülerinnen und Schüler ermutigen, das auch zu ihrem Kapital zu machen. Mit tut es weh zu sehen, dass diese Fähigkeiten oft verkümmern, weil uns die Ressourcen und Möglichkeiten fehlen.

Barbara S., Lehrerin an einer Mittelschule

Partizipation macht mutig

Lassen Sie betroffene Kinder und Jugendliche mitbestimmen. Denn werden Kinder und Jugendliche in den Unterricht eingebunden, erleben sie sich in ihrer Selbstwirksamkeit, was entscheidend für die Gesundheit und die Stärkung ihrer inneren Stabilität und des Selbstwertes ist.

Mitarbeit beruht auf Freiwilligkeit

Es kann vorkommen, dass jemand an einer Übung scheinbar kein Interesse zeigt oder sich weigert mitzumachen. Der eine oder die andere wird sich vielleicht durch freundliches Zureden motivieren lassen, doch was tun, wenn dies nicht gelingt? Üben Sie keinen Druck aus! Stellen Sie es Ihren Schüler*innen frei, mitzumachen, zuzuschauen oder sich zurückzuziehen, wenn die Raumgestaltung dies zulässt. Ermuntern Sie sie, etwas zu probieren („Versuchs mal und wenn es nicht geht, macht es nichts. Dann probieren wir es später gemeinsam, wenn du möchtest.“), oder bieten Sie Alternativen an. Zwingen Sie Ihre Schüler*innen nicht. Akzeptieren Sie ein Nein (siehe „Selbstermächtigung“, S. 68 ff.).

Lehrer*innen sind keine Therapeut*innen

Leihen Sie Ihren Schüler*innen Ihr Ohr, wenn diese eine/n Zuhörer*in suchen, fragen Sie die Betroffenen nicht gezielt nach dem Erlebten! Sie kümmern sich in der Schule ums Hier und Jetzt. Die Aufarbeitung eines Traumas können Sie Traumatherapeut*innen überlassen. Lenken Sie die Aufmerksamkeit auf die Gegenwart und die kleinen alltäglichen Erfolge, wenn Kinder/Jugendliche immer wieder das Gleiche erzählen, als wären sie in der Vergangenheit „hängen geblieben“.

Innere Distanz macht handlungsfähig

Der Hochstress Ihrer Schüler*innen kann sich auch auf Sie übertragen. Gönnen Sie sich daher nach Möglichkeit regelmäßig Supervisionen und Weiterbildungen, um die Belastungen des Schulalltags zu reflektieren, und sorgen Sie gut für sich selbst.

Lehrer*innen sind auch nur Menschen

Jede/r macht Fehler. Kinder und Jugendliche aus Kriegs- und Krisengebieten haben zumeist die Erfahrung gemacht, dass Erwachsene großen Schrecken verbreiten können und sich dabei sogar im Recht fühlen. Gerade für diese Kinder ist es sehr befreiend und beruhigend zu erleben, dass ihre Lehrer*innen die eigenen Handlungen und Worte reflektieren können und sich selbstverständlich bei ihren Schüler*innen dafür entschuldigen, wenn sie etwas falsch gemacht haben.

Entwicklung braucht Zeit

Traumata sitzen immer tief, die Verarbeitung geschieht nicht von heute auf morgen. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen haben Schreckliches hinter sich und viel geleistet, um das Erlebte auszuhalten. Tag für Tag und Nacht für Nacht ist ihr Gehirn damit beschäftigt, mit der Vergangenheit zurechtzukommen. Bleiben Sie also geduldig!

Humor und Spaß erleichtern vieles

Humor, Spiel und Spaß sind wichtige Ressourcen für jeden Menschen. Humor wirkt der Schwere der Belastungen und Symptome entgegen und kann gesunde Anteile bei betroffenen Kindern und Jugendlichen, aber auch bei Ihnen stärken.

FALLREFLEXION: WAS BRAUCHT NASRAT?

„Bei uns in Afghanistan schlagen eh alle. Also die Eltern, die Lehrer, die Polizei und die älteren Brüder schlagen die kleinen Kinder in der Familie. Ich weiß, in Österreich ist das verboten. Ich finde, wenn ich geschlagen werde, ist das eh okay. Das ist ja normal, Eltern müssen die Kinder schlagen, sonst lernen sie nicht, was richtig und was falsch ist. Aber wenn ich was gemacht habe und meine Mutter redet dann mit mir nicht mehr, das finde ich nicht gut. Was ich nicht verstehe, also ich weiß nicht, warum mein Vater meine Mutter schlägt. Sie ist immer so gut. Sie kocht und sie wäscht unsere Kleidung, sie holt das Wasser vom Fluss, meine Schwestern auch. Sie machen alles. Warum ist mein Vater dann böse? Zum Beispiel nimmt er einen Ast vom Baum runter, und dann schlägt er meine Mutter. Ich will meinen Vater schlagen, wenn er das macht.“

Nasrat, 22 Jahre, Afghanistan, zum Zeitpunkt seines Asylantrags in Österreich 16 Jahre alt; der Vater verstarb, während Nasrat auf der Flucht war

1) Wie weit ist Nasrat Ihrer Einschätzung nach in seiner Entwicklung im Vergleich zu seinem biologischen Alter?

2) Was fällt Ihnen an Nasrats sprachlichem Ausdruck auf?

3) Was erfahren wir über seine Eltern?

4) Welche Risikofaktoren finden sich im Zitat?

5) Welche Lösung oder Erklärung hat Nasrat für sich gefunden, um mit den Gewalterfahrungen zurechtzukommen?

6) Was würde Nasrat für seine weitere Entwicklung brauchen?

Überlegungen zur Fallreflexion: Was braucht Nasrat?

Zu 1: Nasrats Urvertrauen ist zutiefst erschüttert (es gibt keinen sicheren Ort, Gefahr geht vom gesamten Umfeld aus, nicht einmal die Mutter ist sicher, der Vater ist unberechenbar). Er möchte Gleiches mit Gleichem vergelten. In seiner Entwicklung ist er diesbezüglich auf der Stufe eines Kleinkindes.

Zu 2: Der Vater lebt nicht mehr, er selbst hält sich in Österreich auf und erzählt von seinen Erinnerungen im Präsens, als ob sich die familiäre Gewalt hier und jetzt ereignen würde. Nasrat kann also zwischen Gegenwart und Vergangenheit nicht unterscheiden. Wir sprechen hier von einem Wiedererleben der traumatischen Situation.

Zu 3: Der Vater war gewalttätig. Anzunehmen ist, dass er selbst traumatisiert war und gewaltsame Erfahrungen an die Familie weitergegeben hat. Er richtet seine Gewalt gegen jedes Familienmitglied und erscheint aus Nasrats Perspektive jähzornig. Die Mutter repräsentiert das Gute und Unschuldige, das Nasrat gegen das Böse verteidigen möchte. Da er noch nicht gelernt hat, Konflikte gewaltfrei zu lösen,

greift er auf die bisher erlernten gewaltsamen Verhaltensweisen zurück. Die Mutter ist vermutlich ebenso traumatisiert und der Gewalt hilflos ausgesetzt. Ihre Ohnmacht führt bei ihrem Sohn zu Wut und Zorn.

Zu 4: Gewalt in der Familie, fehlendes schützendes Umfeld („alle schlagen“), Armut („Wasser vom Fluss“), fehlende Bildungsmöglichkeiten („meine Schwestern auch“): Dies lässt vermuten, dass die Mädchen gemeinsam mit der Mutter die Hausarbeit verrichten und nicht in die Schule gehen).

Zu 5: Schmerzen: Nasrat geht davon aus, dass körperliche Gewalt ein notwendiges Erziehungsmittel ist, das er ertragen kann, weil es langfristig seiner Entwicklung nützt. Unter dem Liebesentzug seiner Mutter leidet er hingegen und kann diesen Schmerz auch formulieren.

Zu 6: Kindgerechte Aufklärung (Was ist ein Trauma und was passiert da mit mir? – siehe „Was passiert im Gehirn?“ S. 16 ff.); viel Lob; Erfolgserlebnisse; außerschulische Bezugspersonen (etwa über Patenschaftsprogramme von Vereinen und NGO), die Nasrat familiäre Geborgenheit und Sicherheit bieten; langjährige Traumatherapie.



Traumapädagogische Gesprächsführung

In der Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen ist eine wertschätzende Sprache von großer Bedeutung, denn Sprache vermittelt unsere Grundhaltung, Werte und Normen. Gerade traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann eine wertschätzende Sprache Orientierung und die Sicherheit vermitteln, gut aufgehoben zu sein. Nachfolgend werden einige wertvolle Methoden zur Gesprächsführung vorgestellt:

Benennen

Das Benennen von Krisen, Gefühlen und schwierigen Situationen entlastet Betroffene, denn das traumatische Geschehen wird meist von Sprachlosigkeit und Schweigen begleitet. Wenn Kinder und Jugendliche eine Sprache für ihre Befindlichkeiten bekommen, können sie in der Folge lernen, diese gewaltlos und adäquat auszudrücken. Mit dem Benennen dessen, was ist, vermitteln Sie Ihr Interesse an der Situation beziehungsweise Ihr Bemühen, diese zu verstehen. Damit stillen Sie auch das Bedürfnis Ihrer Schüler*innen, verstanden zu werden.

Folgende Formulierungen sind hilfreich:

„Ich sehe, dass du traurig/wütend/verärgert bist ...“

Zur Entlastung von Schuldgefühlen:

„Das, was dir passiert ist, war sehr schlimm. Damals warst du noch (so) jung/klein und konntest nichts anderes machen.“

Zu den Reaktionen (Erstarrung, Ohnmacht) auf das traumatische Ereignis in der Vergangenheit:

„So wie du damals reagiert hast, reagieren viele Menschen, wenn eine Situation nicht normal ist.“

Zu den Reaktionen in der Gegenwart:

„Dass du manchmal wütend oder traurig bist (dich nicht konzentrieren kannst, nicht gut schläfst, vergesslich bist usw.), ist ganz normal. Auch andere Mädchen und Buben, die so wie du geflüchtet sind, sind unglücklich (traurig, vergesslich usw.).“

„weil“ statt „warum/wieso“ – das Konzept des guten Grundes

Wenn wir den Ursachen eines Verhaltens auf den Grund gehen wollen und Kinder/Jugendliche danach fragen, verstärken wir mit der „Warum-Frage“ Schuldgefühle und das Gefühl, nicht verstanden zu werden. Das kann traumatisierte Kinder und Jugendliche tiefer in ihre meist schon vorhandene Isolation treiben.

Beispiele:

„Warum hast du die Hausübung nicht gemacht?“ „Wieso läufst du schon wieder herum?“

Besser:

Statt „Warum/Wieso hast du das gemacht?“ formulieren Sie Ihr Interesse so: „Du hast die Hausübung nicht gemacht, weil ...?“ oder „Du sitzt nicht auf deinem Platz, weil ...?“

Wird anstatt eines Fragesatzes ein Weil-Satz verwendet, werden die Betroffenen dazu angeregt, über ihre Verhaltensweisen nachzudenken.

Wichtig ist, den Weil-Satz freundlich und ruhig auszusprechen, um Ihr echtes Interesse an der Ursache des Verhaltens zu zeigen. Verurteilen Sie die Begründung, die Ihr/e Schüler*in Ihnen dann liefert, nicht, sondern suchen Sie gemeinsam nach einer Lösung des Problems.

Hinweis: Ist eine Situation schon „aufgeheizt“ und stehen die Gesprächspartner*innen unter emotionalem Stress, kann die „Weil-Methode“ nicht angewandt werden. Bevor Sie sich um die Ursache eines Konfliktes kümmern, sollten Sie deeskalieren und die Schüler*innen (und sich selbst) beruhigen.

„und“ statt „aber“

Das Wort „aber“ kann als Entwertung eines vorangestellten positiven Sachverhalts verstanden werden. Bekommen wir Rückmeldungen, die mit einem „Aber“ formuliert werden, empfinden wir diese eher als Kritik.

Beispiel:

„Du hast die Mathematikhausübung gut gemacht, aber im Diktat sind viele Fehler. Du bist wütend, aber den Radiergummi musst du zurückgeben.“

Besser:

„Du hast die Mathematikhausübung gut gemacht (geben Sie hier am besten eine ausführlichere Rückmeldung darüber, was gut gelungen ist) und das Diktat schreibst du bitte zur Übung noch einmal in dein Heft.“ „Ich sehe, dass du wütend bist, darüber sprechen wir gleich, wenn du möchtest (warten Sie hier die Reaktion auf Ihr Gesprächsangebot ab und vermitteln Sie durch Ihr ruhiges Abwarten Ihr Interesse und Ihre Gesprächsbereitschaft) und den Radiergummi gibst du XY jetzt bitte zurück.“

Vermeidung von doppeldeutigen Botschaften (Double Bind)

Unter Double Bind versteht man einander widersprechende Informationen, die gleichzeitig ausgesendet werden. Dabei stimmen die Worte (der verbale Inhalt) nicht mit der Mimik (dem nonverbalen Inhalt) überein. Vermeiden Sie solche doppeldeutigen Botschaften im Kontakt mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.

Beispiel:

Jemand teilt Ihnen mit, dass eine Ihnen nahestehende Person einen schweren Unfall hatte und lächelt Sie dabei an. Diese inkongruente Nachricht führt dazu, dass Sie nicht wissen, welche der beiden Botschaften Sie ernst nehmen sollen. (War der Unfall nun schwer oder ist das alles nur ein Witz, wenn auch ein sehr schlechter?)

Was macht Kinder und Jugendliche stark? Resilienzförderung in der Schule

Resilienz ist die Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Resiliente Kinder und Jugendliche haben etwa die Fähigkeit, eine neue Normalität zu schaffen, die das Leben trotz traumatischer Erlebnisse wieder lebenswert und sinnvoll macht. Studien zeigen, dass resiliente Kinder sich aktiv, selbstbewusst und lösungsorientiert mit Problemen auseinandersetzen sowie über stabile emotionale Beziehungen in- und außerhalb der Familie verfügen.

Resilienz¹⁶ ist eng mit den Schutzfaktoren verbunden (siehe S. 22) und erlernbar. **Ist die Schule ein angstfreier Raum** mit einfachen und klaren Regeln und Strukturen und entspricht der Schulalltag den alters- und entwicklungsgemäßen Bedürfnissen der Schüler*innen, kann ihre Resilienz ausgebaut werden. Durch die Förderung von Schutzfaktoren – z.B. sozialem Eingebundensein – **wird also die Resilienz der Kinder gestärkt.**

Resiliente Kinder entwickeln ein starkes Selbstkonzept, sie nehmen sich (der jeweiligen Entwicklungsphase entsprechend) selbst gut wahr, kennen ihre Vorlieben und persönlichen Eigenschaften, sie stehen zu sich und ihren Fähigkeiten, schämen sich nicht für ihre Gefühle und sind bereit, ihr Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Resiliente Kinder verfügen also über ein stetig zunehmendes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein.

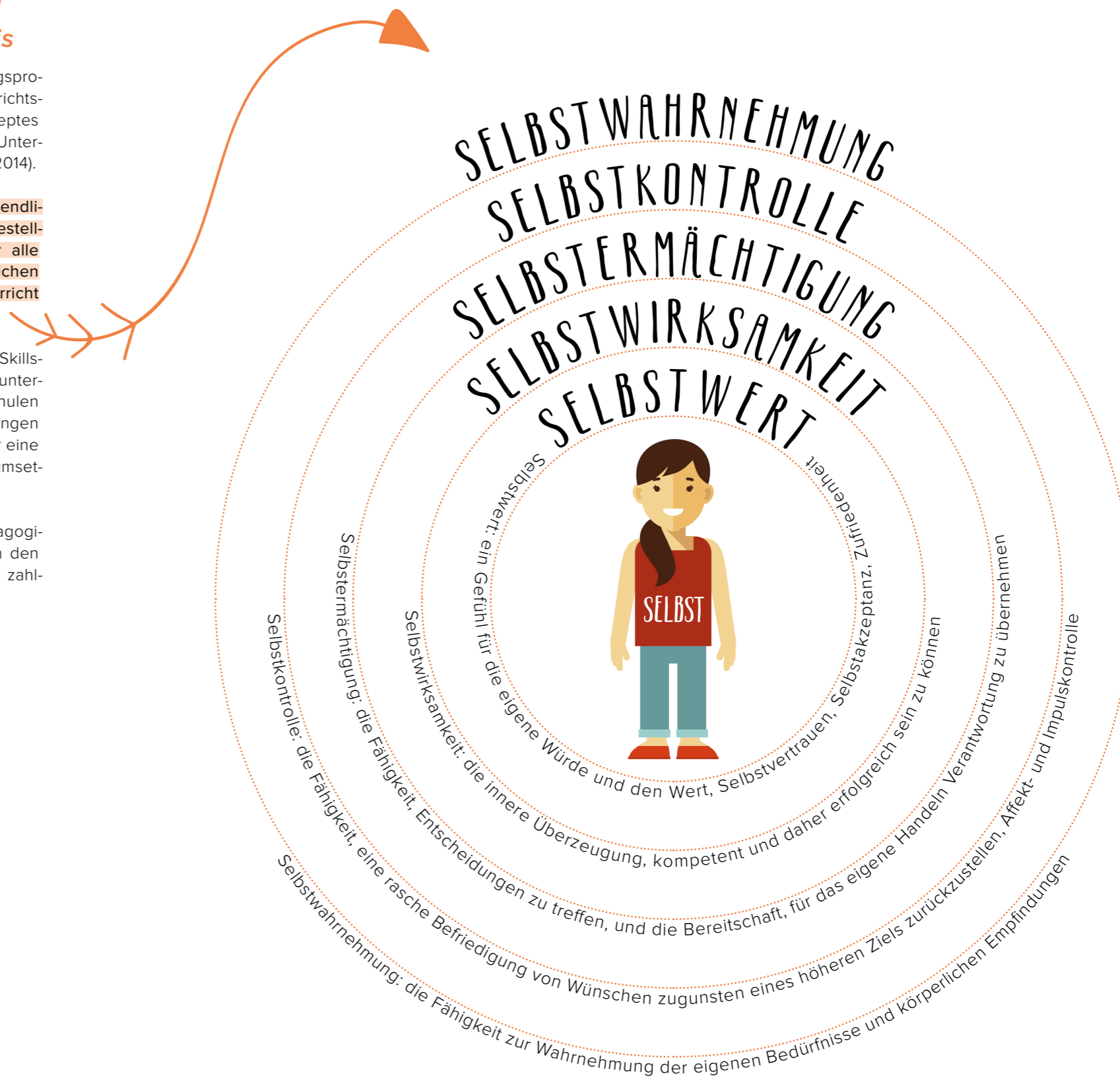
Interventionen, Übungen und Unterrichtsideen für die Praxis

Um Ihre Schüler*innen in diesem Entwicklungsprozess zu unterstützen, können Sie in Ihrer Unterrichtsplanung nachfolgende Aspekte des Selbstkonzeptes mitbedenken und Querverbindungen zu Ihren Unterrichtsgegenständen herstellen (vgl. Weiß et al. 2014).

Resilienzförderung ist für alle Kinder und Jugendlichen wichtig, daher eignen sich die hier vorgestellten Methoden und Unterrichtsvorschläge für alle Schüler*innen unabhängig von einer möglichen Traumatisierung und können und sollen im Unterricht im Klassenverband zur Anwendung kommen.

Einige der hier angeführten Interventionen des Skillstrainings werden wiederholt erwähnt, da sie unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten schulen und vielseitig einsetzbar sind. Manche der Übungen eignen sich zum Einsatz im Stationenlernen, der eine oder andere Vorschlag lässt sich als Projekt umsetzen.

Die Arbeit am Selbstkonzept ist Teil der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in den österreichischen Lehrplänen finden sich hierzu zahlreiche Bezüge.



¹⁶ Weitere Literatur dazu finden Sie im Literaturverzeichnis unter „Resilienz“.

Skillstraining zur Selbstwahrnehmung

Die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und körperlichen Empfindungen ermöglicht das bewusste (Er-)Leben des Hier und Jetzt, sie fördert die Selbstregulation und Genussfähigkeit. Im dissoziativen Zustand (siehe S. 26) können traumatisierte Kinder und Jugendliche Gefühle nicht spüren und sind auch in der Wahrnehmung körperlicher Empfindungen beeinträchtigt.

Klare Grenzen und gemeinsam erarbeitete Regeln geben den sicheren Rahmen vor, innerhalb dessen sich Kinder und Jugendliche ausprobieren dürfen. Saubere Klassen, die gemeinsam gestaltet werden, fördern die Übersicht und Achtsamkeit gegenüber der Einrichtung. Wichtig sind Rückzugsorte wie eine Kuschelecke oder ein gemütliches Sofa, damit sich Ihre Schüler*innen in Stresssituationen eine kurze Auszeit gönnen und sich beruhigen können.

Skillstraining:

Stimmungsbarometer, Spannungsskala, Notfallkoffer

Weitere empfehlenswerte Übungen und Skills:

Stopp-Regel (siehe S. 56), sensorische und sensomotorische Übungen (z.B. Kim-Spiele¹⁷), Bewegungsspiele, Achtsamkeits-, Koordinations-, Konzentrations-, Rhythmusübungen

Bezug zum Lehrplan:

Körperfunktionen, Funktion des Gehirns, gesunde Ernährung, Freizeitgestaltung, Suchtverhalten

Vielen traumatisierten Kindern und Jugendlichen fehlen die Worte, um ihre Wahrnehmung zu beschreiben, selbst in ihrer Muttersprache. Hier nimmt das Erlernen einer neuen Sprache in Bezug auf die Entwicklung einer gut ausgebildeten Selbstwahrnehmung eine wichtige Rolle ein (siehe S. 42). Die Erarbeitung des Wortschatzes erfolgt im Sprachunterricht, die physische Verankerung erfolgt etwa im Sport und durch Bewegungsspiele sowie durch sensomotorische Übungen, die sich in allen Fächern zwischendurch einbauen lassen. Im Sachunterricht oder in Biologie kann kognitives Wissen über Körperfunktionen wie die des Gehirns vermittelt werden. Auch im Psychologie-, Philosophie-, Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht, in der Auseinandersetzung mit Literatur, Musik und bildender Kunst lassen sich Gefühle und Empfindungen beleuchten, daher bieten sich neben dem täglichen Skillstraining fächerübergreifende Projekte an.

› Nilofar zieht ihre Jacke nicht aus und sagt, ihr sei nicht heiß. Sie erzählt nichts von sich, lernt fleißig und verhält sich gehorsam.

› Mohabat zieht im Winter keine Socken an und sagt, ihm sei nicht kalt. Seine Zehen sind blaugefroren, er hat häufig eine fiebrige Erkältung, starke Muskelschmerzen und Krämpfe.

› Issam wirkt im Unterricht wie gerädert, er ist sehr müde und geistig abwesend. Hin und wieder kommt er zu spät, die Hausübungen macht er selten. In der Pause trinkt er täglich Energydrinks und isst sehr viel Süßes. Nach der Schule legt er sich meistens hin und schläft bis zum Abendessen. Im Gespräch mit der Lehrerin erzählt die Mutter, dass Issam abends nicht ins Bett will, weil ihm die Träume Angst machen, stattdessen sitzt er stundenlang vor dem Computer und spielt bis in die frühen Morgenstunden.

Die Fähigkeit, sich selbst und seine Umwelt urteilsfrei und absichtslos wahrzunehmen und zu beobachten, nennt man Achtsamkeit (vgl. Feldenkrais 1987).

Achtsamkeit hilft dabei, bewusster im Hier und Jetzt zu leben, eigene Gedanken- und Verhaltensmuster zu erkennen, sich in andere hineinzuversetzen, einen besseren Umgang mit Stress zu erlernen, geduldig und ausgeglichen zu werden. **Achtsamkeitsübungen** entschleunigen, fördern die Konzentrationsfähigkeit und können ein fixer Bestandteil des Unterrichts werden.

