

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Nichts Negatives erzählen? Nur Positives?“

**Zugänge zu Handlungsweisen im Hinblick auf das Auftreten
von Erinnerungen an Gewalt- und Verlusterfahrungen in Zu-
sammenhang mit Flucht in der wissenschaftlichen Literatur
für Kursleitende**

verfasst von / submitted by
Sarah Sophie Scholz, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Ort, Datum

Unterschrift der/des Studierenden

Abstract

By the concentration of the master's degree DaF/DaZ on methodology and didactics of the lesson, a target group, who represent a challenge in relation to a traumasensitive handling, comes too short: adult and traumatized refugees. According to the experience and opinion of the author it needs more in working with adult, traumatized refugees, than the equipment for a good, modern and varied teaching, or the theoretical examination of racism criticism and migration education without reference to practical lessons. With that a course leader does not have a plan how to deal with the possible occurrence of traumatic memories in the classroom or how he/she can handle a possible, resulting shock for himself/herself.

The aim of the master thesis was therefore to clarify the relevance of this topic on the one hand, and on the other hand to create awareness of a traumasensible teaching with refugees. This was attempted by presenting and interpreting an own practical experience on the basis of the Critical Incident Technique of Flanagan. And by searching for accesses of scientific literature which can be used to guide the course leaders, who are working with traumatized refugees and are exposed to the situation that memories of traumatic experiences can arise. The handling of these possibly critical situations is the focus of this work, but each situation is, of course, individual in itself and the actions mentioned and proposed in the master thesis are not to be understood as step-by-step instructions.

The relevant and elaborated approaches are: pedagogic professionalism, traumapedagogy, adult education and psychotherapy as well as stabilization and (self-) care of course leaders. This shows that possible ways of acting for DaZ-teachers in dealing with adult, traumatized refugees and in dealing with themselves is part of pedagogy and psychology. Of course, it should be noted that DaZ teachers are neither educators nor psychologists. But in the course of the master thesis, it became clear that it is also possible as an amateur or as a course leader to make a contribution to the first and most important phase of a traumatherapy: the stabilization.

Zusammenfassung

Durch die Konzentration des Masterstudiums DaF/DaZ auf die Didaktik und Methodik des Unterrichts, kommt eine Zielgruppe zu kurz, die durch die Notwendigkeit eines traumasensiblen Umgangs eine besondere Herausforderung darstellt: erwachsene, traumatisierte Flüchtlinge. Nach Erfahrung und Ansicht der Autorin dieser Masterarbeit braucht es in der Arbeit mit erwachsenen Flüchtlingen, die Traumatisches erlebt haben, mehr, als das Handwerkszeug für einen guten, modernen und abwechslungsreichen Unterricht oder die theoretische Auseinandersetzung mit Rassismuskritik und Migrationspädagogik ohne Bezug auf den praktischen Unterricht. Denn damit hat ein Kursleitender/eine Kursleitende noch keinen Plan, wie er/sie mit dem möglichen Auftreten von traumatischen Erinnerungen im Unterricht umgehen bzw. wie er/sie die dadurch entstehen könnende Betroffenheit für sich selbst verarbeiten kann.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es daher, einerseits die Relevanz dieses Themas zu verdeutlichen, und andererseits ein Bewusstsein für einen traumasensiblen Unterricht mit Flüchtlingen zu schaffen. Dies wurde zu erreichen versucht, indem die Autorin zum einen eine eigene praktische Erfahrung anhand der Critical Incident Technique von Flanagan darstellt und interpretiert. Zum anderen, indem sie aus der wissenschaftlichen Literatur Zugänge herausgearbeitet hat, aus denen sich Handlungsweisen für Kursleitende ableiten lassen, die mit traumatisierten Flüchtlingen arbeiten und der Situation ausgesetzt sind, dass Erinnerungen an traumatische Erfahrungen bei ihren Teilnehmenden aufbrechen können. Der Umgang mit diesen möglicherweise kritischen Situationen steht im Fokus dieser Arbeit, wobei jede Situation natürlich einzigartig ist und die in der Masterarbeit erwähnten und vorgeschlagenen Handlungsweisen nicht als Schritt-für-Schritt-Anleitungen zu verstehen sind, sondern individuell angepasst werden müssen.

Die relevanten und herausgearbeiteten Zugänge lauten: Pädagogische Professionalität, Traumapädagogik, Erwachsenenbildung und Psychotherapie sowie Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge von Kursleitenden. Dies zeigt, dass mögliche Handlungsweisen für DaZ-Lehrende im Umgang mit erwachsenen, traumatisierten Flüchtlingen und in der Auseinandersetzung mit sich selbst der Pädagogik und Psychologie zu entnehmen sind. Dabei ist natürlich zu beachten, dass DaZ-Lehrende keine Psychologen/Psychologinnen sind. Aber im Zuge der Masterarbeit wurde deutlich, dass es auch als Laie/Laiin bzw. als Kursleitender/Kursleitende möglich ist, einen Beitrag zur ersten und eigentlich wichtigsten Phase einer Traumatherapie zu leisten: der Stabilisierung.

Vorwort

Wenn Sie diese Zeilen lesen, halten Sie meine Masterarbeit „Nichts Negatives erzählen? Nur Positives?“ in Ihren Händen, die sich mit Zugängen aus der wissenschaftlichen Literatur zu möglichen Handlungsweisen für Kursleitende im Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen bei Auftreten von Erinnerungen an traumatische Erfahrungen beschäftigt. Die Idee zu diesem Thema entwickelte sich aus einer kritischen Situation aus meiner eigenen, praktischen Unterrichtserfahrung, in der ich mich als Kursleiterin überfordert fühlte und mich das Gefühl nicht losließ, mich reflektierend damit auseinander setzen zu wollen. Mich beschäftigten Fragen, wie: Was kann ich als Kursleiterin tun, wenn Teilnehmende traumatisierende Erinnerungen in meinem Unterricht einholen? Was kann ich tun, um mich selbst vor zu starker Betroffenheit zu schützen und in Zukunft angemessen reagieren zu können? Diese oben erwähnte Situation wird anhand der Critical Incident Technique von Flanagan beschrieben und interpretiert, und zum Schluss mit den herausgearbeiteten möglichen Handlungsweisen abgeglichen.

Wie das mit Ideen so ist, hatte ich zwar eine ungefähre Vorstellung davon, wie das Ganze im Rahmen einer Masterarbeit aussehen könnte, doch bis zur Entwicklung einer Struktur, die auch umsetzbar ist, hat es ziemlich lange gedauert. Vor allem meine Betreuerin Frau Prof. Inci Dirim hat mich dabei unterstützt, die bloße Idee für das Thema in einen machbaren Forschungskontext zu stellen und eine aussagekräftige Fragestellung zu formulieren. Für diese Unterstützung möchte ich mich sehr herzlich bei ihr bedanken!

Ein weiterer großer Dank gilt meinen Eltern Jutta und Jürgen Scholz, die mir durch ihre finanzielle Unterstützung und ihre Geduld das Studium überhaupt erst ermöglicht haben. Meiner Mama möchte ich insbesondere auch dafür danken, dass sie mir auch in Zeiten, in denen ich gedanklich stockte, zugehört und mich mit den richtigen Fragen wieder aufgebaut hat.

Viel Spaß beim Lesen und ich hoffe, Ihr Interesse an der Thematik wird durch das Lesen der Arbeit wachsen.

Sarah Sophie Scholz

Wien, 16.01.2018

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung	13
1.1.	Fragestellung	13
1.2.	Relevanz des Themas	14
1.3.	Ziel der Arbeit	14
1.4.	Methode	14
1.5.	Gliederung	15
II.	Der Forschungsstand	16
2.1.	Flucht und Migration	16
2.1.1.	Der Unterschied zwischen den Bezeichnungen „Flüchtling“, „Asylsuchende_r“ und „Migrant_in“	16
2.1.2.	Was bedeutet der Begriff „Flüchtling“?	16
2.1.3.	Statistik: Asylanträge und Entscheidungen (Jänner 2017)	18
2.1.4.	Flucht als spezifische Form der Migration	19
2.1.5.	Migration und ihre Formen	19
2.2.	Trauma	28
2.2.1.	Definition des Begriffes Trauma	28
2.2.2.	Die traumatische Zange	29
2.2.3.	Symptombildung als Traumafolge	32
2.2.4.	Sequentielle Traumatisierung	36
2.3.	Umgang mit erwachsenen Flüchtlingen in Deutschkursen – Inwiefern ein Thema?	39
III.	Eine Incident-Analyse: Qualitative Beobachtung aus der Retrospektive zur Begründung der Fragestellung	45
3.1.	Darstellung der „Critical Incident Technique“ nach Flanagan	45
3.1.1.	<i>Schritt 1: General Aims</i>	45
3.1.2.	<i>Schritt 2: Plans and Specifications</i>	46
3.1.3.	<i>Schritt 3: Collecting the data</i>	47
3.1.4.	<i>Schritt 4: Analyzing the data</i>	49
3.1.5.	<i>Schritt 5: Interpretation and Reporting</i>	51

3.2. Anwendung der Critical Incident Technique nach Flanagan auf die beobachtete kritische Unterrichtssituation	51
3.3. Beschreibung der beobachteten Situation anhand des festgelegten Klassifizierungssystems	53
3.4. Interpretation der beobachteten und beschriebenen Situation	54
IV. Wissenschaftliche Zugänge zum Umgang mit Erinnerungen an Gewalt- und Verlusterfahrungen in Zusammenhang mit Flucht	55
4.1. Pädagogische Professionalität	55
4.1.1. Was ist Pädagogische Professionalität?	55
4.1.2. Praktische Handlungsweisen im Kontext Pädagogischer Professionalität	60
4.2. Traumpädagogik	64
4.2.1. Traumapädagogik und ihre Konzepte	65
4.2.2. Pädagogik des sicheren Ortes	66
4.2.3. Die korrigierende Gruppenatmosphäre	73
4.2.4. Traumapädagogische Empfehlungen im Umgang mit Flüchtlingen	74
4.3. Psychotherapie und Erwachsenenbildung	80
4.4. Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge von Kursleitenden	87
V. Schlussteil	94
5.1. Analyse	94
5.2. Diskussion und Ausblick	99
Literatur	101
Anhang	106
a) Einblicke in die Spracharbeit mit Geflüchteten (Sprachenzentrum Wien)	106
b) Salzburger Einblicke in die Spracharbeit für Ehrenamtliche	107
c) Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch (WRILAB2)	108
d) Inklusive Perspektiven auf Flucht und Bildung	109
e) Zugang zu Sprachen	110
f) Erzählen in der Zweitsprache	111
g) Emotionales Lehren und Lernen	112

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anträge und Entscheidungen in % (Jänner 2017) (BM.I 2017, S.6).....	18
Abbildung 2: Reaktion auf die 'traumatische Zange' nach Huber (2009, S.39)	30
Abbildung 3: Sample form for use in obtaining general aim (Flanagan 1954, p.11).....	46
Abbildung 4: Form for developing specifications regarding observations	47
Abbildung 5: Das professionelle Selbst nach Bauer, Kopka und Brindt (1999, S.97)	63
Abbildung 6: Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn 2007; zit. n. Kühn 2013, S.32)	67
Abbildung 7: Die korrigierende Gruppenatmosphäre (Weiß 2013b, S.172)	73
Abbildung 8: Einflussfaktoren Therapeutisierung der Erwachsenenbildung (Hohenstein 2009, S.90)	84

Abkürzungsverzeichnis

AMS	Arbeitsmarktservice
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BIMM	Bundesministerium für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit
BM.I	Bundesministerium für Inneres
bzw.	beziehungsweise
cf.	confer
EU/EWR	Europäische Union/Europäischer Wirtschaftsraum
evt.	eventuell
f.	folgend
ff.	fortfolgend
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
ggf.	gegebenenfalls
OeDaF	Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache
p.	page
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
S.	Seite
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

I. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit „Nichts Negatives erzählen? Nur Positives? – Zugänge zu Handlungsweisen im Hinblick auf das Auftreten von Erinnerungen an Gewalt- und Verlusterfahrungen in Zusammenhang mit Flucht in der wissenschaftlichen Literatur für Kursleitende“ basiert auf einer Situation aus meiner Unterrichtspraxis in Deutsch-Basisqualifikationskursen. Eine Situation, in der die Verlusterfahrung einer Teilnehmerin im Kontext einer Kriegssituation unvorhergesehen im Raum stand, und mich überforderte. „Nichts Negatives erzählen? Nur Positives?“ ist ein Zitat aus dieser Unterrichtssituation, welches deutlich die Unsicherheit der fragenden Teilnehmerin zeigt, die durch meine Überforderung und mein dementsprechendes Nicht-Reagieren ausgelöst wurde. Das Zitat steht im Titel, um die Bedeutsamkeit des angemessenen Reagierens durch die Kursleitenden in Situationen dieser Art zu verdeutlichen.

Die Struktur der Arbeit festzulegen, war eine regelrechte Herausforderung, da es viele unterschiedliche empirische Ansätze gibt, die alle ihre Vor- und Nachteile haben. Mit Unterstützung der Betreuerin fiel dann die Entscheidung, an der Basis zu beginnen und eine Key Incident-Analyse anhand der persönlichen Beobachtung durchzuführen und theoriebasierte Handlungsweisen aus der wissenschaftlichen Literatur herauszuarbeiten, die wiederum zur abschließenden Reflexion des kritischen Vorfalles im Fazit herangezogen werden.

1.1. Fragestellung

Mit dieser Entscheidung führte die Fragestellung weg von einem auf die konkrete Praxis bezogenen Ansatz, hin zu einer allgemeineren Ausrichtung. Denn eine zunächst angedachte Evaluation der bereits existierenden Handlungsstrategien Kursleitender offenbarte die Frage, ob diese Handlungsstrategien für die jeweiligen auftretenden Situationen überhaupt als angemessen zu betrachten sind. Daraus ergab sich, dass im Zuge dieser Masterarbeit erst einmal an einer Zusammenstellung gearbeitet werden sollte, die die Zugänge von Handlungsweisen aus der wissenschaftlichen Literatur beinhaltet. Es werden die Zugänge der Handlungsweisen in den Fokus gestellt, weil es Handlungsweisen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie) gibt, die für diese Thematik von Bedeutung sein könnten. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich die folgende Fragestellung:

Welche Zugänge von Handlungsweisen im Hinblick auf das Auftreten von Erinnerungen an Gewalt- und Verlusterfahrungen in Zusammenhang mit Flucht eröffnet die wissenschaftliche Literatur für Kursleitende?

1.2. Relevanz des Themas

Das Thema gehört zwar nicht per se zur alltäglichen Unterrichts-Realität – auch nicht in der Arbeit mit der Zielgruppe Flüchtlinge. Dennoch ist mir in meiner eigenen Unterrichtspraxis eine solche Situation begegnet, auf die ein Nicht-Reagieren meinerseits folgte. Es reicht also nicht aus, zu wissen, dass das passieren kann, sondern es ist auch die Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten von Bedeutung. Und selbst dann ist nicht garantiert, dass man in dem Moment in der Lage ist überhaupt, geschweige denn angemessen zu reagieren. Relevanz besteht daher alleine schon in der Sensibilisierung der Kursleitenden für dieses Thema, vor allem da es in der Ausbildung der Lehrenden in der Regel keine Rolle spielt. Eine Sensibilisierung wiederum kann in weiterer Folge eine Reflexion auslösen, die wieder die Relevanz dieser Thematik verdeutlicht.

1.3. Ziel der Arbeit

Das Ziel der Arbeit soll die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur im Hinblick auf die Zugänge von Handlungsweisen bei Auftreten von Fluchterfahrungen in Deutschkursen mit Flüchtlingen sein, um die Kursleitenden für die Thematik zu sensibilisieren und im weiteren Forschungskontext eine Basis für eine mögliche weitere empirische Forschung zu der Thematik zu schaffen. Dafür soll zunächst dargelegt werden, welche Zugänge zu Handlungsweisen es in der wissenschaftlichen Literatur gibt. Diese werden in weiterer Folge in Relation zu der von mir erlebten, kritischen Situation gestellt und diskutiert. Dies hat wiederum zum Ziel, die Zugänge und ihre jeweiligen Handlungsweisen theoretisch auf ihre Anwendbarkeit zu einer angemessenen Praxis zu prüfen.

1.4. Methode

Methodisch gesehen wird im Verlauf der Arbeit zunächst die oben angesprochene beobachtete Situation als Key Incident betrachtet und beschrieben, sowie anhand der Critical Incident Technique nach Flanagan analysiert. Des Weiteren werden verschiedene mögliche Zugänge aus der wissenschaftlichen Literatur herausgearbeitet, aus denen sich wiederum Handlungsweisen für die Praxis als Kursleiter/Kursleiterin ableiten lassen, die dann in einem weiteren Schritt näher dargelegt werden. Danach werden die jeweils dazu passenden Zugänge und Handlungsweisen der analysierten Einzelfallbeobachtung gegenübergestellt und kritisch diskutiert.

1.5. Gliederung

Die Arbeit gliedert sich in fünf große Überkapitel, die mehrere Unterkapitel enthalten. Der Einleitung folgt der Forschungsstand, der sich theoretisch mit Flucht und Migration sowie Trauma auseinandersetzt und den Stand der Forschung in Bezug auf den Umgang mit Flüchtlingen in Deutschkursen der Erwachsenenbildung darlegt. Daran schließt sich der praktische Teil an, der die Critical Incident-Methode nach Flanagan detailliert darstellt, die für die Beschreibung und Interpretation der in der Praxis beobachteten Situation herangezogen wurde. Im Hauptteil der Masterarbeit werden wiederum die in der Literatur eröffneten Zugänge und die sich aus ihnen abzuleitenden Handlungsweisen dargestellt, um daran anknüpfend in einem Fazit die Forschungsfrage beantworten zu können, und die kritische Situation anhand der gewonnenen Erkenntnisse angemessen reflektieren zu können. Abschließend werden die Ergebnisse kritisch diskutiert und in einem Ausblick werden Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten gegeben, die sich aus den gewonnenen Ergebnissen ableiten lassen.

II. Der Forschungsstand

2.1. Flucht und Migration

2.1.1. Der Unterschied zwischen den Bezeichnungen „Flüchtling“, „Asylsuchende_r“ und „Migrant_in“

Menschen, die nach Österreich kommen, werden alltagssprachlich zumeist vollkommen undifferenziert „Ausländer, Asylanter, Migranten, Flüchtlinge, Asylwerber, Zuwanderer usw.“ (UNHCR 2013, S.3) genannt. Die jeweiligen Bezeichnungen richten sich danach, wer vor Verfolgung oder Krieg geflüchtet ist oder aus anderen persönlichen Gründen nach Österreich gekommen ist.

Flüchtlinge müssen ihr Heimatland verlassen, weil ihr Leben dort in Gefahr ist. Asylsuchende oder auch Asylwerber werden diejenigen genannt, die sich noch im Prozess des Asylverfahrens befinden. Sobald der Nachweis erbracht ist, dass die Person in ihrem Herkunftsland verfolgt wird, erhält der Asylsuchende eine Asylberechtigung und darf in Österreich bleiben. Die wesentliche Unterscheidung von Migranten und Flüchtlingen liegt darin, dass Migranten in ihrem Herkunftsland im Normalfall keine Verfolgung droht und sie jederzeit dorthin zurückkehren können. Migranten wollen in der Regel ihre Lebensbedingungen verbessern, kommen um zu arbeiten oder haben familiäre Gründe. Es können jedoch auch extreme Armut oder Not der Grund sein. Dennoch gelten diese Menschen gesetzlich nicht als Flüchtlinge. Die größte Gruppe der Migranten in Österreich stammt aus Europa (vor allem aus Deutschland). Während internationale Abkommen die Aufnahme von Flüchtlingen sichern, kann jedes Land selbst entscheiden, wie viele Migranten aufgenommen werden. (vgl. UNHCR 2013, S.3)

2.1.2. Was bedeutet der Begriff „Flüchtling“?

Als „Flüchtling“ wird bezeichnet, wer seine Heimat aufgrund von Verfolgung oder aus Furcht vor Verfolgung verlassen musste. Der Bedarf des Schutzes vor Verfolgung wird im Rahmen des Asylverfahrens ermittelt. Sobald eine Person als Flüchtling anerkannt wird, ist Österreich verpflichtet dieser Person Schutz zu gewähren. Dies ist durch ein internationales Abkommen gesichert.

Die Gründe für die Anerkennung als Flüchtling sind in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) festgelegt. Dabei handelt es sich um das weltweit wichtigste Dokument für den Flüchtlingsschutz und wurde bisher von knapp 150 Staaten unterzeichnet, darunter auch von Österreich. Nach der GFK ist derjenige ein Flüchtling, der sich außerhalb seines Heimatlandes befindet und eine berechtigte Angst vor Verfolgung aufgrund von „Rasse“, Religion, Nationalität, politischen Meinung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe hat.

In der Regel erhalten Menschen, die vor dem Krieg oder Bürgerkrieg flüchten müssen, daher keinen Flüchtlingsstatus, da sie in der Regel nicht persönlich verfolgt werden. Dennoch brauchen auch diese Menschen Schutz, da ihr Leben in ihrem Herkunftsland in Gefahr ist. Die betroffenen Personen bekommen dementsprechend einen so genannten ‚subsidiären Schutz‘. Eine Person, die als Flüchtling anerkannt wurde, hat das Recht auf Sicherheit in einem anderen Land. Wobei völkerrechtlicher Schutz über die physische Sicherheit hinaus geht. Flüchtlinge sollten die gleichen Rechte und Hilfeleistungen bekommen, wie sie auch anderen Ausländern, die sich rechtmäßig in dem betreffenden Land aufhalten, zusteht. Dabei handelt es sich sowohl um grundlegende Bürgerrechte, wie Meinungsfreiheit, Bewegungsfreiheit und Schutz vor Folter und erniedrigender Behandlung, als auch um wirtschaftliche und soziale Rechte wie Zugang zu medizinischer Versorgung, zur Schulbildung und zum Arbeitsmarkt. Des Weiteren haben Flüchtlinge aber auch Pflichten und müssen die Gesetze und Bestimmungen des Asyllandes nach den Regelungen des UNHCR respektieren. (vgl. UNHCR 2013, S.10f.)

2.1.3. Statistik: Asylanträge und Entscheidungen (Jänner 2017)

Aus dem Bundesministerium für Inneres zeigt die folgende Statistik die aktuelle Flüchtlingspolitik. Die Grafik zeigt die aktuell antragsstärksten Nationen, indem die Anzahl der gestellten Anträge der einzelnen Länder abgebildet ist und die jeweils positiven und negativen sowie sonstigen Entscheidungen in Bezug auf die gestellten Anträge. Die meisten Anträge wurden von Personen gestellt, die aus Syrien und Afghanistan stammen. Mit einigem Abstand folgen darauf Personen aus Pakistan, Nigeria und Irak. Die Anträge aus Syrien wurden zu 92% positiv entschieden, womit deutlich wird, dass bei Syrern der Schutzbedarf momentan am größten ist. Für das Thema der vorliegenden Masterarbeit bedeutet diese Erkenntnis, dass die meisten Flüchtlinge Kriegsflüchtlinge sind, und die Wahrscheinlichkeit der Traumatisierung bei dieser Zielgruppe somit sehr hoch ist.

45 Anträge aus unbekannten Ländern wurden zu 70% positiv entschieden. Bei Flüchtlingen aus Afghanistan wurden mehr Anträge negativ (28%) als positiv (21%) entschieden, Personen aus Pakistan, Nigeria, Algerien und Marokko haben im Jänner 2017 keinen einzigen positiven Bescheid bekommen. Wohingegen zumindest bei Flüchtlingen aus dem Irak, der russischen Föderation und dem Iran knapp mehr Anträge positiv als negativ beschieden wurden. So gab es beispielsweise für den Irak von 126 Anträgen 44% positive Bescheide und 27% negative. (vgl. BM.I 2017, S.6)

Anträge und Entscheidungen in % Jänner 2017

Staatsangehörigkeit	Anträge	% pos	% neg	% sonst.
Syrien	582	92%	2%	6%
Afghanistan	455	21%	28%	51%
Pakistan	150	0%	29%	71%
Nigeria	145	0%	56%	44%
Irak	126	44%	27%	30%
Russische Föderation	105	49%	46%	5%
Iran	98	31%	19%	51%
Algerien	64	0%	51%	49%
unbekannt	45	70%	12%	18%
Marokko	38	0%	41%	59%

Abbildung 1: Anträge und Entscheidungen in % (Jänner 2017) (BM.I 2017, S.6)

2.1.4. Flucht als spezifische Form der Migration

Während der UNHCR zwischen Flüchtlingen, Asylsuchenden und Migranten unterscheidet, verwendet Mecheril Migration als Oberbegriff und fasst „Flucht“ als eine spezifische Form dessen auf. Eine trennscharfe Unterscheidung ist seiner Meinung nach jedoch grundsätzlich nicht möglich.

Bei dem Versuch einer Unterscheidung spielen die gesetzlichen Bestimmungen eine große Rolle, da sie sowohl die unterschiedlichen Zuordnungen und Etikettierungen, als auch die Lebensumstände beeinflussen. (vgl. Mecheril 2010, S.31)

Treibel kritisiert die Definition der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951, da sie dem Ausmaß der Fluchtsituation nicht gerecht wird. Nur ein Bruchteil der weltweit über 50 Millionen Flüchtlinge ist in der Lage individuelle Verfolgung nachzuweisen, während Flucht aufgrund von Krieg, Umweltzerstörungen, aber auch Binnenflucht nicht berücksichtigt wird. (vgl. Treibel 2008, S.161) Gründe für das Auslösen von Fluchtbewegungen sind unter anderem willkürlich gezogene Staatsgrenzen, inner- und zwischenstaatliche Kriege, ethnische und religiöse Konflikte, Verfolgung spezifischer Minderheiten, Armut als Konsequenz einer internationalen Arbeitsteilung oder auch Folgen von Umweltzerstörung wie Umweltkatastrophen, Vergiftung von Luft und Wasser, Verödung und Verwüstung von Land. (vgl. Nuscheler 2004, S.102)

In Deutschland und Österreich werden Flüchtlinge, die einen Asylantrag stellen, als Asylbewerber bzw. Asylwerber bezeichnet. In der Regel erhalten sie keine Arbeitserlaubnis und dürfen sich auch nur in dem Bezirk aufhalten, wo der Asylantrag gestellt wurde. (vgl. Treibel 2008, S.173)

2.1.5. Migration und ihre Formen

Migration geht nach Mecheril mit gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung einher. In diesem Zusammenhang spielen Migrant/innen als Handelnde eine Rolle, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Kontexte einbringen und diese mitgestalten. Diese Veränderungen sind jedoch häufig mit gesellschaftlichen Herausforderungen verbunden. Anstatt diese als Chance der Überwindung von Vorurteilen zu sehen, rücken vielmehr die Probleme und Schwierigkeiten in den Fokus. Dazu gibt es zwei unterschiedliche Perspektiven: die pragmatisch-technische und die moralische Herausforderung. Die pragmatische-technische Herausforderung geht mit Blick auf die Anwesenheit von Mig-

rant/innen mit einer Neugestaltung auf allen gesellschaftlichen Funktionsebenen einher, während die moralische Herausforderung darin besteht, moderne Staaten, die sich an Gerechtigkeits- und Egalitätskonzepten orientieren, in ihrem Selbstverständnis, gerechte Gesellschaften zu sein, zu stärken und ihnen ihre Irritation und Verunsicherung zu nehmen. (vgl. Mecheril 2010, S.8, 10)

Auch Zimmermann hat sich mit dem Begriff der Migration beschäftigt, und bezeichnet sie angesichts der möglichen Entstehungsbedingungen, des eventuellen Verlaufs und der verschiedenen psychosozialen Auswirkungen als ein vielschichtiges Phänomen. Diese Vielschichtigkeit macht es notwendig, Sub-Kategorien zu bilden. Solche Sub-Kategorien können beispielsweise binnen- vs. transnationale Migration oder freiwillige vs. Zwangsmigration sein. Liegt eine Binnenmigration vor, verbleiben die Menschen in der Regel in einem ähnlichen kulturellen und sozialen Umfeld. Dabei geht die kulturelle Erfahrung im Sinne eines Austausches von innen und außen oft mit einer relativen Kontinuität einher. Der ‚potentielle Raum‘ zwischen Individuum und Umwelt muss in diesem Fall nur teilweise neu hergestellt werden. Die in unserer Zeit vorherrschende Mobilität fördert die (relativ) freiwillige Binnenmigration von Arbeitnehmerinnen und -nehmern auf der ganzen Welt. Transnationale Migration ist meist hingegen mit dem Erlernen einer anderen Landessprache verbunden, um sich den Zugang zu adäquaten Arbeitsplätzen, zu beruflicher Selbstständigkeit sowie zu angemessenen Wohnungen zu erleichtern. Aber auch, um am sozialen Leben der neuen Heimat teilhaben zu können. In diesem Zusammenhang ist besonders Faists Hervorhebung des symbolischen Kapitals von Bedeutung, wobei es sich um gemeinsame Deutungsmuster wie Ideen, Anschauungen, Wertungen und Symbole handelt, die den Lebenskontext für eine bestimmte, soziale Gruppe festlegen. Ein wichtiges Element stellt daher neben der gemeinsamen Sprache, auch ein geteilter Code dar. (vgl. Faist 2007, 370f.) Jedoch werden zwar meist die sprachlichen und kulturellen Codices erlernt, jedoch nicht emotional besetzt. Dies führt wiederum dazu, dass Sprache und Gesamterleben nur lose miteinander verbunden sind, und Gefühlszustände schwer auszudrücken sind.

Freiwillige Migration ist damit verbunden, dass es keine akuten Gründe gibt das jeweilige Herkunftsland zu verlassen. Den Lebensmittelpunkt zu wechseln wird daher aus persönlichen oder beruflichen Gründen getroffen, ohne dass existentielle Nöte damit verbunden wären. Während mit der erzwungenen Migration ein wirtschaftlicher, politischer oder sozialer Druck einhergeht, der den Betroffenen als einziger Ausweg erscheint. Demnach arbeitet Zimmermann ähnlich wie Treibel heraus, dass das Ausmaß der Bedingungen für eine Zwangsmigration deutlich größer ist, als es die Genfer Flüchtlingskonvention (UNHCR 1951) darstellt. Zwangs-

migration umfasst nicht nur den Wechsel des Wohnortes wegen persönlicher Zwänge, sondern genauso auch die Vertreibung wegen extremer Armut. Dies betrifft jedoch genauso die binnen- wie die transnationale Migration. Anders als der durch die Genfer Konvention von 1951 definierte Flüchtlingsbegriff unterliegt der Begriff „Zwangsmigration“ jedoch keiner einheitlichen Definition. (vgl. Zimmermann 2012, S.19ff.)

Wie sich der Migrationsprozess auf den Einzelnen auswirkt, lässt sich anhand der aktuell gültigen Aufenthaltsgesetze nur erahnen. Vom jeweiligen Aufenthaltsstatus abhängig ist die Möglichkeit in einer privaten Mietwohnung zu leben, die Teilnahme an einem Integrationskurs sowie die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder einer betrieblichen Berufsausbildung. Asylsuchenden und Geduldeten wird die Integration damit ganz bewusst erschwert. (vgl. Genke & Juretzka 2009, S.11, 18) Eine derartige Ausgrenzung und Perspektivlosigkeit verursacht häufig körperliche und psychische Erkrankungen. Sowohl geduldete als auch bleibeberechtigte Flüchtlinge brauchen eine sichere Lebensperspektive mit Bildung und Arbeit, nur dann können sie sich auch nachhaltig integrieren. (vgl. Pro Asyl 2010, S.3, 5)

Gerlach und Pietrowsky konnten im Rahmen ihrer Studie bestätigen, dass ein unsicherer Aufenthaltsstatus mit einer erhöhten Symptomschwere einhergeht. Demzufolge ist der psychosoziale Stress, den ein Flüchtling nach seiner Ankunft erlebt, maßgeblich für die Entwicklung von Angst- und Depressionssymptomen verantwortlich, oder in schweren Fällen sogar von Posttraumatischer Belastungsstörung (PTBS) bzw. deren Aufrechterhaltung oder Chronifizierung. (vgl. Gerlach & Pietrowsky 2012, S.11f.)

Für nicht-deutsche Staatsangehörige (ausgenommen EU/EWR) gibt es fünf Aufenthaltstitel. Während ein Visum nur für die Einreise und einen anschließenden kurzfristigen Aufenthalt ausgestellt wird, handelt es sich bei der Aufenthaltserlaubnis um ein zeitlich befristetes Dokument, das mit einem dementsprechenden Vermerk auch eine Arbeitserlaubnis enthalten kann. Die Niederlassungserlaubnis ist wiederum unbefristet und geht immer mit einer Arbeitserlaubnis einher. Den Titel Blaue Karte EU erhalten Drittstaatsangehörige mit Hochschulabschluss oder vergleichbarer Qualifikation, um eine Beschäftigung auszuüben, die dieser Qualifikation entspricht. Dieser ist auf vier Jahre befristet. Daueraufenthalt-EU berechtigt hingegen zu einem unbefristeten Aufenthalt mit Erwerbstätigkeit innerhalb der europäischen Union. (vgl. BAMF 2016)

Menschen ohne tatsächlichen Aufenthaltstitel leben in einer Aufenthaltsgestattung, wie etwa Asylsuchende während der Zeit des Asylverfahrens, oder auch mit einer Duldung (Bescheinigung über die Aussetzung der Abschiebung). Unabhängig von der Dauer ihres Aufenthaltes

dürfen bestimmte Personengruppen ohne Aufenthaltstitel im Normalfall nicht arbeiten und unterliegen der Residenzpflicht. Dies sind zumeist diejenigen, die verpflichtet sind in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz beziehen. (vgl. BAMF 2016)

In Österreich gibt es im Vergleich zu Deutschland für nicht-österreichische StaatsbürgerInnen (ausgenommen EU/EWR) vier Aufenthaltstitel mehr. Die Aufenthaltsbewilligung, die einen vorübergehend befristeten Aufenthalt beinhaltet, dann ebenso die Blaue Karte EU und den Daueraufenthalt EU, und eine befristete Niederlassungsbewilligung, die es sowohl ohne, als auch mit beschränktem Arbeitsmarktzugang gibt, und auch jeweils für Angehörige mit oder ohne Arbeitserlaubnis ausgestellt werden kann. Zusätzlich gibt es dann noch die befristete Rot-Weiß-Rote-Karte, die in einfacher Form einen beschränkten Arbeitsmarktzugang ermöglicht und als Rot-Weiß-Rote-Karte plus sogar eine unbeschränkte Arbeitserlaubnis enthält. (vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich 2017)

2.1.5.1. Psychologische Aspekte der Migration

Die Fachliteratur ist sich weitgehend darüber einig, dass die Motivation und auch die Folgen der Migration eng mit spezifischen psychologischen Besonderheiten und Problemen verknüpft sind. Migrationsprozesse zeichnen sich durch die Trennung von der Familie und dem gewohnten Umfeld aus, durch die Trauer um verlorene Bindungen und bekannte kulturelle Codices sowie durch notwendige soziale und materielle Neuanfänge. Die Identitätsarbeit gestaltet sich durch die biographischen Brüche und hermeneutischen Unsicherheiten als besonders schwierig. Jede Migrationsform besteht aus ganz eigenen Herausforderungen und unterschiedlichen psychologischen Ver- und Bearbeitungen. In weiterer Folge werden diese dargestellt.

