

„A safe place is only as safe as it feels“ – Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder

Marion Baldus

Zusammenfassung

In öffentlichen Diskursen und aktuellen Praxisprojekten kann eine zunehmende Bedeutungszuschreibung von Schulen als ‚sichere Orte‘ für traumatisierte Kinder beobachtet werden. Der Beitrag greift diese Diskurslinien auf und kontrastiert sie mit internationalen Entwicklungen. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das in Boston, Massachusetts, durchgeführt wurde, werden exemplarisch vorgestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz für die aktuellen Herausforderungen an deutsche Schulen durch die Zuwanderung von traumatisierten Kindern befragt.

Schlagwörter: Kinderschutz, traumatisierte Kinder, traumasensitive Schule

*„A safe place is only as safe as it feels“ –
Schools as safe places for traumatized children*

Abstract

Public discourses and current projects address schools as ‘safe places’ for traumatized children. The paper portrays these discourses and contrasts them with international movements. Results of a research project, conducted in Boston, Massachusetts, will be presented and exemplified. Finally the results will be questioned for their relevance in context of new challenges for schools in Germany educating traumatized refugees.

Keywords: Child welfare, traumatized children, trauma-sensitive school

1 Einleitung

Schulen als Lernorte zu gestalten, in denen sich Kinder mit traumatischen Erfahrungen sicher, gehalten und unterstützt fühlen, kann als ein neuer Trend beobachtet werden, der auf verschiedene Quellen zurück geführt werden kann. Quasi zeitgleich zu der Initiative, die Missbrauchsskandale an Schulen (Baldus 2011) aufzuarbeiten und Schutzkonzepte und Präventionsprogramme (UBSK 2016) zu implementieren, hat eine neue und noch viel drängendere Realität die Schulen erreicht: Im Zuge der neuen Zuwanderung von Kindern

und Jugendlichen aus Kriegs- und Konfliktzonen finden sich Schulen mit der Aufgabe konfrontiert, Traumakompetenz zu erwerben und Bildungsteilhabe auch dann zu ermöglichen, wenn Lernende emotional stark belastet, orientierungslos und sprachfremd sind. Auch in diesem Kontext werden Schulen als ‚sichere Orte‘ apostrophiert (z.B. *Kreis Borken* 2015). Schulen werden stabilisierende (ebd.) bis „therapeutische“ (*Kizilhan* 2016, S. 20) Wirkungen zugeschrieben und als Integrationsmotor adressiert.

Anhand von vier verschiedenen Diskurslinien wird zunächst dieser zunehmenden Bedeutungszuschreibung nachgegangen. Den Auftakt bildet die Darstellung der im September 2016 gestarteten Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ des Unabhängigen Beauftragten in Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Im Anschluss daran wird der Blick auf aktuell virulente Herausforderungen an Schule durch kriegstraumatisierte Kinder geworfen. In einem dritten Schritt erfolgt eine Vorstellung der neuen Fachrichtung Traumapädagogik. Konzeption und Zielsetzungen werden skizziert und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Regelschule befragt. Ergänzt werden diese Entwicklungslinien in einem vierten Schritt um internationale Perspektiven. Porträtiert wird die „Trauma and Learning Policy Initiative“ der *Massachusetts Advocates for Children*, (MAC 2009) einer Non-Profit-Organisation in den USA. Seit 2005 hat sich diese Organisation der konsequenten Umwandlung von Schulen in „trauma-sensitive schools“ verschrieben. Theorieelemente und Handlungsprinzipien werden skizziert und mit Ergebnissen aus einem Forschungsprojekt kontrastiert. Reflektionen über den Bedeutungszuwachs von Schule vom Lern- und Bildungsort zum „Schutz- und Kompetenzort“ (*UBSKM* 2016) schließen den Beitrag ab.

2 Sicherheit in einer als unsicher erlebten Welt?

Schule als zentrale „Sozialisationsagentur“ (*Kilb/Peter* 2016, S. 38) gilt als der „unumstritten wichtigste und der zentrale Ort für pädagogisch steuerbare soziale Lernprozesse für sämtliche Kinder und Jugendliche“ (ebd.). Soziale Problemlagen, gesellschaftliche Entwicklungen und globale Konflikte machen vor dieser Sozialisationsagentur nicht halt. Vielmehr werden sie in Schule hineingetragen und müssen von ihr aufgefangen und bearbeitet werden, damit Bildung gelingt.

In einer zunehmend als unsicher erlebten Welt, die Konflikte aus Kriegsregionen und Terrorregimen auch in sicher geglaubte Enklaven spült, ist die Verantwortung von Schule als Sozialisationsagentur gestiegen. Schutz und Halt zu bieten, physisch wie psychisch, ist ein Auftrag an Bildungseinrichtungen, der unter dem Eindruck von Krisen und entwurzelten Kindheiten (*UNICEF* 2016) neue Bedeutung erfährt. Für Kinder und Jugendliche, die in ihren Heimatländern oder auf der Flucht traumatische Erfahrungen machen, sind Schulen nicht selten die ersten Anlaufstellen, an denen sie lernen, wieder Vertrauen zu fassen, sich sicher zu fühlen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln (*Henrichs* 2016). In einer instabilen Lebenssituation stellt Schule häufig den einzig stabilen und verlässlichen Faktor dar (*Dyregrov* 2010).

Kizilhan (2016) schreibt der Schule im Kontext seiner Projekterfahrungen mit jesidischen Mädchen und Frauen, die durch die islamische Miliz in unvorstellbarer Weise traumatisiert wurden, sogar eine therapeutische Wirkung zu: „Vor allem die Schule wirkt für die Kinder wie eine Psychotherapie“ (*Kizilhan* 2016, S. 20). Klare und verlässliche Strukturen, visualisierte Tagespläne, Rhythmisierung, transparente Regeln, Wertschät-

zung und eine gute Einbindung in die Lern- und Schulgemeinschaft gelten als stabilisierende und für die Bewältigung von Traumata hilfreiche Faktoren, die eine entsprechend geführte Organisation bereitstellen kann (Ding 2014; Möhrlein/Hoffart 2014; Kreis Borken 2015). Schulen wird in dieser Lesart ein hohes Potential an positiven Wirkfaktoren zugeschrieben.

Dieser Blick auf Schule wäre jedoch einseitig. Denn das System Schule beinhaltet auch Risiken für die kindliche Entwicklung. Der dem System inhärente, strukturell angelegte Machtüberhang von Erwachsenen disponiert zu Abhängigkeitsverhältnissen, Übergriffen und – wie durch den Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule und katholischen Schulen schmerzlich belegt – sexueller Gewalt (Baldus 2011).