Viele von Ihnen kennen vermutlich die **Kim-Spiele** und setzen sie im Unterricht ein. Diese auf Rudyard Kiplings Roman „Kim“ basierenden Übungen schulen die Wahrnehmung und das Gedächtnis und können gut an einer Station im Offenen Lernen eingesetzt werden.

Zu den Achtsamkeitsübungen zählt auch das **Skills-training zum Umgang mit Gefühlen**.

Damit Betroffene emotional nachreifen können, müssen sie (wieder) lernen, ihre Gefühle zu benennen und erkennen, dass alle Gefühle ihre Berechtigung haben. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass es weder positive noch negative Gefühle gibt. Gefühle können angenehm oder unangenehm sein, jedoch nicht negativ oder falsch. Wut, Ärger, Verzweiflung und Angst sind normale Reaktionen auf entsprechende Situationen. Kinder und Jugendliche müssen im Laufe ihrer Sozialisation lernen, diese Gefühle angemessen auszudrücken, damit sie weder sich selbst noch ihrem Umfeld schaden. Das nennt man Affektkontrolle. Dazu gehört auch, Regeln beachten zu können, um weder sich selbst noch andere zu verletzen.



Achtsames Essen

Dauer: 5 Minuten

Nehmen Sie jeden Tag ein Stück Obst in den Unterricht mit (heute vielleicht eine Banane, morgen einen Apfel). Schneiden Sie es in kleine Stücke und verteilen Sie diese an Ihre Schüler*innen. Nun bitten Sie sie, nach Möglichkeit die Augen zu schließen und einmal ganz bewusst daran zu riechen. Wie riecht es? Süß? Sauer? Nun sollen sie das Obst mit den Lippen berühren und feststellen, wie es sich dort anfühlt, danach mit der Zungenspitze. Erst jetzt dürfen die Schüler*innen das Stück in den Mund nehmen. Sie sollen es jedoch langsam kauen und dabei den Gaumen, die Zähne, den Geschmack und so weiter beachten. Erst danach dürfen sie schlucken. Die Dauer der Übung, die Beobachtungsaufgaben und das Tempo können je nach Zielgruppe allmählich gesteigert werden.

Begriffe wie „negativ“ und „positiv“ vermitteln Kindern und Jugendlichen, dass es erlaubte und verbotene Gefühle gibt. Dies sollte vermieden werden, um häufig bereits vorhandene Schuldgefühle nicht zu verstärken oder gar erst entstehen zu lassen.

Zum Umgang mit Gefühlen gehört es auch zu akzeptieren, dass Gefühle kommen und gehen. Ihre Schüler*innen sollen lernen, angenehme Gefühle zuzulassen und zu genießen und unangenehme Gefühle ein Stück weit auszuhalten.

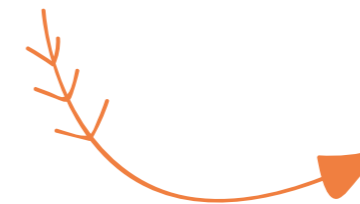
Viele traumatisierte Menschen haben zu ihren Gefühlen keinen Zugang mehr oder konnten das breite Spektrum der Emotionen, abgesehen von Angst, Wut und Ohnmacht, nie bewusst wahrnehmen, wenn sie schon sehr früh oder wiederholt Traumatisches erleben mussten.

Daher können Achtsamkeitsübungen und die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen in traumatisierten Kindern und Jugendlichen auch Widerstand hervorrufen, weil es sehr anstrengend oder auch unangenehm sein kann, ihnen nachzuspüren.

Auch hier gilt: Die betroffenen Kinder und Jugendlichen ziehen ihre Grenze selbst. Sie müssen keine Übung mitmachen, sie dürfen auch zuschauen oder eine alternative Übung wählen.

Dennoch ist es wichtig, Achtsamkeit zu üben, um die Fähigkeiten der Selbstkontrolle und Selbstregulierung zu entwickeln. Bauen Sie daher in Ihren Unterricht täglich eine kleine Achtsamkeitsübung ein.

Mit Kindern und Jugendlichen kann man dies in kleinen Pausen zur lustvollen Auflockerung recht unkompliziert umsetzen. Hierzu zwei Anregungen:



Achtsames Gehen

Dauer: 5 Minuten

Alle Schüler*innen sollen aufstehen, sich im Raum verteilen und ihre Fußsohlen auf dem Boden spüren. Welche Teile des Fußes können sie wahrnehmen? Sind alle Zehen auf dem Boden? Die Ferse, die Ballen? Und der Mittelfuß? Gibt es Stellen, die den Boden nicht berühren? Nun bitten Sie Ihre Schüler*innen, sich langsam im Raum zu bewegen und bei jedem Schritt den Fuß achtsam auf den Boden zu setzen. Sie sollen dabei beobachten, wie ihr Fuß abrollt, wie sie den Boden spüren und wie die Ferse, der Mittelfuß und alle Zehen daran beteiligt sind. Die Beobachtungsaufgaben führen zu einer Verlangsamung der Bewegungen. Passen Sie auch diese Übung an die Fähigkeiten Ihrer Schüler*innen an.

Erstsprache und Zweitspracherwerb als Ressource & Chance¹⁸

› Obwohl er fleißig lernt und die Hausübung gewissenhaft macht, merkt sich Omid die Vokabeln nicht. Er ist im Osten Afghanistans geboren und verlor bei einem Raketeneinschlag seine Mutter und zwei Geschwister. Als sein ältester Bruder und er sich weigerten, sich den Taliban anzuschließen, wurde seine Familie bedroht. Zu ihrem Schutz verließen sie das Land und flüchteten in den Iran, doch beim Grenzübertritt wurde die Gruppe beschossen und Omid's Bruder schwer verletzt. Omid setzte die Flucht nach Europa alleine fort. Zu diesem Zeitpunkt war er 14 Jahre alt.

Viele Kinder und Jugendliche konnten in ihrer Erstsprache keinen passenden Wortschatz für ihre Gefühlswelt entwickeln, besonders wenn sie zum Zeitpunkt der Traumatisierung noch sehr jung waren oder ihre Eltern selbst nicht über den nötigen Sprachschatz verfügten. Das kann ein Grund dafür sein, dass sich ihr Vokabular in jeder weiteren Sprache anfangs kaum erweitert. Fehlende Lexik und Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck sind auch ein Hinweis auf Hochstress als Folge der Traumatisierung (siehe S. 30).

ZUSÄTZLICHE INFORMATION

Körperschemastörungen – Herausforderungen im Unterricht

Unter Körperschema versteht man die Wahrnehmung des eigenen Körpers in Bezug auf seine Umgebung. Ist dieses Bild, diese innere Landkarte nicht ausreichend entwickelt, sprechen wir von Körperschemastörungen. Diese haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Grob- und Feinmotorik und können zur Entwicklung von zahlreichen Lernschwierigkeiten führen.

Körperschemastörungen können Auswirkungen auf die **Raumorientierung** haben. Betroffene vertauschen etwa rechts und links und können somit Schwierigkeiten beim Erlernen der Schreibweise von Buchstaben haben (sie verwechseln beispielsweise d mit b und verdrehen Zahlen, z.B. 23 mit 32). Das Lesen von Tabellen, Fahrplänen, Landkarten und ein fehlendes räumliches Vorstellungsvermögen können im Alltag zu einer großen Hürde werden. Dies stellt Schüler*innen und Lehrer*innen zum Beispiel im **Geometrieunterricht** vor große Herausforderungen.

Im **Sprachunterricht** machen sich Körperschemastörungen unter Umständen sogar in der Syntax bemerkbar. Betroffene Kinder schreiben im Heft mal auf dieser, mal auf jener Seite, ihr Schriftbild ist uneinheitlich, sie schreiben anhaltend langsam und häufig über oder unter der Linie, Abstände zwischen den Wörtern fehlen vielleicht oder sind ungleich. Sie lesen eher stockend und verlieren beim Vorlesen leicht die Zeile.

Nicht nur im Sprachunterricht kann das Thema „Gefühle“ regelmäßig behandelt werden (siehe „Stimmungsbarometer“, S. 44 ff.). Viele Kinder und Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung sind zwei- oder mehrsprachig, wobei die Erstsprache für jedes Kind eine zentrale Rolle im Erwerb jeder weiteren Sprache einnimmt. Diese Ressource soll und kann in der Schule gewürdigt und gefördert werden, wobei die Vielfalt der kulturellen Ausdrucksformen und die damit verbundenen Tabus in Bezug auf den Ausdruck von Gefühlen und Empfindungen beachtet werden müssen. Unumstritten ist die Wichtigkeit der profunden Auseinandersetzung mit der Erstsprache/Familiensprache. Entwickeln die Kinder/Jugendlichen sich in ihrer Erstsprache gut, verankern sie ihre Gefühle besser und finden auch in der neuen Kultur und Sprache einen angemessenen Ausdruck dafür. Auf diesem Weg erlernen sie, dass ihre Mitmenschen ähnliche Gefühle haben, und ihre Empathiefähigkeit wird gestärkt. Für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache kann es also förderlich sein, Sprachunterricht in der Herkunftssprache zu erhalten (vgl. Laimer und Wurzenrainer 2014).

Im **Rechnen** verwenden diese Kinder auffallend lange die Finger als Hilfsmittel und haben im Besonderen mit den Rechenarten des Zurückrechnens und Teilens ihre liebe Not.

Bei Bewegungsspielen im **Turnunterricht** stoßen sie öfter als andere mit ihren Mitschüler*innen zusammen und sind generell eher ungeschickt, ihre Bewegungen wirken häufig abgehackt, und sie verletzen sich leichter als andere Kinder und Jugendliche. Manche haben **Gleichgewichtsstörungen**, weil sie die Stellung ihrer Gelenke nicht wahrnehmen können. Daher fehlt ihnen die Fähigkeit, ihre eigene Körperhaltung zu spüren und Bewegungen nachzuahmen.

Auch auf die **Zeitwahrnehmung** haben Körperschemastörungen einen Einfluss. Das fällt etwa im **Musikunterricht** auf, denn diesen Kindern und Jugendlichen fehlt häufig ein natürliches **Rhythmus- und Taktgefühl**. Sie können selbst einfache Rhythmen nicht mitklatschen oder nachklatschen und geraten dabei schnell in eine Stressreaktion.

Nicht zuletzt leidet auch das **Sozialverhalten** sehr darunter. Betroffene können ihre **Grenzen nicht erkennen**, daher nehmen sie oft mehr oder weniger Raum ein als andere, was sich zum Beispiel in Konflikten um den Platz am gemeinsamen Schultisch bemerkbar machen kann, wenn der eine Ellbogen immer weiter zum Sitznachbarn wandert. Wenn Kinder sich immer wieder etwas nehmen, ohne vorher zu fragen, hat auch diese Grenzverletzung möglicherweise ihre Ursache in der fehlenden Erfahrung mit Körpergrenzen, die in der Regel in den ersten Lebensjahren gemacht werden, bei traumatisierten Kindern jedoch nicht verankert wurden.

Körperschemastörungen führen letztlich zu einem **Mangel an spürbaren Erfolgserlebnissen** und hemmen in der Folge die Betroffenen darin, mutig und neugierig zu sein und sich selbst zu erproben, denn dazu müssten Grenzen überschritten werden. Um diese Hemmungen zu überwinden, braucht es vor allem **Ermunterung und Lob** für das, was vielleicht auch nur im Ansatz gelingt!

Wichtig ist, die **grobmotorische Sicherheit und Geschicklichkeit** auszubauen. Haben sich die Betroffenen in ihren grobmotorischen Fertigkeiten (klettern, balancieren, Ball werfen/fangen, Springschnur springen, Gummihüpfen, mit Kreide auf dem Boden schreiben/zeichnen, schwimmen, Rad fahren uvm.) verbessert, wird sich das in der Regel auch auf die feinmotorischen Fertigkeiten und auf die Selbstsicherheit positiv auswirken. In der Folge kann das **Selbstvertrauen** langsam wachsen.

¹⁸ Vgl. de Cillia, Rudolf (2017): Spracherwerb in der Migration, in: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 3/2016-17, Bundesministerium für Bildung (Hrsg.), unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=272_info3_16_17.pdf [20.11.2020]

Ziel: Die Schüler*innen nehmen ihre Gefühle und Befindlichkeiten wahr und machen deren Intensität mit Hilfe des Stimmungsbarometers sichtbar. Sie entwickeln ein Gespür dafür, was im Moment ist, und erkennen im Laufe der Zeit, dass sich das Befinden verändern und positiv beeinflussen lässt.

Hinweis: Unabhängig vom Alter verlieren Menschen, wenn sie unter Stress sind, ihre Fähigkeit, ihre Gefühle in Worten auszudrücken. Ein entspanntes Klassenklima trägt also viel dazu bei, dass Kinder lernen können, Gefühle wie Wut oder Trauer altersadäquat sprachlich auszudrücken und diese nicht körperlich destruktiv ausgelebt werden müssen. Sorgen Sie gut für sich und Ihre eigene Stabilität, um in belastenden Situationen ruhig und gelassen reagieren zu können.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 5–10 Minuten

Für die Einführung planen Sie je nach Gruppengröße etwa 15–20 Minuten ein.

Materialien: Filzstifte und Wäscheklammern aus Holz für alle (zur Einführung); Kopiervorlage Stimmungsbarometer (laminiert), 1 Wäscheklammer pro Schüler*in

Vorbereitung: Die Kinder sollten bereits über einen altersgemäßen Wortschatz zu ihren Gefühlen verfügen und sich mit ihnen aus verschiedenen Perspektiven (z.B. mit Kinderbüchern, in Rollenspielen, pantomimisch uam.) auseinandergesetzt haben.

DURCHFÜHRUNG

- 10'** Gehen Sie gemeinsam mit Ihren Schüler*innen der Frage nach, was ihnen hilft oder helfen könnte, wenn es einmal nicht so rund läuft, man traurig, ängstlich, müde usw. ist und wie es sich anfühlt und nach außen zeigt, wenn es ihnen gut geht.
- 10'** Erklären Sie das Stimmungsbarometer. **Betonen Sie dabei altersgemäß, dass es um eine Momentaufnahme geht, denn Gefühlslagen ändern sich. Diese hoffnungsvolle Sichtweise ist vor allem für jene Kinder wichtig, die unter Belastungen leiden und bisher wenig Unterstützung hatten.**

Bedeutung der Skalenwerte:

- ▶ im Moment nicht so gut, sehr (müde, traurig usw.)
- ▶ im Moment geht es, ein bisschen (müde, traurig usw.)
- ▶ (sehr) gut

Jede/r Schüler*in bekommt danach eine Wäscheklammer und gestaltet diese mit Filzstiften nach seinem/ihrer Geschmack farblich.

- 5'** Stellen Sie dann die Frage „Wie geht es dir jetzt gerade?“ und bitten Sie die Schüler*innen, ihre Wäscheklammer passend zu ihrer Stimmung auf der Skala zu positionieren.
- 5'** Stellen Sie anschließend die Frage „Und was brauchst du, damit es dir ein bisschen besser geht und du vielleicht eine Stufe weiterrücken kannst?“ und sammeln Sie gemeinsam Ideen.
- 1'–5'** Räumen Sie den Kindern nun Zeit ein, um sich diesen Bedürfnissen gemäß selbst etwas Gutes zu tun. Das kann ein gemeinsames kurzes Bewegungsspiel sein. Vielleicht singen Sie ein Lied miteinander? **Individuelle Lösungen** (etwas aus dem Notfallkoffer, eine kurze Pause uam.) **sollten hier unbedingt zugelassen werden**, soweit es die Regeln und räumlichen, zeitlichen und personellen Möglichkeiten erlauben, um die Lösungskompetenz der Kinder und somit ihre Selbstwirksamkeit zu fördern.
- 2'–3'** Abschließend positionieren die Schüler*innen ihre Wäscheklammer neu, **um die Veränderung für sich spürbar und sichtbar zu machen.**

Das Stimmungsbarometer lässt sich sehr gut mit der Ressourcenliste kombinieren (siehe S. 70).

Zielgruppe: ab 10 Jahren

Dauer: 5 Minuten

Für die Einführung planen Sie je nach Gruppengröße etwa 15–20 Minuten ein.

Materialien: je ein Post-it-Zettel pro Schüler*in (mit dem Vornamen) oder Wäscheklammern o.a. (siehe S. 44)

DURCHFÜHRUNG

Sollten Ihre Schüler*innen mit dem Barometer noch nicht vertraut sein, können Sie es wie auf S. 45 beschrieben, einführen.

Die höhere Anzahl an Skalenwerten (1–10) ermöglicht eine größere, altersgemäß angepasste Differenzierung. **Die Nuancierung ist ein innerer individueller Vorgang, der von außen weder beeinflusst noch korrigiert werden darf.** Die Erläuterungen dazu finden Sie unter „Häufige Fragen“.

HÄUFIGE FRAGEN

Auf diesem Barometer ist 10 gleichbedeutend mit „ich fühle mich im Moment sehr gut“ und 0 mit „ich fühle mich gerade nicht gut“. Kann ich die Zahlen und Symbole auch von oben nach unten anordnen?

Lieber nicht. Die optische Aufwärtsbewegung ist hier erwünscht. Erwachsene würden eine sehr gedrückte Stimmung vielleicht mit „Heute bin ich ganz unten.“ oder „Ich bin am Boden zerstört.“ umschreiben. Wir richten uns auch körperlich auf, wenn wir eine Verbesserung spüren. „Jetzt geht es wieder aufwärts.“ – so drücken es Erwachsene nach einer abklingenden Krise aus. Unsere Gefühlslage wirkt sich also auch auf den Muskeltonus und auf den Gesichtsausdruck aus (mehr zu den Gefühlen siehe S. 40 ff.).

Angepasst an die jeweilige Entwicklungsstufe können Sie mithilfe des Barometers Kindern und Jugendlichen bei regelmäßigem Einsatz nach und nach bewusst machen, wie sich ihre Körperhaltung je nach Stimmung ändert. Als Alternative zur Anordnung von unten nach oben könnten Sie auch eine horizontale Skala einsetzen.

Was mache ich, wenn sich mein Eindruck nicht mit der Selbstwahrnehmung eines Schülers/einer Schülerin deckt?

Das ist interessant! Halten wir zunächst einmal fest: **Eine falsche Selbsteinschätzung gibt es nicht.** Was wir fühlen und wie intensiv, können nur wir selbst beurteilen und es steht auch niemandem zu, dies in Frage zu stellen. Tatsächlich kann sich unsere Einschätzung sehr von der des Kindes unterscheiden, manchmal sogar recht deutlich. Es kann beispielsweise sein, dass sich ein Kind auf einer Skala viel weiter oben verortet als wir es – von außen beobachtend – tun würden. Das macht gar nichts, denn um unsere Einschätzung geht es ja nicht.

Akzeptieren Sie die Antwort und greifen Sie auf keinen Fall korrigierend ein. Ziel ist, Kindern und Jugendlichen mit Hilfe des Barometers zu ermöglichen, sich selbst zu spüren und Unterschiede zwischen „vorher“ und „jetzt“ spürbar zu machen. Es ist also nicht relevant, was von außen wahrgenommen wird. **Ihre Schüler*innen können mithilfe des Barometers ihren momentanen Bedürfnissen auf den Grund gehen und lernen, diese zu formulieren.** Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um sich aktiv Hilfe holen zu können oder eigene Ressourcen zu entdecken bzw. zielgerichtet einzusetzen. Die damit verbundenen Fähigkeiten führen zu einer verbesserten Selbstkontrolle und stärken die Selbstwirksamkeit. Legen Sie daher besonderes Augenmerk auf die Frage „Was brauchst du, damit es dir ein bisschen besser geht?“ und unterstützen Sie Ihre Schüler*innen dabei, selbst eine Antwort auf die Frage zu finden. Machen Sie, falls notwendig, Vorschläge, aber lassen Sie die Kinder unbedingt selbst entscheiden.

Ich habe eine/n Schüler*in, der/die sich immer an der gleichen Stelle verortet. Das kann doch nicht stimmen. Wie kann ich darauf reagieren?

Es könnte sein, dass ein Kind tatsächlich (noch) keinen Unterschied zu „vorher“ und „nachher“ bemerken kann. Oder es möchte nicht nach innen gehen, weil die Auseinandersetzung zu schwierig ist oder schmerzhaft. Das sind nur zwei Gründe, warum Sie wiederholt die gleiche Antwort bekommen könnten. Wie auch immer: **Stellen Sie die Angabe des Kindes nicht in Frage. Verlangen Sie auch keine Korrektur. Akzeptieren Sie die Antwort** und beobachten Sie zunächst, ob das Kind unterschiedliche Regungen ausdrücken kann. Vielleicht ist ein Gespräch mit den Eltern zu den momentanen Lebensumständen aufschlussreich? Möglicherweise braucht es hier auch eine ganz andere Methode (z.B. das Sonnentagebuch) oder verstärktes Lob, eine Anerkennung und Sie als Vorbild? **Sagen Sie den Kindern immer wieder, wie es Ihnen selbst gerade geht** (z. B. „Jetzt bin ich richtig müde, wir haben so konzentriert gearbeitet, ich brauche eine kurze Pause.“) **und geben Sie den Kindern Zeit, sich zu entwickeln.** Weitere Hinweise finden Sie auf S. 36 f. (Traumapädagogische Gesprächsführung).

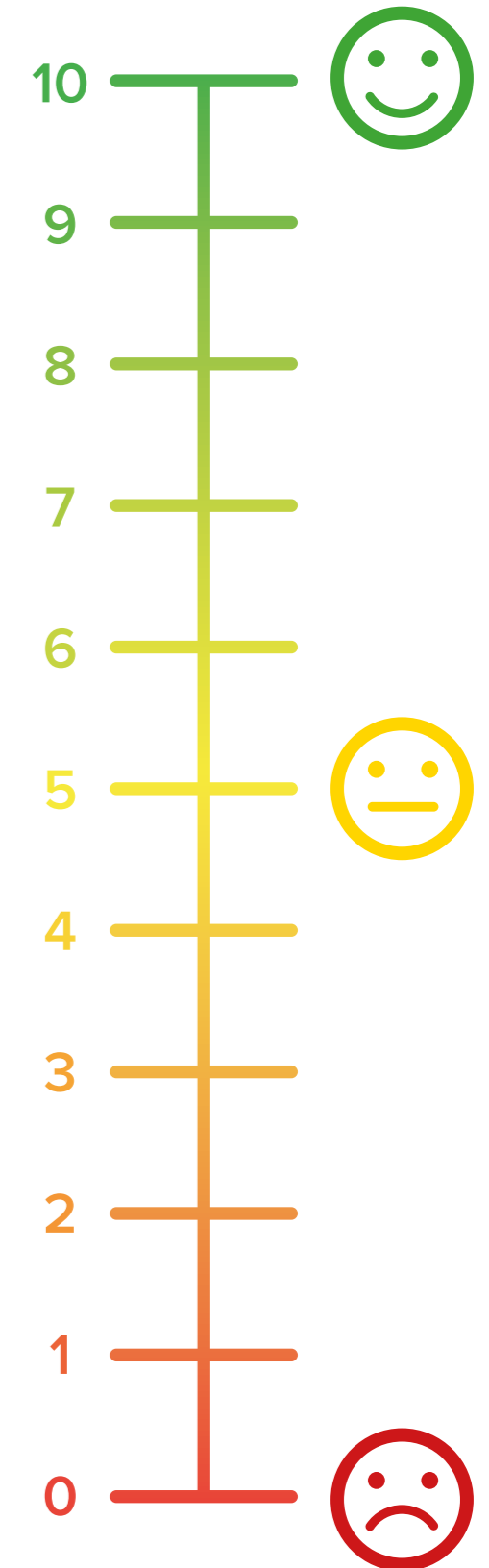
Kann ich das Stimmungsbarometer allen Altersgruppen anbieten?