Im Falle der freiwilligen Migration haben die Betroffenen Zeit sich von ihrem sozialen Umfeld und ihrer natürlichen Umgebung zu verabschieden. Dieser bewusste Abschied vereinfacht nach Zimmermann die Trauerarbeit im Exil, und ermöglicht eine leichtere innerpsychische Integration von Altem und Neuem. Menschen, die freiwillig migriert sind, haben einen emotionalen und realen Zugang zu dem was sie zurückgelassen haben. Dies ermöglicht ihnen, die Erinnerungen als gute, konstante Objekte zu bewahren. Ebenso ist es ihnen erlaubt, ihre verlassene Heimat jederzeit zu besuchen. (vgl. Zimmermann 2012, S.23)

Menschen, die unter Zwang die Heimat verlassen haben, müssen jedoch in der Regel sowohl ihren materiellen Besitz als auch ihr soziales Netzwerk ohne gestalteten Abschied zurücklassen. Ebenso sind diese Betroffenen oftmals mit dem Gefühl konfrontiert, aus der Herkunftsge-

meinschaft ausgeschlossen worden zu sein und verbinden jede Erinnerung mit negativen Gefühlen. (vgl. Akhtar 2007, S.109f.) Dies kann im Rahmen des Trauerprozesses zu eher straffenden und depressiven Schuldgefühlen führen. (vgl. Zimmermann 2012, S.23) Ebenso beruht die unfreiwillige Migration zumeist auf Hunger und Armut, Krieg und Verwüstung, ethnischen und religiösen Konflikten und Verfolgung oder auf der Zerstörung der Umwelt. (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S.45)

Dennoch wird diese Unterscheidung in freiwillige und erzwungene Migration von Castro Varela und Mecheril als problematisch eingestuft, da sie jederzeit politisch instrumentalisiert werden kann. Zudem halten sie diese für wenig überzeugend, weil sie theoretisch-begrifflich und empirisch unklar bleibt, und es daher ratsam ist, diesbezüglich keine strikte Unterscheidung vorzunehmen. Die Motive für eine Emigration können so vielfältig sein, und gehen vor allem im Zuge der freiwilligen Migration in den meisten Fällen meiner Meinung nach nicht mit Begriffen wie „Exil“ oder „verlassen[er] Heimat“ einher, wie sie Zimmermann verwendet, sondern mit einem neuen, positiven Heimatgefühl. Von Castro Varela und Mecheril (2010, S.44) beschrieben mit dem Wunsch nach neuen Herausforderungen und der Hoffnung auf ökonomische, soziale und politische Änderung der Lebenssituation. Die Perspektive von Unterschieden im Pro-Kopf-Einkommen oder im Bruttosozialprodukt sehen die beiden Autoren als zu einseitig an, um die unzähligen Motive für eine Emigration zu erfassen. Stattdessen verlassen die Menschen ihr Land, aufgrund der Bedeutung, die ihr bisheriges Leben für sie hatte, mit der Aussicht auf ökonomische und soziale Verbesserung und aufgrund der Gelegenheit, die sich ihnen bietet. In der Auseinandersetzung mit Migration ist es wichtig, dass potenziell belastende Merkmale der Lebenssituation von Migranten und Migrantinnen ermittelt werden, ohne ihre Erfahrungen und Umgangsweisen auf negative, kulturelle Belastungen einzuschränken. (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S.45f.)

In klassischen Eingliederungskonzepten stellt sich die Frage, in welche Richtung sich der/die Immigrant/in entwickeln muss, damit er als vollwertiges Mitglied der Aufnahmegesellschaft akzeptiert wird (Castro Varela & Mecheril 2010, S.48f.). Ein soziales Umfeld, das sich plötzlich durch Migration verändert, ruft nach Zimmermann stets eine individuelle Reaktion hervor. Entweder kommt es ihm zu Folge zu Stereotypisierungen, nach denen sich bestimmte Gruppen von Migrantinnen und Migranten weigern, sich in die aufnehmende Gesellschaft zu integrieren, oder die aufnehmende Gesellschaft wird dafür verantwortlich gemacht, dass die Integrationsprozesse misslingen. (vgl. Zimmermann 2012, S.24ff.) Im Hinblick auf die individuellen Reaktionen werden nach Berry drei Grundformen unterschieden.

Die erste Grundform ist die Assimilierung als (freiwillige oder erzwungene) Anpassung an die Werte und Ordnungen der aufnehmenden Gemeinschaft. Als zweite Grundform dient die Separation, deren Folgen sowohl die Bildung einer abgeschlossenen ethnischen Minderheit als auch die individuelle soziale Isolation sein kann. Integration stellt die dritte Grundform dar, die einen gelungenen innerpsychischen und sozialen Austausch provoziert. Dabei müssen sich sowohl der Migrant/die Migrantin als auch das soziale Umfeld verändern. Ein gelungener Integrationsprozess setzt eine gesellschaftliche Haltung voraus, die Pluralismus anerkennt und sich zentraler Prinzipien des Gemeinwesens bewusst ist. Migrantinnen und Migranten erlangen innerpsychische Reife, die sich durch das Gefühl des Nicht-Abgeschnittenseins entwickeln kann. (vgl. Berry 1988, S.100f.; zit. n. Zimmermann 2012, S.24ff.)

Diese pluralistische Perspektive lässt sich anhand von Castro Varela und Mecheril erweitern. Ihrer Ansicht nach plädiert der Multikulturalismus für die Anerkennung von kulturellen Identitäten der eingewanderten Minderheiten. Der Multikulturalismus fordert die Sensibilität für kulturelle Differenzen, sowie den Respekt von unterschiedlichen kulturellen Identitäten in der pädagogischen Arbeit. Er proklamiert die Perspektive, dass Minderheiten und ihre kulturellen Besonderheiten existieren und dass ihre gesellschaftliche Existenz nicht durch assimilative Vorgänge rückgängig gemacht werden kann. Damit leistet diese Entwicklung keinen unwesentlichen Beitrag zur Schärfung des Bewusstseins, dass die ethnisch-kulturellen Minderheiten als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft anzusehen sind.

Neben der naiven Vorstellung, dass dieser Ausdruck alle Probleme löst, wurden aber alsbald die damit einhergehenden Schwierigkeiten deutlich. Der Minderheitenangehörige wird mit dieser Vorstellung auf seine Kultur und Identität reduziert, es entsteht eine Essentialisierung von kultureller Identität findet statt, die folgende Aspekte nicht berücksichtigt: die Heterogenität von Gruppen den Umstand, dass Gruppen erst zu Gruppen werden, durch die Vorstellung, dass es überhaupt Gruppen gibt, die Spielräume von Menschen, sich von Zugehörigkeiten generell abzuheben, die ‚multidimensionale‘ Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes (etwa: race, class, gender), in dem sich Einzelne verorten und in dem sie verortet werden. Des Weiteren führt die Identifikation des Minderheitenangehörigen im Multikulturalismus zu einer kulturalistischen Verhüllung von strukturell bedingter Benachteiligung. (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S.49f.)

Während das klassische Modell der Immigration die Erfahrung des Wechsels von Existenzformen hervorhebt, geht die Transmigration davon aus, dass der Wechsel zwischen Zugehörigkeitskontexten längst zur Existenzform geworden ist. Im transnationalen Ansatz wird die Gleichzeitigkeit von Verbundenheiten zu mehreren national-kulturellen Kontexten betont, aus

dieser Vorstellung entstehen neue, transnationale Räume. Das Entstehen solcher Räume wird von der Möglichkeit nationale Grenzen einfach überschreiten zu können, wie z.B. in der EU, oder durch neue Kommunikationsmedien und Verkehrsmöglichkeiten, sowie durch die Normalisierung des Migrierens, vereinfacht. In der transnationalen Perspektive werden Migrant/innen nicht als Spielbälle ökonomischer, politischer und rechtlicher Faktoren gesehen, sondern sie können Migrationsprozesse aktiv mitbestimmen und in diesem Prozess ihre Identitäten und Zugehörigkeiten mit herstellen, allerdings nicht selten unter prekären Verhältnissen. (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S.51f.)

2.1.5.2. Soziologische Aspekte der Migration

Handlungssicherheit wird durch die Fähigkeit, gesellschaftliche Institutionen und Normen vor dem Hintergrund aktueller Interaktionssituationen korrekt interpretieren zu können, erworben. Durch diese Annahme gewinnt nach Zimmermann die soziale Theorie des Selbst nach G.H. Mead im Kontext Zwangsmigration an Bedeutung, da sie individuelles Erleben und soziale Institutionen miteinander verknüpft.

Die soziale Theorie nach Mead beschreibt individuelles Erleben als Ergebnis sozialer Interaktion. Es wird angenommen, dass sich Identität entweder aus dem Zusammenwirken oder aus dem Widerstreit zweier innerer Kräfte entwickelt: „the ‚I‘ reacts to the self which arises through the taking of the attitudes of others. Through taking those attitudes we have introduced the ‚me‘ and we react as an ‚I‘.“ (Mead 1934, S.174) Die verändernde, individuelle Kraft wird dabei als „I“ bezeichnet, und die Aufnahme gesellschaftlicher Normen, Erwartungen und Reaktionen seitens des Individuums als „Me“. Zimmermann führt unter Bezugnahme auf Mead an, dass für die Entwicklung eines Selbst-Bewusstseins bei Betroffenen von Zwangsmigration eine Reihe von Besonderheiten entstehen.

Durch den Wechsel des sozialen und kulturellen Umfeldes gibt es für das betroffene Individuum keine Kontinuität in Bezug auf die Reaktionen der Umwelt auf das eigene Verhalten. Mead beschreibt den Ablauf einer sozialen Situation, in der die eigenen Erfahrungen und die Einstellungen der daran beteiligten Individuen das Handeln des ‚I‘ bestimmen, wie folgt:

Suppose that it is a social situation which he has to straighten out. He sees himself from the point of view of one individual or another in the group. These individuals, related all together, give him a certain self. Well, what is he going to do? He does not know and nobody else knows. He can get the situation into his experience because he can assume the attitudes of the various individuals involved in it. (Mead 1934, S.176)

Wichtige Bezugspersonen, die an der Prägung des Selbst-Bewusstseins beteiligt waren, sind laut Zimmermann im Falle einer Zwangsmigration nicht mehr verfügbar, besonders bei Flüchtlingen ohne Familie mangelt es an jeglicher Form von Kommunikations- und Beziehungskontinuität. Der eigene Erfahrungsschatz stimmt dann nicht mehr mit den Einstellungen der anderen überein. Nach Mead, auf den sich Zimmermann bezieht, sind jedoch gerade die Kontinuität der Reaktionen des Umfeldes in Vergangenheit und Gegenwart und ihre relative Einheitlichkeit sehr wichtig für die Entwicklung eines kohärenten Selbst:

The response enters into his experience only when it takes place. If he says he knows what he is going to do, even there he may be mistaken. He starts out to do something and something happens to interfere. The resulting action is always a little different from anything which he could anticipate. [...]. The very taking of his expected steps puts him in a certain situation which has a slightly different aspect from what is expected, which is in a certain sense novel. (Mead 1934, S.177)

Diese Diskontinuität der Reaktionen der Umwelt bringt in weiterer Folge das Problem mit, dass das „I“ seine Individualität ausleben möchte, jedoch nur vor dem Hintergrund der verinnerlichten sozialen Kontrolle des „Me“. Eine angemessene Darstellung des „I“ ist aber sehr schwer, wenn die zurückliegenden und die aktuellen sozialen Reaktionen im Konflikt miteinander stehen. Der Widerspruch aus den Werten und Normen der Herkunftskultur und den Assimilationsanforderungen der Mehrheitsgesellschaft im Migrationsland löst nach Zimmermann ein inneres Ungleichgewicht aus, das zu massiven Brüchen im Identitätsgefühl führen kann.

Ebenso bringen die Migrantinnen und Migranten oder Menschen anderer Religionen eine neue Dynamik in diesen sozialen Raum, objektiv gesehen häufig in hoch produktiver Art und Weise. Sind die Identitäten jedoch brüchig und gewinnt die nationale Identität daher besonders an Bedeutung, werden solche Einbrüche als zerstörerisch wahrgenommen. Diese Ausgrenzungs- und Identitätsprozesse der Mehrheitsgesellschaft haben wiederum Einfluss auf die Identität der Migrantinnen und Migranten. Die Spaltung in Freunde und Feinde führt dazu, dass sich die Fremden entweder assimilieren, in der Hoffnung als Freund aufgenommen zu werden, oder separieren, um sich einen eigenen Identitätskern bewahren zu können. (vgl. Zimmermann 2012, S.26) Die Perspektive des Identitätskerns ist zwar theoretisch mit dem postmodernen Ansatz nach Gergen veraltet, der stattdessen für eine „gemischte Persönlichkeit“ (Gergen 1996, S.247) plädiert, bei der sich Teile von Identitäten aus diversen zur Verfügung stehenden Quellen ausgeliehen und je nach Nutzen oder Wunsch für die jeweilige Situation konstruiert werden (vgl. Gergen 1996, S.247). Auf Grundlage dieses Ansatzes müsste davon ausgegangen werden, dass die eine Kernidentität in der heutigen Zeit nicht mehr existiert (vgl. Storch 1999, S.1). An dieser Stelle möchte ich mich jedoch der Perspektive von Storch anschließen, die sich sowohl mit dem postmodernen Ansatz nach Gergen, als auch mit der Frage beschäftigt hat, ob der Begriff der Identität dann überhaupt noch zu gebrauchen ist. Es ist

richtig, dass der Mensch heute viel mehr Möglichkeiten, Freiheiten und Chancen hat und das „Identität als lockere Konföderation verschiedener ‚Me‘“ (Storch 1999, S.2) besonders Multikulturalität und den damit verbundenen Konflikt mit der Suche nach dem eigenen Ich um ein Vielfaches vereinfachen würde. Dennoch ist es meiner Meinung nach eine reine Wunschvorstellung, dass in unserem heutigen Zusammenleben „traditionelle Identitätskennzeichen wie Beruf, Geschlecht, Rasse, Nationalität usw.“ (Gergen 1996, S.288f.) keine Rolle mehr spielen. Denn Diskriminierung und Rassismus sind nach wie vor aktuell (z.B. am zunehmenden politischen „Rechtsruck“ zu erkennen). Storch betont des Weiteren, dass die Menschen mit den Möglichkeiten und Chancen auch erst einmal umgehen müssen, und dafür ist es notwendig, dass Vielfalt psychisch gesund verarbeitet werden kann. Dies ist nach Storch nur auf Basis innerer Sicherheit möglich, die wiederum mit der Konstruktion von Identität einhergeht. (vgl. Storch 1999, S.8) Daher halte ich Zimmermanns Analyse von Zwangsmigration am Beispiel des Identitätsbegriffs von Mead keinesfalls für veraltet.

2.2. Trauma

2.2.1. Definition des Begriffes Trauma

Der Begriff „Trauma“ bezeichnet nach Kluge die Verletzung der Psyche und stammt etymologisch aus dem Griechischen, wo *traûma* (*traûmatos*) Wunde oder Verletzung bedeutet (vgl. Kluge 2002, S.927). Während in der Medizin mit dieser Verwundung zunächst nur eine Schädigung des Körpers gemeint ist, handelt es sich in der Psychologie um eine Verletzung der menschlichen Psyche und wird Psychotrauma genannt. Ein Trauma wird nach dem ICD 10 als „ein belastendes Ereignis oder eine Situation kürzerer oder längerer Dauer, mit außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigem Ausmaß, die bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde“ (ICD-10 2017), verstanden. Scherwath und Friedrich heben an dieser Stelle hervor, dass sich diese Definition des Traumas nur auf das Ereignis als solches bezieht, während die ursprüngliche Begriffsbestimmung des Traumas als Wunde auf die Bedeutung und die Folgen für den Betroffenen abzielt. Diesbezüglich ist die Definition im DSM-IV ausführlicher, und definiert Trauma als potenzielle oder reale Todesbedrohung, ernsthafte Verletzung oder eine Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit bei sich oder bei anderen, auf die mit intensiver Furcht, Hilflosigkeit oder Schrecken reagiert wird (vgl. DSM IV 2017). Beide Definitionen werden nach Scherwath und Friedrich als Basis herangezogen, aber anhand aktueller Forschungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Psychotraumatologie von führenden Experten/Expertinnen erweitert und modifiziert. (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.17f.)

Der Psychiater und Traumaexperte Besser hat sich an einer erweiterten Definition versucht, für ihn seien Traumata „Erlebnisse plötzlicher oder lang anhaltender oder auch sich wiederholender objektiv und subjektiv erfahrener existenzieller Lebensbedrohung [...]“ (Besser 2013, S.45).

Mit der Betonung auf der traumatischen Erfahrung bezeichnen Fischer und Riedesser Trauma hingegen als „vitaless Diskrepanzerleben zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (Fischer & Riedesser 2009, S.84). Demnach kann eine traumatische Situation von dem/der Betroffenen nicht mehr mit den üblichen Anpassungs- und Bewältigungsstrategien gelöst werden, sondern entwickelt sich zu einem Ereignis, das geprägt von Unabsehbarkeit, Heftigkeit und Ausweglosigkeit das übliche Selbstwirksamkeits- und Verarbeitungsvermögen außer Kraft setzt. Der/Die Betroffene wird gezwungen auf die genetisch determinierten Notprogramme zurückzugreifen, die dem Überleben dienen. Diese Notprogramme auszulösen

und zu aktivieren, bleibt jedoch häufig nicht ohne Folgen. Es kann zu langfristigen Störungen in der neuronalen Hirnstruktur kommen. (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.18)

Gerald Hüther, einer der führenden deutschen Hirnforscher, hat eine Definition von Trauma entwickelt, die Trauma als eine Störung der inneren Struktur und Organisation des Gehirns definiert. Diese Störung tritt unerwartet auf und ist so stark, dass es zu nachhaltigen Veränderungen der entwickelten neuronalen Verschaltungen und der von diesen Verschaltungen ausgehenden und gesteuerten Leistungen des Gehirns kommt, die der/die Betroffene bis dahin entwickelt hat. Diese Form der Traumatisierung kann durch physische oder psychische (psychosoziale) Einwirkungen ausgelöst werden. (vgl. Hüther 2002, S.6)

Diese Erkenntnisse belegen, dass sich ein biografisch erlebtes Trauma nicht einfach von selbst erledigt, sondern neuronal in uns verankert liegt und sich auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.18f.) Die unterschiedlichen Definitionen zeigen meiner Meinung nach auch, dass eine Definition, die alle Aspekte erfasst, nur aus einer Mischung aus mehreren der vorhandenen Definitionen entstehen könnte. Für das Verständnis von Trauma für die vorliegende Arbeit hat mich einerseits eine Mischung aus Bessers Definition in Bezug auf die detailliert beschriebenen subjektiv und objektiv existentiell bedrohlichen Ereignisse und den daraus entstehenden Folgen aus der DSM-IV Definition angesprochen. Aber auch die Definition von Fischer und Riedesser, die als einziges die Diskrepanz zwischen der Bedrohung und der Bewältigung hervorgehoben haben.

2.2.2. Die traumatische Zange

Bei einem traumatischen Ereignis oder einer traumatischen Situation reichen die normalen psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten, die einem Menschen bis zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung stehen, nicht mehr aus. In der Psychotraumatologie wird dieser Zustand ‚Überflutung mit aversiven Reizen‘ genannt (siehe Abbildung 2). (vgl. Huber 2009, S.40) Das Gehirn muss nach Huber daher andere Wege finden, um die Situation bewältigen zu können. Es verändert sofort sein neurophysiologisches Gleichgewicht, wenn es eine Situation als übermächtig und existenziell bedrohlich einstuft. Dabei erhöhen oder verändern sich Herzfrequenz, Atemfrequenz und Muskeltonus, während Adrenalin, Noradrenalin, Dopamin und Cortisol verstärkt ausgeschüttet werden. Im Zuge dessen sind Adrenalin, Noradrenalin und Dopamin für den Aufbau der nötigen Körperspannung und Beweglichkeit für Flucht- oder Kampfhandlungen zuständig, und das Cortisol erhöht das Angestempfinden.

Funktionen der Großhirnrinde (Frontalhirn, Sprachzentrum Hippocampus), die Denken und Handeln steuern, werden außer Betrieb gesetzt und alle Energie des Organismus wird bereitgestellt, um die Notfallprogramme zu aktivieren. Schlussendlich löst das Angstzentrum des Organismus, auch Amygdala genannt, die Überlebensprogramme aus, indem es Alarm schlägt. Kämpfen und Flüchten sind nach Schwerwath und Friedrich die beiden Notfallprogramme, die dem/der Betroffenen zur Verfügung stehen und bei einer derartigen Stressüberflutung „meist gänzlich unbewusst und automatisch“ (Huber 2009, S.41) angewendet werden. Entweder kann derjenige/diejenige also der Situation entkommen, oder sich durch Gegenwehr aus der Situation befreien. Gelingt eines dieser beiden Notfallprogramme kann die Situation bewältigt werden, und im Normalfall wird eine Traumatisierung verhindert. (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.19f.) Kann sich der/die Betroffene mit keiner dieser beiden Handlungsoptionen aus der Situation befreien, gerät das Gehirn in die ‚Klemme‘ bzw. in die sogenannte traumatische Zange. (vgl. Huber 2009, S.38) Die reflexartig aufgerufenen Handlungsimpulse werden nicht vollständig vollzogen, und infolge dessen kommt es zu einer traumatischen Situation.

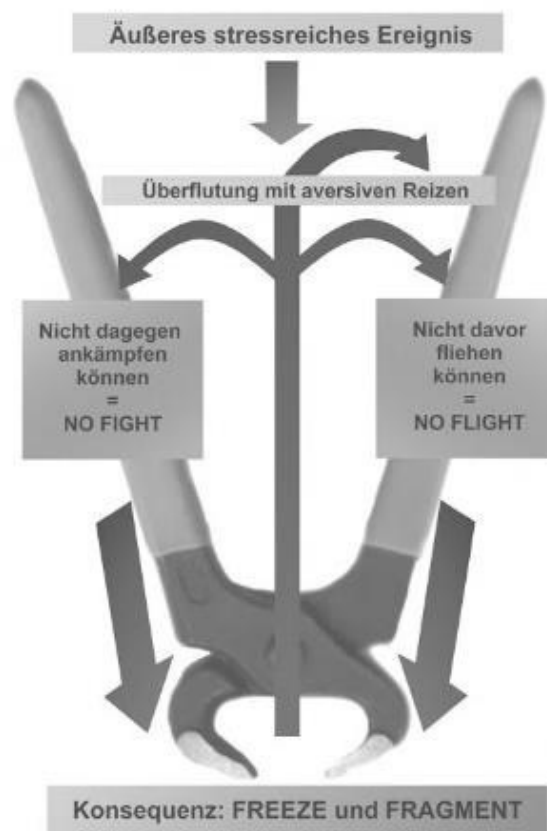


Abbildung 2: Reaktion auf die 'traumatische Zange' nach Huber (2009, S.39)

Sollte ein Entkommen innerhalb der traumatischen Situation durch reales Handeln nicht möglich sein, kann das Gehirn dieses Entkommen nur durch eine Veränderung seiner Wahrneh-

mungsleistungen herstellen. Dies wird zunächst durch eine sogenannte Freeze-Reaktion ausgelöst. Freeze (=einfrieren) ist als eine Art Lähmung zu verstehen, durch die sich der Betroffene innerlich aus der traumatischen Situation befreien kann und in den Zustand einer Unterwerfungsreaktion (Submission) (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.20) wechselt. Das Gehirn löst daraufhin eine Flut an Endorphinen aus, so dass Gefühle und Körperzustände wie betäubt sind. Die betroffene Person tritt geistig weg, und neutralisiert dadurch die ausgelöste Todesangst. Zusätzlich zum Freeze-Zustand beginnt derjenige/diejenige dann seine Erinnerungen an das traumatische Erlebnis zu fragmentieren. Dabei wird die Erfahrung in mehrere kleinere Teile zersplittert und diese Teile werden gedanklich so weit weggeschoben, dass man sich nicht mehr zusammenhängend daran erinnern kann, jedenfalls nicht ohne gezielte Anstrengung. (vgl. Huber 2009, S.43)

Des Weiteren werden dissoziative Phänomene wie Derealisation und Depersonalisation ausgelöst. Unter Derealisation ist laut Huber zu verstehen, dass die Umgebung als fremd und unwirklich wahrgenommen wird. Akustisch würde dies beispielsweise bedeuten, dass man nichts mehr hört, oder noch hört, aber nichts mehr versteht. Während der/die Betroffene bei der Depersonalisation die eigene Person oder den eigenen Körper nicht spürt und sich unbeteteiligt fühlt. Damit kann Schmerzlosigkeit oder ein ‚Neben-sich stehen‘ einhergehen. (vgl. Huber 2009, S.56)

Während die sensorischen, emotionalen, körperlichen und kognitiven Feinheiten der Wahrnehmung beim Scheitern der normalen Reflexe wie Angriff oder Flucht voneinander abgespalten werden, werden die räumlich-zeitliche Einordnung (Hippocampus) und die assoziativen Fähigkeiten des Bewusstseins (Frontalhirnfunktionen) blockiert. Dadurch ließ sich der sensorische Input nicht zu einem zusammenhängenden Erlebnis und einer abrufbaren Erinnerung verschmelzen. (vgl. Hüther et al. 2012, S.183)

Traumatische Situationen sind immer mit starken Gefühlen verknüpft, so dass sie sich leicht im Gedächtnis einprägen und tiefe, neuronale Spuren hinterlassen. Während des traumatischen Erlebens wird das Stresssystem des Betroffenen neu kodiert. Diese Neukodierung wird an den neurochemischen Parametern zur Reizverarbeitung durchgeführt. Diese Parameter werden somit dauerhaft zu hoch eingestellt, wodurch eine erhöhte Wachsamkeit und Bereitstellung eines Energieüberschusses ausgelöst wird, die sich für die Ausübung von Flucht und Angriff eignet. Ebenso kann es passieren, dass das Gehirn regelmäßig eine zu hohe Dosis Endorphine produziert, um Schmerz zu vermeiden. (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.20)

2.2.3. Symptombildung als Traumafolge

Nach Huber erleben etwa zwischen 30 und über 60 Prozent der Menschen in ihrem Leben ein schweres Trauma. Dieses charakterisiert sich durch psychische und/oder physische Erfahrung mit Todesnähe, durch plötzlich auftretende, unerträgliche Geschehnisse und dem Gefühl, nicht flüchten oder sich gegen den Angriff wehren zu können. Die Verdrängung des Nicht-Erträglichen, indem es vom biographischen Gedächtnis ins Traumagedächtnis verlagert wird, ist ebenfalls ein Charakteristikum eines solchen Traumas. (vgl. Huber 2009, S.67)

Langfristige Folgen werden als Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) bezeichnet. Jedoch strengt sich der Körper eines Betroffenen vorher nochmal stark an, um eine derartige Störung, die dauerhaft, chronisch und lebensbeeinträchtigend sein kann, abzuwenden und das Trauma zu verarbeiten. Diese Anstrengung äußert sich in unterschiedlichen, unmittelbaren, psychischen Folgereaktionen auf das traumatische Ereignis. So kann das Opfer beispielsweise mit Verstörung reagieren, bis hin zum Selbst-Verlust. Möglich ist auch, dass sich das Trauma durch körperliche Schmerzen oder sogar Schock, Ohnmacht oder Koma bemerkbar macht. Das kann bis zu einem Zustand reichen, indem gar nichts mehr gefühlt wird. Weiters stürzt sich das Opfer in ein emotionales Chaos, oder flüchtet sich regelrecht in emotionale Abgestumpftheit. Ebenso kann es sein, dass die betroffene Person immer wieder Bilder vor sich sieht, Gerüche, Geräusche oder Geschmack wahrnimmt, die sie an die traumatische Situation erinnern. Oder sie blendet alles aus, und nimmt gar nichts mehr wahr. Die Fähigkeit der raumzeitlichen Einordnung des Geschehens sind ebenfalls unter Umständen beeinträchtigt, oder das Opfer flüchtet sich vollständig ins Vergessen.

Bei dieser Aufzählung handelt es sich um mögliche spontane, erste Reaktionen auf ein traumatisches Erlebnis. Direkt nach dessen Auftreten unternimmt das Gehirn den Versuch, die abgespaltenen Inhalte wieder zu integrieren. Da die Dissoziation, die häufig mit Verwirrtheit und Entfremdung einhergeht, jedoch erst einmal verarbeitet werden muss, brauchen Körper und Seele Zeit. Denn in den meisten Fällen kommt es zu starken körperlichen und seelischen Irritationen, deren Verarbeitung mehrere Wochen dauern kann. Dieser Prozess ist ganz normal, und wird als Posttraumatische Belastungsreaktion bezeichnet, die folgende Merkmale aufweist: Angst, Alpträume, nicht schlafen können, Teile des Traumas werden immer wieder erlebt, Reize, die Erinnerungen an das Trauma auslösen können, werden gemieden, Gefühllosigkeit, allein sein wollen, Kontakt zu nahestehenden Personen wird abgebrochen, die Wahrnehmung der Umwelt, des Körpers, der eigenen Gefühle sind beeinträchtigt und die Betroffenen leiden unter Konzentrations- und Leistungsstörungen. (vgl. Huber 2009, S.68)

Das Verarbeiten von Traumatisierungen ist kein leichter Prozess. In der ersten Zeit nach dem Erlebten versuchen Mensch und Gehirn den Körper und die Seele nicht zu überanstrengen, gleichzeitig jedoch das Geschehen zu verstehen und zu integrieren. Einerseits reagiert der/die Betroffene mit Konstriktion, d.h. man schottet sich von der Außenwelt ab, will niemanden sprechen und auch nicht mehr mit den schrecklichen Erlebnissen konfrontiert werden. Andererseits entkommt man dem traumatischen Geschehen aber nicht, da einzelne Elemente aus der Situation in schlaflosen Nachtstunden oder in intensiven Tagtraumsequenzen wiederholt durchlebt werden. Diese Wiederholung kann sich beispielsweise darin äußern, dass die Schreckensbilder immer wieder wie in einem Zeitraffer gedanklich vor- und zurückgespult werden. Diese Reaktionsform wird Intrusion genannt.

Neben Konstriktion und Intrusion gibt es noch das Symptom der Übererregung, bei dem der Körper in alltäglichen Situationen traumatisiert und dementsprechend überempfindlich reagiert. Dies äußert sich, indem die betroffene Person anfängt zu zittern, oder anfängt zu weinen, oder bei Kleinigkeiten explodiert, sich mit allen möglichen Menschen anlegt, aus dem Schlaf hochschreckt oder sich tagsüber nicht konzentrieren kann. Kommen alle drei Komponenten der posttraumatischen Belastungsreaktion zusammen, verstärken sie sich gegenseitig statt weniger zu werden und dauern länger als vier Wochen an, dann kann eine Posttraumatische Belastungsstörung, auch mit PTBS gekürzt, diagnostiziert werden. (vgl. Huber 2009, S.69f.)

Eine PTBS zeichnet sich als das Wiedererleben (von Teilen) der belastenden Erinnerung in Form von Gedanken, Albträumen und Flashbacks aus. Der/Die Betroffene fühlt sich bei allem was an das Trauma erinnert, gefühlsmäßig wie körperlich stark überfordert. Deshalb wird häufig versucht solche Reize, die Erinnerungen daran auslösen, zu vermeiden. Mit einer PTBS können auch Erinnerungslücken bzgl. wichtiger Aspekte des Traumas auftreten. Die Opfer haben auch häufig das Gefühl sich von ihrer Umgebung („Derealisierung“ (Huber 2009, S.70)) oder von ihrem Körper („Depersonalisierung“ (Huber 2009, S.70)) zu lösen, oder erleiden dissoziative Identitätsstörungen. Ebenso kann es passieren, dass sie sich von Freunden und Familie entfernen, dass sie keine liebevollen Gefühle mehr empfinden können, oder das Gefühl haben keine Zukunftsperspektive mehr zu haben. Das führt wiederum dazu, dass das Interesse am sozialen Leben abnimmt. Körperlich kann sich die PTBS durch Schlafstörungen, Reizbarkeit, Konzentrationsstörungen, erhöhte Aufmerksamkeit oder Schreckreaktionen äußern. (vgl. ICD-10 2017)

Um eine PTBS konkret zu diagnostizieren, müssen nach Zimmermann von allen sechs in weiterer Folge genannten Kriterien jeweils zwei Teilaspekte der jeweiligen Unterpunkte vorhanden sein (vgl. Zimmermann 2012, S.30). Diese Kriterien sind unter anderem bei Sass et al. zu

finden, so liegt Kriterium A bei Auftreten eines traumatischen Ereignisses mit jeweils zwei Merkmalen vor. Dabei soll es sich um ein lebensbedrohliches Erlebnis handeln, auf das der/die Betroffene entweder mit intensiver Angst oder Hilflosigkeit reagiert. Kriterium B ist erfüllt, wenn diese traumatische Situation auf unterschiedliche Weise immer wieder erlebt wird. Entweder durch belastende Erinnerungen, Bilder, Gedanken, in Form von Alpträumen oder durch Illusionen, Halluzinationen oder dissoziative Flashbacks. Die Vermeidung von Reizen, die mit dem Trauma verknüpft werden, sowie die Rückentwicklung der eigenen Sensibilität sind wiederum Bestandteile des Kriteriums C. Es können Gedanken, Gefühle oder Gespräche gemieden werden, aber auch Handlungen, Plätze oder Menschen, die belastende Erinnerungen hervorrufen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass sich an wichtige Aspekte des Traumas nicht erinnert werden kann, oder sich das Interesse an sozialer Teilhabe oder an diversen Aktivitäten verringert. Weitere Folgen können Gefühllosigkeit sein oder die Angst vor einer eingeschränkten Zukunft. Das Kriterium C beinhaltet ebenso anhaltende Symptome der Übererregung. Das können z.B. Schlafstörungen sein oder Konzentrationsprobleme. Aber auch eine erhöhte Reizbarkeit bis hin zu Wutausbrüchen, eine stärkere Wachsamkeit oder unnormale Schreckreaktionen. Bestehen die vorhandenen Symptome aus B, C, D für eine positive PTBS Diagnose länger als einen Monat, liegt auch Kriterium E vor. Während Kriterium F erfüllt ist, wenn durch das Trauma ausgelösten Beeinträchtigungen im sozialen, beruflichen oder alltäglichen Leben existierten.

Schließlich kann es sich nach Sass et al. auch noch um akute oder chronische PTBS handeln, je nachdem, ob die Symptome weniger als drei Monate anhalten (akut) oder mehr als drei Monate (chronisch). Wenn sich die Symptome erst sechs Monate nach dem Trauma bemerkbar machen, kann man von einer PTBS mit verzögertem Beginn sprechen. (vgl. Sass et al. 2003, S.193ff.; DSM IV 2017)

Die drei posttraumatischen Belastungsreaktionen Konstriktion, Intrusion und Übererregung können nach Huber einerseits unmittelbar nach dem traumatischen Erlebnis auftreten, oder erst Monate oder sogar Jahre später. Des Weiteren hat ein solch traumatisches Erlebnis bestimmte Merkmale, die mit größerer Wahrscheinlichkeit eine chronische PTBS auslösen als andere und eine Integration des Traumas für die Betroffenen erschweren. Sehr schwere Traumareaktionen treten vor allem nach Ereignissen auf, die einen längeren Zeitraum umfassen, sich oft wiederholen, bei denen das Opfer schwer verletzt wird und die schwer zu begreifen sind. Besonders schwer zu verarbeiten sind aber auch Ereignisse bei denen zwischenmenschliche Gewalt eine Rolle spielt, wo der Täter ein Bekannter/Verwandter des Opfers ist oder wo das Opfer den Täter sogar gern hatte. Der Verarbeitungsprozess ist auch dann besonders kompliziert, wenn sich das Opfer eine Mitschuld an dem Ereignis gibt, noch keine

gefestigte Persönlichkeit besitzt oder generell eine gestörte Persönlichkeit hat. Ebenso wiegt das Trauma besonders schwer, wenn Hilfe sehr lange auf sich warten lässt oder niemand mit dem Opfer über die Tat redet. Aber auch bei sexueller Gewalt, bei sadistischer Folter, wenn es mehrere Täter gibt und bei starken Dissoziationen, die während des Traumas auftreten. (vgl. Huber 2009, S.74f.)

In der klinischen Arbeit habe die Konzeption Posttraumatische Belastungsstörung, vor allem auch mit Flüchtlingen, große Bedeutung. Die oben beschriebenen Symptome bilden eine Grundlage anhand derer eine sinnvolle Unterscheidung zwischen einer hohen, aber unspezifischen Stressbelastung und traumatischem Erleben getroffen werden kann. Ebenso ermöglicht die Symptomorientierung eine schnelle Diagnose, die bei drohender Abschiebungen und allgemein unsicherer Aufenthaltssituation sehr wichtig ist. Zimmermann betont jedoch auch, dass es eine Reihe von kritischen Einwänden bzgl. der verbreiteten Nutzung dieser Kategorie gibt. In weiterer Folge werden sie kurz angeschnitten.

Das dem Erleben zugrundeliegende Geschehen wird bei Diagnose einer PTBS fast gänzlich vernachlässigt. Für Zimmermann stehen die individuellen Leiden in keiner ernsthaften Beziehung zum Kontext ihrer Entstehung. Die Benennung einer schweren Belastungssituation allein stellt keine auf die betroffene Person bezogene Relation her. Demnach unterliegen missbrauchte Kinder und Soldaten im Kriegseinsatz dem gleichen Problemverständnis. Obwohl unterschiedliche Behandlungsstrategien nötig wären, werden sie gleichbehandelt. Des Weiteren können sequenzielle und kumulative Traumatisierungen nicht erfasst werden, außer sie werden als lebensbedrohlich oder von katastrophenartigem Ausmaß eingestuft.

Problematisch ist auch, dass die Kategorien ausschließlich den Betroffenen und den Professionellen leicht zugängliche Symptome berücksichtigen. So werden Verleugungsstrategien und Verschiebungen auf nicht unmittelbar mit dem Ereignis in Verbindung stehenden Symptome, wie z.B. Zwangshandlungen, nicht erfasst. Traumatisierungen äußerlich angepasster Menschen werden ebenfalls nicht erkannt. Jedoch gerade die eben genannte Personengruppe wäre in der Flüchtlingsarbeit eine wesentliche Ergänzung des vorherrschenden Traumaverständnisses. Die Vernachlässigung dessen führt dazu, dass familiäre Co-Traumatisierungen und im Umfeld vorhandene Resilienz- und Risikofaktoren in der Diagnostik und damit auch in der Behandlung weitgehend unberücksichtigt bleiben. (vgl. Zimmermann 2012, S.31ff.)