Schule als Lebenswelt und Sozialraum ist daher prinzipiell immer unter einer doppelten Perspektive zu betrachten: Als Ort des Schutzes, der Sicherheit und Prävention ebenso wie als Ort potentieller Übergriffe und Demütigungen. In einer komplexen Textur von extern an sie herangetragenen Problemen, systembedingten Vulnerabilitäten und strukturellen Risiken muss sich Schule als Institution positionieren, die sich eindeutig dem Kindeswohl verpflichtet.

2.1 Kein Raum für Missbrauch – Schule gegen sexuelle Gewalt

Neben dem Bildungs- und Erziehungsauftrag hat Schule einen Kinderschutzauftrag. Dieser ist im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) festgeschrieben und wurde in den letzten Jahren auf Länderebene sukzessive in Schulgesetzen verankert (Hoffmann 2016).

Diesen Schutzauftrag flankiert die im September neu gestartete Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ des *Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs* (UBSKM 2016) erstmals mit konkreten Handlungsempfehlungen. Sechs Jahre nach dem sog. Missbrauchsskandal, in dessen Kontext das Amt des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs erst geschaffen wurde, liegt jetzt unter dem Logo „Kein Raum für Missbrauch“ eine bundesweite Aktion vor, deren Ziel es ist, an Schulen Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt zu entwickeln. Perspektivisch sollen es mehr als 30.000 Schulen werden, die passgenaue Instrumente der Prävention und Intervention erstellen (UBSKM 2016). Wesentlicher Dreh- und Angelpunkt des Ansatzes ist die Sensibilisierung und Qualifizierung des Schulpersonals. In Fortbildungen wird Grundlagenwissen vermittelt, darunter auch Erkenntnisse über Täterstrategien – ein Wissen, das zu Zeiten der schulischen Missbrauchsskandale viel zu wenig präsent war. Zudem soll ein Verhaltenskodex, der den grenzachtenden Umgang mit Schülerinnen und Schülern regelt, erarbeitet werden (ebd.).

Im Fokus steht nicht nur die Prävention sexueller Grenzverletzungen und Übergriffe im schulischen Kontext, sondern auch das Erkennen und Intervenieren bei Verdacht auf sexuelle Gewalt in Familie und sozialem Umfeld (ebd.).

Schule, so wird an diesem Projekt exemplarisch deutlich, wird dazu aufgefordert, ihre eigene Rolle im Kontext sexueller Gewalt kritisch zu reflektieren und sich zu ihrer Funktion als „Kompetenz- und Schutzort“ (ebd.) zu bekennen.

2.2 Schule als ‚sicherer Ort‘ und ‚neue Heimat‘ für traumatisierte Kinder

Quasi gleichzeitig zu dieser bundesweiten Initiative entfaltet sich eine zweite Diskurslinie im Bildungs- und Erziehungssektor: Im Zuge der starken Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen aus Kriegs- und Konfliktgebieten rechnen Schulen mit einer signifikanten Zunahme von kriegstraumatisierten Kindern in ihrer Schülerschaft. Während Fallzahlen von post-traumatischen Stress-Symptomen und Belastungsstörungen bei schulpflichtigen Asylbewerbern/-innen und Flüchtlingskindern nur schwer zu erfassen sind und in bisher vorliegenden Studien hochgradig schwanken (*Montgomery 2010; Dyregrov 2010; Witt et al. 2015; Adam/Klasen 2015*), steht außer Frage, dass Schulen sich mit dem Thema längst konfrontiert sehen.

Kontrovers diskutiert werden Auswirkungen von Traumatisierungen auf die Lern-, Konzentrations- und Entwicklungsfähigkeit. Während in den Neurowissenschaften toxischer Stress und traumatische Lebensereignisse in ihrem Niederschlag auf hirnorganische Strukturen und Prozesse untersucht, beurteilt und für signifikant erklärt werden (*Johnson/Riley/Granger/Riis 2013*), kritisieren Vertreterinnen der Sozialwissenschaften einen reduktionistischen und pathologisierenden Blick. Sie verweisen auf die oft erstaunliche Resilienz und Stärke von Überlebenden (*Hopkins/Hill 2010; McElheran et al. 2012; Montgomery 2010*).

Fallvignetten (*Deveci 2012; UNICEF 2016*) und biographische Aufzeichnungen (*Shirin 2016*) ermöglichen einen Einblick in unfassbare Dimensionen zugefügter (sexueller) Gewalt und dokumentieren den Überlebenswillen und die Hoffnung Betroffener: „Sie wollten überleben. Sie sahen für sich eine Chance, in Deutschland behandelt zu werden, um wieder eine Perspektive zu haben“ (*Kizilhan 2016, S. 331*).

Zweifelsohne ist es wichtig, im Aufnahmeland Hilfen bei der Bewältigung des Erlebten zu erhalten. Zentral ist es zudem, emotional, sozial und kulturell anzukommen und Fremdheitsgefühle überwinden zu lernen. Schulen leisten hier eine bedeutsame Integrationsaufgabe (*Benholz/Frank/Niederhaus 2016*). Ob in Form von Willkommens- und Auffangklassen oder frühzeitiger Eingliederung in den Regelunterricht – in erster Linie geht es darum, neu zugewanderte Kinder individuell zu fördern, ihnen Halt zu geben und sie positiv an die Schulgemeinschaft zu binden: „Viele der Kinder und Jugendlichen sind traumatisiert. In unseren Klassen wollen wir sie emotional auffangen und ihnen ein Stück *neue Heimat* bieten. Sie erleben einen geregelten, strukturierten und entspannten Lernort, was ihnen erfahrungsgemäß hilft, sich zurechtzufinden und zur Ruhe zu kommen“ (*Henrichs 2016, S. 89*).

Klargestellt haben Lehrerverbände jedoch auch, dass sie bei dieser Aufgabe nicht allein gelassen werden dürfen. Schulen benötigen Unterstützung und personelle Ressourcen – zum Beispiel in Form von Traumatolog_innen und Sozialarbeiter_innen, wie der GEW-Landesverband Baden-Württemberg betont (*Moritz 2015*).

Dass die Integrationsaufgabe kein Ausnahmezustand sein, sondern zur Regelaufgabe werden wird, geht aus den neuesten Schätzungen der *UNICEF* (2016) hervor: Weltweit wachsen fast 50 Millionen Kinder außerhalb ihres Herkunftslandes auf. Über die Hälfte von ihnen – rund 28 Millionen Mädchen und Jungen – sind aufgrund von Kriegen und anderen Bedrohungen auf der Flucht (ebd.). Damit sind Dimensionen erreicht, die es rechtfertigen, von einer ‚entwurzelten‘ Generation zu sprechen.