Grundsätzlich ja. Für jüngere Kinder sind drei Abschnitte auf der Skala mit der Bedeutung „gar nicht“, „ein bisschen“ und „sehr“ durchaus ausreichend. Sie können die Übung auch mit Bewegung kombinieren. Dabei positionieren sich die Kinder auf einer Linie, die Sie (zum Beispiel mit Klebeband) auf dem Boden anbringen. Vielleicht finden Sie es auch für sich selbst hilfreich, von Zeit zu Zeit Ihrem Befinden nachzuspüren?

Wie geht es dir gerade?



Wie geht es dir gerade?



Die Spannungsskala fördert die Sensibilisierung für eigene Spannungszustände (siehe S. 23 ff.) und kann Lernprozesse begleiten, die zu einer verbesserten Selbstregulation führen.

Ziel: Jede/r Schüler*in erhält regelmäßig die Möglichkeit innezuhalten, um dem Grad der inneren Anspannung nachzuspüren. Er/Sie erlernt die Fähigkeit, anhand seines/ihres Verhaltens und seiner/ihrer Befindlichkeit Spannungszustände zu erkennen und diese zu benennen.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 5 Minuten, idealerweise jeden Tag. Wenn Sie die Übung einführen, planen Sie 15–20 Minuten ein.

Materialien: Kopiervorlage Spannungsskala (laminiert) mit einer Einteilung von 1 bis 5

Vorbereitung: Die Schüler*innen sollten über einen altersgemäßen Wortschatz zum Thema „Stress“ verfügen. Erarbeiten Sie gemeinsam Begriffe, die angenehme und unangenehme Spannungszustände beschreiben, je nach Altersgruppe und Sprachstand z.B. nervös, aufgeregt, gestresst, interessiert, unruhig, neugierig, genervt, sauer, müde, angespannt, wach, gereizt, begeistert, schmerzhaft, motiviert, entspannt, ruhig u.a.

Die Kinder gruppieren anschließend die Begriffe in die Kategorien „angenehm“ und „unangenehm“ (nicht: „positiv“ und „negativ“, siehe Skillstraining zum Umgang mit Gefühlen, S. 40 f.) und überlegen, welche der angenehmen Spannungszustände beim Lernen hilfreich sind.

DURCHFÜHRUNG

5–10' Erklären Sie den Schüler*innen die vorbereitete Skala. „Auf dieser Skala hier bedeutet 1: Ich bin ganz entspannt. Ich bin so ruhig, dass ich jetzt gut einschlafen und durchschlafen könnte. Damit du gut lernen kannst, musst du wach sein, du brauchst Interesse und Ruhe. Könnt ihr euch erinnern? Das waren die Wörter, die ihr in die Gruppe ‚angenehm‘ geordnet habt. Das ist vielleicht auf Stufe 2 so. Es kann sein, dass du in der Schule einmal etwas nicht verstehst, oder du hast einen Streit gehabt, irgendetwas beschäftigt dich und du kannst dann nicht so gut aufpassen. Dann bist du vielleicht auf Stufe 3, oder sogar schon auf Stufe 4. Für diese Stufen gibt es ganz viele Beispiele. Und die Stufe 5 bedeutet: Ich fühle mich sehr aufgeregt und unruhig. Ich weiß gar nicht, was ich machen soll, so angespannt bin ich.“

5' Stellen Sie nun folgende Frage: „Bist du im Moment eher unruhig oder ganz ruhig? Auf welcher Stufe stehst du jetzt gerade?“ und geben Sie den Schüler*innen Zeit, sich auf der passenden Stufe zu verorten. (**Achtung: nicht korrigieren! Siehe „Häufige Fragen“ weiter unten**)

5–10' Erinnern Sie an die „Tipps- und Tricks-Liste“ und stellen Sie folgende Fragen an die Kinder:
An jene auf Stufe 4 und 5: Und was brauchst du, um eine Stufe weiter herunterzukommen? Vielleicht findest du etwas, das dir hilft, ein bisschen ruhiger zu werden?
An jene auf Stufe 1: Und was brauchst du, damit du ein bisschen weiter rauf kommst? Vielleicht hilft dir etwas, damit du wacher werden kannst?
An jene auf Stufe 2 und 3: Wie geht es dir auf deiner Stufe? Kannst du da gut lernen? Brauchst du noch etwas, oder bist du zufrieden?

Ist die Gruppe sehr groß, ist eine gemeinsame Aktivität organisatorisch am einfachsten umsetzbar, doch ermöglichen Sie Kindern mit individuellen Lösungen, diese umzusetzen.

Hängen Sie die Skala gut sichtbar neben der „Tipps und Tricks-Liste“ (siehe oben) auf.

Variante mit Bewegung

Legen Sie eine Schnur auf den Boden (sehr hilfreich für Schüler*innen mit Orientierungsschwierigkeiten) oder imaginieren Sie gemeinsam eine begehbare Skala im Klassenraum (also eine gedachte Linie auf dem Boden), auf der sich die Kinder aufstellen. Auf diese Weise machen die Schüler*innen grobmotorisch die Erfahrung, wo sie „im Moment stehen“.

Empfehlung:

1. Geben Sie Ihren Schüler*innen die Gelegenheit, sich möglichst vielfältig und spielerisch (auch körperlich) an das Thema heranzutasten: passende Situationen dazu erzählen, Begriffe pantomimisch darstellen, Textbeispiele lesen uam.

2. Überlegen Sie gemeinsam, was es braucht, um in der Schule aufmerksam zu sein und aktiv mitzuarbeiten.

- Besprechen Sie in einem ersten Schritt **äußere Umstände, die von den Kindern mit Ihrer Hilfe oder altersadäquat auch selbstständig beeinflusst werden können:** geschlossene Fenster, ein gut gelüfteter Raum, ein aufgeräumter Sitzplatz, Ordnung in den Arbeitsmitteln, ein pünktlicher gemeinsamer Unterrichtsbeginn uvm. **Geben Sie den Kindern unbedingt das Gefühl, dass Sie es ihnen zutrauen, diesen gemeinsamen Rahmen mitzugestalten und die damit verbundenen Regeln einzuhalten und bleiben Sie bei Ihrer positiven Grundhaltung auch dann, wenn es einzelnen Kindern (noch) gar nicht gelingen mag.**

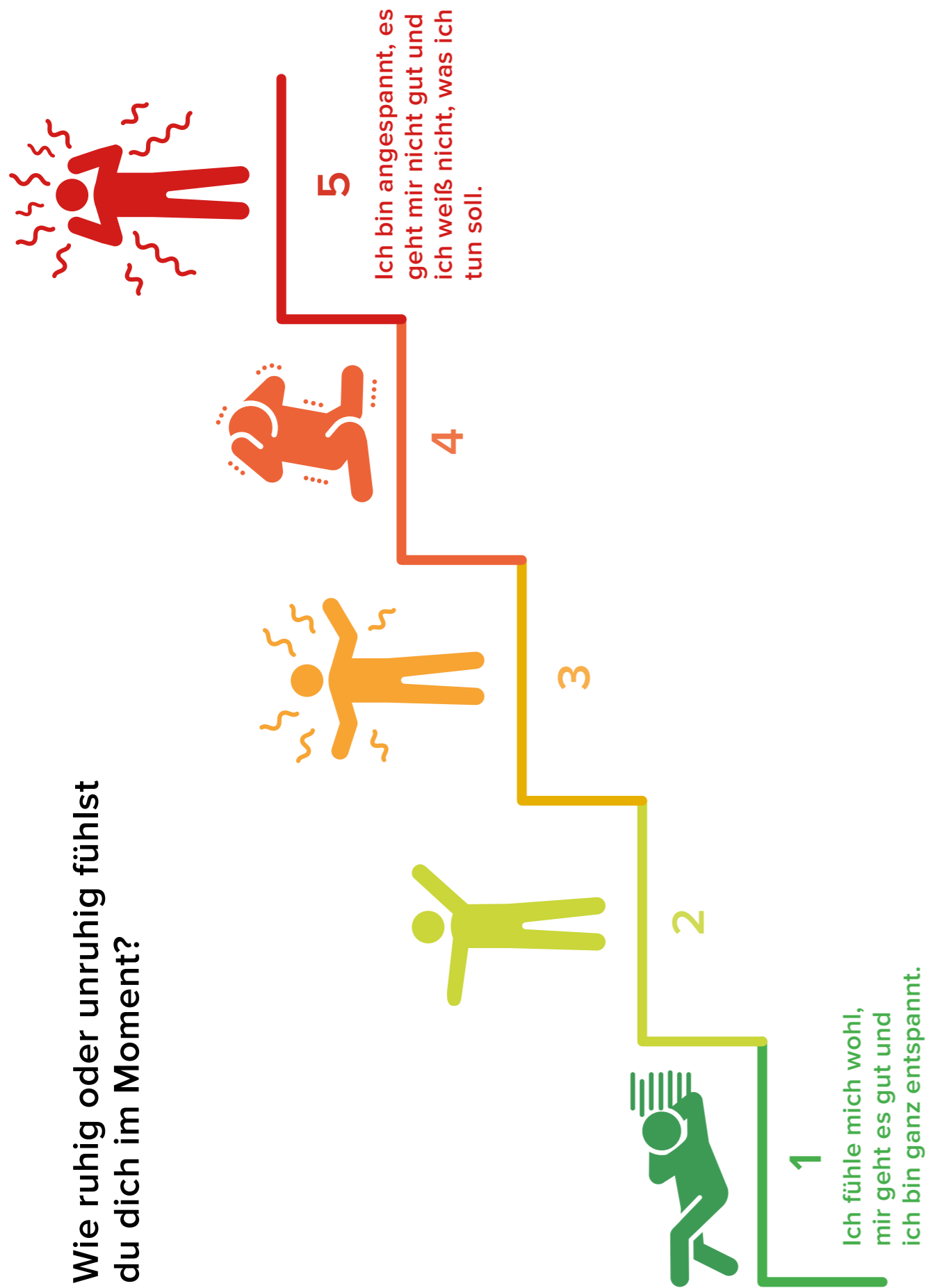
- In einem zweiten Schritt überlegen Sie, was die Kinder brauchen, um sich zu entspannen oder zu aktivieren.

- Arbeiten Sie mit den Kindern heraus, dass **Bewegung in den meisten Fällen hilfreich ist** (Bewegung baut Spannungen ab und aktiviert müde Geister) und überlegen Sie gemeinsam, welche Spiele oder Aktivitäten zu Beginn des Unterrichts oder zwischendurch ausgeführt werden könnten.

- Halten Sie die erarbeiteten Ideen in einer „Tipps- und Tricks-Liste“ fest und hängen Sie diese gut sichtbar etwas unterhalb der Augenhöhe der Kinder im Klassenraum auf. Die Liste kann jederzeit erweitert werden.

Lesen Sie dazu auch die „Häufigen Fragen“ auf Seite 51 f.

Wie ruhig oder unruhig fühlst du dich im Moment?



ab 8 Jahren

Zielgruppe: ab 12 Jahren

Dauer: 5 Minuten. Für die Einführung planen Sie 15–20 Minuten ein.

Materialien: Kopiervorlage Spannungsskala (laminiert) mit einer Einteilung von 1 bis 10

Vorbereitung: Sollten Ihre Schüler*innen mit der Skala noch nicht vertraut sein, können Sie unsere Vorschläge zur Erarbeitung der Spannungsskala 1 auf S. 48 nachlesen und diese Ihrer Zielgruppe anpassen.

DURCHFÜHRUNG

- 10' Die Schüler*innen ordnen die erarbeiteten Begriffe (siehe Spannungsskala 1, S. 48) den 10 Stufen einer Treppe graduell zu. Stufe 1 entspricht dabei dem entspannten Zustand und Stufe 10 dem der Hochspannung. Erklären Sie, dass einige Begriffe vielleicht nicht eindeutig zugeordnet werden können, weil sie individuell empfunden werden. Die Anordnung ist also subjektiv. Es gibt keine falsche Lösung.

Zur Selbsteinschätzung: Die Schüler*innen könnten ihre Stufe auch in Prozenten angeben, Stufe 1 entspräche dabei 10 % und Stufe 10 wären 100 %.

Zum Spannungsabbau verbinden Sie die Skala am besten mit dem Notfallkoffer (siehe S. 54).

HÄUFIGE FRAGEN

Manche Kinder haben keine Idee und wissen nicht, wie sie sich selbst beruhigen können. Wie kann ich ihnen dabei helfen?

Das ist ja auch sehr schwierig. Selbst Erwachsene können das oft nicht gut. Ein gemeinsamer Blick in den Notfallkoffer kann da vielleicht weiterhelfen. Ganz ratlose Kinder, etwa jene, die sich selbst schon auf einer recht hohen Stufe eingeordnet haben, brauchen von Ihnen eine Erinnerung an die Ideen, die sie im Vorfeld auf einer Tipps- und Tricks-Liste festgehalten haben.

Ich habe im Unterricht viel zu wenig Zeit zur Durchführung!

Es stimmt sicher, der Zeitdruck ist oft beträchtlich und selbstverständlich möchten Sie Ihrem Bildungsauftrag nachkommen. Wenn Sie die Skala einmal erarbeitet haben und mit den Schüler*innen regelmäßig verwenden, sinkt der Zeitaufwand meistens sehr rasch und die Fähigkeit der Kinder, sich selbst zu spüren, kann zu wachsen beginnen. Das kann den Schüler*innen langfristig helfen, sich besser zu konzentrieren und bei der Sache zu bleiben.

In Sicherheit und Geborgenheit aufgewachsene Kinder und Jugendliche können relativ rasch ihre Beobachtungsgabe schärfen. Für traumatisierte Kinder und Jugendliche wird dieser Lernprozess schwieriger und dauert wahrscheinlich deutlich länger. Gerade für diese Schüler*innen ist die tägliche Übung besonders wichtig und hilfreich.

Stimmungsbarometer? Spannungsskala? Wo ist denn da der Unterschied?

Das Stimmungsbarometer fragt nach den Gefühlen und Emotionen, die im Moment im Vordergrund spürbar sind und hilft beim Erkunden von dahinterliegenden Bedürfnissen.

Der posttraumatische Stress wirkt sich auf das Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen ebenso aus wie auf ihre Konzentration und die Merkfähigkeit. Dieser Stress ist verbunden mit einer großen inneren Unruhe,

hat einen starken Einfluss auf die Motorik und kann sich langfristig ungünstig auf die Gesundheit auswirken. Um den Kindern und Jugendlichen den Umgang mit ihren Spannungszuständen etwas zu erleichtern, können wir die Spannungsskala zur Unterstützung einsetzen.

Kann ich statt der Spannungsskala auch das Stimmungsbarometer verwenden?

Nein. Das Symbol der Treppe ist hilfreich, mit ihr lässt sich auf einfache Weise veranschaulichen, dass sich Spannungszustände aufbauen, dass man sie aber auch abbauen kann. Regelmäßig eingesetzt, unterstützt die Spannungsskala dabei, unterschiedlichen Intensitäten von Stress/Hochspannung nachzuspüren.

Manche Schüler*innen sagen, sie seien nicht gestresst. Man sieht aber ganz deutlich, wie angespannt sie sind. Ich finde, man muss sie korrigieren, wenn sie sich zu weit unten einstufen, sie lernen sonst nie, sich richtig einzuschätzen.

Es gibt ja keine absoluten Werte, an denen sich Stress messen ließe, die Wahrnehmung ist also immer subjektiv. Auch hier gilt: Die Einschätzung des Kindes ist niemals falsch!

Es ist sehr wichtig, dass Kinder und Jugendliche lernen, ihren eigenen Gefühlen und Empfindungen zu trauen. Das können sie nur, wenn ihre Gefühle und deren Angaben zur Intensität nicht von außen in Frage gestellt werden.

Und wie kommt es, dass mein Eindruck sich so deutlich von der Einschätzung des Kindes unterscheidet?

Wenn ein Trauma oder sehr belastende Situationen schon längere Zeit zurückliegen und Betroffene keine rasche und kontinuierliche Hilfe zur Aufarbeitung bekommen haben, können Stressreaktionen (Ängste, Aggressionen, motorische Unruhe ua.) chronisch werden. Ein Leben in Anspannung ist dann der Normalzustand. Von diesem ausgehend stufen sich Ihre Schüler*innen ein. Sie selbst empfinden sich vielleicht gar nicht so unruhig oder gestresst, während wir von außen ein ganz anderes Bild bekommen. Trotzdem korrigieren wir nicht! Es geht ja nicht darum, dass sich die Wahrnehmung des/der Schüler*in mit der unsrigen decken soll. Die Kinder sollen vielmehr wahrnehmen lernen, wie ruhig oder angespannt sie im Moment sind, um nach und nach – bei regelmäßigem Einsatz der Skala – selbst einen Vergleich verschiedener innerer Zustände anstellen zu können.

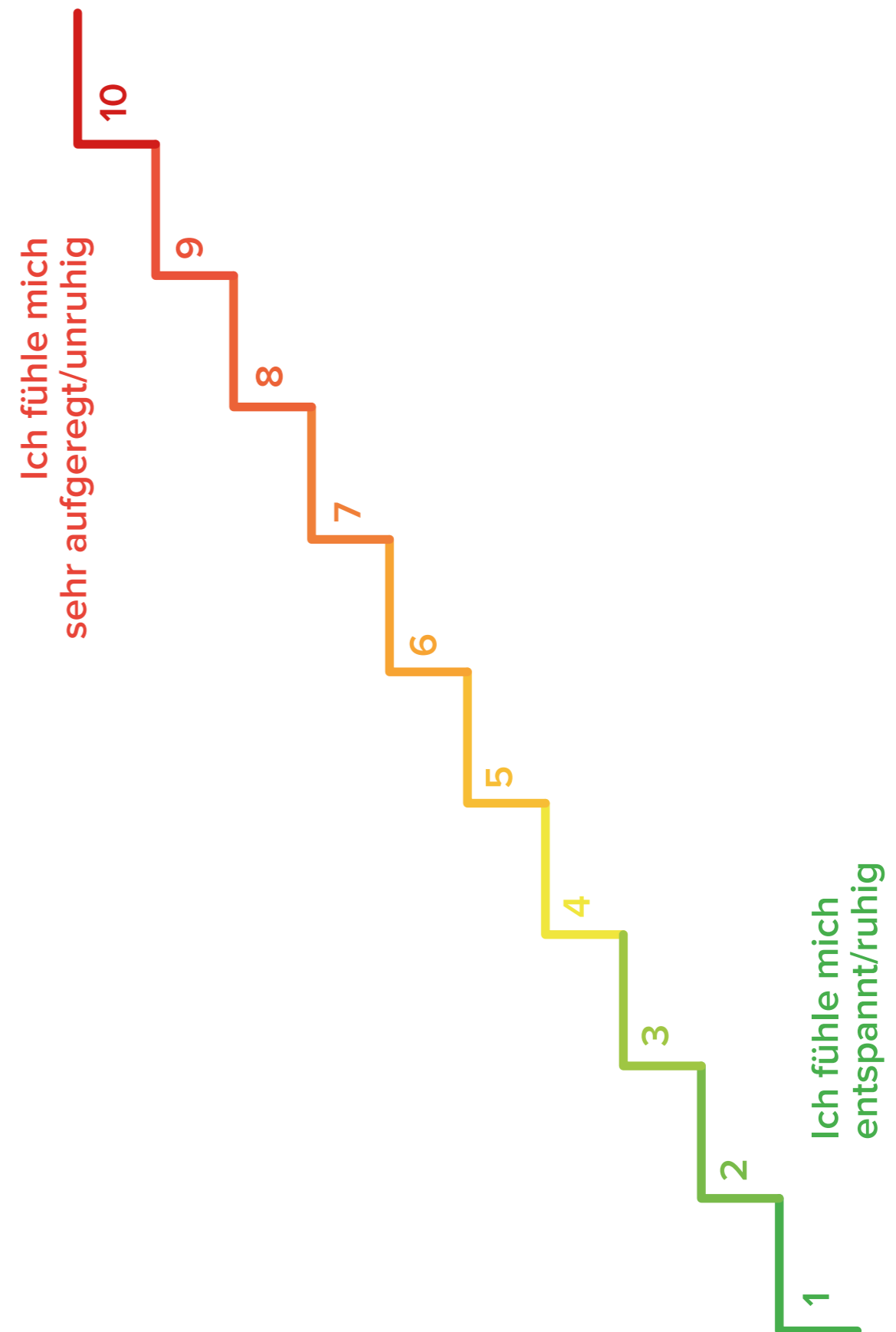
Wie spürt sich Stress an? Was macht mein Herz, wie atme ich, was machen meine Hände, meine Beine, mein Bauch? Wie geht es mir dabei? Ist die Situation angenehm? Dieser Vergleich führt dann zur Wahrnehmung von Unterschieden. Dieses Wahrnehmen von Unterschieden ist ganz essentiell und so bedeutsam, denn diese Fähigkeit brauchen wir, um unsere Bedürfnisse selbst regulieren zu können.

Ich bin auf der Suche nach schnell wirksamen Methoden. Was hilft Kindern und Jugendlichen besonders gut, um Spannungen abzubauen und dem Unterricht besser folgen zu können?

Spannungen lassen sich am besten mit Bewegung regulieren. Ob jonglieren, Fingerspiele, Pantomime, Gummihüpfen, Ballspiele, Klettern und Sport im Allgemeinen, was auch immer altersadäquat angeboten wird, die meisten Kinder und Jugendlichen werden gern mitmachen. Vielen hilft auch singen, Musik hören oder selbst musizieren. Kurze regelmäßige Interventionen sind wichtig und helfen langfristig mehr als seltenes Austoben. Doch auch dieses sollte – besonders den Jüngsten – unbedingt ermöglicht werden.

Und was mache ich, wenn sich Schüler*innen weigern mitzumachen?

Warten Sie ab und laden Sie immer wieder freundlich dazu ein, ohne Druck auszuüben. Manche Kinder brauchen lange, bis sie „auftauen“. In seltenen Fällen bleiben Kinder oder Jugendliche bei ihrer Entscheidung. Besonders Jugendliche brauchen das Gefühl, dass sie – und nur sie – allein die Entscheidung getroffen haben, doch in Bewegung zu kommen. Bleiben Sie also geduldig und achten Sie mehr auf die Freude an der Bewegung als auf die Leistung. Veränderungen können schwierig sein, manchmal können sie auch Spaß machen!



Der Notfallkoffer ist eine Zusammenstellung von wohltuenden Anreizen für die Sinne. Die Anregungen und Aktivitäten holen die Betroffenen ins Hier und Jetzt. Der Inhalt richtet sich nach der Zielgruppe und enthält sowohl Muntermacher als auch beruhigende Hilfsmittel.

Ziel: Die Schüler*innen nehmen sich schon bei ersten Anzeichen von Anspannung zur Ablenkung und Entspannung wohltuende Gegenstände aus dem Notfallkoffer. Bei Neigung zu Dissoziation (siehe S. 26) können sie damit ihre Aufmerksamkeit steigern.

Zielgruppe: für alle Schulstufen geeignet

Dauer: Einführung 20–30 Minuten, der Einsatz im Alltag ist anlassbezogen (siehe unten)

Materialien: schöne, nach Möglichkeit gemeinsam gestaltete große Schachtel mit Deckel, Materialien zum Befüllen

DURCHFÜHRUNG

5' Einstimmung

Gemeinsam wird überlegt, was in schwierigen Situationen schon einmal geholfen hat. War es die warme Tasse Kakao, ein Kuscheltier oder die Lieblingsmusik?