2.2.4. Sequentielle Traumatisierung

Wie der Prozess einer Traumatisierung abläuft, hat Keilson in dem Modell der sequentiellen Traumatisierung festgehalten. Becker erweiterte das Konzept um drei weitere Sequenzen, und Zimmermann legte dessen Konzeption auf den Prozess der Zwangsmigration um. Alle drei Modelle werden im Folgenden näher dargelegt. Grundlegend besteht das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung nach Ansicht von Becker aus Aspekten psychoanalytischer Traumatheorie, wird jedoch um einen eigenen Zugang zum Zusammenhang von traumatisierenden, sozialen Erfahrungen und individuellem Erleben ergänzt. Dabei handelt es sich um einen Prozess, dessen Rahmen die Beschreibung einer sich verändernden, traumatischen Situation ist. Dieser Prozess legt fest, was unter Trauma zu verstehen ist. (vgl. Becker 2014, S.188) Der Begriff der extremen Belastungssituation ist demnach laut Zimmermann (2012, S.42) nicht auf die Phase der akuten Verfolgung oder der Flucht eingeschränkt, sondern muss immer auf den gesamten traumatischen Prozess bezogen werden.

Keilson entwickelte auf Basis seiner Follow-up-Untersuchung drei Sequenzen, die bei den Betroffenen extreme Belastungen auslösen. Im Rahmen der Studie setzte er sich mit dem Schicksal jüdischer Kriegswaisen auseinander, indem er die Langzeitfolgen der Belastungen vor, während und nach der Verfolgung durch die Nationalsozialisten untersuchte. Die erste der entwickelten Sequenzen beginnt mit der feindlichen Besetzung der Niederlande und damit bereits vor der direkten Verfolgung, wo die familiäre Situation jedoch schon durch erzwungene Trennungen und Angriffe auf die soziale und psychische Sicherheit schwer belastet ist. In der zweiten Sequenz spielt die direkte Verfolgung eine zentrale Rolle. Hier liegt die Belastung vor allem in der traumatisierenden, sozialen Erfahrung, die sich aus den langfristigen Trennungen von Heimat und Familie, dem Leben auf der Flucht und dem Status der sogenannten Illegalität zusammensetzt. Geprägt durch die Notwendigkeit des Versteckens in improvisierten Kriegs- pflegefamilien und dem Aufenthalt in Konzentrationslagern. Die dritte Sequenz betrifft die Nachkriegsperiode, wo die Verfolgung selbst bereits beendet, das Trauma jedoch in der Regel immer noch andauert. Keilsons Konzeption stellt die sozialen Erfahrungen in verschiedenen Sequenzen dar, wobei sich jede Sequenz durch spezifische psychische Herausforderungen und Belastungen auszeichnet. (vgl. Keilson 1991, S.99, 101, 109)

Zimmermann (2012, S.43) kritisiert hier jedoch, dass die innerpsychischen Prozesse anhand der beschriebenen Sequenzen nicht vollständig nachzuvollziehen sind. Dieser Kritik stimme ich zu, da Keilson ausschließlich die psychischen Folgen der zweiten Sequenz detailliert darlegt. Dennoch hat Keilson auch meiner Meinung nach eine Basis geschaffen, vor der langfristig äußere Prozesse als subjektiv traumatisierend verstanden werden können. Insbesondere vor

dem Hintergrund, dass Becker Keilsons Konzeption anhand seiner Erfahrungen mit schwer traumatisierten politisch Verfolgten in Chile erweitert hat (vgl. Becker 2014, S.190).

Die erste Sequenz beginnt für Becker ebenfalls vor Beginn des traumatischen Prozesses, mit der Darstellung des alltäglichen Lebensprozesses der Betroffenen unter Berücksichtigung der möglichen traumatischen Vorbedingungen (wie z.B. Krieg oder extreme Armut). In der zweiten Sequenz eskaliert der Konflikt und die Verfolgung beginnt, jedoch noch ohne unmittelbar bedrohlich zu sein. Die akute Verfolgung, der direkte Terror entfaltet sich in der dritten Sequenz, die mit der existentiellen, traumatischen Erfahrung einhergeht (Verhaftung, Mord, Folter). An dieser Stelle wird von Becker betont, dass der genaue Moment des traumatischen Zusammenbruchs nicht leicht zu identifizieren ist. Der vierten Sequenz wird die akute Verfolgung in Form einer Chronifizierung zugeordnet. Diese werden als ‚Wartephasen‘ zwischen Sequenzen der akuten Verfolgung, in denen der Terror seine volle psychologische Wirkung entfaltet, beschrieben. Die Zeit des Übergangs wird als fünfte Sequenz gekennzeichnet, in dieser werden Vorstellungen der Zukunft möglich, wobei die Unabänderlichkeit der Vergangenheit akzeptiert werden muss. Es handelt sich um die Zeit des Umbruchs und der persönlichen Krisen. Lange Phasen des Übergangs haben nach Becker eine tief verunsichernde, traumatische Wirkung. Die sechste und letzte Sequenz bezieht sich wiederum auf die Zeit nach der Verfolgung, in der die eigentliche Bedrohung nicht mehr besteht, aber der traumatische Prozess jedoch noch nicht beendet ist. In Analogie zu Keilsons Konzeption entsteht hier je nach Betreuung der Opfer und der Form der gesellschaftlichen Aufarbeitung eine langfristige individuelle und soziale Pathologie. (vgl. Becker 2014, S.190ff.)

Die zuvor dargestellten Modelle von Keilson und Becker lassen sich nach Zimmermann zwar chronologisch und hinsichtlich der innerpsychischen Wirkung vergleichbar auf den Prozess der Zwangsmigration anwenden, jedoch inhaltlich nur verschieden, da es sich dabei um einen spezifischen und über mehrere Belastungsphasen andauernden Prozess handelt. Für den Rahmen seiner Arbeit hat Zimmermann ein weiteres, entwickeltes Raster von Becker (2014, S.192) herangezogen, dass sechs potenziell traumatische Sequenzen im Kontext von Flucht- und Migration darlegt. Der Prozess der Zwangsmigration beginnt demnach mit der ersten Sequenz vor Beginn der Verfolgung bis zur Flucht und ist nach Becker von einem verzweiferten Aufgeben und dem Wunsch sich und die Familie zu retten, geprägt. Und diese zeichnet sich durch die Trennung von den primären Bezugspersonen und die Trauer um den verlorenen Halt der Familie aus. Die Zeit auf der Flucht ist in der zweiten Sequenz festgehalten, die durch Erfahrungen der überwältigenden Angst gekennzeichnet ist. Diese Angst geht häufig mit einem eingeschränkten Überblick über die Entwicklungen einher, nicht selten auch mit Lebensgefahr. Die Flüchtlinge geraten oftmals in existentielle Abhängigkeiten von Fluchthelfern oder

Polizeikräften, denen sie sich unterordnen müssen. Die dritte Sequenz betrifft die Anfangszeit am Ankunftsort, die die Betroffenen häufig existentiell überfordert, da sie vor vielen zu klärenden Problemen stehen. Ebenso setzen sich die Betroffenen nach und nach mit den auf der Flucht erlittenen Verletzungen auseinander. Die Chronifizierung der Vorläufigkeit ist Teil der vierten Sequenzen, die einerseits Passivität und andererseits politische Aktivität fordere. Dies betrifft vor allem Flüchtlinge im Status der Duldung, da sie aufgrund der intensiven Erfahrung mit Vorläufigkeit die Bindung zum Heimatland besonders stark aufrechterhalten, und dadurch innerpsychisch und sozial nicht in der neuen Heimat ankommen. Andere registrieren hingegen die Unmöglichkeit einer Rückkehr, und brechen mit ihrem Heimatland. Die fünfte Sequenz beinhaltet die Rückkehr, wobei hier deutlich zwischen freiwilliger und erzwungener Rückkehr zu unterscheiden ist. Eine durch Abschiebung erzwungene Rückkehr ist mit Ängsten und dem Gefühl der extremen Fremdbestimmung verbunden und dadurch ein schwerwiegender Teil des traumatischen Prozesses. Aber auch die freiwillige Rückkehr läuft nicht immer problemlos ab, so kann es z.B. sein, dass Eltern wieder in die Heimat zurückkehren möchten, die Kinder jedoch in der neuen Heimat Wurzeln geschlagen haben. Die sechste Sequenz wird in zwei Varianten geteilt, die erste beinhaltet die Remigration in die ursprüngliche Heimat, wobei Gefühle der Fremdheit durch die Veränderung der Heimat nicht ausbleiben. Die zweite Variante sieht den Verbleib in der Aufnahmegesellschaft vor. Dabei hängt das Gelingen von Integration vom Zusammenwirken aus gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und innerpsychischen Prozessen der Migrantinnen und Migranten ab. Leider bleiben viele Flüchtlinge unerwünschte Fremde und damit innerpsychisch heimatlos. (vgl. Zimmermann 2012, S.44)

2.3. Umgang mit erwachsenen Flüchtlingen in Deutschkursen – Inwiefern ein Thema?

Um das Thema der vorliegenden Masterarbeit und dessen Relevanz im aktuellen Stand der Forschung richtig einordnen zu können, ist die Frage wichtig, welche Rolle der Umgang mit erwachsenen, traumatisierten Flüchtlinge in Deutschkursen für die aktuelle (DaZ-)Forschung bereits spielt.

In Röschs Basisgrundlage Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die für Studierende des Faches gedacht ist und dementsprechend Wissen für die Praxis vermitteln soll, liegt der Schwerpunkt auf dem Unterricht selbst. Auf Methodik, Didaktik, auf Sprache und Literatur als Lernbereich, auf dem Lerngegenstand Landeskunde, der Berücksichtigung von interkultureller Kompetenz und Mehrsprachigkeit, den Fertigkeiten Sprechen/Zuhören, Schreiben, Lesen sowie DaF/DaZ als Fachunterricht. Sie unterscheidet dementsprechend vorrangig zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in Schulen, was besonders die Berücksichtigung von Sprachdiagnose und Diagnoseverfahren sowie Deutsch als Fach-/Bildungssprache zeigt. (vgl. Rösch 2011, S.5f.) Im Vergleich dazu beschäftigen sich Huneke und Steinig in ihrem Werk Deutsch als Fremdsprache ausschließlich mit Methodik und Didaktik für Lernergruppen im Ausland oder zukünftige Studierende mit DaF im Inland bzw. Teilnehmende, die nur für die Zeit des Deutschkurses in einem deutschsprachigen Land leben. (vgl. Huneke & Steinig 2013, S.5f.)

Das Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von Krumm et al. ist zwar bereits aus dem Jahr 2010, aber in der aktuellen DaZ-Forschung immer noch ein grundlegendes, wichtiges Werk. Etwas annähernd Vergleichbares ist seitdem nicht mehr erschienen. Der Umgang von Lehrpersonen mit schwierigen Situationen wird auch hier nicht direkt auf Flüchtlinge im DaZ-Kontext bezogen, aber zumindest allgemein kurz angerissen. Jede Lehrerin und jeder Lehrer entwickelt im Laufe ihrer/seiner Unterrichtspraxis Subjektive Theorien. Diese Entwicklung verläuft jedoch nicht immer einfach und problemlos. Besonders in schwierigen Situationen der Unterrichtsführung neigen Lehrpersonen dazu sich an ihre Imperative zu halten, die sich selbst erstellt haben, wie z.B. ‚Ich muss die Stunde pünktlich beenden‘ oder ‚Ich darf nicht unsicher wirken‘. Diese Imperative lassen auf eine eingeschränkte subjektive Wahrnehmung und Analyse der aktuellen Gesamtsituation schließen, so dass eine gewisse Spannung und Angst entsteht, die eine differenzierte Wahrnehmung und Lösung der Unterrichtsprobleme erschwert.

Nach Dann sind subjektive Unterrichtstheorien zwar nicht veränderbar, lassen sich jedoch modifizieren. (vgl. Dann 1994, S.174f.) Die Modifikation funktioniert allerdings erst, wenn sich die Lehrkraft ihr vorhandenes subjektiv-theoretisch Wissen bewusstmacht und sich mit neuen Theorien zu der jeweiligen Thematik bzw. Problematik befasst oder sich ggf. mit anderen Lehrkräften darüber austauscht. Damit werden die Theorien für die betreffende Lehrperson als subjektiv relevant eingestuft. Zur Vollendung der Modifikation muss sich das neu erworbene Wissen mehr zur Problemlösung eignen als die bisherigen Subjektiven Unterrichtstheorien, indem es am besten in gezielt herbeigeführten Situationen angewendet wird. Dies kann beispielsweise in Form von gedanklichem Vorwegnehmen, Beobachtung von Modellpersonen, spielerischem Handeln in hypothetischen Situationen und Probehandeln unter erleichterten sowie realen Situationen geschehen. (vgl. Dann 1994, S.174) Haben sich die neuen Subjektiven Theorien bewährt und wurden sie eingeübt, werden die Handlungsweisen in die alltägliche Routine übernommen. (vgl. Witte & Harden 2010, S.1330f.)

Des Weiteren werden einige Faktoren genannt die im DaZ-Unterricht eine Rolle spielen, wenn man mit der Zielgruppe Flüchtlinge arbeitet. Diese verlassen die Heimat in der Regel unter Zwang und falls eine Rückkehr ins Herkunftsland angestrebt wird, ist die Motivation die Zielsprache zu erlernen oder sich auf die neue Umgebung einzulassen möglicherweise gering. Wird die Aufenthaltsbewilligung von staatlicher Seite dann an bestimmte sprachliche Mindestanforderungen gebunden, haben die Lernenden oftmals eher eine defensive, dem Lernprozess weniger förderlichen Haltung. Durch bestimmte religiöse und weltanschauliche Einstellungen kann diese Ablehnung noch verstärkt werden, und diese scheinen mit der Zielkultur nicht vereinbar, auch die Werte der Kulturen unterscheiden sich möglicherweise vollkommen. In so einer Situation kann es passieren, dass die Lehrperson als Repräsentant der staatlichen Institutionen angesehen wird, was sich negativ auf die Offenheit der Lehr-Lernsituation auswirkt. Dies ist jedoch eine sehr negative Sicht auf die Zielgruppe Flüchtlinge und es wird nicht darauf eingegangen mit welchen traumatischen Erfahrungen die Flüchtlinge hierherkommen. Dies wird hingegen in einem Nebensatz kommentiert mit den Worten „über deren Natur [der Zwänge] hier zu spekulieren nicht der Ort ist“ (Witte & Harden 2010, S.1335), was deutlich zeigt welchen geringen Stellenwert zumindest 2010 die Traumatisierung der Flüchtlinge für den DaZ-Unterricht noch hatte. Ebenso wird nicht darauf eingegangen, wie schwer die Ungewissheit über einen möglichen Verbleib in dem deutschsprachigen Land für die Flüchtlinge auszuhalten ist. (vgl. Witte & Harden 2010, S.1335)

In den zuvor genannten Werken zeigt sich der Stellenwert der Flüchtlinge für die Forschung im DaZ-Bereich vor 2015, erst danach kam allerdings die Mehrzahl der Flüchtlinge nach Europa. Ahrenholz und Oomen-Welke haben 2017 ein aktuelles, vergleichbares Werk mit dem

Titel „Deutsch als Zweitsprache“ in der Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis herausgebracht. Dieses Werk wird einerseits wegen seiner Aktualität an dieser Stelle als Beleg angeführt. Andererseits weil viele verschiedene Autoren und Autorinnen Artikel darin veröffentlicht haben, so dass vorausgesetzt werden kann, dass das Werk eine gewisse Bandbreite der aktuellen DaZ-Forschung zeigt. So beschäftigt es sich beispielsweise mit den Begrifflichkeiten aus der DaF/DaZ-Forschung, mit konzeptionellen Grundlagen wie Sprachvergleiche, Zweitspracherwerbsforschung, Sprachlernstrategien etc. sowie mit didaktischen Konzepten, DaZ in Kindertageseinrichtungen und Vorbereitungsklassen, mit Lese-, Hör- und Schreibverstehen in der Zweitsprache Deutsch, mit Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit und auch der Fehleranalyse. Methoden, Lernspiele und Lernmedien werden ebenso thematisiert, wie die Leistungsmessung im Zweitsprachenlernen sowie Modelle und Konzepte für eine mehrsprachige Schule. (vgl. Ahrenholz & Oomen-Welke 2017, S.V-VIII)

Wie sich zeigt, ist Deutsch als Zweitsprache in diesem Werk vorrangig auf schulisches Lernen bezogen, und nur in einem Kapitel mit dem Titel „Interkulturelles Lernen, Globales Lernen, Diversity“ spielen kulturelle Unterschiede eine Rolle. In diesem wird darauf hingewiesen, dass die Dekonstruktion des Kultur- und Identitätsbegriffes Teil der pädagogischen Professionalitätsentwicklung werden sollte. Interkulturelles Lernen sollte auf voneinander lernen beruhen, indem das Andere als gleichwertig anerkannt wird. (vgl. Holzbrecher 2017, S.167) Damit wird zwar annähernd Bezug auf einen sensiblen Umgang mit Flüchtlingen und Migranten und deren „Kultur“ genommen, die traumatischen Erlebnisse der Flüchtlinge und die daraus resultierende Herausforderung für Lehrende wird jedoch auch hier nicht näher thematisiert.

Um die Relevanz der Thematik der vorliegenden Masterarbeit weiter zu unterstreichen, werden in weiterer Folge Projekte und Fortbildungen des Österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (OeDaF) vorgestellt, die seit 2015 durchgeführt wurden oder für 2017 noch in Planung stehen. Dabei handelt es sich um einen national wie international aktiven Verein, der sich als selbst als thematisch breit aufgestellt bezeichnet (vgl. OeDaF 2017) und meines Erachtens versucht auf dem aktuellsten Stand der Forschung zu bleiben, und sich daher gut eignet, um ein Bild davon zu geben, wo die Forschungsschwerpunkte in Bezug auf Flüchtlinge oder DaZ-Unterricht im Allgemeinen liegen. Ende 2015 ist beispielsweise eine Veranstaltungsreihe organisiert worden, die sich an ehrenamtlich Deutschlehrende richtete und Einblicke in die Spracharbeit mit Geflüchteten gab. An sechs Samstagen fanden jeweils zwei Veranstaltungen statt, wobei sich jeder/jede Vortragende einem eigenen Themenbereich der Spracharbeit mit Flüchtlingen gewidmet hat. Zu den Themen gehörten: Unterrichtsplanung, Wortschatzarbeit, Grammatikvermittlung, Kultur- und gesellschaftsbezogenes

Lernen, Alphabetisierung, Aussprache und Sprechen, Sprachvergleiche im Unterricht, Erstellen und Kritisieren von Lehrmaterialien, Erst- und Zweitschifterwerb in DaZ, Sprachlernstrategien und Lerner_innenautonomie sowie Umgang mit Texten im Hinblick auf Lesen/Schreiben bzw. Hören/Sprechen (siehe Anhang a). Während sich in der Wiener Veranstaltungsreihe keines der Themen auf die Traumatisierungen der Flüchtlinge und die damit einhergehenden Herausforderungen für Kursleitende bezog, fand die Veranstaltungsreihe „Einblicke in die Spracharbeit für Ehrenamtliche“ Mitte 2016 auch in Salzburg statt. Daraus ist insbesondere der letzte Vortrag hervorzuheben, der sich hingegen dem Thema „Mögliche Auswirkungen psychischer Belastung(en) auf Sprachlernkontexte“ (siehe Anhang b) gewidmet hat. (vgl. OeDaF 2015)

2016 gab es auch noch weitere Fortbildungsprojekte, auf die über den OeDaF-Verteiler aufmerksam gemacht wurde. Am SchreibCenter an der Universität in Klagenfurt wurde beispielsweise ein Seminar zum Schreiben in DaF/DaZ mit der Lernplattform WRILAB2 angeboten (siehe Anhang c). Weitere Workshops und Vorträge thematisierten beispielsweise „Unterrichten mit Literatur unter migrationspädagogischen Gesichtspunkten“ (vgl. BIMM 2016), „Inklusive Perspektiven auf Flucht und Bildung“ (siehe Anhang d), „Zugang zu Sprachen – Zugang durch Sprachen. Bedarf an Qualitätssicherung im Sprachenbereich“ (siehe Anhang e). Eine Fachtagung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich behandelte das Thema „Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext DaZ und der sprachlichen Bildung“ (vgl. Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2016), in Graz fand eine Tagung statt, die sich inhaltlich mit „Erzählen in der Zweitsprache“ auseinandersetzte (siehe Anhang f).

Als Fortbildungen für 2017 sind verschiedene Workshops zu den Themen

- Aussprache als integriertes Lehr- und Lernziel
- Emotionales Lehren und Lernen – kreativ, lustvoll, effizient
- Aktuelle Entwicklungen in der Sprachenpolitik

geplant worden (vgl. OeDaF 2017a). Der einzige Workshop, der sich den Teilnehmenden in pädagogischer Hinsicht nähert, bezieht sich auf das emotionale Lehren und Lernen, allerdings laut Beschreibung hauptsächlich im Kontext Schule (siehe Anhang g). Anhand dieses Überblicks zeigt sich, dass sich beim OeDaF sicherlich bemüht wird bei den Veranstaltungen eine Balance zwischen Methodik und Didaktik des DaF/DaZ-Unterrichts zu finden, sowie den politischen Aspekten der Spracharbeit im Allgemeinen bzw. mit Flüchtlingen. Eine traumasensible Arbeit mit Flüchtlingen im Sprachlernkontext hat jedoch keinen besonders großen Stellenwert, und wird nur in einem einzigen Vortrag, an nur einem Standort behandelt, der sich nur an ehrenamtlich Unterrichtende richtet und nicht an alle Kursleitenden, die mit Geflüchteten arbeiten. Als würde vorausgesetzt, dass dies Teil der professionellen DaZ-Ausbildung ist.

Der Verein maiz widmet sich im Vergleich dazu im Rahmen eines Curriculums für die Erwachsenenbildung DaZ in einem Kapitel unterschiedlichen Konzepten zur Reflexion der pädagogischen Praxis. Diese Konzepte sind unter anderem während des maiz-Projekts „Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung“ entstanden. Allerdings bezieht sich keines der Konzepte explizit auf den Umgang mit Flüchtlingen im Unterricht, unter Berücksichtigung ihrer traumatischen Erfahrungen. Sie beziehen sich eher auf Migranten und Migrantinnen und auf den politischen Kontext im Zuge von Diskriminierung und Rassismus in DaZ-Kursen, wie z.B. im Hinblick auf Diversität, Integration, Kulturalismus, Mehrsprachigkeit, nationale und sprachliche Zugehörigkeit/Zuordnung, Othering und Rassismuskritik. (vgl. Altenstrasser 2014, S.221-244)

Das Web-Projekt „wb-web“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung setzt sich stattdessen intensiver mit der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen auseinander. Die Zielgruppe Flüchtlinge wird als eine eigene Kategorie begriffen, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfe. Die Situation der drohenden Abschiebung steigere die an sich schon vorhandenen Stressfaktoren, die die Betroffenen bereits durch die Flucht und die Erlebnisse in ihrer Heimat mit sich herumtragen, noch um die Unsicherheit und die Angst nicht im neuen Land bleiben zu dürfen. Für Lehrende seien dies somit Faktoren, die sie beim Unterrichten immer im Hinterkopf haben müssen. Die Arbeit mit Flüchtlingen unterscheidet sich nach Portz-Wagner darin, dass die Fluchterfahrung, der Mut und die Kraft es im neuen Land zu schaffen, in der Regel eine hohe Bereitschaft und Motivation auslöse. Dennoch sei es wichtig, dass Lernen und Lehren neu zu erfinden. Einerseits durch die Probleme, die die Flüchtlinge in sich tragen, sei es durch Angst, Unsicherheit, Traumata etc., durch mögliche veränderte Kursmodalitäten (z.B. starke Heterogenität, offenes Kursangebot), durch Störungen der Lehr-Lernsituation (z.B. Beratungstermine müssen während der Kurszeit wahrgenommen werden), möglicherweise aufgrund von schwierigen räumlichen Bedingungen und nicht zu guter Letzt aufgrund der kaum zu erschließenden Hintergrundinformationen der Teilnehmenden. (vgl. Portz-Wagner 2014-2016)

Doch welche konkreten Handlungsweisen können einem Kursleitenden/einer Kursleitenden dabei helfen, angemessen mit traumatisierten, erwachsenen Flüchtlingen zu arbeiten? Das kurz dargestellte Web-Projekt bezieht sich diesbezüglich auf Zitos und Martins Leitfaden für Ehrenamtliche und Fachkräfte im Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. (vgl. Quilling 2014-2016) Da sich dieser aber vorrangig auf Flüchtlingsbegleitung und -beratung bezieht, wird sich mit diesem Werk und seinen möglichen Zugängen und Handlungsweisen für den Unterricht mit Flüchtlingen erst im Hauptteil der vorliegenden Masterarbeit beschäftigt.

In zwei aktuellen Grundlagenwerken zu Deutsch als Zweitsprache aus 2016 und 2017 steht DaZ nur im Kontext Lehrerbildung (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2016) bzw. -ausbildung (vgl.

Hoffmann et al. 2017) im Fokus. Auch im Handbuch für Pädagogen/Pädagoginnen, aus 2016, wird sich ausschließlich mit Flucht und Trauma im Kontext Schule beschäftigt. (vgl. Siebert & Pollheimer-Pühringer 2016)

Zusammenfassend lässt sich daher die Annahme formulieren, dass erwachsene Flüchtlinge als Zielgruppe im Kontext DaZ-Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielen und der Umgang mit ihnen und ihren möglichen Traumatisierungen, Verlust- und Gewalterfahrungen, die im Unterricht auftreten können, für die DaZ-Forschung bislang wenig Bedeutung hat.

III. Eine Incident-Analyse: Qualitative Beobachtung aus der Retrospektive zur Begründung der Fragestellung

3.1. Darstellung der „Critical Incident Technique“ nach Flanagan

Die in der Unterrichtspraxis beobachtete Situation wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels beschrieben, und anhand der „Critical Incident Technique“ analysiert. Zum besseren Verständnis wird die Methode zunächst an dieser Stelle detailliert dargestellt.

Nach Flanagan setzt sich die „Critical Incident Technique“ aus einer Reihe von Verfahren zusammen, die das Sammeln von Beobachtungen menschlichen Verhaltens ermögliche. Das Sammeln erleichtert die potenzielle Anwendbarkeit des beobachteten menschlichen Verhaltens, die wiederum zur Lösung praktischer Probleme sowie zur Entwicklung psychologischer Prinzipien beiträgt. Mit der Methode werden Verfahren zur Sammlung beobachteter Situationen bzw. Vorfälle zusammengefasst, die besondere Bedeutung haben und systematisch definierte Kriterien erfüllen. Unter einem Vorfall wird nach dem Verständnis von Flanagan jegliche beobachtbare menschliche Handlung verstanden, die Rückschlüsse und Prognosen über die handelnde Person zulässt. Als kritisch wird ein Vorfall in einer Situation dann bezeichnet, wenn Zweck oder Absicht der Handlung für den Beobachter deutlich zu sein scheint und in der ihre Folgen hinreichend definiert sind, und nur wenig Zweifel hinsichtlich ihrer Wirkung lassen. (cf. Flanagan 1954, p.1)

Des Weiteren hebt Flanagan hervor, dass die „Critical Incident Technique“ als flexible Reihe von Prinzipien zu verstehen ist, die zur Erfassung der jeweiligen spezifischen Situation abgeändert und angepasst werden muss. Die Methode der „Critical Incident Technique“ umfasst fünf Schritte, die im Folgenden genannt und danach näher beschrieben werden: General Aims, Plans and Specifications, Collecting the Data, Analyzing the Data, Interpreting and Reporting. (cf. Flanagan 1954, p.9)

3.1.1. Schritt 1: General Aims

Um die jeweilige Situation zu bestimmen, werden bei Durchführung der CIT-Methode im ersten Schritt die allgemeinen Ziele festgelegt. Diese Ziele unterstützen die Entwicklung der Forschungsfragen und bestimmen die Richtung der Datenanalyse und Präsentation der Ergebnisse. Das Ziel soll nach Ansicht Flanagans in eine kurze, klare Aussage eingebettet sein. Dabei handelt es sich um eine Funktionsbeschreibung, die das Ziel der Handlung aufzeigt

bzw. deutlich macht, was jemand durch Ausübung einer bestimmten Verhaltensweise zu erreichen erwartet. Zu beachten ist allerdings, dass das formulierte Ziel Relevanz besitzt und auf breite Akzeptanz bei anderen Forschern stößt. In der folgenden Abbildung sind drei Schritte aufgelistet, die dabei helfen können, ein solches „general aim“ zu formulieren. Dabei werden die vorgegebenen Sätze oder Fragen in Bezug auf die jeweilige „specify activity“ ergänzt bzw. beantwortet (cf. Flanagan 1954, p.10f.):

OUTLINE FOR INTERVIEW TO ESTABLISH THE GENERAL AIM FOR AN ACTIVITY 1. <i>Introductory statement:</i> We are making a study of (specify activity). We believe you are especially well qualified to tell us about (specify activity). 2. <i>Request for general aim:</i> What would you say is the primary purpose of (specify activity)? 3. <i>Request for summary:</i> In a few words, how would you summarize the general aim of (specify activity)?
--

Abbildung 3: Sample form for use in obtaining general aim (Flanagan 1954, p.11)

3.1.2. Schritt 2: Plans and Specifications

Im zweiten Schritt sind präzise Angaben in Form von „plans and specifications“ für die Beobachter notwendig, vor allem wenn mehrere Beobachter – wie in größeren Studien üblich – eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit auf jene Verhaltensweisen zu lenken, die zur Formulierung einer Funktionsbeschreibung der zu beobachtenden Verhaltensweise wesentlich erscheinen. Dies soll dazu dienen, sowohl „critical incidents“ (Flanagan 1954, p.10) zu erkennen, als auch „the extremes of behavior“ (Flanagan 1954, p.11) zu protokollieren. Eine sorgfältige Dokumentierung ist deshalb wichtig, um Konsistenz und Objektivität der Beobachter unabhängig voneinander zu gewährleisten. Die präzisen Instruktionen haben zum Ziel, dass alle Beobachter denselben Regeln folgen. Im Folgenden werden die vier wichtigsten „plans and specifications“ dargelegt: situation, relevance, extent, observers. (cf. Flanagan 1954, p.10-13)

1. Die zu beobachtenden Situation: Es werden der Ort der Durchführung, die beteiligten Personen, etwaige Bedingungen und die zu beobachtende Aktivitäten beschrieben.
2. Relevanz zum formulierten „general aim“: Sowohl die kritischen Ereignisse, als auch die kritischen Verhaltensweisen, die für die Studie relevant sind und es wert sind, dokumentiert zu werden, werden vom Forscher näher spezifiziert.

3. Ausmaß des Effekts auf das allgemeine Ziel: Der Forscher legt Kriterien fest, die auf ihrer Bedeutung für die Sammlung der festgelegten kritischen Vorfälle basieren, und positiven oder negativen Einflusses auf das allgemeine Ziel haben.
4. Die beobachtenden Personen: Alle eingesetzten Beobachter werden mit den zu untersuchenden Verhaltensweisen vertraut gemacht, und gründlich in den Prozess der Datensammlung eingewiesen und eingeschult. (cf. Flanagan 1954, 12f.)

3.1.3. Schritt 3: Collecting the data

Für die folgende Phase, das Sammeln der Daten, ist es notwendig, dass die beobachteten Verhaltensweisen und Ergebnisse bewertet, klassifiziert und schriftlich festgehalten werden. Dies soll geschehen, wenn die Situation noch frisch im Gedächtnis verankert ist. (cf. Flanagan 1954, p.13)

<i>Specifications Regarding Observations</i> 1. Persons to make the observations. a. Knowledge concerning the activity. b. Relation to those observed. c. Training requirements. 2. Groups to be observed. a. General description. b. Location. c. Persons. d. Times. e. Conditions. 3. Behaviors to be observed. a. General type of activity. b. Specific behaviors. c. Criteria of relevance to general aim. d. Criteria of importance to general aim (critical points)
--

Abbildung 4: Form for developing specifications regarding observations
(Flanagan 1954, p.14)

Das Sammeln der Daten aus der Erinnerung wird unterstützt, indem die zu beobachtenden bestimmten Aspekte genau definiert und die durchzuführenden Schritte in Bezug auf Bewertung und Klassifizierung klar festgelegt sind. Das Sammeln von Daten anhand von Beobachtungen und dem Berichten aus der Erinnerung ist die häufigste Verwendungsweise der Critical Incident Technique. Dies funktioniert jedoch nur befriedigend, wenn die berichteten Vorfälle neu sind und die Beobachter motiviert sind detaillierte Beobachtungen durchzuführen und bereits Bewertungen abgeben, während der Vorfall auftritt. (cf. Flanagan 1954, p.14)

Bei mehreren beobachteten Situationen gibt es die Möglichkeit die Arten der berichteten Vorfälle unter zwei Bedingungen miteinander zu vergleichen: a) aus dem Gedächtnis und ohne

eine Liste der zu erwartenden Arten von Vorfällen, oder durch b) die Bewertungen und Klassifizierungen werden anhand einer vorbereiteten Check-Liste innerhalb von 24 Stunden nach der Beobachtung gemacht und festgehalten. (cf. Flanagan 1954, p.14)

Nach Flanagan wären zwar direkte Beobachtungen bei Anwendung der Critical-Incident-Technik zu bevorzugen, jedoch machen vor allem Effizienz, Unmittelbarkeit und die Mindestanforderungen an das miteinander kooperierende Personal den Einsatz der Technik praktikabel. Das Sammeln der Daten zur Beschreibung eines Verhaltens aus erinnerten Daten wirft die Frage auf, wie das Verhalten von den Beobachtern erhoben werden soll. Vier Erhebungsformen sind nach Ansicht des Autors möglich: Interviews, Gruppeninterviews, Fragebögen und schriftliche Aufzeichnungen. Da für die in der Masterarbeit präsentierte und im Zuge dessen analysierte Beobachtung keine Interviews oder Fragebögen an die beteiligten Personen mehr möglich sind, ist es an dieser Stelle ausreichend, die Erhebungsform der schriftlichen Aufzeichnung darzulegen. Es gibt zwei Varianten der schriftlichen Aufzeichnung. Bei der ersten Variante werden die Vorfälle im Detail aufgezeichnet, während sie auftreten. Die zweite Variante der schriftlichen Aufzeichnung wäre nach Flanagan am effizientesten. Dabei werden die Vorfälle mittels Beobachtungsbögen festgehalten, auf denen die meisten der möglichen Arten von Vorfällen bereits verzeichnet sind, so dass die beobachteten Vorfälle nicht nur aufgezeichnet, sondern auch gleich klassifiziert werden können. (cf. Flanagan 1954, p.15, 18)

Die Größe der Stichprobe ist neben dem Sammeln der Vorfälle und dem Analysieren der Daten ein weiterer bedeutender Faktor. Wenn das zu beobachtende Verhalten klar definiert ist, reicht es in etwa 50 bis 100 Vorfälle zu beobachten, um eine signifikante Stichprobe zu erhalten. Komplexere Handlungen, die sich im Vorhinein nicht klar definieren lassen, erfordern eine Stichprobe im Umfang von mehreren tausend Vorfällen, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten. Bis zu 100 beobachtete Vorfälle enthalten jedoch nur in etwa zwei oder drei unterschiedliche kritische Verhaltensweisen. 2000 bis 4000 beobachtete kritische Vorfälle wären hingegen notwendig, um ein aussagekräftiges Ergebnis bei vielen verschiedenen kritischen Verhaltensweisen zu erreichen. Flanagan macht deutlich, dass die Critical-Incident Technik keine festgelegte Stichprobengröße vorgibt, und es auf die jeweilige Studie ankommt, die durchgeführt wird, sowie auf die Anzahl der kritischen Verhaltensweisen. Die genannten Zahlen zeigen jedoch auf, dass die Analyse eines kritischen Vorfalls, wie im Folgenden geplant, kein aussagekräftiges Ergebnis liefert. Darum wird der Schwerpunkt der Masterarbeit auch auf die Literatur gelegt, und nicht auf das kritische Ereignis selbst. (cf. Flanagan 1954, p.18)

3.1.4. Schritt 4: Analyzing the data

In der Phase der Datenanalyse entstehen durch das Zusammenfassen und Beschreiben der Daten Ergebnisse, die vor allem für die Praxis von Relevanz seien. Das Ziel bestehe darin, den praktischen Nutzen der Daten zu erhöhen, indem so wenig wie möglich ihres Umfangs, ihrer Genauigkeit und ihrer Gültigkeit verloren gehe. Nach Flanagan gehen jedoch drei wesentliche Probleme damit einher (cf. Flanagan 1954, p.19):

(a) the selection of the general frame of reference that will be most useful for describing the incidents; (b) the inductive development of a set of major area and subarea headings; and (c) the selection of one or more levels along the specificity-generality continuum to use in reporting the requirements. (Flanagan 1954, p.19)

Im Hinblick auf die Wahl des „frame[s] of reference“ (Flanagan 1954, p.19) ist zu sagen, dass es nach Meinung des Autors unzählbare Möglichkeiten gebe eine Sammlung von kritischen Vorfällen zu klassifizieren. Bei der Auswahl eines passenden Klassifizierungssystems solle der wichtigste Faktor die Handhabbarkeit sein, die sich aus den erhobenen Daten ergebe. Die einzelnen Kategorien sollten bevorzugt danach ausgewählt werden, welche für die bestehenden Voraussetzungen am Nützlichsten seien. Ebenso spielen bei der Wahl die Leichtigkeit und die Genauigkeit der Klassifizierung der Daten eine Rolle, sowie der Bezug zu den zuvor entwickelten Definitionen oder Klassifizierungssystemen und die schlussendliche Darstellung und Interpretation. (cf. Flanagan 1954, p.19)

Für die Analyse von Job-Aktivitäten beispielsweise dominieren bei der Wahl des Bezugsrahmens vor allem Überlegungen im Hinblick auf die wichtigste Verwendung der Voraussetzungen in Bezug auf Auswahl, zum Training, zur Messung des Könnens, oder zur Entwicklung der Prozesse zur Bewertung der „on-the-job effectiveness“ (Flanagan 1954, p.19).