Mehr als 50% der Flüchtlinge aus Syrien sind in einem Alter von unter 18 Jahren (ebd.). Viele von ihnen waren nicht nur Gewalt und familiären Umbrüchen ausgesetzt, sondern verpassten bis zu zwei Jahren schulischer Bildung (*O'Rourke 2015*). Mit bruch-

stückhaften Schulbiographien sinken ihre Chancen auf Zukunft. Schätzungen gehen davon aus, dass über die Hälfte syrischer Kinder in Syrien selbst und in den umgebenden Aufnahmeländern momentan keinen Zugang zu Schule und Bildung haben (ebd.). In den Medien werden diese Kinder daher zuweilen als ‚lost generation‘ bezeichnet.

2.3 Traumapädagogik und Schule

Lange vor den aktuellen Herausforderungen durch traumatisierte Flüchtlingskinder hat sich in Deutschland die ‚Traumapädagogik‘ herausgebildet. Traumapädagogik bezeichnet sich selbst als „junge Fachrichtung mit traditionsreichen Wurzeln“ (*Rothdeutsch-Granzer/Weiß/Gahleitner* 2015, S. 171) und verweist damit auf reformpädagogische, heilpädagogische und milieutherapeutische Basiskonzepte (ebd., S. 174). Ausgehend von zunächst einzelnen Akteuren aus dem Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sonder- und Heilpädagogik strahlt sie zunehmend auf andere Handlungsfelder aus. In neueren Veröffentlichungen wird Schule verstärkt in den Blick genommen (*Ding* 2013, 2014; *Adam/Inal* 2013; *Möhrlein/Hoffart* 2014; *Lang* 2015; *Lohmann* 2016). Auch für den vorschulischen Bereich liegen erste Publikationen vor, die auf die Bedeutung traumaspezifischen Wissens und traumakompetenten Handelns hinweisen (*Ellerbrock/Petzold* 2014; *Hendrich* 2016).

Übergeordnetes Ziel der Traumapädagogik ist die Entwicklung eines theoretisch begründeten, reflexiven Handlungsrahmens, der die spezifischen Problemlagen und Verhaltensstrukturen traumatisierter Kinder erkennt und ihnen mit adäquaten pädagogischen Maßnahmen begegnet. Als Referenztheorien fungieren die „psychoanalytische Sozialpädagogik“ (*Wagner* 2013), die „Pädagogik des sicheren Orts“ (*Kühn* 2006) sowie die „Pädagogik der Selbstbemächtigung“ (*Weiß* 2013b).

Firmierten die unterschiedlichen Entwicklungslinien anfangs noch nicht einheitlich unter dem Begriff der Traumapädagogik, so gilt dieser mit Gründung der gleichnamigen Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG-TP) im Jahr 2008 als gesetzt. Seither figuriert die Bezeichnung Traumapädagogik als „Sammelbegriff für pädagogische Konzepte zur Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Arbeitsfelder[n]“ (*Weiß* 2013b, S. 262).

Als Pendant zur Traumatherapie versteht sich Traumapädagogik als „Traumaaarbeit im Kontext von Pädagogik“ (*Weiß* 2013c, S. 14). Der zeitlich-räumliche Kontext ist folglich weiter gefasst und berücksichtigt, dass ohne ein „stabiles, sicheres und kindgemäßes Lebensumfeld Traumatherapie allein wenig Chancen hat“ (*Ellerbrock/Petzold* 2014, S. 10). „Traumapädagogik“, so diese Autoren, sei „keine Therapie“ (ebd., S. 9), könne jedoch therapeutisch wirken.

Für den Kontext Schule muss jedoch präzise reflektiert werden, welche Strukturen, Kompetenzen und Ressourcen er benötigt, um betroffene Kinder und Jugendliche tatsächlich zu stärken, bei der Traumaaarbeit zu unterstützen und sie nicht ungewollt zu re-traumatisieren. Erschwerend kommt hinzu, dass das pädagogische Umfeld oftmals gar nichts von konkreten Traumatisierungen weiß oder sie nicht erkennt (*Baldus* 2016). Zwar wird bei Flüchtlingskindern unter dem Eindruck der Medienberichterstattung eine Traumatisierung schon quasi automatisch mitgedacht und tendenziell vielleicht sogar überbewertet, doch gilt insgesamt eher die gegenteilige Tendenz: Sozial unangepasstes Verhalten, Konzentrationsstörungen, Lernblockaden, Entwicklungsrückstände oder Schulversa-

gen werden häufig fehlinterpretiert und in ihrer Hinweisfunktion auf Traumata verkannt (MAC 2005, 2013; Ding 2013). Um dies zu verändern, bedarf es eines nachhaltigen Umdenkens. Von großem Interesse ist vor diesem Hintergrund der Blick auf internationale Forschungsergebnisse und Praxiskonzepte.

2.4 Die ‚Trauma and Learning Policy Initiative‘ in den USA

In den USA hat sich vor zehn Jahren eine Initiative gegründet, die unter dem Begriff der ‚trauma-sensitive schools‘ angetreten ist, Regelschulen zu ‘safe, supportive learning environments‘ (MAC 2013) umzugestalten. Mit der Reform-Agenda „Helping Traumatized Children Learn“ hat die Initiatorin, die ‚Massachusetts Advocates for Children‘ (MAC), erstmalig 2005 gezielt auf die Situation traumatisierter Kinder in Schulen aufmerksam gemacht und damit ein zuvor weitgehend unsichtbares Thema öffentlich platziert. Mit der zweiten Publikation, „Creating and Advocating for Trauma-Sensitive Schools“, entstand 2013 ein konkreter Handlungsrahmen.

Die Initiative definiert sich unter dem Label der ‚Trauma and Learning Policy Initiative‘ (TLPI) als eine Bildungsreform und versteht sich als forschungsbasiertes Schulentwicklungsprojekt. Das besondere Profil und Potential dieses Projekts liegt in der engen Verzahnung von Forschung, Lehre, Theorie und Praxis. So sind sowohl die Harvard Law School als auch das Lesley University Center for Special Education beteiligt (ebd.).