5–10' Gestaltung der Schachtel

Wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, wird eine große Schachtel gemeinsam mit schönem Papier ausgekleidet und ummantelt, als „Notfallkoffer“ kreativ gestaltet und etabliert. Die gemeinsame Gestaltung fördert die Akzeptanz und Identifikation.

10–15' Ausprobieren

Unter einem schönen Tuch liegen Gegenstände, die später in den Koffer kommen. Die Schüler*innen lernen Gegenstände kennen, die verschiedene Sinnesreize anregen, und dürfen diese nach Lust und Laune ausprobieren. Gemeinsam wird überlegt, wie sie wirken können.

Einige Beispiele (der jeweiligen Zielgruppe anpassen): Igelbälle, Softbälle, Jonglierbälle, Jongliertücher, Kaugummi, scharfe Zuckerl (Pfefferminz-Bonbons), kleine Süßigkeiten und Trockenfrüchte (etwa Karamellbonbons, Schokoladedrops, Rosinen), Stofftiere, ätherische Öle: Lavendel, japanische Minze, Trost-Kärtchen: sich von jemandem umarmen lassen, etwas gemeinsam tun, Kärtchen mit Bewegungsanreizen, Luftballon zum Aufblasen, Sandsäckchen zum Balancieren auf dem Kopf (Achtung: Der Notfallkoffer darf KEINE Medikamente enthalten!)

Einsatz im Alltag

Spätestens bei den ersten Anzeichen von Stress (motorische Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten, Streit, Ins-Leere-Schauen uam.), am besten aber regelmäßig, wird die Spannungsskala (siehe S. 48 ff.) eingesetzt. In akuten Situationen benennen Sie Ihre Beobachtung (siehe „Traumapädagogische Gesprächsführung“, S. 36 f.): „Ich sehe, du bist gerade so unruhig.“

Ist die Anspannung noch unter 60–70 % (Stufe 4–5), fragen Sie nach: „Du kannst dich gerade nicht so gut konzentrieren, weil ...?“ und schlagen dann dem/der Schüler*in vor, sich etwas aus dem Notfallkoffer zu nehmen. Ist die Spannung bereits auf Stufe 6, öffnen Sie sofort gemeinsam den Notfallkoffer und suchen etwas Passendes zur Beruhigung aus.

Hinweise: Bei Hochspannung (Schüler*innen auf Stufe 7–10) sind nur noch starke Anreize wie Bewegung und Sport (siehe „TIPP: Bewegung hilft“, S. 68) oder Notfallmaßnahmen (siehe „Erste Hilfe“, S. 28) wirksam!

Der Inhalt kann laufend erweitert werden. Von Zeit zu Zeit sollte das Ablaufdatum der Süßigkeiten kontrolliert und bei Bedarf erneuert werden. Auf allfällige Allergien, Unverträglichkeiten und religiöse Speisevorschriften ist natürlich Rücksicht zu nehmen, um allen Schüler*innen passende Angebote zu machen und niemanden auszuschließen.

Es sollten nicht zu viele Dinge angeboten werden, Betroffene können in Krisensituationen besonders schwer Entscheidungen treffen. Sie sollten wenige Dinge, die sie erkennen, vor sich haben und alle schon im **entspannten Zustand kennen gelernt** und ausprobiert haben. Je mehr Dinge von den Schüler*innen selbst beige-steuert werden, umso stärker wird die Bereitschaft sein, den Notfallkoffer zu nutzen.

Skillstraining zur Selbstkontrolle

Geflüchtete Kinder und Jugendliche mussten in ihrer Vergangenheit große Schwierigkeiten meistern und dabei wiederholt über ihre Grenzen gehen. Nun müssen sie wieder lernen, **ihre Grenzen zu spüren** und anzuerkennen. Gleiches gilt für die Grenzen ihrer Mitmenschen. Unterstützen können Sie Ihre Schüler*innen, indem Sie ihnen dabei helfen, Überforderung zu erkennen und alternative Aufgaben zu wählen. So können sie erkennen lernen, was sie sich selbst zumuten können.

› *Wenn die Lehrer*innen eine Frage stellen, ruft Ali sofort heraus, ohne aufzuzeigen. Er kann sich schlecht konzentrieren und arbeitet nicht zielgerichtet, beginnt auf dem Arbeitsblatt mit einer Übung, setzt an einer anderen Stelle fort und kehrt irgendwann zum Anfang zurück, ohne zu erkennen, dass die Übungen aufbauend sind. In der Pause ist er laut, springt häufig gegen Wände und Mauern und versucht, jedesmal noch höher zu springen, ohne zu bemerken, wie sehr die Wände beben. Als ein Lehrer ihn bittet, damit aufzuhören, sagt er: „Wieso, ich spiel doch nur!“ Im Zeugnis hat er nicht nur Einser und reagiert wütend, obwohl alle Noten vorangekündigt waren. Er beschwert sich, sagt, dass die Lehrer*innen ihn nicht mögen, und lässt sich nicht beruhigen. Ali ist 19 Jahre alt und besucht einen Hauptschulabschlusskurs. Als er Afghanistan verlassen musste, war er drei Jahre alt. In Pakistan und im Iran musste er als Straßenverkäufer arbeiten und hatte nur selten Gelegenheit, eine Schule zu besuchen.*

Damit Kinder und Jugendliche eine innere Kontrolle über die eigenen Emotionen und Handlungen erlernen können, vermitteln wir ihnen Skills zur Selbstdisziplin und Selbstmotivation.

Wichtig sind stabile Bezugspersonen, die Gefühle, Stimmungen und Situationen benennen, eine gewaltfreie Sprache sprechen und Klarheit, Vorhersehbarkeit und Transparenz vermitteln.

Skillstraining:

Stopp-Regel, „1-2-3“ für Anfänger*innen, „5-4-3-2-1“ für Fortgeschrittene, Lehrer*innen-Insel

Weitere empfehlenswerte Übungen und Skills:

Stimmungsbarometer (siehe S. 44 ff.), Konzentrationsübungen, Achtsamkeitsübungen, sensomotorische Spiele, Kooperationsspiele

Bezug zum Lehrplan:

Gewaltprävention, Lernen am Modell (Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur)

Die altersgemäße Entwicklung der Affekt- und Impulskontrolle ist ein wichtiges Lernziel des sozialen Lernens, das im Unterricht vermittelt und in der gelebten Praxis im Schulalltag eingeübt werden kann und soll. Hier kommt der Schule als kulturschaffendem Ort (siehe auch „Erst- und Zweitsprache als Ressource und Chance“, S. 42, und „Elternarbeit“, S. 75 ff.) eine besondere Bedeutung zu. Im Religions- und Ethikunterricht, in den Fächern Philosophie und Psychologie, in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bzw. im Sachunterricht wird Gewalt in ihren unterschiedlichen Formen und den möglichen Reaktionen darauf altersgemäß thematisiert. Die Schüler*innen sollen ihren ganz persönlichen Empfindungen und Gefühlen nachspüren und damit empathische Fähigkeiten entwickeln und ausbauen. Schüler*innen mit Neigung zur Dissoziation (siehe S. 26) bekommen die Gelegenheit zu erfahren, dass ihre Reaktionen auf nicht normale, unseren Regeln nicht entsprechende Umstände normal sind, und sie können somit erfahren, dass sie wahrgenommen und ernstgenommen werden (vgl. Weiß et al. 2014).

Ziel: Die Schüler*innen erkennen ihre Grenze und wahren sie gewaltfrei, wenn andere diese überschreiten.

Zielgruppe: für alle Schulstufen geeignet

Dauer: 1 Unterrichtseinheit

Materialien: Kopiervorlage Stopp-Symbol (für die Primarstufe). Bei Bedarf laminieren.

Grundlegender Gedanke ist, dass Konflikte zum menschlichen Zusammenleben dazugehören und Kinder und Jugendliche im Schulalltag die Chance haben zu lernen, wie sie miteinander auskommen können. Um sie darin zu unterstützen, kann man die Stopp-Regel einführen.

Die Regel lautet: Wenn jemand etwas macht, was eine/n andere/n stört, darf der/die Betroffene „Stopp“ sagen. Diese Regel gilt immer dann, wenn eine persönliche Grenze überschritten wird, wenn das Verhalten des/der Mitschüler*in als unangenehm empfunden wird.

Unter günstigen Bedingungen lernen Kinder im Laufe des Sozialisationsprozesses ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe entsprechend ihre vielseitigen Beziehungen zu Familienmitgliedern, Freund*innen und Mitschüler*innen zu gestalten.

Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten sind in konfliktbeladenen Lebensumständen aufgewachsen, die politische und gesellschaftliche Realität hat sich auf das Familienleben ausgewirkt und oftmals tiefe seelische Verletzungen hinterlassen, die noch nicht bewältigt werden konnten. Eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen konnte in vielen Herkunftsländern bis heute nicht oder nicht ausreichend stattfinden, traditionell geprägte Rollenbilder und Wertvorstellungen prägten und prägen die Betroffenen. Ungeachtet ihrer Vorgeschichte müssen Schüler*innen zwischenmenschliche Fertigkeiten erlernen. Die Stopp-Regel ist ein hilfreiches Instrument, um allen Beteiligten in einer Konfliktsituation Zeit zum Innehalten zu geben und Grenzen spürbar zu machen.

DURCHFÜHRUNG

- 10–15'** Erarbeiten Sie mit den Kindern/Jugendlichen altersgemäß, was Gewalt ist und wie diese sich auch in der Klasse zeigt.
- 2–3'** Erklären Sie den Schüler*innen die Regel. In der Primarstufe bewährt es sich, dafür ein sichtbares Symbol (etwa eine Stopp-Tafel) einzuführen, das die Kinder im Falle einer Grenzüberschreitung zur Verdeutlichung jemandem zeigen können.
- 15–20'** Die Schüler*innen sammeln Beispiele für Situationen, in denen die Stopp-Regel angewendet werden kann, und gestalten gemeinsam ein Plakat mit Klassenregeln, das gut sichtbar in der Klasse aufgehängt wird. Im Idealfall gilt die Stopp-Regel in allen Klassen, sodass bei einer Durchmischung (etwa bei Schulfesten, auf dem Pausenhof oder auf dem Gang) alle Schüler*innen die Regel anwenden können.
- 5'** Die Schüler*innen suchen nach Beispielen für einen möglichen Missbrauch, etwa wenn ein/e Lehrer*in die Hausübung bekannt gibt und jemand „Stopp“ ruft, weil er/sie keine Lust aufs Üben hat.





Ziel: Die Schüler*innen schärfen ihre Aufmerksamkeit für das, was jetzt ist, und werden über den Sehsinn, Hörsinn und Tastsinn ins Hier und Jetzt geholt. Kinder und Jugendliche mit starken Aufmerksamkeitsstörungen können ihre Konzentrationsfähigkeit ausbauen.

Zielgruppe: ab 6 Jahren

Dauer: 10 Minuten

Materialien: keine

Hinweis: Diese Übung erfordert ein hohes Maß an Konzentration und kann Kinder oder Jugendliche anfangs überfordern. Beginnen Sie „klein“!

Mit Kindern in der Primarstufe wird die Übung als gemeinsames Spiel eingeführt. Sie fragen die Schüler*innen „Was siehst du?“ und lassen die Kinder ein Ding laut benennen. Danach folgt die Frage „Was hörst du?“, und die Kinder müssen ganz still sein und in den Raum hineinhorchen. Auf ein vorher vereinbartes Zeichen von Ihnen dürfen die Kinder dann herausschreien, was sie gehört haben (ein Geräusch). Nun fragen Sie: „Was spürst du?“, und die Kinder rufen heraus, was sie mit ihrem Tastsinn empfinden.

Danach wiederholen Sie die drei Fragen. Die Schüler*innen nennen nun jeweils zwei Dinge und in der nächsten Runde drei Dinge.

DURCHFÜHRUNG

10' Sobald alle Kinder die Übung verstanden haben, erklären Sie den Kindern, dass es für sie wahrscheinlich viel leichter ist, etwas zu bemerken, wenn sie die Antworten für sich behalten.

Erklären Sie den Kindern, dass sie sich die Antworten nicht merken müssen. Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache dürfen die Begriffe auch in dieser Sprache benennen.

Fragen Sie die Schüler*innen nun, ob sie es ausprobieren möchten.

Hinweis: Diese vorsichtige Annäherung an die Übung ist ratsam, weil Stille auf Kinder, die unter Stress stehen, mitunter bedrohlich wirken kann und Schweigen jüngeren Kindern generell schwer fällt. Halten Sie die Übung daher anfangs kurz, indem Sie sie nur 1 bis 2 Dinge benennen lassen.

Manche Kinder werden überfordert sein. Versuchen Sie es dann mit folgender Variante:

Variante für unruhige Schüler*innen oder Kinder, die Stille nicht gut aushalten

Um eine sehr lebendige Klasse zu beruhigen, können Sie die Kinder/Jugendlichen auch bitten, ihre Dinge aufzuschreiben (wahlweise auch in der Erstsprache, wenn die Kinder es bevorzugen).

Die Übung eignet sich zum Beispiel sehr gut für den Stundenausklang und sollte regelmäßig durchgeführt werden.

Sind die Kinder mit dem Spiel vertraut, können Sie die Reihenfolge umdrehen (3-2-1). Reicht die Konzentrationsfähigkeit Ihrer Schüler*innen, erweitern Sie die Schwierigkeit um ein bis zwei Runden (1-2-3-4-5).



Hinweis: Die Schüler*innen sollten die 1-2-3-Übung bereits kennen und darin geübt sein.

Zielgruppe: ab 12 Jahren und für Lehrer*innen zur Selbstfürsorge

Dauer: 10–15 Minuten

Materialien: keine

DURCHFÜHRUNG

10–15' Bitten Sie Ihre Schüler*innen, sich bequem hinzusetzen, ruhig ein- und auszuatmen und den Blick nach vorne zu richten.

Nun benennen sie für sich
5 Dinge, die sie sehen,
5 Dinge, die sie hören und
5 Dinge, die sie spüren.

Anschließend benennen sie
4 Dinge, die sie sehen, 4 Dinge, die sie hören, und 4 Dinge, die sie spüren.

Danach benennen sie
3 Dinge, die sie sehen, 3 Dinge, die sie hören, und 3 Dinge, die sie spüren.

Das gleiche wiederholen Sie mit 2 Dingen und mit 1 Ding.

Steigern Sie die Übung langsam, Sie müssen nicht schon beim ersten Mal mit 5 beginnen! Bereits genannte Dinge dürfen sich auf jeder der 5 Stufen wiederholen.

Manche Schüler*innen können ihre eigenen Grenzen nicht kennen bzw. spüren. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass sie persönliches Eigentum ihrer Mitschüler*innen nicht achten, in die Räume anderer eindringen, mit der Einrichtung/Ausstattung nicht sorgsam umgehen oder sich achtlos sich selbst und anderen gegenüber verhalten. Auch an Flüchtlingskindern sind häufig Grenzüberschreitungen zu beobachten (siehe S. 40). Um für jüngere Schulkinder Grenzverletzungen sichtbar und spürbar zu machen, können Sie etwa die Lehrer*innen-Insel etablieren.

Gemeint ist damit der Lehrertisch inklusive allem, was auf ihm liegt, sowie ein von Ihnen definierter Raum rundherum. Sie können weitere Schutzzonen einrichten, etwa die Tafel oder den Beamer.

Ziel: Die Schüler*innen entwickeln ein Gefühl für persönliche Grenzen und einen achtsamen Umgang mit diesen.

Zielgruppe: ab 6 Jahren

Dauer: 5 Minuten

Materialien: keine

DURCHFÜHRUNG

- 5' Erklären Sie den Schüler*innen, dass dieser Platz Ihnen allein gehört, sich niemand auf Ihren Sessel setzen darf, auch nicht in der Pause, und dass alles innerhalb dieser Insel tabu ist. Erklären Sie, dass Sie es unangenehm finden, wenn diese Grenzen verletzt werden. Vereinbaren Sie Regeln und Konsequenzen: Wer die Grenze überschreiten will, muss vorher fragen. Wer die Regel nicht einhält, bekommt eine kleine Zusatzaufgabe, die Sie bei der Einführung der Regel gemeinsam vereinbaren. Je nach Entwicklungsphase kann der/die Schüler*in diese selbst vorschlagen, oder Sie geben eine Aufgabe vor.

Skillstraining zum Selbstwert

Ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln Kinder, deren erwünschtes Verhalten gelobt wird. Finden sie für ihren individuellen Lernfortschritt Anerkennung, stärkt das ihren Rücken und ermuntert sie, ihren Weg weiterzuverfolgen. Kinder brauchen Vorbilder, die sie wertschätzend und respektvoll durch ihre Entwicklungsphasen begleiten und ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen, die ihrem Entwicklungsstand entsprechen.

Skillstraining:

Training sozialer Kompetenzen, Ressourcenarbeit, Förderung der Motivation (Anregungen dazu finden Sie in der Literaturliste)

Empfehlenswerte Übungen und Methoden:

Sonnentagebuch, Stärken-Akrostichon, Lerntagebuch, Stärken-Oscar

Bezug zum Lehrplan:

Stärken und Interessen, Normen und Werte, Biografiearbeit

Eine schriftliche Leistungsbeurteilung alternativ zu den Noten oder zusätzlich dazu gibt Ihnen die Möglichkeit, die Persönlichkeitsentwicklung Ihrer Schüler*innen zu berücksichtigen und miteinzubeziehen. Ressourcenorientiertes Beobachten¹⁹ und schriftliche Rückmeldungen in narrativer Form über ihre Fortschritte geben den Schüler*innen die Gelegenheit, ein differenziertes und positives Selbstbild zu entwickeln, daher sollten die Stärken gefördert und die Schwächen nicht betont werden.

› Als die Kinder am Montag im Deutschunterricht das Wochenende nacherzählen sollen, kann die elfjährige Khadeja die Ereignisse der letzten beiden Tage nicht rekonstruieren. Ihr vierjähriger Bruder hingegen erzählt im Kindergarten aufgeregt vom Familientreffen mit dem Onkel und der Tante, die jetzt in Deutschland leben. Sie gibt ihr Heft mit den Worten „Ich kann das nicht, ich bin dumm“ ab. Khadeja war bei der Ankunft in Österreich sechs Jahre alt, ihr Bruder ist ein Jahr nach der gelungenen Flucht geboren. Sie hat keinen Kindergarten besucht. Die Mutter erzählt, dass Khadeja häufig krank war, viel geweint hat und nicht gern mit anderen Kindern spielt.

Im Rahmen der identitätsstiftenden **Biografiearbeit**²⁰ bekommen traumatisierte Kinder und Jugendliche Gelegenheit, positive Erinnerungen festzuhalten. Das chronologische Ordnen und Dokumentieren von Ereignissen im schulischen Alltag, das Führen von Sonnentagebüchern – zum Verankern von schönen Erinnerungen – und Lerntagebüchern ist für alle Kinder und Jugendlichen eine sinnvolle Methode, um die Merkfähigkeit zu verbessern und ihre Entwicklung sichtbar zu machen.

¹⁹ Im Einzelnen: Direkte Leistungsvorlage, Portfolio/Entwicklungsportfolio, Pensenbücher, Lernziele, verbale Beurteilung, Mehr-Phasen-(Schul-)Arbeit mit individueller Rückmeldung. Quelle: www.bifie.at

²⁰ Literatur dazu finden Sie im Anhang und unter www.biografie-arbeit.info/biografiearbeit/literatur-biografiearbeit.htm [20.11.2020]

Ziel: Die Schüler*innen richten ihre Aufmerksamkeit auf Momente der Freude und des Glücks und werden eingeladen, diese zu dokumentieren. Gemeinsam Erlebtes und individuelle Fortschritte, glückliche Zufälle, Erfolge und gute Nachrichten aller Art werden festgehalten. Das Erinnerungsvermögen wird geschult und Schüler*innen mit Merkschwächen werden gefördert.

Zielgruppe: für alle Schulstufen

Dauer: situationsabhängig

Materialien: ein gebundenes Buch pro Klasse und Halbjahr/Schuljahr im Mindestformat DIN A4, linierte oder unlinierte Seiten (je nach Zielgruppe)

DURCHFÜHRUNG

Besondere Momente, Erfolgserlebnisse, glückliche Zufälle werden schriftlich als Kurztexte (Primarstufe) oder ausführlicher (Sekundarstufe I und II) in einem Buch festgehalten und kreativ gestaltet, Erinnerungsstücke wie etwa Fotos, Zeichnungen, Fahr- und Eintrittskarten werden dazugeklebt.

Hinweis: Stellen Sie die Lust am Texten und bildnerischen Gestalten in den Mittelpunkt und beurteilen Sie die Texte nicht nach formalen Kriterien, um emotionalem Hochstress vorzubeugen und Entspannung zu fördern. Im beruhigten Zustand kann das Gehirn Informationen chronologisch ordnen und abspeichern (siehe Abb. 2, Abb. 3, S. 18 f.).

Variante für höhere Schulstufen:

Statt eines Buches wird regelmäßig eine Dokumentation am Computer gestaltet.

Ziel: Die Schüler*innen verbinden ihren Namen mit persönlichen Eigenschaften und stärken damit gleichzeitig ihre Identität.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 30 Minuten

Materialien: Papier, Stifte

Hinweis: Diese Übung eignet sich auch gut für den Zweitsprachen- und Fremdsprachenunterricht.

DURCHFÜHRUNG

30' Jede/r Schüler*in schreibt seinen/ihren Vornamen auf ein Blatt Papier und verwendet die Buchstaben als Anfangsbuchstaben für persönliche Stärken.

Die folgende Abbildung zeigt eine Variante: Hier wurde die Aufgabe als Mesostichon gelöst, die Buchstaben des Vornamens nehmen dabei eine beliebige Position ein.

			T	A	P	F	E	R		
		P	Ü	N	K	T	L	I	C	H
S	P	O	R	T	L	I	C	H		
	H	U	M	O	R	V	O	L	L	
		G	E	N	A	U				

Ziel: Die Schüler*innen reflektieren den Tag, die Woche oder ein Projekt und dokumentieren ihre Erfahrungen. Sie machen sich dabei Erfolgserlebnisse und Schwierigkeiten bewusst, setzen sich mit den damit verbundenen Gefühlen auseinander und richten ihre Aufmerksamkeit auch auf den nächsten Schritt.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 20 Minuten

Materialien: Kopiervorlage „Lerntagebuch“

DURCHFÜHRUNG

- 20' Erklären Sie das Ziel der Aufgabe und teilen Sie die Blätter mit dem Hinweis aus, dass nicht alle Felder ausgefüllt werden müssen. Führen Sie diese Reflexionen im Laufe des Schuljahres regelmäßig durch und sammeln Sie die Blätter zum Beispiel in einer Portfoliomappe, sodass jede/r Schüler*in am Ende des Schuljahres sein/ihr Lerntagebuch als Erinnerung in Händen hält.

Hinweis: Das Lerntagebuch zeigt auf, wo einzelne Schüler*innen ihre Schwerpunkte haben. Manche werden im Feld „Da konnte ich helfen“ fast immer eine Notiz machen können, andere werden vielleicht darüber klagen, dass im Feld „Schwierigkeiten“ so wenig Platz zum Schreiben ist.

Unterstützung werden vor allem jene Schüler*innen brauchen, die bestimmte Felder immer leer lassen. Nehmen Sie sich für diese Schüler*innen ausreichend Zeit und reflektieren Sie gemeinsam, woran das liegen könnte (siehe „Traumapädagogische Gesprächsführung“, S. 36 f.). Entlastend und ermunternd ist der Satz „Gut, dann bleibt das Feld dieses Mal leer, das macht gar nichts. Vielleicht kannst du das nächste Mal ein oder zwei Worte dazu schreiben“.

Bitte füll die Felder aus. Es kann sein, dass du nicht zu allen Fragen etwas schreiben kannst. Das ist in Ordnung!