Nach Flanagan sei ein psychologisches Klassifizierungssystem am sachgemäßesten. Die Überschriften in einem solchen System bestehen aus „types of psychological traits“ (Flanagan 1954, p.19), die im Auswahlprozess verwendet werden. (cf. Flanagan 1954, p.19)

Im Hinblick auf Trainingsanwendungen folge das passendste Klassifizierungssystem einer Reihe von Überschriften, die in Zusammenhang mit Trainingskursen und Trainingszielen stehen. Die Überschriften der Eignungsmessung seien denen der Trainingsanwendungen sehr ähnlich, außer dass sie weniger auf eine mögliche Kursorganisation und auf Ziele achten müssen, als vielmehr auf die Komponenten des Jobs, wie sie durchzuführen seien. Für die Entwicklung von Verfahren zur Bewertung von „on-the-job effectiveness“ (Flanagan 1954, p.19)

werde ein Kriterium für den Erfolg geschaffen, indem das Klassifizierungssystem notwendigerweise darauf ausgerichtet ist, die „on-the-job behaviours“ (Flanagan 1954, p.19) unter Überschriften zu präsentieren, die entweder gut markierte Phasen des Jobs darstellen, oder die einen Rahmen zur Klassifizierung der „on-the-job activities“ (Flanagan 1954, p.19) zur Verfügung stellen, der entweder bekannt oder leicht zu lernen sei. (cf. Flanagan 1954, p.19)

Das Induzieren der Kategorien von der Datenbasis auf die Vorfälle sei eine Aufgabe, die Einblick, Erfahrung und Beurteilung erfordere. Dieses Verfahren sei nach aktuellem Forschungsstand der Psychologie trotzdem weniger objektiv als angenommen. Einfache Regeln seien nicht verfügbar und Qualität und Verwendbarkeit des Endproduktes seien von den Fähigkeiten und der Komplexität des Formulierens abhängig. Eine Regel lege jedoch zumindest fest, dass die vorläufigen formulierten Kategorien anderen zur Überprüfung vorgelegt werden müssen, da die Bestätigung der Urteile durch eine Reihe von Personen in der Regel beruhigender sei. Das übliche Verfahren zur Formulierung der Kategorien bestehe nach Flanagan darin eine relativ kleine Stichprobe der Vorfälle in Stapel zu sortieren, die in Beziehung zu dem ausgewählten Referenzrahmen stehen. Nach Bestimmung der vorläufigen Kategorien, werden sie kurz definiert, und mittels dieser festgelegten Kategorien werden weitere Vorfälle klassifiziert. Währenddessen werde der Bedarf für mögliche Neudefinitionen und für die Entwicklung von neuen Kategorien zur Kenntnis genommen. Die vorläufigen Kategorien werden dann dementsprechend geändert und dieser Prozess werde solange wiederholt, bis alle Vorfälle klassifiziert seien. (cf. Flanagan 1954, p.19f.)

Die größeren Kategorien werden wiederum in kleinere Gruppen unterteilt, und die Vorfälle, die dasselbe Verhalten beschreiben, werden zusammengelegt. Die Definitionen für alle Kategorien und Überschriften sollten dann wiederum in Bezug auf die die dementsprechend neu geordneten Vorfälle erneut geprüft werden. (cf. Flanagan 1954, p.20)

Der letzte Schritt bestehe hingegen in der Bestimmung des geeigneten Maßes an „specificity-generalality“ (Flanagan 1954, p.20), um es für den Datenbericht verwenden zu können. Das geeignete Maß der Generalisierbarkeit solle durch praktische Überlegungen gefunden werden, um ein Überwiegen der allgemeinen oder spezifischen Verhaltensweisen zu vermeiden. Diese werden im Folgenden gelistet (cf. Flanagan 1954, p.20):

- a) klare und logische Organisation der erkennbaren und leicht zu merkenden Überschriften und Anforderungen,
- b) selbsterklärende Titel, die bereits ohne detaillierte Definition, Erklärung oder Differenzierung verständlich seien,

- c) neutrale Überschriften in den „major areas“ (Flanagan 1954, p.20), die in Inhalt und Struktur parallel verlaufen,
- d) Überschriften eines speziellen Typs sollen gleich groß und gleich wichtig sein, und bekannte Verzerrungen in den Daten sollen in den Überschriften nicht erkennbar sein,
- e) leichte Anwendbarkeit und maximale Nützlichkeit bei Überschriften, die für die Klassifizierung und den Datenbericht verwendet werden,
- f) die Liste der Überschriften solle umfassend sein und alle signifikanten Vorfälle abdecken. (cf. Flanagan 1954, p.20)

3.1.5. Schritt 5: Interpretation and Reporting

In den meisten Fällen passieren die Fehler nicht bei Sammlung und Analyse der Daten, sondern bei der Interpretation. Aufgrund dessen solle nach Flanagan jeder der vier vorherigen Schritte genauestens untersucht werden, um zu sehen, welche Probleme mit den gewählten Verfahren einhergehen könnten. Zu diesen vier Schritten zählen (a) die Bestimmung des allgemeinen Zieles, (b) die Bestimmung der Beobachter, der zu beobachtenden Gruppen und dem, was beobachtet werden solle, (c) der Sammlung der Daten und (d) der Datenanalyse. Falls im Anschluss an diese Schritte über das allgemeine Ziel Uneinigkeit bestehe, sei dies nach Flanagan im Bericht zu vermerken. Und wenn die Gruppen, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden, nicht für die beteiligten relevanten Gruppen repräsentativ seien, müssen sie so präzise wie möglich beschrieben werden. Das Ziel setze sich nicht aus einer funktionalen Beschreibung einer Aktivität zusammen, sondern lediglich aus einer Aussage, die sich auf alle Arten dieser Aktivität beziehe. Dies solle dazu dienen, dass fehlerhafte Schlüsse und Verallgemeinerungen, sowie Einschränkungen vermieden werden. (cf. Flanagan 1954, p.20f.)

3.2. Anwendung der Critical Incident Technique nach Flanagan auf die beobachtete kritische Unterrichtssituation

Im ersten Schritt benötigt man eine Funktionsbeschreibung, die das Ziel der Handlung/des Verhaltens aufzeigt, um das es im jeweiligen Fall geht. Das allgemeine Ziel der vorliegenden Handlung bezieht sich dementsprechend auf die Kontrolle einer kritischen Situation im Unterricht, die durch das Auftreten von Erinnerungen an Verlust- und Gewalterfahrungen in Zusammenhang mit Flucht ausgelöst wurde, durch bestimmte Zugänge und deren Handlungsweisen.

Als zweites sollte die Situation, ihre Relevanz, das Ausmaß und die beobachtenden Personen näher definiert werden. Im vorliegenden Fall handelt es sich bei der Situation um Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Die beteiligten Personen sind daher: die Teilnehmer/innen und der/die Kursleiter/in. Das kritische Ereignis tritt ein, wenn traumatische Erinnerungen virulent werden und sowohl die Kursleiterin/der Kursleiter, als auch die Teilnehmenden in eine ungewöhnliche Handlungssituation geraten.

Die Relevanz zum allgemeinen Ziel besteht in der Frage, ob die Kursleiterin/der Kursleiter durch ihr/sein Handeln die Kontrolle behält oder zurückgewinnt, oder der Unterricht unterbrochen wird und in welcher Form er dann weiter fortgesetzt wird. Das Ausmaß des Effektes dieses Handelns zeigt sich bei Beantwortung der folgenden Fragen: Hatte das kritische Ereignis Einfluss auf den Unterricht? Wurde die Situation kontrolliert? Wie? Inwiefern konnte der Unterricht fortgesetzt werden?

Im dritten Schritt sind die beobachteten Verhaltensweisen und Ergebnisse zu bewerten, zu klassifizieren und festzuhalten. Die Beobachtung geschah im vorliegenden Fall aus dem Gedächtnis und ohne eine Liste der zu erwartenden Arten von kritischen Vorfällen, da es sich nur um eine Beobachtung von einer einzelnen Person aus der Retrospektive handelt. Damit handelt es sich um keine signifikante Stichprobe, denn dafür wären mindestens 50 beobachtete kritische Vorfälle nötig. Dies würde jedoch den Rahmen und das Ziel dieser vor allem theoretischen Masterarbeit überschreiten bzw. verfehlen. Die Incident-Analyse der praktischen Situation dient in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich der Begründung und Relevanz der Fragestellung.

Das Analysieren der beobachteten Daten wird nach Flanagan durch ein Klassifizierungssystem erleichtert, das sich im vorliegenden Fall aus der allgemeinen Unterrichtssituation zusammensetzt, dem kritischen Ereignis, den kritischen Verhaltensweisen und dem Situationsausgang. Um diese Aspekte analysieren zu können, sind folgende Fragen hilfreich:

- Was ist die Situation/das Thema?
- Wer ist beteiligt?
- Was ist passiert?
- Wie ist die Reaktion?
- Wie endet die Situation?

Auf die Beschreibung der Situation auf Basis des zuvor festgelegten Klassifizierungssystems folgt nach Flanagan die Interpretation.

3.3. Beschreibung der beobachteten Situation anhand des festgelegten Klassifizierungssystems

Im Folgenden wird die beobachtete Situation, die als Basis des vorliegenden Forschungsvorhabens dient, anhand des im vorherigen Kapitel definierten Klassifizierungssystems detailliert beschrieben. Zunächst wird kurz die Situation/ das Thema und die beteiligten Personen dargestellt. Das Ereignis fand im Rahmen einer dreistündigen Deutschkurseinheit am 01.07.2015 zwischen 08:30 und 9:30 Uhr in einem Institut statt, das mit dem AMS zusammenarbeitet. Es handelte sich um Deutsch als Zweitsprache – Unterricht für erwachsene, arbeitslose Migranten. Es waren sieben Teilnehmer (drei Frauen, vier Männer) mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und heterogenem Sprachniveau (jedoch vorwiegend A1) anwesend. Da der Unterricht nur vertretungsweise übernommen wurde, und immer andere Teilnehmer die verschiedenen Module besuchen, sind sowohl Namen als auch Herkunftsländer der Teilnehmer nicht mehr vollständig bekannt. Thematisch sind die einzelnen Module auf die Eingliederung der Teilnehmer ins Berufsleben (Bewerbung, Bewerbungsgespräch etc.) ausgerichtet, das Thema der zu beschreibenden Einheit war „Persönliche Vorstellung“.

Bei der Ausgangssituation, in der die zu beobachtenden Verhaltensweisen aufgetreten sind, handelte es sich um ein Partnerinterview mit persönlichen Fragen, die die Teilnehmer sich zu zweit gegenseitig stellten und beantworteten. Nach dem gegenseitigen Interviewen sollten sie im Plenum jeweils ihren Partner/ihre Partnerin vorstellen.

In weiterer Folge wird genau beschrieben, was im Kontext der eben beschriebenen Situation passiert ist, wie reagiert wurde und wie die Situation endete. Nachdem sich alle anderen Teilnehmenden gegenseitig vorgestellt hatten, waren noch zwei Teilnehmerinnen an der Reihe. TN A (in weiterer Folge Nilay¹ genannt) stellte TN B (in weiterer Folge Zinela genannt) vor. Als Nilay Zinela Antwort zu der Frage „Hast du Kinder?“ präsentierte, sagte sie: „Nein, sie hat keine Kinder mehr. Sie hatte einen Sohn. Er wurde von Bombe zerfetzt.“ Stille. Ich, die Deutschkurslehrerin, reagierte nicht. Ich dachte: „Was sagt man darauf? Es tut mir Leid? Nichts?“ Als ich nicht reagierte, fragte Nilay: „Nichts Negatives erzählen? Nur Positives?“ Wieder reagierte ich nicht. Ich dachte: „Was sage ich jetzt darauf? Natürlich sollten sie auch negatives erzählen dürfen, aber...“ Ich reagierte weiterhin nicht, und gab keine Antwort. Nilay stellte Zinela zu Ende vor. Während ich langsam wieder zu einer Reaktion fähig wurde, hatte ich Zinelas Reaktion beobachtet. Ich schätzte die Situation so ein, dass es keinen Handlungsbedarf meinerseits mehr erforderte (den Zeitpunkt hatte ich verpasst) und ließ sie ihrerseits

¹ Die in weiterer Folge verwendeten Namen sind anonymisiert.

Nilay vorstellen. In weiterer Folge wurde der Unterricht normal fortgesetzt. Auf einem anderen Arbeitsblatt kam unglücklicherweise jedoch noch einmal die gleiche Frage, die Zinela schriftlich für sich mit einem „nein“ beantwortete.

3.4. Interpretation der beobachteten und beschriebenen Situation

Das kritische Ereignis tritt auf, als die Deutschkursleiterin mit der Situation überfordert ist, und nicht mehr weiß, wie sie auf die persönliche Information der Teilnehmerin, dass sie keine Kinder mehr habe, da ihr Sohn „von Bombe zerfetzt“ wurde, reagieren soll. Diese Information, die auch noch über eine andere Teilnehmerin laut Aufgabenstellung vermittelt wurde, macht sie in dem Moment betroffen. Aus völliger Überforderung reagiert sie überhaupt nicht, lässt sich aber anmerken, dass die Information sie überfordert. Dies verunsichert die Teilnehmerin, die gerade dran ist und ihre Partnerin vorstellt. Sie stellt die berechtigte Frage, ob sie nur positives Erzählen solle, und überfordert die schockierte Deutschkursleiterin erneut und diese reagiert wieder nicht. Auf sich alleine gestellt erfüllt die Teilnehmerin ihren Arbeitsauftrag ohne weitere Anweisungen zu erhalten. Als sich die Deutschkursleiterin wieder unter Kontrolle hat, schätzt diese die Situation so ein, dass eigentlich nur sie davon völlig unvorbereitet getroffen wurde und unter Schock nicht reagieren konnte, während die betroffene Teilnehmerin normal und in der Lage wirkt, ihren Arbeitsauftrag – ihrerseits die Partnerin vorzustellen – erfüllen zu können. Daraufhin geht der Unterricht ganz normal weiter, bis unglücklicherweise auf einem anderen – schriftlich zu bearbeitenden - Arbeitsblatt die gleiche Frage auftaucht. Die Teilnehmerin umgeht die vorherige Situation jedoch souverän und antwortet schriftlich: „nein“.

Die Situation zeigt deutlich, was passieren kann, wenn Flüchtlinge Fragen zu ihrer eigenen Person beantworten sollen. In dem vorliegenden Fall hat die Antwort weniger die Teilnehmenden überfordert als die Deutschkursleiterin selbst. Deren Nicht-Reaktion hat wiederum die Teilnehmerin, die an der Reihe ist, verunsichert. Was darf ich sagen, was nicht? Die Deutschkursleiterin war auf die Situation nicht vorbereitet und überhaupt nicht in der Lage, weder angemessen noch überhaupt irgendwie zu reagieren. Aus dieser Situation ergeben sich weitere Fragen, die möglicherweise im Hauptteil dieser Arbeit ihre Antwort finden könnten: Soll auch negatives erzählt werden, und wenn ja, wie reagiere ich – als Deutschkursleiterin – angemessen darauf?

IV. Wissenschaftliche Zugänge zum Umgang mit Erinnerungen an Gewalt- und Verlusterfahrungen in Zusammenhang mit Flucht

Das folgende Kapitel stellt den Hauptteil der vorliegenden Masterarbeit dar. Es werden nun verschiedene Zugänge von Handlungsweisen bei Auftreten von Erinnerungen an Gewalt- und Verlusterfahrungen in Zusammenhang mit Flucht in der wissenschaftlichen Literatur für Kursleitende dargestellt und miteinander verglichen. Diese Zugänge haben sich aus der Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur und ihren Handlungsweisen, die für Kursleitende von Flüchtlingen bei Auftreten von traumatischen Erinnerungen hilfreich sein können, ergeben. Dabei handelt es sich um die folgenden: Pädagogische Professionalität, Traumapädagogik, Psychotherapie und Erwachsenenbildung sowie Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge.

4.1. Pädagogische Professionalität

Während zuerst der Begriff Professionalisierung näher beschrieben und dann pädagogische Professionalität aus Sicht verschiedener Autoren näher erläutert wird, werden im Anschluss die sich daraus ergebenden möglichen Handlungsweisen präsentiert. Diese beziehen sich im Allgemeinen auf für Kursleitende nicht vorhersagbare Situationen, als Unterstützung zur Entwicklung pädagogischer Professionalität.

4.1.1. Was ist Pädagogische Professionalität?

Professionalisierung im Allgemeinen kann nach Hörmann einerseits als Prozess der Verwandlung eines Berufs in eine Profession verstanden werden, oder andererseits als Prozess der Umwandlung von einer theoretischen in eine angewandte Wissenschaft. Dabei nennt er folgende Charakterisierungen für eine Profession: (vgl. Hörmann 2006, S.97)

1. *auf theoretischem Wissen basierende Fähigkeiten*
2. *eine bestimmte Ausbildung*
3. *Kontrolle der beruflichen Kompetenz*
4. *eine Berufsorganisation*
5. *ein Verhaltenskodex im Beruf*
6. *Dienst für die Allgemeinheit*

Nach Dewe und Wagner existiert mittlerweile eine eigenständige Professionsforschung zum pädagogischen Handeln, die bei der Zentrierung des wissenschaftlichen Interesses im Hinblick

auf Professionalisierung drei Ebenen voneinander unterscheidet. Profession als ‚Form‘ und damit die gesellschaftliche Makroebene, Profession als gesellschaftlicher Aushandlungs- und Deutungsprozess („social closure“), womit der Verlauf der gesellschaftlichen Einbettung von Profession gemeint ist, sowie die besondere Befähigung der beruflich Handelnden und damit die Professionalität von Pädagogen/Pädagoginnen als szenisch-situatives Handeln unter paradoxen Handlungsanforderungen. Neuere Diskussionen der Professionalisierungsforschung berücksichtigen die bedeutenden Differenzen zwischen gesellschaftstheoretisch informierten und systemtheoretischen Betrachtungen der Profession zur Bearbeitung von Inklusionsproblemen in speziellen Funktionssystemen und handlungstheoretisch orientierter Professionsforschung (Wissen, Können, Ethik, Solidarität, Gerechtigkeit, Professionen als Institutionalisierung der Relationierung von Urteilsformen). (vgl. Dewe & Wagner 2006, S.52f.)

Die neuere Professionalisierungsforschung weckt auch ein stärkeres Interesse an der Handlungslogik professionalisierter pädagogischer Praxis, dem Wissen und Können der Akteure in pädagogischen Handlungsfeldern und der Bedeutung von Reflexivität für die Bewältigung professioneller Aufgaben.

Dewe und Wagner stellen interessante, kritische Fragen an das Professionalisierungskonzept, die es zu diskutieren gilt: Verfolgen wissenschaftliche Beiträge zur pädagogischen Professionalisierungstheorie nicht nach wie vor ein zu hohes Maß an Normativität, wodurch ein „wirklichkeitsfremde[r] Voluntarismus“ (Dewe & Wagner 2006, S.53) entsteht? Hebt die vorherrschende Heterogenität der pädagogischen Praxis ein einheitliches Professionalisierungsverständnis für pädagogisches Handeln nicht auf? Wie lassen sich professionelle und fachliche Standards unter widerspenstigen Bedingungen im pädagogischen Handeln faktisch beobachten oder gar durchsetzen? (vgl. Dewe & Wagner 2006, S.53)

Der Kern pädagogischer Professionalität ist laut Wimmer „das wissende Nicht-Wissen“ (1996, S.431), der „pädagogisches Handeln als Beziehung zum anderen in seiner irreduziblen Andersheit und Singularität“ (Wimmer 1996, S.431) erst ermöglicht. Das heißt, dass der professionelle Pädagoge/in im Gegensatz zum Laien, der in der Regel zu wissen glaubt, wer der/die singuläre Andere ist und was wie zu tun ist, wissen muss, dass er es nicht weiß und nicht wissen kann. (vgl. Wimmer 1996, S.431f.) Der Kern des „Nicht-Wissens“ führt wiederum dazu, dass pädagogisches Handeln weniger als zielgerichtete, methodisch kontrollierbare Anwendungstechnik zu begreifen ist, sondern vielmehr als „Kunst der zugleich freien und wissensgeleiteten Interpretation, da das Wissen das ihm eingeschriebene Nicht-Wissen nicht überspringen [kann]“ (Wimmer 1996, S.433). Diesen Ansatz bezeichnet Mecheril als „Kompetenzlosig-

keitskompetenz“. Diese Bezeichnung soll zum Ausdruck bringen, dass im professionellen pädagogischen Handeln keine professionellen Handlungszusammenhänge existieren, die wie ein Rezept Punkt für Punkt abgearbeitet werden können, um ein erfolgreiches pädagogisches Ergebnis zu erzielen. Grundsätzlich besteht professionelles Handeln stattdessen aus der Reflexion des eigenen professionellen Handelns, seinen Bedingungen und Konsequenzen. Um dies zu gewährleisten, ist es notwendig Strukturen professionellen Handelns zu schaffen, in denen Reflexion möglich und sinnvoll ist, sowie systematisch unterstützt wird. Die Reflexion setzt sich aus den Grenzen professionellen Handelns, dessen nicht vorhandenen Einfluss und seine widersprüchlichen und komplizierten Neben- und Hauptfolgen zusammen. (vgl. Mecheril 2013, S.25)

Durch die Anerkennung des Nicht-Wissens gewinnt die Reflexion des je spezifischen Verhältnisses von Erkenntnis, Handlung und Macht an Bedeutung. Denn Nicht-Wissen bedeutet nicht kein Wissen zu haben, oder sich allein auf die eigene Intuition verlassen zu müssen. Stattdessen wird das Wissen um ein Wissen erweitert, dass um die Grenzen des Wissens und seiner Anwendbarkeit weiß, und um die Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit.

Die Bedeutung des Nicht-Wissens setzt nicht das Wissen außer Kraft, womit sich die Frage stellt, welches Wissen für pädagogisches Handeln in interkulturellen Kontexten relevant ist. Nach Mecheril orientiert sich dieses Wissen an den Alltagswelten der KlientInnen, d.h. es handelt sich um Wissen, um die unterschiedlichen symbolischen, sozialen, politischen und materiellen Erfahrungs- und Zugehörigkeitskontexte. Das Wissen über diese Zusammenhänge oder ein Recherchieren dieser Kontexte bei Nicht-Wissen ist für die Deutung der Lebens- und Problemlagen der Betroffenen von wesentlicher Bedeutung, mehr als ein technisches Wissen über die Gebräuche, die Sprache oder die Herkunft. Es ist wichtig den Klienten/ die Klientin als Subjekt zu begreifen, deren Subjekt-Status in der professionellen Situation das eigentliche Thema sein soll, und nicht eine allgemein verstandene Andersheit. Dies lässt sich beispielsweise durch biographische Selbstbeschreibungen erreichen. (vgl. Mecheril 2013, S.28f.)

Diese grundsätzliche Ungewissheit in Form des Nicht-Wissens in der Interaktion wird wiederum nach Reiser (2006, S.43) von einem ganzen weiteren Schwarm von Ungewissheiten in jeder pädagogischen Handlung begleitet, in der stets Entscheidungen aufgrund von Vermutungen getroffen werden müssen und stets mit ungewissen Hypothesen operiert wird, die nicht exakt experimentell überprüft werden können. Auf die Frage von Dewe und Wagner nach der Aufhebung eines einheitlichen Professionalisierungsverständnisses durch die vorherrschende Heterogenität der pädagogischen Praxis gibt Reiser folgende Antwort: Pädagogisches Handeln zeichnet sich nicht durch Beliebigkeit und durch Unverständlichkeit aus, „sondern durch

einen reflexiven Rückbezug, in dem Wissen und Perspektivenwechsel verwendet werden, um Beobachtungen intersubjektiv zu relativieren und die Plausibilität von Hypothesen durch alternative Hypothesen zu prüfen“ (Reiser 2006, S.43f.).

Nach Hohenstein (2009, S.96) lassen sich aus den Anforderungen an den jeweiligen Beruf die Voraussetzungen ableiten, über die ein professionell handelnder Pädagoge bzw. eine professionell handelnde Pädagogin verfügen soll. Diese Kompetenzbereiche gliedern sich folgendermaßen: „Interaktion mit [den Teilnehmenden] im Vis-à-vis-Kontakt, strategisches Handeln in Organisationen, der Umgang mit sich selbst und das Vermitteln von Inhalten“ (Nittel 2000, S.76). Widersprüche, Fehler und Konflikte im beruflichen (professionellen) Handeln sollten nach Nittel (2000, S.80) als notwendige professionelle Spannungen aufgefasst werden, und nicht als Problem. Sie fördern eine notwendige professionelle Entwicklung des Kursleiters/der Kursleiterin. Obendrein ist ein individuelles Handlungspotenzial als messbare Größe im Rahmen der Professionalität zu berücksichtigen, da sich Professionalität am situativen Kontext orientiert. ‚Professionswissen‘ bildet einen eigenständigen Bereich zwischen praktischem Handlungswissen und systematischem Wissenschaftswissen. (vgl. Hohenstein 2009, S.97) Professionelles Wissen setzt sich aus bewusst gelernten Fakten, Theorien und Regeln sowie der Einstellung des Lehrers zusammen (vgl. Bromme 1992, S.10).

Erwachsenenbildungs-Professionalität ist nach Peters eine Relationierungsleistung, die innerhalb des didaktischen Dreiecks, das sich aus Thema, Kursleiter/Kursleiterin und Teilnehmenden zusammensetzt, stattfindet. Diese Form des kompetenten didaktischen Handelns berücksichtigt das Lernen und die Bildung von Personen und auch die Bildung als gesellschaftlichen Wert. Die individuellen und gesellschaftlichen Interessen werden personen- und sachgerecht miteinander verknüpft und die jeweiligen Lern- und Bildungsinhalte werden anhand ihrer (wissenschaftlichen) Wahrheit und Richtigkeit, sowie ihrer Relevanz und Nützlichkeit zusammengestellt. (vgl. Peters 2004, S.125f.) Voraussetzung für diese Relationierungsleistung sind Wissen, Können, ein Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis, sowie Handlungsethos und strukturelle wie soziale Voraussetzungen. (vgl. Peters 2004, S.170) Professionalität setzt sich anhand dessen daher aus folgenden Elementen zusammen: strukturelle Gegebenheiten einer Profession sowie die Bestimmung durch eine professionelle Handlungsstruktur, Biographie und berufliche Sozialisation der Handelnden, Wissen und Können, ein professionelles Bewusstsein sowie die Kompetenz verschiedene Anforderungen in das jeweilige Handeln zu integrieren. (vgl. Hohenstein 2009, S.99)

Im Kontext von pädagogischer Professionalität sind für Dörr und Müller auch Nähe und Distanz von Bedeutung. Diese sind als Prozesse der Annäherung an oder der Distanzierung von anderen Menschen zu verstehen und beziehen sich auf Interaktionsprozesse, die entweder erfolgreich verlaufen oder scheitern. Das Begriffspaar ist sowohl subjektiv, als auch intersubjektiv interpretierbar und veränderbar. In Zusammenhang mit Professionalität in pädagogischen Arbeitsfeldern geht es vorrangig um ein als ‚richtig‘ empfundenen Maß von Nähe und Distanz. Dieses Maß zeigt sich einerseits im professionellen Handeln selbst, spielt sich aber andererseits auch in einem Spannungsbereich ab, der zwischen einem laienhaften Suchen nach professionellem Handeln, Angewiesen sein auf professionelles Handeln, sowie sich verstanden oder bedrängt Fühlen durch professionelles Handeln liegt. Nach Dörr und Müller soll sich dieses professionelle Handeln insofern vom Alltagshandeln unterscheiden, dass die Pädagogen/Pädagoginnen fähig sind, Nähe und Distanz zu ihren Adressaten und deren Problemen auf kunstvolle Weise zu verschränken und zu vermitteln. Professionelles Handeln hat nicht nur eine asymmetrische, komplementäre Struktur, wenn es um die Gestaltung wechselseitiger Beziehungen geht, sondern auch im Hinblick auf Rollen und Erwartungen an technisch verfügbare Kompetenzen. (vgl. Dörr & Müller 2006, S.7ff.)

4.1.2. Praktische Handlungsweisen im Kontext Pädagogischer Professionalität

Die praktische Herausforderung im Kontext Pädagogischer Professionalität besteht daher für die pädagogisch Handelnden bzw. Kursleitenden darin, formale Berufsrollenkompetenz auszufüllen, und sich gleichzeitig auf persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen. Damit wird die Bewältigung von Ungewissheit zu einer zentralen Aufgabe professionellen Handelns. (vgl. Dörr & Müller 2006, S.9). Nagel (2000, S.366ff.) hat eine Studie zum biographischen Prozess der ‚Aneignung von Professionalität‘ entwickelt, und bei der Ergebnisdarstellung besonders hervorgehoben, dass die Problemsituation der KlientInnen in manchen Situationen erst dann zu erfassen ist, indem nicht rollenförmig agiert wird, sondern intuitive und persönliche Erfahrungskraft („Nähe“) in die pädagogisch-professionelle Arbeit einfließt, um ein ‚diffuses Verstehensangebot‘ anzubieten, das gleichzeitig von einer distanzierenden Akzeptanz getragen ist („Distanz“).

Pädagogisch professionelle Konzepte, die für Kursleitende als Handlungsorientierung dienen können, sollten für Wimmer (1996, S.431) sowohl weit genug gefasst sein, um von grundsätzlichen Positionen aus verschiedene Handlungsfelder beschreiben zu können, als auch eng genug, um als Steuerungssystem in eine bestimmte normativ vorgegebene Richtung fungieren zu können. Orientierung zu geben ist die Hauptfunktion eines professionellen Konzeptes. Drei zentrale Erkenntnisse der Psychoanalyse sind für eine psychoanalytisch-arbeitende Pädagogik und Soziale Arbeit bei der Umsetzung eines Verstehensansatzes bedeutend: Erkenntnisse über Wesen und Wirksamkeit des Unbewussten, über Übertragungsidentifizierungen und über die Dynamik von Trauma, Wiederholungszwang und Projektiver Identifizierung. Nach Reiser entwickelt ein professionelles Konzept eine ‚Methode‘, die in verschiedene Handlungsfelder und –formen eingebracht wird. In psychoanalytischer Hinsicht ist dies eine Methode des Verstehens und der Selbstreflexion. Bei der Entwicklung eines professionellen Konzeptes werden generelle methodische Instrumente, Fragestellungen und Reflexionshilfen entwickelt sowie Beispiele gelungenen und weniger gelungenen Handelns beschrieben. Das Verhältnis zur Praxis zeigt sich jedoch nicht in technischen Handlungsanweisungen, denn jeder Hinweis enthält den Vorbehalt der Anpassung des Handelns an die jeweils einzigartige Situation, und verweist auf die Reflexivität und Subjektivität des Handelnden. (vgl. Reiser 2006, S.46f.)

Das professionelle Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) beruft sich nach Ansicht von Reiser auf mehrere wissenschaftliche Ansätze, auf die Psychoanalyse und die Humanistische Psychologie, und formuliert seine axiomatischen Grundsätze selbst. Es handelt sich deshalb um ein anschlussoffenes System, in das wissenschaftliche Bezüge aus Psychoana-

lyse, Humanistischer Psychologie, Systemtheorie und Erziehungswissenschaft nach den operativen Regeln der eigenen Axiomatik integriert werden können. Die TZI hat sich aus der nicht-therapeutischen Gruppenarbeit im Bereich der Ausbildung von Therapeuten/Therapeutinnen, Pädagogen/Pädagoginnen und Seelsorgern/Seelsorgerinnen entwickelt und findet Anwendung im Bereich der politischen Bildung und der ‚Persönlichkeitsbildung‘. Sie ist als pädagogisches System zu verstehen, das beratende Momente enthält. Im systemisch-konstruktivistischen Ansatz, der sich laut Reiser aus der Familientherapie heraus entwickelt hat, wird nicht zwischen Pädagogik, Beratung und Therapie differenziert. Professionelle Konzepte orientieren sich demnach zwar an bestimmten Bezugswissenschaften, verwenden jedoch ihre eigenen operativen Regeln. Diese operativen Regeln wiederum sind darauf ausgerichtet, Orientierung zu schaffen. Um die subjektiven, widersprüchlichen, ungewissen und paradoxalen Situationen der pädagogischen Aufgaben und Handlungsstruktur erfassen zu können, machen sie auf die individuelle fallverstehende Interpretation aufmerksam, wozu sie wiederum Interpretationsregeln, Reflexionshilfen, Kategorien und auch Handlungsbeispiele und Handlungsversatzstücke zur Verfügung stellen. (vgl. Reiser 2006, S.48f.)

Auch der Besitz von Kompetenzlosigkeitskompetenz als professionell handelnde/r Pädagoge/Pädagogin kann meiner Meinung nach für die Arbeit als Kursleiter/in mit Flüchtlingen von Bedeutung sein. Denn das Konzept zeichnet sich laut Mecheril durch eine besondere Affinität zu Reflexivität und Reflexion aus. Professionell Handelnde, die kompetenzlosigkeitskompetent sind, können soziale Prozesse nicht nur mittels differenzierter Möglichkeiten analysieren, sondern haben auch Spaß daran derartige Methoden anzuwenden. Jedoch ist zu beachten, dass ein solches Handeln im anwendungsbezogenen, instrumentellen Sinne nicht erwerbbar ist und damit auch nicht eingefordert werden kann. Aber Kompetenzlosigkeitskompetenz ist ausbildbar, da es sich um ein Phänomen handelt, dass in reflektierten Zeit beanspruchenden Prozessen gebildet wird und sich bildet. Für die Ausbildung von pädagogisch professionell Handelnden bedeutet dies, dass sich das Nachdenken über pädagogisches Handeln unter Bedingungen von Differenz vielmehr auf Fragen der pädagogischen Ausbildung mit Bezug auf Interkulturalität (Inhalte, Orte, Methoden) fokussieren soll. Außerdem soll die Beschaffenheit der institutionellen Orte, an denen pädagogisches Handeln stattfindet, thematisiert werden. Dieser Ansatz beruht darauf, dass eine in Ausbildungen nahegelegte Kompetenzlosigkeitskompetenz sich auch nur dann entfaltet (im Kontext non-technologischem und reflexiv-pädagogischem Handeln), wenn diese im und am Ort des Handelns Anklang findet. Dementsprechend benötigt reflexives Handeln reflexive Orte. Dieses Schaffen von reflexiven Orten, die in Bezug auf Interkulturalität reflexiv und selbstreflexiv sind, hebt Mecheril als wichtigere Aufgabe hervor, als im Vergleich dazu die Intensivierung von ‚kultureller Kompetenz‘, die er gefährdet sieht, Technologiemodelle zu bevorzugen und vorzugsweise individuelles Handeln in den Mittelpunkt zu

stellen. Kompetenzlosigkeitskompetenz fördert damit bewusst die Entwicklung reflexiver Orte in universitären und außeruniversitären Bildungskontexten sowie in Kontexten pädagogischen Handelns. (vgl. Mecheril 2013, S.33f.) Kursleiter/-innen und Institutsleiter/-innen sollten sich also gemeinsam darum bemühen, sich einen solchen reflexiven Ort zu schaffen, in dem sich Kompetenzlosigkeitskompetenz entfalten kann.

