



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprache – Bildung – Flucht. Wie Jugendlichen mit
Fluchterfahrung Sprachigkeit in der Schule ermöglicht
werden kann.“

verfasst von / submitted by

Mag.^a Sarah Buchner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 299 333

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

Lehramtsstudium UniStG.,
UF Psychologie und Philosophie UniStG.,
UF Deutsch UniStG.

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Inci Dirim

I. Inhaltsverzeichnis

I.	Inhaltsverzeichnis	2
II.	Einleitung.....	3
III.	Hauptteil	5
1.	Was bedeutet Sprechen?	6
1.1.	Anerkennung als Voraussetzung von Sprechen und Sprachigkeit.....	6
1.2.	Voswinkel's Modullierung der honnethschen Anerkennungstheorie(n)	9
1.3.	Sprachliche Machtverhältnisse nach Bourdieu	10
1.4.	Die soziale Dimension des Sprechens	12
1.5.	Der sprachliche Habitus im Körper und dessen Veränderung	14
1.6.	Strukturelle Anerkennung bei Bourdieu und der Zugang zum	Bildungssystem 16
1.7.	Im Bildungssystem konstruierte „klassenspezifische“ Ausdrucksstile.....	17
1.8.	(struktureller) Interaktionismus nach Goffman	19
1.9.	Techniken der „Imagepflege“	21
2.	Mehrsprachigkeit und Schule.....	24
2.1.	Bildungstheoretische Annahmen.....	24
2.2.	Das österreichische Bildungssystem	30
2.3.	Das Konzept der Bildungssprache	35
2.4.	Kritik am Konzept der Bildungssprache	39
2.5.	Fazit: Plädoyer für eine nüchterne Pädagogik sprachlicher Vielfalt	46
3.	Spracherwerb und Mehrsprachigkeit	49
3.1.	Spracherwerbs-hypothesen.....	49
3.1.1.	natürlicher Erwerben vs. Erlernen einer Sprache	49
3.1.2.	Monitor-hypothesis	50
3.1.3.	Empathie	51
3.1.4.	Verstehen setzt Sprechen voraus.....	52
3.1.4.1.	Caretaker-Speech	52
3.1.5.	Hörverstehen vor Sprachkompetenz	54
3.1.5.1.	Total Physical Response Technique	54
3.1.6.	Motivation	55
3.1.7.	creative Modell	56
3.2.	Die Phase der „silent period“	57
3.2.1.	Vorteile einer „silent period“	60
3.2.2.	Didaktik & Methodik während der „silent period“	62
3.2.3.	soziokulturelle Perspektive	63
3.2.4.	Formen der „silent period“	65
3.2.5.	praktische Vorgehensweise	67
4.	Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung.....	69
4.1.	Zwangsmigration und Sprache.....	72
4.2.	Trauma-Definition.....	79
4.3.	Versuch einer politischen Konzeption von Trauma	82
4.4.	Vorteile einer Diagnose.....	90
5.	Traumapädagogik und Schule.....	94
5.1.	Das Konzept der Traumapädagogik	98
5.1.1.	Leitgedanken.....	99
5.1.2.	Notwendigkeit von korrigierenden Beziehungserfahrungen	100
5.1.3.	Entwicklungsfeld Schule	102
5.2.	Zusammenfassung	105
6.	Praktische Tipps und Übungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in der Schule.....	107
IV.	Vorläufiges Fazit: Ein Maßnahmenkatalog	119
V.	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	122
VI.	Abstract Deutsch	143
VII.	Abstract Englisch.....	144

II. Einleitung

„Der sogenannte Standard ist ein in hohem Maße ideologisches Konzept, doch es ist notwendig, den richtigen Gebrauch zu lehren, während man gleichzeitig seine politischen Implikationen kritisiert.“

(Paulo Freire / Ira Shor 1987, S. 71)

Im natürlichen Zweitsprachenerwerb wurde die Beobachtung gemacht, dass Lernende eine längere Periode schweigen (= *silent period*), bevor sie in der (ihnen) neuen Sprache zu sprechen beginnen. Die Ursache wird zu einem großen Teil in der notwendigen Zeit, welche die Lernenden brauchen um aus dem sprachlichen Input, dem sie ausgesetzt sind, Bedeutungsstrukturen herauszulösen, gesehen. Hinzu kommt, so zeigen Asher (1982), Postovsky (1981) und Krashen/Terrell (1983) auf, dass die Lernenden Sicherheit brauchen, die Bedeutungen zu kennen, um aktiv Sprechende zu werden.

Hierbei gibt es Parallelen zur Traumapädagogik, Traumatologie und Traumatherapie. Denn das Konzept des sicheren Ortes ist für jene essentiell. Denn nur mit jenem ist es möglich die hochwirksamen Überlebensstrategien, die sich traumatisierte Jugendliche mit Fluchterfahrung (in vielen Fällen) angeeignet haben, aufzugeben und alternative Verhaltensweisen zu erlernen, um dadurch aktiv an der Gesellschaft teilnehmen zu können. Das heißt, auch hier ist der Faktor Sprache nicht außer Acht zu lassen. Denn Erinnern ist eng mit Spracherleben verbunden.

Ein wesentlicher Teil der Diplomarbeit stellt also folglich die Erforschung von Situationen/Rahmenbedingungen, wo Sprache(n) oder Sprechweisen als (re)traumatisierende Erfahrungen wirksam werden, oder als Resilienz-Faktoren zur Verfügung stehen. Dies stellt somit auch eine Erklärungsmöglichkeit dar, warum es nach traumatisierenden Erleben häufig zu Sprachaufgabe oder Sprachwechsel kommt und somit zu einem Verharren in der „*silent period*“.

Dies ist aber nicht nur auf der individuellen Ebene von Lernenden zu untersuchen. Vielmehr sollen in der Diplomarbeit (rassistische, diskriminierende) Machträume, Interaktionen im Klassenraum und Institutionen allgemein ins Blickfeld genommen werden; denn nur jene können eine sogenannte „*power of speech*“ ermöglichen.

Das (vorläufig) Ergebnis der Diplomarbeit soll ein Maßnahmenkatalog sein, der aufzeigt, wie Sprechen in der Schule – für Jugendliche mit Fluchterfahrung – ermöglicht werden kann. Damit einhergeht die Betonung der Wichtigkeit der sozialen Dimension des Sprechens. Deswegen tritt die Verfasserin auch für einen Wandel der Haltung in Bezug auf das Unterrichten (im speziellen der sogenannten deutschen Sprache) ein. Damit die Kritik nicht nur auf einer theoretischen Ebene stehen bleibt, werden auch verschiedenste praktische Übungen und Tipps für die Praxis einen Teil der Arbeit ausmachen. Damit das artikulierte Plädoyer eines notwendigen Wandels eine klare Kontur bekommt.

III.Hauptteil

1. Was bedeutet Sprechen?

Aus diesen wenigen Zeilen geht bereits hervor, dass in allen zwischenmenschlichen Beziehungen – die durch Sprache(n) geschaffen werden – die Frage nach sogenannten Anerkennungsverhältnissen im Raum steht. Zum einen geht es um Anerkennung „als“ Mensch und Sprecher*in und zum anderen um Anerkennung „für“ das Gesprochene. Das heißt, um das Phänomen Sprechen definieren zu können, ist es unabdingbar, das Verhältnis von Anerkennung, Sprache und sozialen Ungleichheiten in Form von Machtverhältnissen zu diskutieren. Anders formuliert: Wer kann mit wem, wann und wie sprechen und welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Denn das Feld der Anerkennung stellt laut Honneth das Bindeglied zwischen Subjekt und Gesellschaft dar:

„Einerseits bemißt sich die Chance einer positiven Selbstbeziehung für die Subjekte selber an Bedingungen, die einen gesellschaftlichen Charakter besitzen, weil sie aus normativ geregelten Formen wechselseitiger Anerkennung bestehen; andererseits bemißt sich die Chance einer bestimmten Gesellschaft, auf die ungezwungene Zustimmung der eigenen Mitglieder zu stoßen, an ihrer Fähigkeit zur Organisation von Anerkennungsverhältnissen, die die individuelle Entwicklung solcher positiven Formen der Selbstbeziehung ermöglichen.“ (Honneth 1994/2003: S.310)

1.1. Anerkennung als Voraussetzung von Sprechen und Sprachigkeit

In diesem Zusammenhang stellt Anerkennung also auch die Prämisse für soziale Integration dar. Denn laut Honneth, können aus Individuen nur Mitglieder von Gesellschaften werden, in dem sie wechselseitige Anerkennung erfahren und ein Bewusstsein erlangen in Hinblick auf die Rechte und Pflichten, die reziprok verteilt sind. (Honneth 1994/2003: S. 148f.) Honneth verweist sogar auf einen „Zwang zur Reziprozität (...), der sich begegnenden Subjekte gewaltlos dazu nötigt, auch ihr soziales Gegenüber in einer bestimmten Weise anzuerkennen (...).“ (Honneth 1994/2003:S.64f.)

„(...) Wenn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will.“ (Honneth 1994/2003: S. 64f.)

Anders formuliert, dadurch dass erst im Akt der Anerkennung eine Ebenbürtigkeit geschaffen wird, stellt jener auch die Voraussetzung für Reziprozität dar. Das Ziel der Anerkennung stellt laut Honneth dadurch die sogenannte Autonomie dar. Damit ist gemeint, dass Menschen ihre Wünsche und Absichten frei bestimmen als auch realisieren können. (Honneth 1994/2003: S. 339) Grundsätzlich unterscheidet Honneth drei sogenannte Modi der Anerkennung; jenen liegt zum einen ein bestimmtes Selbstverhältnis zu Grunde, zum anderen eine bestimmte Form der Missachtung. Dies hängt damit zusammen, dass Honneth sehr stark von Hegel beeinflusst ist, da er den hegelschen „*Kampf um Anerkennung*“ fortführt. (Honneth 1994/2003: S. 109) Er differenziert zwischen der Sphäre der Liebe, die Selbstvertrauen bedingt, der Sphäre des Rechts, wodurch Selbstachtung ermöglicht wird, sowie der Sphäre der sozialen Wertschätzung, die wiederum die Selbstschätzung bedingt. Denen gegenübergestellt werden die Missachtungsformen der Misshandlung und Vergewaltigung, sowie der Entrechtung und des Ausschlusses, als auch der Entwürdigung und Beleidigung. (Honneth 1994/2003: S. 148ff.) Jene Modifikationen werden auch als potentielle Werteigenschaften bezeichnet, die das Resultat eines historischen Lernbeziehungsweise Sozialisationsprozesses darstellen. (Honneth 1994/2003: S. 331f.) Im Rahmen dieser Arbeit sind vor allem die Modi der sozialen Wertschätzung und des Rechts von Relevanz, da jene im öffentlichen Raum zu verorten sind und sie dadurch die Ebene der Gesellschaft durchdringen; als auch die Ebene der Liebe, die im zwischenmenschlichen (privaten) beziehungsweise psychologischen Kontext anzusiedeln ist und eine nicht unwesentliche Rolle spielt, wie mit Goffman noch gezeigt wird. Die rechtliche Anerkennung bedeutet - zumindest ihrem Anspruch nach - die Gleichheit und Freiheit ihrer Mitglieder, deren freie Zustimmung zu der Gesellschaft vorausgesetzt wird. (Fraser 2003: S. 220f.) Ergänzt wird diese Sphäre um jene der sozialen Wertschätzung, die das Einzigartige des Individuums anerkennt: *„(...) im ersten Fall [der rechtlichen Anerkennung] aber handelt es sich um diejenige allgemeine Eigenschaft, die ihn überhaupt erst zur Person macht, im zweiten Fall hingegen um die besonderen Eigenschaften, die ihn im Unterschied zu anderen Personen charakterisieren.“* (Honneth 1994/2003: S. 183) Honneth zählt zu diesem Modus auch die Solidarität. Denn, wenn mensch etwas oder jemanden

wertschätzt, setzt diese auch einen gemeinsamen Bezugsrahmen voraus. Anders formuliert, eine Art Wertegemeinschaft, die das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft wieder spiegelt. Die soziale Wertschätzung ist mit ihrer Reziprozität deswegen auch als symmetrisch und nicht als gleich zu bezeichnen. (Honneth 1994/2003: S. 198 und S.209ff.) Denn „*symmetrisch muss vielmehr heißen, daß jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren.*“ (Honneth 1994/2003: S. 210) Hier ergeben sich aber schon die ersten Probleme. Denn es ist nicht jedem Subjekt, mit den jeweiligen Unterschieden, möglich sich das gleiche Ausmaß an Gehör zu verschaffen. (Honneth 1994/2003: S. 211) Denn der Gehalt jener Unterschiede ist „*seinerseits freilich wiederum davon abhängig (...), welcher sozialen Gruppe es gelingt, die eigenen Leistungen und Lebensformen öffentlich als besonders wertvoll auszulegen, (...)*“ (Honneth 1994/2003: S. 205) Dieses Leistungsprinzip muss demnach auch Chancengleichheit voraussetzen, damit die bestehenden Ungleichheiten überhaupt erst gerechtfertigt werden können. Deswegen:

„um als moralisch zurechnungsfähige Person agieren zu können, bedarf der Einzelne nicht nur des rechtlichen Schutzes vor Eingriffen in seine Freiheitssphäre, sondern auch der rechtlich gesicherten Chance zur Partizipation am öffentlichen Willensbildungsprozess, von der er faktisch aber nur Gebrauch machen kann, wenn ihm zugleich ein gewisses Maß an sozialem Lebensstandard zusteht.“ (Honneth 1994/2003: S. 190)

In den aktuellen (postmodernen) gesellschaftlichen Verhältnissen ist dies aber keinesfalls gegeben. Honneth spricht diesbezüglich von sogenannten *sozialen Pathologien*. Pathologie deswegen, weil die Bedingungen für ein gutes Leben nicht mehr gegeben seien. Hierbei kritisiert Honneth, gleichsam der Kritischen Theorie von Horkheimer und Adorno (Horkheimer/Adorno 2003), die „*vereinseitigte und verengte Vernunft*“ der europäischen Gesellschaft mit ihren kapitalistischen Verhältnissen. Vor allem aber, wird das instrumentelle Verhältnis der Menschen zu ihrer Umwelt kritisiert. Pilarek hält diesbezüglich fest, dass individualistische Selbstverwirklichungsforderungen für kapitalistische Zwecke instrumentalisiert werden. (Pilarek 2007: S. 61f.) Stephan Voswinkel spricht in diesem Kontext von einer doppelten Subjektivierung der Arbeit. (Voswinkel 2002: S. 75) Hinzu kommt, dass durch die nicht gegebene Chancengleichheit, der Markt und nicht das Selbstverständnis der jeweiligen Gesellschaft entscheidet, welche Leistungen als wertvoll gelten. Genau dadurch werden soziale Ungleichheiten produziert beziehungsweise reproduziert. (Neckel, Dröge 2002: S. 103) Bourdieu spricht diesbezüglich auch von einer

Illusion zwischen Sein und Sollen. (Bourdieu/Passeron 1971) Bevor Honneth mit Bourdieu und seiner Definition des Sprechens in Verbindung gebracht wird, soll die Theorie der Anerkennung von Honneth noch durch Voswinkel erweitert werden.

1.2. Voswinkel's Modullierung der honnethschen Anerkennungstheorie(n)

Voswinkel unterscheidet zwischen Anerkennung als Interesse und Anerkennung als emotionales Empfinden. Wie bei Honneth bereits angeklungen, geht es im sogenannten Kampf um Anerkennung auch um die Durchsetzung von Interessen und um die Anerkennung eines sogenannten Gerechtigkeitsempfindens. Daraus ergeben sich bei Voswinkel zwei Spannungsfelder: Würdigung und Bewunderung; sowie Anerkennung und Form; (Voswinkel 2001: S. 14ff.) Im ersten Spannungsfeld kommt die sogenannte Wertegemeinschaft von Honneth wieder ins Spiel. Denn von einer Würdigung kann mensch laut Voswinkel eben nur dann sprechen, wenn mensch den kulturellen beziehungsweise gesellschaftlichen Normen entspricht und dadurch auch als zugehörig zu dem jeweiligen Kollektiv empfunden wird. Demnach wird analoges Verhalten bei anderen Menschen reziprok gewürdigt. Von einer Bewunderung spricht Voswinkel im Falle von einer erreichten Wirkungsmacht, die durch Durchsetzungskraft erzielt wurde. Anders formuliert, Bewunderung entsteht immer aus einer Konkurrenzsituation, in welcher der gewonnene Kampf als eine Leistung belohnt wird, wodurch sich die Gewinner*innen von anderen unterscheiden beziehungsweise hervorheben. Hieraus wird bereits ersichtlich das Ungleichheit immer im Zusammenhang von Hierarchie und Machtverhältnissen zu verstehen ist. (Voswinkel 2001: S. 68ff.)

„Es ist die Anerkennung für Besonderheit, große Leistungen, beeindruckenden Erfolg, Überlegenheit, Originalität. Diese Anerkennung setzt nicht Nähe, oft sogar Distanz voraus – oder eine Nähe der Faszination durch Distanz, wie sie der Fan gegenüber dem Star empfinden mag. (...) Bewunderung korrespondiert mit Prestige, mit Ranghöhe, mit Markterfolg und ist daher eine vertikale Form der Anerkennung – von unten nach oben.“
(Voswinkel 2001: S. 70)

Dahingegen ist die Würdigung unabhängig von Macht, Erfolg und Prestige. (Voswinkel 2001: S. 46) Voswinkel differenziert dies noch weiter aus, in dem er zwischen einem formalen Charak-

ter der Bewunderung und der Ehre unterscheidet. Mit dem formalen Charakter ist der Ruf beziehungsweise die Reputation gemeint. Jener ist immer verknüpft mit einer bestimmten Rolle einer Person und nicht mit einer Person an sich. Bei Zweiterem spricht Voswinkel von Ehre beziehungsweise Würdigung, die personen-spezifisch ist. (Voswinkel 2001: S. 18 und S. 107-114) Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Voswinkel Anerkennung als ein relational gedachtes Konzept, aus welchem auch Autoritäten entstehen können, betrachtet. Hierbei gibt es einige Parallelen zu Bourdieu, der ebenfalls in Relationen denkt. (Rehbein 2006: S. 67 und S. 84)

1.3. Sprachliche Machtverhältnisse nach Bourdieu

Bourdieu analysiert die soziale Ungerechtigkeit, die durch die fehlende Anerkennung entsteht, wie mit Voswinkel und Honneth gezeigt wurde, auf sprachlicher Ebene. Denn er untersucht die Repräsentation, Produktion beziehungsweise Reproduktion von sozialer Ungerechtigkeit mittels der Sprache(n), konkreter, dem Sprechen:

“Die Struktur des Raumes der Sprachstile reproduziert somit die Struktur der objektiven Unterschiede der Existenzbedingungen, und zwar vermittelt über die Struktur des sprachlichen Feldes als eines Systems sprachlicher Machtverhältnisse im eigentlichen Sinne, die auf der ungleichen Verteilung des Sprachkapitals beruhen (oder, wenn man so will, auf der ungleichen Verteilung der Chancen, objektivierte sprachliche Ressourcen zu inkorporieren).” (Bourdieu 2005: S. 63)

Wie im kapitелеinleitenden Zitat bereits festgestellt, differenziert Bourdieu zwischen einer grammatikalischen und einer sozialen Dimension des Sprechens. Zweitere ist aus soziologischer Perspektive von großer Relevanz. Sie stellt nämlich ein Mittel zur Distinktion dar und ist damit auf dem sogenannten sprachlichen Markt ein Herrschaftsinstrument. (Bourdieu 2005: S. 66)

Demnach ist Sprechen ein bestimmter Ausdrucksstil, der zum einen durch den Habitus der Sprecherin/des Sprechers und zum anderen durch den sprachlichen Markt bedingt ist. Bourdieu nennt diesen Vorgang *die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. (Bourdieu 2005: S. 41ff.) Die dazugehörige Aussprache beziehungsweise die Artikulation ist laut Bourdieu der Körper gewordene

Lebensstil (Bourdieu 2005: S. 94), der die soziale Position widerspiegelt und schafft. Mit dem Lebensstil ist die *“ökonomische, kulturelle und soziale Bedingungs-lage einer (...) Gruppe von Akteuren”* (Schwingel Markus 1995: S. 111) gemeint.

Die jeweilige soziale Position im sozialen Raum, also in der jeweiligen Gesellschaft, ist demnach relational durch die Nähe beziehungsweise Distanz einer/eines anderen Akteurin/Akteurs zu bestimmen. Also in Abgrenzung zu einer anderen Person. (Bourdieu 1998: S. 17f). Zusätzlich ist die soziale Positionierung innerhalb einer Gesellschaft abhängig von der Zusammensetzung der bourdieuschen Kapitalformen. Zu nennen sind hier das soziale, ökonomische, kulturelle und symbolische Kapital. Die Kapitalformen meinen nichts Geringeres als die Ressourcen, die mensch im Kampf um Anerkennung zur Verfügung hat. (Schwingel 1995: S. 85f.)

Hinzu kommt, dass der soziale Raum wiederum charakterisiert ist durch Strukturen, denen verschiedene Funktionen zugeschrieben sind. Bourdieu nennt sie *relativ autonome Felder*. Je nach Feld, auf dem sich die Sprecherin/der Sprecher gerade befindet, hat die eine oder andere Sorte des Kapitals mehr Gewicht:

“In der Praxis, d. h. innerhalb eines jeweils besonderen Feldes sind inkorporierte (Einstellungen) und objektivierte Merkmale durch Akteure (ökonomische und kulturelle Güter) nicht alle gemeinsam und gleichzeitig effizient. Vielmehr legt die spezifische Logik eines jeden Feldes jeweils fest, was auf diesem Markt Kurs hat, was im betreffenden Spiel relevant und effizient ist, (...)” (Bourdieu 1982: S. 194)

Daraus lassen sich dann verschiedene soziale Klassen konstruieren. (Bourdieu 1998: S. 23-27) Für diese Arbeit hat das symbolische Kapital eine große Bedeutung: *“als wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee usw. bezeichnet).”* (Bourdieu 1985: S. 11) Damit sind also jene Ressourcen gemeint, die den Maßstab im Kampf um Anerkennung beziehungsweise um die Deutungsmacht vorgeben und somit auf den jeweiligen Feldern Geltung erlangen. (Moebius 2006: S. 92f.)

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass unter einem sprachlichen Habitus eine bestimmte Art und Weise des Sprechens verstanden wird. Jener bedingt sich zum einen aus der Fähigkeit grammatikalisch richtige Sätze zu bilden und zum anderen dadurch, dass Sprache am

jeweiligen sprachlichen Markt angemessen angewendet beziehungsweise verwendet wird. Deswegen ist für die Bedeutung der jeweiligen Aussage - zu diesem Schluss kann mensch kommen - die soziale Dimension von größerer Bedeutung als die grammatikalische. (Bourdieu 2005: S. 42)

1.4. Die soziale Dimension des Sprechens

Der jeweilige Sprechakt wird also über den sprachlichen Markt von außen bestimmt. Dadurch wird ein sogenannter objektivierter Sinn kreiert, der wiederum abhängig ist vom Distinktionswert der Äußerung. Dieser Wert, anders formuliert, der Grad der Unterscheidung der Aussage von anderen im jeweiligen sprachlichen Umfeld, entsteht also durch die Beziehung der Aussage der/des jeweiligen Sprecherin/Sprechers in Relation zu der Äußerung anderer Sprecher*innen. Deswegen ist für Bourdieu Sprechen eine *“Ökonomie des sprachlichen Tausches”*. Ein *“Modell der sprachlichen Produktion und Zirkulation”*. (Bourdieu 2005: S. 42)

Die Äußerung zirkuliert demnach auch nicht auf der grammatikalischen Dimension, sondern auf einer sozialen. Denn, die Äußerung ist gekennzeichnet durch den Stil der Sprecherin/des Sprecher, der wiederum abhängig ist von den marktbedingten Produktionsverhältnissen, wodurch eine soziale Positionierung von Seiten der Sprecherin/des Sprechers unweigerlich von staten geht. Zusätzlich ist die Äußerung noch abhängig von dem Wahrnehmungs- beziehungsweise Bewertungsschema der Rezipient*innen. (Bourdieu 2005: S. 41f.)

Demnach ist das Wort für Bourdieu dann auch wie folgt zu verstehen: *“in allen seinen vom Wörterbuch ausgewiesenen Verwendungen (...) als ein neutralisiertes Produkt der Praxisbezüge, in denen es sich eigentlich bewegt, [hat es] keine soziale Existenz: In der Praxis existiert es jedoch immer nur eingebettet in Sprechsituationen (...)”* (Bourdieu 2005: S. 43) Anders formuliert: Für Bourdieu gibt es keine Wörter mit klaren Bezeichnungen, sondern nur noch Wörter deren Bedeutungen relational sind, abhängig vom sozialen Raum in dem sie angewendet werden. Denn ihre Bestimmung erhalten sie durch das Umfeld, in dem sie stehen. Deswegen gibt es auch viele verschiedene Bedeutungen, abhängig vom sprachlichen Markt und den jeweiligen sozialen Beziehungen.

Dieser Logik folgend entsteht dann eine allgemeinste Bedeutung, aus dem relationalen Verhältnis des Marktes zum herrschenden Markt. (Bourdieu 2005: S. 44)

“An der Fähigkeit, die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes gleichzeitig zu erfassen (...), und erst recht an der Fähigkeit, sie praktisch handhaben (...), lässt sich gut jene typische gehobene Sprachfähigkeit messen, die von der Situation absehen und den praktischen Bezug aufbrechen kann, der ein Wort mit einem praktischen Kontext verbindet, und es so auf einer seiner Bedeutungen festlegt, um das Wort an sich und für sich zu betrachten, das heißt als geometrischen Ort aller möglichen Beziehungen zu Situationen, die auf diese Weise als ebenso viele “Sonderfälle des Möglichen” behandelt werden.” (Bourdieu 2005: S. 45)

Diese Mehrdeutigkeit kann allerdings auch instrumentalisiert werden, beispielsweise von Seiten der Politik. In dem sie der Bevölkerung leere Identifikationsangebote stellen. Bourdieu nennt dies dann *“ideologische Effekte”*. (Bourdieu 2005: S. 44)

Neben dem strukturellen Anteil der Äußerung, so ist es unbedingt notwendig, sich auch die Ebene der Sprecherin/des Sprechers anzusehen. Denn auch jene/r inkorporiert beziehungsweise verinnerlicht die Äußerung. Dadurch hat eben auch die Sprecherin/der Sprecher einen eigenen strukturellen Anteil des Sprechens in sich oder durch sich. (Rehbein 2006: S. 94) Der Habitus stellt also soziale Dispositionen dar, die sich gleichsam der sozialen Strukturen, in die Körper einverleiben.