Das habe ich interessant gefunden:	Das war lustig:	Der schönste Moment in dieser Woche:
Das habe ich gut gemacht:	Das war schwierig:	Das hat mir geholfen:
Das kann ich jetzt besser:	Das möchte ich noch verbessern:	Das hat mich abgelenkt:
Dafür habe ich Lob bekommen:	Da konnte ich helfen:	Darüber möchte ich gern noch mehr erfahren:

Ziel: Die Schüler*innen entdecken eigene Ressourcen und werden sich bewusst, wie sie ihre Stärken nützen können. Sie erfüllen Begriffe mit Leben und erproben, wie sie diese szenisch umsetzen und kreativ darstellen können.

Zielgruppe: abhängig von den gewählten Begriffen, ab 10 Jahren

Dauer: 2 Unterrichtseinheiten

Materialien: Kopiervorlage Stärkenkärtchen, Handys mit Kamerafunktion oder Digitalkameras in Gruppenstärke, Oscar-Figuren/Urkunden o.ä. für die Filmpreisverleihung

DURCHFÜHRUNG

5' Erklären Sie Ihren Schüler*innen, dass in diesem Projekt Kurzfilme gemacht werden, und vereinbaren Sie mit ihnen, diese ausschließlich in der Klasse zu präsentieren und danach zu löschen. Halten Sie nicht alle Schüler*innen für paktfähig, sollten keine Handys eingesetzt werden.

5' Teilen Sie die Klasse in Kleingruppen (4 bis 6 Personen) ein. Jede Kleingruppe bekommt ein Kärtchen oder sucht sich eines aus (in dem Fall sollten mehr Kärtchen vorbereitet sein als Gruppen gebildet werden, damit alle Gruppen tatsächlich eine Stärke frei wählen können).

20–30' Ausarbeitung einer Kurzszene

Nun überlegt sich jede Gruppe – eventuell mit Ihrer Unterstützung –, in welcher Situation diese Eigenschaft gebraucht wird und gestaltet dazu eine kurze alltägliche Szene, die nicht mehr als eine bis zwei Minuten dauert.

Die Gruppenmitglieder verteilen untereinander folgende Rollen:

1 Kamerafrau/-mann (filmt die Szene)

1 StatistIn für stumme Rollen (etwa ein Baum)

2–4 Darsteller*innen

10–15' Szenenspiel

Alle Gruppen proben für sich die Szene ein- bis zweimal ohne Kamera und spielen sie dann gleichzeitig und somit ohne Publikum, während die Kamera läuft.

20' Präsentation

Sind alle Gruppen mit ihren Aufnahmen fertig, kommt die Klasse wieder zusammen und schaut sich gemeinsam die entstandenen Filme über einen Beamer an. Um die Aufmerksamkeit zu lenken, können Beobachtungsaufgaben hilfreich sein.

15–20' Reflexion

Gemeinsam wird überlegt, welche Stärken gezeigt wurden. Die Schüler*innen beschreiben, welche Fähigkeiten ihnen an den anderen und an sich selbst aufgefallen sind. Haben sie „nur“ die vorgegebene Stärke dargestellt, oder wurden durch das Theaterspielen weitere Stärken sichtbar (schauspielerisches Talent, Ideenreichtum, Kreativität, gute Kameraführung, Blick für das Wesentliche, ausdrucksstarke Darstellung der stummen Rollen, Teamfähigkeit, Führungskompetenz, Geduld mit den Teammitgliedern usw.)? Anhand der Wortmeldungen kann deutlich gemacht werden, dass es in der Kleingruppe und in der Klasse viele Stärken und Ressourcen gibt, die sinnvoll eingesetzt wurden.

5–10' Oscar-Verleihung

Sprechen Sie eventuell kurz mit den Schüler*innen über diesen Filmpreis und seine Bedeutung.

In Anlehnung daran bekommt jede Gruppe einen „Oscar für ...“ (Setzen Sie hier die gewählte und dargestellte Stärke ein), z.B. eine Urkunde für jede/n Darsteller*in mit einem Erinnerungsfoto.

freundlich	höflich	teamfähig	hilfsbereit
geduldig	einfühlsam	wissbegierig	mutig
humorvoll	zuversichtlich	lösungsorientiert	ehrlich
verlässlich	fleißig	selbstständig	spontan
pünktlich	verantwortungsbewusst	konzentriert	begabt in ...
geschickt	aufmerksam	ordentlich	ausdauernd
sportlich	nachdenklich	flexibel	aktiv
musikalisch	kreativ	achtsam	rücksichtsvoll

Skillstraining zur Selbstermächtigung

Um sich aus der traumatischen Erstarrung lösen zu können, müssen Kinder viel Ermutigung erfahren und zahlreiche Gelegenheiten bekommen, sich innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst auszuprobieren (Exploration). Zeigen Sie Handlungsspielräume auf, machen Sie Erfolgserlebnisse bewusst und ermöglichen Sie Ihren Schüler*innen eine dem Entwicklungsstand gemäße Partizipation, um die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, zu fördern. So wächst die Bereitschaft, für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen.

› *Neginah weiß nicht, was sie möchte, und sagt häufig: „Ich weiß nicht.“ oder „Ich kann das nicht!“ Sie verhält sich angepasst, widerspricht nie, meldet sich nicht zu Wort und bleibt in der Pause für sich. Den Wochenplan arbeitet sie eine Aufgabe nach der anderen ab. Wenn sie eine Aufgabe nicht versteht, starrt sie an die Wand und holt sich keine Hilfe. Sie beschwert sich nie und scheint keine Lust an einer Sache zu verspüren. Auf Exkursionen möchte sie nicht mitgehen, obwohl ihre Eltern sie dazu ermuntern.*

Spannungszustände (siehe S. 16 f.) hemmen Betroffene in ihrer Entwicklung. Hier tut Aufklärung gut. Wenn Ihre Schüler*innen verstehen, woher beispielsweise ihre Konzentrationsstörungen kommen, können sie entspannter damit umgehen und Schuldgefühle abbauen.

In Rollenspielen erhalten Ihre Schüler*innen die Möglichkeit, in die entwicklungsgemäße Rolle jenes Kindes zu schlüpfen, das sie im Alltag nicht sein können, weil sie durch die Anforderungen der Vergangenheit frühzeitig erwachsen werden mussten. Szenisches Spiel kann dabei helfen, jene kindlichen Anteile zu aktivieren, die verschüttet wurden. Schüchternen Kindern und Jugendlichen sollte es erlaubt sein, einfach nur zuzuschauen.²¹

Skillstraining:

Vermittlung von Lernstrategien, Umgang mit Werkzeug aller Art, Psychoedukation (siehe S. 78)

Empfehlenswerte Übungen und Methoden:

Bewegungsübungen, Übungen aus der Erlebnispädagogik, Übungen zum Verhandeln und Kompromiss-schließen, Rollenspiele

Bezug zum Lehrplan:

Kinderrechte, Menschenrechte, Stärken und Interessen, Rollenverständnis, gemeinsames Erarbeiten der Klassenregeln

Die Auseinandersetzung mit den Kinder- und Menschenrechten kann alle Schüler*innen ermutigen und ihnen zeigen, dass Menschen dazu fähig sind, ihre Lage zu verbessern. Ohne Hoffnung und Zukunftsperspektive kann es letztlich keine Entwicklung zur Selbstermächtigung geben.

TIPP: Bewegung hilft

Gibt es genug Platz in der Klasse oder auf dem Gang vor der Klasse? Regen Sie Ihre Schüler*innen nach Möglichkeit dazu an, selbst zu spüren, wann sie Bewegung brauchen, und vereinbaren Sie mit Ihnen Übungen, die sie selbstständig zwischendurch machen dürfen (Kniebeugen, Hampelmann, hüpfen, mit einem Sprungseil springen, Gliedmaßen ausschütteln ...). Vereinbaren Sie in den Klassenregeln, unter welchen Bedingungen Sie das ermöglichen können. Stellen Sie unruhigen Schüler*innen Knetbälle oder Igelbälle zur Verfügung, die sie während ruhiger Konzentrationsphasen zum Spannungsabbau kneten können.

Wichtig: Korrigieren Sie in gemeinsamen Übungen die Bewegungen Ihrer Schüler*innen nicht, damit kein Leistungsdruck entsteht oder ein bereits bestehender Leistungsgedanke von Ihnen nicht zusätzlich unterstützt wird. Wichtig sind der Bewegungsimpuls und die Freude an der Bewegung, die zur Entspannung führen können.

Bewegungsübungen lockern den Unterricht auf und nehmen nicht viel Zeit in Anspruch. Ein Beispiel dafür sind Überkreuzbewegungen. Regelmäßig ausgeführt können Überkreuzbewegungen das Gleichgewichtsgefühl und die Koordination verbessern, sie wirken sich positiv auf die Konzentrationsfähigkeit aus und können zum Spannungsabbau beitragen.

Ziel: Die Schüler*innen können durch Bewegungsangebote fehlende Spannung aufbauen oder hohe Spannung abbauen.

Zielgruppe: für alle Schulstufen geeignet

Dauer: 2–3 Minuten

Materialien: keine

DURCHFÜHRUNG

- 2–3'** Die Bewegungen werden möglichst langsam und achtsam ausgeführt, also bewusst und ohne zu sprechen. Die Schüler*innen stehen auf, suchen sich einen Platz in der Klasse und gehen auf der Stelle. Dabei ziehen sie das rechte Knie hoch und berühren es mit dem Ellbogen des linken angewinkelten Arms und umgekehrt.

Hinweis: Rechts und links zu verorten kann Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Gründen schwerfallen, nicht immer liegt ein psychisches Trauma vor. Hilfreich kann es sein, zur Orientierung die Schreibhand oder den Ellbogen dieser Seite und das Knie der anderen Körperhälfte mit einem gleichfarbigen Band oder Klebepunkt zu markieren.

Skillstraining zur Selbstwirksamkeit

Selbstwirksame Menschen vertrauen auf ihre Kompetenz und glauben daran, etwas bewirken zu können. Sie sind sich sicher, auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln und diese meistern zu können. Um Selbstwirksamkeit zu fördern, brauchen Kinder einmal mehr Lob und Ermutigung sowie Erwachsene, die sie fordern und fördern und darauf achten, dass die an sie gestellten Aufgaben bewältigbar sind. Ein binnendifferenzierter Unterricht, der auf die Stärken baut und die Schwächen nicht betont, kann Ihre Schüler*innen gezielt unterstützen.

› *Idris kommt in der Früh nicht aus dem Bett, ist daher wiederholt unpünktlich in der Schule, lässt häufig die Hausübung oder wichtige Schulsachen zu Hause liegen. Wie selbstverständlich findet sich immer jemand, der ihm hilft, ohne dass er darum bittet. Wenn ihm etwas misslingt, reagiert er verzweifelt: „Ich versuche eh alles, aber es gelingt nicht.“*

Skillstraining:

Unsere Ressourcen

Weitere empfehlenswerte Übungen:

Spannungsskala (siehe S. 48 ff.), Stopp-Regel (siehe S. 56), Stärken-Oscar (siehe S. 66)

Unterstützende Interventionen (soziales Lernen):

Verantwortung durch Ämterübernahme (Klassenordner*in, Streitschlichter*in, Buddy, Lernhelfer*in, Pat*in für neue Schüler*innen), Förderung von Interessen/Neigungen/Talenten und Partizipation

²¹ Literatur dazu finden Sie in der weiterführenden Literatur unter „Rollenspiele“.

Ziel: Die Schüler*innen lernen voneinander, wie man sich in schwierigen Situationen helfen kann. Sie erfahren, dass auch andere Probleme haben oder mal „schlecht drauf“ sind und üben, wie man anderen Tipps geben kann. Sie erweitern ihre Ressourcen und stärken ihre Resilienz.

Zielgruppe: ab 8 Jahren

Dauer: 1 Unterrichtseinheit

Materialien: Stifte, Flipchartpapier (oder Tafelbild) mit „Körper-Herz-Hirn“-Tabelle, Post-it-Zettel

DURCHFÜHRUNG

5–10' Einstimmung

Regen Sie Ihre Schüler*innen an darüber nachzudenken, was sie tun, wenn es ihnen mal nicht so gut oder vielleicht sogar ganz schlecht geht. Die Schüler*innen schreiben jeden Gedanken einzeln auf Post-its.

Hinweis: Jüngere Kinder und traumatisierte Menschen jeden Alters verfügen über wenig Ressourcen und werden von Ihnen in den meisten Fällen Beispiele brauchen. Sie könnten zur Unterstützung Vorschläge auf Post-its vorbereiten und diese Ihren Schüler*innen zur Verfügung stellen.

10' Ordnen

Die Schüler*innen heften ihre Post-its in einer großen Tabelle (siehe Beispiel Kopiervorlage) in die passende Kategorie.

Hinweis: Die Schüler*innen geben hier ihre ganz persönlichen Lösungsstrategien preis. Es gibt daher keine falschen Antworten, die Zuordnung der einzelnen Post-its wird nicht korrigiert. So minimieren Sie das Risiko, Hemmungen, Scham oder Angst vor schlechten Leistungen zu fördern. Heftet beispielsweise ein/e Schüler*in „Musik hören“ in die Kategorie „Hirn“, kann das für sie richtig sein. Vielleicht hört er/sie mehr auf den Text als auf die Musik? Fragen Sie gegebenenfalls nach, wie es gemeint ist, und akzeptieren Sie alle Antworten. Lassen Sie diesbezügliche Diskussionen unter den Schüler*innen zu und deeskalieren Sie gegebenenfalls in diesem Sinne.

15–20'

Verankerung und Ausklang

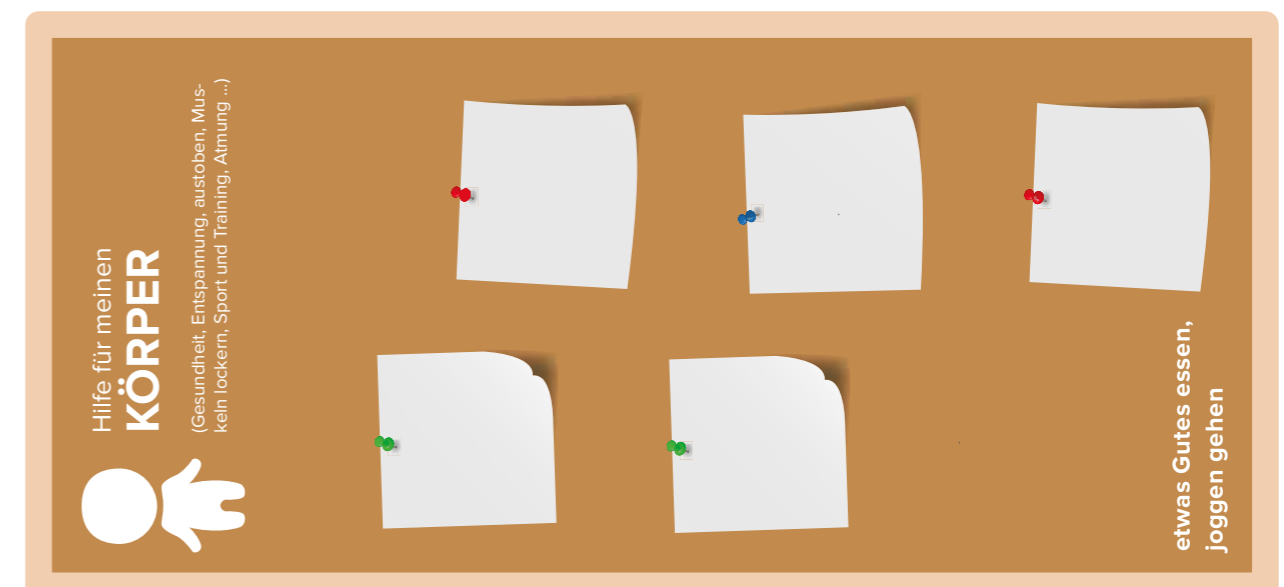
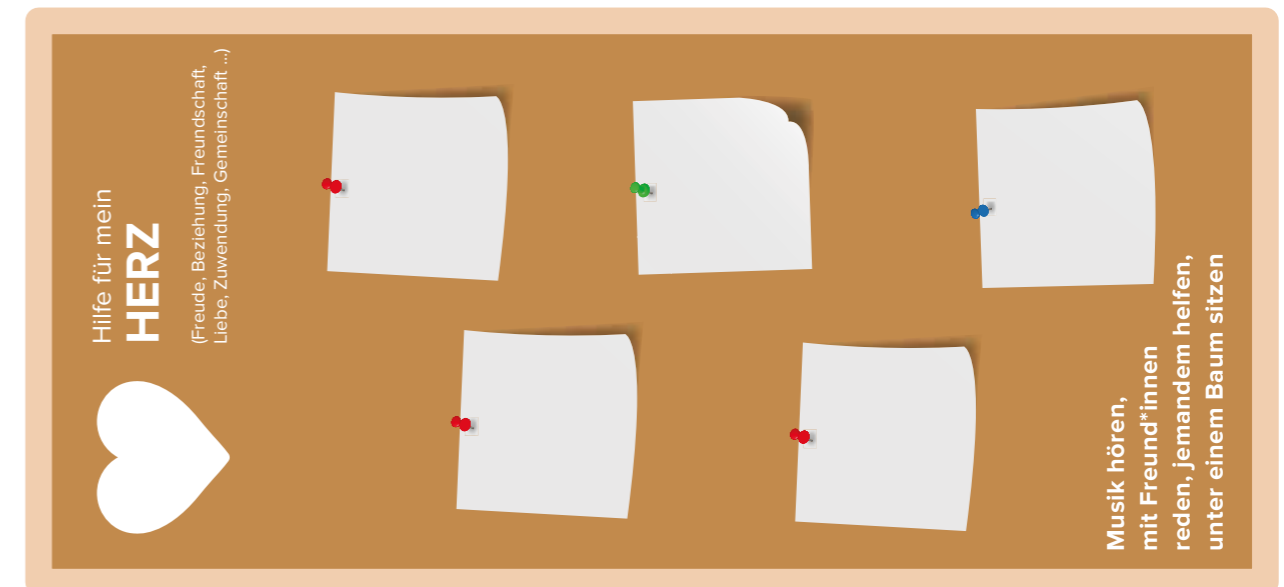
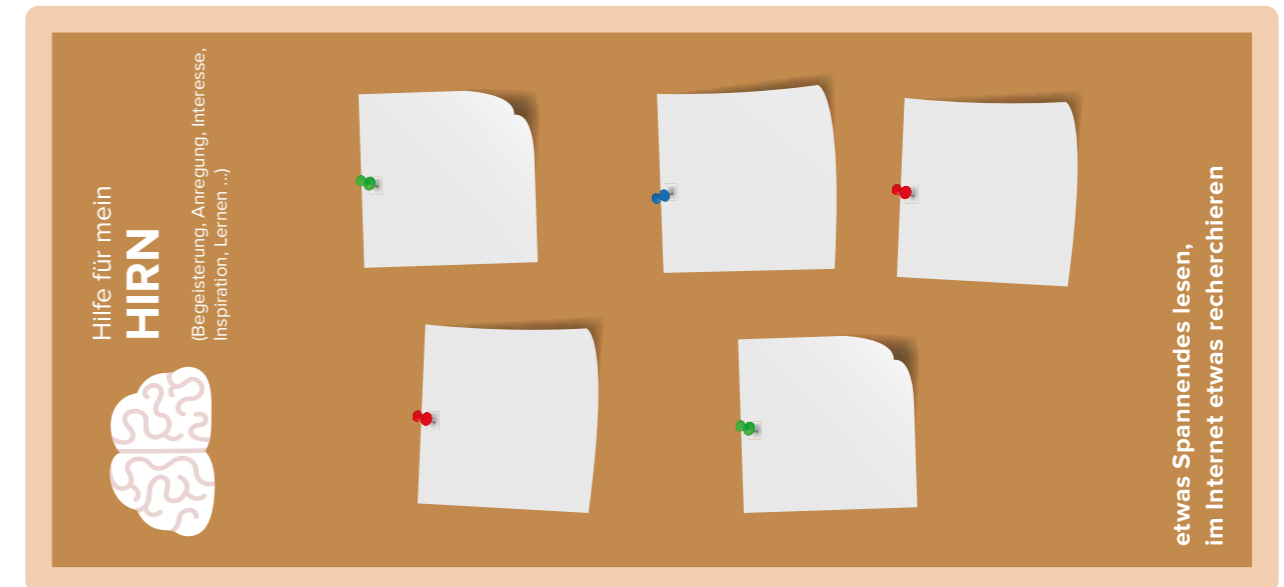
Schreiben Sie anhand der gesammelten Beispiele gemeinsam mit den Schüler*innen eine Ressourcenliste.

Hängen Sie die Ressourcenliste an einer gut sichtbaren Stelle im Raum auf. Teilen Sie die Kopiervorlage aus, in die die Schüler*innen jeweils ihre „Lieblingstipps“ eintragen können, damit sie auch zu Hause darauf zurückgreifen können.

5'

Einsatz im Alltag

Ist die Wäscheklammer am Stimmungsbarometer im mittleren oder unteren Bereich, können Sie Ihre Schüler*innen dazu anregen, sich aus der Ressourcenliste eine Idee zur Stärkung auszusuchen.



Was kann ich tun, wenn sich mir ein/e Schüler*in anvertraut und mich um Geheimhaltung bittet? ²²

Viele traumatische Erinnerungen sind mit Scham- oder Schuldgefühlen verbunden. Betroffene belegen daher ihre Erzählungen gern mit einem Tabu. Pädagog*innen haben aber nicht die Rolle eines Geheimnisträgers oder einer Geheimnisträgerin, sie sind Entwicklungshelfer*innen. Schrittweise müssen Betroffene lernen zu entscheiden, wem sie ausreichend vertrauen können, um über Erlebtes sprechen und sich Hilfe holen zu können. In diesem Lernprozess kommt den Lehrer*innen eine entscheidende Rolle zu.

Wendet sich ein/e Schüler*in an Sie, um sich Ihnen anzuvertrauen, und sagt Ihnen, dass Sie nichts davon mit Dritten besprechen dürfen, gibt es unterschiedliche Ausgangssituationen:

Unmündige Minderjährige (bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres)

Hören Sie sich auf jeden Fall an, was das Kind zu erzählen hat, und erklären Sie ihm, falls Sie Fachleute hinzuziehen wollen oder müssen, dass Sie helfen wollen, aber selbst nicht helfen können, weil Sie für dieses spezielle Problem selbst Unterstützung brauchen. Das könnten Sie in etwa so formulieren: „Was du mir da erzählst, ist wirklich eine ganz schwierige Situation. Ich glaube, da brauchen wir beide Hilfe, und ich habe auch schon eine Idee, wer uns da helfen/beraten könnte.“ Kündigen Sie an, dass Sie diese Helfer*innen mit dem Problem befassen werden, und erklären Sie in einfachen Worten, was Sie diesen erzählen würden. Versichern Sie dem Kind, dass Sie es auf dem Laufenden halten werden.