Im wissenschaftlichen Fokus der TLPI stehen Fragen zu Auswirkungen von Traumatisierungen auf Denkprozesse, Lernen, Verhalten und Schulerfolg. Ergebnisse der Hirn- und Traumaforschung fließen in das Projekt ein (MAC 2009, 2013). Eine wichtige Referenzquelle ist die sog. Adverse Childhood Experiences (ACE) Studie. Als Ergebnis einer groß angelegten Umfrage gehen die Autoren davon aus, dass mehr als die Hälfte aller Heranwachsenden in Kindheit und Jugend mit ‚widrigen‘ Lebensumständen und potentiell traumatisierenden Ereignissen konfrontiert wird (Anda et al. 2010). Zu den häufigsten Auslösern von Traumata und Traumafolgestörungen im Leben von Kindern in den USA zählen das direkte und indirekte Erleben von Gewalt in der Familie und dem sozialen Umfeld, physisch-psychische Vernachlässigung sowie der Verlust signifikanter Bezugspersonen (Copeland et al. 2007). Die gute Nachricht ist, dass viele traumatisierte Kinder insgesamt dennoch eine gute Prognose haben (ebd.). Dazu können Schulen entscheidend beitragen (Craig 2016).

Die TLPI setzt dabei auf einen schulweiten Ansatz, der ganze Kollegien fortbildet und berät. Schule als System wird mit der sog. „Trauma Lens“ (MAC 2013, S.7) kritisch unter die Lupe genommen und auf Veränderungsbedarf hin abgeklopft. Mit „Trauma Lens“ ist ein trauma-informierter und -sensitiver Verstehenszugang zu kindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Beeinträchtigung durch Gewalt- und Verlusterfahrungen gemeint. Unterrichtsprozesse, pädagogisches Handeln und Aktivitäten der Schulgemeinschaft werden analysiert und systematisch so verändert, dass sie den Bedürfnissen traumatisierter Kinder Rechnung tragen und *alle Kinder* davon profitieren (MAC 2009, 2013).

Schulen in den USA sind mehrheitlich inklusive Schulen. Seit der Mainstreaming Bewegung in den 70-er Jahren haben sie das Arbeiten in multidisziplinären Teams, in zielfifferentem Unterricht und mit individuellen Förderplänen (Individual Education Plans) erprobt. Die ‚Trauma Lens‘ stellt so gesehen eine Erweiterung der Perspektive auf

spezifische Bedürfnisse von Kindern in heterogenen Lerngruppen dar. Angestrebt ist es ausdrücklich, traumatisierte und in Folge eventuell entwicklungsverzögerte Kinder inklusiv zu beschulen. Der Heil- und Sonderpädagogik kommt dabei eine beratende Querschnittsfunktion zu.

3 Forschungsprojekt ‚Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder‘

Vor dem skizzierten Hintergrund entstand das Forschungsprojekt ‚Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder‘. Gegenstand und Zielsetzung des Forschungsprojekts ist es:

- Schlüsselfaktoren und Basiskonzepte traumasensitiver Schulen zu identifizieren und
- hinsichtlich ihrer Relevanz für die aktuellen Herausforderungen an das Bildungssystem durch die Zuwanderung von Kindern aus Kriegsregionen zu befragen

Der empirische Teil des Forschungsvorhabens konnte im Kontext einer Einladung als ‚visiting scholar‘ an das Wheelock College (Boston) realisiert werden. Im Zuge des mehrwöchigen Aufenthalts fanden eine intensive Literaturrecherche sowie die Konzeption, Durchführung und erste Auswertung einer qualitativ angelegten Studie statt. Als Methode der Wahl kam das Experteninterview zum Einsatz.

3.1 Methode

Das Experteninterview stellt eine Spezialform des Leitfadeninterviews dar. Es gehört zu den qualitativen Verfahren. Es zielt auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt (Mayer 2008) und ist besonders dann relevant, wenn es um die Exploration von Erfahrungswissen- und Deutungswissen geht.

Laut *Bogner, Littig und Menz* (2014) sind Experten Personen, „die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (S. 13). Der Befragte wird dabei als Repräsentant einer Gruppe betrachtet, „der auf einem begrenzten Gebiet über ein klares und abrufbares Wissen verfügt“ (Mayer 2008, S. 41).

Bei drei voneinander unterscheidbaren Wissensformen, auf die Experteninterviews zielen – dem „technischen Wissen“ (Bogner et al. 2014, S. 17), dem „Prozesswissen“ (ebd., S. 18) und dem „Deutungswissen“ (ebd.) – interessierte im vorliegenden Forschungsprojekt vorrangig das Deutungswissen. Generiert werden sollten „subjektive Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (ebd.) der Akteurinnen.

3.2 Kreis der Befragten

Der Zugang zu den Expertinnen und Experten wurde über folgende Wege geebnet:

- Teilnahme an einer „international week“ an der Hochschule Nijmegen

- Teilnahme an Konferenzen an der Harvard University und Boston University
- Nutzung von Netzwerken als visiting scholar am Wheelock College

Insgesamt sieben Experten, sechs Frauen, ein Mann, konnten gewonnen und interviewt werden. Sie repräsentieren folgende Handlungsfelder:

- Lehre (Special Education) – E1
- Lehre (Psychology, Art Therapy) – E2
- Forschung (Trauma und Lernen in Flüchtlingslagern) – E3
- Schulpsychologie (High School) – E4
- Kunsttherapie (Gewalt, Trauma, Autismus) – E5
- Dramatherapie (Traumakompetenzzentrum) – E6
- Schulsozialarbeit (TLPI) – E7

Vier dieser Experten verfügen über eigene Migrationserfahrungen, zwei haben jahrelang selbst in Flüchtlingslagern gelebt und gearbeitet. Alle verfügen über Erfahrungen mit traumatisierten Kindern und Migrantinnen und Migranten.

3.3 Dokumentation der Daten

Zwei der Interviews wurden in schriftlicher Form geführt. Alle anderen wurden mit Zustimmung der Interviewpartner aufgezeichnet und wortwörtlich transkribiert. Die Analyse der Daten erfolgte nach einer kombinierten Auswertungsstrategie: der Grounded Theory nach *Glaser* und *Strauss* (1998) und der Erzählanalyse nach *Schütze* (1987). Entlang dieser Methoden wurden die Primärdaten in einer Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen kodiert, gegliedert und gebündelt.