Aber: *“Der Habitus ist determiniert und schöpferisch zugleich (...)”*, (Rehbein 2006: S. 87) weil - um es mit den Worten Bourdieus zu sagen - : *“ (...) Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, (...) wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren (...)”* (Bourdieu 1987: S. 98 bzw. S. 102f.) Denn:

“Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat - Deswegen macht gerade er die Praktiken relativ unabhängig von den äußeren Determiniertheiten der unmittelbaren Gegenwart (...). Als Spontanität ohne Willen und Bewusstsein steht der Habitus zur mechanischen Notwendigkeit nicht weniger im Gegensatz als zur Freiheit der Reflexion. (...)” (Bourdieu 1987: S. 105)

Das heißt, es ist nicht unmöglich, wenn auch schwer, den Habitus zu transzendieren. Mit Markus Schwingel kann mensch also zusammenfassend festhalten, dass es sich um ein dialektisches Verhältnis zwischen sprachlichem Habitus, sprachlichem Feld beziehungsweise dem sprachlichen Markt handelt, wo auch die Möglichkeit, der Veränderung besteht. (Schwingel 1995: S. 72 sowie 76f.)

1.5. Der sprachliche Habitus im Körper und dessen Veränderung

In Bezug auf, dass sich im Körper einschreiben, gibt es Parallelen zu Ludwig Wittgenstein, der in seinen Sprachspielen genau diesen Vorgang beschreibt. (Wittgenstein 1971: S. 250, § 23) Wittgenstein hält fest, dass in den Sprachspielen unbewusst Regeln befolgt werden: *„Wenn ich der Regel folge, wähle ich nicht. Ich folge der Regel blind.“* (Wittgenstein 1971: S. 351, §219) Wittgenstein’s Regel kann wie folgt definiert werden:

„[...] auf Einübung beruhende Verlässlichkeit. Diese muss die Richtung weisen, den Zusammenhang des Sprachspiels sichern – sie ist jedoch bei weitem keine eindeutige Definition. [...] Sie ist vielmehr, was jeder einzelne im Sprachspiel als anschlussfähige Handlung vollzieht.“ (Goppelsröder 2007: S. 73)

Das heißt, dass artikulierte Wörter Möglichkeiten für Handlungen liefern. Sprache ist laut Goppelsröder demnach ein handlungsauslösendes Moment. (Goppelsröder 2007: S. 71) Und: *“die absolute Selbigkeit ist keine Möglichkeit für raum-zeitlich Gebundenes, für wiederholte Praxis (...) so (...) ist jede Wiederholung zugleich der Ursprung von Veränderung.”* (Goppelsröder 2007: S. 73) In den Sprechakten sind also Regeln, oder um es mit den Worten Bourdieus zu sa-

gen Strategien am Werk, die es einem ermöglichen die soziale Position nicht nur zu erhalten, sondern auch zu verbessern. (Rehbein 2006: S. 107)

Wittgenstein wird in dieser Arbeit deswegen erwähnt, da die Verfasserin der Arbeit zu dem Schluss gekommen ist, dass die Verwendung des Begriffes Regel adäquater ist, als der Begriff der Strategie. Da eine Sprechhandlung nicht so einfach gleichzeitig reflektiert und verändert werden kann, ohne die Tätigkeit zwischenzeitlich zu unterbrechen. Diese damit einhergehende notwendig aufzuweisende Kompetenz, ist außerdem, wiederum abhängig vom Wortschatz, dem Wissen um die richtige Verwendung, dem richtigen Zeitpunkt und vielem mehr. Mit anderen Worten sie ist von vielen Faktoren abhängig und besonders von der sozialen Position. Demnach ist es, und dies sagt auch Bourdieu, schwer die Sprechweise zu beeinflussen. (Bourdieu 2005: S. 88)

Denn diese Sprechakte sind Teil des sprachlichen Marktes, die gleichfalls der Ökonomie des sprachlichen Tausches unterliegen. Eingangs wurde betont, dass Sprache ein Herrschaftsinstrument darstellt. Da die Verhältnisse von sozialer Ungleichheit immer stark damit verknüpft sind.

Laut Bourdieu streben *“die Menschen nach dem Erhalt oder der Verbesserung ihrer sozialen Position”* (Rehbein 2006: S. 101). Damit geht folgendes einher: *„Die Entstehung eines Sprachmarktes schafft die Voraussetzungen für die objektive Konkurrenz, in der und durch die die legitime Sprachkompetenz als sprachliches Kapital fungieren kann, das bei jedem sozialen Austausch einen Distinktionsprofit abwirft.“* (Bourdieu 2005: S. 61)

Sprachkompetenz kann mensch abschließend wie folgt charakterisieren: Dimensionen der Distinktion und Korrektheit. (Bourdieu 2005: S. 66) Es geht also darum, eine sozial akzeptierte Sprache zu sprechen, die aber in einem sprachlichen Markt und der jeweiligen Situation eingebettet ist; erst durch das Sprechen, erlangen Menschen überhaupt erst eine soziale Position, die verbessert oder verteidigt werden kann, insofern ihr Glauben und Gehör geschaffen wird. (Bourdieu 2005: S. 60 und S. 84). Ob dies erfolgreich verläuft hängt wiederum von den Bewertungskriterien des jeweiligen sprachlichen Marktes ab; aber auch ob und inwiefern die Äußerungen zum eigenen Vorteil beeinflusst werden können. Wie oben bereits erwähnt, ist aber die Möglichkeit der Einflussnahme wiederum ein Zeichen beziehungsweise Merkmal der eigenen sozialen Position. (Bourdieu 2005: S. 74) Die Mittel, welche in diesem symbolischen Kampf um

eine legitime Sprache zur Verfügung stehen, sind somit ungleich verteilt, gleichsam der dazu notwendigen Strategien. (Rehbein 2006: S. 107f.)

1.6. Strukturelle Anerkennung bei Bourdieu und der Zugang zum Bildungssystem

An dieser Stelle sei nochmals auf die Anerkennungstheorien von Voswinkel und Honneth verwiesen. Im Vergleich zu jenen, verwendet Bourdieu die Begriffe Kenntnis und Anerkenntnis und betont so stärker den strukturellen Anteil beziehungsweise die dahinterliegenden Machtverhältnisse. Denn Kenntnis über die jeweils legitime Sprache haben nur jene Menschen, die in der mächtigen beziehungsweise machtvolleren sozialen Position sind. Die restlichen Menschen beziehungsweise mit der postkolonialen Theorie gesprochen, die sogenannten Anderen, sind gezwungen diese Deutungsmacht anzuerkennen. Anders formuliert: die jeweilige Sprachautorität (notwendigerweise) zu akzeptieren. (Bourdieu 2005: S. 100) Bourdieu umschreibt dies auch als symbolische Herrschaft:

“Jede symbolische Herrschaft setzt von Seiten der Beherrschten ein gewisses Einverständnis voraus, dass keine passive Unterwerfung unter einen Zwang von außen, aber auch keine freie Übernahme von Wertvorstellungen darstellt. Die Anerkennung der Legitimität der offiziellen Sprache hat mit einem freiwilligen und widerrufbaren Glaubensbekenntnis ebenso wenig zu tun wie mit einem bewussten Akt der Anerkennung einer ‘Norm’. Sie ist als Praxis bereits in den Dispositionen angelegt. (...)” (Bourdieu 2005: S. 56)

Auch hier wird soziale Ungleichheit (re)produziert. Eine bedeutsame Rolle spielt hierbei laut Bourdieu die Familie und das Bildungssystem. (vgl. nächstes Kapitel) Denn die Sprachkompetenz wird eben durch Nachahmung, Wiederholung und über Gewohnheit erlernt beziehungsweise erreicht.

Ein Vorgriff: gerade im Bildungssystem herrscht aber die Illusion der Chancengleichheit. Denn unter dem Deckmantel der Gleichberechtigung wird dennoch die Sprache der Herrschenden als

legitime Sprache und damit auch als Maßstab gesetzt. So müssen *“alle ein Spiel (...) mitspielen (...), dass unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist.”* (Bourdieu/Passeron 1971: S. 39) Denn:

“Die unterschiedlichen Ausgangslagen werden also insofern tendenziell reproduziert, als auch die Dauer des Einübens tendenziell entsprechend dem zu erwartenden Ergebnis variiert: diejenigen, die am wenigsten bereit und in der Lage sind, die Bildungssprache zu akzeptieren und für sich zu übernehmen, sind dieser Sprache und den Kontrollen, Korrekturen und Sanktionen des Bildungssystems auch am wenigsten lange ausgesetzt.” (Bourdieu 2005: S. 69)

Das heißt auch, dass im Bildungssystem die legitime Sprache anerkannt wird ohne die Kenntnis dessen zu vermitteln. Deswegen wird es unweigerlich zum Kapital der Herrschenden. In einem nächsten Schritt finden dann auch Ausschlüsse statt, der Markt wird sanktioniert beziehungsweise unterliegt Sanktionen. Auch Foucault bearbeitet dies in seiner Analyse des Diskurses:

“ Es geht darum, die Bedingungen ihres Einsatzes (der Diskurse) zu bestimmen, den sprechenden Individuen gewisse Regeln aufzuerlegen und so zu verhindern, daß jedermann Zugang zu den Diskursen hat. Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist.” (Foucault 1974: S. 26)

1.7. Im Bildungssystem konstruierte „klassenspezifische“ Ausdrucksstile

Bourdieu unterscheidet abhängig von der Qualität des Zugangs auch verschiedene sogenannte klassenspezifische Ausdrucksstile. Demnach verfügen - wie bereits erwähnt - die Herrschenden über die Kenntnis der legitimen Sprache. Damit einhergehen auch Selbstsicherheit und eine Art Gelassenheit, die wiederum am Markt Anwendung findet. Eine Art von Ungezwungenheit, die es einer/einem auch ermöglicht, Regeln übertreten zu können. Da diese Verstöße durch die Autorität, die ihnen zu Teil wird, ausgeglichen werden können. (Bourdieu 2005: S. 93f.)

“Sprachliche Gewandtheit z.B. mag durch Überfüllen der rein grammatischen und pragmatischen Gebote glänzen, etwa im Substituieren gebräuchlicher Worte und Wendungen durch erlesenere Ausdrucksformen, oder sich auch in Eigenwilligkeit und Regelverstoß gegenüber sprachlichen und situativen Zwängen offenbaren (...) Die Lockerung etwa auf Ebene des Wortschatzes kann durch verstärkte Rigidität im Syntaktischen oder in der Diktion (wie auch umgekehrt) wettgemacht werden (klar zeigt sich das in den Strategien der Herablassung).” (Bourdieu 1982: S. 297)

Mittels der Strategie der Herablassung wird eine Annäherung oder auch eine Angleichung von einer höheren Position an einer sozial niedrigeren vorgetäuscht. Vorgetäuscht deswegen, da die Distanz mittels des Status aufrechterhalten bleibt. (Bourdieu 1982: S. 397ff.)

Sogenannte „Kleinbürger*innen“ wiederum haben laut Bourdieu eine hohe Sensibilität in Bezug auf Machtverhältnisse und die dazugehörigen sozialen Strukturen. Deswegen würden sie unter Stress und Unbehagen leiden. Vor allem weil sie durch ihren unbezwingbaren Bildungseifer ihre soziale Position aufbessern wollen. Die damit einhergehende Sprachgewandtheit ist allerdings etwas schulisch Erlerntes, wodurch sie auch fehleranfällig sei. (Bourdieu 2005: S. 91ff.) Bourdieu:

“(...) Strategien (...) bilden die unangreifbarste Replik auf die grundsätzliche Überkorrektheit der präventiösen Prätendenten, die – dazu verurteilt, stets zu viel oder zu wenig zu tun – sich auf ängstliche Rückfragen nach der Regel und danach, wie ihr auf legitime Weise Folge zu leisten sei, verwiesen finden und, gelähmt durch diese Rückversicherung – das glatte Gegenteil von Ungezwungenheit –, erst recht nicht mehr wissen, wo ihnen der Kopf steht.” (Bourdieu 1982: S. 937f.)

Diese Sensibilität oder dieses Bewusstsein verschafft ihnen dann meist auch die Rolle der Vermittlerinnen zwischen den Herrschenden und den sogenannten unteren Klassen. (Bourdieu 2005: S. 91f.) Jenen unteren Klassen würde es an sprachlichem Kapital fehlen. Eben weil sie sich die Sprache weder im Laufe der Sozialisation einverleiben, noch in der Schule es ausreichend erlernen konnten. Weshalb sie auch keinerlei Chancen hätten sich am Markt Gehör und Glauben zu verschaffen. Hier herrscht also *“die totale Übereinstimmung zwischen den Zwängen des Marktes und den Dispositionen des Habitus (...).”* (Bourdieu 2005: S. 92)

1.8. (struktureller) Interaktionismus nach Goffman

An dieser Stelle soll die bourdieusche Theorie des sprachlichen Kapitals ergänzt werden um eine Analyse der unmittelbaren Interaktion in sozialen Situationen, wie sie Goffman liefert. Damit sind die Verhaltenskonventionen in der *face-to-face interaction* gemeint. (Goffman 1984: S. 37)¹ Goffman unterscheidet zwischen einer strukturellen und einer praktischen Ebene in Bezug auf Interaktionen. Die erste Ebene bezeichnet er auch als Rahmen, der relativ stabil sei und für die einzelnen nur schwer zur Disposition stehe. Die zweite Ebene, wird mit dem Begriff der Rahmung umschrieben; sprich die Handlungsmöglichkeiten, die allerdings bedingt sind durch den Rahmen. (Knoblauch 1994: S. 28) Das Konzept des Rahmens wird wiederum unterschieden in einen primären und einen sekundären. Primäre Rahmen sind, ein „*auf Gesamtheit aller dieser Deutungsmuster berührende Kräfte und Wesen bezogenes Verstehen*“, das dadurch ermöglicht wird. (Goffman 1977: S. 37) Goffman zählt hierzu, die strukturellen Faktoren „*Klasse, Geschlecht, Ethnie, Alter, Mitgliedschaftsrollen, soziale Netzwerke (...)*“ (Goffman 1994: S. 75) Diese seien schwerer beeinflussbar als sekundäre Rahmen. Laut Goffman würden jene Strukturen allerdings nicht unbedingt determinierend wirken, vielmehr würden sich dadurch bestimmte, wenn auch prädestinierte Möglichkeiten ergeben. (Goffman 1994: S. 83) Für die jeweiligen Handelnden stellt der Rahmen also eine Art Hilfestellung dar; abhängig von ihrem Wissen über jene Strukturen, können sie sich erfolgreich oder weniger erfolgreich von der Hilfestellung profitieren. (Goffman 1994: S. 85)

¹ Bourdieu hat sich zwar klar gegen den Interaktionismus geäußert und die Rezeption von Goffman als auch seine Positionierung ist im wissenschaftlichen Diskurs strittig. Abhängig davon, ob die Bücher Goffmans im Kontext der Entwicklungsgeschichte und des Gesamtwerkes gedeutet werden oder ob mensch lediglich einzelne Schriften für die eigene Argumentation dienliche Passagen herangezogen hat. Die Verfasserin teilt ersteren Zugang. Kritisiert werden die Interaktionisten von Bourdieu, weil er der Meinung ist, dass sie übersehen würden, dass „*(...) in jeder Interaktion (...) die ganze Sozialstruktur präsent*“ (Bourdieu 2005: S. 74) (Rehbein 2006: S. 101f) sei. Diese Kritik ist allerdings nur in Bezug auf seine frühen Schriften zutreffend. Von jenen distanziert sich Goffman allerdings selbst; in späteren Schriften, anerkennt Goffman den strukturellen Anteil in den sozialen Situationen sehr wohl. (Knoblauch 1994: S. 10 - 14; sowie Knoblauch 2006: S. 165) Weswegen die Verfasserin eine Verwendung der goffmanschen Theorie in der Arbeit auch als sinnvoll erachtet.

Wichtig hierbei ist die Unterscheidung zwischen einer kategorialen und individuellen Identifizierung, die Goffman vornimmt. Erstere meint die Klassifizierung hinsichtlich konstanter Kategorien, die in Hinblick auf die Struktur(en), meist unbewusst von statten gehen. Zweiteres meint Merkmale wie neue Stimme, erster Eindruck... etc. Laut Goffman ist die kategoriale Identifizierung im Vergleich zur individuellen unabänderlich; da sich Strukturen eben nur sehr langsam verändern und, weil sie immer mit der körperlichen und kognitiven Präsenz verbunden seien. Goffman umschreibt dies auch als „*psychobiologischen Charakters des sozialen Handelns*“. Hierbei seien nämlich physische, psychische, kognitive... Faktoren miteinander verschränkt. (Goffman 1994: S. 59 und S. 93) Wobei die jeweiligen Akteur*innen der Handlung(en) auch als Mediator*innen des sozialen Sinnes fungieren. Der Sinn beziehungsweise der Rahmen wird zwischen einer individuellen und strukturellen Ebene repräsentiert und dann auch situationsadäquat gestaltet. (Willems 1997: S. 213) Hinzu kommt, wie bereits bei der Bearbeitung Bourdieus angeführt, die Notwendigkeit der Menschen das eigene Image zu wahren beziehungsweise zu verbessern, die eine Bedingung einer jeden Interaktion darstellt. (Goffman 1994: S. 17) Der Mensch ist laut Willems sogar dazu gezwungen. (Williams 1997: S. 53ff.) Somit sind je nach sozialem Status des/der Handelnden, Techniken zur Image-Pflege relevant: „*Image ist demnach eine Funktion strategischer Selbststilisierungen im Rahmen gegebener symbolischer Ordnung.*“ (Willems 2003: S. 26)

Vor allem, weil bei Handlungen auf konventionalisierte beziehungsweise auf spezifisch konnotierte Verhaltensmuster zurückgegriffen wird, sind jene auch abhängig von gesellschaftlichen Faktoren. Diese Rituale, wie sie Goffman betitelt, sind ordnungsstiftend; sie reflektieren den Umgang zwischen Menschen. Sie haben also eine Art kommunikative Funktion (Goffman 1994: S. 59) und dienen demnach auch dem Aufbau sowie dem Schutz des Images der Interaktionspartner*innen. (Knoblauch 1994: S. 14) „*Die Orientierung eines Menschen am Image, besonders am eigenen, ist der Punkt, wo die rituelle Ordnung Einfluß auf ihn hat, außerdem ist gerade in die Gesprächsstruktur das Versprechen eingebaut, rituelle Sorge für sein Image zu tragen.*“ (Goffman 1986: S. 48)

Mittels der Rituale wird also eine Identität geschaffen, die dem Image entspricht und zur Disposition steht. Anders formuliert das Image kann bestätigt, ignoriert oder auch vernichtet werden. Goffman spricht auch vom „*Erfinden der sozialen Identität*“. (Goffman 1967: S. 10)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Image ein Produkt ritualisierter Handlungen darstellt. Deswegen ist auch die sprachliche Interaktion in einer funktionalen Beziehung mit den Individuen und deren Image. (Goffman 1994: S. 43ff.) Demnach ist es für sprachliche Interaktionen notwendig, eine rituelle Kompetenz vorweisen zu können. Das heißt, weder das eigene noch ein fremdes Image zu gefährden beziehungsweise gegebenenfalls zu schlichten. Denn nur so könne mensch sich in sozialen Interaktionen zurechtfinden. (Knoblauch 2006: S. 161)

“Dieser strukturelle Aspekt von Gespräch entspringt der Tatsache, daß man mit jeder noch so trivialen oder allgemeinen Behauptung oder Mitteilung, die man freiwillig anbietet, sich und denen, die man anspricht, verpflichtet ist und in gewissem Sinn bringt man jeden Anwesenden in Gefahr. Sobald jemand zu sprechen beginnt, macht er es dem gemeinten Empfänger möglich, ihn zu beleidigen, indem dieser ihm nicht zuhört oder ihn für naseweis, verrückt oder beleidigend hält mit dem, was er gesagt hat.” (Goffman 1986: S. 43f.)

Um eben dies beurteilen zu können, benötigt mensch Kenntnis der Gesellschaft und deren Rituale als auch sogenannte Feinfühligkeit in der konkreten Situation, dies ist allerdings wiederum abhängig von dem jeweiligen Sozialisationsprozess. (Goffman 1994: S. 19 und S. 52)

1.9. Techniken der „Imagepflege“

Grundsätzlich unterscheidet Goffman zwei Techniken der Image-Pflege: Ausgleichshandlungen und Vermeidungsprozesse. Vermeidungsprozesse, auch defensive Manöver genannt, sind laut Goffmann Versuche bestimmte Themen zu vermeiden, in dem meist ein Wechsel zu einem anderen Thema beziehungsweise Inhalt vollzogen wird. Hierzu zählt auch eine gewisse Art von Zurückhaltung und Skepsis, um überhaupt herausfinden zu können, welche Strategie, welches Verhalten beim Gegenüber gut ankommt. Des Weiteren nennt er noch protektive Manöver, wie Diskretion oder präventive Erklärungen in Bezug auf die eigene vorangegangene Aussage. Bei Störungen, wenn ein Image kurzfristig also nicht gewahrt wurde, kann eine taktvolle Blindheit beziehungsweise ein schützendes Abwenden helfen, die Störung zu überwinden. (Goffman 1994: S. 21f.)

Korrektive Prozesse - hingegen - finden laut Goffman dann Anwendung, wenn eine Handlung als Bedrohung für ein Image wahrgenommen wird. (Goffman 1994: S. 25) Goffman erarbeitet hierbei ein vierstufiges Verfahren: zum einen muss ein Fehlverhalten erkannt werden, zum anderen muss es ein Angebot auf Wiedergutmachung geben, dies setzt aber die Annahme voraus, dass eine Korrektur notwendig sei und zu guter Letzt, die Dankbarkeit, eine Chance gehabt zu haben, den Fehler zu korrigieren. (Goffman 1994: S. 28)

Im Falle von Stigmatisierungen ist diese Annahme allerdings nicht gegeben. Für Goffman ist das Stigma eine Art von beschädigte Identität, die nach einer Bewältigung verlangt. Goffman ist für diese Arbeit von besonderer Relevanz, da er neben den für diese Arbeit relevante phylogenetische Stigma von Rasse, Nation und Religion, auch das Stigma thematisiert, in einer anderen Gesellschaft zu leben, als mensch sozialisiert wurde. Da mensch dadurch *“eine zweite Seinsweise erlernen”* (Goffman 1967: S. 49) muss. Dazu zählt auch eine andere Sprache. Wichtig ist für Goffman, dass die Kategorie Stigmatisierte nicht mit den *“üblichen sozialen Gruppen”* gleichzusetzen ist. Denn: *“[e]ine Kategorie kann [...] so funktionieren, daß sie ihre Mitglieder disponiert zur Bildung von Gruppen und Verbindungen, aber ihre Gesamtmitgliedschaft konstituiert dadurch keine Gruppe [...]”* (Goffman 1967: S. 35)

Daraus lässt sich auch schlussfolgern, dass eine *“Gruppe von Stigmatisierten”* und ihre Mitglieder nicht zwingend zu einer Interaktion fähig sind beziehungsweise für gemeinsame Aktionen.

Stigma-Management, also die Reduzierung von Menschen auf bestimmte Merkmale und eine bestimmte Gruppe, sei laut Goffman, allerdings ein allgemeiner Bestandteil von Gesellschaft. (Goffman 1967: S. 160f.) Da es überall Identitätsnormen (Konventionen/Rituale) gibt und auch überall Abweichungen von jenen; dies ist eben - wie bereits erwähnt - Teil des Anerkennungskampfes. Denn dieser funktioniert immer in Abgrenzung zu anderen. Somit ist auch die Kategorie *“normal”*, die am ehesten der jeweiligen Norm entspricht, ebenfalls konstruiert, gleich der Kategorie Stigmatisierte, sie seien nämlich *“Zuschnitte des gleichen Standardstoffes”*. (Goffman 1967: 161f.) Je nach Kontext, kann demnach jeder Mensch beide Rollen übernehmen. Stigma kann also beschrieben werden als *“einen durchgehenden sozialen Zwei-Rollen-Prozess, in dem jedes Individuum an beiden Rollen partizipiert, zumindest in einigen Zusammenhängen und in einigen Lebensphasen.”* (Goffman 1967: S. 169f.) Das heißt, es handelt sich vielmehr um zwei

unterschiedliche Perspektiven, die durch zwei ungleiche Kontakte entstehen. Da erst dadurch die sogenannte Norm nicht erfüllt werden kann. Demnach ist es auch abhängig davon, wie häufig eine bestimmte Identifikationsrolle angenommen wird. Da dies entscheidend ist für die Identifikation von außen, als auch von der betreffenden Person selber. Es gilt also die Rolle des/der Stigmatisierten von dem Sein der Person zu unterscheiden. Da jene eben auch eine soziale Funktion aufweist. Sie *“hat offensichtlich funktioniert als ein Mittel der Ausschaltung dieser Minoritäten aus verschiedenen Bereichen der Konkurrenz.”* (Goffman 1967: S. 171) In diesem Fall ist es also wichtig zu unterscheiden ob die Rolle des Fremden erst in der konkreten Situation mit einem Gegenüber entsteht, also die aktuelle soziale Identität, oder ob sie bereits einverleibt, sprich inkorporiert ist, demnach virtual und fortlaufend bestehend. (Goffman 1967: S. 172ff.) Dann spricht mensch nicht mehr von „Image“ und dem „Erfinden von Idenität“. Da jene konstant und unabhängig von der sozialen Situation bestehen bleiben. (Knoblauch 2004: S. 24)

2. Mehrsprachigkeit und Schule

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (Bourdieu 2005: S. 60)

2.1. Bildungstheoretische Annahmen

Die internationale Zirkulation von Menschen und Arbeitskräfte - neben jener von Kapital, Ressourcen und Waren - ist in der globalisierten Welt zur Normalität geworden. (Castles 1998: S. 130) Deswegen kommt dem Phänomen Migration in Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen auch eine Schlüsselfunktion zu. (Castles 2000: S. 124) In Bezug auf eine bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung konnte vielfach (Mecheril 2003/ Webber 2003b/ Kokeneder 2007/ Koller 2002 a und b/ Kokeneder 2000) folgendes gezeigt werden:

„Migrationsandere stehen zum einen vor der Herausforderung, im Rahmen der Mehrheitsgesellschaft überhaupt aner kennbare Subjektpositionen formulieren zu können, zum anderen, vor derjenigen, im Rahmen der Mehrheitsgesellschaft grundsätzlich als „(fremde) Andere“ wahrnehmbar und diskriminierbar zu sein.“ (Rose 2012: S. 410)

Denn sowohl Zugehörigkeit als auch Nicht-Zugehörigkeit hinterlassen Spuren, wodurch sogenannte „Andere“ erst zu „Anderen“ werden. Dies zeigt sich unter anderem in Gesten, Gedanken, Körpern, Sehnsüchten aber auch in Ängsten und in der Sprache. Das Erkennen-können von sogenannten (natio-ethno-kulturell) „Anderen“ umschreibt Mecheril mit dem Begriff „Ausländerhabitus“ (Mecheril 2003: S. 316ff.)