Sie signalisieren auf diese Weise:

- ▶ eine Geheimhaltung ist zum Schutz des Kindes nicht möglich
- ▶ Sie bleiben die Bezugsperson und der stabile Faktor
- ▶ Sie bleiben am Thema dran
- ▶ Sie nehmen das Kind ernst
- ▶ Sie nehmen das Problem ernst
- ▶ Sie lassen das Kind nicht allein
- ▶ Sie begleiten das Kind auf seinem Weg
- ▶ Sie sind nicht Teil des Problems, sondern Teil der Lösung

Mündige Minderjährige (vom 15. bis zum 18. Geburtstag)

1. Der/Die Schüler*in verbietet Ihnen schon einleitend die Weitergabe der Information. Antworten Sie sinn- gemäß in Ihren eigenen Worten etwa so: „Ich weiß ja noch gar nicht, was du mir sagen möchtest. Ich verrate niemanden. Ich werde auch dich nicht verraten. Ich muss dir aber sagen, dass Lehrer*innen dann, wenn einer/m Schüler*in etwas Schlimmes passiert ist, Hilfe holen müssen, damit es dem/der Schüler*in dann wieder gut geht.“ Versichern Sie dem/der Jugendlichen, dass Sie nur das weitergeben, was Sie mit ihr/ihm vereinbart haben, und dass Sie sie/ihn auf dem Laufenden halten werden. Vielleicht braucht aber nicht das Kind, sondern jemand anderer Hilfe. Auch da kann oder muss ein/e Lehrer*in vielleicht helfen. „Ich habe eine Idee: Du erzählst mir jetzt erst einmal, was du mir sagen möchtest, und dann überlegen wir gemeinsam, wer Hilfe braucht und wer helfen kann. Was meinst du dazu?“ Machen Sie zwischen den Sätzen kurze Pausen, damit das Gesagte sickern kann. Sprechen Sie ruhig und langsam. Beantworten Sie auch Einwände und Sorgen beruhigend. Falls Sie merken, dass der/die Schüler*in sich vor Ihnen verschließt, und Sie spüren, dass Vertrauen in Misstrauen umschlagen könnte, bieten Sie Folgendes an:

„Vielleicht möchtest du darüber nochmal nachdenken. Ich hatte als Kind und als Jugendliche/r auch Geheimnisse, das ist ganz normal. Geheimnisse hat jeder. Erzähl mir das, was du mir sagen willst, aber nur, wenn es auch andere Helfer*innen wissen dürfen, falls es notwendig sein sollte.“ (Selbstermächtigung, Selbstkontrolle)

2. Sollten Sie erst gegen Ende der Erzählung oder mittendrin den Auftrag zum Stillschweigen bekommen, wäre folgende Reaktion möglich:

„Das tut mir leid, (Name des/der Schüler*in), aber das geht nicht. Lehrer*innen müssen genauso wie Feuerwehrleute, Sanitäter*innen oder Ärzt*innen helfen, wenn jemand Hilfe braucht, aber manchmal braucht ein/e Schüler*in oder jemand aus der Familie nicht Lernhilfe, sondern vielleicht eine Beratung oder etwas ganz anderes. Dafür gibt es dann auch Fachleute. Als Lehrer*in habe ich die Aufgabe, dir zu helfen oder jemanden anderen um Hilfe zu bitten, damit es dir/deiner Familie wieder besser geht. Ich werde jetzt erst einmal über das nachdenken, was du mir erzählt hast. Das war sehr mutig von dir und bestimmt nicht leicht. Ich sehe, dass es dich traurig (wütend/ärgerlich/dir Angst) macht, und ich verstehe das. Ich wäre auch traurig (wütend/ärgerlich/hätte Angst). Es ist ganz richtig, das mit jemandem zu teilen und gemein-

sam darüber nachzudenken, was man tun kann. Danke für dein Vertrauen. Ich werde dich in den nächsten Tagen noch einmal darauf ansprechen.“ Versichern Sie auch hier, dass Sie nur das weitergeben, was Sie gemeinsam vereinbart haben, und dass Sie den/die Jugendliche/n auf dem Laufenden halten werden.

3. Äußert der/die Jugendliche den Wunsch, dass ein/eine mutmaßliche/r Täter*in nichts von dem Gespräch erfahren solle, könnte es sinnvoll sein, diesem Wunsch nachzukommen, um das Opfer vor weiterer Gewalteinwirkung zu schützen. Auch in diesem Fall ist die rasche Beiziehung von Expert*innen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schulpsychologie notwendig.

Was kann ich tun, wenn sich ein/e Schüler*in unerwartet öffnet und Erlebtes zu erzählen beginnt?

Bedenken Sie Folgendes: Sie wissen nicht, was der/die Schüler*in Ihnen gleich sagen möchte. Es könnten sehr schmerzhaft Erinnerungen sein, die sich da einen Weg an die Oberfläche bahnen. Als Pädagog*in haben Sie immer für das Wohl aller Schüler*innen und auch für das eigene zu sorgen. Daher müssen Sie jetzt rasch einige Entscheidungen treffen:

- ▶ Eignet sich der Ort? Könnte jemand mithören, der das Erzählte nicht verarbeiten kann?
- ▶ Ist es hier ausreichend ruhig? Sind Störungen/ Unterbrechungen möglich?
- ▶ Kann in dieser Umgebung angemessen auf das Erzählte oder auf Gefühlsausbrüche reagiert werden?
- ▶ Eignet sich der Zeitpunkt?
- ▶ Haben Sie selbst ausreichend Zeit und Energie, um dem/der Schüler*in jetzt zuhören zu können?
- ▶ Hat der/die Schüler*in dafür Zeit, oder wird er/sie von jemandem erwartet?
- ▶ Kann der/die Schüler*in mit dem Erzählen warten?
- ▶ Ist ein/e Kolleg*in in der Nähe, die/der die Aufsicht der Klasse für Sie übernehmen könnte?

Je nach Situation müssen Sie nun entscheiden, wie Sie vorgehen. Sollte es Ihnen nicht möglich sein, Ihre Aufmerksamkeit ungeteilt dem/der Schüler*in zu schenken, dann teilen Sie ihm/ihr das mit. Achten Sie darauf, Ich-Botschaften auszusenden.

Beispiel: „(Name des/der Schüler*in), bitte warte einen Moment. **Ich** kann dir gerade nicht so gut zuhören, aber **ich** möchte dir gern zuhören. Möchtest du dich mit mir vielleicht dort drüben hinsetzen? Dort ist es ruhiger. Hier ist es **mir** zu laut.“

Oder: „Entschuldige bitte, (Name des/der Schüler*in), ich sehe, dass wir beide jetzt ganz wenig Zeit haben. Du musst gleich ... und ich muss gleich ... Ich möchte

dir aber gern zuhören. Es würde mich freuen, wenn du mir das ... (Zeitvorschlag, möglichst zeitnah zu diesem Gespräch!) erzählst. Meinst du, du schaffst das, bis dahin zu warten?“

Wichtig: Halten Sie diese Verabredung unbedingt ein. Traumatisierte Menschen haben das Vertrauen in ihre Umgebung und in die Mitmenschen verloren und müssen sich dieses mit Hilfe neuer verlässlicher Bezugspersonen schrittweise und vielfach sehr mühsam wieder erarbeiten. Dieses Vertrauen wird Ihnen in dem Moment, in dem der/die Schüler*in zu erzählen beginnt, geschenkt. Würden Sie Ihre gemeinsame Abmachung nicht einhalten, würde dieses Vertrauen zunichte gemacht werden. In so einem Fall erfüllt sich die traumatische Erfahrung („Niemand hilft mir!“) und bestätigt die **traumatische Erwartungshaltung** („Ich muss allein zurechtkommen, mir kann/will/wird niemand helfen!“). Es könnte zu einer **Retraumatisierung** kommen. Versprechen Sie nur, was Sie halten können: „Ich versuche es, aber ich bin nicht sicher, ob ich es schaffe.“ Wenn einmal etwas nicht klappt: Um Verlässlichkeit und den guten Willen sichtbar und spürbar zu machen, kann eine ehrlich gemeinte Entschuldigung Wunder wirken!

Tipps für den Fall, dass der/die Schüler*in den Redefluss nicht sofort stoppen kann:

- ▶ Seien Sie freundlich, aber klar!
- ▶ Wiederholen Sie das bereits Gesagte!
- ▶ Sprechen Sie mit eher tiefer Stimme!
- ▶ Sprechen Sie in kurzen, einfachen Sätzen und langsam, um den Stresspegel aller Beteiligten niedrig zu halten!

Für den Fall, dass der/die Schüler*in mit dem Erzählen nicht warten kann (hoher Erregungszustand/Hyperarousal, siehe auch S. 18 f.), müssen Sie umgehend dafür sorgen, dass Mitschüler*innen nicht zu Zeug*innen werden. Bitten Sie sie, eine/n Kolleg*in zu holen. Verlassen Sie danach, wenn das möglich ist, mit dem/der Schüler*in den Aufenthaltsort oder bitten Sie den/die Kolleg*in, mögliche Zeug*innen aus der Situation hinauszubegleiten (siehe „Erste Hilfe“, S. 28).

Während des Erzählens:

- ▶ Hören Sie aufmerksam zu!
- ▶ Unterbrechen Sie die Erzählung möglichst nicht, stellen Sie ausschließlich Verständnisfragen, um der Erzählung folgen zu können, aber nur, wenn es unbedingt notwendig ist!
- ▶ Graben Sie niemals in den Erinnerungen Ihres Schülers oder Ihrer Schülerin. Die Traumaexposition ist Therapeut*innen vorbehalten!
- ▶ Beobachten Sie den/die Schüler*in und lesen Sie die Gefühlsregungen ab!
- ▶ Geben Sie diesen Gefühlen eine Sprache: Ja, das ist sehr traurig. Ja, so etwas kann sehr wütend machen. Das ist sehr verletzend!

²² Sollte es sich um eine Gefährdung des Kindeswohls handeln, reicht der begründete Verdacht für eine Meldung bei der Kinder- und Jugendhilfe. Es ist nicht notwendig, bereits alle Fakten zu kennen, bevor Sie sich an diese wenden. Sprechen Sie sich mit der Schulleitung ab und ziehen Sie eventuell eine Schulpsychologin oder einen Schulpsychologen hinzu.

ELTERNARBEIT

Erfahrung
Situation der Eltern
Begegnung
Entwicklung

Kultur des Miteinanders
Psychoedukation
Sprachbarrieren
Dolmetscher*innen
Elternabend

Wie Kooperation gelingen kann

Geflüchtete Eltern sind besonders belastet, sie haben im Herkunftsland selbst Schlimmes erlebt und ihre Kinder – so gut es ging – zu schützen versucht. In Flüchtlingslagern haben viele Familien Monate oder Jahre darauf gewartet, dass sich die Lage in der Heimat verbessert, und mussten erkennen, wie aussichtslos das Warten ist. Sie mussten geliebte Bezugspersonen zurücklassen, manche haben entweder im Krieg oder auf der Flucht Kinder oder Ehepartner*innen verloren oder wurden von diesen getrennt. Im Aufnahmeland Österreich ist ein geordnetes Familienleben, das Kindern und Eltern Geborgenheit, Schutz und Sicherheit bietet, durch den Aufenthalt in großen Quartieren ohne Beschäftigung über einen langen Zeitraum nicht möglich (siehe S. 6 f.). Die Alltagsbewältigung ohne die nötigen Kenntnisse der Landessprache und Gepflogenheiten ist eine zusätzliche Hürde.

Eltern mit diesen oder ähnlichen Erfahrungen sind oft selbst traumatisiert und brauchen dringend das Gefühl, dass ihre Hoffnung auf ein Leben in Sicherheit nicht zerschlagen wird. Eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern kann immens viel dazu beitragen.

Manche Eltern sind für uns Lehrer schwer greifbar. Wenn Elternsprechtage sind, kommen sie nicht, weil sie andere Verpflichtungen haben, oft habe ich aber auch den Eindruck, sie haben kein Interesse. Oft wissen Eltern auch nicht, was sie ins Mitteilungsheft schreiben können, und wenn ich etwas hinein schreibe, bin ich mir nicht sicher, ob die Eltern es lesen können.²³

Sonja R., Lehrerin an einer Mittelschule

Wenn es Schulausflüge gibt, schreibt es die Lehrerin ins Mitteilungsheft. Ich spreche noch nicht so gut Deutsch, aber mit Hilfe der Übersetzungsass verstehe ich vieles. Einmal pro Woche kommt auch eine Ehrenamtliche zu uns, die Arabisch und Deutsch spricht.

Sheefa L., Mutter zweier Kinder, aus dem Irak

Zur Situation der Eltern

Wie sich ihre Erfahrungen auf die Begegnung mit der Schule auswirken können²⁴

Die Entscheidung, zu gehen, das Abschiednehmen, das Ankommen, das Sicheinfinden und das Weiterleben unter neuen Bedingungen fordern jeden und jede Einzelne/n in höchstem Maße heraus, und zwar über einen weit längeren Zeitraum als es sich Menschen, die diese Erfahrung nicht gemacht haben, vorstellen können. Dies ist ein Prozess, der nach Aussagen vieler Flüchtlinge und Migrant*innen nie endet.

Teil der Migrations- und auch Fluchterfahrung ist die sogenannte **Migrationskrise** (vgl. Kronsteiner 2003, nach Grinberg und Grinberg 1990). Sie wird durch das Erleben eines Kulturschocks eingeleitet, wenn realisiert wird, dass nichts oder nur wenig bekannt bzw. nur wenig so wie erwartet ist. Diese Krise ist zudem durch die verstörende Erfahrung geprägt, nicht mehr der Mensch von zuvor zu sein. Für Erwachsene ist dies mit dem Verlust von sozialem Ansehen wie auch mit dem Verlust selbstverständlicher Autonomie verbunden.

Das im psychosozialen Gepäck Mitgebrachte – die Sprachen, die Erfahrungen, das Wissen, die Qualifikationen – ist in der neuen Umgebung nicht brauchbar. Sprachlosigkeit sowie Gefühle von Hilflosigkeit, Ohnmacht und Wut begleiten diese Phase, die den Verlust eines souveränen Selbst bedeutet.

Das Nicht-Verstehen sowie das Nicht-Verstanden-Werden, das Angewiesensein auf fremde Hilfe, der Verlust von Sicherheit und Vertrautem führen zu regressivem Erleben, das besonders für Erwachsene beklemmend sein kann.

Ich war unendlich froh, dass meine Kinder und ich endlich in Sicherheit waren. Auf der anderen Seite war alles neu. Einfachste Dinge, über die ich früher nicht nachgedacht habe, wie nach dem Weg zu fragen oder etwas einzukaufen, waren unlösbare Aufgaben, weil ich die Sprache nicht konnte. In meinem Job in Syrien war ich es gewohnt, vor Leuten zu sprechen, hier war ich jedes Mal nervös, wenn ich auf ein Amt gehen musste. Auch wenn es sicher nicht immer so war, hatte ich doch das Gefühl, dass mich die Leute misstrauisch angeschaut haben. Ich habe mich sehr unsicher gefühlt, selbst etwas so Einfaches wie Gesichtsausdrücke konnte ich plötzlich nicht mehr richtig deuten.

Hiam W., 35 Jahre, Mutter zweier Kinder aus Syrien

²³ Im „Schul-ABC – Verständnishilfe zwischen Eltern und Lehrkräften“ finden Sie u.a. häufig gebrauchte Mitteilungen für das Mitteilungsheft auf Arabisch, Dari und in weiteren Sprachen: www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/schul-abc-arabisch.pdf; www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/schul-abc-farsi.pdf und www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/schul-abc.pdf [20.11.2020]

²⁴ Dieser Teilabschnitt ist von Verena Plutzar verfasst.

In dieser Phase stellt auch die Begegnung mit der Schule für die Eltern eine große Herausforderung dar, und zwar aus verschiedenen Gründen. Zum einen ist die Schule als machtvoll Institution ein Ort, der für Eltern grundsätzlich einschüchternd sein kann, vor allem, weil in der Schule und durch die Schule lebensbedeutende Entscheidungen für das Kind getroffen werden und Lehrer*innen dabei durch ihre Beurteilungen eine wesentliche Rolle zukommt. Hier spielt die Kommunikation mit den Eltern eine wichtige Rolle, wobei sich Eltern mit Flucht- oder Migrationshintergrund oft nicht als gleichwertige Partner*innen fühlen:

*Ich war immer sehr aufgeregt, wenn ich mit der Lehrerin meines Sohnes sprechen musste. Mein Deutsch war noch nicht so gut, und ich konnte nicht in Worte fassen, was ich eigentlich sagen wollte. Ich kam mir so dumm vor und wollte meinen Sohn nicht bloßstellen. Ich hatte Angst, dass die Lehrerin ihn wegen mir schlechter behandelt, weil ich im Gespräch vielleicht etwas sage, das die Lehrerin falsch versteht. Die Lehrerin habe ich am Anfang schlecht verstanden, für mich hat sie sehr komplizierte Worte verwendet. Die Gespräche waren meist ziemlich kurz. Ich hätte gerne viele Fragen über meinen Sohn gestellt, aber Lehrer*innen haben auch andere Dinge zu tun.*

Nesrin A., Mutter zweier Kinder aus Syrien.

In der Wahrnehmung vieler Eltern nehmen Lehrer*innen eine dominante Rolle in Elterngesprächen ein. Sie bestimmen nicht nur die Inhalte und den Ablauf des Gesprächs, sondern auch den Ort, die Zeit und die Sitzordnung, was auf Eltern einschüchternd wirken kann. Das Ungleichgewicht in der Gesprächssituation wird verstärkt, wenn Eltern die Sprache der Institution nicht oder nicht ausreichend beherrschen.

Das Gespräch kann dann als Prüfungssituation erlebt werden und mit Gefühlen von Scham verbunden sein.

Eine weitere Herausforderung ist zum anderen die Tatsache, dass die Voraussetzungen und Abläufe des Schulbetriebs für Eltern aus anderen Ländern nicht selbstverständlich sind. Ganz im Gegenteil, Schulsysteme auf der ganzen Welt, selbst innerhalb Europas, unterscheiden sich in hohem Maße voneinander, was ihr Selbstverständnis und die daraus resultierenden Spielregeln für eine erfolgreiche Teilnahme betrifft. Das bedeutet, dass sich die Vorstellungen und Erwartungen der Eltern und der Lehrer*innen nicht selbstverständlich treffen. Eltern brauchen hier Orientierung und Information, die für sie verständlich und nachvollziehbar ist, was von den Pädagog*innen und der Institution Schule einen zusätzlichen Aufwand und Engagement erfordert. Hier fehlen bisher vielfach Zeit und begleitende Fachkräfte wie beispielsweise Muttersprachenlehrer*innen oder mehrsprachige

Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen. Eltern sind jedoch auf verständliche Informationen angewiesen, wenn sie als Partner*innen gewonnen werden und auch als solche agieren sollen.

Die Lehrerin meiner Tochter hat sich viel Zeit für uns genommen. Ich konnte Englisch, deshalb konnten wir die Gespräche bei den Sprechtagen auf Englisch führen. Mit der Zeit hat sie dann aber nur mehr Deutsch mit mir gesprochen, als sie gemerkt hat, dass meine Deutschkenntnisse besser geworden sind. Mittlerweile sind drei meiner Kinder in dieser Schule. Ich verpasse keinen Elternabend.

Asha O., Mutter von neun Kindern, aus Somalia nach Österreich geflüchtet

Diese Gesprächssituation und auch die für Eltern nicht so leicht einlösbaren Erwartungen von Lehrer*innen können bei den Eltern verschiedene Reaktionen hervorrufen. Während dies auf manche Eltern nicht abschreckend wirkt und sie den Kontakt zu Schule und Lehrer*innen suchen, empfinden andere Eltern die Kommunikation mit der Schule als unangenehm.

Sie erleben in der Begegnung mit Schule vielleicht erneut und verstärkt ihre Sprachlosigkeit, Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit, die sie mit der Flucht und dem Ankommen in dieser Gesellschaft verbinden, und sie gehen ihr deshalb aus dem Weg. Solch unangenehme Emotionen können entweder zu einem depressiven Rückzug führen oder auch in ein aggressives Verhalten münden. Beides kann jedoch Ausdruck von Ohnmacht sein.

Jene Fälle, in denen Sie mit aggressivem Verhalten, dominanten Verhaltensweisen oder Wertvorstellungen der Eltern bzw. der Väter konfrontiert sind, stellen eine große Herausforderung dar. Auch wenn es Einzelfälle sind, bleiben sie Ihnen wahrscheinlich häufig in negativer Erinnerung. Die Kommunikation in solch schwierigen Situationen ist ein Balanceakt: Auf der einen Seite ist es notwendig, die Spielregeln an der Schule deutlich zu machen und ihre Einhaltung einzufordern, und auf der anderen Seite gilt es auch, zum Wohle des Kindes die Kommunikation mit den Eltern aufrechtzuerhalten. Wichtig ist, dass Sie die Tendenzen des Rückzugs, der sich in Desinteresse äußern kann, sowie die Tendenzen der Aggressivität, die sich in Beschwerden zeigen können, nicht auf sich und Ihre professionelle Rolle beziehen und auch nicht als grundsätzliche Ablehnung der Werte sehen, die in der Schule und durch die Schule gelebt werden. Ein möglicher Zugang könnte hier sein, die spezielle Situation der Flucht bzw. Migration der Eltern im Blick zu haben und daraus Formen der Zusammenarbeit mit Eltern abzuleiten, die einerseits Orientierung und Sicherheit geben und andererseits beiden Seiten, den Eltern genauso wie Ihnen als Lehrer*innen, Zeit geben, sich aufeinander einzustellen.

Ich bin mit meiner Familie aus dem Irak nach Österreich geflüchtet. Anfangs fühlt man sich überfordert, orientierungslos und etwas verloren. Alle reden auf dich ein, haben Erwartungen an dich oder wollen dir helfen. Sich von einem Tag auf den anderen nicht mehr ausdrücken zu können, ist wie gegen eine unsichtbare Wand zu knallen. Jedes Mal, wenn man antworten oder reagieren will, wird man zurückgeworfen. Sprachlosigkeit bedeutet auch immer Ohnmacht, mit der Gefahr gänzlich entmündigt zu werden. Eine andere Person für dich sprechen zu lassen, ist ein unangenehmes Gefühl. Man ist von dieser Person abhängig und hat keine Kontrolle darüber, was dann tatsächlich weitergegeben wird.

Soma A., 30 Jahre, aus dem Irak nach Österreich geflüchtet

Eltern aus anderen Herkunftsländern brauchen auch Zeit, um hiesige Traditionen und Verhaltensweisen verstehen zu lernen. Folglich kann es im Austausch mit ihnen zu sprachlich, kulturell oder religiös bedingten Missverständnissen kommen. Etwa ist die Körpersprache, insbesondere der Blickkontakt, von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Während in Österreich der direkte, offene Blick Aufmerksamkeit symbolisiert, kann er in anderen Ländern sogar als dominant oder herausfordernd empfunden werden. In Ländern wie Afghanistan oder Syrien ist es besser, den Blick als Zeichen von Respekt etwas schweifen zu lassen und Gesprächspartner*innen nicht direkt in die Augen zu schauen. Missverständnisse sind unvermeidbar. Wer weiß, vielleicht können Sie sich an diese Missverständnisse zu einem späteren Zeitpunkt auch mit einem Augenzwinkern erinnern und sie als Bereicherung sehen?

Entwickeln Sie eine Kultur des Miteinanders

Elternabende²⁵ dienen vor allem zu Beginn des Schuljahres der Information der Eltern über pädagogische Themen und Organisatorisches.

Die zunehmende Heterogenität und Diversität an den Schulen wird vermehrten Austausch und mehrmalige Begegnung erfordern. Thematische Elternabende und die Einrichtung von Elterncafés bieten gute Gelegenheiten, einen offenen Dialog über schulische Belange und pädagogische Zielsetzungen zu initiieren.

Die Schule ist ein kulturschaffender Ort, an dem sich alle (Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern) in ihrer Einzigartigkeit begegnen und ein Stück des Weges gemeinsam gehen.

Wie gut besucht die Elternabende sind, hängt von vielen Faktoren ab. Einige davon können Sie beeinflussen, andere werden sich Ihrem Einflussbereich entziehen. Die Wahl des Themas, die Gestaltung der Einladung, die Möglichkeit, individuelle Fragen stellen zu können, und die Unterstützung durch Dolmetscher*innen können zu einer Teilnahme motivieren.