3.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Zur Veranschaulichung werden interviewübergreifende thematische Cluster gebildet, die jeweils mit einem In-Vivo-Code überschrieben sind. In-Vivo-Codes sind wortwörtlich aus dem Textkorpus entnommene Begriffe oder Begriffskombinationen. Sie stehen repräsentativ für den Aussagegehalt des jeweiligen Clusters. Fünf Themencluster wurden für diesen Beitrag exemplarisch ausgewählt. Den Auftakt bildet ein In-Vivo-Code, der das Konzept der Schule als sicheren Ort durch subjektive Sichtweisen der Expertinnen auslegt und differenziert. Präsentiert wird folglich in erster Linie Deutungswissen (S. 3.1).

„A safe place is only as safe as it feels“

In der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit traumatisierten Kindern wird das Konzept des ‚sicheren Ortes‘ als ein Schlüsselfaktor benannt. Die Befragten äußern sich zu diesem Konzept detailliert und ambivalent. Zunächst führen sie aus, dass ‚sichere Orte‘ in doppelter Hinsicht und in ihrem Wechselwirkungsverhältnis zueinander zu verstehen sind: als physisch-räumliche Orte in einem Sozialraum, zum Beispiel der Schule, und als psychisch-emotionale Orte in einem inneren Raum – im Sinne innerer emotionaler Verfasstheiten. Beide Dimensionen des ‚safe place‘ könnten zwar unabhängig voneinander

erzeugt werden, die Existenz einer Dimension ziehe aber nicht automatisch die zweite nach sich. Ein Aspekt allein genüge nicht: „It is a combination of both – feeling safe: the emotional and the physical aspect“ (E2).

„Safe places“ in Form von ‚quiet rooms‘, ‚recollection rooms‘, ‚time out rooms‘ oder ‚break out rooms‘, wie sie an amerikanischen Schulen üblich sind, stellen den Expert_innen zufolge lediglich eine strukturelle Maßnahme dar. Entscheidend sei, wie diese inhaltlich und qualitativ gefüllt werde. So könnten als ‚safe places‘ apostrophierte Orte sowohl als Chance als auch als Bedrohung erlebt werden. Dies hänge davon ab, wie „safe places“ konnotiert und professionell begleitet werden. Als Beispiel führt eine Expertin (E6) aus, dass es eine Illusion sei zu glauben, Kinder, die ausgerechnet in ihrem vermeintlich sicheren Nahumfeld Übergriffe erlebt haben, würden Aussagen wie, „You can go to this room, it is a safe place!“ (E6) Glauben schenken. Im Gegenteil: Sie hätten das Vertrauen in sichere Orte verloren: „They don’t trust there are safe places.“ (E6)

Zudem werden traumatisierte Kinder von Rückerinnerungen an traumatische Situationen, sog. Flashbacks, meist ohne Vorwarnung überrascht. Treten solche Momente auf, versteckten sich die Schüler oft an den Orten, zu denen sie gerade Zugang hätten: „The students are hiding in bathrooms and in stairways. They do not go themselves to safe places. They go wherever they go in this moment.“ (E6)

Eine andere Expertin (E5) bringt denselben Sachverhalt mit dem Satz, „A safe place is only as safe as it feels“ (E5) exakt auf den Punkt. Auch hier wird die enge Wechselwirkung zwischen physisch realer und emotional erfahrbare Sicherheit betont. Sicherheit und Vertrauen müssen erst wieder hergestellt und durch verlässliche, resonanzfähige und haltgebende Pädagog_innen personifiziert werden. Grundsätzlich bevorzuge sie zudem inklusive Lösungen, etwa die Einrichtung einer „safe zone“ oder „think zone“ innerhalb eines Klassenzimmers.

Indem diese Zonen ausschließlich positiv und als ein selbstverständliches, für alle Kinder zugängliches, Angebot konnotiert würden, verlören sie ihre besondere Attribuierung für kritische emotionale Zustände, die kontrolliert und korrigiert werden müssten. Ausgestattet mit sensomotorischen Materialien, Medien und Piktogrammen, die für alle Kinder zugänglich und verstehbar seien, unterstreiche dies Normalität und fördere Akzeptanz. Entscheidend sei auch hier, wie ‚quiet zones‘ or ‚think zones‘ von Erwachsenen den Kindern gegenüber apostrophiert und gehandhabt werden: „It is often how the person is presented with the safe space“ (E5). Werden alle Kinder ermutigt, sich Auszeiten zu nehmen? Wird dies ausschließlich positiv bewertet und niemals als Sanktion verwendet? Oder gilt es unterschwellig als Eingestehen von Schwäche, Problemen oder ‚Gestörtsein‘, wenn sich ein Kind dorthin zurückzieht oder dorthin ‚empfohlen‘ wird?

Zum Wesen des Traumas gehöre es, betont Expertin E7, dass sich betroffene Schüler von der Schulgemeinschaft wie abgekoppelt fühlten: „The nature of trauma is that it can cause feelings of disconnection from the school community that undermine students’ success.“ (E7). Zentral sei es, eine willkommene und unterstützende Schulgemeinschaft für alle zu bilden: „A welcoming, supportive community can help children overcome these feelings and diminish the severity of the trauma response“ (E7). Dass dies nicht nur an einen einzelnen Raum, ein Programm oder einzelne Lehrer_innen geknüpft werden kann, sei folglich logisch: „It is critical that children feel safe and connected to others in all parts of the school not just in one program or with one teacher“.

„There was a room for him to go to“

Ein positives Beispiel für einen ‚sicheren Ort‘ innerhalb einer High School berichtet Expertin E1. Sie erzählt von einem Jugendlichen, der in einer Kombination aus Ängsten, Depression und suizidalen Phantasien in eine tiefe Krise geriet und psychiatrisch behandelt werden musste. Die Rückkehr in seine High School gelang sukzessive unter Begleitung einer Schulpsychologin und einem Rückzugsraum. Dieser Raum zeichnete sich durch eine besondere Ausstattung aus: „It just had more comfortable chairs, quiet. You could still be with an adult. There is an adult who is a special educator who is working with kids who are depressed and have trauma or they had been hospitalized so they have been, ehm, they missed out. But it is just so hard from being out for three weeks and then they have to jump right back in again, so it is a transition space“ (E1).

Unterrichtsinhalte, Hausaufgaben und die Vorbereitung auf Tests konnte der Junge komplett an diesem Ort absolvieren. Für ihn war der Raum die Brücke auf dem Weg zurück in die Schulgemeinschaft, vor dem er zuvor große Angst hatte: „He actually asked to be there for the rest of the year. Because he really, it was too anxieting for him, to be back in the regular class room, so he would get the homework, he’d get the stuff but he could just do it in this space. He ended up living in that room“ (E1).