„Die Leidenschaften des (unter dem Gesichtspunkt des Geschlechts, der Ethnie, der Kultur oder der Sprache) beherrschten Habitus, dieser somatisierten sozialen Beziehung, dieses in ein inkorporiertes Gesetz verwandelten sozialen Gesetzes, zählen nicht zu jenen, die durch eine bloße, auf einer befreienden Bewusstwerdung gründenden Willensanstrengung [mensch] aufheben könnte. Wenn es völlig illusorisch ist, zu glauben, die symbolische Gewalt könne mit den Waffen des Bewusstseins und des Willens alleine besiegt werden, so deshalb, weil die Resultate und Bedingungen ihrer Wirksamkeit in Form von Dispositionen dauerhaft in das Innerste der Körper eingeprägt sind.“ (Bourdieu 2005: S. 72f.)

Mit Butler könnte mensch sagen, dass das Subjekt abhängig von und durch Unterwerfung unter eine Norm beziehungsweise einen normativen Diskurs geschaffen, sprich konstituiert wird. (Butler 2001) Das Subjekt ist demnach hierbei als ein politisches und nicht individuelles zu sehen. Teil der Bildung ist folglich auch eine Infragestellung und vor allem auch Verschiebung der Normen und Bedingungen. (Rose 2012: S. 410f.) Rassismus mit Hall als Diskurs charakterisierend, so wird klar, dass dominante kulturelle Repräsentationssysteme als wirksame Logik zu verstehen sind. Mit welcher Ausschlüsse von Gruppen und von Ressourcen erst legitimiert werden können. (Hall 2002/ Hall 2004)

Folglich ergibt sich die pädagogische Konsequenz, dass mensch ein *„kritisches Verhältnis zu der Struktur, in der der Wert der Sprache hierarchisch geordnet ist“* (Mecheril/Dirim 2010: S. 102) einnehmen muss. Anders formuliert, Sprache ist auch ein Instrument und Spiegel der Gesellschaft und somit einem stetigen Wandel unterlegen. Das heißt auch, dass es auch innerhalb einer Sprache Heterogenität gibt, abhängig von der Rolle, die zu erfüllen ist, sowie der Beziehung zu der Adressat*innenschaft, der sozialen Stellung usw. Dies bedeutet auch, wenn mensch sich mit Sprache(n) beschäftigt, dass es auch um Zugehörigkeiten und Identitäten geht. (Mecheril/Dirim 2010: S. 103f.) Denison (1994) beschrieb dies mit dem Ansatz des *„repertoire view“*. Bei jenem hält er fest, dass Sprache nicht homogen ist, sondern ein komplexes Geflecht darstellt, das je nach Situation unterschiedliche Kommunikationsmittel bereithält. (Denison 1994) Die Summe von unterschiedlichen Varietäten kann demnach als Mehrsprachigkeit definiert werden. (Mecheril/Dirim 2010: S. 104)

„Wer eine Sprache spricht, verfügt über bedeutsame Mittel, auf soziale, technisch-praktische oder abstrakte Gegenstände bezogene Lernprozesse individuell und kommunikativ zu gestalten (...). Wo diese Verfügung begrenzt wird, sei dies nun innerhalb einer Sprachgruppe oder zwischen Sprachgruppen in einem gesellschaftlich-praktischen Kontext, werden zugleich Lern- und Handlungsräume verengt, Bildungsprozesse beschränkt und damit Teilhabemöglichkeiten minimiert.“ (Mecheril/Quehl 2006: S. 356)

„Sprache ist nicht nur ein technisches Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung.“ (Dirim/Mecheril 2010: S. 100)
Sprachvermögen kann demnach auch umschrieben werden mit schriftlicher und mündlicher Sprachpraxis, die eine Frage der Kompetenz und der Anerkennung darstellt. (Mecheril/Dirim 2010: S. 102)

Denn Sprache vergemeinschaftet und ermöglicht die (individuelle als auch kollektive) Erschließung der Welt. Sie hat zudem einen großen Einfluss auf eine symbolisch-soziale, beruflich-ökonomische und politische Teilhabe. (Mecheril/Quehl 2006: S. 360) Je sicherer mensch im Sprach(en)gebrauch ist, desto mehr wird der Handlungsraum erweitert. Das heißt, es ist auch abhängig von dem vorhandenen sprachlichen Selbstvertrauen und den gemachten Wirksamkeitserfahrungen. (Mecheril/Quehl 2006: S. 361) Die Sprachkompetenzen sind somit auch abhängig von den gesellschaftlichen Voraussetzungen beziehungsweise Möglichkeiten (Mecheril/Quehl 2006: S. 363) und sie

„umfasst nicht nur die Fähigkeit, grammatische Äußerungen zu produzieren, sondern auch die Fähigkeit, sich Gehör, Glauben, Gehorsam und so weiter zu verschaffen. Wer spricht, muss sicherstellen, dass er unter den gegebenen Umständen zum Sprechen befugt ist. Und wer zuhört, muss der Ansicht sein, dass der Sprecher Aufmerksamkeit verdient.“ (Bourdieu 2005: S.9)

Anders formuliert: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der jeweiligen gesellschaftlichen Position und der Sprachpraxis. Sie stehen in einem dialektischen Verhältnis. (Mecheril/Quehl 2006: S: 364)

Spracherwerbstheoretisch ist grundsätzlich von einer sprachlichen Heterogenität auszugehen. Denn Kinder lernen und verwenden abhängig von der/dem Gesprächspartner*in unterschiedliche sprachliche Register. Dies betrifft auch in Österreich aufgewachsene Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist. Denn auch sie bedienen sich jener. Beispielsweise sprechen sie mit ihren Eltern im Dialekt, mit der Lehrkraft in Standarddeutsch und mit Freunden bestimmte Soziolekte. Dies stellt im Gegensatz zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern allerdings kein „Problem“ dar. Das heißt auch, dass ein Ungleichgewicht im Umgang mit Sprachen in Österreich vorherrscht. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass durch die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, durch welche in der Gesellschaft neue Sprachen auftreten, die nationalstaatlichen Sprachnormen in Zweifel gezogen werden und dies verunsichert, da Österreich monolingual strukturiert ist. (Dirim 2015: S. 27) Hinzu kommt, dass auch die Unterscheidung in „gutes“ und „schlechtes“ Deutsch vorherrschend ist, dadurch, dass das Schulsystem monolingual aufgebaut ist. Demnach ist das „Code-Switching“, wie es kennzeichnend ist für migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern, auch eine Normverletzung. (Dirim 2015: S. 28)

Folglich gibt es auch keinen natürlichen Nachteil von zwei- oder mehrsprachigen Biografien. Denn, auch sogenannte Standardsprachen sind durchdrungen von Mehrsprachigkeit. Der Sprachwandel ist auch beeinflusst durch Kontakte zwischen verschiedenen lingualen Gruppen. Es kommt also unweigerlich zu neuen Sprachformen, durch neue sprachliche Grenzüberschreitungen. (Mecheril/Dirim 2010: S. 110ff.) Die daraus entstehende Sprachalteration beziehungsweise der gemischte Sprachgebrauch wird allerdings als defizitär bewertet und das obwohl jener in allen plurilingualen Gebieten der Welt, wie auch Österreich, üblich ist. Dies betrifft auch den vermeintlich monolingualen Sprachgebrauch. (Dirim/Mecheril 2010: S. 115) Damit aber Code-Switching, Code-Mixing, Transfer und Übersetzung als Geschicke der Mehrsprachigkeit angesehen werden, ist professionelles Wissen über Mehrsprachigkeit notwendig. (Mecheril/Dirim 2010: S. 114) Denn dies ist Basis für pädagogisches Handeln.

Der Bildungsbegriff der Gegenwart ist gekennzeichnet durch den Prozess der Selbst-Entwicklung als auch der Welt-Erschließung des Einzelnen. Durch die Globalisierung, sprich durch die posttraditionalen Bedingungen, ist es überholt diesbezüglich von einer Aneignung eines sogenannten Kanons hochkultureller Objektivationen zu sprechen; dies ist allerdings noch der Fall. Der Bildungsprozess sollte vielmehr betrachtet werden, als ein sich in alltäglich-sozialen Interaktionserfahrungen ereignender, dem auch ein universalistischer Gehalt innewohnt.

(Stojanov 2006: S. 66f.) Stojanov stellt die These auf, „dass Bildung qua individuelle Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung ein intersubjektiv vermittelter Vorgang ist, der dann initiiert wird, wenn die Interaktionen, in denen er eingebettet ist, bestimmte Qualitätsmerkmale aufweisen, die sich in normative Aufforderungen an institutionalisierte (schul-)pädagogische Praktiken übersetzen lassen.“ (Stojanov 2006: S. 9)

„Denn eine erfolgreiche Wissensvermittlung meint gerade nicht die Abstrahierung von den Persönlichkeiten der sich Bildenden, und sie ist nicht als Gegenpol zum „sozialen Lernen“ zu verstehen. Sie ist vielmehr als die Vermittlung zwischen alltagsweltlicher, biographisch verankerten Idealen, Anliegen, Muster der Wirklichkeitswahrnehmung einerseits und Ressourcen der propositionalen (Selbst-)Artikulation andererseits aufzufassen.“ (Stojanov 2006: S. 18)

„Bildung ist mit anderen Worten als Zugang zu verstehen, der gewissermaßen von „Innen“ nach „Außen“, d.h. als Objektivierung, oder besser: als Verweltlichung von Subjektivität, und nicht primär als Aneignung vorgegebener kultureller Inhalte verläuft. Kulturelle Inhalte haben ausschließlich die instrumentelle Bedeutung, als symbolische Ressourcen der Selbst-Artikulation und der Selbst-Universalisierung des Einzelnen zu fungieren.“ (Stojanov 2006: S. 223f.)

„Wobei Bildungsprozesse der Selbst-Entwicklung und der Welt-Erschließung der Beteiligten an den entsprechenden sozialen Verhältnissen ausgelöst werden.“ (Stojanov 2006: S. 104) Die Frage ist also, wie die sozialen Beziehungen des einzelnen Individuums beschaffen sein müssen, dass die Autonomie des Einzelnen erhalten/geschaffen wird und mensch ebenso die Antizipation einer universellen Idee, nämlich die des Humanismus, ermöglicht wird. (Stojanov 2006: S. 105)

Die Identität wird durch Selbstbeziehungsakte des Einzelnen hervorgebracht, die durch die Erfahrung der intersubjektiven Anerkennung initiiert wird, aber auch eine Selbst-Artikulation erfordern. (Stojanov 2006: S. 161)

„In dieser Formulierung wird übrigens das generelle Verlaufsmuster gelungener Bildungsprozesse umrissen, wonach sie als Entstehung von Selbstvertrauen einsetzen, das sich dann über Selbstachtung zur Selbstschätzung entwickelt, wobei komplementär dazu sich der er-

wähnte Vorgang der propositionalen Artikulation der Ideale des Einzelnen und ihre Verdichtung zu Systemen argumentativ überprüfbarer diskursiver Festlegungen vollzieht. Diese parallele Entwicklung wird durch die Erfahrung mit den Anerkennungsformen der Liebe, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung ermöglicht, die in der genannten Reihenfolge eine ontogenetische Ordnung ausbilden.“ (Stojanov 2006: S. 161f.)

Konkret heißt das, dass die sogenannte kulturell-biographische Anerkennung – aus bildungstheoretischer Sicht – eine wichtige Unterform von sozialer Wertschätzung darstellt. (Stojanov 2006: S. 199)

„Dementsprechend sind als zu dieser Anerkennungsform korrelative bildungsbehindernde Missachtungserfahrungen auf der einen Seite die Nicht-Wahrnehmung und die Nicht-Beachtung der erwähnten partikulär-ansozialisierten Selbst- und Wirklichkeitsdeutungen des Einzelnen zu bezeichnen, und auf der anderen Seite – seine oder ihre Fixierung auf diese Deutungen, so wie dies bei der Betrachtung von Personen mit Migrationshintergrund durch die Brille der kulturellen Zugehörigkeit geschieht. Hierbei wird den Einzelnen das Potential abgesprochen, seine „entkulturierten“ Selbst- und Wirklichkeitsdeutungsmuster interperspektivisch transformierend zu artikulieren, oder sie mit „fremden“ Horizonten von Selbst- und Weltwahrnehmung zu synthetisieren.“ (Stojanov 2006: S. 199)

Für die schulische Situation von migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder bedeutet dies,

„dass Institutionen öffentlicher Erziehung weder die Assimilation dieser Kinder und Jugendlichen an die „Mehrheitskultur“, noch die Aufrechterhaltung ihrer spezifischen „kulturellen Identitäten“ bezwecken sollen, sondern die Entfaltung ihrer Übersetzungsleistungen zwischen ihren biographisch verwurzelten Selbst- und Wirklichkeitsbildern einerseits und dem Standpunkt der Allgemeinheit andererseits. Die Ausführung dieser Übersetzungsleistungen ist nicht nur bei diesen Kindern und Jugendlichen, sondern auch im Allgemeinen, der Entwicklung der individueller Autonomie und der Befähigung zur sozialen Partizipation gleichbedeutend. Pädagogische Handlungs- und Betrachtungsweisen, bei denen entweder die lebensweltlichen Erfahrungen und Ideale der Schüler ignoriert, oder aber die letzteren als vorgeprägt und festgelegt in ihren Selbst- und Wirklichkeitsreferenzen durch ihre partikular-kulturelle Sozialisationsmuster wahrgenommen und dadurch moralisch missachtet werden,

erschweren oder verunmöglichen sogar die Entwicklung individueller Autonomie und die Befähigung zur sozialen Partizipation. Dabei sind individuelle Autonomie und soziale Partizipation als die normativen Leitprinzipien aufzufassen, in denen sich der universalistische Gehalt des Bildungsbegriffs unter posttraditionellen Bedingungen verwirklicht. “ (Stojanov 2006: S. 224)

2.2. Das österreichische Bildungssystem

In Österreich ist nach wie vor der Assimilationsdiskurs vorherrschend. Jener besagt, dass sich die Kinder mit Migrationsgeschichte ihrer Ursprungssprache(n) entledigen und die Sprache der aufnehmenden Gesellschaft – im Falle von Österreich Deutsch – übernehmen müssen. Und das obwohl die Forschung über eins gekommen ist, dass sich die Förderung von Mehrsprachigkeit sehr positiv auf die Sprachkompetenz(en) und demnach auf die weiteren Lernprozesse auswirkt. Da jene Prozesse im Medium der Sprache stattfinden. (Mecheril/Quehl 2006: S. 355)

„Dass die Schule einsprachig Deutsch ist, ist dem Ausbau der Methodik und Didaktik des Umgangs mit den Migrationssprachen in der Schule abträglich - eine Tatsache, durch die die Marginalität der Migrationssprachen reproduziert wird. (...) Die Kritik richtet sich darauf, dass die Migrationssprachen nicht als Sprachen mit vielen verschiedenen Funktionen gelten, sondern oft in die Lage gedrängt werden, allenfalls ein Instrument für die Bearbeitung kultureller Andersheit zu sein.“ (Dirim 2015: S. 42f.)

Dies hat im Übrigen eine lange historische Tradition und ist eng verknüpft mit der nationalstaatlichen Struktur des schulischen Bildungssystems, das zwischen eigen und fremd unterscheidet beziehungsweise „wir“ und „nicht-wir“. (Mecheril/Dirim 2010: S. 124):

„Patriotismus (Liebe zu Volk und Vaterland) als ein oberes Bildungsziel, Bindung des Lehramts an die Staatsangehörigkeit, Unterricht in der Nationalsprache als zentrales Kulturfach des Curriculums, die Nationalsprache als alleiniges Unterrichtsmedium (mit Ausnahme allenfalls des Fremdsprachenunterrichts), Formulierung der historischen und sozialwissenschaftlichen Bildungsinhalte aus ethnozentrischer Perspektive.“ (Reich 1994: S. 51)

Daraus schlussfolgern kann mensch, dass in österreichischen Schulen, in einer amtlich deutschsprachigen Region², mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernenden nur sehr provisorisch gearbeitet wird. Eine unweigerliche Konsequenz ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte die Bildungssprache Deutsch nicht ausreichend erwerben können; diese ist allerdings notwendig, um in der Gesellschaft im späteren Verlauf wertgeschätzt zu werden und um in einem nächsten Schritt erfolgreich partizipieren zu können. (Dirim 2015: S. 26)

Das heißt, die österreichischen Schulen begründen und bevorzugen die dominante/nationale/offizielle Sprache, in diesem Fall die deutsche Sprache. Die Institution Schule verwandelt demnach die bestehenden sprachlichen Unterschiede in soziale Ungleichheit. (Mecheril/Quehl 2006: S. 366) Sie (re)produziert systematisch soziale Ungleichheit. Da sie den verschiedenen Sprechweisen unterschiedliche Werte der Anerkennung zuordnet. Wobei mehrsprachige Kinder klar benachteiligt werden. (Mecheril/Quehl 2006: S. 367)

„In diesen allzu häufig mit „objektiven“ Geltungsanspruch inszenierten und verstandenen Unterscheidungen, die als Makel der Abweichung – ich spreche ein nicht respektables Deutsch [gelten], erlernen SchülerInnen ihre soziale Position und lernen sich gemäß ihrer sozialen Position kennen.“ (Mecheril/Quehl 2006: S. 367)

Die Institution Schule ist in großem Maße an der Schaffung beziehungsweise Produktion von gesellschaftlichem Wissen beteiligt. Denn sie beeinflusst den Zugang zu symbolischen und materiellen Ressourcen. Im schlimmsten Fall beschränkt oder verhindert sie den Zugang. Wichtig festzuhalten ist hierbei, dass manche Kinder und Jugendliche von der Schulpflicht beziehungsweise dem Schulbesuch ausgeschlossen sind. Dies betrifft vor allem Kinder, die einen sogenannten „Flüchtlingsstatus“ oder keinen legalen Aufenthaltsstatus haben. Dies hängt vor allem mit der Tatsache zusammen, dass die sogenannte „Ausländergesetzgebung“ einen höheren Stellenwert einnimmt als das vermeintliche Selbstverständnis des Schulbesuchs. Das heißt, auch die rechtlichen Bestimmungen sind nicht außer Acht zu lassen. Denn hinzu kommt, dass laut dem österreichischen Schulunterrichtsgesetz den Erziehungsberechtigten die Aufgabe zukommt, die Beherrschung der Unterrichtssprache ihrer Kinder zu gewährleisten: *„Die Erziehungsberechtig-*

² Dirim führte diesen Begriff ein, um auf das Spannungsverhältnis zwischen der amtlichen Einsprachigkeit und der faktischen Mehrsprachigkeit hinzuweisen. (Dirim 2015: S. 26)

ten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache (...) soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können.“ (§3, Abs. 3 des Schulunterrichtsgesetzes) Falls dies nicht der Fall ist, gibt es die Möglichkeit den Schüler*innen einen „außerordentlichen Status“ für maximal zwei Jahre zu gewährleisten. Damit ginge auch ein Unterstützungsangebot einher. (§4, Abs. 3 des Schulunterrichtsgesetzes) Aus diesem Gesetz geht allerdings auch hervor, dass Kinder mit Migrationssprachen, welche nicht anerkannt sind, keinen Anspruch auf Unterricht in ihren Sprachen haben. (Dirim 2015: S. 38)

Zeitgleich werden in diesem Produktionsprozess auch sogenannte Lernenden-Identitäten geschaffen. Das heißt, der Erfolg durch Lernen, ist in hohem Maße davon abhängig, inwiefern den Lernenden es ermöglicht wird ihre Disponiertheiten einzubringen. Dies ist wiederum bekanntermaßen davon abhängig, in welchem Ausmaß sich die Schule auf jene einstellt beziehungsweise einstellen kann. (Mecheril/Quehl 2015: S. 143) *„Wie eine Gesellschaft das schulische Wissen, das sie als offizielles begreift, auswählt, in Kategorien einteilt, vermittelt und evaluiert, spiegelt sowohl die Verteilung von Macht als auch die Prinzipien der sozialen Kontrolle wieder.“* (Bernstein 1971: S. 47)

„[Wir] haben (...) bis heute keine Schule, die in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit von sprachlicher nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität als Normalfall ausgeht und keine Lehrerbildung, die zukünftige Lehrkräfte aller Fächer und aller Schulstufen resp.- Formen für diese neue „Normalität“ in Schule und Gesellschaft qualifiziert.“ (Krüger-Potroz 2001: S. 32f.)

Dadurch werden den migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen schlechtere Positionen zugeschrieben, woraus sich auch ein entsprechender symbolischer und sprachlicher Habitus bildet; dieser wiederum spiegelt die schlechtere Position nicht nur sondern schafft und bestätigt sie. (Mecheril/Quehl 2006: S. 373) Betroffen sind davon folgende Kinder und Jugendliche:

„Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, die die Bildungssprache Deutsch nicht in dem von der Schule erwarteten Maße beherrschen: Sie sprechen verschiedene Sprachen und Deutsch spielt in ihrem außerschulischen Leben nicht die Hauptrolle. Wenn sie mit ihren Eltern oder Geschwistern sprechen oder mit ihren Freunden, geraten sie nicht in die Aus-

drucksnot. Genauso wie ihre zu Hause mehr oder ausschließlich Deutsch sprechenden Freunde gestalten sie sich Sprache aneignend und sie anwendend ihren Alltag. Im Gegensatz zu ihren Freunden, die zu Hause mehr oder ausschließliche Deutsch sprechen, machen sie aber im deutschsprachigen Unterricht oft die Erfahrung, sich nicht oder nur schwer artikulieren zu können, nicht oder nur wenig zu verstehen und nicht oder nur wenig verstanden zu werden. Sie machen auch die Erfahrung, dass die anderen Sprachen ihres Sprachrepertoires in der Schule gar keine oder kaum eine Rolle spielen, vor allem dann nicht, wenn es sich um eine Migrationssprache handelt.“ (Dirim 2015: S. 26)

Kontext und Disponiertheit stehen demnach in einem relationalen Verhältnis. (Mecheril/Quehl 2006: S. 374) Die diesbezüglich mögliche Diskrepanz zeigt sich besonders in Hinblick auf Sprache. Denn die Schule setzt zum einen ein bestimmtes Maß an Deutsch voraus, bietet aber keine mehrsprachigen Angebote an, das heißt, dass auf die Disposition von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen nicht eingegangen wird; dadurch, dass die Unterrichtssprache Deutsch ist. Hinzu kommt, dass die Schule nicht auf die sprachlichen Alltagserfahrungen beziehungsweise die Alltagssprache der Lernenden eingeht (Mecheril/Quehl 2006: S. 375). Denn die *„Schulsprache hat mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam als mit alltagssprachlichen mündlicher Gesprächsweisen.“* (Gogolin 2002: S.4) Das heißt es besteht ein Missverhältnis zwischen der faktischen Vielfalt von sprachlicher Disponiertheiten und den einseitigen schulischen Bildungsvorgaben, speziell in Hinblick auf Sprache. (Mecheril/Quehl 2006: S. 375)

„In einer 1. Klasse setzen Kinder, die in ihrem deutschen Spracherwerb weit vorangeschritten sind, Kinder die sich auf den unterschiedlichen Stufen den Spracherwerbsprozess (...) befinden, und Kinder, die als Flüchtlinge oder Aussiedler gerade erst gekommen sind und ihre ersten Wörter Deutsch lernen. Auch die Kinder deutscher Erstsprache in einer 1. Klasse stellen in Hinblick auf die bis zum Schuleintritt erworbenen Sprachfähigkeiten eine äußerst heterogene Gruppe dar.“ (Quehl 2002: S. 183f.)

Den Schulen in Österreich ist es demnach noch nicht gelungen, auf die mehrsprachigen Lernenden so zu reagieren, dass ihnen eine angemessene Bildungsbeteiligung ermöglicht wird. (Mecheril/Dirim 2010: S. 121) Denn Kinder mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit schneiden nach wie vor schlechter ab, im Vergleich zu Kindern, die als Österreicher*innen bezeichnet werden.

Hinzu kommt, dass die Kinder nicht nur im und durch das Schulsystem schlechter gestellt sind, sondern auch, dass sie so positioniert werden, dass sie sich in symbolisch untergeordneten Positionen wiederfinden. So sind Schüler*innen mit Migrationsgeschichte beispielsweise auch in Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert und entwickeln in jener gesellschaftlichen Ordnung bestimmte Habitusformen und Identitäten. (Mecheril/Dirim 2010: S. 122). Auf den Punkt gebracht: die Schule hat einen großen Einfluss auf die Unterscheidung zwischen den sogenannten Anderen und Nicht-Anderen. (Mecheril/Dirim 2010: S. 123)

Das heißt auch, dass monolinguale Bildungssysteme, wie in Österreich, schlechtere Bedingungen für mehrsprachig aufwachsende Kinder bieten als bilinguale. Eigentlich sollte darauf hingearbeitet werden, das monolinguale Schulsystem zu überwinden. (Dirim 2015: S. 34f.)