Einige Themenvorschläge für Elternabende:

- ▶ das Leitbild unserer Schule
- ▶ Vorstellung von Unterrichtsmaterial
- ▶ Vorstellung von Unterrichtsthemen/-sequenzen („So erarbeite ich ein bestimmtes Thema mit Ihrem Kind“), zum Beispiel „Regeln und Konsequenzen“
- ▶ Erziehung zur Selbstständigkeit
- ▶ Einladung von externen Referent*innen (kurze Inputs von Expert*innen, z.B. Schularzt oder Schulärztin, Mitarbeiter*innen von Beratungsstellen u.a.)
- ▶ Einladung von Role Models („So habe ich es geschafft“)
- ▶ Erziehung zur Gewaltfreiheit
- ▶ altersgemäße Entwicklungsziele

Erinnern Sie zeitnah an den Termin und sprechen Sie die Eltern wenn möglich persönlich an. Beziehen Sie dabei auch engagierte Eltern mit ein, die diese Aufgabe übernehmen und Sie dabei entlasten können. Nehmen Sie es nicht persönlich, wenn Eltern Ihr Angebot nicht wahrnehmen, denn das kann viele Gründe haben (siehe S. 7, S. 20, S. 75).

Eltern mit Fluchterfahrung sind sehr belastet, fühlen sich vielleicht verunsichert oder fremd, haben Schwellenängste und schämen sich mitunter für fehlende Sprachkenntnisse oder ihre finanzielle Lage. So kann es sein, dass Eltern nicht zum Elternabend kommen, weil die bevorstehende Schullandwoche auf der Agenda steht. Es empfiehlt sich, den Eltern für diesen Abend Kinderbetreuung an der Schule, etwa im Turnsaal, anzubieten.

Gastfreundschaft wird in den Herkunftsländern großgeschrieben. Bieten Sie zu Beginn eines jeden Elterngesprächs etwas zu trinken an und bitten Sie die Eltern einige Tage vor einem Elternabend, kleine (!) Beiträge für ein Buffet beizusteuern, falls sie dies möchten.

Gemeinsam essen und trinken verbindet und gibt den Familien die Möglichkeit, etwas von sich zu zeigen.

Der Verlust von Heimat ist sehr schmerzhaft. Die Einbeziehung des kulturellen und sprachlichen Hintergrundes der Eltern ermöglicht es ihnen, sich mit dem zu identifizieren, was sie einmal waren und hatten, und neugierig auf das neue Land, seine Menschen und Eigenheiten zu werden und zu bleiben.

²⁵ Ideen und Anregungen zur Gestaltung von Elternabenden, Elterncafés uam. finden Sie hier: hpneu.friedensbuero-graz.at/wp-content/uploads/2017/07/05_Elternarbeit.pdf [20.11.2020] und unter www.foermig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf [20.11.2020]

Die Sprachenvielfalt an Ihrer Schule ist ebenso wie die Vielsprachigkeit einzelner Eltern oder Schüler*innen eine wertvolle Ressource und braucht Wertschätzung auf der einen und Förderung auf der anderen Seite. Stärken Sie das Selbstbewusstsein der Eltern und Ihrer Schüler*innen, die Familiensprache weiterhin zu pflegen, und beziehen Sie diese so oft wie möglich in den Schulalltag mit ein.

Einige Ideen dazu:

- ▶ Hängen Sie an der Außenseite des Schultores oder an der Klassentür ein Plakat mit Begrüßungsformeln in allen Sprachen der Eltern/Kinder auf und an der *innenseite die entsprechenden Abschiedsformeln.
- ▶ Beschriften Sie gemeinsam mit den Schüler*innen vielsprachig Einrichtungsgegenstände und Klassenräume und stellen Sie im Unterricht immer wieder die Frage: „Und wie sagst du das auf ... (Dari, Paschto, Arabisch, Somali, Russisch, Kurdisch usw.)?“
- ▶ Gestalten Sie Einladungen und Mitteilungen an die Eltern vielsprachig.
- ▶ Beziehen Sie Beiträge der Eltern (z.B. Musik) in die Gestaltung von Schulfesten mit ein.
- ▶ Legen Sie Wert auf das Gemeinsame und stellen Sie das Trennende nicht in den Vordergrund.

Auf der Beziehungsebene schafft diese Grundhaltung Vertrauen und das Gefühl, angenommen zu werden, und auf der Sachebene vermitteln Sie, dass das Erlernen einer neuen Sprache leichter fällt, wenn man die Erstsprache beherrscht.

Zur Erinnerung: Das, was Sie über Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erlebnissen gelernt haben, gilt auch für Eltern: Emotionaler Stress hindert das limbische System am Ordnen und Weiterleiten neu einlangender Informationen an den Neokortex (siehe S. 16 f.), wo alle Daten gespeichert und miteinander verknüpft werden sollen. Unter Stress sinken auch die Konzentrationsfähigkeit und die Merkfähigkeit deutlich, und kognitives Lernen kann nicht stattfinden. Wenn es Ihnen gelingt, den Eltern (und ihren Kindern) mit Wertschätzung für das bisher Geleistete und die mitgebrachten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu begegnen, können Sie viel zur Entspannung und zum Wohlbefinden beitragen.

Informieren Sie über Trauma und Flucht – Psychoedukation

In Klassen mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist es sinnvoll, nicht nur die Eltern der betroffenen Kinder, sondern alle Eltern über die Auswirkungen eines Traumas zu informieren.

Wenn alle Kolleg*innen, Eltern und Kinder über die Entstehung eines Traumas und dessen Folgen Bescheid wissen (siehe S. 16 ff.), steigt die Empathie für die Betroffenen, und der Umgang mit den Schwierigkeiten, gegen die die Betroffenen ankämpfen, ist deutlich entspannter. Es hat sich bewährt, den Eltern am Elternabend zu zeigen, wie Sie den Kindern/Jugendlichen ein Thema nahebringen. So fühlen sich die Eltern nicht belehrt und setzen sich doch auf einfache und verständliche Weise mit wichtigen Themen auseinander.

Sprachbarrieren – Dolmetscher*innen gesucht

In Ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die aus ihren Heimatländern flüchten mussten, haben Sie es, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, mit nicht-deutschsprachigen Eltern zu tun. Um einen guten und regelmäßigen Kontakt zu allen Eltern aufrechtzuerhalten, sind Sie auf Sprachmittler*innen angewiesen. Auf gelernte Dolmetscher*innen, die bereit sind, Ihnen kostenlos mehrmals im Schuljahr für Elternabende und Sprechstunden zur Verfügung zu stehen sowie schriftliche Mitteilungen zu übersetzen, werden Sie jedoch kaum zurückgreifen können. Sie werden andere Personen mit dieser Aufgabe betrauen müssen.

*Wenn ein Kind nicht in die Schule kommt und man zu Hause anruft, kann das manchmal durch die sprachlichen Barrieren zu einer Odyssee werden. Hier wären Dolmetscher*innen hilfreich. Bei Eltern-Lehrer-Schüler-Gesprächen holen wir entweder Lehrer*innen aus unserem Team dazu, die die Sprache sprechen, und wenn nicht, bitten wir Kinder aus anderen Klassen zu übersetzen. Das ist überhaupt nicht optimal, aber oft die einzige Möglichkeit. Gerade bei heiklen Themen ist die Privatsphäre wichtig und auch, dass es richtig kommuniziert wird.*

Barbara S., Lehrerin an einer Mittelschule

Zumeist werden Eltern von anderen Landsleuten oder Familienmitgliedern zu Gesprächen begleitet. Hierbei ergeben sich jedoch zahlreiche Herausforderungen, denn Bekannte und Verwandte übersetzen nicht nur, sondern interpretieren das Gesagte. Oftmals entwickelt sich ein intensives Frage-Antwort-Spiel zwischen Eltern und etwaigen Verwandten, in dem das eigentliche Thema und Sie als Lehrer*in in den Hintergrund geraten können.

Es kann daher hilfreich sein, diese Kommunikationshürden im Vorfeld zu besprechen, wobei die Bereitschaft zur Unterstützung wertgeschätzt werden sollte. Bitten Sie den/die Sprachmittler*in, sowohl Ihre Worte als auch die der Eltern möglichst genau zu übersetzen und die Beantwortung aller Fragen konsequent Ihnen zu überlassen. Diese sprachkundigen Begleiter*innen können eine wichtige Brücke zwischen den Kulturen sein (sogenannte Kulturmittler*innen).

Sie kennen die kulturell bedingten Gepflogenheiten der Gesprächspartner*innen, können auch Metaphern in die jeweilige Sprache transferieren und damit zu einem gelungenen Gespräch beitragen. Diese verbindende Rolle sollten Sie unbedingt würdigen und nutzen.

Auch wenn es oft naheliegend ist, Geschwisterkinder oder Mitschüler*innen zu Gesprächen dazuzuholen, sollten diese keinesfalls zum Dolmetschen herangezogen werden. Sie würden mit Themen konfrontiert werden, die eigentlich Erwachsene besprechen sollten, und müssten somit in die Elternrolle schlüpfen (Parentifizierung).

Diese Rollenumkehr führt langfristig zu Bindungsmustern, die der kindlichen Entwicklung nicht gut tun (vgl. Reddemann und Dehner-Rau 2013).

Ich war der älteste unter meinen Geschwistern, und sobald ich Deutsch konnte, haben mich meine Eltern zum Übersetzen mitgenommen, in die Schule und auf Ämter. Dadurch habe ich auch öfters in der Schule gefehlt, weil ich bei Behördenterminen dabei war. Wenn mein Vater Gespräche mit meinen Lehrern geführt hat und ich vorher etwas angestellt hatte, hab ich manchmal nicht alles übersetzt.

Mansur V., 23 Jahre, aus Tschetschenien nach Österreich geflüchtet

WAS KANN DIE BEGEGNUNG MIT TRAUMATISIERTEN KINDERN UND JUGENDLICHEN IN MIR AUSLÖSEN?

Selbstfürsorge
Übertragung
Gegenübertragung

Pädagogisches Handeln
Sekundäre Traumatisierung
Verhaltensprävention

Was tut mir gut?

Im Kontakt mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sind Sie vielleicht betroffen und berührt. Eventuell gehen Ihnen die Geschichten so nah, dass Sie nicht loslassen können. Es ist wichtig, dass Sie sich dieser Betroffenheit bewusst werden. Sie müssen gut auf sich achten. Oft neigen Pädagog*innen nämlich dazu, wie viele Kolleg*innen in verwandten sozialen Berufen, über ihre Grenzen zu gehen. Eigene Stressreaktionen werden häufig übersehen, die eigene Verletzbarkeit wird verleugnet. Viele versuchen mit den Belastungen selbst fertigzuwerden, ohne professionelle Unterstützung – etwa im Rahmen einer Supervision – in Anspruch zu nehmen.

Was passiert da in mir?

Im Kontakt mit traumatisierten Menschen werden Sie sehr oft mit psychischen Verletzungen, Schmerz, intensiven Gefühlen und emotionalen Ausbrüchen konfrontiert. Hierbei kommt es zu traumaspezifischen psychischen Mechanismen wie dem Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung. Eine weitere spezifische Belastung ist die sekundäre Traumatisierung (siehe S. 82).

Übertragung und Gegenübertragung im pädagogischen Handeln

Ursprünglich kommen die Begriffe der Übertragung und Gegenübertragung aus der Psychoanalyse, wobei diese in jedem zwischenmenschlichen Kontakt eine wesentliche Rolle spielen. Die Erfahrungen, die Menschen in der Vergangenheit gemacht haben, beeinflussen das aktuelle Erleben, bestimmen ihre Reaktionen und haben Einfluss auf ihre Beziehungen. Es gibt kein aktuelles Erleben ohne Verbindung zur Erinnerung. Sie werden eigene Gefühle, Erwartungen oder Wünsche an andere Menschen richten und damit vergangene Erfahrungen in die aktuell erlebte Gegenwart übertragen (die sogenannte Übertragung). Die in Folge **bewussten und unbewussten Reaktionen** Ihres Gegenübers werden hingegen als Gegenübertragung (oder Gegenreaktion) bezeichnet.

Im zwischenmenschlichen Kontakt mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sind diese Übertragungs- und Gegenübertragungphänomene, z.B. starke Emotionen und Abwehrreaktionen, zu erwarten.

So werden bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen aufgrund der traumatischen Erfahrungen die Wahrnehmung der Gegenwart in negativer Weise verzerrt und aktuelle Beziehungen beeinträchtigt.

Kinder und Jugendliche können beispielsweise durch die **Übertragung** ihrer Erfahrung mit Schleppern auf die Lehrer*innen – nämlich dass diese mächtig sind – daran gehindert werden, den Pädagog*innen zu vertrauen. Bei der **Gegenübertragung** werden Lehrer*innen hingegen zu einer Reaktion verleitet.

Charakteristische Gegenübertragungsreaktionen sind etwa Rettungs- und Wiedergutmachungswünsche. In diesem Sinne können Sie etwa Gefahr laufen, sich zu sehr mit dem Kind zu identifizieren, es beschützen zu wollen und dadurch mit Handlungsinterventionen zu überschütten. Auf der anderen Seite können Sie Wut verspüren, z.B. auf die Gesellschaft, die zulässt, dass Kinder schmerzliche Erfahrungen machen mussten. Manchmal sind Sie vielleicht auch überfordert, weil Ihnen betroffene Kinder und Jugendliche ihre traumatischen Fluchtgeschichten erzählen. Das kann dann dazu führen, dass Sie sich distanzieren oder gar die Schuld bei den Opfern suchen („victim blaming“). Beispielsweise können Sie die Eltern von betroffenen Kindern und Jugendlichen verantwortlich machen, den Weg über das Mittelmeer gewählt zu haben. Dieser Weg ist bekanntlich sehr gefährlich und kann für viele Schutzsuchende zu einem traumatischen Ereignis werden. Damit ist das Ereignis – entgegen den typischen Merkmalen einer traumatischen Situation (siehe S. 16) – für Sie vorhersehbar und in gewisser Weise kontrollierbar.

Es gibt Ihnen eine Illusion der Sicherheit, dass Sie einen anderen Weg gewählt hätten und in Folge Ihre Familie nicht diese furchtbare Erfahrung gemacht hätte. Ähnlich geht es nämlich den Opfern, die sich in der Rückschau entsprechende Vorwürfe machen. Gefühle wie Angst, Hilflosigkeit, Schuldgefühle (auch eine Art Überlebensschuld), aber auch Neugier nach weiteren Details zur Fluchtgeschichte und Voyeurismus können weitere Gegenübertragungsreaktionen bei Ihnen sein.

Während im therapeutischen Kontext die Gegenübertragung genutzt wird, um ablaufende (und unbewusste) Kommunikationsebenen und Interaktionsdynamiken zu entschlüsseln, ist das im pädagogischen Alltag kaum möglich. Vielmehr geht es darum, dass Sie sich als Lehrer*in dieser Dynamiken bewusst sind. Meistens werden Sie diese einfach aushalten müssen. Vielmehr geht es um das Benennen, Spielen und um die gemeinsame Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten, um die Macht dieser Übertragungen zu reduzieren und damit dem Kind und dem/der Jugendlichen Wachstumschancen zu bieten. Besonders wichtig ist es für Ihre Arbeit, etwaige Reaktionen betroffener Kinder und Jugendlicher nicht persönlich zu nehmen.

Das Konzept der sekundären Traumatisierung oder: Ist ein Trauma ansteckend?

Mit sekundärer Traumatisierung wird die Übertragung der posttraumatischen Stresssymptome auf Menschen bezeichnet, die mit Primär-Traumatisierten, etwa Flüchtlingskindern, in Kontakt sind, ohne dass diese Menschen selbst direkt mit dem traumatischen Ereignis konfrontiert sind (vgl. Daniels 2007). Sie als Pädagog*in können durch die Konfrontation mit den Schicksalen der Betroffenen entsprechende Symptome einer sekundären Traumatisierung entwickeln.

Die sekundäre Traumatisierung²⁶ ist eine sich langsam über einen längeren Zeitraum entwickelnde Belastungsstörung mit ähnlichen Symptomen wie bei einer Primärtraumatisierung. Auf emotionaler Ebene können Sie sich wie die Betroffenen ohnmächtig und hilflos fühlen, können verzweifelt sein und Schuld- und Schamgefühle haben. Auf körperlicher Ebene können Sie unter Schlafstörungen, innerer Unruhe und Nervosität sowie zugleich unter Erschöpfung und Müdigkeit leiden. Ebenso kann auch Ihr Weltbild erschüttert sein, indem Sie alles in Frage stellen und die Welt nicht mehr als sicher erleben. Eine sekundäre Traumatisierung kann demnach ebenso zu schwerwiegenden Beeinträchtigungen führen. Ähnlich wie bei einer Infektionskrankheit bestimmen allerdings gewisse Faktoren, ob es zu einer Ansteckung kommt. So hat etwa die Heftigkeit des traumatischen Ereignisses des/der Schüler*in sowie Ihre persönliche Verletzlichkeit und Widerstandsfähigkeit (Resilienz, siehe S. 38) Einfluss auf die psychische Ansteckung. Der beste Schutz davor ist, sich einer möglichen „Ansteckung“ bewusst zu sein und vorzuzugreifen.

Tipp: Reflexion: Selbstfürsorge (nach Rothen 2012)

Für die eigene Reflexion der Selbstfürsorge finden Sie hier einen Fragebogen (siehe S. 84), der für Sie ganz persönlich als Anregung dient. Bitte lesen Sie dafür die jeweiligen Aussagen und vergeben Sie Punkte anhand der folgenden Skala:

- 5 = oft
- 4 = manchmal
- 3 = selten
- 2 = nie
- 1 = trifft auf mich nicht zu

Auswertung

Nachdem Sie den Fragebogen ausgefüllt haben, zählen Sie Ihre Punkte in den jeweiligen Kategorien zusammen.

Mögliche Punkte (wenngleich weitere Punkte in jeder Kategorie durch eigene Ergänzungen möglich sind):

Physische Selbstfürsorge	mind. 12 – 60
Psychische Selbstfürsorge	mind. 12 – 60
Emotionale Selbstfürsorge	mind. 9 – 45
Professionelle Selbstfürsorge	mind. 11 – 55
Gleichgewicht	mind. 2 – 10

Je höher Ihre Punktezahl in der jeweiligen Kategorie ist, desto höher ist Ihr Grad der physischen, psychischen oder eben professionellen Selbstfürsorge.

Wie sorge ich für mich? Wie kann ich mich schützen?

In der Prävention von sekundärer Traumatisierung geht es um eine Reduzierung bzw. um einen angemessenen Umgang mit Stress und dessen Folgeerscheinungen sowie um eine Stärkung der eigenen Resilienz (siehe S. 38). Folgende Bereiche sind hierbei von besonderer Relevanz (vgl. Schwarzer 2010):

Selbstfürsorge

Im Bereich der Selbstfürsorge geht es, wie Sie dem Fragebogen (siehe S. 84) entnehmen können, um Ausgeglichenheit, Gelassenheit, um eine optimistische Lebenshaltung, die Fähigkeit zur Selbstöffnung, Reflexionsfähigkeit, Arbeits- und Lebensbalance und um ein hohes Kohärenzgefühl (d.h. die Fähigkeit, Geschehenes geistig einordnen zu können und ihm einen Sinn zu geben). Konkret kann es etwa für Sie hilfreich sein, über Erlebtes zu sprechen und zu reflektieren. Nehmen Sie Hilfe in Anspruch und gehen Sie mit den eigenen Energiereserven achtsam um, z.B. sollten Sie für ausreichend Schlaf sorgen, Bewegung machen, sich entspannen und auf Ihre Ernährung achten. Es hilft auch, sich Zeit für Kreatives zu nehmen und in Kontakt mit der Natur zu sein.

Verhaltensprävention

Dazu zählt das Wissen über sekundäre Traumatisierung, das Trainieren emotionaler Bewältigungsstrategien und der Körperwahrnehmung sowie das Zusammenstellen eines „Notfallsets“. Zum „Notfallset“ zählen z.B. Übungen zum Distanzieren wie das Fokussieren auf positive Erinnerungen, konzentriertes Atmen, das Wahrnehmen der eigenen Körperreaktionen („Achtsames Essen“ und „Achtsames Gehen“, siehe S. 41) oder die Rückkehr in die Gegenwart (vgl. dazu auch die Übungen 1-2-3 oder 5-4-3-2-1; siehe S. 58 f.). Nehmen Sie sich auch Zeit für Entspannungsübungen, die zur Reduktion von Erregung und Stress beitragen. Auch Fortbildungen helfen, Traumadynamiken und deren Auswirkungen zu verstehen.

Gesundes Miteinander im Team

Die soziale Einbettung in ein Team, soziale Anerkennung und Verantwortungsübernahme im Team sind Elemente, die Sie besonders nach belastenden Erlebnissen stützen und schützen. Ein gesundes Miteinander hilft auch, mögliche Hinweise auf sekundäre Traumatisierung bei Kolleg*innen wahrzunehmen und sie sensibel und einfühlsam darauf anzusprechen. Fragen Sie Kolleg*innen, was passiert ist, und versuchen Sie herauszufinden, wie Sie sie unterstützen können. Motivieren Sie Kolleg*innen, auch Pausen einzulegen. Auch eine Krankschreibung kann manchmal notwendig sein. Unterstützend in der Arbeit sind auch Checklisten und klare Handlungsanleitungen, die allen bekannt und eingeübt sind, um sie im Notfall schnell präsent zu haben und umsetzen zu können (siehe z.B. „Erste Hilfe“, S. 28, klare Anweisungen zur Mitteilungspflicht, siehe S. 72).

Holen Sie sich Hilfe, wenn Sie sie brauchen

Grundsätzlich gilt, dass alles, was wir traumatisierten Kindern und Jugendlichen raten, auch uns selbst im Umgang mit sekundärer Traumatisierung helfen kann. Dazu zählt das Ausdrücken von Stressreaktionen und Erzählen im geschützten Rahmen. Haben Sie auch den Mut, es sich einzugestehen, wenn Sie Hilfe brauchen, und nehmen Sie dann professionelle Unterstützung wie Psychotherapie oder Supervision in Anspruch (vgl. Lewek 2010). In den meisten sozialen Berufen zählt es zum Standard, den Mitarbeiter*innen Supervision zu ermöglichen. In der Schule ist das jedoch häufig nicht der Fall, fragen Sie aber nach, ob Sie nicht doch Supervision in Anspruch nehmen können. Gerade in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist das ein ganz wichtiges Instrument, um in Gruppen- oder Einzelsupervision außerhalb der Schule sein Tun, seine Reaktionen oder die eigenen Gefühle reflektieren zu können. Vielleicht können Sie sich auch mit Kolleg*innen zu einer regelmäßigen Interventionsgruppe zusammenschließen und in dieser Runde Ihre Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen besprechen.

Fürsorge für Menschen, die mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten, bedeutet auch, dass Institutionen und Einrichtungen den sicheren Rahmen für ihre Mitarbeiter*innen schaffen und für gesunde Arbeitsbedingungen sorgen. Auch Sie als Pädagog*innen müssen Selbstwirksamkeit, Stabilisierung und Sicherheit erleben, um dies weitergeben zu können (vgl. Lang 2013). Ein sicherer Ort braucht sichere Mitarbeiter*innen in einem sicheren Umfeld, an einem sicheren Arbeitsplatz. Folglich wird sich auch die Schule bei einer konsequenten Umsetzung von traumapädagogischen Grundsätzen verändern, wenn Traumapädagogik tatsächlich glaubhaft und echt gelebt werden soll.

Tipp: ABC des Schutzes vor sekundärer Traumatisierung (Pearlman 1995)

Als einfach zu merkende und gut erprobte Strategie zählt das ABC des Schutzes vor sekundärer Traumatisierung: A wie Achtsamkeit, B wie Balance und C wie Connection (Verbindung)

A wie Achtsamkeit: Achten Sie gut auf sich selbst. Nehmen Sie Ihre eigenen Grenzen und Bedürfnisse, aber auch Ressourcen wahr, und respektieren Sie diese, um gesund zu leben.