Das Modell des professionellen Selbst spielt ebenfalls eine wichtige Rolle für Kursleitende, da es sich an professionellem ‚pädagogisch-unterrichtendem‘ Handeln orientiert und damit den Handelnden selbst ins Zentrum des Geschehens stellt. Bauer, Kopka und Brindt verstehen das professionelle Bewusstsein als eine Instanz, die die Aufmerksamkeit des pädagogisch Handelnden steuert, Informationen integriert und Handlungsmuster auswählt. Man unterscheidet dabei zwischen einem primären und einem höheren professionellen Bewusstsein. Die Entstehung des primären professionellen Bewusstseins speist sich aus der pädagogischen Interaktion und das Ziel dieser Bewusstseinsform ist die Begleitung der Aufgabenerfüllung. Durch die Verarbeitung von Erinnerung entsteht das höhere professionelle Bewusstsein, das Reflexion voraussetzt und an Sprache gebunden ist. Das professionelle Selbst, um das es in dem Modell von Bauer, Kopka und Brindt geht, entsteht aus dem höheren professionellen Bewusstsein und sollte durch Fortbildungen gefördert werden. (vgl. Bauer, Kopka & Brindt 1999, S.13f.)

Die folgende Abbildung zeigt das Modell „Das professionelle Selbst“ nach Bauer, Kopka und Brindt im Hinblick auf professionelles pädagogisches Handeln. Das professionelle Selbst stellt ein Zusammenspiel zwischen Zielen und Werten dar, die Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden helfen sollen, um die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und um Entscheidungsfähigkeit zu ermöglichen. (vgl. Bauer, Kopka & Brindt 1999, S.95)

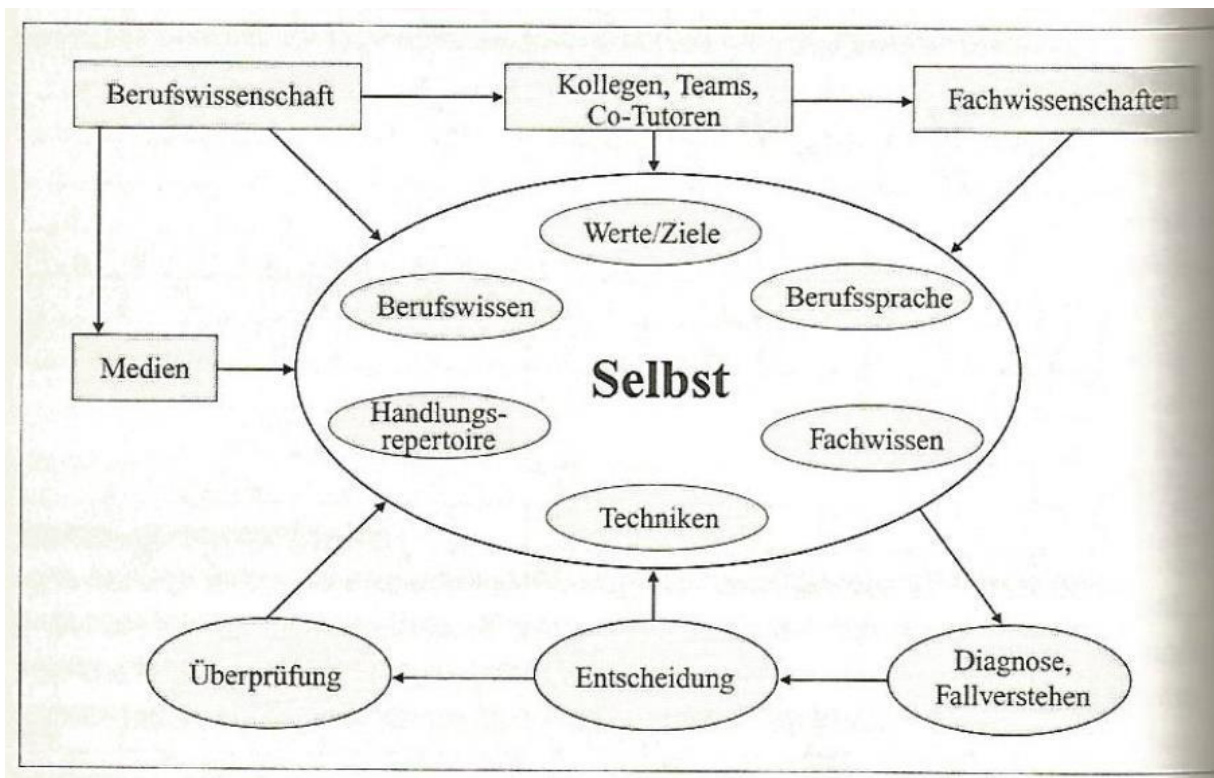


Abbildung 5: Das professionelle Selbst nach Bauer, Kopka und Brindt (1999, S.97)

Die in der Abbildung angeführten Komponenten werden im Folgenden in ihrer Beziehung zueinander näher erläutert. Zuerst einmal haben Kursleiter/Kursleiterinnen für ihr jeweiliges Fach ein bestimmtes Fachwissen. Im Rahmen dieses Fachwissens werden bestimmte Begrifflichkeiten verwendet, die die Berufssprache darstellen. Das professionelle Handeln wird nach bestimmten Werten und Zielen ausgerichtet, die wiederum von der Institution, den Kollegen, den Bezugswissenschaften etc. geprägt sind. Im Laufe ihres Berufslebens eignen sich Lehrende ein gewisses Handlungsrepertoire an. So wird auf Situationen anhand einer vorherigen Diagnose reagiert und idealerweise das Handeln an dem Ergebnis überprüft und bewertet. Das Handlungsrepertoire wird, je nachdem, ob das Ergebnis erfolgreich oder nicht erfolgreich lautet, ggf. verändert und wirkt sich dementsprechend auf das professionelle Bewusstsein aus. Des Weiteren wird eine bestimmte professionelle Einstellung durch die Berufswissenschaften, wie etwa Erziehungswissenschaften, Soziologie oder Psychologie, und die Fachwissenschaften sowie durch die Kollegen, Teams etc. gefördert. Ein professionelles Selbst wird nach Bauer, Kopka und Brindt auf gewisse Weise ebenfalls durch die Berichterstattung der Medien geprägt. Diese externen Faktoren werden, wie in der Abbildung zu erkennen, als untereinander vernetzt betrachtet. (vgl. Bauer, Kopka & Brindt 1999, S.97ff.)

Auf Grundlage dieses Modells ist folgende Definition für das professionelle Selbst entwickelt worden:

Das professionelle Selbst ist die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt. Das professionelle Selbst steuert seine eigene Entwicklung, es befindet sich im Austausch mit Kollegen und Repräsentanten einer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kultur. (Bauer, Kopka & Brindt 1999, S.234)

Jedoch entwickelt nach Bauer, Kopka und Brindt (1999, S.234) nicht jeder ein starkes professionelles Selbst. Ist es eher schwach ausgeprägt, kann es sich auch in Unsicherheit, Unzufriedenheit und eingeschränktem Handlungsrepertoire äußern.

Zusammenfassend lassen sich daher folgende allgemeine Handlungsweisen für Kursleitende in unvorhersehbaren Situationen aus der Darstellung der pädagogischen Professionalität ableiten:

- eine angemessene Balance zwischen Nähe und Distanz um die KlientInnen zu verstehen und die Problemsituation zu erkennen,
- pädagogische Konzepte in der Praxis entwickeln, die wiederum offen sind für die Anpassung an einzigartige pädagogische Situationen,
- Orientierung am Modell des professionellen Selbst, um das aktuelle Handeln anhand des Resultats zu überprüfen und ggf. für die Zukunft zu modifizieren.

Wer sich daran hält, entwickelt eine pädagogisch professionell und reflektierende Persönlichkeit, und gewinnt dadurch Sicherheit, Zufriedenheit und ein breites Handlungsspektrum. Hier zeigt sich, dass niemand als bereits professionell Handelnder aus der Ausbildung hervorgeht, sondern durch die Praxis lernt und durch die eigene Reflexion zu einem/einer pädagogisch professionell handelnden Kursleiter/in wird.

4.2. Traumpädagogik

Ein weiterer Zugang zu möglichen Handlungsweisen findet sich in der wissenschaftlichen Literatur zur Traumapädagogik. Zuerst wird kurz auf die Entwicklung und die Aufgabe der Traumapädagogik näher eingegangen, und dann werden die traumapädagogischen Konzepte vorgestellt, die üblicherweise in einer Kind-Pädagoge/Pädagogin-Beziehung Anwendung finden. In weiterer Folge werden sie jedoch anhand von Zito und Martin auf eine Beziehung zwischen einem erwachsenen, traumatisierten Flüchtling und seinem/r Kursleitenden umgelegt.

4.2.1. Traumapädagogik und ihre Konzepte

Traumapädagogik entstand Ende der 90er-Jahre im Rahmen der stationären Jugendhilfe. Die pädagogische Praxis entwickelte im Laufe der letzten zehn Jahre verschiedene Konzepte mit Gemeinsamkeiten, Schnittmengen und Unterschieden. Die Diskussion dieser Konzepte soll nach Weiß als Motor der weiteren Entwicklung dieser jungen Fachrichtung begriffen und genutzt werden. (vgl. Weiß 2016, S.20)

Die Disziplin gewann als Unterstützung traumatisierter Mädchen und Jungen im pädagogischen Alltag an Bedeutung, sie ist jedoch nicht als Therapie im klassisch-therapeutischen Sinne zu verstehen. Die Bearbeitung eines Traumas geht vor allem mit einem Prozess der Selbstbemächtigung einher, den die Jugendlichen in den für sie bedeutsamen Kontexten durchlaufen. Dieser Prozess besteht einerseits aus der Veränderung von dysfunktionalen Einstellungen und Überzeugungen, der Möglichkeit, das traumatische Erlebnis in die eigene Biographie einzuordnen sowie darin im Leben einen Sinn zu finden. Andererseits gehört zu diesem Prozess der Selbstbemächtigung auch die Entwicklung von Körpergewahrsam und Körperfürsorge, die Selbstregulation von traumatischen Erinnerungsebenen und von traumatischem Stress sowie das Vertrauen in Beziehungen zu anderen. Aber auch die Entwicklung einer respektierenden Haltung den eigenen Wunden/Schwierigkeiten/Beeinträchtigungen gegenüber und die Chance Teil einer sozialen Gemeinschaft zu werden. (vgl. Weiß 2013a, S.92; vgl. Weiß 2016, S.20f.)

Zur Traumabearbeitung, Traumaheilung und der Überwindung dieser zerstörerischen Erfahrungen ist der Aufbau von Vertrauen und Zuversicht, sowie die Wiedergewinnung von Gefühlen wie Sicherheit und Liebe von zentraler Bedeutung. (vgl. Perry & Szalavitz 2008, S.291) Dies lässt sich weniger mit einer reinen Traumatherapie, als durch Unterstützung von Traumapädagogen/-pädagoginnen erreichen. Denn Weiß betont, dass „positive Beziehungserfahrungen [...] vielleicht der wesentlichste Betrag für eine gelingende Traumabearbeitung [sind]“ (2013, S.16). Traumapädagogen/-pädagoginnen haben einen subjektorientierten, prozesshaften und kontextorientierten Ansatz in ihrem Handeln, während Medizin und Psychiatrie sehr viel klassifizierender vorgehen. (vgl. Weiß 2016, S.21)

In der traumapädagogischen Praxis hat sich eine Vielzahl von Konzepten etabliert, die die Inhalte dieser Disziplin prägen. Zu den handlungsleitenden Inhalten gehören damit das Konzept der Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn 2007), der Pädagogik der Selbstbemächtigung (Weiß 2005, Weiß 2009), der Traumapädagogischen Gruppenarbeit (Bausum 2009), der Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge der Pädagogen/Pädagoginnen als institutioneller Auftrag

(Lang 2009) und der Traumapädagogik in der Schule (Ding 2009) sowie die Konzepte der Milieuthérapie (Gahleitner 2011). Diese Konzepte haben Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Als wesentliche Gemeinsamkeit gilt eine traumasensible Grundeinstellung, die auf der Annahme des guten Grundes basiert, d.h. das Verhalten des Kindes ist als eine normale Reaktion zu verstehen, der eine außerordentliche Belastung zugrunde liegt. (vgl. Weiß 2016, S.23) Alle genannten Konzepte haben ein gemeinsames Menschenbild und eine gemeinsame Grundeinstellung, wie die Annahme des guten Grundes („Alles, was ein Mensch zeigt, macht Sinn in seiner Geschichte!“), Wertschätzung („Es ist gut so, wie du bist!“), Partizipation („Ich traue dir was zu und überfordere dich nicht!“), Transparenz („Jeder hat jederzeit ein Recht auf Klarheit!“) und Spaß und Freude („Viel Freude trägt viel Belastung!“). (vgl. BAG Traumapädagogik 2011, S.5f.)

Dieses Menschenbild beruht auf der Erkenntnis des Menschen als jemanden, der zur Veränderung und zur Selbstregulation fähig ist. Es setzt sich aus den folgenden zwei Disziplinen zusammen: humanistische Pädagogik und humanistische Psychologie. (vgl. Rogers 1981, S.66) Der Sinn und Zweck traumapädagogischer Konzepte liegt nach Kühn unter anderem darin, Orte der Sicherheit zu bieten, indem z.B. zwischenmenschliche und institutionelle Gewalt enttabuisiert werden. Ebenso gehört es zu den Aufgaben solcher Konzepte die Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit der Betroffenen zu stabilisieren und zu fördern, sowie die Teilnahme an sozialen und gesellschaftlichen Prozessen wiederherzustellen. (vgl. Kühn 2013, S.28)

4.2.2. Pädagogik des sicheren Ortes

Im Folgenden wird die Pädagogik des sicheren Ortes als eines der handlungsleitenden Konzepte bzw. Inhalte der Traumapädagogik näher erläutert. Mit ihrer fachlichen und persönlichen Sicherheit sind die Pädagogen/Pädagoginnen selbst ein wesentlicher Teil des äußeren sicheren Ortes. Nach Lang (2013, S.222) sollten die Pädagogen/Pädagoginnen daher nicht als Umsetzer verstanden werden, sondern als wesentlicher Bestandteil traumapädagogischer Konzepte.

Nicht nur eine andere Perspektive ist in der pädagogischen Begegnung zwischen traumatisiert belasteten Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen notwendig, sondern auch eine Reflexion über die institutionellen Strukturen und die eigene pädagogische Persönlichkeit. Dies führt dazu, dass eine „Pädagogik des Sicheren Ortes“ nach Kühn aus einer mehrdimensionalen Herangehensweise besteht. Bei den angesprochenen Dimensionen handelt es sich neben der Gestaltung „sicherer Orte“ für die Betroffenen, auch um die Gestaltung „emotionaler Dialoge“

zwischen Kind und Pädagoge/Pädagogin sowie um die Gestaltung „geschützter Handlungsräume“ für die Pädagogen/Pädagoginnen. (vgl. Kühn 2013, S.32)

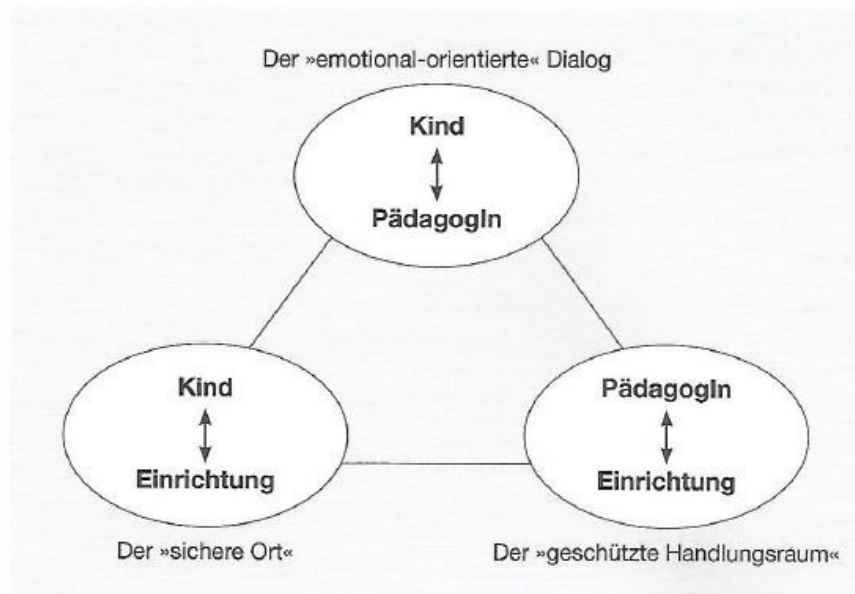


Abb. 2: Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn 2013, S. 32)

Abbildung 6: Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn 2007; zit. n. Kühn 2013, S.32)

Diese drei Dimensionen werden in weiterer Folge näher beschrieben. Traumatische Ereignisse sind nach van der Kolk (1995) von Hilflosigkeit und Wut geprägt, und diese können die Betroffenen im Nachhinein stark in ihrem Umgang mit stressigen Situation beeinflussen, das Selbstwertgefühl der Traumatisierten beeinträchtigen und das Gefühl zerstören, dass die Welt ein verlässlicher und sicherer Ort ist. Um das Gefühl eines „inneren sicheren Ortes“ zurückzugewinnen, benötigen die Betroffenen einen „äußeren sicheren Ort“. Damit sind verlässliche, einschätzbare und zunehmend allein zu bewältigende Lebensraum- und Alltagsbedingungen gemeint. Pädagogen/Pädagoginnen fungieren in diesem Prozess als „Sicherheitsbeauftragte“ (Kühn 2013, S.33). (vgl. Kühn 2013, S.33)

Ein emotional-orientierter Dialog zwischen Pädagoge/Pädagogin und Kind habe nach Ansicht von Kühn zum Ziel, das Vertrauen zwischen dem Kind und seiner unmittelbaren Lebensumgebung sowie deren Mitmenschen wieder neu aufzubauen. Besonders traumatisierte Kinder, die das Unaussprechliche verbal nicht äußern können, da der Gedächtniszugriff in dem Fall bewusst versperrt ist, brauchen eine behutsame, geduldige und aushaltende pädagogische Begleitung, um den Umgang mit eigenen Emotionen, im Sinne von Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit neu erlernen zu können. Denn die Erinnerung an eine lebensbedrohende Erfahrung existiert als körperliche Erinnerung weiter, und äußert sich bei-

spielsweise als überwältigende Emotion oder diffuse Vermeidungsregung. Traumapädagogisches Handeln bedeutet an dieser Stelle eine neue, gemeinsame Sprache und damit eine veränderte, zwischenmenschliche Kommunikation zu finden, um dem Kind einen ressourcenorientierten Zugang zu sich selbst und zu seinen Mitmenschen zu ermöglichen. Pädagogen/Pädagoginnen sind somit als „SprachforscherInnen“ zu verstehen. (vgl. Kühn 2013, S.33f.)

Zito und Martin betrachten in Anlehnung an Scherwath und Friedrich ebenfalls Sicherheit als den wichtigsten Faktor für erwachsene, traumatisierte Flüchtlinge, da sie schreckliche und bedrohliche Dinge erlebt haben, und sie aufgrund dessen kein Selbst- und Weltvertrauen mehr besitzen. Das Schaffen einer realen äußeren Sicherheit ist die Bedingung, damit die traumatisierten Menschen wieder innere Sicherheit entwickeln und fühlen können (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.70). Diese Sicherheit zu erarbeiten ist für die Flüchtlingsarbeit eine schwierige Aufgabe. Zwar existiert im neuen Land keine reale, körperliche Bedrohung, doch die Unsicherheit darüber, was die Zukunft bringt, kann ebenfalls als bedrohlich erlebt werden. Solange der Aufenthaltsstatus nicht gesichert ist, leben die Flüchtlinge in der Schwebe und es fühlt sich wie eine Rückkehr in ein traumatisierendes Umfeld an, die mit Todesangst und Panik assoziiert wird. (vgl. Zito & Martin 2016, S.63)

Zur langfristigen Stabilisierung und dauerhaften Heilung ist es unbedingt notwendig, dass sich das Gefühl von realer Sicherheit einstellt. Alle Aktivitäten, die sozial und physisch stabilisierend wirken, können dazu beitragen und letztlich den Menschen dabei helfen ihre Traumatisierung zu überwinden. Dazu sind folgende Voraussetzungen von Bedeutung: Aufenthaltssicherung, eine angemessene Unterbringung (am besten eine eigene Wohnung), Tagesstruktur durch Sprachkursbesuche, Möglichkeiten der Weiterbildung, Arbeitserlaubnis, medizinische Versorgung bei gesundheitlichen Problemen und ein gutes soziales Umfeld (z.B. durch Patenschaften, Anschluss in der Gemeinde, Vereine). Dazu ist eine enge Zusammenarbeit zwischen RechtsanwältInnen, Beratungsstellen, psychosozialen Zentren für Flüchtlinge oder Ehrenamtlichen nötig. (vgl. Zito & Martin 2016, S.63ff.)

Bis dieses Gefühl von absoluter Sicherheit jedoch erreicht wird, kann es Jahre dauern. Um diese Zeit überstehen zu können, braucht es bestimmte Orte als Inseln der Sicherheit. Dies kann das Flüchtlingscafé sein, das Beratungszimmer oder aber auch der Klassenraum. Wie muss jedoch so ein Ort aussehen, um als ‚sicher‘ empfunden zu werden?

Um nicht das Gefühl zu haben, die Kontrolle zu verlieren, ist vor allem strukturelle Klarheit und Transparenz wichtig. Dazu gehören verbindliche Regeln, klare Zuständigkeiten, Verbindlichkeit und das Einhalten von Absprachen sowie klare Zeitstrukturen. (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.71ff.) Neben der strukturellen Transparenz, die Einschätzbarkeit, Orientierung und Sicherheit geben soll, ist jedoch Flexibilität ebenso wichtig. Kann ein Sprachkursteilnehmer/eine Sprachkursteilnehmerin aufgrund seiner/ihrer psychischen Belastung keine Prüfungsleistung erbringen oder seine Hausaufgaben nicht vollständig bewältigen, sollten dafür individuelle Lösungen gefunden werden. (vgl. Zito & Martin 2016, S.67f.)

Strukturelle Klarheit alleine bietet jedoch noch keine Sicherheit, daher ist es auch notwendig eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, in der Wertschätzung, Respekt, Offenheit und Unterstützung herrschen. Auch die Wohn-, Beratungs- oder Aufenthaltsräume sollten angenehm, sauber, hell und freundlich gestaltet sein (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.74). Möglicherweise können die Räume angestrichen werden, mit Gardinen, Bildern oder Topfpflanzen dekoriert werden. (vgl. Zito & Martin 2016, S.68f.) Bezieht man diesen Aspekt auf Kursräume für Deutschunterricht, könnten sie beispielsweise mit Material aus dem Unterricht persönlicher und vertrauter gestaltet werden.

Die bisher genannten Aspekte beziehen sich jedoch vorrangig auf die äußere Sicherheit, wie sieht es jedoch mit der inneren Sicherheit aus? Diese soll mithilfe von verschiedenen Atem- und Bewegungsübungen sowie Ablenktechniken erreicht werden. Mit einer Traumatisierung geht die Fähigkeit des eigenen Handelns verloren. Nicht nur während des traumatischen Ereignisses, sondern auch im Hinblick auf die zurückbleibenden Symptome fühlen sich die Betroffenen ausgeliefert und verlieren die Kontrolle. Das Ziel soll daher darin bestehen, die innere Sicherheit zurückzugewinnen und wieder handlungsfähig zu werden. So können beispielsweise Distanzierungs- und Stabilisierungsübungen dabei helfen, dass die betroffene Person lerne individuell besser mit den traumatypischen Belastungen umgehen zu können. Nach Zito und Martin können diese Techniken nicht nur in der Therapie zur Selbstregulation eingesetzt werden, sondern auch in der alltäglichen Beratungs- und Unterstützungsarbeit angewendet werden. (vgl. Zito & Martin 2016, S.71)

Stress und Anspannung führten im Normalfall dazu, dass der Atem schneller und flacher werde. Dieser ist ein Spiegel unserer psychischen Verfassung. Daher ist es auch möglich, über die Regulation des Atems die eigenen Gefühle zu kontrollieren. Bewusst zu atmen ist eine Möglichkeit, um in Situationen, die uns unter Stress setzen, ruhiger zu werden. Dies kann besonders für traumatisierte Personen hilfreich sein. Jedoch ist hier Vorsicht geboten, nicht

jeder empfinde bewusst kontrolliertes Atmen als angenehm. Die Begleitperson soll diese Technik mit den traumatisierten Flüchtlingen zunächst gemeinsam ausprobieren, und herausfinden, für wen diese Methode tatsächlich geeignet ist und für wen eher nicht. Durch tieferes Atmen kann ein stärkerer Kontakt zu den eigenen Gefühlen erzeugt werden, was von traumatisierten Flüchtlingen auch schnell als bedrohlich empfunden werden könne. Ebenso können durch das bewusstere Spüren des eigenen Körpers Schmerzen oder Verspannungen zutage gefördert werden, was auch als unangenehm empfunden werden könne. Für den Einsatz der Atemtechnik soll allen voran darauf geachtet werden, dass es sich nicht um eine Meditation mit geschlossenen Augen handele. Vielmehr geht es darum die Augen offen zu halten und mit dem Bewusstsein in der Gegenwart, im Raum sehend verankert zu bleiben und die Kontrolle zu behalten. Eine Meditation führt hingegen eher dazu, dass Dissoziationen oder traumatische Erinnerungen wachgerufen werden können. Zur Beruhigung zu empfehlen wären beispielsweise die Bauchatmung und die Nasenwechselatmung, da man dabei bewusst und kontrolliert etwas tue. (vgl. Zito & Martin 2016, S.71f.)

Bei der Bauchatmung besteht der Sinn darin langsamer und tiefer zu atmen, um sich zu beruhigen. Dabei soll man aufrecht und entspannt sitzen oder stehen. Zu Beginn soll ganz normal geatmet werden. Dann soll der Klient/die Klientin die Hand auf den Brustkorb legen, um die Atmung zu spüren. Im nächsten Schritt können beide Hände auf dem Bauch platziert werden. Beim Einatmen soll der Bauch ganz voll und rund und dick gemacht werden, damit beim Ausatmen wahrgenommen wird, wie der Bauch wieder nach innen gehe. Bei der Übung geht es dann darum, eine Weile bewusst und langsam tief ein- und auszuatmen. Sollte dem Klienten aufgrund der Überversorgung mit Sauerstoff schwindlig werden, sollte die Atemübungen beendet werden.

Die Nasenwechselübung stammt aus dem Yoga und wird mit einer aufrechten Sitz- oder Stehposition begonnen. In einer einfacheren Variante atmet man zunächst ein paar Mal hintereinander ganz normal tief ein und aus. Im nächsten Schritt wird das rechte Nasenloch zugehalten und durch das linke Nasenloch eingeatmet, bis die Lunge gefüllt ist. Danach wird das linke Nasenloch zugehalten, während aus dem rechten Nasenloch nun die komplette Luft aus der Lunge geblasen werden soll. Nach einer kleinen Pause wird durch das rechte Nasenloch wieder eingeatmet, und die Prozedur ca. zehn Mal mit beiden Seiten wiederholt. Bei der Übung verlangsamt sich der Atem und wird tiefer, dies führt zu Entspannung und Beruhigung. Durch den Wechsel des Nasezuhaltens wird obendrein die Koordination körperlicher Bewegungsabläufe angesprochen. (vgl. Zito & Martin 2016, S.72f.)

Eine weitere Atem- und Konzentrationsübung kann Flashbacks stoppen, und dem Klienten/der Klientin helfen sich wieder in der Gegenwart zu orientieren und sich zu beruhigen. Bei Flashbacks helfe es nicht, dass man nicht mehr daran denke, es müssen andere Bilder als Alternative geschaffen werden. Dies ist möglich, indem der Klient/die Klientin einen Gegenstand im Raum auswählt und den Blick darauf richtet. Während der Fokussierung des Gegenstandes werde langsam ein- und ausgeatmet und mit jedem Atemzug rückwärts von zehn bis null gezählt.

Auch Bewegungsübungen können dabei helfen Stress abzubauen. Anders als bei Übungen, die mit geschlossenen Augen durchgeführt werden oder bei denen man sich etwas vorstellen soll, bleibt der Mensch bei einfachen Körperübungen im Hier und Jetzt aktiv, orientiert sich an Zeit und Raum und behält die Kontrolle. Bewegung kann angestaute Energie aus dem Körper freilassen. Derartige Bewegungsübungen können z.B. ganz einfach sein: aufstehen, herumlaufen, mit den Füßen aufstampfen, mit den Armen schwingen, dehnen und strecken, die Handflächen oder Fingerspitzen fest aneinanderdrücken (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.149). Ebenso können möglicherweise vor allem junge, männliche Flüchtlinge mehr mit Liegestützen oder Kniebeugen etwas anfangen. Von Vorteil ist es nach Zito und Martin traumaisensible Bewegungsangebote für Flüchtlinge anzubieten. Am besten mit einer Fachkraft, die die entsprechende Achtsamkeit, Ausbildung und Erfahrung mitbringt. (vgl. Zito & Martin 2016, S.74f.)

Neben Atem- und Bewegungsübungen sind auch Achtsamkeits- und Ablenktechniken hilfreiche Methoden, um die traumatisierten Flüchtlinge ins Hier und Jetzt zu holen. Denn nicht aufgearbeitete Traumatisierungen richten die Aufmerksamkeit auf die Vergangenheit und projizieren Ängste und Befürchtungen in die Zukunft. Im Gegensatz dazu lassen sich Sicherheit und Ruhe nur mit der Konzentration auf die Gegenwart aufbauen. Achtsamkeitsübungen können dabei helfen, sich aufs Hier und Jetzt zu fokussieren. So können sich die Begleitperson und der Flüchtling auf einem gemeinsamen Spaziergang abwechselnd erzählen, was sie sehen, hören und spüren: ‚das gelbe Fahrrad an der Wand, das Hupen in der Ferne, der Wind im Gesicht...‘ (Zito & Martin 2016, S.75) Dabei soll jedoch zuvor erklärt werden, worum es bei der Übung geht, damit es nicht komisch wirkt. Bei gemeinsamen Mahlzeiten kann man z.B. bewusst essen, und alle Sinne mit einbeziehen. So kann man einen Apfel nehmen und ihn ganz genau anschauen. Welche Farbe, welche Form hat er? Wie fühlt er sich an? Wie schwer oder wie leicht ist er? Wie riecht er? Gegessen werde der Apfel erst, wenn er intensiv von außen begutachtet wurde. Beim Essen soll darauf geachtet werden, langsam und bewusst zu kauen. Wie ist der Geschmack des Apfels? Diese Übung dient dazu die Aufmerksamkeit gezielt von stressauslösenden Inhalten oder Gedanken abzulenken.

Die Begleitperson soll den jeweiligen traumatisierten Flüchtling dabei unterstützen herauszufinden, mit was er sich am besten ablenken kann. So kann es sein, dass es reicht den Raum oder einen Gegenstand ganz intensiv zu beobachten und zu beschreiben. Zählaufgaben können auch eine Methode sein, z.B. die Anzahl der Motive auf der Tapete zu zählen. (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.150) Die Atemübungen und Ablenktechniken werden von Zito und Martin natürlich vorrangig für die Begleitungs- oder Beratungssituation von traumatisierten, erwachsenen Flüchtlingen vorgesehen, aber sollte es notwendig werden, dass ein Kursteilnehmer/eine Kursteilnehmerin wieder ins Hier und Jetzt zurückgeholt werden muss, sind sicherlich so kleine Ablenktechniken wie die Konzentration auf einen Gegenstand im Raum oder Zählaufgaben wichtige Handlungsweisen, um sich als Kursleiter/-in nicht allzu hilflos, sondern bedingt sogar handlungsfähig zu fühlen. (vgl. Zito & Martin 2016, S.75ff.)

Die Gestaltung eines geschützten Handlungsraums bezieht Kühn jedoch nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die pädagogischen Fachkräfte. Das pädagogische Feld soll für alle Beteiligten „sicher“ (Kühn 2013, S.34) gestaltet werden, ohne dass sich die Fachkräfte dabei durch Überlastung, Überforderung, Burn-out oder eine Sekundäre Traumatisierung in die Handlungsunfähigkeit begeben. Die Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge der Pädagogen/Pädagoginnen bzw. Kursleiter/Kursleiterinnen wird später jedoch noch in einem eigenen Kapitel behandelt. Durch die Gestaltung geschützter Handlungsräume werden die Pädagogen/Pädagoginnen zu „EntwicklungshelferInnen“ (Kühn 2013, S.34).

4.2.3. Die korrigierende Gruppenatmosphäre

Nicht nur das Konzept der Pädagogik des sicheren Ortes kann sich positiv auf die Unterrichtssituation mit traumatisierten, erwachsenen Flüchtlinge auswirken. Auch die korrigierende Gruppenatmosphäre nach Weiß, die dem Pädagogen/der Pädagogin mögliche Reaktionsmöglichkeiten bei Auslösen bestimmter Gefühlen oder bei Auftreten von bestimmten Situationen mit an die Hand gibt, kann einem Kursleiter/einer Kursleiterin helfen, das Auftreten bestimmter traumatischer Erinnerungen im Unterricht mit traumatisierten Flüchtlingen besser in den Griff zu bekommen. (vgl. Weiß 2016, S.25)

Eine korrigierende Gruppenatmosphäre	
<i>Reagiert auf ...</i>	<i>mit ...</i>
Geheimhaltungssystem	– offener, direkter Kommunikation – Enttabuisierung von elterlicher Gewalt und von sexueller Gewalt
Schuld	– Entlastung
Angst	– Sicherheit
Willkür	– Transparenz, klaren Strukturen
Ohnmacht, Objekt	– Mit- und Selbstbestimmung
Verstecken von Gefühlen	– Akzeptanz der Gefühle, Möglichkeiten der Abreaktion
Aufbau von Spannung	– spannungsmindernden Aktivitäten
Beziehungslosigkeit	– Beziehungsangebot
Isolation	– Gruppenerfahrung
traumatische Erfahrungen	– Schutz vor Wiederbelegung durch Stopps bei posttraumatischen Spielen – Einüben von Entspannungsverfahren
Erstarrung	– künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten – selbstbestimmten Körpererfahrungen

Abb. 1: Die korrigierende Gruppenatmosphäre (Weiß 2013, S. 172)

Abbildung 7: Die korrigierende Gruppenatmosphäre (Weiß 2013b, S.172)

Weiß beschreibt Traumapädagogik als vielseitig anwendbar, da die Haltung und die Methoden der Traumapädagogik alle Menschen unterstützt. Jegliche Pädagogik soll sich an der traumapädagogischen Haltung orientieren. Die vielseitige Anwendbarkeit ergibt sich dadurch, dass extremer Stress und traumatische Erfahrungen weiterverbreitet sind, als man annimmt. Es gibt Menschen für die Traumatisierung Normalität bedeutet. Daher bedarf es eines gesellschaftlichen Klimas von Empathie und Demokratisierung und die Bereitschaft finanzielle Ressourcen einzusetzen. Jegliche Pädagogik – nicht nur die Traumapädagogik – muss wieder

zum Verändern und Einmischen anstiften. (vgl. Weiß 2016, S.29) In Bezug auf die vielseitige Anwendbarkeit der Traumpädagogik wird nun versucht anhand eigener Unterrichtserfahrung das Konzept der korrigierenden Gruppenatmosphäre (siehe Grafik) auf die Unterrichtssituation zwischen dem traumatisierten, erwachsenen Flüchtling und den anderen Teilnehmern/Teilnehmerinnen bzw. der Kursleiter/in anzuwenden. Die Reaktion der Sicherheit und das Einüben von Entspannungsverfahren wurde bereits im vorherigen Unterkapitel ausführlich behandelt. Transparenz könnte in der Kurssituation bedeuten, die Unterrichtsziele zu vermitteln sowie deutlich zu machen, wofür man als Kursleiter/Kursleiterin zuständig ist: Was fällt in mein Ressort, wofür ist die Sozialberatung zuständig. Klare Strukturen lassen sich in der Kurssituation beispielsweise durch Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Absage bei Nichtstattfinden erreichen. Mit- und Selbstbestimmung sind sicherlich in einem gewissen Grad bei Entscheidungen bzgl. bestimmter Themen im Unterricht möglich. Auch das Zulassen von Gefühlen kann einen Platz in der Kurssituation haben, birgt jedoch immer die Gefahr Grenzen zu überschreiten, sowohl die der Teilnehmenden als auch die der Kursleitenden. Die Gruppenerfahrung ergibt sich durch den Gruppenunterricht und ein Beziehungsangebot lässt sich als Kursleiter/in insofern anbieten, dass man offen und wertschätzend unterrichtet und evt. vor und nach dem Unterricht bei persönlichen, behördlichen Problemen behilflich ist.