Da das gegenwärtige System allerdings monolingual funktioniert, ist es notwendig Überlegungen anzustellen, wie mehrsprachige Kindern Unterstützung zu Teil werden kann. Es konnte bereits festgestellt werden, dass es hilfreich ist, Bildungsangebote zu schaffen für die jeweiligen Migrationssprachen. Außerdem sei es unabdingbar, dass die Migrationssprachen als Ressourcen und als Medium des Lernens erachtet werden. Des Weiteren ist es notwendig eine schulbahnübergreifende Förderung den Lernenden zuteilwerden zu lassen. Da es rund fünf bis acht Jahre dauert, bis eine Bildungssprache erworben werden kann, bedarf es einer fächerübergreifenden Sprachförderung. Außerdem ist es wenig erfolgreich, Deutsch auf den Sprachunterricht zu beschränken und „isoliert“ zu betrachten. (Dirim 2015: S. 36) Sinnvoll wäre es auch ein eigenes Unterrichtsfach einzuführen, wo die einzelnen Migrationssprachen mit der deutschen Sprache verglichen werden, um Parallelen ausfindig machen zu können. Außerdem ist es von Vorteil die Sprachstände zu eruieren, um sich – nach der Lerntheorie Vygotskijs – an der „nächsten Zone der Entwicklung“ orientieren zu können, weil die Schüler*innen weder unter- noch überfordert werden sollen. Zu guter Letzt, sollte mensch bei aller Kritik sich am Konzept der Bildungssprache orientieren. (Dirim 2015: S. 37)

2.3. Das Konzept der Bildungssprache

„Gleichwohl wird die Bedeutung sprachlicher Differenz für das erfolgreiche Lernen im Unterricht in der Schule erst hergestellt.“ (Fürstenau 2012: S. 7) Die Schule ist Arena dieser Prozesse, weswegen es unabdingbar ist, dass Schule und Lehrkräfte die lingualen Disponiertheiten, wie vielfältig sie auch sein mögen, anerkennt. Beispielsweise durch die Schaffung eines positiven Klimas gegenüber Mehrsprachigkeit, speziell migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Auf der anderen Seite sollten Lehrkräfte mittels Selbstreflexion sich bewusst machen, dass sie unweigerlich (Mit-)Verursacher*innen der Verhältnisse sind, um die institutionalisierten Handlungen zu überdenken beziehungsweise sie anzupassen oder gar neu auszurichten. Umschreiben könnte mensch dies mit dem Begriff des rassismuskritischen Ansatzes. Die Schule muss demnach auch die Angemessenheit der Unterscheidung in legitime und illegitime Sprache(n) hinterfragen um Verschiebungen thematisieren zu können; dies wird einem dekonstruktiven Ansatz erfasst. (Mecheril/Quehl 2006: S. 382)

Die Schule ist folglich der Ort und auch Gegenstand dieser Auseinandersetzung. Da innerhalb der Schule die Unterscheidung und Hierarchisierung durchgenommen wird. Historisch gesehen ist sie allerdings ein Ort sprachlicher Homogenisierung. Da bereits seit dem 18. Jahrhundert die polyethnische Bevölkerung im heutigen Österreich versucht wurde zu überwinden. Demnach gibt es eine Verbindung zwischen Nationalstaat und Monolingualität. Da Volk, Sprache und Nation gleichgesetzt wurden, wodurch Mehrsprachigkeit dann auch als Bedrohung wahrgenommen werden konnte/kann. Sprache ist somit ideologisch besetzt. (Mecheril/Dirim 2010: S. 108) „Schule wird organisiert (...) von einer Grundorientierung, die monolinguale Virtuosität zum Normalfall hat.“ (Mecheril/Dirim 2010: S. 109)

Ein Versuch diese wertende Perspektive beziehungsweise Zuschreibung aufzuheben ist das Konzept der Bildungssprache. Mit jenem werden nämlich die Besonderheiten des schulspezifischen Registers des Deutschen in den Vordergrund gerückt; (Dirim 2015: S. 33) dies wiederum ermöglicht eine bedarfsorientierte Unterstützung:

„Bildungssprache ist eine Art, Sprache zu verwenden, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation.“ (Reich in Gogolin/Lange 2013: S. 7)

Das Konzept der Bildungssprache entstand im Zuge des „*Institutional Turn*“. Hierbei wurde aus politischer Perspektive forciert, die Bildungsungleichheiten zu überwinden. (Mecheril/Quehl 2015: S. 145) Der „*Institutional Turn*“ bezeichnet

„eine Abwehr von der Defizitperspektive, die die Ursache für den Bildungsmisserfolg bei den Familien der Kinder und Jugendlichen verortete, und rückte stattdessen Routinen und Abläufe der Institution Schule in den Fokus. Zugleich wurde es möglich, Mechanismen institutioneller Diskriminierung zu thematisieren und damit auch zu fragen, wie sich gesellschaftlich existierende Macht- und Dominanzverhältnisse in diesen schulischen Routinen und Abläufen widerspiegeln.“ (Mecheril/Quehl 2015: S. 147)

Voraussetzung ist das Verständnis,

„dass die eher neuen von Migrationsbewegungen abhängigen Sprachen und die Sprache der Mehrheitsgesellschaft nicht nur als eigenständige Sprachen weiterexistieren, sondern vielmehr, dass diese Sprachen von den Migrant/innen, aber auch den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft adaptiert werden. Die Adaptionsformen der Sprachen, die aus monolingualer beziehungsweise standardsprachlicher Perspektive fehlerhaft, komisch, ungebildet oder unhöflich wirken mögen und die im tagespolitischen Geschäft oft mit mangelnder Integration gleichgesetzt werden, können als Symbole neuer Zugehörigkeiten gedeutet werden.“ (Mecheril/Dirim 2010: S. 117)

Aus pädagogischer Perspektive ist es demnach wichtig, ein Bewusstsein für die verschiedenen Register zu schaffen sowie die Bildungssprache zu lehren, ohne den eigenen Deutschgebrauch abzuwerten. (Mecheril/Dirim 2010: S. 118)

Bildungssprache meint,

„dass für Schulerfolg nicht die Beherrschung alltagssprachlicher Sprachvarianten, sondern jener Sprachkompetenzen entscheidend ist, die eine fortlaufende Aneignung von schulischem Wissen ermöglichen. Bildungssprache wird verstanden als ein Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann.“ (Mecheril/Quehl 2015: S. 145)

Mit Döll gesprochen: *„Bildungssprache ist (Bildungs-)Ziel und Handwerkzeug der Institution Schule zugleich.“* (Döll 2013: S. 171)

In Bezug auf Sprache ist hier u.a. die sprachliche Gestaltung der Schule gemeint, welche sprachlichen Erwartungen auf die Lernenden zu kommen; sowie die Heterogenität der Lernenden, da sie unterschiedliche (sprachliche) Erfahrungen mitbringen. (Mecheril/Quehl 2015: S. 147)

Bei diesem – als funktional zu bezeichnenden Zugang – wird davon ausgegangen, dass Sprache und die dazugehörige Grammatik im Gebrauch und Interaktion erworben werden. Es kann also als Prozess des gemeinsamen Herstellens von Bedeutungen bezeichnet werden. (Mecheril/Quehl 2015: S. 146)

Gemeint sind hiermit zum einen das Curriculum, aber auch die Vermittlung dieses Wissens, also die Pädagogik sowie die Art der Evaluation. (Mecheril/Quehl 2015: S. 146) Wenn mensch sich das Konzept der Bildungssprache im Detail ansieht, geht daraus Folgendes hervor: *„Sprachbildung erhält im Curriculum, d.h. im System des offiziellen Wissens, einen eigenständigen Stellenwert. Dieser Platz muss in der Schule allgemein pädagogisch gestaltet und dabei durch die Routinen der Fachdidaktiken realisiert werden.“* (Mecheril/Quehl 2015: S. 148) Dadurch wird die Defizitperspektive aufgehoben, da die Sprachentwicklung als (Lern-)Prozess verstanden wird, in welchem mehrere Register erworben werden. Und vor allem wird es möglich Macht- und Dominanzverhältnisse und die (Un-)Möglichkeit von Partizipation kritisch zu beleuchten. Daraus ergibt sich auch die Konsequenz, dass es einen Zusammenhang zwischen Sprache und Handlungsfähigkeit gibt. (Mecheril/Quehl 2015: S. 148)

Denn durch die Sprache wird es möglich sich mitzuteilen und in einem nächsten Schritt (im besten Fall) anerkannt und geachtet zu werden. Außerdem werden durch Sprache Bedeutungen, Normen erlernt, die wiederum zu einer Handlungs(un)fähigkeit beitragen. Sprache verbindet also auch kollektive Lebensform(en) mit der individuellen. (Mecheril/Quehl 2015: S. 149)

Sprache als Lernen durch Interaktion verstehend, bedeutet aber auch, dass mensch nicht nur durch Sprache Achtung erfährt, sondern durch Achtung Sprache erst ermöglicht wird. (Mecheril/Quehl 2015: S. 149)

In Hinblick auf die Sprachförderung gibt es nun verschiedene Vorgehensweisen. Zum einen die additive Sprachförderung, welche charakterisiert ist durch eine aus dem Regelunterricht ausgelagerte Förderung. Mehrere Studien aber belegen, dass eine integrative Sprachförderung bessere Ergebnisse erzielt. Deswegen sollte die additive Sprachförderung nur ein Zusatzangebot darstellen. Ein Beispiel für die integrative Sprachförderung wäre der Modellversuch FÖRMIG, in welchem das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ entwickelt wurde. Damit ist eine fächer- und schulbahnübergreifende Förderung gemeint, wo auch eng mit den Erziehungsberechtigten und anderen Institutionen kooperiert wird. (Dirim 2015: S. 39f.) Sowie Scaffolding:

„Als Scaffolding wird ein Unterrichtskonzept beim Lernen bezeichnet (...). Die Lernenden bekommen ein Gerüst (scaffold) aufgebaut, das es ihnen ermöglicht, die nächste Stufe in ihrem sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erklimmen. (...) Die soziale, kommunikative Unterstützung des Kindes ist in diesem Prozess besonders nötig. Gemeinsam ko-konstruieren das Kind und die es unterstützenden Personen – also unter anderem Lehrkräfte – neues Wissen und erweiterte Fähigkeiten, die auf bereits erreichtem aufbauen. Das Scaffolding ist also ein Gerüst, das das Lernen insbesondere in der ‘Zone der nächsten Entwicklung’ stützt und fördert, danach wird das Gerüst langsam wieder abgebaut, wenn das Gelernte sicher alleine ‘stehen’ kann.“ (Gogolin/Lange 2010: S. 31f.)

Scaffolding setzt allerdings voraus, dass einer Unterrichtsinteraktion eine Bedarfs- und Lernstandsanalyse sowie eine Unterrichtsplanung voraus geht. (Dirim 2015: S. 41)

Trotz aller Kritik sollte mensch sich am Konzept der Bildungssprache orientieren. (Dirim 2015: S. 37) Denn: *„Der sogenannte Standard ist ein in hohem Maße ideologisches Konzept, doch ist es notwendig, den richtigen Gebrauch zu lehren, während man zeitgleich seine politischen Implikationen kritisiert.“* (Freire in Shor/Freire 1987: S. 71)

2.4. Kritik am Konzept der Bildungssprache

Zu kritisieren am Konzept der Bildungssprache ist zum einen, dass die Diskriminierungsverhältnisse weiter existieren. (Mecheril/Quehl 2015: S. 150) Auch, wenn jenes Konzept der Bildungssprache *„zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden“* (Feilke 2012: S. 4) ist. Denn:

„Wenn Bildungssprache mit einer quasi objektiv gegebenen Notwendigkeit der Aneignung schulischen Wissens und Sprachformen begründet wird, treten Aspekte des außercurricular bei den Schüler/innen vorhandenen Wissens, ihrer biografischen Lagerungen und darin sich spiegelnde Zugehörigkeits- und Diskriminierungserfahrungen, aber auch Diskriminierungsverhältnisse in der Schule in den Hintergrund.“ (Mecheril/Quehl 2015: S. 151f.)

Dadurch, dass die Diskriminierungsverhältnisse aber weiterhin als ein individuelles Vorurteil/Problem verstanden werden, rückt die institutionelle Diskriminierung und die Auseinandersetzung in den Hintergrund rückt. Eine Konsequenz daraus ist, dass der Assimilationsdiskurs aufrechterhalten wird. (Mecheril/Quehl 2015: S. 153)

So werden dann die an sich neutralen Eingangsdifferenzen als schulische Differenzen bezeichnet. Die Folge ist eine Festschreibung beziehungsweise Verstetigung von Ungleichheit. Kinder kommen mit unterschiedlichen sprachlichen Disponiertheiten in die Schule. Auf jene wird allerdings nicht eingegangen. Da es weder ein ausreichendes mehrsprachiges Angebot gibt noch auf die alltagsweltliche Sprachwirklichkeit eingegangen wird. Mehrsprachigkeit und Vielfalt gelten zwar als zentrale Herausforderungen für das Bildungssystem. Da jene aber als negative Disponiertheit betrachtet werden, entsteht eine Diskrepanz im schulischen Kontext und dies nicht nur aus lingualer Perspektive, sondern auch in Bezug auf religiöse, moralische und kulturelle Prakti-

ken. (Mecheril/Dirim 2010: S. 131f.) Folglich findet eine schulinstitutionelle Diskriminierung durch Ungleichbehandlung statt. Norbert Wenning, bezeichnet dies als bildungspolitisches Dilemma. Denn in einer egalitären Bildungspolitik und in einer differenz-sensibler Politik werden Ungleichheiten produziert, die dem Anspruch der Gleichbehandlung zu wider läuft. (Wenning 2003: S. 80)

Gerade bei schulischen Entscheidungen steht die Option zur Verfügung, dass mensch Kinder mit Migrationsgeschichte als Problem definiert. Dies geschieht vor allem dann, wenn es um die Einschulung, den Übergang zur Sekundarstufe oder gar Sonderschule geht. Dann wird gerne auf die mangelnden Deutschkenntnisse, die Unkenntnis des Schulsystems der Eltern, als auch deren mangelnde Bildung und Integrationswille genannt. (Gomolla/Radtke 2007: S. 283)

„Entschieden wird nicht nach allgemeinen Prinzipien, sei es Gerechtigkeit oder Rassismus. Die Organisation ist nicht xenophob oder xenophil, wie vielleicht einzelne ihrer Mitglieder, sondern sie ermöglicht – je nach Gegebenheit und Gelegenheit (...) – eine Entscheidung für oder gegen die Aufnahme.“ (Gomolla/Radtke 2007, S. 269f.)

So wird dann beispielsweise eine fehlende Auslastung der Sonderschulen mit Kindern mit Migrationsgeschichte kompensiert. (Mecheril/Dirim 2010: S. 134) Das heißt auch, dass diskriminierende Effekte über die ganze Schulkarriere hinweg existieren, weil sich Einzelentscheidungen kumulieren. Die Schule hilft also mit die Schlechterstellung erfolgreich zu legitimieren. Es handelt sich also um einen ideologischen Diskurs, in welchem sowohl ethnische, kulturelle, sprachliche als auch religiöse Aspekte herangezogen werden. (Mecheril/Dirim 2010: S.135f.) Da das Lernen von Sprachen somit nicht nur vom Willen der Lernenden abhängt, ist es notwendig die institutionellen Routinen zu reflektieren und in die Ausbildung der Lehrkräfte zu investieren, die Didaktik und das Curriculum zu überarbeiten und die Schulorganisation zu verändern. (Mecheril/Dirim 2010: S. 137)

Aus rassismustheoretischer Perspektive kommt Folgendes hinzu: *„Das legitime Sprechen hat eine Farbe, einen Körper und eine kulturelle Physiognomie.“* (Mecheril/Quehl 2006: S. 368) Es findet also eine kulturelle Differenzierung statt. (Balibar 1990) Denn sogenannte „migrantische“ Deutschsprecher*innen sind nach wie vor „Du sprichst aber gut Deutsch“ – Kommunikationen ausgesetzt. Wohingegen bei Menschen deren Erstsprache Deutsch ist, davon ausgegangen wird,

dass sie das tun und es nicht extra erwähnt werden müsse. (Mecheril/Quehl 2006: S. 369f.) Dies hängt unter anderem mit dem monolingualen Bildungssystem in der österreichischen Gesellschaft zusammen. Hinzu kommt, dass migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern, Sprachkompetenzen abgesprochen werden, da „ihre“ Sprache(n) schlicht weg nicht zählen. Sie sind vielmehr dazu angehalten, die dominante Sprache, in diesem Fall Deutsch, zu sprechen, weil ausgeblendet wird, dass mit Sprachvermögen die legitime Sprache gemeint ist. (Mecheril/Quehl 2006: S. 371)

Dirim fasst dies unter dem Begriff des Neo-Linguizismus zusammen. Und meint damit, „dass es sich beim Diskurs um Sprache(n) und gesellschaftlich abstinenter, mithin reduktiven Praktiken der ‘Sprachförderung’ um eine Form von rassistischer Unterscheidungssystem anschließenden Phänomen handeln kann, die als eine eigenständige Ausgrenzungsdynamik mittels Sprache verstanden werden sollte.“ (Mecheril/Quehl 2015: S. 153) Das heißt, dass durch den Topos ‘Sprache’ mitunter Ausgrenzungen (symbolisch) aufrechterhalten werden. Auch, weil stets die ‘Anderen’ integriert werden, die allerdings vorab erst als sprachlich ‘Andere’ konstruiert wurden. (Mecheril/Quehl 2015: S. 154)

Hinzu kommt, so schreibt Baumann, dass:

„alle Mühe, alles, was sie vor den rechtmäßigen Mitgliedern einer einheimischen Gemeinschaft unterscheidet, zu unterdrücken und zu hoffen, daß eine devote Nachahmung einheimischer Bräuche sie von den Gastgebern unterscheidbar macht und aber dadurch ihre Klassifikation als unsicher gerechnet, die ein Recht auf die Behandlung haben, die Freude gewohnheitsmäßig erfahren. Je angestrengter sie sich bemühen, desto schneller scheint die Zielgerade zurückzuweichen. Wenn sie endlich in Reichweite zu sein scheint, wird unter dem liberalen Deckmantel der Dolch des Rassismus hervorgezogen. Die Spielregeln werden ohne Vorwarnung geändert. Oder eher, erst jetzt entdecken die Fremden, die sich ernsthaft um „Selbstverfeinerung“ bemühen, daß das, was sie fälschlicherweise für ein Spiel der Selbstermanzipation gehalten haben, in Wirklichkeit ein Spiel der Beherrschung gewesen ist.“ (Baumann 1995: S. 95)

Das heißt, dass Angleichung gefordert wird und das obwohl es nicht möglich ist. Mit dem Dolch des Rassismus ist also gemeint, dass eine rassistisch diskriminierende Struktur aufrechterhalten

bleibt, ganz unabhängig von den tatsächlichen Bemühungen um Angleichung. Mit jener im Übrigen auch Verschiebungen, Bekräftigungen und Aufhebungen einhergehen können. (Mecheril/Quehl 2006: S. 381)

Hinzu kommt, nebst dem Einfluss der Schule und der Sprache, dass die sozio-ökonomische Situation sowie das zur Verfügung stehende kulturelle Kapital den Bildungserfolg der Lernenden steuern. (Mecheril/Quehl 2015: S. 144)

Eng damit im Zusammenhang stehen die neo-liberalen gesellschaftlichen Umgestaltungsprozesse. Denn das (österreichische) Schulsystem dominiert die ökonomisch materielle „Ausschöpfung ungenutzter Bildungsreserven.“ (Stojanov 2010: S. 81) Dadurch wird Bildungsgerechtigkeit dann auch mit Begabungsgerechtigkeit gleichgesetzt. (Stojanov 2010: S. 82f.)

„Auch eine auf Bildungssprache zielende Bildung ist unter diesen Bedingungen darauf festgelegt, zur Formung und Ermöglichung jener Subjektformen beizutragen, die dem Bedarf einer individuellen Flexibilität, Selbstüberwachung und instrumentelle Selbstperfektionierung erfordernden Gesellschaft – im Sinne einer Kapitalisierung des Geistes.“ (Mecheril/Quehl 2010: S. 156)

Denn dem Bildungssystem kommt dabei die Rolle zu, Unterschiede zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern zu bekräftigen oder gar erst zu schaffen, wodurch die unterschiedliche Aufteilung von Privilegien in einem nächsten Schritt einer/einem gerecht erscheinen kann. (Winkler 2010: S. 16)

Gerade deswegen ist es umso wichtiger – von Seiten der Lernenden -, „die postfordistische Subjektivierungsanforderung, ökonomisch brauchbar zu sein, nicht schlicht zu erfüllen, sondern sich zu ihr zu verhalten.“ (Mecheril/Quehl 2015: S. 161)

Auch die Auseinandersetzung mit außerschulischen aber auch lebensweltlichen Diskriminierungsverhältnissen darf nicht außer Acht gelassen werden. Denn, so weist schon Youdell darauf hin, auch diese Erfahrungen wirken sich auf die schulische Bildung und damit auf die Partizipationsmöglichkeiten aus. (Youdell 2011: S. 8) Zu den außerschulischen Rahmenbedingungen zählen, die sozioökonomische Stellung der Erziehungsberechtigten, die kulturelle Orientierung und

die Sprache(n). (Mecheril/Dirim 2010: S. 125) Um es zusammenfassend auf den Punkt zu bringen, ist das von Diefenbach herausgearbeitete Schema, das die Schlechterstellung von Menschen mit Migrationshintergrund versucht zu erklären, sehr hilfreich. Diefenbach hat sein Erklärungsmodell statistischen Überprüfungen unterzogen und kommt zu dem Schluss,

„dass sowohl eine inhaltlich-theoretische als auch eine empirische Auseinandersetzung mit der Erklärung der Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber deutschen Kindern hinsichtlich ihrer Bildungsbenachteiligung und ihres Bildungserfolg durch eine defizitäre Herkunftskultur zeigt, wie unzureichend diese Erklärung ist.“ (Diefenbach 2007: S. 98)

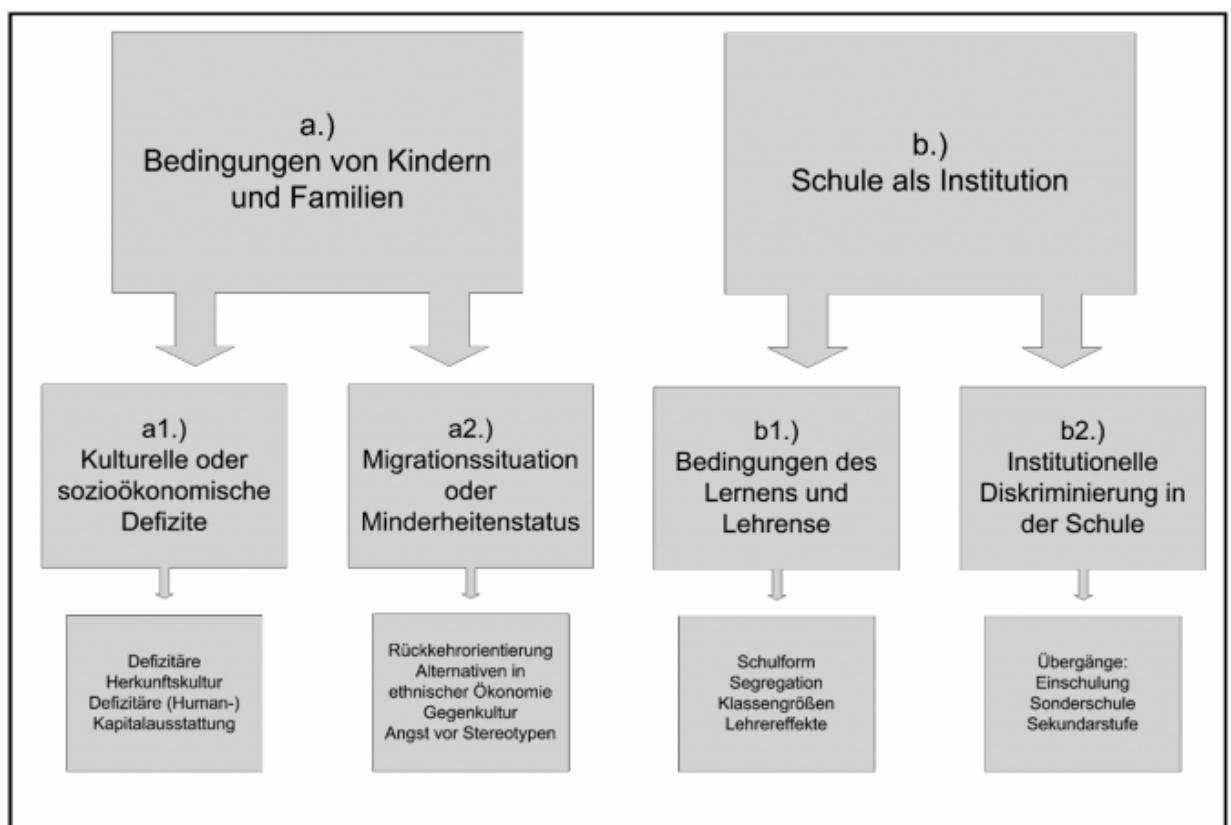


Abbildung 1

Denn:

„Für die Erklärung der schulischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien durch mangelnde Deutschkenntnisse spricht also wenig mehr als die hohe Plausibilität des Zusammenhangs zwischen Sprachkenntnissen und Schulerfolg. Aus der alleinigen Konzentration auf Deutsch- statt auf Sprachkenntnisse resultiert, dass Fragen nach den Aufgaben der Schule im Zusammenhang mit der Vermittlung von Sprachkompetenzen außen vor bleiben.“ (Diefenbach 2007: S. 141)

Gleichwohl gilt es festzuhalten, dass

„sich die verschiedenen Erklärungen in den meisten Fällen nicht gegenseitig ausschließen, sondern jeweils verschiedene Faktoren ins Zentrum der Betrachtung rücken, die möglicherweise kumulativ zu den Nachteilen führen, die Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Kindern bezüglich ihrer Bildungsbeteiligung und ihres Bildungserfolgs haben.“ (Diefenbach 2007: 142)

Es reicht also nicht aus, wie mit Diefenbach gezeigt wurde, die Gründe ausschließlich bei den betreffenden Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu suchen; da auch die Schule als Institution eine große Rolle einnimmt, wie Rose (2012) zeigt:

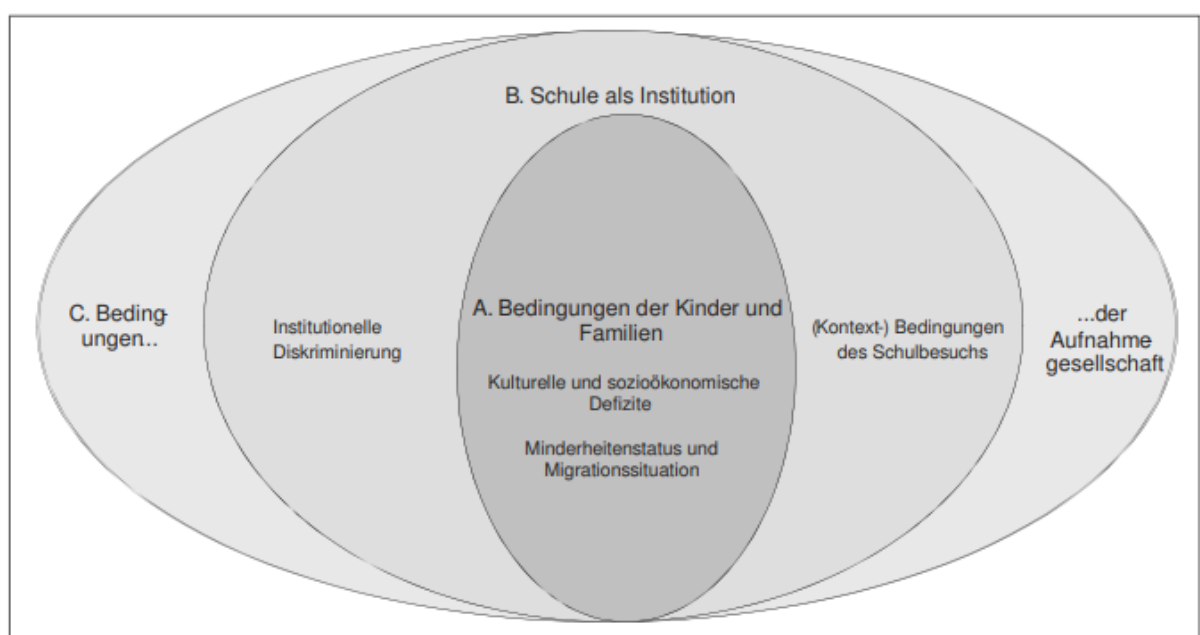


Abbildung 2

Das heißt auch, dass

„Ein solches Projekt ist notwendig als kollektives und politisches, weil diskursives Bildungsprojekt zu verstehen, das nicht nur den Einzelnen übersteigt, sondern gerade das Moment der Bezogenheit auf- und Abhängigkeit der Menschen von einander dezentriert. In diesem Sinne ist die Bildungsherausforderung, die sich aus dem Umstand der Migration beziehungsweise der Migrationsgesellschaft ergibt, gerade nicht an die Migrationsanderen delegierbar, sondern sollte insbesondere auch von jenen bearbeitet werden, die sich als legitime Anerkannte im „wir“ dieser Migrationsgesellschaft relativ unproblematisch Gehör verschaffen können.“
(Rose 2012: S. 417)