Dieses Fallbeispiel verdeutlicht die potentielle Funktion des Raumes: Als ‚sicherer Ort‘ gleicht er einem Übergangsraum (transitional space), der beide Lebensrealitäten des Jugendlichen miteinander verknüpft und Rückbindung an die Schulgemeinschaft ermöglicht.

Von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit dieses Angebots ist auch Expertin E4 überzeugt. Auch sie knüpft die Qualität an die personelle Ausstattung: „I do think allowing students to go to a „safe place“ in the school is important – as long as the safe place is staffed with knowledgeable staff with experience working with vulnerable students.“ (E4)

“Choose a seat that feels really safe “

Auch kleine Interventionen verbessern die Lernsituation für traumatisierte Kinder. Das beginne, so Expertin E6, bei der Platzwahl. Welcher Platz innerhalb eines Klassenraums fühlt sich sicher an? Diesen Platz zu finden und zu testen, ist ein erster Schritt. Ein Kriterium kann sein, dass sich dem Kind niemand von hinten annähern kann: „Helping them choose a seat that feels really safe to them where people are not going approach them from behind, but where they can see who is approaching them to create more safety“ (E6).

Andere, einfach umzusetzende Maßnahmen seien das Tragen von Schalldämpfern auf den Ohren oder das Abdämpfen von Geräuschen in Klassenzimmern. Unangenehme oder laute Geräusche, die ungewollt als Trigger wirken oder Flashbacks auslösen, werden dadurch gefiltert: “So, you know, if someone has lived through a lot of trauma squeeking chairs or loud noises can really startle them and send them into some call of all flooding and can take like a huge toll on someone in say an academic setting“ (E6).

Diese Maßnahmen werden unter dem Begriff der “sensory strategies“ subsumiert. In öffentlichen Vorschulen und Schulen in Boston gehören sie zum Schulalltag (E1): Farbkarten, Gefühlskarten in Form von Piktogrammen oder Fotos von Kindern in verschiedenen Gefühlszuständen, gedämpftes Licht, Polsterstühle, Neststühle, Igelbälle, Kaleidoskope, Knetmasse und weitere sensorische Materialien gehören zur Ausstattung. Für

einzelne Kinder gibt es individuell angefertigte 'Erste-Hilfe-Bücher', die ihnen in einfacher symbolischer Form signalisieren, was sie tun können, wenn sie übererregt, traurig, aggressiv, wütend oder panisch sind: "You know just books maybe about what can I do when I am mad or punching bags or just things to just go to chill out, but you are in the same space, but I am gonna to excuse myself, I need to chill out." (E1)

„When you said red, the only thing we saw was blood“

Trigger und Trigger-Warnings werden in den USA momentan hochgradig kontrovers diskutiert, auch auf der Ebene von Universitäten (Haid/Lukianoff 2015). Mit Trigger-Warnings sind vorherige Ankündigungen darüber gemeint, dass ein gewisses Thema, ein gewisser Unterrichtsstoff oder eine gewisse Aktivität Rück Erinnerungen an traumatische Ereignisse auslösen können. Eine traumasensitive Haltung ist darum bemüht, dies im Vorfeld zu reflektieren. Dies setzt allerdings eine genaue Kenntnis der Personen und ihrer Verarbeitungsmodi voraus. Nicht eingrenzbar ist zudem, wie sich im individuellen Fall eine Handlung, ein Satz oder gar ein singuläres Wort auswirken können.

Eklatant deutlich wird dies an einer Szene, die Experte E2 schildert. Er beschreibt darin die Einleitung einer kreativen Aktivität, die er im Rahmen seiner Aufenthalte in Flüchtlingslagern durchführt: „I do activities, guided imagery, where I go through the rainbow colors and I did it here [gemeint ist Boston, Anm. d. Verf.] for many years now and I have never thought of the red color. I always say, „imagine or picture red color and see a red apple and taste the red apple“. I was in Palestine last year doing it with a group of adults, and I did the same guided imagery. And they opened their eyes and I asked them „how was the process?“ And they said, „when you said red, the only thing we saw, was blood“! (E2).

Diese Szene steht sinnbildlich für die Unmöglichkeit von Kontrolle oder Vermeidung negativer Auslöser und Assoziationen. Sie verdeutlicht, wie sich eine als Entspannungsübung gedachte Imagination zum Gegenteil verkehrt: Die Farbe Rot löst Erinnerungsbilder an Kämpfe, Verletzte und Tote aus und versinnbildlicht damit einen Ausschnitt von Lebensrealität in Palästina. Der Experte selbst deutet diese Szene als Hinweis darauf, wie wichtig es sei, stets kultursensibel und teilnehmerorientiert vorzugehen und sich immer wieder selbst zu befragen, ob eine geplante Aktivität unterstütze oder eher retraumatisiere: "And now, when I work with kids the only thing I keep in mind is, 'is this culturally appropriate for them even though I am from the same culture? Am I doing the right thing? Are they developmentally/can they understand this? And is this something that I can help them or can I retraumatize them?'" (E2).

„What is wrong with you, we are just drawing“?

Grenzgänge zwischen pädagogisch intendierten und therapeutisch wirkenden Aktivitäten sind in der Arbeit mit traumatisierten Kindern konstitutiv. Dies liegt nicht zuletzt in dem Umstand begründet, ein- und dieselbe Aktivität sowohl unter pädagogischen als auch therapeutischen Zielsetzungen und Vorzeichen einsetzen zu können. Insbesondere in dem Bereich von kreativen Medien ist die Grenzlinie häufig diffizil und nicht eindeutig zu ziehen. Dies betrifft Schule im Kontext von Kunstunterricht.

Tätigkeiten wie Zeichnen, Malen und Gestalten sind kindliche Ausdrucksformen, die sich als Medium für tabuisierte und fragmentierte Erinnerungen besonders anbieten (Peez

2015, S. 161). Als nonverbale Ausdrucksformen liegt ihnen das Potential inne, auch unbewusste oder vorbewusste Inhalte zu kommunizieren und transformieren. In der Kunsttherapie wird dieses Potential gezielt genutzt.

Wird Kindern von gewaltausübenden Erwachsenen ein Schweigegebot auferlegt, steigt ihr Druck, sich nicht anvertrauen zu dürfen. In Zeichnungen, Bildern und Tonarbeiten finden sie zuweilen den einzigen Kanal sich mitzuteilen, ohne das Sprachverbot zu brechen.