4.2.4. Traumapädagogische Empfehlungen im Umgang mit Flüchtlingen

Ehrenamtliche Helfer/innen oder nicht-therapeutische Fachkräfte, sowie Erzieher/innen oder der jeweilige Vormund können Flüchtlinge durchaus auch hinsichtlich ihres Traumas unterstützen. Wobei es sich dabei nach Ansicht von Zito und Martin nicht um eine professionelle Traumatherapie handelt, die selbstverständlich nicht in den Aufgabenbereich der genannten Personen fällt, sondern nur um einen kleinen Teil dieser – die Stabilisierung. Die Stabilisierungsphase umfasst die soziale, physische und psychische Stabilisierung. In dieser Phase geht es darum, ein Handwerkszeug mit an die Hand zu bekommen, mit dessen Hilfe die Betroffenen den Umgang mit den traumatypischen Symptomen leichter erlernen können, um nicht mehr von ihnen überrollt zu werden. Es kann oft sogar Jahre dauern, bis der/die Betroffene soweit stabilisiert ist, dass sich in der Therapie anhand von bestimmten Techniken dem traumatischen Inhalt gewidmet werden kann. Auf die Stabilisierung folgen die Phasen der Traumabearbeitung und Integration, die an dieser Stelle aber nur kurz erwähnt werden. Traumata werden nicht immer komplett be- und verarbeitet, in den meisten Fällen ist bereits eine gute Stabilisierung ein wichtiges Therapieziel. (vgl. Zito & Martin 2016, S.53f.) Bei diesem Ziel können nach Zito und Martin eben auch ehrenamtliche Helfer/innen oder nicht-therapeutische Fachkräfte eine Unterstützung sein, in diesem speziellen Fall also die Kursleitenden. Wie diese Unterstützung aussehen kann, wird in diesem Unterkapitel geklärt.

Eine Traumatisierung kann sich in Form vieler Verhaltensauffälligkeiten äußern, die in der alltäglichen Arbeit mit der betroffenen Person anstrengend oder nervig sein können. So lässt sich beispielsweise erkennen, dass Konzentrationsschwierigkeiten oder Vergesslichkeit eines Sprachkursteilnehmers/einer Sprachkursteilnehmerin möglicherweise nicht fehlendem Interesse geschuldet sind, sondern eventuell ein Symptom seines/ihres Traumas sein könnten. Durch die traumasensible Brille lässt sich problematisches Verhalten oft leichter verstehen, und zielführendes Handeln ist möglich. (vgl. Zito & Martin 2016, S.55)

Die Annahme, dass jedes Verhalten auf einem Bedürfnis beruht, basiert auf dem Konzept des ‚guten Grundes‘. Traumatische Symptome richten sich häufig nach der Wiedererlangung von Kontrolle, dem Schutz vor neuen Gefahren, der Vermeidung von Schmerzen oder der Überlebenssicherung. Ein problematisches Verhalten lässt sich oft erst ändern, wenn eine adäquate Alternative existiert. (vgl. Scherwath & Friedrich 2012, S.63, 65)

Fachkräfte und Ehrenamtliche sollen sich bewusst sein, dass es für traumatisierte Menschen sehr schwer sein kann, über die Dinge zu sprechen, die sie erlebt haben. Ein guter Ansatz in der nicht-therapeutischen Arbeit mit potenziell traumatisierten Flüchtlingen ist nach Zito und Martin, nur über die Gegenwart und die Zukunft zu sprechen, nicht über die Vergangenheit. Sollte es nötig sein, dass die Begleitperson die Fluchtgeschichte für die Anhörung des Asylverfahrens erarbeiten muss, muss sie die Anzeichen von Belastung in den Reaktionen ihres Gegenübers gut beobachten. Ansonsten ist es wichtig, den zu begleitenden Flüchtling nicht zu drängen, dass er von seinen Erlebnissen berichtet. (vgl. Zito & Martin 2016, S.56) Dies sollte daher auch in der Kurssituation berücksichtigt werden, z.B. die Fluchtwege auf einer Landkarte einzeichnen zu lassen, ist sicherlich eine Aufgabe die hohe Sensibilität erfordert und nicht mit jeder Gruppe/mit jedem Teilnehmenden möglich ist.

Die Situation sieht anders aus, wenn zwischen dem Flüchtling und der Begleitperson bereits ein Vertrauensverhältnis besteht, und der Flüchtling von sich aus zu erzählen anfängt. Man soll jedoch für sich selbst abschätzen, ob man die schlimmen Berichte und Gefühle ertragen kann, erst dann sollte man den Menschen erzählen lassen. Zito und Martin geben den Tipp zuzuhören, Raum zu halten, da zu sein, empathisch zu reagieren. Es kann schließlich auch befreiend sein, wenn auch das Schreckliche Platz haben darf, wenn Gefühle gezeigt werden dürfen. Jedoch sollte man nicht über seine eigenen Grenzen hinausgehen. Wenn man sich als Begleitperson – oder in unserem Fall als Kursleitende/r – überfordert fühlt, soll dies auf sensible Weise kommuniziert werden und ggf. bei der Suche nach einem Therapeuten geholfen werden.

Einen traumatisierten Flüchtling kann es unterstützen, wenn er oder sie ein Gefühl dafür entwickelt, welche Themen bedrohliche Gefühle bei ihm/ihr auslösen. Die Betroffenen wissen häufig gar nicht, dass sie unter einer Traumafolgestörung leiden. Sie können lediglich einordnen, dass sie in bestimmten Situationen außer sich geraten, von Erinnerungen oder bedrohlichen Gefühlen heimgesucht werden. Es kann jedoch sowohl entlastend sein, wenn sich die Symptomatik einer Traumatisierung erklären lässt, als auch die sogenannte eigene „Trigger-Landkarte“ zu kennen. Die betroffene Person kann dann besser einschätzen, welche Themen und Reize Belastungsreaktionen auslösen und kann lernen, bewusster damit umzugehen und darauf zu reagieren. (vgl. Zito & Martin 2016, S.55f.)

Traumatische Erinnerungen und Gefühle können durch unterschiedliche Dinge ausgelöst werden, wie z.B. durch einen Feuersalarm in der Schule, einen bestimmten Geruch in der U-Bahn oder durch einen Blick aus dem Fenster. Es kann auch passieren, dass sich das Beratungsgespräch um ein belastendes Thema dreht und die beratende Person bemerkt, dass der Flüchtling ins Leere starrt und nicht reagiert, wenn er/sie angesprochen wird. Die folgenden Handlungsweisen lassen sich meiner Meinung nach auch auf den Unterricht mit Flüchtlingen anwenden, falls unerwartet traumatische Erinnerungen oder Gefühle ausgelöst werden. In derartigen Situationen ist es wichtig, Sicherheit und Ruhe auszustrahlen und zu vermitteln, dass hier und jetzt alles in Ordnung ist. (vgl. Zito & Martin 2016, S.57)

Den betroffenen Menschen soll geholfen werden, wieder in die Gegenwart zurück zu kommen. Dabei können bestimmte Handlungsanweisungen hilfreich sein: freundlich, aber bestimmt mit Namen ansprechen, Blickkontakt herstellen, nachfragen, ob sie wahrgenommen werden, zurückhaltender Einsatz von Körperkontakt, bei Berührungen um Erlaubnis fragen, evt., einen Gegenstand anbieten, an dem sich festgehalten werden kann (z.B. Igelball), Möglichkeiten anbieten, den eigenen Körper zu spüren (aufstehen, ein paar Schritte gehen, tief durchatmen, sich ausschütteln), kaltes Wasser fürs Gesicht oder etwas zu trinken anbieten, Aufmerksamkeit und Konzentration auf die Gegenwart richten, indem nach dem heutigen Datum gefragt wird.

Zito und Martin stellen eine spezielle Übung vor, um traumatisierte Menschen wieder in die Gegenwart zurückzuholen, die 5-4-3-2-1 Übung. Dabei werden zunächst fünf Dinge genannt, die im Raum gesehen werden, danach fünf Dinge, die gehört werden. Dieser Vorgang wird in weiterer Folge jeweils mit 4, 3, 2, 1 zu sehenden und zu hörenden Dingen wiederholt. Der Vorteil dieser Übung ist, dass sie jederzeit und überall angewendet werden kann – auch im DaZ-Unterricht. (vgl. Zito & Martin 2016, S.57ff.)

Um als nicht-pädagogische Fachkraft systematisch und konstruktiv helfen zu können, haben Zito und Martin sechs traumapädagogische Empfehlungen auf der Basis von Scherwath und Friedrich formuliert. So gehören zum traumasensiblen Umgang mit Flüchtlingen neben der inneren und äußeren Sicherheit, auf die bereits unter 5.2.2. detailliert eingegangen wurde, auch das Herstellen einer sicheren, vertrauensvollen Bindung. Mit einem Trauma geht häufig auch der Verlust des Vertrauens in die Welt und in andere Menschen verloren. Um das eigene Leben jedoch gut bewältigen zu können, sind nahestehende, vertrauensvolle Beziehungen besonders wertvoll. Sichere Bindungen bieten Schutz für psychische Widerstandskraft und aktivieren wichtige Kräfte zur Welterkundung und Selbstentfaltung. Derartige Bindungspersonen müssen keine direkten Angehörigen sein, sie sollten allerdings selbst psychisch stabil sein.

Nach Zito und Martin ist das Bindungssystem von Menschen lebenslang offen und lernfähig, sodass es möglich ist, alte schmerzhaft Erfahrungen zu überwinden und neue zu adaptieren. In der Begleitung traumatisierter Flüchtlinge macht die Begleitperson – insoweit ihr das im Rahmen ihrer Tätigkeit möglich ist – ein solches Bindungsangebot. Die Bindung zwischen Begleitperson und Flüchtling ist jedoch nicht als dauerhafte, private Freundschaft zu verstehen, oder so gemeint, dass die Bindung über die nächsten Jahre bestehen muss. Vielmehr geht es darum, in einem klaren Rahmen und mit klaren Grenzen zu vermitteln, dass Menschen doch mitfühlend, zuverlässig und vertrauenswürdig sein können. Diese positiven Erfahrungen können dann wiederum auf andere Menschen übertragen werden. Diese Gefühle kann auch ein Kursleiter/eine Kursleiterin im Rahmen der Unterrichtssituation versuchen zu vermitteln.

In der Sozialen Arbeit besteht jedoch die Gefahr, dass die Bindung zu stark aufgebaut wird und die Klienten von ihrer Bindungsperson abhängig werden. Daher ist es wichtig, die zu begleitenden Flüchtlinge in ihrer Autonomie zu stärken und Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Dies soll in einem gesunden Maß aus professioneller Nähe und professioneller Distanz geschehen. Zito und Martin verweisen darauf, dass die Beziehungsgestaltung zwischen ehrenamtlicher Begleitperson und den traumatisierten Flüchtlingen besondere Aufmerksamkeit verdient. Denn die Grenzen verschwimmen leicht miteinander, wenn die Begleitung in einem quasi privaten Rahmen stattfindet. Missverständnisse und falsche Erwartungen können die Folge sein. Die Gefahr des privaten Rahmens ist sicherlich in einer Beziehung zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden eher weniger gegeben, kann jedoch auch verschwimmen, wenn man z.B. ungewollt falsche Signale sendet oder unbedarft private Kontaktdaten (Handynummer, Facebook-Account) rausgibt.

Um daher ein solches Bindungsangebot machen zu können, ohne die Grenzen zu überschreiten, sind einige Voraussetzungen und Kompetenzen notwendig. Die Begleitperson oder der Kursleiter/die Kursleiterin, die eine solche Bindung eingeht, soll Achtsamkeit mitbringen, um im Umgang mit einem traumatisierten Flüchtling seine Gefühlslage einschätzen zu können, und um die eigenen Grenzen und die Grenzen des anderen wahrnehmen und wahren zu können. (vgl. Zito & Martin 2016, S.62, 78ff.)

Begleitpersonen sollen den traumatisierten Flüchtling auch dabei unterstützen wieder ein positives Selbstbild von sich aufzubauen. Das traumatische Erlebnis lässt die betroffene Person häufig ausgeliefert und ohnmächtig zurück. Dies führt dazu, dass das Selbstwertgefühl und das positive Selbstbild zerstört wird. Entweder fühlen sich die Betroffenen weiterhin als Opfer, den Umständen ausgeliefert oder sie werden aggressiv, um bewusst aus der Opferrolle zu treten. Beide Verhaltensweisen wirken sich jedoch negativ auf das soziale Umfeld aus und vermindern die Lebensqualität. Deshalb ist es wichtig, anhand einer traumasensiblen Unterstützungsarbeit bei der Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu helfen.

Der Aufbau eines positiven Selbstbildes funktioniert nach Zito und Martin einerseits über das Lenken der Aufmerksamkeit auf schöne Dinge – weg von den traumatischen Erinnerungen, die den Flüchtling immer wieder einholen. Dies können z.B. ‚gute Bilder‘ sein, die in sich aufgenommen, verinnerlicht werden können oder an die man sich später erinnern kann, um schlechte Erinnerungen zu überlagern. Die Aufgabe der Begleitperson ist in diesem Fall einfach den Zugang zu diesen Bildern möglich zu machen, durch Kunst, Fotos, Filme oder Geschichten. Andererseits kann der traumatisierte Flüchtling neue schöne, positive Erlebnisse gebrauchen, um sie den schlechten, belastenden entgegenzusetzen. Das kann z.B. ein Ausflug sein, ein Picknick oder ein Fest oder irgendwelche ruhigen, schönen Alltagserlebnisse. Für Kursleitende ist der Aufbau eines positiven Selbstbildes bei den Flüchtlingen natürlich nur bis zu einem gewissen Grad möglich, aber die Arbeit mit ‚guten Bildern‘ in Form von Fotos, Filmen oder Geschichten ist auch im Unterricht machbar.

Wesentlich für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes ist jedoch die Partizipation. Worauf kann der Flüchtling Einfluss nehmen, wo hat er ein Mitbestimmungsrecht? Trauma heißt ausgeliefert zu sein, nicht reagieren zu können, keinen Einfluss nehmen zu können. Dieses Gefühl endet jedoch nicht mit der Flucht, sondern hält auch oft lange danach noch an. Denn andere Menschen treffen wesentliche Entscheidungen über das Leben eines Flüchtlings. Ob es um das Aufenthaltsrecht geht, den Wohnort, die Wohnform, eine Sprachkursteilnahme, ob es um eine Arbeits- oder Studierenerlaubnis geht. Um das Gefühl des Ausgeliefertseins in diesem Fall etwas abzumildern, hilft es nach Zito und Martin zu schauen, ob es in seinem Einsatzgebiet

Möglichkeiten gibt, mitzuentcheiden und mitzugestalten. Dürfen die Bewohner vielleicht den Aufenthaltsraum mitgestalten? Können die Jugendlichen entscheiden, wohin der Ausflug geht? Kann der Klient entscheiden, worüber in der Beratung gesprochen wird und worüber nicht? In der Unterrichtssituation könnte dies – wie bereits erwähnt – eine Mitbestimmung bei bestimmten Themen für den Unterricht sein, wo liegen die Interessen der Teilnehmenden. Für ein positives Selbstbild sind positive Erfahrungen wichtig, und diese können auf vielen Ebenen geschaffen werden. (vgl. Zito & Martin 2016, S.81ff.)

Der letzte wichtige Aspekt im Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen ist Ressourcenorientierung. Zur Stabilisierung und Stärkung von Menschen ist es besonders wichtig ihnen ihre Stärken bewusst zu machen, und sie dabei zu unterstützen sich darauf zu konzentrieren, was sie gerne und gut machen. Die Begleitperson soll dem Flüchtling helfen, herauszufinden was seine Fähigkeiten sind. Viele Menschen machen beispielsweise gerne Sport, Yoga oder gehen tanzen. In der Bewegung kann man sich abreagieren und die angestaute Energie loswerden, danach spürt man seinen Körper wieder besser und in Folge dessen kann man auch besser schlafen.

Manche werden vielleicht dadurch gestärkt, dass sie sich mit Dingen beschäftigen, die sie gelernt haben und praktisch in den Alltag einbringen können, z.B. kochen, frisieren, schreinern, handarbeiten, gärtnern etc. Malen, Musik machen oder schreiben kann den traumatisierten Flüchtlingen helfen sich mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen und etwas Neues zu kreieren. Kreativität kann viel zur Heilung und Entwicklung beitragen. Diesbezüglich kann man die Flüchtlinge eventuell durch die Organisation einer Malgruppe für Kinder oder durch die Organisation einer Spende von Instrumenten unterstützen. Eine wichtige Ressource können aber auch soziale und familiäre Beziehungen sein, die einem Kraft und Halt geben. Haben die Flüchtlinge keine eigene Familie oder Freunde mehr, die für sie da sind, könnte evt. ein Verein ein Ersatz für ein soziales Umfeld sein, der den Traumatisierten ein Gefühl von Zugehörigkeit vermittelt. Bestimmte Werte und moralische Grundhaltungen können ebenfalls stabilisierend wirken, ist es ein bestimmter Glaube oder eine politische Überzeugung. So kann es hilfreich sein als Begleitperson mit dem Flüchtling zu reflektieren, wie seine Werte in der neuen Welt gelebt werden können. Zu guter Letzt sind vor allem Ziele und Zukunftspläne von großer Bedeutung, z.B. ein Schulabschluss, ein Studium, eine Ausbildung, eine Arbeit. Wichtig ist dann, dabei zu helfen, dass diese Ziele sich erfüllen können, um die Motivation und den Willen zu erhalten, eine Zukunft in dem jeweiligen Land zu haben. (vgl. Zito & Martin 2016, S.85ff.) Die Aufgabe eines Kursleitenden kann es nicht sein, die Ressourcen des Flüchtlings zu entdecken und zu fördern, außer es handelt sich vielleicht um Ressourcen wie lesen oder schreiben. Aber der Sprachkurs selbst ist bereits Teil der Ressourcenorientierung. Der Erfolg im Sprachkurs

ist also bereits ein Teil des Ziels eine Zukunft in dem neuen, deutschsprachigen Land zu haben.

4.3. Psychotherapie und Erwachsenenbildung

Basierend auf Hohensteins „Berufskonzepte[n] zwischen Psychotherapie und Erwachsenenbildung“ setzt sich der nächste Zugang aus einer Perspektive zusammen, die Therapie und Pädagogik in der Erwachsenenbildung als miteinander verknüpft betrachtet. Inwiefern dieser Ansatz mögliche Handlungsanweisungen für Kursleitende im Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen bietet, wird im folgenden Kapitel erarbeitet.

Verbindungen zwischen Therapie und Pädagogik existieren laut Hohenstein bereits seit den Anfängen der Psychotherapie, die in der Entwicklung der Psychoanalyse liegen. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass die Psychoanalyse der frühen Kindheit für die gesamte Entwicklung eines Menschen enorme Bedeutung zuschreibt. (vgl. Hohenstein 2009, S.67) Die psychoanalytisch orientierte Pädagogik verfolgt das Ziel, die Erziehung anhand der psychoanalytischen Theorie so zu verändern, dass optimale Erziehungsbedingungen die Entwicklung förderten und Neurosen verhinderten (vgl. Schiedeck & Schäfer 1990, S.28). Den intensivsten Einfluss im Hinblick auf die Verknüpfung von Therapie und Pädagogik hat jedoch eine andere Disziplin der Psychologie, die humanistische Psychologie. Schiedeck und Schäfer stellen dar, welcher Vorstellung diese Verknüpfung zugrunde liegt. Demnach ist Therapie „ausgereifter und differenzierter“ (Schiedeck & Schäfer 1990, S.40) als Pädagogik, und dient als Instrument zur Gestaltung von offenen und unsicheren Situationen. (vgl. Schiedeck & Schäfer 1990, S.32, 40) Die Relevanz dieses Zugangs für die Forschungsfrage dieser Arbeit ergibt sich aus genau dieser Vorstellung, unter Berücksichtigung der Kritik, dass eine therapeutisierte Pädagogik die Gefahr beinhaltet, pädagogische und alltägliche Schwierigkeiten sofort als therapiebedürftige Probleme einzustufen (vgl. Schiedeck & Schäfer 1990, S.40ff.). Es geht nicht um eine instrumentell-technische Pädagogik (vgl. Schiedeck & Schäfer 1990, S.42), die für jede Situation eine Problemlösung parat zu haben scheint, sondern um ein Bewusstsein dafür flexibel auf jede einzigartige Situation reagieren zu können bzw. zu müssen. Dieses Bewusstsein wiederum soll ein Gefühl von Sicherheit vermitteln.

Die Gemeinsamkeiten von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie sind nach Dewe darin zu finden, dass bestimmte Institutionen oder Berufe in Lebenszusammenhänge eingreifen, um den Betroffenen eine Teilhabe an einem aktiveren Leben zu ermöglichen bzw. um deren

Teilhabe aufrechtzuerhalten oder um ein von Normen und Werten abweichendes Verhalten zu vermeiden. (vgl. Schmidt 1985, zit. n. Dewe 2005, S.151)

Neben Dewe hat sich auch Mader mit dem Verhältnis von Therapie und Bildung befasst, und Individualität als einen „Problemnenner für Bildung einerseits und Therapie andererseits“ (Mader 1987, S.69) herausgearbeitet. Während Therapie die eine Möglichkeit ist Individualitätskrisen zu bearbeiten, stellt Erwachsenenbildung eine weitere Form der Individualitätsbildung dar, insofern Biographie und Persönlichkeit des Teilnehmers/der Teilnehmerin eine Rolle spielen. (vgl. Hohenstein 2009, S.78) Daher ist sowohl Therapie als auch Erwachsenenbildung eine professionelle Instanz, mit deren Hilfe Selbstbeschreibungen möglich sind. Für Trainer und Trainerinnen der Erwachsenenbildung soll demnach die „Sensibilität für die Individualität des Teilnehmers“ (Mader 1987, S.84) eine wichtige Berufskompetenz darstellen. (vgl. Mader 1987, S.83f.)

Oevermann hat sich ebenfalls mit den Zusammenhängen von Psychotherapie und Pädagogik beschäftigt und herausgearbeitet, dass professionelles Handeln stellvertretende Krisenbewältigung ist. Im Zuge der Pädagogik wird dieses professionelle Handeln zu einer stellvertretenden Sozialisationsleistung. Die therapeutische Funktion pädagogischen Handelns ist als latent und prophylaktisch zu betrachten. Das eigentliche Ziel ist jedoch weniger die Gemeinsamkeit zwischen Therapie und Pädagogik, sondern die Verdeutlichung der Professionalisierungsbedürftigkeit und -fähigkeit der pädagogischen Praxis. (vgl. Oevermann 2002, S.36ff.) Im Hinblick auf die Erwachsenenbildung wurde Oevermanns Forschung jedoch kritisiert. Vogel (1995, S.163) hält ausschließlich Bildung für das Leitprinzip erwachsenenpädagogischen, professionellen Handelns, und Fuhr (1991, S.86ff.) legt dar, dass nicht deutlich wird, wie eine Institutionalisierung der therapeutischen Funktion im Rahmen der Erwachsenenbildung aussehen kann. Trotz der Kritik fordert Hohenstein (2009, S.80) dazu auf, an der latenten therapeutischen Funktion der Erwachsenenbildung festzuhalten. In der pädagogischen Praxis kann durchaus ein auftretender Therapiebedarf aufgearbeitet werden. Nach Koring (1992, S.192) allerdings nur derjenige Therapiebedarf, der in der aktuellen Situation entsteht und der dem Thema des Seminars entsprechend geäußert werden kann. Dieser Ansicht möchte ich mich in diesem Fall anschließen.

Aber auch wenn Therapie und Pädagogik einen gemeinsamen Nenner haben, differiert die Ausgangslage von therapeutischen und erwachsenenpädagogischen Interventionen vollkommen. Während sich therapeutische Interventionen an beeinträchtigte Subjekte richten, die damit zum Patienten oder Klienten werden, und die Beeinträchtigung meist durch eine gestörte Lebenspraxis und einen damit einhergehenden Leidensdruck ausgelöst wird und diese Form

der Intervention die Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit durch Heilung zum Ziel hat, ist Erwachsenenbildung für Menschen, die die Rolle von Teilnehmenden und Adressaten einnehmen können und wollen. (vgl. Hohenstein 2009, S.81; vgl. Dewe 2005, S.154) Der Anlass sich weiterzubilden kann aus einem Bildungsinteresse heraus entstehen, oder durch Wissens- bzw. Informationsdefizite (vgl. Dewe 2005, S.154). Somit stehen sich Heilung und Bildung gegenüber, oder auch die Unterscheidungen zwischen gesund – krank und wissend – nicht-wissend. (vgl. Hohenstein 2009, S.81) Trotz dieser deutlichen Unterschiede, stellt auch Schmitz die These auf, dass zwischen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie nicht klar unterschieden werden kann. Jede Disziplin enthält Elemente aus den jeweils anderen beiden und welche Handlungsform vorliegt, orientiert sich daran, welches der Elemente (therapeutisch, beratend oder erwachsenenpädagogisch) überwiegt. (vgl. Schmitz 1983, S.61)

Weitere Überschneidungen von Therapie und Erwachsenenbildung gibt es im Hinblick auf die Themen, die in den beiden Disziplinen bearbeitet werden. Sie stammen aus der Lebenspraxis und dem Alltagshandeln der Menschen und beziehen sich auf die folgenden drei Ebenen, die das eigene Handeln begründen können (vgl. Schmitz 1983, S.62ff.):

1. Die Ebene der subjektiven Wirklichkeit, der eigenen biographischen Erfahrungen, der Identität
2. Die Ebene der allgemein anerkannten gültigen Regeln und gesellschaftlich geteilter Geltungssysteme
3. Die Ebene der objektiven Wahrheit, des wissenschaftlich gesicherten Wissens.

Beim Treffen lebenspraktischer Entscheidungen muss eine Balance zwischen allen drei Ebenen gefunden werden, scheitert die Begründung der Entscheidungsfindung, bieten Therapie oder Erwachsenenbildung professionelle Unterstützung. Denn anscheinend reichen die eigenen Erfahrungen, das notwendige Wissen oder bekannte Moralstandards nicht mehr aus, um eine Begründung für eine getroffene Entscheidung zu finden. (vgl. Schmitz 1983, S.65f.)

Während eines Seminars in der Weiterbildung können unstrukturierte Situationen entstehen und dann liegt es am Kursleitenden die Situation neu zu definieren, und deutlich zu machen, ob es sich um Therapie oder Erwachsenenbildung handelt. (vgl. Hohenstein 2009, S.84) Nach Schmitz ist es Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft wirksame Handlungsstrukturen für die Bearbeitung von Problemen der Identität im Rahmen von Seminaren zu erarbeiten (vgl. Schmitz 1983, S.73ff.).

Die Überschneidungen von Therapie und Erwachsenenbildung kristallisieren sich dementsprechend in der Frage der Identität heraus. Jedoch soll die Erwachsenenbildung nie in eine

Primärgruppenstruktur ableiten. (vgl. Hohenstein 2009, S.84) Wenn therapeutische Elemente für die Erwachsenenbildung bedeutsam werden, dann in Form von Hilfstechniken. Aus dieser Perspektive kann Therapie als Reflexionsmodus verstanden werden. (vgl. Hohenstein 2009, S.86) So macht der klassische Unterricht, der sich vorrangig am Stoff orientiert, Reflexion über Lebenserfahrungen möglich, während ein lebensweltlicher Zugang Reflexion als Lebenserfahrung bietet (vgl. Mader 1986, S.6ff.).

In der Erwachsenenbildung stehen sich jedoch nicht nur der stofforientierte und der lebensweltliche Zugang gegenüber, sondern es wird auch zwischen subjektzentriertem und themenzentriertem Ansatz unterschieden. Wobei der subjektzentrierte Ansatz von der Perspektive und den Erfahrungen der Teilnehmenden ausgeht, und damit anders als der themenzentrierte Ansatz die Möglichkeit der Therapeutisierung enthält. (vgl. Heuer 1993, S.101ff.) Die Lernprozesse in einem Seminar können durch selbsterfahrungsorientierte Methoden therapieähnlich werden, indem Wissen durch die direkte Interaktion im Seminarkontext und die damit verbundenen Erfahrungen aufbereitet und generiert wird. (vgl. Heuer 1993, S.103ff.) Nach Schiersmann tritt dies vor allem dort auf, wo subjektive Betroffenheit ausgelöst wird und wo bestimmte Lerninhalte den Kern der Persönlichkeit berühren, und dadurch „eine intensive, auf die Biographie der betroffenen Lernenden bezogene, individuelle Aufarbeitung“ (Schiersmann 1993, S.59) notwendig wird. (vgl. Schiersmann 1993, S.59) Diesbezüglich besteht jedoch laut Hohenstein die Gefahr der Therapeutisierung der Erwachsenenbildung, besonders dann, wenn Teilnehmende, die eigentlich therapeutische Hilfe brauchen, diese in Seminaren der Erwachsenenbildung suchen. Dennoch muss das Seminar damit nicht automatisch zur Therapiesitzung werden. (vgl. Hohenstein 2009, S.87) Auch in Deutschkursen für traumatisierte Flüchtlinge kann subjektive Betroffenheit ausgelöst werden oder bestimmte Themen berühren die Persönlichkeit eines oder mehrerer Teilnehmenden, daher ist es immer wichtig als Kursleiter bzw. Kursleiterin zu beachten, ob bestimmte Themen auch für die jeweilige zu unterrichtende Zielgruppe geeignet sind oder diese psychisch überfordern. Aber nicht immer lässt sich eine solche Situation im Vorhinein verhindern.

So ist es je nach Problem und Seminarsituation möglich, dass die Therapiebedürftigkeit eines Teilnehmenden aufbricht, und dem Kursleitenden ein entsprechender Auftrag erteilt wird. Da die Kursleitung in der Regel den Rahmen vorgibt, hat sie auch den größten Einfluss auf die Interaktionsstruktur. Die Trennung von Therapie und Bildung liegt daher nach Nittel (1998, S.64) in der Selektion von Themen, Problemen und Interaktionsmodi durch den Kursleitenden. Die implizite therapeutische Funktion von Erwachsenenbildung kann durchaus genutzt werden, jedoch sollten nicht sämtliche Probleme eines jeden Einzelnen zugelassen und mittels therapeutischer Interventionstechniken aufgearbeitet werden, da sonst eine Therapeutisierung

der Erwachsenenbildung stattfindet. (vgl. Hohenstein 2009, S.88) Hier wird also deutlich, dass es abzuwägen gilt, ob die Aufarbeitung des Problems thematisch in die jeweilige Unterrichtseinheit passt oder ob bereits eine Therapeutisierung der Erwachsenenbildung vorliegt, wenn näher auf das Problem eingegangen werden würde. Der Unterricht als solches darf nicht aus dem Fokus geraten, vor allem dann nicht, wenn es sich um Gruppenunterricht handelt.

Wie in der folgenden Abbildung, wo die Einflussfaktoren für die Therapeutisierung der Erwachsenenbildung dargestellt werden, deutlich wird, überschneiden sich die Disziplinen Therapie und Erwachsenenbildung vor allem dann, „wenn das Thema der Identität über einen subjektorientierten Zugang und mit erfahrungsbezogenen Methoden und einer offenen Interaktionsstruktur erarbeitet [wird]“ (Hohenstein 2009, S.91).

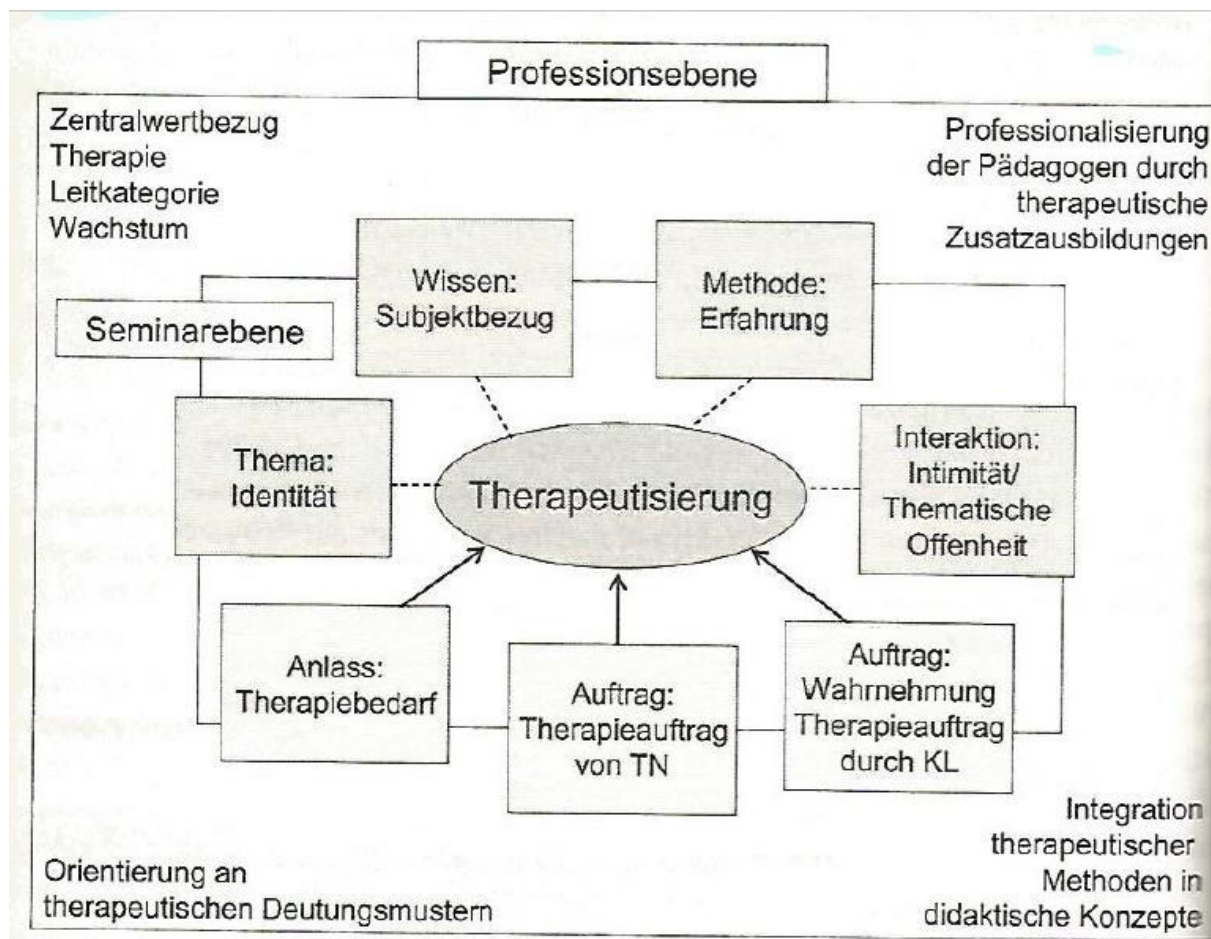


Abbildung 8: Einflussfaktoren Therapeutisierung der Erwachsenenbildung (Hohenstein 2009, S.90)

Hohenstein arbeitet die Bestandteile eines professionellen Selbst von Lehrenden heraus. Dazu gehören ein bestimmtes Fachwissen über die Inhalte, die vermittelt werden sollen, sowie ein Berufswissen aus professionsspezifischen Techniken und Verfahrensweisen, wie z.B. Kenntnisse über Unterrichtsgestaltung und Methoden. (vgl. Hohenstein 2009, S.123) Bauer,

Kopka und Brindt (1999, S.116ff.) ergänzen das professionelle Selbst von Lehrenden noch um ein pädagogisches Handlungsrepertoire. Unter Handlungsrepertoires sind nach Bauer „hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren“ zu verstehen (Bauer 1998, S.344). Es ist zwar vor allem die praktische Dimension pädagogischen Könnens gemeint, aber auch die als Basis für das Können zugrundeliegenden Wissensbestände. Jedoch können diese Wissensbestände nur beschränkt bewusstgemacht werden. (vgl. Bauer 1998, S.345) Das Handlungsrepertoire gliedert sich in fünf verschiedene Dimensionen: „soziale Struktur, Interaktion, Sprache/Kommunikation, Gestaltung und Hintergrundarbeit“ (vgl. Bauer, Kopka & Brindt 1999, S.116ff.). Hohenstein ordnet das pädagogische Handlungsrepertoire zu ihren Bestandteilen des Berufswissens und stellt im Rahmen ihrer Studie die Frage, inwieweit die Kursleitenden eine Erweiterung ihres Handlungsrepertoires durch eine therapeutische Zusatzausbildung wahrnehmen und wenn ja, in welcher Dimension. (Hohenstein 2009, S.124)

In der Studie von Hohenstein ist als Ergebnis herausgekommen, dass sich die Kursleitenden durch ihre therapeutische Zusatzausbildung als professioneller und kompetenter erleben: ‚von den Möglichkeiten bestimmte Dinge wahrzunehmen, bestimmte Konflikte oder bestimmte innere Haltungen oder so was wahrzunehmen, äh da erleb ich mich als wesentlich kompetenter jetzt als vor diesen Ausbildungen insgesamt.‘ (KL4, Z.220-224) Des Weiteren zeigt sich ‚mehr persönliche Sicherheit‘ (KL4, Z.232) als direktes Ergebnis der therapeutischen Ausbildung. Auch Kursleiter KL1 habe ein ‚In-sich-Ruhen‘ wahrgenommen, das den Umgang mit schwierigen Situationen erleichtere, wie das folgende Zitat verdeutlicht: ‚[...] was auch ganz wichtig ist, dass ich halt einfach selber in mir mehr geruht hab und anschließend, einfach vor der Situation, wenn jemand weint oder irgendwelche Probleme hat, dann hab ich keine Angst mehr gehabt und konnte damit umgehen.‘ (KL1, Z.142-146) (vgl. Hohenstein 2009, S.257, 264) Ob dementsprechend auch Kursleitende gleich eine therapeutische Zusatzausbildung brauchen, ist sicherlich ein anderes Thema, aber die geschilderten Eindrücke der Kursleitenden zeigen, welche Bedeutung eine diesbezügliche Berufskompetenz im beruflichen Alltag eines Erwachsenenbildners hat. Sie bietet eine gewisse persönliche Sicherheit, ein ‚In-sich-Ruhen“ und die Kompetenz bestimmte Dinge, Konflikte oder Haltungen wahrzunehmen. Ein Bewusstsein für den möglichen therapeutischen Anteil in der Arbeit der Erwachsenenpädagogik zu schaffen, ist daher von wesentlicher Bedeutung. Damit könnte sich jeder Kursleiter/jede Kursleiterin darauf einstellen, und wäre für mögliche unvorhergesehene Situationen sensibilisiert.