Denn:

„Die Vermittlung kann nur dann gelingen, wenn solche schulische Interaktionsstrukturen erfahrbar gemacht werden, die den beteiligten Kindern und Jugendlichen eine kontinuierliche Erfahrung mit den Anerkennungsformen der Empathie, des moralischen Respekts, und der sozialen Wertschätzung ermöglichen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Neujustierung des Kompetenzprofils des Lehrerberufs, in dessen Mittelpunkt nicht technokratisch verkürzt verstandene didaktisch-methodische Fertigkeiten stehen, sondern die Fähigkeit zur „Wissensgeburtschilfe“ durch Aufgreifen von Anerkennungsansprüchen und –bestrebungen seiner Schüler. Diese Ausbildung dieser Fähigkeit setzt ihrerseits eine systematische Befassung mit der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiographie voraus, die demzufolge als ein Kernelement der Lehrerbildung fungieren sollte.“ (Stojanov 2006: S. 18)

2.5. Fazit: Plädoyer für eine nüchterne Pädagogik sprachlicher Vielfalt

Die sich daraus ergebende Notwendigkeit, ist die Haltung einer „nüchternen Pädagogik sprachlicher Vielfalt“. Da jene, trotz aller Kritik am Konzept der Bildungssprache, die Bildungssprache forciert. Mit Freire auf den Punkt gebracht: *„Der sogenannte Standard ist ein in hohem Maße ideologisches Konzept, doch es ist notwendig den richtigen Gebrauch zu lehren, während man gleichzeitig seine politischen Implikationen kritisiert.“* (Freire in Shor/Freire 1987: S. 71)

Denn:

„Solange Deutschland und Österreich germanozentrische Sprachkontexte sind, ist das Sprechen der deutschen Sprache eine Voraussetzung für zahlreiche monetär effektive, zukunftsichernde und soziale Anerkennung ermöglichende Handlungen.“ (Mecheril/Quehl 2015: S. 162)

Mit einem solchen Zugang einer nüchternen Pädagogik sprachlicher Vielfalt, kann zum einen Diskriminierung erfasst werden und zeitgleich wird die faktische Mehrsprachigkeit respektiert und auch die strukturellen Voraussetzungen werden dabei nicht außer Acht gelassen. Besonders wichtig hervorzuheben ist hierbei die Rolle der Lehrkräfte. Denn sie kommen damit nicht umhin, die sprachlichen Herrschaftsverhältnisse zu kritisieren, wenn sie die Bildungssprache lehren. (Mecheril/Quehl 2015: S. 161)

Daraus ergibt sich schlussendlich, dass die Lehrkräfte eine skeptische Position einnehmen sollten. Damit ist gemeint:

„Voraussetzung für solche Aushandlungsprozesse [zwischen Anerkennung sprachlicher Dispositionen und dem Standard, der Bildungssprache] zu übernehmen und nach Wegen zu suchen, Formen lingualer Herrschaft im Unterricht zu reduzieren ohne auf die Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu verzichten.“ (Mecheril/Quehl 2015: S.163)

Gerade in der Rolle der Lehrkraft, ist es demnach unabdingbar: *„Die sprachliche Bearbeitung des Lebens und die damit zusammenhängende Formung von Sprache(n) jenseits von und in Auseinandersetzung mit Normen und Bewertungen zu verstehen, ist eine sehr grundsätzliche Voraussetzung der Gestaltung von Bildungsprozessen.“* (Dirim 2015: S. 28)

Da in einem Kontext des monolingualen Bildungssystems, die an sich funktional zu bewertende faktische Mehrsprachigkeit zu einem Problem wird. (Dirim 2015: S. 29)

„Da in der Schule der amtlich deutschsprachigen Regionen (...) auf Deutsch unterrichtet wird, wird von Seiten der Bildungsbehörden darauf gesetzt, durch Sprachförderung im Deutschen jene migrationsbedingt aufwachsender Schülerinnen und Schüler, die nicht die erwarteten Kompetenzen im Deutschen besitzen möglichst rasch an diese heranzuführen.“ (Dirim 2015: S. 29)

In dem monolingualen System Österreich ist Teilhabe in erster Linie an Sprachkenntnisse geknüpft und die Schule, mit dem aktuellen Assimilationsdiskurs, dem nicht gerecht wird, werden die Lernenden sprachlos gemacht und sie geraten ins Abseits. (Mecheril/Quehl 2006: S. 376) Denn jene neuen Sprachen werden ignoriert und es gibt auch kaum Angebote um der Forderung Deutsch zu lernen gerecht werden zu können. (Mecheril/Quehl 2006: S. 380) Nebst dieser Einseitigkeit, kommt noch Folgende hinzu:

„(...) die Abhängigkeit der Integration von den Deutschkenntnissen zu betonen, die Abhängigkeit des Deutscherwerbs von Integrationserfahrungen aber zu verschweigen; dies begünstigt ein voluntaristisches Denken über den Spracherwerb, als ob es darauf ankäme, dass die Zuwanderer genug Lernwilligkeit aufbrächten, während man ihre Wohnsituation, ihre Beschäftigungssituation, ihre Bildungssituation nicht in Rechnung zu stellen bräuchte.“ (Reich 2001: S. 41)

Weswegen denn Lehrkräften – um es nochmals auf den Punkt zu bringen – unabdingbar die Rolle zukommt, die Bildungssprache zu lehren. Damit einhergehen muss, dass die faktische sprachliche Vielfalt anerkannt wird, auch gegen den aktuellen Assimilationsdiskurs. Es bleibt ohnehin nicht aus, dass die mehrsprachigen Kinder auch Deutsch lernen, da Österreich nach wie vor einen germanozentrischen Sprachkontext darstellt und Deutsch die Voraussetzung für Anerkennung und Teilhabe ist.

3. Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Sich mit der sozialen Ebene des Sprechens (im (Zweit-)Sprachen-Erwerb) näher auseinanderzusetzen ist grundsätzlich von großer Bedeutung; wenn mensch sich aber die Phase der sogenannten „Silent Period“ näher ansieht, wird nochmal mehr klar, wie schlagend jene ist. Wenn der sozialen Komponente im Lehren und Lernen von Deutsch als neue beziehungsweise Zweitsprache kein Raum gegeben wird, so wird es für die Lernenden kaum möglich sein, in der Gesellschaft partizipieren zu können beziehungsweise überhaupt erst in den Kampf um Anerkennung eintreten zu können. Sie werden demnach zum Schweigen verurteilt, wie es Bourdieu treffend formuliert hat. Warum dies so ist, wird im folgenden Kapitel geklärt.

3.1. Spracherwerbs-hypothesen

Krashen und Terrell haben Hypothesen in Hinblick auf den Spracherwerb von einer neuen Sprache erstellt.

3.1.1. natürlicher Erwerben vs. Erlernen einer Sprache

Die erste Hypothese stellt eine Unterscheidung zwischen einem sogenannten natürlichen Erwerb einer Sprache, wie es Kinder zu Hause tun und dem Lernen, wie es in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen passiert. Bei ersterem sind sich die Kinder oft nicht bewusst, dass sie eine Sprache erwerben und die Sprache ist auf die Kommunikation ausgerichtet. Hierbei wird vielmehr ein Gefühl von „Richtigkeit“ erworben und daran sollte mensch sich orientieren. Beim Lernen von Sprache dahingegen liegt der Fokus auf dem Aneignen von Regeln und es findet bewusst statt. (Krashen/Terrell 1982: S. 10)

3.1.2. Monitor-hypothesis

Des Weiteren nennen sie die sogenannte *monitor-hypothesis*, welche besagt, dass Regeln und das Bewusstsein über jene, nur eine geringe Rolle spielen im natürlichen Spracherwerb. Jene seien nur dann wirklich anwendbar, wenn zum einen genügend Zeit vorhanden ist, zum anderen die Aufmerksamkeit auf den Inhalt und die Form gelenkt ist, sowie dem Wissen um die Regeln und dem Vorherrschen einer entspannten Atmosphäre. (Krashen/Terrell 1982: S. 15) Krashen und Terrell unterschieden hierbei verschiedene Typen und Formen, wie sich ein solches Bewusstsein im Sprechen zeigen kann.

Over-User sind Lernende, die ständig ihr Wissen um die Regeln mit dem Output vergleichen beziehungsweise überprüfen. „*The monitor overuser refers to his conscious grammar all the time, when using his second language. This may be due to an overconcern with correctness.*“ (Krashen 1981: S. 15) Sich zu viele Gedanken zu machen hemmt demnach die Möglichkeit von *fluency*. (Krashen 1981: S.15) Lernende mit diesem Typus korrigieren sich oft selber und sind außerdem sehr bedacht, dass sie fließend sprechen. Die Betroffenen haben tendenziell wenig Vertrauen darauf einfach auszuprobieren und sind in den meisten Fällen sogenannte „Opfer“ von einem reinen Grammatikunterricht. (Krashen/Terrell 1982: S. 18) Interessant ist auch, dass Krashen feststellen konnte, dass die Neigung zum *Over-User*, auch aus dem Fehlen eines natürlichen Spracherwerbs entstehen kann (Krashen 1981: S. 16): „*Such performers may utilize the first language as an utterance initiator when forced to speak, since they lack acquired competence in the second language.*“ (Krashen 1981: S. 16)

Dann gibt es noch die Gruppe der *under-user*, welche die Regeln schlichtweg nicht gelernt haben oder sich entschlossen haben die neue Sprache nicht zu nützen. (Krashen/Terrell 1982: S. 19) Das heißt jene Sprecher*innen wenden das neu gewonnene Bewusstsein über die Sprache beziehungsweise das Wissen über Grammatik nicht an. Viel mehr wird Grammatik nach einem Gefühl eingesetzt, das neu erworbene System wird nur unbewusst verwendet. Lernende mit diesem Typus sind eher dem sogenannten *outgoing type* zuzuordnen. (Krashen 1981: S. 16f.)

Die optimale Nutzung des Bewusstseins über bestimmte Regeln ist, wenn sie Anwendung finden, sofern es für die Kommunikation nicht hinderlich ist. (Krashen/Terrell 1982: S. 20) Auch hierbei ist die Orientierung am Spracherwerb der Erstsprache deutlich erkennbar. Dennoch weist

Krashen in einem Artikel aus dem Jahre 1982 auf die positiven Auswirkungen eines individuellen Gebrauches des Monitors hin. Da sogenannte *monitor-user* sehr bedacht auf eine „korrekte“ Sprache sind und sich dadurch das Sprachvermögen verbessern kann, weil es eine hilfreiche Stütze darstellt. Hierbei wird nämlich das Bewusst-Sein für Sprache geschult, sofern es dazu eingesetzt wird ohne die Kommunikation und den Kommunikationsfluss zu stören. Ein weiterer positiver Effekt der Nutzung ist, dass die meisten Fehler dadurch selbst korrigiert werden. (Krashen 1982: S. 12f.)

3.1.3. Empathie

Eng damit im Zusammenhang stehend ist *self-confidence*, dies wird definiert als *lack of anxiety, outgoing personality and self-esteem*. (Krashen 1981: S. 23) Schuhmann hat herausgefunden, dass Empathie hierbei eine große Rolle spielt: „... *the natural factors that induce ego flexibility and lower inhibitions (assumed to relate to increased empathy) are those conditions which make the learner less anxious, make him fully accepted and make him form positive identifications with speakers of the target language.*“ (Schuhmann 1975: S. 227) Es geht hier also vor allem um das Verhalten der Lehrkraft und der Klasse, also dem unmittelbaren Lernumfeld. Auch wenn die Lernenden primär die Sprache erwerben sollten, ist eine formelle Umwelt wie der Klassenraum von großer Bedeutung, da hierbei an den individuellen Bedürfnissen orientiert gearbeitet werden kann. Die Klasse stellt hiermit im besten Fall einen geschützten Erfahrungsraum dar. (Krashen 1981: S. 49f.) Interessant ist hierbei, dass die Peer Group allerdings einen viel höheren Stellenwert hat als Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte. Innerhalb der Peer Group lässt sich nochmals differenzieren. So stellt die „eigene Zugehörigkeit“ – so konstruiert sie auch sein mag – einen größeren Einfluss dar als die „nicht-eigene Zugehörigkeit“. Da Sprache diesbezüglich eine große Rolle spielt ist es umso wichtiger, die Klasse so zusammen zu setzen, dass mehrere Personen mit den gleichen Erstsprachen in ihr sind. (Krashen 1981: S. 42)

Außerdem hält Littlewood fest, dass neben der Motivation auch die Umwelt einen wesentlichen Faktor darstellt in Bezug auf die Lernmöglichkeiten einer neuen Sprache. Als besonders förderlich erwiesen haben sich Interaktionen mit *native speaker* auf einem persönlichen Level, die Beziehung spielt hierbei also eine nicht unwesentliche Rolle. Da dadurch keine emotionalen Barrieren auftreten, wie zum Beispiel Unsicherheit oder Ängstlichkeit, die ansonsten durch den sozia-

len Druck entstehen. Auch hier gibt es Parallelen zum Spracherwerb von Kindern, wie oben bereits erwähnt: die Interessenorientierung und die Verstehbarkeit stehen hier im Fokus, ähnlich den zwischenmenschlichen Beziehungen. (Littlewood 1984: S. 58f.)

3.1.4. Verstehen setzt Sprechen voraus

Eine weitere Hypothese beschäftigt sich mit dem Input, welchen Lehrende zur Verfügung stellen sollen. Wenn man sich den Spracherwerb von Kindern ansieht, so kann festgestellt werden, dass Kinder die Botschaft/Begriffe zuerst verstehen und dann sprechen. Deswegen kommen Krashen und Terrell nach empirischer Überprüfung auch zu dem Schluss, dass der Fokus in Hinblick auf Input zuerst auf die Vermittlung der Bedeutung gelegt werden sollte und nicht auf die Form. Die Bedeutung stellt demnach die Prämisse für die Struktur dar. Denn Sprechkompetenz kann nicht gelernt werden, sie kommt vielmehr mit der Zeit von selber. (Krashen/Terrell 1982: S. 22)

3.1.4.1. Caretaker-Speech

Eine wichtige Rolle spielt hierbei auch die sogenannte *Caretaker-Speech*, wie sie Eltern oder Erziehungsberechtigte bei ihren Kindern anwenden. Gemeint ist hiermit, dass jene ihre Sprache einfacher gestalten, damit sie verständlich bleiben für ihre Kinder. Trotzdem geben sie unweigerlich Input, welchen die Kinder noch nicht gelernt haben. Ein weiteres Merkmal jener Art des Sprechens ist, dass sie einem Hier- und Jetzt Prinzip folgt und an den Interessen der Kinder orientiert ist. Auch hier steht die Kommunikation im Vordergrund und nicht das Lernen von Regeln und das Bewusstmachen jener. (Krashen/Terrell 1982: S. 21ff.)

„Caretaker speech seems particularly well suited to helping the child to learn the rules and meanings of the language. It is clearer to perceive and simpler in structure; the child has time to become familiar with a limited range of language; and meaning is clarified by repetition and reference to the immediate situation.“ (Littlewood 1984: S.16)

Brown hat dies in Hinblick auf besorgte Mütter deutlich auf den Punkt gebracht:

„Believe that your child can understand more than he or she can say, and seek, above all, to communicate. To understand and be understood. To keep your minds fixed on the same target (...). Do not try to practice them as such. There is no set of rules how to talk to a child, that can even approach what you unconsciously know. If you concentrate on communicating, everything else will follow.“ (Brown 1977: S. 26)

Das heißt, eine sprechende Umwelt ist notwendig, da sie Input liefert. Das eigene Produzieren stellt nicht die Basis für das Sprechen dar, diese Rolle übernimmt der Input. (Krashen 1981: S. 128)

Förderlich für den Spracherwerb von einer neuen Sprache ist laut Krashen und Terrell, wenn diese Art von Sprache (Caretaker) und Input-Vermittlung auch Anwendung findet bei den Lehrenden. Das heißt auch sie kommen zu dem Schluss, dass ein Kind Sprachkompetenzen in einem ersten Schritt über das Hören erwirbt. Erst nach dem Verstehen, der von anderen getätigten Botschaften, in dem Fall der engsten Bezugspersonen, beginnen Kinder zu sprechen. (Krashen/Terrell 1982: S. 24ff.)

Newmark konnte sogar zeigen, dass die Lernenden, wenn mensch ihnen nicht genug Zeit lässt um die neue Sprache zu verstehen und sie sofort zum Sprechen aufgefordert werden, auf die Struktur der Erstsprache zurückgeworfen werden und ein sogenanntes fließendes Sprechen in der neuen Sprache verunmöglicht wird. (Krashen/Terrell 1982: S. 27) Dies zeigt sich auch bei Tourist*innen, die in einem anderen Land und mit nur ein paar 100 Vokabel ausgestattet sind, denn sie neigen dazu, in ihre Erstsprache zurückzufallen, in dem Versuch einen Satz zu artikulieren, der schwerer ist, als ihre tatsächliche Kompetenz. (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 107) Dies hat schon Newmark im Jahre 1966 festgestellt, als er Lernende einer weiteren Sprache beobachtete:

„It seems then, that conditions that exert pressures on the learners to produce or communicate too soon in the second language will encourage conscious use of the first language as an aid in communication. As (...) pointed out, learners fall back on the first language when they have not acquired enough of the second language.“ (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 109)

Dadurch, dass das Verstehen eine so zentrale Rolle einnimmt, ist der Klassenraum aber von großem Vorteil. Denn in jenem kann der Input angepasst werden – ähnlich der *Caretaker-Speech* – nicht so wie in der Umwelt. Die Klasse kann so einen geschützten Lern- und Erfahrungsraum ermöglichen. (Krashen/Terrell 1982: S. 33)

3.1.5. Hörverstehen vor Sprachkompetenz

Auch Asher konnte in diversen Studien zeigen, dass Hörverstehen einen überaus positiven Einfluss auf den Spracherwerb in Hinblick auf die Kompetenz des Sprechens aufweist und sich dies wiederum auswirkt auf die Schreib- und Lesefertigkeiten. (Asher 1969: S.4) Er kommt zu folgender Schlussfolgerung: „*For at least one semester in college or six months to a year in high school, the goal a foreign language should be listening fluency only.*“ (Asher 1969: S.4)

Das heißt auch, dass optimales Lernen einer neuen Sprache einem chronologischen Ablauf folgen sollte. Das Hörverständnis soll der Sprachkompetenz vorausgehen. Die Kontrollgruppe in der Studie zeigte auch, dass das Lernen von Hörverständnis und Sprachkompetenz, wenn es parallel abläuft, wie es in der Schule der Fall ist, im Vergleich, viel weniger effektiv sei. (Asher 1969: S. 13)

3.1.5.1. Total Physical Response Technique

Asher beschäftigte sich folglich intensiv, wie das Hörverständnis gelehrt beziehungsweise gelernt werden kann und schuf die sogenannte *Total Physical Response Technique* in Anlehnung an den Spracherwerb von Kleinkindern: „*The strategy of the total physical response is to have the students listen to a comand in a foreign language and immedately obey with a physical response.*“ (Asher 1969: S. 4) Wichtig hierbei ist, dass nur durch eine ganzheitliche kinästhetische Handlung optimales Lernen ermöglicht wird. Das heißt, weder das Wissen über die künftige Handlung, noch die Position, noch die Sequenz alleine, erzielen das Optimum an Lernerfolg. (Asher 1969: S. 11) Hinzu kommt, dass der Unterricht in Bezug auf die Inhalte, welche vermittelt werden, einen direkten Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden nehmen sollte und demnach interressensortiert aufzubauen ist. (Asher 1972: S. 135) Außerdem hat es sich als

effektiv erwiesen, wenn es im Laufe einer Unterrichtssequenz auch zu einem Rollentausch kommt. Anders formuliert, die Lernenden können auch dem/der Lehrenden eine oder mehrere Handlungsaufforderung/en ausführen lassen, wenn sie dazu bereit sind. (Asher 1972: S. 138) Denn auch Kinder lernen vorerst in einem Kontext, wo die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten dem Kind solche Handlungsanweisungen zukommen lassen. Dies ist speziell im Hinblick auf Orientierung, Lokalisation und Bewegung der Fall. (Asher 1972: S. 139) Aus dieser Technik heraus lässt sich auch erklären, warum Kinder vermeintlich (schneller) fließender sprechen als Erwachsene. Da sie Lernen immer auch somatisch vollziehen, nicht so wie Erwachsene, die es kognitiver angehen, abgekapselt vom restlichen Körper. Wenn die Erwachsenen allerdings ebenfalls die Technik von Asher anwenden, so konnte gezeigt werden, dass die Erwachsenen eine deutliche höhere Sprachkompetenz erwerben. (Asher 1969: S. 13f.)

Demnach machen es die in der Schule gängigen Lernstrategien den Lernenden unmöglich fließende Sprechkompetenz zu erwerben. Der Unterricht sollte vielmehr so aufgebaut sein, dass Hörverstehen vor der Sprachkompetenz erworben wird. Außerdem soll der Zusammenhang zwischen dem Körper der Lernenden und dem Sprachvermögen berücksichtigt werden. Denn daraus entwickelt sich laut Asher eine natürliche Bereitschaft bei den Lernenden zu Sprechen. (Asher 1972: S. 133) Auf den Punkt gebracht: *„The sequence is listening before speaking and the mode is to synchronize language with the individual's body. In a sense, language is orchestrated to a choreography of the human body.“* (Asher 1972: S. 134)

3.1.6. Motivation

Littlewood hat weitere wichtige Elemente in Bezug auf optimales Erwerben einer neuen Sprache herausgearbeitet. Motivation ist eines davon. Die Motivation steht auch in engem Zusammenhang mit der Art der Nutzung des *Monitors*, sprich inwiefern das Wissen und Bewusstsein über eine Sprache auf das Sprechen einwirkt. (Littlewood 1984: S. 53) Er stellte fest, dass sich Motivation aus der Möglichkeit zur Kommunikation speist. Da dies in monolingualen Gesellschaften, wie Österreich, für bilingualen Menschen allerdings nicht eine Möglichkeit darstellt, sondern eine Notwendigkeit, unterscheidet Littlewood zwischen einer instrumentellen und einer integrativen Motivation. Wobei er auch feststellt, dass die Grenzen fließend sind und beide Formen von Motivation bei den Lernenden vorhanden sind, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. (Little-

wood 1984: S. 54) „*A learner with integrative motivation has a genuine interest in the second language community. He wants to learn their language in order to communicate with them more satisfactorily and to gain closer contact with them and their culture.*“ (Littlewood 1984: S. 57)
Im Vergleich zur integrativen Motivation verhält es sich mit der instrumentellen wie folgt: „*A learner with instrumental motivation is more interested in how the second language can be a useful instrument towards furthering other goals, such as gaining a necessary qualification or improving employment prospects.*“ (Littlewood 1984: S. 57)

3.1.7. creative Modell

Deswegen kommen auch viele Studien zu dem Schluss, dass die Methode umgemünzt auf den Unterricht nicht wichtig ist, sondern vielmehr die Art der Kommunikation, wo die Persönlichkeit und Motivation der jeweiligen Lehrkraft eine wichtige Rolle spielt, sowie die zeitlichen Ressourcen. (Littlewood 1984: S. 60) Vor allem der Faktor Zeit ist wesentlich für den Erwerb einer Sprache.

Die gängigen Modelle (*Input from instruction → productive activity → system assimilated by the learners → spontaneous utterances*), die im Unterricht Anwendung finden, sind demnach allerdings kontraindiziert. Vielmehr sollte der Ablauf wie folgt sein: *input from exposure → intend processing system constructed by learner → spontaneous utterances*. Dieser Vorgang wird des Öfteren auch als *creative construction model* bezeichnet. (Littlewood 1984: S. 73)

Da dieses Modell allerdings im österreichischen Bildungssystem kaum Anwendung findet, kommt es zu keinen sogenannten spontanen Äußerungen, sondern es werden Kommunikationsstrategien genutzt, die wiederum meistens als „Schwäche“ von den Lehrkräften gedeutet werden.

Beispielhaft können genannt werden die Vermeidung von Kommunikation, die Verwendung von Paraphrasierungen, Approximation, die Schaffung neuer Wörter, das Wechseln in die Erstsprache³ oder das Bitten um Hilfe beziehungsweise Vermittlung. (Littlewood 1984: S. 84ff.) Genau

³ Außerdem konnte gezeigt werden, dass das Mischen von Sprachen darauf zurückzuführen ist, dass die Erstsprache nur dann im Zweitsprachenerwerb Anwendung findet, wenn noch keine *acquisition* stattgefunden hat. (Krashen 1981: S. 65ff.)

deswegen, weil die meisten Übungen im Unterricht darauf abzielen, dass die Lernenden in der neuen Sprache sofort zu sprechen genötigt werden. Diesen Stil gilt es zu hinterfragen, auch in Hinblick auf die obig genannten Erkenntnisse. (Asher/Krashen/Terrell) Da eine neue Sprache effektiver gelernt beziehungsweise erworben wird, wenn die Lernenden nicht sofort Sprache produzieren müssen und auch, weil im Erwerb der Sprache eine sogenannte *silent period* beobachtbar ist.