Traumatische Erfahrungen werden im memorativen Gedächtnis bildhaft gespeichert und sind folglich auch bildhaft abrufbar. In Kinderzeichnungen tauchen daher – für Außenstehende häufig unerwartet – Motive des Übergriffs, des Missbrauchs, der Bedrohung, Angst und der Scham auf (*Malchiodi 1997*).

Kinder selbst können darüber hochgradig irritiert sein. Insbesondere, wenn sie dies selbst nicht antizipiert hatten oder während der kreativen Aktivität von heftigen oder regressiven Gefühlen überrascht werden. Wird eine solche Situation nicht kompetent aufgefangen und reflektiert, kann dies den Rückzug des Kindes zur Folge haben. Im Vorfeld ist jedoch oft nicht vorherzusehen, welche Aktivität wie wirkt. Zudem treten in pädagogischen Berufen nicht selten Rollendiffusionen auf (*Oevermann 1996*). Zu unterscheiden, wo die Rolle des Lehrers endet und die Rolle der Therapeutin beginnt, ist weder in der Praxis noch in der Theorie trennscharf möglich.

Mit dieser Diffusion befasst sich Expertin E3. Sie schildert eine Situation in einem Flüchtlingslager im Mittleren Osten, in dem sie regelmäßig mehrere Monate pro Jahr verbringt. Sie arbeitet dort in einem integrierten Praxis-Forschungsprojekt, das sowohl Lehrer für ihre Arbeit mit traumatisierten Kindern qualifiziert als auch gleichzeitig die Ursachen für fehlenden Lernerfolg und den hohen Grad an Schulabstinz bei Kindern erforscht. In dieser Doppelfunktion gewinnt sie Eindrücke darüber, wie Lehrer sich um Kontakt und Beziehungsaufbau mit traumatisierten Kindern bemühen.

Sie befasst sich mit der Frage, wie die Rolle des Lehrers definiert werden kann – wo sie endet und wo die Rolle eines Therapeuten beginnt: „So, a lot of my trainings focus on where is the teacher’s role and where does it end and where is the therapist’s role starting“ (E3).

Diese Rollenklärung fällt den Lehrern nicht immer leicht. Gerade wenn sie erleben, wie Fachkräfte anderer Professionen über kreative Medien schnell Zugang zu Kindern finden, kommt es vor, dass sie Methoden aus Therapien übernehmen. Sie vergessen dabei, im Vorfeld zu reflektieren, was diese auslösen können.

In folgender Szene schildert die Expertin E3 eine solche Situation. Für eines der Kinder kippte sie zu einem es beschämenden Fiasko. „I had a case where a child, you know, they were doing art therapy in class and the child just started pullering and pullering and pullering. And he never wanted to do art ever again. Because he shocked himself. He did not expect it coming. The people did not know what to do. The rest of the children were so scared. And they were like „what is wrong with you? We are just drawing“. So he asked not to do art ever again.“ (E3)

Als Konsequenz empfiehlt die Expertin Lehrern, einen Prozess niemals einzuleiten, wenn sie nicht wissen, wie sie ihn abschließen können: „I always say, don’t open a box you cannot close. But rather you leave it shut for longer than it should be left than open it and further harm this child, if you cannot deal with it“. (E3)

3.5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Diese letzte Szene wie auch die vorangegangenen Reflektionen über ‚safe places‘ und eine kultursensible Haltung illustrieren zentrale Aspekte der traumasensitiven Arbeit. Zwei seien hier herausgegriffen:

- die Komplexität des traumasensitiven Arbeitens im Kontext Schule
- der hohe Anspruch an Professionalität und Reflexivität der im Feld Tätigen

Bruchstellen, Paradoxien und Rollendiffusionen werden aufgezeigt, die zum Teil strukturell verankert und begründet sind. Gleichzeitig wird mit Rekurs auf eigenerlebte Erfahrungen und Relevanzstrukturen der hohe Grad an Professionalität und Reflexivität der Expertinnen sichtbar. Ihr Erfahrungs- und Deutungswissen beleuchtet die kritischen Stellen in einem Transformationsprozess, der Schulen mit neuen Aufgaben und Bedeutungszuschreibungen adressiert. Grenzen zwischen Bildung, Pädagogik, Kinder- und Jugendschutz, Sozialer Arbeit und Therapie verschieben sich und werden durchlässiger.

Dieser Transformationsprozess ist notwendig und sinnvoll. Darüber darf jedoch nicht vergessen werden, dass traumasensibles Arbeiten in der Schule hochgradig komplex ist und ein abgestimmtes professionelles Vorgehen sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert. Paradoxien und Ambivalenzen sind konstitutiv und müssen einer Bearbeitung zugeführt werden, um Überforderungen entgegenzuwirken. Internationale Ansätze können ebenso wie die Traumapädagogik im deutschsprachigen Raum den Diskurs befruchten und Schulen darin bestärken, sich den aktuellen Herausforderungen durch (sexuelle) Gewalt, Krieg, Flucht und Trauma zu stellen. Die ‚Trauma and Learning Policy Initiative‘ aus Boston kann wichtige Impulse setzen: als ein dezidiert inklusives Schulentwicklungsprojekt, das alle adressiert und niemanden ausgrenzt.

Literatur

- Adam, H./Klasen, F.* (2015): Belastung und Bewältigung – Flüchtlingskinder an Hamburger Schulen. Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. 25. Jhg., 2/2015, S. 2-26.
- Adam, H./Inal, S.* (2013): Pädagogische Arbeit mit Migrantinnen- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. – Weinheim und Basel.
- Anda, R. F./Butchart, A./Felitti, V. J./Brown, D. W.* (2010): Building a Framework for Global Surveillance of the Public Health Implications of Adverse Childhood Experiences. American Journal of Preventive Medicine, 39 (1), S. 93-98. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.03.015>
- Baldus, M.* (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten – Anfragen an eine Disziplin. In: *Baldus, M./Utz, R.* (Hrsg.): Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten – Faktoren. Interventionen. Perspektiven. – Wiesbaden, S. 91-116. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93353-5_5
- Baldus, M.* (2016): Traumapädagogische Ansätze. In: *Kilb, R./Peter, J.* (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. (2. erw. Aufl.) – München, S. 315-320.
- Baum, N. L./Cardozo, B. L./Pat-Horenczyk, R./Ziv, Y./Blanton, C.* et al. (2013): Training Teachers to Build Resilience in Children in the Aftermath of War: A Cluster Randomized Trial. Child Youth Care Forum 42, S. 339-350. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9202-5>
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W.* (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. – Wiesbaden.
- Copeland, W. E./Keeler, G./Angold, A./Costello, E. J.* (2007): Traumatic Events and Posttraumatic Stress in Childhood. In: Arch Gen Psychiatry, Vol. 64, S. 577-584. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.5.577>