Die Studie hat auch ergeben, dass die Gestaltung der Lernumgebung zwar eine der zentralen Aufgaben der Kursleitenden ist, diese dennoch von den anwesenden Teilnehmenden als Einzelne und als Gruppe mitbestimmt wird. So erwähnt KL 10 (Z.910-974), dass es Gruppen gebe, die sehr schnell zu einer Gemeinschaft zusammenwachsen und möglicherweise Prozesse mittragen, die vielleicht schon in Richtung einer therapeutischen Ebene gehen. Aber es gebe auch Gruppen, die diese Tragkraft nicht haben. Es ist also auch die Aufgabe der Kursleitenden auf diese Tragkraft der Gruppe zu achten, und das dementsprechend bei der Interaktion mit den Teilnehmenden und der Lenkung des Seminars zu berücksichtigen. (vgl. Hohenstein 2009, S.266) In Bezug auf die Beobachtung des KL 10 sollte sicherlich auch in der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen darauf geachtet werden, ob der jeweilige Kurs mit dem Betreten einer therapeutischen Ebene überhaupt zurechtkommt. Sollte dies für manche Teilnehmende nicht möglich sein, ist es sicherlich ratsam auf der Unterrichtsebene zu bleiben und eventuell nur ein separates Gespräch mit dem/der betroffenen Teilnehmenden am Ende der Unterrichtsstunde zu führen.

Beim Betreten einer solchen therapeutischen Ebene besteht jedoch auch die Gefahr einer gewissen Eigendynamik psychischer Prozesse. Ein Kursleiter berichtete, dass man den Leuten auch den Schutz nehme, wenn man zu intensiv in die Persönlichkeit der Teilnehmenden vordringe. So könne mehr persönliche Offenheit durch die Interaktionsstruktur entstehen, als den Teilnehmenden selbst lieb sei, oder es können auch verdrängte Probleme zutage treten, die dazu führen, dass die Teilnehmenden das eigene Verhalten nicht mehr gut steuern können. (vgl. Hohenstein 2009, S.267) Diese Gefahr besteht grundsätzlich, da sollten Kursleiter und Kursleiterinnen darauf achten, keine persönlichen Grenzen zu überschreiten oder eine bereits begonnene Intervention abubrechen, sobald sich ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin unwohl fühlt.

4.4. Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge von Kursleitenden

Der letzte Zugang zu Handlungsweisen für Kursleitende, den die wissenschaftliche Literatur eröffnet, ist zwar grundsätzlich ein Aspekt der Traumapädagogik, jedoch bezieht er sich auf die Kursleitenden selbst und nicht auf den direkten Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen und hat daher ein eigenes Kapitel verdient: die Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge der Kursleitenden.

Zur Gestaltung eines geschützten Handlungsraumes (siehe unter 5.2.2. „Pädagogik des sicheren Ortes“) gehören für Kühn nicht nur die Kinder, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte, die erfolgreich oder weniger erfolgreich mit dem arbeiten, was sie selbst als Persönlichkeiten auszeichnet. Auch sie brauchen Schutz, um nicht sich selbst oder ihr Gegenüber zu überfordern oder verbal, emotional oder körperlich zu verletzen. Der pädagogische Auftrag besteht darin, Entwicklungsräume zu schaffen, in denen sich die Kinder zu selbstbestimmten Persönlichkeiten entwickeln können. Dabei handelt es sich um eine sehr verantwortungsvolle und langwierige Aufgabe, die nicht selten für die Pädagogen/Pädagoginnen sehr belastend sein kann. Daher sollte das pädagogische Feld für alle Beteiligten „sicher“ gestaltet werden, ohne dass sich die Fachkräfte dabei durch Überlastung, Überforderung, Burn-out oder durch eine Sekundäre Traumatisierung in die Handlungsunfähigkeit begeben. Diese Verantwortung obliegt allen voran den Leitungskräften, die Unterstützung und Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen sollten, damit diese diffizilen und komplexen Aufträge bewältigt werden können. (vgl. Kühn 2013, S.34)

Sekundäre Traumatisierung wird nach Daniels als eine Traumatisierung definiert, „die ohne direkte sensorische Eindrücke des Ausgangstraumas und mit zeitlicher Distanz zum Ausgangstrauma entsteht“ (vgl. Daniels 2003; zit. n. Daniels 2006, S.2). Obwohl die betroffenen Therapeuten/Therapeutinnen, Pädagogen/PädagogInnen, Familienangehörigen etc. selber keine direkten sensorischen Reize der traumatischen Erfahrung (wie Gerüche, Geräusche, Bilder) wahrnehmen, werden durch die traumatische Verarbeitung von Informationen, die über Dritte (Klienten/Klientinnen, Kinder, Angehörige) vermittelt wurden, Intrusionen ausgelöst. Bei diesen Intrusionen kann es sich beispielsweise um bildhaftes Wiedererleben des erzählten Traumamaterials handeln. (vgl. Daniels 2008, S.100, 102) An dieser Stelle wird jedoch nicht tiefergehend auf die Sekundäre Traumatisierung und ihre Behandlung eingegangen, sondern vielmehr auf den Schutz vor einer möglichen bzw. drohenden Sekundären Traumatisierung.

Lang hat sich in diesem Zusammenhang intensiv mit der Stabilisierung und (Selbst-) Fürsorge von Pädagogen/Pädagoginnen beschäftigt. Dies wird im Folgenden dargestellt und auf Kursleitende übertragen. Pädagogen/Pädagoginnen und Betreuungspersonen sind bei der Arbeit mit traumatisierten Mädchen und Jungen besonderen Belastungen ausgesetzt, wie traumatischen Übertragungen und ungewohnten Bindungsmustern. Die Mitarbeiter dieser Einrichtungen müssen in ihrer Arbeit unterstützt werden. Diese Unterstützung äußert sich in „stabilisierenden Prinzipien der Leitungsarbeit und beinhaltet [...] Möglichkeiten der Förderung der pädagogischen Wirksamkeit der BetreuerInnen“ (Lang 2013, S.220). Sowohl bei den stabilisierenden Prinzipien, als auch bei der Förderung der pädagogischen Wirksamkeit gibt es – wie bereits erwähnt – Analogien zu traumapädagogischen Konzepten.

Bei der Betreuung von traumatisierten Kindern und Jugendlichen werden Pädagogen/Pädagoginnen mit Übertragungen konfrontiert, die sich wesentlich stärker ausprägen als normal. Die Kinder und Jugendlichen waren in ihrem bisherigen Alltag massiver Angst, Scham, Schuld, Trauer, Wut und Ohnmacht ausgesetzt, so dass diese Gefühle auch in die emotionale Atmosphäre der Betreuungssituation getragen werden. Ebenso sind diese starken Emotionen tief in der Psyche und dem Körper der Kinder verankert, und beeinflussen ihr Verhalten und ihre emotionale Wirkung auf das Gegenüber. Die Pädagogen/Pädagoginnen haben nicht nur jeden Tag mit den unberechenbaren Verhaltensweisen und überraschenden Reaktionen der Kinder zu tun, sondern auch mit ihren eigenen heftigen Gefühlen, die sie sich selbst oft nicht erklären, geschweige denn zugestehen können. (vgl. Lang 2013, S.220f.)

Traumatisierte Kinder und Jugendliche benötigen viele Erklärungen darüber, wann, was und warum etwas passiert, dazu benötigen Betreuer/innen zuallererst ein hohes Maß an Selbstreflexion. Die Perspektiven, Werte und Normen, die die Entscheidungen und Handlungen der Pädagogen/Pädagoginnen tragen, müssen den Kindern und Jugendlichen transparent gemacht werden. Dies benötigt allerdings eine kompetente, fachliche Begleitung durch FachberaterInnen und SupervisorInnen, die eine Ausbildung und ausreichend Erfahrung im Umgang mit traumatisierten Menschen haben. Lang betont des Weiteren, dass Betreuer/innen als Teil einer traumapädagogischen Konzeption zu verstehen sind, und sich selbst auch so verstehen und erleben müssen. Dies schafft eine pädagogische Haltung im Umgang mit den Kindern, die von Sicherheit, Stabilisierung und Selbstwirksamkeit geprägt ist. (vgl. Lang 2013, S.221f.) Für Kursleitende von erwachsenen, traumatisierten Flüchtlingen ist daraus abzuleiten, dass bei einer gewissen erlebten Hilflosigkeit das Hinzuziehen von Experten/Expertinnen zur Entlastung der eigenen Psyche möglicherweise eine Hilfe sein könnte.

Um diese pädagogische Haltung zu erreichen und aufrechtzuerhalten sind stabilisierende Prinzipien notwendig, die sowohl die Beziehung zwischen Leitungspersonen und Betreuer/innen sowie zwischen Pädagogen/Pädagoginnen und Kindern/Jugendlichen prägen sollten: „Transparenz, Einschätzbarkeit, Partizipation, Individualisierung und Wertschätzung der Individualität“.

Transparenz und Einschätzbarkeit sind dazu da, dass sich die Pädagogen/Pädagoginnen an ihrem Arbeitsfeld sicher fühlen können. Es ist wichtig, dass Entscheidungen, Vorgaben, Ideen und Planungen nachvollzogen werden können. Dafür sollten sie wissen, welche Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen existieren. Die Nachvollziehbarkeit ergibt sich dann anhand von Begründungen und Erklärungen. Diese dient wiederum als Unterstützung um sich klar zu positionieren und den Kindern eine Orientierung zu bieten. Die Transparenz, die Handlungsmöglichkeiten und die Selbstwirksamkeit der Pädagogen/Pädagoginnen werden durch die partizipative Gestaltung von Prozessen, Konzepten, Handlungsleitfäden und pädagogischen Prinzipien erhöht. Der partizipative Umgang charakterisiert die Haltung der Mitarbeiter/innen und dient als Beispiel für die pädagogische Arbeit mit den Kindern. Die Erfahrung von Partizipation gibt den Kindern die Möglichkeit ihre traumatischen, von Selbstunwirksamkeit geprägten Lebenserfahrungen zu korrigieren. (vgl. Lang 2013, S.222f.) Das heißt für Kursleiterinnen und Kursleiter, dass sie wissen sollten, wie die Rahmenbedingungen aussehen unter denen sie arbeiten, welche Möglichkeiten sie in ihrer Handlungsfähigkeit haben und wo ihre Grenzen sind. Wie groß ist mein Kursraum? Welche Medien kann ich verwenden (Tafel, Stifte, Beamer, PC)? Ist der Unterricht nur im Kursraum möglich oder auch außerhalb? Was ist das Ziel des Kurses? Wie sollte der Unterricht gestaltet sein? Inwieweit können Themen durch die Teilnehmenden mitbestimmt werden? Antworten auf alle diese Frage sollten den Kursleitenden Sicherheit in ihrem Arbeitsfeld geben.

Besondere Belastungen, wie Traumatisierungen, benötigen individuelle Unterstützung, kreative Ideen und neue Wege. Leitungskräfte sollten daher ihren Pädagogen/Pädagoginnen die Möglichkeit geben neue Wege ausprobieren zu können, indem unter Umständen sonst gültige Regeln ausgesetzt werden, um auf unvorhersehbare Situationen im pädagogischen Alltag kreativ und hilfreich reagieren zu können. Dies stärkt den Mut und die Sicherheit der Mitarbeiter/innen, und gibt ihnen das Gefühl handlungsfähig zu sein. (vgl. Lang 2013, S.223) Flexibilität für die Kursleitenden haben schon Zito und Martin als wesentlichen Aspekt hervorgehoben, so sollte beispielsweise eine individuelle Lösung gefunden werden, wenn aufgrund von besonderer psychischer Belastung z.B. keine Hausübungen gemacht werden konnten (vgl. Zito & Mar-

tin 2016, S.68). Dies bedeutet damit nicht nur eine Entlastung für den Teilnehmenden/die Teilnehmenden, sondern nimmt auch dem Kursleitenden den Druck eine Leistung zu erwarten, die der Teilnehmende/die Teilnehmende in dem Moment einfach nicht erfüllen kann.

Die Reflexion professioneller Handlungen benötigt das Betrachten von Gründen und Nutzen einer Handlung, dies betrifft auch die traumapädagogische Reflexion im Hinblick auf das Verhalten eines Kindes. Durch die individuelle Reflexion wird den betroffenen Betreuer/innen ihr eigenes Handeln bewusst und verständlich. Damit wird der Bewertung in richtiges und falsches Verhalten, das Frustrationen und Versagensgefühle bewirkt und die eigene Sicherheit herabsetzt, vorgebeugt. (vgl. Lang 2013, S.223) Diese Form der Reflexion kann für Kursleitende ein Austausch mit Kollegen/Kolleginnen, Sozialarbeiter/innen oder der Leitung sein. Der ohne direkten Kontakt mit anderen DaZ-Lehrer/innen auch über Foren oder Facebook-Gruppen stattfinden kann.

Die Wertschätzung der Individualisierung spielt vor allem innerhalb des Teams eine Rolle, um unterschiedliche Handlungsansätze als Ressourcen zu begreifen und erlebbar werden zu lassen. Die Perspektiven und Handlungsressourcen des Teams werden durch diese Form der Wertschätzung erweitert, indem eine z.B. zunächst als lasch eingestufte Reaktionsbereitschaft der neuen KollegIn als hilfreiche Gelassenheit und Ergänzung der bisherigen Teamhaltungen aufgefasst werden kann. Fachdienste und Leitungen sollten dementsprechend den Nutzen und die Qualitäten der individuellen, persönlichen fachlichen Haltungen, Ansatzpunkte und Eigenheiten der einzelnen Mitarbeiter/innen gemeinsam mit ihnen erarbeiten und in die Arbeit mit den Kindern integrieren. (Lang 2013, S.223) Als Kursleiter oder Kursleiterin sollten sie demnach offen für die Ansätze und Ideen ihrer Kollegen/Kolleginnen sein, auch wenn sie auf den ersten Blick nicht ihrem Unterrichtsstil entsprechen. Es könnten sich neue Perspektive für ein bestimmtes Problem oder eine herausfordernde Situation ergeben. Aber auch die Leitung eines Sprachinstituts oder einer Institution, die Bildungsangebote für Flüchtlinge anbietet, sollte ihren Kursleitenden durch gemeinsame Meetings die Möglichkeit für einen Austausch bieten, um den größtmöglichen Nutzen für die traumatisierten Flüchtlinge und die damit verbundenen Herausforderungen zu gewinnen.

Anders als Lang haben sich Zito und Martin direkt mit der Selbstfürsorge für Fachkräfte und Ehrenamtliche in der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen beschäftigt, die von ihnen herausgearbeiteten sechs Wege der Selbstfürsorge werden nun ebenfalls in ihrer Anwendbarkeit für Kursleitende betrachtet. Im Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen ist es nach Zito und Martin nicht einfach Grenzen zu setzen, abzuschalten und auf sich selbst zu achten. Doch es ist wichtig zu verstehen, dass Selbstfürsorge nichts mit Egoismus zu tun hat, sondern eine grundlegende Bedingung darstelle, um mit belasteten Menschen zu arbeiten. Andere Menschen zu

stärken funktioniert nur, wenn man selbst psychisch stabil ist und die Kraft dafür besitzt. (vgl. Zito & Martin 2016, S.90)

Wenn die Flüchtlingsarbeit gedanklich mit nach Hause genommen wird, die Begleitperson (bzw. die Kursleiterin/der Kursleiter) schlecht abschalten kann und die Tätigkeit zunehmend als Belastung wahrgenommen wird, dann sei es wichtig, etwas für sich selbst zu tun. Ressourcenorientierung hilft nicht nur den traumatisierten Flüchtlingen, sondern auch den Menschen, die mit ihnen arbeiten. Sie gibt einem Kraft Dinge zu tun, die entspannen und stärken. Nach Zito und Martin können die folgenden Gedanken und Anregungen bei der Selbstfürsorge unterstützend wirken (vgl. Zito & Martin 2016, S.90):

- Nähe und Distanz,
- Grenzen setzen,
- Abstand gewinnen,
- Unterstützung suchen,
- die eigenen Verletzungen heilen,
- auftanken. (Zito & Martin 2016, S.91-96)

Im Hinblick auf Nähe und Distanz ist es wesentlich zu beachten, nach dem Prinzip nicht zu viel und nicht zu wenig zu arbeiten. Empfehlenswert ist eine gute Balance aus beidem. Ohne Empathie und Nähe ist es unmöglich traumatisierten Menschen zu helfen. Sie müssen sich willkommen und geborgen fühlen, um sich mit ihren Problemen, Sorgen und Verletzungen an ihre Begleitperson zu wenden. Es ist eine emotionale Berührbarkeit vonnöten, damit andere Menschen gefühlsmäßig ‚andocken‘ können. Gleichzeitig ist es jedoch wichtig, sich nicht mit in die Verzweiflung und die Probleme ziehen zu lassen, denn dann verliert man den Überblick und die Stabilität, um einem anderen Menschen helfen zu können. Dies kann beispielsweise schon damit beginnen, dass man sich in einer konkreten Gesprächssituation nicht zu nah an das traumatisierte Gegenüber heransetzt, und bereits räumlich eine gewisse Distanz wahrt. (vgl. Zito & Martin 2016, S.91) Anders als Begleitpersonen und Sozialberater/innen fungieren Kursleitende sicherlich weniger als Ansprechpersonen für die persönlichen Nöte der Flüchtlinge, allerdings sollten auch Kursleitende bis zu einem gewissen Grad emotional zugänglich sein, um den traumatisierten Flüchtlingen einen Ort der Sicherheit bieten zu können und ihnen das Gefühl zu geben, dass sie sich beispielsweise mit sprachlichen Problemen bzgl. wichtiger Dokumente auch an den Lehrenden/die Lehrende wenden können. Um jedoch die Probleme des Flüchtlings nicht zu nah an sich heranzulassen, ist eben das Wahren einer gewissen Distanz wichtig, dabei kann das Setzen von Grenzen helfen. Was kann man selbst leisten, wo liegen die eigenen inhaltlichen und zeitlichen Ressourcen. Entweder ist das bereits durch den Beruf festgelegt, oder man soll dies im Rahmen der ehrenamtlichen Tätigkeit individuell oder

im Austausch mit anderen Ehrenamtlichen selbst eingrenzen. Die klare und wertschätzende Kommunikation darüber was die eigenen Aufgaben sind, macht die Begleitperson einschätzbar und fördert wiederum die Sicherheit. Als Begleitperson soll man darauf achten, wenn jemand mit seinem Anliegen eine Grenze übertritt und eine Grenze ziehen. Dies soll jedoch wertschätzend und respektvoll geschehen, und nicht kalt und abweisend. Gleichzeitig kann man auch auf Kollegen verweisen oder auf andere Einrichtungen, die dafür zuständig sind, um dem Flüchtling trotzdem weiterzuhelfen. (vgl. Zito & Martin 2016, S.92) Trotz des Vorsatzes etwas zur Stabilisierung der traumatisierten Flüchtlinge beitragen zu wollen, um dadurch auch auf herausfordernde Situationen im Unterricht vorbereitet zu sein, sollten sich Kursleitende damit bewusstmachen, dass alles was eine Therapie oder eine Sozialberatung erfordert über die eigenen Ressourcen hinausgeht.

Bei einer emotional herausfordernden Tätigkeit ist es ganz wichtig, sie nicht mit nach Hause zu nehmen. Fällt es einer Begleitperson oder einem/einer Kursleitenden nicht so leicht die Arbeit nach Feierabend gedanklich wegzuschieben, dann können die folgenden Tipps eventuell hilfreich sein. Man soll dafür ganz bewusst Feierabend machen, dabei kann vielleicht das abendliche bewusste Aufräumen des Schreibtisches oder das bewusste Verlassen der Arbeitsstelle helfen. Möglicherweise kann es auch helfen auf dem Heimweg noch einmal den Tag Revue passieren zu lassen, um dann für den Rest des Abends damit abgeschlossen zu haben. Auch Atem- oder Visualisierungsübungen können vielleicht eine Hilfe sein, um alles abzustreifen, was einen gedanklich noch beschäftigt. Manchmal kann es auch helfen, sich Symbole und Rituale zu suchen, die die Tätigkeit eingrenzen: „Wenn ich zur Arbeit komme, lege ich diese Uhr, dieses Tuch an, wenn ich wieder gehe, lege ich es wieder ab und damit auch meine berufliche Rolle.“ (Zito & Martin 2016, S.93) Dies kann dabei helfen, sich bewusst zu machen, dass hier die Arbeit anfängt, und sie dort aufhört. (vgl. Zito & Martin 2016, S.93)

Abstand zu der herausfordernden und emotional aufwühlenden Arbeit zu gewinnen, gelingt jedoch nicht immer. Sobald man an seine Grenzen stößt, einem etwas besonders nahegeht oder man nicht weiß wie man noch helfen kann, soll man sich Unterstützung suchen. Im Austausch mit anderen Kursleitenden – wie bereits teilweise mit Lang herausgearbeitet wurde – kann man sich möglicherweise gegenseitig entlasten und Erfahrungen austauschen, wie bestimmte Probleme bereits gelöst wurden. Dies können direkte Arbeitskollegen oder Arbeitskolleginnen sein, aber auch allgemeine Treffen von Kursleitenden, die mit der Zielgruppe Flüchtlinge arbeiten, oder Facebook- bzw. Whats-App-Gruppen, wo man Feedback oder Antworten bekommen kann. Im beruflichen Kontext ist es wichtig Supervisionsangebote zu nutzen oder einzufordern. Auch die Kooperation mit spezialisierten Beratungsstellen ist sinnvoll, sowie der

eventuelle Besuch von Veranstaltungen, Fortbildungen oder Fachberatungen in Psychosozialen Zentren für Mitarbeiter/innen der Flüchtlingsarbeit. (vgl. Zito & Martin 2016, 94)

Ebenso ist es relevant die eigenen Wunden und Verletzungen zu heilen. Denn es kann besonders in der Arbeit mit traumatisierten Menschen passieren, dass dabei eigene persönliche Wunde Punkte berührt werden – Dinge, die man selbst erlebt und noch nicht verarbeitet hat. Dies ist völlig normal, und hat nichts mit mangelnder Professionalität zu tun. Allerdings ist es dennoch sinnvoll, die eigenen seelischen Verletzungen zu kennen und zu versorgen. In der Arbeit besteht sonst die Gefahr, dass die eigenen belastenden Gefühle mit denen der Klienten vermischt werden oder gar mehr mit einem selbst zu tun haben, als mit den Klienten. Unbewusst kann es auch sein, dass bestimmte Themen vermieden werden, um sich selbst zu schützen und dabei der Hilfesuchende aus dem Fokus rückt. Sollten solche Wunden sichtbar werden, ist es am besten sich eine eigene Begleitung oder sogar Therapie zu suchen, um die Tätigkeit als Begleitperson vollends ausfüllen zu können. (vgl. Zito & Martin 2016, S.95) In einem gewissen Maß trifft das eventuell auch auf Kursleitende zu, wenn sie zu sehr Anteil an den Problemen oder den Erlebnissen ihrer Teilnehmer und Teilnehmerinnen nehmen, und davon ausgehend eine eigene Therapie benötigen. Dies kommt aber mit Sicherheit seltener vor, als in der Arbeit als Begleitperson, Therapeut/Therapeutin oder Berater/Beraterin, da man dabei viel eher mit dem vorhandenen Trauma des Flüchtlings in Berührung kommt.

Als allerletztes ist es von Bedeutung regelmäßig Kraft zu sammeln und zu tun, was einem individuell hilft, sich auf sich selbst zu konzentrieren. Dies kann ebenso wie bei den Flüchtlingen sportliche Betätigung, künstlerische Betätigung, kochen, lesen etc. sein. (vgl. Zito & Martin 2016, S.96)

V. Schlussteil

Der Schlussteil der Masterarbeit setzt sich einerseits zusammen aus dem Fazit, das die Beantwortung der Forschungsfrage enthält und die gewonnen Erkenntnisse auf die beobachtete Situation der Incident-Analyse anwendet. Und andererseits aus der Diskussion, die sich kritisch mit den Grenzen dieser Forschungsarbeit beschäftigt und der Frage, was die gewonnenen Erkenntnisse für die zukünftige Forschung leisten, sowie aus einem Ausblick für weitere Forschungen, die sich aus den gewonnen Erkenntnissen ergeben haben.

5.1. Analyse

Die nun folgende Analyse beantwortet, wie bereits erwähnt, zusammenfassend die Forschungsfrage, auf der diese Arbeit basiert und verknüpft die Ergebnisse anhand der mittels Incident-Analyse beschriebenen und interpretierten Situation.

Welche Zugänge von Handlungsweisen im Hinblick auf das Auftreten von Erinnerungen an Gewalt- und Verlusterfahrungen in Zusammenhang mit Flucht eröffnet die wissenschaftliche Literatur für Kursleitende?

Ausgehend von dieser Fragestellung wurden im Hauptteil dieser Masterarbeit die aus der Literatur eröffneten Zugänge detailliert dargestellt und die sich daraus ergebenden Handlungsweisen auf die Praxis im Umgang mit Flüchtlingen und möglichen auftretenden, traumatischen Erinnerungen in Deutschkursen übertragen. Aus der wissenschaftlichen Literatur ergaben sich vier relevante Zugänge für Kursleitende: Pädagogische Professionalität, Traumapädagogik, Psychotherapie und Erwachsenenbildung sowie Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge.

Im Kontext pädagogischer Professionalität hat sich beispielsweise als eine der wesentlichen, relevanten Handlungsweisen ergeben, eine angemessene Balance aus Nähe und Distanz zu den Teilnehmenden zu wahren, um sie verstehen zu können und gleichzeitig die Probleme zu erkennen. Des Weiteren sollten in der Praxis pädagogische Konzepte entwickelt werden, die nicht ein Schritt-für-Schritt Rezept liefern, sondern an jede einzigartige pädagogische Situation angepasst werden können. Um Kompetenzlosigkeitskompetenz nach Mecheril zu ermöglichen, müssen reflexive Orte geschaffen werden und jeder Kursleiter/jede Kursleiterin sollte sich am Modell des professionellen Selbst orientieren, um das aktuelle Handeln anhand des

Resultats zu überprüfen und ggf. beim nächsten Mal zu ändern. Bei Beachtung dessen entwickelt der Kursleitende eine pädagogisch professionell und reflektierende Persönlichkeit, und gewinnt dadurch Sicherheit, Zufriedenheit und ein breites Handlungsspektrum.

In der Traumapädagogik ist allen voran das Schaffen eines sicheren Ortes für erwachsene, traumatisierte Flüchtlinge von großer Bedeutung, da sie schreckliche und bedrohliche Dinge erlebt haben, und sie aufgrund dessen kein Selbst- und Weltvertrauen mehr besitzen. Eine reale äußere Sicherheit ist die Bedingung zur Entwicklung einer inneren Sicherheit. Zur Herstellung einer äußeren Sicherheit sind beispielsweise folgende Aspekte nötig: Aufenthaltssicherung, eine angemessene Unterbringung, Tagesstruktur durch Sprachkursbesuche u.v.m. Bis dieses Gefühl von absoluter Sicherheit jedoch erreicht ist, kann es sehr, sehr lange dauern. In der Zeit der Überbrückung ist es hilfreich, dass es Orte für die Flüchtlinge gibt, wo sie sich wohl und sicher fühlen. Dies kann bereits durch eine angenehme, gemütliche Einrichtung erreicht werden. Für einen Kursraum bedeutet das beispielsweise, dass er mit entstandenem Material aus dem Unterricht persönlicher und vertrauter gestaltet werden könnte.

Die innere Sicherheit kann hingegen mithilfe von verschiedenen Atem- und Bewegungsübungen sowie Ablenktechniken erreicht werden. Die Atemübungen und Ablenktechniken sind in der Literatur natürlich vorrangig für die Begleitungs- oder Beratungssituation von traumatisierten, erwachsenen Flüchtlingen vorgesehen, aber sollte es notwendig werden, dass ein Kursteilnehmer/eine Kursteilnehmerin wieder ins Hier und Jetzt zurückgeholt werden muss, sind Ablenktechniken wie die Konzentration auf einen Gegenstand im Raum oder Zählaufgaben sicherlich mögliche einsetzbare Handlungsweisen, um sich als Kursleiter/Kursleiterin in einer solchen Situation nicht allzu hilflos zu fühlen und damit evt. sogar helfen zu können.

Wendet man das traumapädagogische Konzept der korrigierenden Gruppenatmosphäre auf die Unterrichtssituation zwischen den traumatisierten, erwachsenen Flüchtlingen und der/dem Kursleiter/in an, dann könnte Transparenz in der Kurssituation bedeuten, die Unterrichtsziele zu vermitteln sowie deutlich zu machen, wofür man als Kursleiter/Kursleiterin zuständig ist und wofür nicht. Während sich klare Strukturen durch beispielsweise durch Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Absage bei Nichtstattfinden erreichen lassen, ist Mit- und Selbstbestimmung im Unterricht in einem gewissen Grad bei Entscheidungen bzgl. bestimmter Themen möglich. Auch das Zulassen von Gefühlen kann einen Platz in der Kurssituation haben, indem man offen und wertschätzend unterrichtet, sowie vor und nach dem Unterricht ein offenes Ohr für die Teilnehmenden hat. Dies birgt jedoch auch die Gefahr Grenzen zu überschreiten, sowohl die der Teilnehmer/innen als auch die der Kursleitenden.

Um als nicht-pädagogische Fachkraft systematisch und konstruktiv helfen zu können, haben Scherwath und Friedrich sechs traumapädagogische Empfehlungen entwickelt, die Zito und Martin auf den Umgang mit Flüchtlingen adaptiert haben. Neben der inneren und äußeren Sicherheit gehört auch das Herstellen einer sicheren, vertrauensvollen Bindung zu einem traumasensiblen Umgang mit Flüchtlingen. Dabei geht es jedoch nicht um eine dauerhafte, private Freundschaft zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden, sondern darum in einem klaren Rahmen und mit klaren Grenzen zu vermitteln, dass Menschen doch mitfühlend, zuverlässig und vertrauenswürdig sein können. Denn diese positiven Erfahrungen können wiederum auf andere Menschen übertragen werden.

Um diese klaren Grenzen angemessen zu wahren, sollte der Kursleiter/die Kursleiterin genug Achtsamkeit mitbringen, um im Umgang mit einem traumatisierten Flüchtling dessen Gefühls-lage einschätzen zu können, und um die eigenen Grenzen und die Grenzen des anderen wahrnehmen und wahren zu können.

Auch der Aufbau eines positiven Selbstbildes bei den traumatisierten Flüchtlingen ist eine grundlegende Aufgabe. Dies ist beispielsweise ganz einfach über das Lenken der Aufmerksamkeit auf schöne Dinge möglich, um die traumatischen Erinnerungen zu überlagern. Dies kann mittels guten Bildern geschehen, die in sich aufgenommen, verinnerlicht werden können. Für Kursleitende ist der Aufbau eines positiven Selbstbildes bei den Flüchtlingen nur begrenzt möglich, aber die Arbeit mit ‚guten Bildern‘ in Form von Fotos, Filmen oder Geschichten ist auch im Unterricht machbar. Wesentlich für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes ist auch die Partizipation, dass der Flüchtling Einfluss nehmen, mitbestimmen kann. Im Unterricht könnte dies bei bestimmten Themen für eine Kurseinheit möglich sein, wo liegen seine Interessen?

Ressourcenorientierung ist im Zusammenhang mit den traumapädagogischen Empfehlungen der letzte wichtige Aspekt. Zur Stabilisierung und Stärkung von Menschen ist es von Bedeutung ihnen ihre Fähigkeiten vor Augen zu führen, was sie gerne und gut machen. Ein Kursleiter/eine Kursleitende hat zwar sicher nicht die Zeit, um bei jedem einzelnen Teilnehmer/jeder einzelnen Teilnehmerin die vorhandenen Ressourcen zu entdecken und zu fördern, aber der Sprachkurs selbst ist bereits Teil der Ressourcenorientierung. Der Erfolg im Sprachkurs ist ein Ziel für die Zukunft im jeweiligen deutschsprachigen Land.

Psychotherapie und Erwachsenenbildung stellt den dritten Zugang zu relevanten, praktischen Handlungsweisen aus der wissenschaftlichen Literatur dar. In der Unterrichtssituation kann

subjektive Betroffenheit ausgelöst werden oder bestimmte Themen berühren die Persönlichkeit eines oder mehrerer Teilnehmenden. Daher sollten Kursleiter/Kursleiterinnen beachten, ob bestimmte Themen auch für die jeweilige Zielgruppe geeignet sind oder das Thema die jeweilige Gruppe womöglich psychisch überfordern.

Je nach Problem und Seminarsituation ist es möglich, dass die Therapiebedürftigkeit eines Teilnehmenden deutlich wird. Da die Kursleitung den Rahmen des Kurses vorgibt, gilt es zu entscheiden, ob die Aufarbeitung des Problems thematisch in die jeweilige Unterrichtseinheit passt, oder ob es die Unterrichtssituation zu sehr therapeutisieren würde und damit unpassend wäre.

Die Studie von Hohenstein hat ergeben, dass sich die Kursleitenden durch ihre therapeutische Zusatzausbildung als professioneller und kompetenter erleben. Ob auch Deutschkursleitenden anzuraten wäre, eine therapeutische Zusatzausbildung zu machen, ist sicherlich ein anderes Thema, aber die geschilderten Eindrücke der Kursleitenden zeigen, welche Bedeutung eine diesbezügliche Berufskompetenz im beruflichen Alltag eines Erwachsenenbildners hat. Eine solche Kompetenz zu besitzen, bedeutete mehr persönliche Sicherheit, ein „In-sich-Ruhen“ und die Kompetenz bestimmte Dinge, Konflikte oder Haltungen wahrzunehmen. Ein Bewusstsein für den möglichen therapeutischen Anteil in der Arbeit der Erwachsenenpädagogik zu schaffen, ist daher von wesentlicher Bedeutung, da so jeder Kursleitende für mögliche unvorhergesehene psychotherapeutisch relevante Situationen sensibilisiert wäre.

Die Gestaltung der Lernumgebung ist ebenfalls eine der zentralen Aufgaben der Kursleitenden, jedoch wird diese von den anwesenden Teilnehmenden als Einzelne und als Gruppe mitbestimmt. So gibt es Gruppen, die sehr schnell zu einer Gemeinschaft zusammenwachsen und dadurch möglicherweise Prozesse auf therapeutischer Ebene mittragen, während andere Gruppen diese Tragkraft nicht haben. So ist es sicherlich auch in der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen notwendig, zu beachten, ob der jeweilige Kurs mit dem Betreten einer therapeutischen Ebene überhaupt zurechtkommt. Wenn dies nicht der Fall ist, sollte der Unterricht auf inhaltlicher Ebene bleiben, und ein notwendiges Gespräch mit einem/einer betroffenen Teilnehmenden am Ende des Unterrichts separat geführt werden.

Beim Betreten einer solchen therapeutischen Ebene besteht jedoch auch die Gefahr den Teilnehmenden ihren Schutz zu nehmen, und zu intensiv in die Persönlichkeit einzudringen. Diesbezüglich sollte darauf geachtet werden, keine persönlichen Grenzen zu überschreiten oder eine bereits begonnene Intervention abubrechen, sobald sich jemand unwohl fühlt.

Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für Kursleitende im Umgang mit erwachsenen, traumatisierten Flüchtlingen beginnt nach Zito und Martin damit, dass bei einer gewissen erlebten Hilflosigkeit der Rat eines Experten/einer Expertin zur Entlastung der eigenen Psyche beitragen könnte. Ebenso sollten Kursleitende zu ihrer eigenen Stabilisierung wissen, wie die Bedingungen ihres Arbeitsumfeldes aussehen: Welche Möglichkeiten haben sie in ihrer Handlungsfähigkeit? Wie groß ist der Kursraum? Welche Medien gibt es vor Ort? Was ist das Ziel des Kurses? usw. Die Antworten darauf sollten den Kursleitenden Sicherheit geben. Flexibilität ist ebenfalls wichtig, um bei notwendiger Improvisation nicht überfordert zu sein.