3.2. Die Phase der „silent period“

„In the initial stages, for example, there is often a silent period, during which a natural learner produces no language at all. However, he is already constructing a system which will enable him to speak, when he is ready. Indeed, the very fact that learners can produce spontaneous utterances which reflect their own created systems is itself evidence that creative construction precedes production, because the utterances could not exist before the system that generates them.“ (Littlewood 1984: S. 93)

Die meisten Lehrkräfte denken ohnehin, so haben Druray und Bligh in einer Studie – durchgeführt in England – herausgefunden, dass Kinder in der „silent period“ weniger sozial sind und vor allem nicht genug Motivation aufbringen um die neue Sprache zu probieren. (Druray/Bligh 2015: S. 260) Bligh machte im Jahre 2011 eine Studie mit dem Kind Suki, wo sie beobachten konnte, dass die Lehrkraft die „silent period“ von Suki anders gedeutet hat. Vermeintlich aus dem Grund, dass das Phänomen der Lehrkraft nicht bekannt war. Dadurch deutete die Lehrkraft das Verhalten auf erstem Blick als nicht teilnehmend und dadurch negativ. Suki's Stille wurde außerdem als *communication disorder* (=Selective mutism⁴) gedeutet. (Druray/Bligh 2015: S. 264) Dies kommt zumindest in England gehäuft vor – für Österreich und die deutschsprachigen Länder gibt es keine Studien –:

⁴ Selektiver Mutismus ist eine Art Angststörung, welche die Kinder in der Schule beeinflusst. Die Kinder erfahren sich als unfähig zu sprechen und das obwohl sie zu Hause es tun (können). Experten schätzen, dass mindestens sieben von 1.000 Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter an der Sprechhemmung leiden, da Mutismus aber oftmals mit Schüchternheit verwechselt wird, ist die Dunkelziffer vermutlich noch wesentlich höher. (vgl. online unter: der-standard.at/1277339560681/Selektiver-Mutismus-Das-Schweigen-der-Kinder; letzter Zugriff am 6.1.2018 um 10Uhr57)

„Increasing numbers of bilingual learners are being referred to speech and language therapists and subsequently being diagnosed with speech and language disorders. The diagnosis of selective mutism is sometimes confirmed after as little as one month into the silent period. In fact, some Education Authority Ethnic Minority Achievement Services advise teachers that “it is crucial children are diagnosed and treated as early as possible.”“ (Druray/Bligh 2015: S. 261)

Statt die Kinder gleich zu diagnostizieren, sollten sich die Lehrkräfte vielmehr die soziale Situation bewusst machen. Das Ziel des Lernens sollte vor allem darin liegen, in der sozialen Welt partizipieren zu können. Durch das Missverstehen der „silent period“, wird allerdings eine Identität konstruiert, die es einem lediglich erlaubt peripher partizipieren zu können und es entsteht eine Kluft beziehungsweise Schere zwischen den Gruppen. (Druray/Bligh 2015: S. 262f.) Stattdessen sollte die „silent period“ wie folgt angesehen werden, so zumindest kommen Druray und Bligh in ihrer Studie zum Schluss:

- „ • The application of silence as an agentive action*
- Utilizing silence as a tool for learning*
- Fractionally increasing participation*
- Self-mediated learning “ (Druray/Bligh 2015: S. 273)*

Die Qualität der Umwelt ist hierbei also von großer Bedeutung. Wenn den Lernenden ermöglicht wird die Phase der „Silent Period“ zu durchlaufen, so bedeutet dies, dass sie zu Beginn nur Zuhören (müssen) und nicht gezwungen werden selbst Sprache zu produzieren. Die Umwelt muss allerdings dadurch gekennzeichnet sein, dass es genügend Peers gibt, die die neu zu erwerbende Sprache bereits sprechen können. Ansonsten kann kein neues Sprachsystem aufgebaut werden. (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 17) Die „Silent Period“ meint also eine Phase, wo die Sprache langsam verstanden wird ohne die ausgebildete Fähigkeit sie zu sprechen. Erstmals herausgefunden hat dies Lenneberg, allerdings im Disability-Kontext:

„... a similar phenomenon in more attenuated form is extremely common. Understanding normally precedes speaking by several weeks or months. This discrepancy is regularly increased in literally all types of developmental speech disorders and is best illustrated in children who have structural deformities in the oral cavity or pharynx and who produce unintelligible speech for years, sometimes throughout life, without the slightest impairment of understanding. Congenitally deaf children also learn to comprehend language in the absence of vocal skills.“ (Lenneberg 1962: S. 231)

Davon ausgehend wurde dann in zahlreichen Forschungen festgestellt, dass dies ebenso beim Erwerb der Erstsprache der Fall ist. Hier findet ebenfalls eine Art der *one-way-communication* vor dem Sprechen statt. Dies konnte ebenfalls im weiteren Verlauf beim Erwerb (*natural settings*) der L2 festgestellt werden. Wenn die Lernenden nicht gezwungen werden zu Sprechen, durchlaufen sie die sogenannte „silent period“, wo sich die Kinder auf das Hören und Verstehen konzentrieren. Jene Phase dauert zwischen einem und drei Monaten. (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 22)

„Children (...) have been observed to go through a silent period of two or three months, during which they limit their speech to brief imitations and a few routines. The silent period is believed to help build up some competence through listening - enough to permit some spontaneous speech production without relying on the first language.“ (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 108f.)

Huang hat 1970 einen Jungen beim Spracherwerb untersucht. Es konnte festgestellt werden, dass er die ersten 10 Wochen nicht gesprochen hatte. In den ersten beiden Wochen gar nicht, danach nur einzelne Wörter bis hin zu einfachen Phrasen. (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 23) Zweites wird manchmal als „pidgin language“ definiert: *„A pidgin language is a simplified and reduced form of speech used for communication between people with different languages.“* (Schuhmann in Hatch 1978: S. 260)

Ervin Tripp untersuchte 1974 englischsprachige Kinder in der Schweiz. Jene sprachen die ersten 6 bis 8 Wochen nicht und auch im Anschluss war ihre Sprache sehr limitiert, beispielsweise auf „das Grüßen“. Unter den Kindern waren aber auch welche, die über mehrere Monate nicht sprachen. (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 23)

Hakuta untersuchte dies ebenfalls im Jahre 1974. Er konnte seine Studien allerdings erst nach 5 Monaten beginnen, weil davor das untersuchte Kind kaum gesprochen hatte. Jenes Kind zeigte auch in den natürlichen Spielsituationen lediglich, dass es verstand. (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 23) Die Eltern von dem Kind stammten aus Japan und zogen für zwei Jahre aus beruflichen Gründen mit dem Kind in die USA. Es war zu dem Zeitpunkt fünf Jahre alt. Das Kind kam von Beginn an für zwei Stunden pro Tag in einen öffentlichen Kindergarten. Im Anschluss in eine Volksschule, wo sie zusätzlich einen Englisch-Kurs besuchte. Den meisten Kontakt hatte sie aber am Spielplatz mit ihren Nachbarn, mit denen es als erstes in ganzen Sätzen sprach, nach zirka 12 Monaten. (Hakuta 1976: S. 321f.)

„It appears that one-way communication is a kind of self-imposed constraint which language learners, both first and second, seem to require in order for the acquisition process to unfold most naturally. This phenomenon has been noticed by curriculum developers and observant language teachers for both child and adult L2 acquisition. Several recent, innovative teaching approaches which attempt to capitalize (...) about the language learning process has been developed. The success of these programs strongly suggests that adults also profit from having a silent period.“ (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 23)

3.2.1. Vorteile einer „silent period“

Speziell die Studien von Postovsky aus den Jahren 1974 und 1977 sowie von Gary aus dem Jahre 1975 belegen die Vorteile einer „silent period“ im Klassenraumkontext. Postovsky forschte mit Lernenden der russischen Sprache. Jene Schüler*innen lernten täglich sechs Stunden russisch und wurden aufgefordert nicht zu antworten sondern ihre Antworten schriftlich festzuhalten. Hierbei konnte herausgefunden werden, dass jene Schüler*innen, die im ersten Monat die „silent period“ durchliefen bei weitem bessere Ergebnisse in Aussprache und Grammatik erzielten als jene Schüler*innen, die von Beginn an sprechen mussten.

Gary begleitete fünfzig spanisch lernende Schüler*innen über einen Zeitraum von fünf Monaten. Wobei die eine Hälfte ebenfalls eine „Silent period“ durchlaufen durfte. Am Ende wurde der Lernfortschritt im Hinblick auf Hörverständnis und Sprechen überprüft. Auch hier konnte ge-

zeigt werden, dass die Gruppe, welche eine „silent period“ durchlief signifikant bessere Ergebnisse erzielte, als die Kontrollgruppe. (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 25) Insgesamt konnte Gary feststellen, dass die Kinder in allen Bereichen (*reading, writing, speaking* und *listening*) bessere Ergebnisse lieferten. Die Dauer dieser „silent period“ betreffend, so lässt sich festhalten, dass sie drei Monate oder auch länger betrug. Dies war signifikant abhängig von dem Klassenzusammenhalt sowie der Bereitschaft der Lernenden. (Gary 1976: S. 2)

Mit folgender Grafik wird ersichtlich, dass Wahrnehmung und Wissen dem Sprechen vorausgehen. Denn mensch kann nicht über etwas Sprechen, von dem er oder sie nichts weiß. Mensch muss demnach eine Sprache und ihre Funktion erst verstehen, bevor mensch Wörter und Sätze gebrauchen kann (Gary 1976: S. 6f.) Diesbezüglich verweist sie auch auf den Prozess des Erwerbs einer Erstsprache. Denn auch Säuglingen und Babys werden 6 Monate zugestanden bevor sie aktiv zu Sprechen beginnen. (Gary 1976: S. 9):

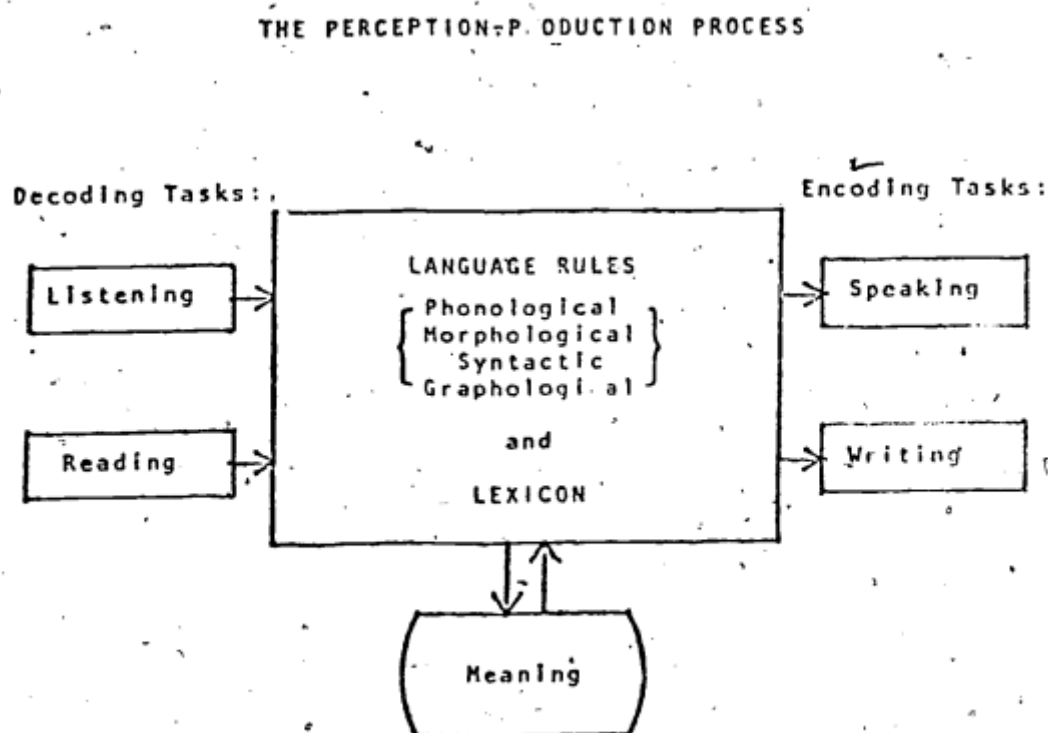


Abbildung 3

3.2.2. Didaktik & Methodik während der „silent period“

Hierbei hat Gary verschiedene Strategien erarbeitet, wie mensch mit Lernenden, die eine „Silent Period“ durchlaufen didaktisch gearbeitet werden kann. Neben der Schulung der Lesefertigkeiten setzt sie vor allem auf Hörverständnis. Diesbezüglich hat sie vier Methoden (*pictoral-audio match*, *physical audio response match* und *graphic audio*) ausgearbeitet, die grafisch dargestellt werden:

In Bezug auf die Methode *Pictoral-audio match* gibt sie folgendes Beispiel: Lernenden kann eine Handlungsaufforderung mitgeteilt werden wie „John, Walk to the chair.“ Die Lernenden haben derweil vor sich ein Arbeitsblatt liegen mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten, wovon die richtige auszuwählen ist:



Abbildung 4

Eine weitere Methode ist *Physical Response audio match*, die später näher erläutert wird. Bei jener sind die Lernenden dazu aufgefordert ihr Hörverständnis in Hinblick auf Handlungsaufforderungen und Fragen unter Beweis zu stellen. Die in Abbildung 4 ersichtlichen Handlungen könnten beispielsweise von den Lernenden nach Aufforderung durchgeführt werden.

Die dritte vorgestellte Methode (*graphic audio*) meint, dass die Lernenden eine Antwort schriftlich verfassen sollen, passend zu einem davor gehörten Satz. Beispielsweise: „The man's giving a block to the boy.“ Hierbei kann es hilfreich sein, dass der Satz visuell festgehalten wird für die Lernenden, damit sie die zuvor erlernten Vokabel, die für die Antwort notwendig sind, leichter abrufen können (Gary 1976: S. 5):



Abbildung 5

Falls die Vokabel für die Antwort noch nicht erlernt wurden, kann die Aufgabe auch wie folgt aussehen: Denn Lernenden wird eine Frage gestellt: „Who’s the man giving a block to?“ Im Anschluss sollen sie die richtige Antwort von mehreren (*the girl / the boy / in the circle / yes*) auf einem Arbeitsblatt einkreisen. (Gary 1976: S. 6)

„These kinds of findings permit us to suggest that communication situations in which students are permitted to remain silent or respond in their first language may be the most effective approach for the early phases of language instruction. This approach approximates what language learners of all ages have been observed to do naturally, and it appears to be more effective than forcing full two-way communication from the very beginning of L2 acquisition.“ (Dulay/Burt/Krashen 1982: S. 25f.)

3.2.3. soziokulturelle Perspektive

Dadurch, dass die Umwelt eine wichtige Rolle spielt in Bezug auf den Spracherwerb darstellt, ist es unabdingbar auch eine soziokulturelle Perspektive auf die Phase der „silent period“ und dem Lernen grundsätzlich zu legen, wie dies Druray getan hat. Sie hat mit Naza, einem vierjährigen Mädchen geforscht, welches zu Hause in der Erstsprache mit ihrer Familie kommunizierte und in der Schule aber zu Beginn lediglich die Rolle einer stillen Beobachterin einnahm. (Druray 2013: S. 381f.) Auf Grund ihrer Forschung kommt Druray zu dem Schluss, dass nicht mehr geurteilt werden sollte über den Lernprozess und das Lernen der Kinder, sondern vielmehr Rahmenbedingungen geschaffen werden sollten, für Kinder, die sich in der „Silent Period“ be-

finden. Sie geht sogar noch einen Schritt weiter und plädiert für die Verwendung des Begriffes „non verbal period“. Da eben Lernende, die neu in ein Land kommen mit einer äußerst schwierigen sozialen Situation konfrontiert sind, wo sie nicht mehr nützlich sprechen können, wie zu Hause. (Druray 2013: S. 384) Das sie dann ein Verhalten wie Naza an den Tag legen, sei nach Druray nur verständlich. Jenes Verhalten während der „silent period“ wurde in mehreren Studien wie folgt umschrieben:

„refusal to interact in any way or be included in interactions; initially no use of non-verbal behaviors, reluctance to respond with gestures or eye contact; rejection of interaction with other children or staff; reluctance to speak (may also be in first language); difficulties in setting into nursery or school.“ (Siroj-Blatchford and Clarke 2000: S. 49)

Denn Kinder brauchen hierbei viel Zeit um sich zu akklimatisieren in ihrem neuen Kontext. Wenn sie sich dann sicher fühlen die Sprache auszuprobieren, werden sie das tun. Eine Grundlage für diese Sicherheit ist allerdings das Wissen, dass sie sozial akzeptiert sind. Außerdem brauchen sie Bestärkung und Versicherung. (Druray 2013: S. 385) Diese soziale Komponente führt Tabors mit seiner Studie zum Spracherwerb von Byong-Sun näher aus:

„ In order to learn this new language, Byong-sun must be socially accepted by those who speak the language; but to be socially accepted, he must already be able to speak the new language. In other words, in any language-learning situation in natural circumstances, communicative competence and social competence are inextricably interrelated; the double bind is that each is necessary for the development of the other.“ (Tabors 1997: S. 35)

Das heißt die soziale Ebene des Lernens ist von großer Bedeutung. Weil,

„ Automatically, because of their lack of language proficiency, they are extensively ignored by the English-speaking children in the classroom, who treat them as if they are invisible, do not initiate communications with them, and often ignore their attempts of initiation... Second language learning children are relegated to the bottom of the social heap right from the start. Because of this situation, second language learning children like Byong-sun are left alone much of the time at first. They may spend their time playing alone silently, or humming, singing, or talking to themselves... “(Tabors 1997: S. 38)

Diese Beobachtungen werden auch dadurch verstärkt, dass die meisten Kinder – die sich in der „silent period“ befinden - zu Hause sehr aktiv sind und in ihrer bzw. ihren Erstsprache(n) sprechen. Deswegen wäre es auch wichtig an der Schnittstelle zwischen dem zu Hause und der Schule zu arbeiten, die „silent period“ zu verstehen und zu akzeptieren. Dies nicht nur die Lehrkräfte betreffend, sondern auch die Mitschüler*innen. (Druray 2013: S. 390)

Dies unterstreichen auch DaSilva Iddings und Jang in ihren Forschungen. Sie haben festgestellt, dass die Erfahrung einer „silent period“ engverbunden ist mit der sozialen und kognitiven Orientierung der Lernenden. Sie haben hierbei eine ecological perspective:

„Two central tenets of the ecological approach to language learning are the concepts of emerge and affordance. These are intimately related to the notion of mediation. That is, this approach proposes that language emerges as a mediated and situated activity from interactions between a learner and his or her surrounding context. From this perspective, then, the emergence of language cannot be understood without considering the physical, social, and symbolic context in which learners are engaged. The ecological approach considers the context of human activity through the idea of affordance, which refers to „what is available to the person to do something with“. Herein, language arises from, and is mediated through, various types of affordances or a myriad of opportunities for meaningful action and interaction offered to an engaged participant.“ (DaSilva Iddings/Jang 2008: S. 571)

3.2.4. Formen der „silent period“

Dadurch das Sprachlernen eng verbunden ist mit sozialer Interaktion (Krupa-Kwiatkowski 2010: S. 133) kann mensch jene Phase in zwei Typen unterscheiden: „other-directed“ und „inner-directed silence“. Der erste Typ sieht die zwischenmenschliche Kommunikation als soziale Aufgabe an und legt den Fokus auf die Nachricht. Während der zweite Typ es als innermenschliche Aufgabe betrachtet und dadurch den Fokus auf den sprachlichen Code legt. Speziell der zweite Typ durchläuft üblicherweise eine „silent period“. Wichtig für DaSilva Iddings und Yang ist

hierbei allerdings festzuhalten, dass die Lernenden still zu sich selbst sprechen, zu hören und vor allem mit dabei sind. (DaSilva Iddings/Jang 2008: S. 569f.) Anders formuliert, Fakt ist : *“that during early phases of L2 development, although students may be primarily linguistically silent, they may also be extraordinarily psychologically active as they act with new cultural contexts.”* (DaSilva Iddings/Jang 2008: S. 587)

Krupa-Kwiatkowski hielt fest, dass die Art der sozialen Gruppe Auswirkungen hat auf den Status der jeweiligen Person, welche die Sprache erlernt und dadurch auch auf die Form der „silent period“. (Krupa-Kwiatkowski 2010: S. 135) Anders formuliert die soziale Distanz wirkt sich auf das Lernen einer Sprache aus. (Schuhmann in Hatch 1978: S. 261) Sowie die Strategien, die dann Anwendung finden um ihre Position zu sichern: „*Mediation*“ oder „*Attention Getting*“. Erstere kann bedeuten, dass die Lernenden versuchen die Rolle des Assistenten und der Assistentin der Lehrkraft zu übernehmen oder dass sie in der Rolle der Initiation sind, um die Situation kontrollieren zu können. Zweitere zeigt sich eher dahingehend, dass die Lernenden (kodiert als) Verhaltensauffälligkeiten, wie die Rolle des sogenannten „Klassenkaspers“ einnehmen, aufweisen. (Krupa-Kwiatkowski 2010: S. 143) Krupa-Kwiatkowski hält allerdings fest, dass, wenn jene Strategien gelingen, sich dies positiv auf die folgenden sprachlichen Äußerungen auswirkt. Das heißt, die Lernenden verlassen sehr wahrscheinlich die „silent period“. (Krupa-Kwiatkowski 2010: S. 173)

DaSilva Iddins und Jang konnten dies sehr gut empirisch festhalten in ihren Untersuchungen mit dem fünfjährigen Juan, der von Mexiko emigriert war in die USA und mit Spanisch und Englisch aufgewachsen war, allerdings zu Hause nur spanisch sprach:

„Juan experienced an intense process of meaning-making, learned the most salient aspects of the classroom routines, and was remarkably competent in complying with the teachers’ utmost goal for the children in their class (that they learned to act like students). Nonetheless, Juan’s accomplishments during his first school year had been largely imperceptible to the teachers. From a perspective focusing on his shortfalls in english proficiency and literacy development, throughout the year Juan continued to be seen as a struggling learner. (...) Clearly, not much attention was paid to the silent strides he was making toward future linguistic and social development.“ (DaSilva Iddings/Jang 2008: S. 587)

Denn Juan hatte folgendes in dem Jahr gelernt: *curiosity, creativity, independence, cooperativeness, persistence, and self-regulatory behaviors*. (DaSilva Iddings/Jang 2008: S. 587)

3.2.5. praktische Vorgehensweise

Daraus ergeben sich folgende Handlungsanweisungen an die Lehrkräfte. Zum einen soll der Fokus auf das Hörverstehen gelegt werden. Dies impliziert auch die Möglichkeit des Durchlaufens der *Silent Period*. Des Weiteren sollen die Lernenden ermutigt werden Vertrauen in ihr eigenes Sprachsystem zu haben sowie Sprachstrategien anzuwenden, wenn das System noch nicht gefestigt ist. Dazu gehört auch eine weitere Fokusverschiebung: Von der Form hin zur Kommunikation. Eine Fehlerkultur ist demnach zu unterlassen. (Littlewood 1984: S. 96) Das Lernen soll nur eine periphere Rolle im Unterricht einnehmen. Die optimale Nutzung des sogenannten Monitors ist förderlich. Den Lernenden individuell die Entscheidung zu überlassen, wann sie sprechen wollen, denn dies vermindert automatisch die Angst beziehungsweise den Druck und verhindert den „Zurückfall“ auf das Sprachsystem der sogenannten Erstsprache(n). Interessens- und Alltagsorientierung und die Lernenden, wenn sie sprechen, nicht zu korrigieren. (Krashen/Terrell 1983: S. 59ff.)

Dem vorausgehen folgende Annahmen, die empirisch überprüft worden sind: „*The goal of the natural approach is communication skills. Comprehension precedes production. Production emerges. Acquisition activities are central. Lower the effective filter.*“ (Krashen/Terrell 1983: S. 58)

Terrell aber fand heraus, dass im gegenwärtigen Schulsystem und das trifft auch auf das österreichische zu, in vielen Fällen der Fokus nicht auf dem Erlernen von Kommunikation (verbal, physisch, ...) sondern auf die Grammatik gelegt wird. (Terrell 1977: S. 326) Dies ist deswegen der Fall, weil das Schulsystem darauf ausgelegt ist - in Hinblick auf Sprachunterricht -, dass die Lernenden die Sprache(n) lernen sollen und nicht erwerben. Das heißt, Grammatikkenntnisse sollten ihrer Meinung mittels Kommunikation erworben werden. In der Schule passiert aber meistens nur Ersteres. Der Fokus sollte weg gehen von Form und Inhalt hinzu Kommunikation. Wichtig

ist auch hierbei, dass die verbale Kommunikation von Seiten der Lernenden erst dann erfolgen sollte, wenn die Lernenden es möchten. (Terrell 1977: S. 333)

Am Wichtigsten ist allerdings den Lernenden Sicherheit zu vermitteln beziehungsweise zu geben. Dies hat sich bei vor allem – wie gezeigt wurde – in den Studien zur Care-Sprache als auch in den Passagen der Arbeit, wo die Rolle der Umwelt behandelt wurde gezeigt. Das heißt die Lehrkräfte müssen zum einen geschult werden, dass es ein Phänomen wie der Silent-Period gibt, dass sie verstehen lernen. Außerdem müsse eine Kooperation mit Psychotherapeut*innen, Klinischen Psychologen...etc gestartet werden, damit die Kinder nicht zu leichtfertig Diagnosen/Stigma wie den selektiven Mutismus erhalten. Damit einhergeht auch, dass die Mitlernenden die schwierige soziale Situation verstehen lernen und die betreffenden Lernenden im Klassengeschehen zu integrieren. Vor allem geht es darum – um es auf den Punkt zu bringen – dass sich die Kinder wohl und akzeptiert fühlen und genug Zeit bekommen, um sich in der neuen Situation zu akklimatisieren. Hier gibt es Parallelen zum Konzept des Sicheren Ortes – wie später ersichtlich wird – das in der Traumapädagogik Anwendung findet.

4. Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung

Begriffe wie „Flüchtlingskrise“ und „Flüchtlingsproblematik“ bestimmen im Moment die politischen Debatten in Österreich und Europa. Denn sie werden von populistischen, konservativen und rechten Kräften gezielt eingesetzt um Ängste vor gesellschaftlichen Veränderungen im Zuge der Globalisierung zu schaffen und um nationalistische Ideen und Diskurse zu befördern. (Mlodoch 2017: S. 13)

Im Umgang mit Geflüchteten, werden deswegen gerne generalisierende Brillen aufgesetzt, wie das Trauma. So meinte Mohammad Jouni auf der Tagung *„Jugendliche zwischen Welten“*, das er in der Arbeit mit Geflüchteten oftmals den Eindruck bekomme, er solle die Geflüchteten, im besten Fall gleich komplett in die Psychiatrie umleiten. (Mohammed Jouni 2017) Die Brille des Traumas birgt nämlich die Gefahr, dass Geflüchtete stigmatisiert und pathologisiert werden, was wiederum auch eine weitere Form der Distanzierung darstellen kann, von Seiten der Aufnahmegesellschaft. Zudem würden sie die Ursachen der Fluchtnotwendigkeit und die Fluchterfahrungen privatisieren und davon ablenken, dass es eine Notwendigkeit darstellt, dass stabile Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft geschaffen werden. (Mlodoch 2017: S. 18)

Vor der psychologischen, psychotherapeutischen Betreuung, aber brauchen die Geflüchteten in einem ersten Schritt eine freundliche Aufnahme, menschenwürdige Unterkünfte, als auch einen sicheren Aufenthalt in Österreich sowie Arbeit und Bildung und Perspektiven womit einhergeht, dass auch die Familien nachgeholt werden können. (Mlodoch 2017: S. 18)

Das heißt auch, dass psychologische Hilfestellungen und Unterstützungen nur dann sinnvoll sind, wenn auch sichere Lebensbedingungen und Perspektiven geschaffen werden. (Mlodoch 2017: S. 19)

Kultursensibler Kinderschutz sollte sich an folgenden Aspekten orientieren. Zum einen muss der eigene Umgang mit sogenannter Fremdheit und Stereotypen reflektiert werden. Außerdem braucht es eine Haltung der Offenheit und Neugierde, sowie das Wissen um Hilfe und die Reflexion des Verständnisses davon. (Teke 2016: S. 114)

„Erholungs- und Eingliederungsaussichten traumatisierter Flüchtlinge [sind] eben nicht das statische Ergebnis des ursprünglichen und nunmehr hinter ihnen liegenden Traumas (...), sondern das Ergebnis der komplexen und dynamischen Interaktion sehr vieler Faktoren, von denen das ursprüngliche Trauma nur einer ist. (...) Wie das Trauma, so ereignet sich unserer Meinung nach auch die Wiederherstellung der traumatisierten Person als Resultat des Zusammenwirkens von Individuum, Bezugsgruppe und soziopolitisch-historischem Kontext.“ (Aroche und Coello 2016: S. 142)

Der Begriff der Kultur ist ein dynamisches und kulturhistorisches Konstrukt und kann umschrieben werden als *„ein gemeinschaftlich erlerntes Verhalten, das von einer Generation zur anderen weitergegeben wird, um individuelle und Gruppen-Anpassungen und –Adaptionen zu fördern.“* (Aroche und Coello 2016: S. 147f.) Dadurch *„ist Kultur als ein lebenslanger Prozess zu verstehen.“* (Tumani 2016: S. 33) Allerdings: In *„allen bisher untersuchten Kulturen lassen sich immer wieder die drei Bindungsmuster finden: sicher, unsicher und ambivalent.“* (Tumani 2016: S. 32) Flucht und Vertreibung gefährden oder zerstören die gemachten Bindungserfahrungen. Hinzu kommt, dass *„das Gastland keinen sicheren Hafen bietet und die Immigranten sich in Bezug auf die vielen Belastungen, auf die sie in ihrem Leben treffen, nur unzureichend unterstützt sehen, dann ist ihr physisches und emotionales Wohlbefinden in Gefahr.“* (Arnold 2016: S. 98)

„Zugehörigkeit ist für MigrantInnen wichtig. (...) Die neue Sprache, die gelernt werden sollte, repräsentiert die Feindseligkeit der Umgebung, macht Angst.“ (Busch und Reddemann 2013: S. 25) *„Mit einer neuen Sprache ist immer ein neues Symbolsystem verbunden. Gelingt es nicht, beide Systeme produktiv zu nutzen, kommt es verstärkt zu Vieldeutigkeiten und Widersprüchen.“* (Zimmermann 2012: S. 80)

„Interkulturelle Sensibilität stellt im Handlungsfeld der Arbeit mit geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen neben dem Wissen über die traumatischen Erfahrungen und deren mögliche Folgen eine wichtige Grundhaltung dar. (...) Dies bedeutet, dass die Anwendung von Kultur-Standardwissen vielmehr Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es andere Sichtweisen auf ein gezeigtes Verhalten geben kann, wie beispielsweise „Verschlossenheit“ als „Redeverbot“.“ (Schulze 2012b: S. 94)

„Lebenssituation, die durch eine unsichere Zukunft geprägt ist, können pädagogische Normalisierungsprozeduren zur Unterdrückung von Traumafolgesymptomen führen, die die Belastungssymptome geradezu aufrechterhalten oder durch Ohnmachtserleben erst aufkommen lassen. Als Konsequenzen daraus folgen weitere Desintegration und der Ausschluss von sozialer Teilhabe.“ (Schulze 2012b: S. 96)

Solche Symptome können zum einen die Überanpassung sein, womit gemeint ist, dass Jugendliche alles tun um nicht aufzufallen. Zum anderen Abgrenzung. Das heißt, dass die Jugendlichen eng auf die „eigene kulturelle Gruppe“ beschränkt bleiben und Kontakt zu anderen Menschen vermeiden, als auch das damit einhergehende freiwillige oder erzwungene Leben am Rand der Gesellschaft. (Kühn/Bialek 2017: S. 57)

Auch „kulturelle Wände (lösen sich auf), wenn es gelingt, Empathiefähigkeit beizubehalten, menschliche Verbundenheit wahrzunehmen, auch bei Fremdheit und Unterschieden im Hinblick auf Sprache, Werte, Religion, Geschlecht und emotionaler Kommunikation usw. (...) Migrationsbedingtes und Kulturelles nicht zu pathologisieren, Soziologisches nicht zu psychologisieren“ (Ghaderi/van Keuk 2017: S. 274) sei zu empfehlen.

„Dabei werden aus Angst vor der Bedienung fremdenfeindlicher Ressentiments kontroverse Debatten um unsere Haltung zu Geflüchteten oft zurückgestellt, zum Beispiel die Spannung zwischen Universalismus und Kulturalismus in unserer Perspektive auf Geflüchtete, also die Gratwanderung zwischen der Sensibilität und Toleranz für kulturelle Differenz auf der einen Seite und der Verteidigung hier erkämpfter Rechte auf individuelle Selbstverwirklichung, Geschlechtergleichheit, sexuelle Freiheit, Trennung von Religion und Staat auf der anderen Seite.“ (Mlodoch 2017: S. 112)

Solche Debatten müssen unabdingbar geführt werden, aber nicht über die Geflüchteten, sondern mit ihnen. Also ein Perspektivenwechsel von der Frage der Integration weg, hin zu der Frage, wie mensch mit demokratischen und säkularen Kräften unter den Geflüchteten eine Art Allianz bilden könne für eine demokratische, multiethnische, laizistische und geschlechtergerechte Zukunft. (Mlodoch 2017: S. 113) Statt das Soziale zu Therapeutisieren (Anhorn/Balzereit 2015), müsse die Debatte also wieder repolitisiert werden:

„Wir können nicht akzeptieren, dass Krieg und Armut uns dauerhaft begleiten und dass dagegen nichts getan werden kann. Wir dürfen uns nicht damit zufrieden geben, dass die Resilienz des Menschen die einzige Antwort ist. Das entscheidende Kriterium individueller Resilienz ist zwar die persönliche Gesundheit, aber wir müssen auch die Gesundheit der Gesellschaft und Umwelt fördern, in der Menschen gedeihen können.“ (Boss 2006: S. 85)

Weiters:

„Eine beunruhigende Tendenz, denn hier wird einmal mehr der Blick auf die Ursachen von Kriegen und Katastrophen verstellt. Angesichts des Scheiterns politischer Konzepte zur Lösung von Gewaltkonflikten und umweltpolitischer Konzepte zur Eindämmung von klimabedingten Katastrophen wird hier die Verantwortung kurzerhand an die Betroffenen selbst zurückgegeben.“ (Mlodoch 2017: S. 51)

4.1. Zwangsmigration und Sprache

„Die Menschheit befindet sich in der Krise – und es gibt keinen anderen Ausweg aus dieser Krise als die Solidarität zwischen den Menschen. Das erste Hindernis auf dem Weg zum Abbau der wechselseitigen Entfremdung ist die Verweigerung eines Dialogs: das aus Selbstentfremdung, Distanz, Achtlosigkeit, Zurücksetzung und Gleichgültigkeit geborene (und davon wiederum verstärkte) Schweigen.“ (Baumann 2016: S. 24)

Durch die globale Weltlage ist für viele Teile der Bevölkerung ein Überleben in den jeweiligen Herkunftsländern ein Ding der Unmöglichkeit geworden. Gemeint sind hierbei vor allem Kriege, aber auch ökonomische und biologische Katastrophen sowie diktatorische Herrschaftssysteme, die nicht selten, von den wohlhabenderen (europäischen Ländern) unterstützt werden. Dadurch ist es existentiell notwendig, für die jeweiligen Menschen, das Ursprungsland zu verlassen. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 11)

„Die Gründe der vielfältigen Fluchtdynamiken liegen zum einen in der globalen Ausdehnung des neoliberalen Wirtschaftssystems, das Mensch und Natur an marktwirtschaftlich orientierten Interessen orientiert ausbeutet und zu extremer ökonomischer und sozialer Ungleichheit, Marginalisierung ganzer Bevölkerungsgruppen, zu Verteilungskriegen und klimabedingten Katastrophen, Dürren und Hungersnöten geführt hat. Sie liegen zum anderen in weltweit erstarkenden ethnisch religiös begründeten Fundamentalismen, die Terror und Angst verbreiten und neue Kriege und Ausgrenzung produzieren.“ (Mlodoch 2017: S. 14f.)

Außerdem sind, Menschen, die sich auf der Flucht befinden, *„greifbar gewordenes Sinnbild einer Unsicherheit über die Zukunft der räumlichen Verordnung der Menschen in der Moderne.“* (Eppenstein/Ghaderi 2017: S. 15)

Im Exilland Österreich angekommen, sind die Geflüchteten mit dem Anspruch *„fordern und fördern“* konfrontiert. Diese können sich aber nur schwer auf die Anforderungen konzentrieren. Es sind allerdings viele Planungs-, Entscheidungs- und Aktionshandlungen vorzunehmen, sowohl auf emotionaler als auch kognitiver und handlungsbezogener Ebene. Da es kaum Ressourcen gibt um diese Übergänge und Brüche zu bewältigen, ist die Gefahr groß, dass die Menschen einer wachsenden Exklusionsspirale ausgesetzt sind. Damit einhergehen auch negative Konsequenzen hinsichtlich der Entwicklungs-, Sozialisations- und Identitätsprozesse. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 13)

Menschen mit Zwangsmigrationsgeschichte leben demnach vielfach in einem prekären Raum. Denn es sind Personen ohne Papiere und Aufenthalts- beziehungsweise Arbeitsbewilligung, sind Asylsuchende. Schon Giorgio Agamben hielt fest, dass der moderne Staat dazu neige, Gruppen zu schaffen, sogenannte Parias, die unter der Gewalt des Staates leben, allerdings nicht seinen Schutz genießen. Mit Verweis auf Aristoteles unterscheidet er zwischen einer biologischen Existenz und einem politischen Leben, sprich Sprechen und Handeln. Die biologische Existenz würde reduziert werden auf ein „nacktes Leben“ und sei das Ergebnis von Exklusionsmechanismen. (Busch 2016: S.1) Für Hannah Arendt seien staatenlose Flüchtlinge und sogenannte Displaced Persons (am Ende des Zweiten Weltkrieges) ein Beispiel für die Verweigerung von Grundrechten gegenüber Menschen, die es benötigen würden:

„The paradox involved in the loss of human rights is that such loss coincides with the instant when a person becomes a human being in general without a profession, without citizenship, without an opinion, without a deed by which to identify and specify himself - and different in general, presenting nothing but his own absolutely unique individuality, which deprived of expression within and action upon a common world, loses all significance.“ (Arendt 1952: S. 302)

Das heißt, dass Menschen durch den Verlust ihres Standortes in der Welt, gleichzeitig ihre Rechte verloren haben und dadurch auch ihre Meinungen und Handlungen nicht mehr von Belang seien. (Arendt 1986: S. 613) Mit anderen Worten sie würden „mundtot“ gemacht werden. (Arendt 1986: S. 615)

„Wir haben unser Zuhause und dann die Vertrautheit des Alltags verloren. (...) Wir haben unsere Sprache verloren und mit ihr die Natürlichkeit unserer Reaktionen, die Einfachheit unserer Gebärden und den ungezwungenen Ausdruck unserer Gefühle. Unsere Identität wechselt so häufig, dass keiner herausfinden kann, wer wir eigentlich sind (...) und das bedeutet den Zusammenbruch unserer privaten Welt. “ (Arendt 1943/1986: S. 7f.)

Nebst der Exklusion gehen häufig auch gesundheitliche Risiken einher. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 13) In vielen internationalen Studien konnte gezeigt werden, dass psychosoziale Faktoren, die wichtigsten Mediatoren sind hinsichtlich körperlicher wie auch psychischer Gesundheit sowie materieller Benachteiligung. (WHO 2001)

Trauma ist also zu verstehen als ein körperliches, das auf der psychischen Ebene wirkt. Merleau-Ponty sagt der Mensch hat keinen Körper er ist ein Körper. Der Mensch ist ein sprechender Körper. Es ist die Sprache und das Sprechen, dass uns einen Körper, dass uns ein Verhältnis zu unserem Körper gibt. (Merleau-Ponty 1974) Das Trauma aber zerrüttet oder löst die Beziehung des Subjekts zu seinem Körper auf. Das ist auch der Grund, warum das Subjekt sich nach einem Trauma in einer Art Hilflosigkeit befindet.

„Geflüchtete Menschen sind deshalb mitnichten als „psychisch krank“ zu deklarieren oder wahrzunehmen, aber im Umgang mit ihnen ist es wichtig, krisenhafte und traumatische Vorgänge zu verstehen und ihnen psychoedukativ dieses Verständnis entgegenzubringen und damit möglichst optimale Bewältigungsmöglichkeiten bieten zu können.“
(Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 16)

Bereits die frühe Traumatheorie nach Freud besitzt das Konzept der Nachträglichkeit. Dies bedeutet, dass das traumatische Element nicht symbolisiert, also nicht sagbar ist. Das heißt auch, dass wir als Beobachter*innen nie erfahren können, was das traumatische Moment ist. Es ist jenseits von Sprache. Das bedeutet aber auch, dass es Sprache, also Symbolisieren notwendig einfordert. Wir können also erst im Nachhinein durch die Narration oder Vergeschichtlichung etwas über das Trauma sagen. Diese Narration kann auch als Bedeutung geben oder symbolisieren verstanden werden. (Freud 1920)

Gemeint ist eine verzögerte oder protrahierte Reaktion auf ein belastendes Ereignis oder eine Situation kürzerer oder längerer Dauer, mit außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophalen Ausmaß, die bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde. Typische Merkmale sind Alpträume, Gefühl von betäubt sein und emotionaler Stumpfheit. Gleichgültigkeit gegenüber anderen Menschen, Teilnahmslosigkeit der Umgebung gegenüber, Freudlosigkeit sowie Vermeidung von Aktivitäten und Situationen, die Erinnerungen an das Trauma wachrufen könnten. Meist tritt ein Zustand von vegetativer Überregtheit mit Vigilanzsteigerung, einer übermäßigen Schreckhaftigkeit und Schlafstörung auf. Angst und Depression sind damit häufig assoziiert. (vgl. Definition nach ICD-10)

„Eine Traumatisierung kann den Verlust der Stimme nach sich ziehen, aber ebenso kann ein fortgesetztes Aberkennen von Stimme als traumatisch erfahren werden. Im Gegenzug bedeutet Entwicklung von Resilienz auch die Entwicklung einer Stimme, wobei eine Stimme zu haben gleichzeitig ein Resultat von und eine Voraussetzung für Resilienz darstellt.“ (Busch 2016: S. 4f.)

Das Trauma bricht das Sprechen an vielen Stellen. Etwas kann nicht gesagt werden, etwas was zu einem Abbruch des Sprechens führen kann. Es macht stumm. Es überwältigt das Subjekt im Akt des Sprechens. Es befindet sich jenseits des Symbolisierbaren, jenseits der Sprache. Das

erlebte Trauma führt also – mit Lacan und Freud gesprochen – an ganz bestimmten Stellen des Erzählens zu einem Sprachtod. Über die Sprache wird fassbar, dass es nicht zu fassen ist. (Freud 1915)

Um sich aus der Gewalterfahrung der Stimmlosigkeit (= eine prekäre Situation des Spracherlebens) befreien zu können, so formulierte es Hymnes (1996), ist es notwendig in der - eigenen als auch anderen – Wahrnehmung das Gefühl zu haben, dass man es wert ist, gehört zu werden. (Busch 2016: S. 11)

Diesbezüglich sind auch sprachliche Ressourcen von großer Relevanz, denn jene können das Vermögen zu Resilienz bestärken bzw. verstärken. Eine solche Ressource könnte beispielsweise eine nicht konventionalisierte sprachliche Kommunikation sein oder auch eine semiotische Dimension von Sprache (Kristeva 2002), die es ermöglicht Erlebtes zu Symbolisieren. (Busch 2016: S. 8f.)

In der Therapiewissenschaft wird Mehrsprachigkeit unter dem Gesichtspunkt einer Dichotomie zwischen Erst- und Zweitsprache gefasst, wobei erstere oft als mit Kindheitserinnerungen verbundene, emotional besetzte Sprache, letztere als nach vorn gerichtete, quasi 'neutrale' Sprache gewertet wird (Pavlenko 2005, Amati Mehler et al. 2010). Die Frage ist also, wie Situationen der Ausgrenzung oder der „Ausnahme“ als traumatischer Stimmverlust oder anders die Verweigerung der „Sprachmacht“ erlebt werden, aber auch, wie Betroffene darum kämpfen, eine Stimme zurückzugewinnen.

Mit dem Begriff Stimme meint Bachtin die Art, wie sich individuelle Sprecher*innen – durch die Wahl einer 'Sprache', die auf Stimmen anderer antwortet – innerhalb der Vielfalt an möglichen Diskursen und Sprachen positionieren. (Bachtin 1979)

Maurice Merleau-Ponty (1966) versteht Sprache primär als eine körperlich-emotionale Geste mit der wir uns in Bezug zur Welt setzen und zum anderen hin projizieren und erst in zweiter Linie als System sedimentierter symbolischer Repräsentationen, auf das wir zurückgreifen. Keinen Ort haben, von dem aus man sprechen – also sich in Bezug zu anderen und zur Welt setzen – kann, resultiert demnach in einer Geste des Sich-Verschließens, einem Einfrieren der Körperbewe-

gung, im Verlust der Stimme, einem Rückzug von der Welt. In einem solchen Fall, schreibt Merleau-Ponty,

[...] hat sich die Bewegung auf die Zukunft, die lebendige Gegenwart oder auf die Vergangenheit hin und das Vermögen zu lernen, zu reifen, mit Anderen in Kommunikation zu treten, gleichsam festgefahren in einem leiblichen Symptom, die Existenz hat sich verknotet, der Leib ist zum „Schlupfwinkel des Seins“ geworden. (Merleau-Ponty 1966: S.197)

Dell Hymes (1996), nähert sich dem Begriff der Stimme von seinem Gegenteil her: eine Verweigerung von Stimme. Dies legt er am Beispiel unterprivilegierter Gruppen in den Vereinigten Staaten dar. Davon ausgehend entwickelt er (im Marx'schen Sinn) die Unterscheidung zwischen einer negativen und einer positiven Freiheit des Sprechens. Unter negativer Freiheit versteht Hymes (1996: S. 64) *“the freedom from denial of opportunity due to something linguistic, whether in speaking or reading and writing”*, also die Absenz sprachlicher Barrieren im weitesten Sinn. Positive Freiheit dagegen umfasst ihm zufolge *„the freedom for satisfaction in the use of language“*. Beide Aspekte von Freiheit in einer Konzeption von Stimme, fasst Hymes folgendermaßen zusammen: *“freedom to have one’s voice heard, freedom to develop a voice worth hearing”*. (ebd.)

Studien mit zwei- oder mehrsprachigen Menschen zeigen, dass diese unbewusst die Möglichkeit haben, die Effekte, welche mit dem Trauma zusammenhängen, durch das Sprechen in der zweiten Sprache, also nicht der Traumasprache, abzuspalten. Dies konnte Del Castillo in verschiedenen Interviews feststellen. Er zeigte, dass psychiatrische Patienten mehr psychotische Symptome zeigten, wenn diese in der Muttersprache (Traumasprache) geführt wurden, also die Interviews, die in der Zweitsprache geführt wurden. (Del Castillo 1970: S. 242ff.) Ähnliches stellten Marcos und Alpert (1976) fest. Wenn in der Therapie, lediglich die Zweitsprache Anwendung findet, so können einige emotionale Erfahrungen nicht behandelt werden, da sie mit der Muttersprache in Verbindung stehen. (Marcos und Alpert 1976: S. 1275ff) Dies hängt auch damit zusammen, dass Traumatisierungen im körperlichen, prozeduralen Gedächtnis gespeichert werden und nicht im sprachlich-symbolischen. Deswegen können sich Traumatisierte häufig weder hinreichend erinnern noch es sprachlich ausdrücken. (Dörr 2013: S. 22) Deswegen erzielen reine Gesprächstherapien, die auf der sprachlichen Ebene das Trauma versuchen zu bearbeiten, auch kaum Erfolg. (Uttendörfer 2008: S. 2ff.) Deswegen ist die Grundlage für den sicheren Ort auch die Sprache

des Ortes zu beherrschen. Die Schule hat hierbei eine wichtige Aufgabe, da es die Institution ist, wo die neue Sprache gelernt werden kann und soll. Denn über die Sprache werden Regeln, kulturelle und soziale Beziehungen geregelt. (Beckrath-Wilking 2013: S. 288ff.) Das heißt, der äußere sichere Ort, wird vor allem durch die sprachliche Ebene geschaffen. Nur dann kann auch ein innerer sicherer Ort geschaffen werden, der nicht auf einer sprachlichen sondern auf einer mental-geistigen Ebene agiert: *„Zentrale Prämisse ist dabei immer wieder – unter deren Wichtigkeit kann nicht oft genug betont werden – ohne äußeren Sicheren Ort kann kein innerer Sicherer Ort entstehen.“* (Uttendörfer 2008: S. 12) Das heißt auch, dass ohne eine gemeinsame Sprache keine Sicherheit entstehen kann.

Kann das Gefühl von Sicherheit, die eine äußere voraussetzt, nicht hergestellt werden, bleibt das Alarmsystem der Amygdala aktiviert. Dies bedeutet, dass kognitives Denken, Lernen und auch die Versprachlichung massiv eingeschränkt sind, wenn nicht sogar eine Unmöglichkeit darstellen. Die mangelnde Fähigkeit einer Versprachlichung sowie die Herausbildung verschiedenster Symptomverhalten hängen – wie bereits besprochen – eng mit einander zusammen. Da das nicht Aussprechbare des Traumas ein Ausagieren im Verhalten notwendig macht. Jene Kinder und Jugendliche haben hierbei allerdings eine doppelte Hürde zu überwinden. Zum einen die Traumabedingte Sprachlosigkeit und zum anderen die zwischenmenschlichen Sprachbarrieren. (Kühn/Bialek 2017: S. 41f.) Hinzu kommt, dass

„wer bereits verwundet ist, bleibt für erneute Verletzungen empfindlicher. (...) Kein Wunder also, dass solche Menschen sehr leicht erneut traumatisierbar sind, jetzt oft sogar durch Erlebnisse, die ihnen normalerweise, also vor ihrer ersten Traumatisierung, kaum etwas ausgemacht hätten.“ (Hüther 2010: S. 23)

Außerdem sind Jugendliche zusätzlichen alltäglichen Belastungen ausgesetzt. Zu nennen sind hier das Bewusstsein, einer Minderheit anzugehören, sowie das Gefühl unerwünscht zu sein, auf Grund von rassistischen Äußerungen, die Nichteinschätzbarkeit der Zukunft sowie anhaltende Erfahrungen des Nichtverstehens und Nichtverstandenwerdens. All dies wirkt sich negativ auf ein aufzubauendes Vertrauen in sozialen Beziehungen auf. (Kühn/Bialek 2017: S. 43)

„gemeinsam ist allen Abwehrmechanismen der Versuch, das verletzte Innere zu schützen, auch wenn sich die Psyche des Opfers ungeheure Anstrengungen und Energien kosten. (...) Langfristige Folgeerscheinungen (...) verraten insofern bereits viel über die Bewältigungsformen der Traumaopfer.“ (Gahleitner 2012: S. 32)

4.2. Trauma-Definition

Trauma ist ein äußerst populärer Fachbegriff und im Moment in aller Munde. Aber Belastungen und Krisen sind im Leben allgegenwärtig und, wenn mensch jene auf positive Weise bewältigen kann stärkt dies sogar das Bild von sich selbst und mensch begreift sich als wirkmächtige und selbstwirksame Person. Des Weiteren ist eine gesunde psychische und soziale Entwicklung ohne die Bewältigung von Krisen kaum vorstellbar. Bereits Erikson (1977) und Keup (1997) vertreten die These, dass die Bewältigung von Krisen eine Grundlage der Identität darstellt. (Zimmermann 2017: S. 27) Die Frage, welche zu stellen ist, lautet also, wo die Grenze zwischen allgemeinen und ernstzunehmenden Krisen - sprich sozialen Belastungen und Erfahrungen – liegt.

Trauma meint eine psychische Verletzung beziehungsweise Verwundung. Dadurch, dass der Begriff immer häufiger in der medialen Öffentlichkeit verwendet wird, wird das Wort mittlerweile auch auf alltägliche Stresserfahrungen angewandt. Dies hat aber mit Trauma nichts zu tun. (Kühn Bialek 2017: S. 31)

„Psychisches Trauma ist das Leid der Ohnmächtigen. Das Trauma entsteht in dem Augenblick, wo das Opfer von einer überwältigenden Macht hilflos gemacht wird. Ist diese Macht eine Naturgewalt, sprechen wir von einer Katastrophe. Üben andere Menschen diese Macht aus, sprechen wir von Gewalttaten. Traumatische Ereignisse schalten das soziale Netz aus, das dem Menschen gewöhnlich das Gefühl von Kontrolle, Zugehörigkeit zu einem Beziehungssystem und Sinn gibt.“ (Hermann 1994: S. 53)

Trauma ist ein „*vitales Diskrepanzverhältnis 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)

Das heißt Traumafolgen sind immer abhängig von einer äußeren Erfahrung und dem inneren Erleben. Außerdem kommt es unweigerlich zu einem Zusammenbruch von individuellen Ressourcen gegenüber einer äußeren Herausforderung. (Zimmermann 2017: S. 28) Herman definiert Trauma als das „*Leid der Ohnmächtigen. Das Trauma entsteht in dem Augenblick, wo das Opfer von einer überwältigenden Macht hilflos gemacht wird.*“ (Herman 2003: S. 53) Mit den Worten von Jean LaPlanche und Jean-Bertrand Pontalis: „*Ökonomisch ausgedrückt, ist das Trauma gekennzeichnet durch ein Anfluten von Reizen, die im Vergleich mit der Toleranz des Subjekts und seiner Fähigkeit, diese Reize psychisch zu bemeistern und zu bearbeiten, exzessiv sind.*“ (LaPlanche/Pontalis 1999: S. 513)

„*Trauma ist nicht nur ein psychologisches oder therapeutisches Konzept. Es ist eine Kategorie von moralischer und politischer Bedeutung, ein provokatives Konzept von sozialer und politischer Brisanz. Denn es beschäftigt sich per definitionem mit der Auswirkung äußerer Ereignisse auf das Individuum, mit der Fragilität menschlicher Existenz, die ständig bedroht ist von unvorhersehbaren Katastrophen und der dunklen Seite der menschlichen Natur, das heißt von exzessiver Gewalt und von Krieg.*“ (Mlodoch 2017: S. 26)

Überlebensreaktion nach Trauma

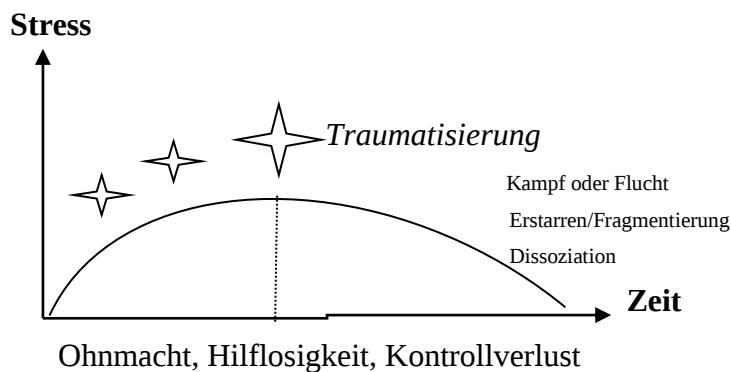


Abbildung 7

Festzuhalten ist, dass es völlig unterschiedliche Verarbeitungsmuster gibt, von extremen Stresserfahrungen. Es kann sein, dass keine Auffälligkeiten bleiben, es kann auch sein, dass sich mit oder auch ohne einer Unterstützung nach einer Weile sich Beruhigung und Erholung einstellt. Eine Belastungsreaktion kann sich allerdings auch erst nach einem großen zeitlichen Abstand einstellen oder auch falls es zu keiner Verarbeitung kommt, so kann es sein, dass der traumatische Prozess unbefristet anhält. Falls die Bewältigung nicht gelingt, kommt es zu Symptomen, die in drei große Gruppen unterteilt werden können. Zum Einene gibt es Symptome der Überregung, zum anderen Symptome des Wiedererlebens oder der Reinszenierung sowie zu Symptomen der Vermeidung. (Kühn/Bialek 2017: S. 34ff.)