- Craig, S. E. (2016): Trauma-sensitive schools. Learning communities transforming children's lives., K-5. – New York and London.
- Deveci, Y. (2012): Trying to understand: Promoting the psychosocial well-being of separated refugee children. *Journal of Social Work Practice*, Vol 26, No. 3, S. 367-383.
<https://doi.org/10.1080/02650533.2012.658033>
- Ding, U. (2013): Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel, 56-67.
- Ding, U. (2014): „Ich kann mir sowieso nichts merken, also brauche ich auch nicht hin!“ Wie kann Schule dissoziierende Kinder verstehen und im Lernen unterstützen? In: *Weiß, W./Friedrich, E. K./Picard, E./Ding, U.* (Hrsg.): „Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut“ Dissoziation und Traumapädagogik. – Weinheim und Basel, S. 166-222.
- Dyregrov, A. (2010): Supporting traumatized children and teenagers. A guide to providing understanding and help. – London und Philadelphia.
- Ellerbrock, B./Petzold, H. G. (2014): Traumatisierte Kinder. Einsatz der Traumapädagogik in der Kita. *Kindergarten heute* 9, S. 8-14.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. – Bern.
- Haidt, J./Lukianoff, G. (2015): The Coddling of the American Mind. In: *The Atlantic*, September Issue.
- Hendrich, A. (2016): Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita. – München.
- Henrichs, J. (2016): Individuelle Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an der Theodor Goldschmidt Realschule. Von der Auffangklasse in die Regelklasse. In: *Benholz, C./Frank, M./Niederhaus, C.* (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. – Münster, S. 83-91.
- Hoffmann, B. (2016): Rechtliche Aspekte einer Kooperation. In: *Kilb, R./Peter, J.* (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. (2. erw. Aufl.) – München, S. 44-49.
- Hopkins, P./Hill, M. (2010): The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. *Child and family Social Work*, 15, S. 399-408.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00687.x>
- Johnson, S. B./Riley, A.W./Granger, D. A./Riis, J. (2013): The Science of Early Life Toxic Stress for Pediatric Practice and Advocacy. *PEDIATRICS*, 131 (2), S. 319-327.
<https://doi.org/10.1542/peds.2012-0469>
- Kilb, R. Peter, J. (2016): Aktuelle Situation der Verzahnung zweier „Systeme“ – Integration, Kooperation oder Konkurrenz? In: *Kilb, R./Peter, J.* (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. (2. erw. Aufl.) – München, S. 33-37.
- Kizilhan, J./Cavelius, S./Shirin. (2016): Ich bleibe eine Tochter des Lichts. Meine Flucht aus den Fängen der IS-Terroristen. – Berlin, München.
- Kreis Borken – Regionale Schulberatungsstelle (2015): Schule als sicherer Ort. – Borken. Online verfügbar unter: www.rsb-borken.de
- Kühn, M. (2013): „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel S. 24-37.
- Lang, K. (2015): Trauma und Schule. Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in Regelschulen. – Akademiker Verlag.
- Lohmann, M. (2016): Traumatisierte Schüler in Schule und Unterricht. Grundwissen, Strategien und Praxistipps für Lehrer – Hamburg.
- MAC – Massachusetts Advocates for Children (Hrsg.) (2009): Helping Traumatized Children Learn 1. A Report and Policy Agenda. 6th printing – Boston. Online verfügbar unter:
<https://traumasensitiveschools.org/tlpi-publications/>
- MAC – Massachusetts Advocates for Children (Hrsg.) (2013): Helping Traumatized Children Learn 2. Creating and Advocating for Trauma-Sensitive Schools. – Boston. Online verfügbar unter:
<https://traumasensitiveschools.org/tlpi-publications/>
- Malchiodi, C. A. (1997): Breaking the Silence. Art therapy with children from violent homes. (2. Aufl.) – New York, London.

- Mayer, H. O. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. (4. Aufl.) – München.
- McElheran, M./Briscoe-Smith, A./Khaylis, A./Westrup, D./Hayward, C./Gore-Felton, C. (2012): A conceptual model of post-traumatic growth among children and adolescents in the aftermath of sexual abuse. *Counselling Psychology Quarterly*, 25, (1), S. 73-82.
<https://doi.org/10.1080/09515070.2012.665225>
- Möhrlein, G./Hoffart, E.-M. (2014): Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In: *Gahleitner, S.B./Hensel, T./Baierl, M./Kühn, M./Schmid, M.* (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. – Göttingen, S. 91-102
- Montgomery, E. (2010): Trauma and resilience in young refugees: A 9-year follow-up study. *Development and Psychopathology* 22, S. 477-489. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000180>
- Moritz, D. (2015): Interview mit der Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, Doro Moritz, SWR 2, 19.11.2015, 18:20 – 18:30
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: *Cobe, A./Helsper, W.* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. – Frankfurt a. M., S. 70-182.
- O'Rourke, J. (2015): Education for Syrian refugees: The failure of second-generation human rights during extraordinary crises. *Albany Law Review*, 78 (2), S. 711-738.
- Peez, G. (2015): Kinder zeichnen, malen und gestalten. Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa. – Stuttgart.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften.
- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des Sexuellen Kindesmissbrauchs (2016): Schule gegen sexuelle Gewalt. Online verfügbar unter: www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de
- UNICEF (Hrsg.) (2016): Uprooted. The growing crisis for refugee and migrant children. Online verfügbar unter: www.unicef.de/blob/121940/67d5d236e6022f1c12927ffc22cfad/unicef-global-report-uprooted-data.pdf
- Wagner, W. (2013): Psychoanalytische Sozialpädagogik als Traumapädagogik. Familienanaloge Ersatzelternschaft für psychosozial hochbelastete Kinder. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel, S. 91-104.
- Weiß, W. (2013a): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. (7. Aufl.) – Weinheim und Basel.
- Weiß, W. (2013b): Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel, S. 167-181.
- Weiß, W. (2013c): „Wer macht die Jana wieder ganz? Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel, S. 14-23.
- Witt, A./Rassenhofer, M./Fegert, J. M./Plener, P. L. (2015): Hilfebedarf und Hilfsangebote in der Versorgung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen: Eine systematische Übersicht. In: *Petermann, U./Petermann, F./Schmidt, M. H./Stephani, U.* (Hrsg.): Schwerpunkt: Migrantenkinder. Kindheit und Entwicklung 24 (4) – Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 209-224.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000177>