Individuelle Reflexion kann dabei helfen, sich das eigene Handeln bewusst und verständlich zu machen. Diese könnte über einen Austausch mit Kollegen/innen, Sozialarbeiter/innen oder der Leitung stattfinden, oder auch über Foren und soziale Netzwerke.

Auch wenn sich Kursleitende als Ziel setzen, etwas Wesentliches zur Stabilisierung der traumatisierten Flüchtlinge beitragen zu wollen, sollten sie sich bewusst machen, dass alles was eine Therapie oder eine Sozialberatung erfordert über die eigenen Ressourcen hinausgeht. Besonders, wenn man bereits selbst eine Therapie benötigt.

Verknüpft man nun die passenden, in der wissenschaftlichen Literatur eröffneten Handlungsweisen mit der in 3.3 und 3.4 beschriebenen und interpretierten, praktischen Situation lässt sich aus reflektierender Perspektive sagen, dass das Thema „Persönliche Vorstellung“ für die Kursleiterin in einer Zielgruppe mit Flüchtlingen ungeeignet war und es sie in dem Moment überfordert hat. Dies könnte sie beim nächsten Mal umgehen, indem sie zur persönlichen Vorstellung nicht die Teilnehmenden selbst heranzieht, sondern fiktive Biographien. Oder sie erkennt an, dass auch „Negatives“ Platz haben darf, dass es passieren kann, dass subjektive Betroffenheit ausgelöst wird und die nicht nur die Teilnehmer und Teilnehmerinnen betreffen kann. Nach Hohenstein ist die therapeutische Ebene ein wesentlicher Bestandteil der Erwachsenenbildung. Dementsprechend wäre ein „Oh, das tut mir leid“ eine angemessene Reaktion gewesen, und der Unterricht hätte ab dem Moment normal fortgesetzt werden können, ohne die Teilnehmerin, die an der Reihe war, zu verunsichern. Hier ist allerdings zu beachten, dass das nur auf die spezielle Situation gemünzt ist, wo vor allem die Kursleiterin betroffen reagiert hat.

Die ihr zu der Zeit zur Verfügung gestandene Zielgruppe war allerdings jedes Mal anders zusammengesetzt, weshalb sich in der Tat die Frage stellt, ob eine solche Gruppe überhaupt eine mögliche von Hohenstein angesprochene therapeutische Tragkraft besitzt. Damit wäre

es tatsächlich eher ratsam gewesen, auf fiktive Biographien zurückzugreifen, da es ja durchaus auch hätte sein können, dass die Teilnehmerin bei der sie belastenden Frage betroffen reagiert hätte. Diesbezüglich hätte dann auch – wie von der Kursleiterin in Erwägung gezogen – die Übung abgebrochen werden müssen.

Soviel zu möglichen angemessenen Handlungsweisen in der konkreten Situation, da sich diese aber nicht mehr ändern lässt, stellt sich noch die Frage, was Kursleitende machen können, wenn sie einer Situation hilflos ausgesetzt waren. Einerseits ihr eigenes Handeln reflektieren (wie z.B. mit dieser Masterarbeit geschehen) und es beim nächsten Mal anders machen, andererseits mit Kollegen/Kolleginnen austauschen oder an einen Experten/eine Expertin wenden, falls bei zu viel Anteilnahme und Betroffenheit die Gefahr einer sekundären Traumatisierung besteht.

5.2. Diskussion und Ausblick

Das letzte und abschließende Kapitel dieser Masterarbeit diskutiert die gewonnenen Erkenntnisse kritisch, und gibt einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

Im Hinblick auf die herausgearbeiteten praktischen Handlungsweisen aus der wissenschaftlichen Literatur ist darauf zu achten, dass für eine traumasensible Arbeit mit den Flüchtlingen im Deutschkurs oft Voraussetzung ist, dass der/die Kursleiter/in die gleiche Gruppe über einen längeren Zeitraum unterrichtet und am besten auch im gleichen Kursraum. Dies betrifft beispielsweise den Aspekt zur Herstellung einer äußeren Sicherheit, indem der Kursraum mit im Laufe der Zeit entstehendem Unterrichtsmaterial individuell gestaltet wird. Aber auch die Einhaltung von klaren Strukturen oder die Einführung von Mit- und Selbstbestimmung, deren Durchführung in der Regel nur bei einer längerfristigen Gruppe möglich ist. Auch für den Aufbau einer vertrauensvollen Bindung zwischen Kursleitung und Teilnehmenden, um Zuverlässigkeit und Beständigkeit vermitteln zu können, ist es von großer Bedeutung, dass die Kursleitenden nicht in regelmäßigen, kurzen Abständen wechseln. Wenn der Unterricht auf ehrenamtlicher Basis läuft, ist dies jedoch meist die gängige Praxis. Da bei Betreten einer therapeutischen Ebene im Unterricht die Gefahr bestünde, dass den Teilnehmenden ihr Schutz genommen wird, ist es sehr wichtig, diese Ebene nur zu betreten, wenn die Gruppe sich kennt und man als Kursleiter/in die Tragkraft dieser Gruppe einschätzen kann.

Für die Stabilisierung und Selbstfürsorge von Kursleitenden ist es hingegen egal, in welchen Unterrichtsmodellen man beschäftigt ist, da jede pädagogische und kritische Situation für sich einzigartig ist, und man jede reflektieren, verarbeiten und versuchen sollte aus ihr zu lernen, unabhängig von der jeweiligen Kursgruppe, die man danach unterrichtet. Es geht doch letztlich nicht darum ein Rezept zu erlangen, wie man mit einer bestimmten Gruppe zu arbeiten hat, sondern herauszufinden wie man in ähnlichen Situationen reagieren kann oder reagieren sollte.

Bei all den herausgearbeiteten praktischen Handlungsweisen ist des Weiteren kritisch zu betrachten, dass sie der wissenschaftlichen Literatur in Kombination mit den praktischen Erfahrungen der Autorin entstammen und zumeist auf der Pädagogik zwischen Pädagoge/Pädagogin und Kind, auf dem Umgang von Flüchtlingsbegleitern mit Flüchtlingen und der allgemeinen Erwachsenenbildung basieren. Inwieweit sie sich daher tatsächlich für die Praxis von Deutschkursleitenden mit der Zielgruppe Flüchtlinge eignen, zeigt sich erst, wenn sie praktisch angewendet werden. Jedoch macht die beobachtete und interpretierte Situation der Incident-Analyse und in Verknüpfung mit den herausgearbeiteten Zugängen und deren Handlungsweisen, deutlich, dass eine Auseinandersetzung damit und eine Sensibilisierung dafür notwendig und sinnvoll ist.

Aus der Tatsache, dass es sich in dem vorliegenden Fall hauptsächlich um eine Literatuarbeit handelt, deren Thematik sich jedoch aus der Praxis ergeben hat und aufzeigt, welche Relevanz die traumasensible Arbeit mit Flüchtlingen allen voran in Form von Reflexion durch die Kursleitenden hat, ergeben sich für die zukünftige Forschung folgende mögliche Ansätze: die Erhebung der vorhandenen Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer traumasensiblen Arbeit mit der Zielgruppe Flüchtlinge im DaZ-Unterricht beispielsweise in Form von Experteninterviews, und im Zuge dessen wie notwendig die Experten in der Ausbildung das Lehren von möglichen Handlungsweisen in nicht vorsehbaren pädagogischen Situationen erachten würden, oder ob sie sich bereits ausreichend darauf vorbereitet fühlen. Und wiederum davon ausgehend wäre es noch möglich, die in der DaZ-Praxis mit Flüchtlingen angewendeten Handlungsweisen in Form von Experteninterviews zu erheben und mit denen in der Literatur eröffneten Zugängen zu vergleichen.

Alles in allem ist es ein interessantes und wichtiges Thema, dem deutlich mehr Beachtung geschenkt werden sollte und in dem noch viel zu erforschen wäre. Die vorliegende Masterarbeit ist ein Versuch einen Anstoß dazu zu liefern.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2017.
- Akhtar, Salman: Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Identität. Gießen: Psychosozial-Verlag 2007.
- Altenstrasser, Christina u.a.: Konzepte für die Reflexion der pädagogischen Praxis. Anstatt eines Glossars. In, maiz, Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zwänge. Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: maiz 2014, S.221-244.
- BAG Traumapädagogik: Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik. Verfügbar unter: <http://www.bag-traumapaedagogik.de/index.php/standards.html> [Datum des Zugriffs: 27.09.2017].
- Bauer, Karl-Oswald: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In, Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg. (3), 1998, 343-359.
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas & Brindt, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Beltz 1999.
- Becker, David: Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten. Gießen: Psychosozial Verlag 2014.
- Becker-Mrotzek, Michael u.a. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann 2016.
- Besser, Lutz: Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In, Jakob Bausum et. al, Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa 2013, S.38-53.
- BIMM: Tage der Literaturdidaktik 2016: Literatur in der Migrationsgesellschaft. Verfügbar unter: <https://bimm.at/veranstaltungen/literaturdidaktik/> [Datum des Zugriffs: 16.01.2018].
- BM.I: Vorläufige Asylstatistik Jänner 2017. Verfügbar unter: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2017/Asylstatistik_Jaenner_2017.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2017], S.6.
- Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern; Göttingen; Toronto: Huber 1992.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Aufenthalt in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Aufenthalt/WichtigeInformationen/wichtigeinformationen-node.html> [Datum des Zugriffs: 25.03.2017].
- Bundesamt für Migration Flüchtlinge: FAQ: Zugang zum Arbeitsmarkt für geflüchtete Menschen. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/ZugangArbeitFluechtlinge/zugang-arbeit-fluechtlinge-node.html> [Datum des Zugriffs: 25.03.2017].
- Bundeskanzleramt der Republik Österreich: Aufenthalts- und Niederlassungsberechtigungen. Arten und Formen der Aufenthaltstitel. In, Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hrsg.), Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz. Verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> [Datum des Zugriffs: 27.09.2017].
- Castro Varela, Maria & Mecheril, Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In, Paul Mecheril u.a., Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz 2010.
- Daniels, Judith: Sekundäre Traumatisierung – Kritische Prüfung eines Konstruktes. Bielefeld: Dissertation 2006.
- Daniels, Judith: Sekundäre Traumatisierung – Interviewstudie zu berufsbedingten Belastungen von Therapeuten. Psychotherapeut, 2008 (53), 100-107.

- Dann, Hanns-Dietrich: Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In, Kurt Reusser und Marianne Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, 163-182. Bern: Huber 1994.
- Dewe, Bernd: Einheit – Differenz – Übergänge: Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung, Therapie. In, Report, 28. Jg., 2005, 150-157.
- Dewe, Bernd & Wagner, Hans-Josef: Professionalität und Identität in der Pädagogik. In, Monika Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006, S.51-77.
- Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich: Fachtagung der SDD-AG Deutsch als Zweitsprache. Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung. Verfügbar unter: https://ph-ooe.at/sdd_ag_daz_2016 [Datum des Zugriffs: 16.01.2018].
- DIMDI (Hrsg.): ICD-10-GM. Schwere Belastungen und Anpassungsstörungen. Verfügbar unter: <http://www.icd-code.de/suche/icd/code/F43.-.html?sp=STrauma%20Verzweigung> [Datum des Zugriffs: 06.04.2017].
- DIMDI (Hrsg.): ICD-10-WHO. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Verfügbar unter: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2016/block-f40-f48.htm> [Datum des Zugriffs: 22.04.2017].
- Dörr, Magret & Müller, Burkhard: Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Beltz: Juventa 2006.
- European Society for Traumatic Stress Studies: DSM IV PTSD definition. Verfügbar unter: <https://www.estss.org/learn-about-trauma/dsm-iv-definition/> [Datum des Zugriffs: 06.04.2017].
- Faist, Thomas: Transnationale Migration als relative Immobilität in einer globalisierten Welt. In, *Berliner Journal für Soziologie*, 2007 (17), 365-385.
- Fischer, Gottfried & Riedesser, Peter: Lehrbuch der Psychotraumatologie. Stuttgart: UTB 2009.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Professionalität und Bewusstheit. Positionen – Fragen – Anstöße. In, Klaus Meisel (Hrsg.), *Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung*, *DIE*, 12/1997, 110-118.
- Fuhr, Thomas: Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners: eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991.
- Genke, Joachim & Juretzka, Imke: Ausschluss oder Teilhabe. Rechtliche Rahmenbedingungen für Geduldete und Asylsuchende – ein Leitfaden. Berlin 2009.
- Gergen, Kenneth J.: Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg: Carl Auer 1996.
- Gerlach, Christian & Pietrowsky, Reinhard: Trauma und Aufenthaltsstatus: Einfluss eines unsicheren Aufenthaltsstatus auf die Traumasymptomatik bei Flüchtlingen. In, *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 2012, 33 (1), 5-19.
- Heuer, Ulrike: Ich will noch was anderes! Frauen experimentieren mit Erwachsenenbildung. Pfaffenweiler: Centaurus 1993.
- Hoffmann, Ludger u.a. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt 2017.
- Hohenstein, Kerstin: Berufskonzepte zwischen Psychotherapie und Erwachsenenbildung. Zur Entwicklung und Konstitution des professionellen Selbst von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung mit psychotherapeutischer Zusatzausbildung. Augsburg: Ziel 2009.
- Holzbrecher, Alfred: Interkulturelles Lernen Globales Lernen, Diversity. In, Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2017, S.163-175.
- Hörmann, Georg: Deprofessionalisierung als Transprofessionalisierung oder Qualifizierung als Strategie? In, Monika Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006, S.93-130.
- Huber, Michaela: Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung Teil 1. Paderborn: Junfermann 2009.

- Huneke, Wolfgang & Steinig, Hans-Werner: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2013.
- Hüther, Gerald: Die Folgen traumatischer Kindheitserfahrungen für die weitere Hirnentwicklung. Verfügbar unter: <http://interna.humanesrecht.com/sites/interna.humanesrecht.com/files/Die%20Folgen%20traumatischer%20Kindheitserfahrungen%20f%C3%BCr%20die%20weitere%20Hirnentwicklung.pdf> [Datum des Zugriffs: 05.04.2017].
- Hüther, Gerald; Korritko, Alexander; Wolfrum, Gerhard & Besser, Lutz: Neurobiologische Erkenntnisse zur Herausbildung psychotraumabedingter Symptomatiken und ihre Bedeutung für die Traumapädagogik. *Trauma und Gewalt*, 6. Jahrgang, 3/2012, S.182-189.
- Keilson, Hans: Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Ergebnisse einer Follow-up-Untersuchung. In, Hans Stoffels, Schicksale der Verfolgten. Berlin/Heidelberg: Springer 1991.
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: Walter de Gruyter 2002.
- Koring, Bernhard: Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In, Bernd Dewe et al. (Hrsg.), Erziehung als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Budrich 1992, S.171-199.
- Kühn, Martin: "Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!". Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In, Jacob Bausum et al., Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa 2013, S.24-38.
- Lang, Birgit: Stabilisierung und (Selbst-)fürsorge für pädagogische als institutioneller Auftrag. In, Jacob Bausum et al., Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa 2013, S.220-229.
- Mader, Wilhelm (Hrsg.): Dilemmata im Verhältnis von Bildung und Therapie. In, *Materialien zur Politischen Bildung*, 1986, H.4, 5-13.
- Mader, Wilhelm: Individualität als soziales Problem von Bildung und Therapie, In, Hans Tietgens (Hrsg.), Wissenschaft und Berufserfahrung: zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1987, S.66-85.
- Mead, George Herbert: The „I“ and the „me“. In, Mind and Self Society from a Standpoint of a Social Behaviorist. Works of George Herbert Mead. Volume1. (Edited by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago 1934, S.173-178.
- Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz 2010, S.31.
- Mecheril, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In, Georg Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer 2013.
- Nagel, Ulrike. "Professionalität als biographisches Projekt". In, Klaus Krammer (Hrsg.), Die Fallrekonstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000, 360-378.
- Nittel, Dieter: Gefühlsarbeit als Erkenntnisquelle. Professionstheoretische Blicke auf „Psychokurse“ an Volkshochschulen. In, Rolf Arnold (Hrsg.), Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998, S.24-68.
- Nittel, Dieter: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann 2000.
- Nuscheler, Franz: Internationale Migration. Flucht und Asyl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften OeDaF: Fortbildungen. Verfügbar unter: <http://www.oedaf.at/site/unterrichtfortbildung/fortbildungen/article/k535.html> [Datum des Zugriffs: 11.01.2018].
- OeDaF: Einige Überlegungen und Hintergrundinformationen rund um die Workshopreihe „Einblicke in die Spracharbeit mit Geflüchteten“ (18.12.2015). Verfügbar unter: http://www.oedaf.at/site/_temp_home/article/405.html [Datum des Zugriffs: 16.01.2018].
- OeDaF: Der ÖDAF. Verfügbar unter: <http://oedaf.at/site/wirueberuns> [Datum des Zugriffs: 17.01.2018].

- OeDaF: Fortbildungen (Das Programm von 2017a). Verfügbar unter: <http://www.oedaf.at/site/unterrichtfortbildung/fortbildungen> [Datum des Zugriffs: 16.01.2018].
- Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In, Margret Kraul et al. (Hrsg.), Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002, S.19-64.
- Perry, Bruce D. & Szalavitz, Maia: Der Junge, der wie ein Hund gehalten wurde. Was traumatisierte Kinder uns über Leid, Liebe und Heilung lehren können. Aus der Praxis eines Kinderpsychiaters. München: Kösel 2008.
- Peters, Roswitha: Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: Bertelsmann 2004.
- Portz-Wagner, Gaby: Eine hohe Bereitschaft und Motivation ist vorhanden. Verfügbar unter: <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/eine-hohe-bereitschaft-und-motivation-ist-vorhanden.html> [Datum des Zugriffs: 08.06.2017].
- Pro Asyl: Mit Diskriminierung macht man keinen Staat. Verfügbar unter: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2015/12/PRO_ASYL_Flyer_Mit_Diskriminierung_macht_man_keinen_Staat_Maerz_2010.pdf [Datum des Zugriffs: 23.03.2017].
- Quilling, Kathrin: Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Verfügbar unter: <https://wb-web.de/material/beratung/umgang-mit-traumatisierten-fluechtligen.html> [Datum des Zugriffs: 14.06.2017].
- Reiser, Helmut: Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf Grundlage Themenzentrierter Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer W. 2006.
- Rogers, Carl C.: Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta 1981.
- Rösch, Heidi: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag 2011.
- Sass, Henning; Wittchen, Hans U.; Zaudig, Michael & Houben, Isabel: Diagnostische Kriterien. DSM-IV-TR. Göttingen: Hogrefe 2003
- Scherwath, Corinna & Friedrich, Sybille: Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. Basel/München: Ernst Reinhard 2012.
- Schiedeck, Jürgen & Schäfer, Thomas: Therapie – eine Pädagogik höherer Ordnung. Zur wachsenden Bedeutung therapeutischer Techniken und Betrachtungsweisen in pädagogischen Kontexten. In, *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 14. Jg. (2/3), 1990, 27-46.
- Schiersmann, Christiane: Frauenbildung: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim/München: Juventa 1993.
- Schmitz, Enno: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In, Erhard Schlutz (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit: einführend Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983, S.60-78.
- Siebert, Gabriele & Pollheimer-Pühringer, Margit: Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien: UNHCR 2016.
- Storch, Maja: Identität in der Postmoderne – mögliche Fragen und Antworten. Die postmoderne Position: Die Vielfalt von Me's. Verfügbar unter: <http://www.zrm.ch/download/leseproben/Identitaet.pdf> [Datum des Zugriffs: 11.01.2018].
- Treibel, Anette: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim: Juventa 2008, S.161.
- UNHCR: Flucht und Asyl in Österreich – die häufigsten Fragen und Antworten. Verfügbar unter: http://www.unhcr.at/fileadmin/user_upload/dokumente/02_unhcr/in_oesterreich/Questions_Answers_2013.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2017].
- UNHCR: Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967. Verfügbar unter: http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf [Datum des Zugriffs: 21.03.2017].
- Van der Kolk, B.A. (1995): Psychologische, biologische und soziale Aspekte der PTSD. Verfügbar unter <http://www.traumatherapie.de/users/vanderkolk/kolk1.html> [Datum des Zugriffs: 18.06.2017].

- Vogel, Norbert: Bildung und erwachsenenpädagogische Professionalität – Ein Beitrag zur Theorie pädagogischen Handelns. In, Karin Derichs-Kunstmann et al. (Hrsg.), Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung Frankfurt/Main: DIE 1995, S.160-166.
- Weiß, Wilma: „Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In, Jacob Bausum et al., Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim/München: Juventa 2013, S.14-23.
- Weiß, Wilma: Philip sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim: Beltz Juventa 2013a.
- Weiß, Wilma: Selbstbemächtigung ein Kernstück der Traumapädagogik. In, Jacob Bausum et al., Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa 2013b, S.167-182.
- Weiß, Wilma: Traumapädagogik: Entstehung, Inspiration, Konzepte. In, Wilma Weiß; Tanja Kessler & Silke B. Gahlleitner, Handbuch Traumapädagogik. Weinheim/Basel: Beltz 2016.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M., S. 404-447.
- Witte, Arnd & Harden, Theo: Lehrerinnen und Lehrer. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht. In, Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: de Gruyter 2010, S.1324-1340.
- Zimmermann, David: Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. München: C.H. Beck 2012.
- Zito, Dima & Martin, Ernest: Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim: Beltz Juventa 2016.

Anhang

- a) Einblicke in die Spracharbeit mit Geflüchteten (Sprachenzentrum Wien)



Einblicke in die Spracharbeit mit Geflüchteten

Veranstaltungsreihe für den Einstieg in die ehrenamtliche Unterstützung von Geflüchteten in der Aneignung des Deutschen.

Samstag, 28. November 2015 (Ort: Akademie der bildenden Künste Wien)

9:00 – 10:30	Denis Weger – <i>Grundlagen der Unterrichtsplanung</i>
10:45 – 12:15	Anne Pritchard-Smith – <i>Einführung in die Wortschatzarbeit</i>

Samstag, 12. Dezember 2015 (Ort: Akademie der bildenden Künste Wien)

9:00 – 10:30	Eva Mandl – <i>Grammatikvermittlung</i>
10:45 – 12:15	Hannes Schweiger – <i>Kultur- und gesellschaftsbezogenes Lernen</i>

Samstag, 19. Dezember 2015 (Ort: Sprachenzentrum der Universität Wien)

9:00 – 10:30	Angelika Hrubesch – <i>Alphabetisierungsbedürfnisse erkennen und evtl. erste Unterrichtstipps</i>
10:45 – 12:15	Sandra Reitbrecht – <i>Aussprache, Sprechen, Flüssigkeitstraining</i>

Samstag, 9. Jänner 2016 (Ort: Akademie der bildenden Künste Wien)

9:00 – 10:30	Inci Dirim – <i>Einbezug von Sprachvergleichen in den Unterricht</i>
10:45 – 12:15	Andrea Stangl – <i>Lehrmaterialerstellung und Lehrmaterialkritik</i>

Samstag, 16. Jänner 2016 (Ort: Akademie der bildenden Künste Wien)

9:00 – 10:30	Karen Schramm – <i>Erst- und Zweitschifterwerb in DaZ</i>
10:45 – 12:15	Marta Dawidowicz – <i>Sprachlernstrategien und Lerner_innenautonomie</i>
12:30 – 14:00	Kevin R. Perner – <i>Phrasen, Spracherwerb und Unterricht</i>

Samstag, 23. Jänner 2016 (Ort: Sprachenzentrum der Universität Wien)

9:00 – 10:30	Renate Faistauer – <i>Umgang mit Texten (Lesen/Schreiben)</i>
10:45 – 12:15	Tina Welke – <i>Umgang mit Texten (Hören/Sprechen)</i>

Eine Kooperation des ÖDaF mit der Akademie der bildenden Künste Wien, dem Fachbereich für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien und dem Sprachenzentrum der Universität Wien.

Bankverbindung:
P.S.K., BLZ: 60000 BIC: OPSKATWW
Konto Nr.: 7.963.205 IBAN: AT796000000007963205 ZVR 847239376

Quelle: OeDaF-Newsletter (vom 24.11.2015)

b) Salzburger Einblicke in die Spracharbeit für Ehrenamtliche



Salzburger Einblicke in die Spracharbeit für Ehrenamtliche

Veranstaltungsreihe für den Einstieg in die ehrenamtliche Unterstützung von Geflüchteten in der Aneignung des Deutschen.

Samstag, 12. März 2016

13:00 – 14:30	Margareta Strasser – <i>Dialogarbeit</i>
14:45 – 16:15	Florian Bauer – <i>Lesestrategien kennen lernen und vermitteln</i>

Samstag, 16. April 2016

13:00 – 14:30	Katharina Ferris – <i>Hörstrategien kennen lernen und vermitteln</i>
14:45 – 16:15	Elke Renner – <i>Wortschatzarbeit in Alltagssituationen</i>

Samstag, 30. April 2016

13:00 – 14:30	Barbara Naderlinger-Madella – <i>Strategien für das Sprechen und Schreiben</i>
14:45 – 16:15	Denis Weger – <i>Phasen der Spracharbeit</i>

Samstag, 21. Mai 2016

13:00 – 14:30	Lisa Hainzl – <i>Geeignete Materialien für ehrenamtliche Spracharbeit</i>
14:45 – 16:15	Maria Zauner – <i>Spracharbeit begleiten. Ziele und Grenzen der Spracharbeit von Ehrenamtlichen</i>

Samstag, 4. Juni 2016

13:00 – 14:30	Hannes Baumgartner – <i>Wie viel Grammatik braucht die Spracharbeit?</i>
14:45 – 16:15	Christine Maria Neuner – <i>Mögliche Auswirkungen psychischer Belastung(en) auf Sprachlernkontexte</i>

Veranstaltungsreihe im Rahmen der MORE-Initiative der Universität Salzburg (www.uni-salzburg.at/more4refugees) in Kooperation mit dem Sprachenzentrum, dem Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg und dem ÖDaF.

Veranstaltungsort:

Universität Salzburg – UNIPARK Nonntal
Erzabt-Klotz-Straße 1, Seminarraum 1.009 (1. Stock)
5020 Salzburg

Anmeldung bis spätestens drei Tage vor dem jeweiligen Termin auf www.oedaf.at/einblickesalzburg

Die Teilnahme an dieser Veranstaltung ist für alle Personen **kostenlos**, die ehrenamtlich mit Geflüchteten arbeiten, und richtet sich insbesondere an Personen **ohne sprachdidaktische Ausbildung**. Für diese Veranstaltung werden keine Teilnahmebestätigungen ausgestellt.

Bankverbindung:
P.S.K., BLZ: 60000 BIC: OPSKATWW
Konto Nr.: 7.963.205 IBAN: AT796000000007963205 ZVR 847239376

Quelle: OeDaF-Newsletter (03.03.2016)

c) Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch (WRILAB2)



Universitätsstraße 65-67
9020 Klagenfurt
Austria

Tel.: +43 (0) 463 2700-8637
Fax: +43 (0) 463 2700-998637

E-Mail: schreibcenter@aau.at
<http://www.aau.at/schreibcenter>

Montag, 15. Februar 2016

**Einladung zu einem Fortbildungsseminar
„Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch mit der Lernplattform
WRILAB2 unterrichten“**

Sehr geehrte Damen und Herren!

Das Schreiben in einer Zweit- oder Fremdsprache stellt hohe Anforderungen an die Textproduzent_innen; Verlangt werden nicht nur sprachliche Kompetenzen – also der notwendige Wortschatz und entsprechende Grammatikkenntnisse –, sondern auch textsorten-, domänen- und kulturspezifische Kompetenzen. Die derzeit auf dem Markt erhältlichen didaktischen Materialien decken diese nur bedingt ab.

Das EU-Forschungsprojekt WRILAB2 „A Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian and Slovene as L2“ greift die Desiderate in der Schreibdidaktik auf und stellt eine **Online-Plattform** für verschiedene Zielgruppen zur Verfügung. Anhand von zwölf Lerneinheiten pro Sprache können **Zweit- und Fremdsprachenlernende** ihre Schreibkompetenzen ab dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erweitern. Basis jeder Lerneinheit ist eine Textsorte, wie *Bewerbungsschreiben*, *Leserbrief*, *Essay* und *Zusammenfassung*. Die Online-Plattform bietet **Materialien, Aufgaben und Übungen** sowohl zum **Selbststudium**, für **Blended Learning** als auch für den Einsatz im **Präsenzunterricht**. Mehr Informationen finden Sie auf www.wrilib2.eu, wo Sie nach einfacher Registrierung bereits erste Eindrücke sammeln können.

Auf Basis unserer Lernplattform organisieren wir ein **Fortbildungsseminar für Unterrichtende von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache** an der Sekundarstufe II und in der Erwachsenenbildung, zu dem wir Sie hiermit herzlich **einladen**.

Datum: Freitag, 1. April 2016, 14.30-18.00;
Samstag, 2. April 2016, 9.00-12.30 und 13.30-17.00
Ort: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Raum V.1-02
Teilnehmerzahl: Die Teilnahme ist kostenlos. Anmeldungen werden in der Reihenfolge des Einlangens bis zur Höchstteilnehmerzahl von 20 angenommen.

d) Inklusive Perspektiven auf Flucht und Bildung

Was ist SOLIdee?



Wir sind eine Initiative von engagierten Menschen, die teils direkt als Lehrende oder Studierende oder indirekt als Freund*innen oder Bekannte mit dem Institut für Bildungswissenschaft verbunden sind. Als Privatpersonen und Teil der Zivilgesellschaft sehen wir es als unsere Aufgabe, angesichts der teilweise untragbaren Situation von geflüchteten Menschen in unserem Land wie auch in Europa Verantwortung zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten, eine Willkommenskultur in Österreich zu schaffen, die jeden Menschen als das behandelt, was sie*er ist – nämlich Mensch mit all den ihr*ihm zustehenden Rechten.

Als Forschende, Lehrende und Lernende sehen wir es als unseren Auftrag an, unser Fachwissen und unsere Expertise gezielt dafür einzusetzen, dem gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag von Universitäten gerecht zu werden und im Rahmen unserer Möglichkeiten Räume zu öffnen, in denen wir so partizipativ und hierarchiefrei wie möglich gezielt über alternative und nachhaltige Ideen sowie Lösungsansätze nachdenken, diese möglichst auch zu realisieren und wissenschaftlich zu dokumentieren.

Wenn Du/Sie mehr zu SOLIdee erfahren möchtest/möchten oder mit uns in Kontakt treten willst/wollen, besuche unsere Homepage:

www.solidee.at



Um eine **Anmeldung zur Tagung** per Email wird der besseren Administrierbarkeit halber **bis 27.06.2016** gebeten an:

michelle.proyer@univie.ac.at

Impressum
Mag.a Dr.in Michelle Proyer
Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a, 1090 Wien



DIE FURCHE FORUM
JOURNAL
KUNST UND
KULTUR
FELULETON



universität
wien
Fakultät für Philosophie
und Bildungswissenschaft

Tagung

Inklusive Perspektiven auf Flucht und Bildung



Quelle: OeDaF-Newsletter (vom 24.06.2016)

e) Zugang zu Sprachen

Einladung für in Wien und NÖ ansässige Vereine, Organisationen und ehrenamtliche Einzelpersonen in der Flüchtlingsarbeit/-hilfe.

ZUGANG ZU SPRACHE/N – ZUGANG DURCH SPRACHE/N

Bedarf an Qualitätssicherung im Sprachenbereich

Im Fokus: Die Perspektiven und Erfahrungen der NGOs, Vereine, Kursanbieter, DolmetscherInnen.

2015/2016 brachte neue Herausforderungen und die Etablierung neuer Angebote in der Flüchtlingshilfe. Viele davon kreisen rund ums „Deutsch Lernen“ oder „Deutsch Können“ (Deutschkurse, Zugang zum Arbeitsmarkt, ...) und basieren auf funktionierender sprachlicher Kommunikation (Beratung, Betreuung, Asylverfahren, ...). Wir meinen, dass es nach nun einem Jahr, in dem viel ehrenamtliche Arbeit geleistet wurde, eindeutig den Bedarf gibt, den IST-Stand zu erheben und die Qualität der Angebote in den Blick zu nehmen.

Wir bieten Vereinen und Organisationen, die viel Erfahrungswissen haben, an, dass wir es systematisch sammeln, sichten, besprechen und dokumentieren. Ziel ist es, den FördergeberInnen/der Stadt Wien/... aufzuzeigen, wo und wie Qualitätssicherung stattfinden soll, kann und muss.

Daher laden wir ein zu einem Nachmittag, an dem systematisch Erfahrungen rund um das Thema Zugang zu Sprache/n – Zugang durch Sprache/n gesammelt und dokumentiert werden.

23. September 2016, 12 – 17h
Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3a, 1. Stock, Hörsaal 1

Um Anmeldung wird gebeten mit dem Betreff **ZUGANG ZU SPRACHEN** bis 23. August an eva.vetter@univie.ac.at. Bitte für die bessere Planbarkeit des Ablaufs bei der Anmeldung angeben, aus welchem Bereich Perspektiven und Erfahrungen eingebracht werden (Deutschkurse, Beratung, ...)

Moderation: Netzwerk SprachenRechte

Organisation & Datensicherung: VerbaI – Verband für Angewandte Linguistik und ÖDaF - Österr. Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

Berichtserstellung: ÖDaF & VerbaI.

Gastgeberin: Institut für Sprachwissenschaft



verbaI



Quelle: OeDaF-Newsletter (vom 10.08.2016)

f) Erzählen in der Zweitsprache



ERZÄHLEN IN DER ZWEITSPRACHE

19. Grazer Tagung Deutsch als Fremd/Zweitsprache und Sprachdidaktik

10.-11.6.2016

PROGRAMM

Freitag, 10. Juni 2016

Meerscheinschlössl, Mozartgasse 3

13:30-14:00 Uhr	Anmeldung	
14:00-14:15 Uhr	Begrüßung und Eröffnung	
14:15-15:00 Uhr	Eröffnungsvortrag (Festsaal) <i>Lernen durch Interaktion, Rekonstruktion und Imitation in Erzählerwerb und Erzähldidaktik</i> Tabea Becker (Hannover) & Juliane Stude (Münster)	
15:00-15:45 Uhr	Vortrag 1 (Festsaal) <i>Erzählfunktionen und erzählerische Mittel: Zur Entwicklung der Redewiedergabe in Rechtfertigungsgeschichten</i> Patrick Grommes (Jena)	Vortrag 2 (HS 23.03) <i>Narrative Kohäsion in der Zweitsprache Deutsch – Unterscheiden sich die Junktionstechniken in Abhängigkeit von der Erstsprache?</i> Anja Binanzer (Münster) & Miriam Langlotz (Braunschweig)
15:45-16:15 Uhr	Kaffeepause	
16:15-17:00 Uhr	Vortrag 3 (Festsaal) <i>Narrative Qualifizierungsstrukturen bei Zehnjährigen mit Deutsch als Zweitsprache</i> Verena Blaschitz (Wien)	Vortrag 4 (HS 23.03) <i>Wie erzählen austro-türkische Kindergartenkinder mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen eine Bildergeschichte auf Türkisch und Deutsch?</i> Neriman Dobek, Katharina Korecky-Kröll & Wolfgang Dressler (Wien)
17:00-17:45 Uhr	Vortrag 5 (Festsaal) <i>Schriftliches Erzählen sorbisch-deutsch mehrsprachiger Kinder: Untersuchungen zu einem sprachenübergreifenden Zugriff auf narrative Textkompetenz</i> Christoph Gantefort (Köln)	Vortrag 6 (HS 23.03) <i>Formulierungsfähigkeiten beim schriftlichen Erzählen in Deutsch als Zweitsprache</i> Larissa Greber (Luzern)

1/2

Quelle: OeDaF-Newsletter (vom 10.04.2016)

g) Emotionales Lehren und Lernen

**Fortbildungsworkshop des ÖDaF in Kooperation mit dem
Sprachenzentrum der Universität Wien**

Samstag, 11. November 2017 – Sprachenzentrum, Raum 12

**Emotionales Lehren und Lernen –
kreativ, lustvoll, effizient!**

Inhalte und Ziele:

Oft kommt es mehr darauf an, wie man etwas sagt, als was man genau sagt. Die Wirkung von dem, was wir sagen und tun, hängt ganz eng mit unserer Art, es zu kommunizieren, zusammen – und damit unmittelbar mit unseren Emotionen! Als Lehrerinnen und Lehrer sind wir uns der entscheidenden Rolle von Emotionen beim Lehren und auch Lernen oft nicht ausreichend bewusst – bzw. fehlen uns manchmal auch einfach die Möglichkeiten, die Erfahrung und der Mut, Emotionen konkret ‚einzusetzen‘.

In diesem Workshop geht es um die Wirkung und Auswirkung von emotionalem Lehren und Lernen. Anhand vieler konkreter Übungen soll einerseits eine Bewusstmachung erfolgen, andererseits sollen Möglichkeiten kennen gelernt und geübt werden, emotionales Lehren und Lernen konkret im Schulalltag ein- und umzusetzen.

Die Teilnehmer_innen erhalten ein Handout mit allen im Workshop behandelten Übungen.

Quelle: OeDaF-Newsletter (vom 29.10.2017)