B wie Balance: Versuchen Sie eine Balance zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen zu finden bzw. zu halten, d.h. ein Gleichgewicht zwischen Arbeit, Familie und Freizeit sowie zwischen Aktivität und Ruhe.

C wie Connection: Eine gute Verbindung mit sich selbst, mit anderen Menschen oder auch mit der Natur schützt vor allzu großen Belastungen im beruflichen Kontext. Auch eine gewisse Spiritualität, d.h. eine auf Geistiges aller Art ausgerichtete Haltung, kann eine wichtige Ressource sein.

²⁶ Andere Bezeichnungen sind indirekte Traumatisierung, stellvertretende Traumatisierung, „Mitgefühlerschöpfung“, engl. Compassion Fatigue.

FRAGEBOGEN: SELBSTFÜRSORGE

PHYSISCHE SELBSTFÜRSORGE	
	Ich esse regelmäßig gesund (Frühstück, Mittagessen, Abendessen).
	Ich treibe Sport.
	Ich lasse mich regelmäßig präventiv medizinisch untersuchen.
	Ich lasse mich medizinisch behandeln, wenn es nötig ist.
	Wenn ich krank bin, gehe ich nicht zur Arbeit.
	Ich gönne mir Massagen.
	Ich tanze, gehe schwimmen oder spazieren, singe, mache Sport oder bin auf andere Weise mit Freude körperlich aktiv.
	Ich schlafe genug.
	Ich trage Bekleidung, die mir gefällt.
	Ich fahre auf Urlaub.
	Ich bin manchmal telefonisch unerreichbar.
	Andere Dinge:
PSYCHISCHE SELBSTFÜRSORGE	
	Ich nehme mir Zeit für Selbstreflexion.
	Ich gehe zur eigenen Psychotherapie.
	Ich schreibe Tagebuch.
	Ich lese Literatur, die nichts mit Arbeit zu tun hat.
	Ich tue etwas, worin ich keine Expertin bzw. kein Experte und wofür ich nicht verantwortlich bin.
	Ich reduziere Stress in meinem Leben.
	Ich achte auf innere Erfahrungen: Ich höre meinen Gedanken, Meinungen, Überzeugungen und Gefühlen zu.
	Ich lasse verschiedene Seiten von mir sehen.
	Ich verbinde meine Intelligenz mit neuen Gebieten: Kunstausstellungen, Sportereignissen, Theater etc.
	Ich übe mich, Aufmerksamkeit von anderen zu empfangen.
	Ich bin neugierig.
	Ich lehne ab und zu Extraverantwortlichkeiten ab.
	Andere Dinge:

EMOTIONALE SELBSTFÜRSORGE	
	Ich verbringe Zeit mit Menschen, deren Anwesenheit mir gut tut.
	Ich bleibe mit wichtigen Personen meines Lebens in Kontakt.
	Ich mache mir Komplimente und schätze mich.
	Ich mag mich.
	Ich lese Lieblingsbücher nochmals, sehe mir wiederholt meine Lieblingsfilme an.
	Ich entdecke angenehme Aktivitäten, Menschen, Gegenstände, Beziehungen, Orte – und gehe dorthin.
	Ich erlaube mir zu weinen.
	Ich suche Situationen und Menschen auf, mit denen ich lachen kann.
	Ich bringe meine Empörung durch soziale Aktionen, Briefe, Spenden, Proteste, Demonstrationen zum Ausdruck.
	Andere Dinge:
ARBEITSSITUATIONEN ODER PROFESSIONELLE SELBSTFÜRSORGE	
	Ich gönne mir während der Arbeit Pausen (z.B. Mittagessen, Tee, Kaffee).
	Ich nehme mir Zeit, mit Kolleg*innen zu sprechen.
	Ich nehme mir Zeit, um Arbeiten abzurunden.
	Ich wähle mir Projekte aus, die ich herausfordernd und lohnend finde.
	Ich setze gegenüber Kolleg*innen Grenzen.
	Ich schaffe in meiner Arbeit mit Schüler*innen einen Ausgleich, damit kein Teil des Tages mir zu viel wird.
	Ich richte meinen Arbeitsraum so ein, dass er für mich gut, bequem und einladend ist.
	Ich habe regelmäßig Supervision und Intervention.
	Ich bringe meine Bedürfnisse ein und verhandle über die Höhe meines Gehalts.
	Ich habe eine Gruppe Kolleg*innen, die mich unterstützt.
	Ich entwickle berufliche Interessen auf anderen Gebieten, die nichts mit Trauma zu tun haben.
	Andere Dinge:
GLEICHGEWICHT	
	Ich strebe nach Gleichgewicht in meinem Arbeitsleben und Arbeitsalltag.
	Ich strebe nach Gleichgewicht zwischen Arbeit, Familie, Beziehungen, Spiel und Ruhe.
	Andere Dinge:

Schlusswort

Der Schulbesuch bietet den geflüchteten Kindern und Jugendlichen Normalität, sie erleben oft nach langer Zeit wieder Alltagsroutine. Die gleichbleibenden Tagesabläufe, die Struktur des Stundenplans, aber auch verlässliche Bezugspersonen, die Sie als Lehrer*innen sind, geben Halt und Geborgenheit zurück. Schule ist gleichzeitig auch ein geschützter Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche wieder sicher fühlen können.

Nach einem erlittenen Trauma lässt die hohe Anspannung nicht von alleine nach. Haben die Betroffenen keine oder zu wenig Unterstützung, können sie das Trauma nicht verarbeiten, und die Spannungszustände verfestigen sich. Das physische und psychische Leid wird chronisch. Um traumatisierte Kinder und Jugendliche zu unterstützen, stehen Ihnen als Lehrer*innen unterschiedliche Methoden zur Verfügung, die zum pädagogischen Repertoire gehören und allen Schüler*innen gut tun. Dazu gehören ganz viel Lob und Zuspruch, Achtsamkeitsübungen, Entspannungsübungen, Koordinationsübungen, die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und mit jenen anderer sowie weitere Übungen zum Erlangen zwischenmenschlicher Fertigkeiten. Die Entwicklung der inneren Sicherheit fördert die Resilienz aller Kinder und Jugendlichen in der Klasse.

Als Lehrer*innen sind Sie jedoch keine Therapeut*innen. Sie können Ihren Schüler*innen Wertschätzung und Geduld entgegenbringen, die Räumlichkeiten freundlich und einladend gestalten und im Rahmen Ihres Lehrauftrages Ihren Unterricht auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen abstimmen, Sie können traumatisierte Kinder und Jugendliche jedoch nicht heilen. Keinen Einfluss haben Sie auf die Schüler*innenzahl, die Architektur der Schulhäuser, die Qualität der Ausbildung und darauf, wie viel Unterstützung Ihnen durch Sozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen ermöglicht wird. Deshalb ist es umso wichtiger, dass Sie in Ihrer Arbeit auch auf sich selbst achten.

Wir hoffen, dass wir Sie mit diesem Handbuch ein Stück weit in Ihrer Arbeit unterstützen können!

Literaturverzeichnis

Becker, David (2006): Die Erfindung des Traumas – verflochtene Geschichten. Berlin: Edition Freitag.

Daniels, Judith (2007): Eine neuropsychologische Theorie der Sekundären Traumatisierung, in: Zeitschrift für Psycho-traumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin (ZPPM), Jg. 5, Heft 3, S. 49–61.

Egle, Ulrich; Hoffmann, Sven O.; Joraschky, Peter (2004): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung: Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen. Stuttgart: Schattauer.

Feldenkrais, Moshé (1987): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Berlin: Suhrkamp.

Grinberg, León; Grinberg Rebeca (1990): Psychoanalyse der Migration und des Exils. München: Klett-Cotta.

Hargasser, Brigitte (2014): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Huber, Michaela (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1. Paderborn: Junfermann.

Juen, Barbara; Warger, Ruth; Nindl, Sandra (2015): Akute Krisen bei Kindern und Jugendlichen, in: Gerngroß, Johanna (Hrsg.): Notfallpsychologie und psychologisches Krisenmanagement. Stuttgart: Schattauer, S. 125–146.

Keilson, Hans (1979, Nachdruck 2005): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Gießen: Psychosozial.

Kronsteiner, Ruth (2003): Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Krüger, Andreas (2013): Erste Hilfe für traumatisierte Kinder. Ostfildern: Patmos.

Kultalahti, Tarja Tuulikki; Rosner, Rita (2008): Risikofaktoren der Posttraumatischen Belastungsstörung bei Kindern und Jugendlichen nach Trauma Typ I, in: Kindheit und Entwicklung, Zeitschrift für klinische Kinderpsychologie, Band 17, Heft 4, S. 210–218.

Lang, Birgit (2013): Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag, in: Bausum, Jacob; Besser, Lutz Ulrich; Kühn, Martin; Weiß, Wilma (Hrsg.): Traumapädagogik, Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 220–228.

Lewek, Johannes (2010): Der Körper vergisst nicht – Das Phänomen der Sekundärtraumatisierung in der Notfall-seelsorge, in: Wagner Ringo (Hrsg.): Sekundäre Traumatisierung als Berufsrisiko? Konfrontation mit schweren Schicksalen anderer Menschen. Magdeburg: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 25–34.

Laimer, Thomas; Wurzenrainer, Martin (2014): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht. Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_Innen. Wien: Die Wiener Volkshochschulen.

Abrufbar unter: www.vhs.at/meviel_handreichung/msp.html [20.11.2020]

Maecker, Andreas (Hrsg.) (2013): Posttraumatische Belastungsstörungen. Berlin: Springer.

Pearlman, Laurie Anne; Saakvitne, Karen W. (1995): Trauma and the Therapist: Countertransference and Vicarious Traumatization in Psychotherapy with Incest Survivors. New York and London: W. W. Norton & Company.

Reddemann, Luise; Dehner-Rau, Cornelia (2013): Trauma heilen. Ein Übungsbuch für Körper und Seele. Stuttgart: Trias.

Rothen, Judith (2012): Selbstfürsorgebogen. *Abrufbar unter:* wildwasser-wiesbaden.de/assets/files/aktuelles/selbstfuersorgebogen.pdf [20.11.2020].

Schwarzer, Susanne (2010): Prävention der Sekundären Traumatisierung, in: Wagner, Ringo (Hrsg.): Sekundäre Traumatisierung als Berufsrisiko? Konfrontation mit schweren Schicksalen anderer Menschen. Magdeburg: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 61–70.

Weiß, Wilma (2013a): Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik, in: Bausum, Jacob; Besser, Lutz Ulrich; Kühn, Martin; Weiß, Wilma (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 167-181.

Weiß, Wilma (2013b): Die traumatische Übertragung auflösen, in: Weiß, Wilma: Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 173-178.

Zimmermann David (2012): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial.

Weiterführende Literatur (Auswahl)

TRAUMA

Baer, Udo; Frick-Baer, Gabriele (2016): Flucht und Trauma. Wie wir traumatisierten Flüchtlingen wirksam helfen können. Gütersloh: Güterloher Verlagshaus.

Hantke, Lydia; Görges, Hans-Joachim (2012): Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik. Paderborn: Junfermann.

Hargasser, Brigitte (2014): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge: Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe. Wissen und Praxis 174. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Huber, Michaela (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1. Paderborn: Junfermann.

Huber, Michaela (2004): Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung, Teil 2. Paderborn: Junfermann.

Krüger, Andreas (2011): Powerbook – Erste Hilfe für die Seele. Trauma Selbsthilfe für junge Menschen. Hamburg: Elbe & Krüger.

Krüger, Andreas (2015): Powerbook Special – Hilfe für die Seele, Band 2. Hamburg: Elbe & Krüger.

Lackner, Regina (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Fachliche Hilfe für traumatisierte Kinder. Wien: Springer.

Levine, Peter A.; Kline, Maggie (2005): Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können. München: Kösel.

Lueger-Schuster, Brigitte; Pal-Handl, Katharina (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Elternratgeber für traumatisierte Kinder. Wien: Springer.

Ottomeyer, Klaus (2011): Die Behandlung der Opfer. Über unseren Umgang mit dem Trauma der Flüchtlinge und Verfolgten. Stuttgart: Klett-Cotta.

Streeck-Fischer, Annette (2014): Trauma und Entwicklung: Adoleszenz – frühe Traumatisierungen und ihre Folgen. Stuttgart: Schattauer.

Winklhofer, Claudia (2015): Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext. Eine Broschüre zur Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg.

Abrufbar unter: sprachlosdurchmigration16.phsalzburg.net/wp-content/uploads/sites/10/2016/09/Flucht-und-Trauma-im-pa%CC%88dagogischen-Kontext-2.pdf [20.11.2020].

TRAUMAPÄDAGOGIK

HINTERGRUNDWISSEN

BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik. *Abrufbar unter:* fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html?file=files/bag-trauma/Dokumentationen%20und%20Protokolle/positionspapier_11-2011.pdf [20.11.2020].

Bausum, Jacob; Besser, Lutz Ulrich; Kühn, Martin; Weiß, Wilma (Hrsg.) (2013): Traumapädagogik, Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Beckrath-Wilking, Ulrike; Biberacher, Marlene; Dittmar, Volker (2013): Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik: Ein Handbuch zur Psychotraumatologie im beraterischen & pädagogischen Kontext. Paderborn: Junfermann.

Gahleitner, Silke; Hensel, Thomas; Baierl, Martin; Kühn, Martin; Schmid, Marc (Hrsg.) (2014): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern: Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lang, Birgit; Schirmer, Claudia; Lang, Thomas et al. (Hrsg.) (2013): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Weiß, Wilma; Friedrich, Esther Kamala; Picard, Eva; Ding, Ulrike (2014): „Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut“ – Dissoziation und Traumapädagogik. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

FÜR DIE PRAXIS

Baer, Udo (2018): Traumatisierte Kinder sensibel begleiten. Basiswissen und Praxisideen. Weinheim; Basel: Beltz.

Baer, Udo; Frick-Baer, Gabriele (2018): Kriegserbe in der Seele. Was Kindern und Enkeln der Kriegsgeneration wirklich hilft. Weinheim; Basel: Beltz.

Zito, Dima; Martin, Ernest (2016): Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim; Basel: Beltz.

NEUROBIOLOGIE

Hüther, Gerald; Michels, Inge (2009): Gehirnforschung für Kinder, Felix und Feline entdecken das Gehirn. München: Kösel.

Hüther, Gerald (2010): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hüther, Gerald (2012): Biologie der Angst. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hüther, Gerald; Hauser, Uli (2012): Jedes Kind ist hoch begabt. München: Knaus.

Hüther, Gerald (2015): Etwas mehr Hirn, bitte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gebauer, Karl; Hüther, Gerald (2001): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf; Zürich: Walter.

Roth, Gerhard; Spitzer, Manfred; Caspary, Ralf (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder.

TRAUER UND TROST

Eckardt, Jo (2005): Kinder und Trauma. Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Göbel, Gundula (2015): Trost: Wie Kinder lernen, Traurigkeit zu überwinden. Weinheim; Basel: Beltz.

Hinderer, Petra; Kroth, Marine (2005): Kinder bei Tod und Trauer begleiten. Konkrete Hilfestellungen in Trauersituationen für Kindergarten, Grundschule und zu Hause. Münster: ökotopia.

Witt-Loers, Stephanie (2015): Trauernde Jugendliche in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

RESILIENZ

Huber, Michaela (2015): Der geborgene Ort: Sicherheit und Beruhigung bei chronischem Stress. Paderborn: Junfermann.

Reznick, Charlotte (2013): Innere Starkmacher: Wie Kinder Stress und Angst in Freude und Selbstvertrauen verwandeln. Mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen für alle Altersstufen. München: Kösel.

Saval, Ingeborg A. (2014): Starke Kinder. Gezielt und fantasievoll: Methoden für selbstbewusste und ausgeglichene Kinder. Stuttgart: Trias.

Sit, Michaela: Resilienz – Was Kinder stark macht. *Abrufbar unter:* www.westermanngruppe.at/anlage/3724130/Resilienz-Was-Kinder-stark-macht [20.11.2020]

KÖRPERÜBUNGEN

Croos-Müller, Claudia (2011): Kopf hoch – das kleine Überlebensbuch: Soforthilfe bei Stress, Ärger und anderen Durchhängern. München: Kösel.

Croos-Müller, Claudia (2013): Viel Glück – das kleine Überlebensbuch: Soforthilfe bei Schwarzsehen, Selbstzweifeln, Pech und Pannen. München: Kösel.

Croos-Müller, Claudia (2014): Schlaf gut – das kleine Überlebensbuch: Soforthilfe bei Schlechtschlafen, Alpträumen und anderen Nachtqualen. München: Kösel.

BIOGRAFIEARBEIT

Cyron, Claudia Alexandra (2013): Biografiearbeit in der Grundschule. Eine Methode zur Förderung der Selbstkompetenz bei Kindern. Berlin: Akademie.

Klingenberg, Hubert (2015): Biografiearbeit in Schule und Jugendarbeit. München: Don Bosco Medien GmbH.

ROLLENSPIELE

Graffmann, Heinrich (2001): Die Puppe spielt mit. Handpuppen im Deutschunterricht, in: Fremdsprache Deutsch: Spielen – Denken – Handeln, Jg. 2001, Heft 25, S. 50-54. *Abrufbar unter:* www.hueber.de/media/36/die_puppe_spielt_mit_fsd.pdf [20.11.2020].

Günther, Sybille (2013): Vorhang auf, drauflosgespielt! Das Handbuch zum Darstellenden Spiel für Kinder von 4 bis 10. Münster: ökotopia.

Klink, Gabriele (2014): Sockentier & Korkenkasper. Verblüffend einfache Basteltipps & Spielideen für kreatives Puppentheater. Münster: ökotopia.

SKILLSTRAINING IM UNTERRICHT

ALLGEMEIN

Informationen und Materialien zu Krieg und Frieden für Schüler*innen und Lehrer*innen *Abrufbar unter:* www.whywar.at [20.11.2020].

FÜR DIE PRIMARSTUFE

Dudenko, Julia (2015): Mein Wut-Kritzelbuch: Für weniger Wut im Bauch. München: Pattloch.

Dudenko, Julia (2016): Mein Werd-gesund-Kritzelbuch: Für neue Power. München: Pattloch.

Greff, Annie (2008): Resilienz. Widerstandsfähigkeit stärken – Leistung steigern. Praktische Materialien für die Grundschule. Donauwörth: Auer.

Hoffmann, Kirsten; Lilienfeld-Toal, Veronika von; Metz, Kerstin; Kordelle-Elfner, Katja (2015): Stopp – Kinder gehen gewaltfrei mit Konflikten um. Hamburg: Persen.

Hout, Mies van (2013): „Heute bin ich“, Kunstkarten Set. Zürich: aracarì.

Jennissen, Gudrun (2012): Streit und Gewalt – was kann ich tun? Praktische Orientierungshilfen für den Schulalltag. Hamburg: Persen.

Mosley, Jenny; Sonnet, Helen (2015): 101 Spiele zur Stärkung des Selbstwertgefühls. Ein Praxishandbuch für die Grundschule. Hamburg: Persen.

Stear, Jan (2002): Wut-Workout: Produktiver Umgang mit Wut. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

FÜR DIE SEKUNDARSTUFE 1

Benner, Tilo (2014): 105 Spiele zur Förderung der Soft Skills. Kooperation und Teambildung. Hamburg: Persen.

Kraft, Ellen (2015): Positive Verstärker für den Schulalltag. Praktische Materialien zur Verbesserung des Arbeits- und Sozialverhaltens. Hamburg: Persen.

Spellner, Cathrin (2014): Schnelle Spiele für ein besseres Lernklima 1. 125 Spiele zu Konzentration, Kommunikation und sozialem Miteinander. Hamburg: Persen.

KINDERLITERATUR

Boie, Kirsten (2016): Bestimmt wird alles gut. Leipzig: Klett Kinderbuch (zweisprachig Deutsch/Arabisch).

Brauner, Sonja et al. (2015): bookli MUNGST – Große Reise. Kùb: 1Band Buchmanufaktur (auf Deutsch/Arabisch, Deutsch/Dari und Deutsch/Russisch verfügbar).

Bucay, Jorge (2010): Wie der Elefant die Freiheit fand. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Dubois, Claude K. (2015): Akim rennt. Frankfurt am Main: Moritz.

Eder, Sigrun; Gasser, Evi (2013): Papa in den Wolken-Bergen. Das Bilder-Erzählbuch. Salzburg: Edition Riedenburg.

Hout, Mies van (2012): Heute bin ich. Zürich: aracarì.

Hout, Mies van (2012): Freunde. Zürich: aracarì.

Hüther, Gerald; Michels, Inge (2009): Gehirnforschung für Kinder, Felix und Feline entdecken das Gehirn. München: Kösel.

Kaufmann, Frank (2015): Tsozo und die fremden Wörter. Zürich: Orell Füssli.

Kobald, Irena: (2015): Zuhause kann überall sein. München: Knesebeck.

Lobe, Mira; Weigel, Susi (2016): Das kleine Ich-bin-ich. Wien: Jungbrunnen (dreisprachige Version Deutsch/Arabisch/Farsi).

Manske, Christa (1996): Ein Dino zeigt Gefühle. Bilderbuch mit pädagogischem Begleitmaterial, Teil 1. Köln: mebes & noack.

Mey, Petra (2015): Dann wird alles wieder gut: Heilungsschritte nach einem Trauma. Salzhausen: Iskopress.

Moost, Nele (2010): Wenn die Ziege schwimmen lernt. Weinheim; Basel: Beltz.

Pal-Handl, Katharina; Lackner, Regina; Lueger-Schuster, Brigitte (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Ein Bilderbuch für Kinder. Wien: Springer.

Schami, Rafik; Köneke, Ole (2003): Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm. München: Hanser.

Stein, Susanne (2016): Das Kind und seine Befreiung vom Schatten der großen, großen Angst. Ein Bilderbuch über Hilfe nach traumatischen Erlebnissen für Eltern und Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrung (auf Deutsch, Englisch, Arabisch und Farsi verfügbar).
Abrufbar unter: www.susannestein.de/traumabilderbuch.html [20.11.2020]

JUGENDLITERATUR

Act.Now (2018): Unfocused and forgetting things? I want to be fully here again! (auf Deutsch, Englisch, Arabisch, Dari/Farsi, Sorani und Kurmanci verfügbar).
Abrufbar unter: www.act-n-o-w.com/de/trauma-support/booklets/unfocused-and-forgetting-things/ [20.11.2020].

Ali, Nojoud; Minoui, Delphine (2009): Ich, Nojoud, zehn Jahre, geschieden. München: Knauer.

Böhmer, Wolfgang (2008): Hesmats Flucht. München: Cbj.

Ellis, Deborah (2001): Die Sonne im Gesicht. Ein Mädchen in Afghanistan. Wien: Jungbrunnen.

Geda, Fabio (2012): Im Meer schwimmen Krokodile – Eine wahre Geschichte. München: btb.

Institut Trauma und Pädagogik (Hrsg.) (2014): Der Schreck auf der Schaukel: Was das Gehirn beim Trauma macht. Books of Demand.

Jansen, Hanna (2012): Herzsteine. Wuppertal: Hammer.

Kringeland Hald, Ingeborg (2015): Vielleicht dürfen wir bleiben. Hamburg: Carlsen.

McCormick, Patricia (2010): Verkauft. Frankfurt am Main: S. Fischer.

McCormick, Patricia (2011): Versehrt. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Sova, Renate (Hrsg.) (2012): Dorthin kann ich nicht zurück: Flüchtlinge erzählen. Wien: Promedia.



WWW.UNHCR.AT