Handtke und Görges (2012) erklären die Traumafolgeerscheinungen oder Traumata mit Hilfe des Denker-Modells, neurobiologisch. In der Großhirnrinde sitzt der sogenannte „Denker“, welcher für das bewusste Wahrnehmen zuständig ist, das Entscheiden, Ich-Erleben und vor allem die sprachliche Verarbeitung dessen. Bei einem Traumata wird die Großhirnrinde ausgeschaltet und der Fokus liegt im limbischen System, da nur noch um das Überleben gekämpft werden muss. Sprich Atmung, Herzschlag, Verdauung und Schlaf. (Handtke/Görges 2012: S. 32ff.)

Ein zentraler Resilienzfaktor ist hierbei eine zuverlässige Bezugsperson beziehungsweise eine verinnerlichte Vorstellung darüber. Für die Pädagog*innen ist deswegen zentral, dass ein Wissen der lebensweltlichen Belastungen der Schüler*innen haben und, dass sie die inneren Erlebensmuster dekonstruieren können. (Zimmermann 2017: S. 29) Besonders wichtig hervorzuheben ist allerdings mit Rauh, dass es sich immer um eine pädagogische Logik von Äqui- und Multifinalität handelt. (Rauh 2014) Denn durch die Verhaltensweisen kann mensch nicht unbedingt auf belastende Lebenserfahrungen rückschließen; genauso wenig wie mensch durch belastende Situationen auf Verhaltensweisen schließen kann.

4.3. Versuch einer politischen Konzeption von Trauma

Schon der Blick in die Geschichte der Traumforschung zeigt, dass sie auch immer eine politische und soziale ist. Denn als 1889 der Neurologe Oppenheim den Begriff Trauma in seinem Werk „Die traumatischen Neurosen“ einführte, stieß er auf Widerstand. Er behandelte damals physiologische und psychologische Symptome von Überlebenden von Eisenbahnunglücken. Er stieß auf Widerstand nicht nur in der Fachwelt, sondern auch von den Eisenbahngesellschaften, weil jene Angst vor möglichen Entschädigungsleistungen hatten. (Mlodoch 2017: S. 27)

Als sich Freud, Breuer und Janet Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Phänomen der Hysterie bei Frauen beschäftigten, kamen sie zu dem Schluss, dass dies mit traumatischen Kindheitserfahrungen und sexuellem Missbrauch zusammenhinge. Dies stellte nicht nur einen gesellschaftlichen Skandal dar, sondern wurde auch von der akademischen Gemeinschaft zurückgewiesen. Janet beharrte auf dieser Theorie und wurde schlussendlich aus der akademischen Gesellschaft ausgeschlossen, Freud aber – so wird heute noch diskutiert – beugte sich dem Druck und führte den Ödipuskomplex ein, der Verführungsphantasien umschreibt von Mädchen gegenüber den Vätern und Burschen gegenüber ihren Müttern. (Mlodoch 2017: S. 28)

Die Traumaforschung nach den beiden Weltkriegen war vor allem von Militärpsychologen dominiert, deren Forschungen von einem politischen Druck geleitet wurden, schnelle Lösungen und die Wiederherstellung von Kampfesbereitschaft zu schaffen. Nach dem zweiten Weltkrieg und einer langen Phase des Schocks, der Verleugnung und des Schweigens war ab den 60er Jahren die Traumaforschung stark psychoanalytisch dominiert. (Mlodoch 2017: S. 29)

Im DSM V und im ICD-10 – also im psychiatrischen, therapeutischen Kontext – werden die Trauma-folgen und Erfahrungen als PTBS bezeichnet. Damit jene diagnostiziert werden kann, braucht es folgende Kernsymptomcluster: Übererregung, Vermeidung und Wiedererleben über eine Dauer von mindestens sechs Monate. Bei Kindern kann eine Form des Wiedererlebens das posttraumatische Spiel sein. (Zimmermann 2017: S. 30f.) Die Einführung fand 1980 statt in Folge der Vereinigungen der Vietnamveteranen, die für eine Anerkennung aus sozialer und politischer Sicht forderten, für ihre physischen und psychischen Verletzungen sowie für den Erhalt von Entschädigungen und Pensionen. (Mlodoch 2017: S. 32) Das heißt, die Einführung in die Klassifi-

zierungssysteme brachte den Überlebenden genau jene Anerkennung. „Bis in die 1980er Jahre hatten Holocaust-Überlebende entwürdigende und zermürbende Prozeduren durchlaufen müssen, wenn sie Renten, medizinische oder psychologische Behandlung oder Entschädigung beantragten.“ (Mlodoch 2017: S. 33)

Die Aufgabe von Pädagog*innen kann es aber keinesfalls sein, die Diagnose zu stellen. Vielmehr geht es darum, Wissen zu haben, um gegebenenfalls Expert*innen zu Rate zu ziehen. Wird eine Diagnose vorgenommen, so ist unabdingbar die Aufgabe der Pädagog*innen einen sicheren Ort herzustellen. (Zimmermann 2017: S. 31)

An diesem Konzept wurde allerdings schon früh Kritik geübt. Unter anderem von Rousseau (2015), der festhält, dass das soziale Geschehen, das dem Trauma zu Grunde liegt, ausgeblendet wird. Dies wiederum führe dazu, dass der soziale und familiäre Kontext unverändert bleibe und es zu einer individuellen Symptomorientierung käme. Van de Kolk (2016) kritisiert des Weiteren, dass die genannten Symptomcluster nicht alle Verhaltens- und Erlebensmuster bei Schulkindern und Jugendlichen erfassen. Gerade bei jener Gruppe käme es zu einer hohen Varianz und zu einer großen Bandbreite an Symptomen.

Deswegen führt er das Konzept der entwicklungsbezogenen Traumafolgestörung ein. Beschrieben werden hier folgende Symptome: Exposition, welches das Erleben beziehungsweise Miterleben von wiederholten und schwerwiegenden Episoden von Gewalt, Trennung und emotionaler Misshandlung; außerdem affektive und physiologische Dysregulation, womit gemeint ist, dass die Wahrnehmung, Empfindung als auch Reaktion gestört sei; sowie eine Aufmerksamkeits- und Verhaltensdysregulation. Durch die erlebte und gefühlte Bedrohung seien die Grunkompetenzen im Lernen und im sozialen Miteinander gestört; und zu guter Letzt eine Dysregulation in Bezug auf die Beziehung zu sich selbst und zu anderen Menschen. Im Sinne von klammerendes, aggressives oder grenzüberschreitendes Verhalten bis hin zu Isolation. (Zimmermann 2017: S. 32) Weswegen Adam, Bistrizky und Inal (2016) darauf hinweisen, dass von den Lehrkräften aufmerksames und kooperatives Verhalten gefordert werden müsse und Wissen in Hinblick auf Symptomatiken.

Außerdem würde das PTBS-Konzept das Trauma privatisieren und es würde zu Medikalisierung und Pathologisierung kommen und das obwohl, so sagte schon Frankl, es an sich „normale Re-

aktionen auf unnormale Situationen“ seien. „In einer unnormalen Situation ist es eine unnormale Reaktion normales Verhalten.“ (Frankl 1982: S. 30) Becker und Summerfield beklagten schon in den 90er Jahren, das mit dem PTBS-Konzept einhergehende Traumaindustrie, das Gewalt und Konflikte entpolitisierte und die Opfer individualisieren. (Becker 1997/Summerfield 1997) Auch die Frankfurter Hilfsorganisation medico international forderte unter dem Titel „Schnelle Eingreiftruppe Seele“ im Jahre 1997 einen kritischen und politischen Traumadiskurs. Dem unter anderem der spanische Sozialpsychologe Martín-Baró (1990) gerecht wurde, als er im Rahmen seiner politischen Psychologie den Begriff des psychosozialen Traumas einführte. Auch David Becker (1992) beschrieb den soziopolitischen Traumatisierungsprozess. Ebenso wie Judith Herman in ihrem Werk *„Trauma and Recovery. From political Terror to Sexual Abuse.“* (1992) Herman teilt den traumatherapeutischen Prozess in drei Phasen ein: „1. Wiederherstellung von Sicherheit, also Stabilisierung der Betroffenen; 2. Erinnern und Trauern, also Bearbeitung der Erfahrung; 3. Anknüpfen an das normale Leben, also Integration der traumatischen Erfahrung in die eigene Biografie bzw. Lebensgeschichte und Reintegration in die Gegenwart.“ (Herman 2003: S. 215) Alle „definieren Trauma nicht als rein individuelle, sondern soziale und politische Erfahrung und unterstreichen den prozesshaften Charakter des Traumas.“ (Mlodoch 2017: S. 38) Es braucht also auch rechtliche, soziale und ökonomische Unterstützung und es ist somit unabdingbar sich politisch und menschenrechtlich zu engagieren. (Mlodoch 2017: S. 39) Bereits 1985 entwickelte Klaus Holzkamp – aus theoretischer Perspektive – die kritische Psychologie, die auf die marxistische Theorie und die Handlungstheorie von Vygotsky (1962) sowie Leontiev (1981) Bezug nimmt. Hier wird der Mensch als handelndes Subjekt in den Mittelpunkt gestellt, dass immer in Beziehung steht mit dem sozialen und politischen Umfeld und sich dadurch transformiert. Das heißt die Psychologie hat hierbei einen emanzipatorischen Anspruch, es geht ihr darum, dass Subjekt zu befähigen, zum einen den Kontext zu verstehen und dadurch politisch und gesellschaftlich handlungsfähig zu werden. (Mlodoch 2017: S. 40)

Des Weiteren gibt es auch psychoanalytische Perspektiven auf das Phänomen Trauma. Die Psychoanalyse gilt wohl als die umstrittenste Wissenschaft der Gegenwart, nichts desto trotz setzt sie sich schon über 100 Jahre mit dem Thema Trauma auseinander. Bohleber (2011) beschreibt zwei Bedingungen, die dem Trauma zu Grunde liegen. Zum einen ist Trauma immer mit einem unaushaltbaren Verlust verbunden. Das heißt, dass in der Vorstellung der Betroffenen es keine schützenden Personen mehr gibt. Eine logische Schlussfolgerung ist demnach, dass die Personen auch kein Vertrauen mehr in sich selbst haben. Zum anderen ist ein Trauma gekennzeichnet

durch einen überflutenden Charakter. Das heißt, dass die Erfahrung nicht in die Identität und Lebenswelt der Betroffenen integriert werden kann. Daraus folgt die Fragmentierung der Identität, das sich entweder in Omnipotenz, in Verweilung, in tiefer Leere oder Verdrängung zeigt. Bei der Verdrängung wird das Trauma im Verhalten reinszeniert. (Zimmermann 2017: S. 35)

Die Psychoanalyse ist auf Grund der Theorien zur Übertragung und Gegenübertragung hilfreich in Bezug auf das Phänomen Trauma. Denn die Auswirkungen des Traumas zeigen sich sehr wirkmächtig in den Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen. Denn das Kind sieht in der Lehrkraft unbewusst Anteile des Traumas (auch auf Grund der ähnlich hierarchischen Beziehung). Dies führt dazu, dass das Kind die Lehrkraft als negativ, ungerecht...etc. empfindet. Dadurch wird eine emotionale Involviertheit der Lehrkraft ausgelöst und die Reaktion der Lehrkraft beschreibt dann das Phänomen Gegenübertragung. Das heißt es handelt sich hierbei um hochgradig affektiv aufgeladene Interaktionen. (Zimmermann 2017: S. 36) Dies bietet allerdings auch die Chance, dass wenn sich die Lehrkraft fachlich unterstützt selbst reflektiert Rückschlüsse auf die Erfahrungen sowie Bedürfnisse der Schüler*innen gezogen werden können. (Zimmermann 2017: S. 37)

Hans Keilson (1979) führte das Konzept der sequentiellen Traumatisierung ein. Dieses wurde unter anderem von Becker (2014) und Zimmermann (2014/2016) weiterentwickelt. Die sequentielle Traumatisierung ergänzt das psychoanalytische Konzept von Trauma um einen sozialen Rahmen. (Zimmermann 2017: S. 39)

Dies kann bei unbegleiteten Minderjährigen ungefähr so aussehen:

Sequenz 1: traumatische Erfahrung im Herkunftsland

Übergang 1: Verlust primärer Bezugspersonen, soziale Kontakte, Lebenswelt

Sequenz 2: unsichere Bindungen und Beziehungen im Aufnahmeland, unsicherer Aufenthaltsstatus, enttäuschte Sehnsüchte, wechselnde Organisationsformen

Übergang 2: Rückkehr Heimatland oder Verbleib in Einrichtungen, Abbruch Beziehungen

Sequenz 3: chronische und wiederkehrende Belastung, fehlende sichere Orte, geringe Beziehungskontinuitäten...

In der Fachliteratur findet mensch oft auch die Einteilung „vor der Flucht“, „während der Flucht“ und „nach der Flucht“. Damit ist nicht nur eine Gliederung in drei Phasen gemeint, sondern dies bedeutet auch, dass es innerhalb dieser Phasen zu traumatischen Ereignissen kommen kann. (Gröschel 2008: S. 25) (Foster 2001: S. 155). Gröschel hält in Bezug auf die erste Phase fest, dass beispielsweise sexualisierte Gewalt, Folter und Krieg und die damit einhergehende Angst, der Lebensgrundlage beraubt zu werden beziehungsweise zu sterben, als Ursachen von Traumata gelten. (Gröschel 2008: S. 28) Foster hält hierbei einen Zusammenhang fest, zwischen den Erlebnissen im Ursprungs- oder Heimatland und späteren Traumafolgen im sogenannten Exilland oder in der Aufnahmegesellschaft. (Foster 2001: S. 155) Auch während der Flucht, kann es zu traumatischen Erlebnissen kommen, wie der Verlust von nahen Bezugspersonen, der Essens- und Flüssigkeitsmangel und die Unsicherheit es überhaupt zu schaffen. Frauen sind oft gezwungen sexuelle Dienste anzubieten, damit sie durchgeschleuft werden. (Foster 2011: S. 155) (Gröschel 2008: S. 29) Auch nach der Flucht, wenn die Menschen es geschafft haben, sind sie oft mit einer nicht gastfreundlichen Aufnahmegesellschaft konfrontiert. Auch hier kommt es zu Gewalterfahrungen und schlechten Lebensbedingungen. (Schlump 2014) Dazu zählt auch ein unsicherer Bleibestatus, die stete Angst abgeschoben zu werden, sowie die neue Sprache und Kultur. (Gröschel 2008: S. 30) (Foster 2001: 156)

Die sequentielle Traumatisierungskonzeption besteht aus einer Vorbereitungs- und Beginnphase der Verfolgung; darunter kann zum Beispiel Demütigungen im Alltag als auch ein Abbröckeln des Rechtsstaates fallen; sowie traumatogene Momente wie Gewalthandlungen im Krieg, Aufenthalte in Lagern und aus dem Auftauchen und Zurückkehren in eine rechtlich gesicherte Welt. Womit das Leben im Exil gemeint ist. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 17f.)

Keilson hält fest, dass die dritte Zeitspanne, die der Ankunft im Exilland, „*als die eingreifendste und schmerzlichste ihres Lebens*“ (Keilson 1979/2005: S. 58) wahrgenommen wird. Gerade die psychische Gesundheit betreffend, ist die dritte Phase demnach am relevantesten und genau hier setzt die Traumapädagogik ein.

Es kommt zu Verdichtungen und die Betroffenen fühlen sich nirgends gewollt und sicher. Hierbei wird das Thema Verlust also auch zu einem gesellschaftlichen. Da es auch zu institutionellen Ausschlüssen kommen kann. Wichtig festzuhalten, ist allerdings, dass die Sequenzen immer individuell interpretiert werden müssen. (Zimmermann 2017: S. 41)

Das heißt also auf den Punkt gebracht, dass das Trauma neben der individuellen Erfahrung auch immer eine soziale und politische Erfahrung darstellt. Denn jene Erfahrung ist auch immer verbunden mit gravierenden Veränderungen der Lebensrealität. So werden demnach jegliche soziale Strukturen und ökonomische Lebensgrundlagen zerstört. Außerdem leben Überlebende vielfach in sozialer Isolation, auf Grund der Erfahrungen aus der Welt gerissen worden zu sein, zu dem verstärkt sich dieses Bedürfnis nach innerer Isolation oft um eine äußere, durch politisch und sozial bedingtes Schweigen. (Mlodoch 2017: S. 95) Dieser Zusammenhang ist durch verschiedenste Studien belegt, die auch aufzeigen, dass die individuellen Bewältigungsmöglichkeiten abhängig sind von der traumatischen Erfahrung an sich, aber auch den sozioökonomischen und politischen Bedingungen, die in der Aufnahmegesellschaft vorgefunden werden. (Mlodoch 2017: S. 96)

„Während soziales Schweigen und Tabuisierung der Gesellschaft der Gewalterfahrungen den inneren psychologischen Stress der Betroffenen erhöhen, können (...) emphatische Zuhörer, liebevolle Familienbande und soziale Unterstützung hilfreich sein. (...) Ausbleibende gesellschaftliche und soziale Unterstützung für Opfer von Gewalt fügt dem Leid der Betroffenen Bitterkeit, Enttäuschung und Wut hinzu und verlängert ihre Ohnmachtsgefühle und soziale Isolation. Renten, Entschädigungen und finanzielle Unterstützungen von Opfern sind hingegen immer mehr als ökonomische Lebenshilfen, repräsentieren politische und soziale Anerkennung des Erlittenen und helfen ihnen bei der Reintegration in der Gegenwart.“ (Mlodoch 2017: S. 96)

Wichtig hervorzuheben ist aber die Notwendigkeit von Forschung und Langzeitstudien. Es wäre unabdingbar herauszufinden, in wie fern die Wirkung von kontextualisierter, politischer Traumaarbeit belegbar ist. Da es äußerst komplexe Wechselwirkungen gibt zwischen psychologischer Unterstützung, politisch-menschrechtlichem Engagement und äußeren Faktoren. (Mlodoch 2017: S. 99f.) Damit eng im Zusammenhang steht, die Tatsache dass es einen Widerspruch gibt zwischen dem politischen Wunsch der Opfer von Gewalt nach Anerkennung, Entschädigung, Gerechtigkeit oder auch Bestrafung und der politischen Notwendigkeit einer Aussöhnung zwischen den beiden Gruppen. Dies kann natürlich die Opfer von Gewalt unter Druck setzen und kontraproduktiv sein. (Mlodoch 2017: S. 97)

Wenn mensch, Trauma sozial-politisch kontextualisiert betrachtet, bedeutet dies auch einen kritischen Blick auf Trauma-Diagnosen und die boomenden Kurzzeit-Therapien mit Hilfe von Laienberater*innen. Da sie die Geflüchteten pathologisieren und die Ursachen von Leid dekontextualisieren, womit eine Distanzierungsstrategie einhergeht. Da dies den aufeinanderfolgenden traumatischen Sequenzen, die durchlaufen werden, nicht gerecht wird. (Mlodoch 2017: S. 101) Auch die politische Differenzierung zwischen politischen und ökonomischen Geflüchteten ignoriert nämlich auch das komplexe Zusammenspiel zwischen Klimawandel, Elend, Ressourcenkämpfen und Kriegen in den Herkunftsländern und negiert vor allem die Mitverantwortung der österreichischen beziehungsweise europäischen Politik an dessen Entstehung. (Mlodoch 2017: S. 101) Denn es ist eine schwerwiegende Entscheidung die eigene Familie und die sozialen und ökonomischen Bezüge zu verlassen und der damit einhergehende Druck, die nach einer besseren Zukunft auch gegenüber den zurückgebliebenen Personen kann zu einer erneuten Belastung werden. Außerdem haben die Geflüchteten auf ihrem Weg nach Europa beziehungsweise Österreich weitere Gewalt durch Schlepper, Schleuser und der Grenzpolizei erlebt und haben den Tod von Mitflüchtenden erlebt und selbst Todesangst verspürt. (Mlodoch 2017: S. 101)

„Angekommen in Deutschland sind sie konfrontiert mit oft Jahre andauernden prekären und belastenden Lebenssituationen: mit einem fremden, oft feindseligen Umfeld, mit abweisenden Asylgesetzen und überlasteten, unempathischen Behörden. Sie leben in Sammelunterkünften oder Wohnheimen mit unzureichender Privatsphäre, sind durch die Residenzpflicht in ihrer Bewegungsmöglichkeit eingeschränkt, durch fehlende Arbeitserlaubnis zur Untätigkeit und monatelangem Warten verdammt und leben in permanentem Stress aufgrund der ständigen Drohung der Ablehnung ihres Asylanspruchs und der Abschiebung.“ (Mlodoch 2017: S. 102f.)

Hinzu kommen, die Erfahrungen des Verlustes ihre sozialen und gesellschaftlichen Rollen sowie ihrer Selbstbestimmung. Die spezifische Leidensgeschichte aber auch die Lebensgeschichten vor der Flucht, sprich ihre Stärken, Kenntnisse und Ressourcen, ihre Karrieren und politischen sowie zivilgesellschaftlichen Aktivitäten werden vergessen, auf Grund der Kategorisierung in Geflüchtete. (Mlodoch 2017: S. 103) Vielmehr ist ihr Lebensalltag bestimmt durch Warten: *„Warten auf Registrierung, Warten, einen Asylantrag stellen zu dürfen, Warten auf Beschäftigung, Warten auf Familienangehörige.“* (Eppenstein/Ghaderi 2017: S. 16) Das heißt auch, dass die bedrückenden und ermüdenden Bedingungen, die Geflüchtete in Österreich vorfinden, die traumati-

schen Erfahrungen verstärken oder sie erneut traumatisierende Erfahrungen machen. Vor allem der Verlust an Selbstbestimmung sorgt dafür, dass die traumatischen Erfahrungen – sprich das Ohnmachtsgefühl und der Kontrollverlust – institutionell andauern. (Mlodoch 2017: S. 104)

Gerade deswegen muss mit einer psychologischen beziehungsweise psychotherapeutischen Hilfestellung soziales und politisches Engagement einhergehen, damit eine Stabilisierung der Lebenssituation eintreten kann. Sprich eine schnelle Bearbeitung der Asylanträge sowie eine selbstbestimmte Wohnmöglichkeit als auch der Zugang zu Bildung und Arbeit und zu guter letzt die Anerkennung der bereits erlangten Berufs- und Studienabschlüsse. (Mlodoch 2017: S. 104)

„Dennoch kann gerade angesichts der gebetsmühlenartig wiederholten Aufforderung an Geflüchtete, sich zu integrieren, nicht oft genug wiederholt werden, dass Sicherheit, Teilhabe, Selbstbestimmung und Familienzusammenführung Grundvoraussetzungen dafür sind, dass Menschen aus Kriegs- und Krisenregionen sich erholen, sich der hiesigen Gesellschaft öffnen und hier eigene Lebensperspektiven entwickeln.“ (Mlodoch 2017: S. 105)

Psychosoziale Beratung und Psychotherapie sind immens notwendig um Menschen mit aktuellen Angstzuständen und Depressionen sowie suizidalen Krisen zu unterstützen. Sie haben allerdings ihre Grenze durch die prekären Lebenssituationen. Dennoch sind sie die einzigen Formen (nebst seltenen Gesprächsgruppen wie den Erzählcafés), wo sie über ihre Geschichte sprechen können, ohne Angst vor behördlichen Fallen haben zu müssen. (Mlodoch 2017: S. 106f.) Unabhängig von dem prekären Zugang zu Psychotherapie und dem nicht zahlen von Domschker*innenleistungen wollen viele Geflüchtete auch keine Therapie in Anspruch nehmen, gerade deswegen braucht es alternative Unterstützungsangebote, wie eben die Erzählcafés und anderen Empowerment-Konzepte: *„Der Anteil dieser Personen ist nicht gering, gerade auch unter politisch Verfolgten, die oftmals andere Vorstellungen von der Wiederherstellung ihrer verletzten Integrität haben. Manche wollen ihren Peinigern nicht auch noch den Triumph gönnen, dass sie zu einem Fall für Mediziner und Psychologen werden.“* (Ottomeyer 2011a: S. 223)

Dies hängt vor allem mit dem neurobiologischen Turn in der Traumadebatte zusammen. Denn das Ende des Wettbewerbs der Systeme in den 90er Jahren führte zu einer Ausweitung der neoliberalen Marktlogik und die davor vorherrschenden psychosozialen Verständnisse von Trauma

standen im engen Zusammenhang mit Bewegungen gegen Krieg und Diktatur sowie für Menschenrechte und Geschlechtergerechtigkeit. Diese Ansätze wurden mit dem Ende des Wettbewerbs der Systeme zurückgedrängt. Neue Ansätze, beschäftigten sich weniger mit den Ursachen und Kontexten von traumatischen Erfahrungen sondern vielmehr mit schnellen und effektiven Behandlungsmodellen. (Mlodoch 2017: S. 42) Es wurden Methoden wie MDR, IRRT, CBT und NET propagiert. Luise Reddemann betont in Bezug auf jene Methoden, dass sie den „*Handwerkskoffer von Traumtherapeuten und –therapeutinnen ergänzen*“ es aber problematisch sei sie als „*Rezept*“ zu verstehen. (Reddeman 2001: S. 38)

4.4. Vorteile einer Diagnose

Um die Fluchtbiografien kann auch eine umfassende Diagnose hilfreich sein. Allerdings nicht um die Jugendlichen zu pathologisieren. Denn Diagnose bedeutet ursprünglich nur das Erkennen und Auseinanderhalten von Merkmalen. (Gahleitner 2011) Traumpädagogisches Fallverstehen meint in diesem Fall also lediglich eine rekonstruktive Vorgehensweise. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 38) Reddemann fordert deswegen: „*stets unsere Diagnosen quasi wie in Führungszeichen zu setzen, wir benötigen sie – vielleicht –, aber sie sind keine Aussagen über Wahrheiten.*“ (Reddemann 2015: S. 230) Diagnostik muss aber auch immer psychosozial, also interdisziplinär gedacht werden. Heiner hat hierbei das Konzept des diagnostischen Fallverstehens eingeführt. (Heiner 2013) Dieses besteht aus einer klassifikatorischen Diagnostik, einer Biografiediagnostik und einer Lebensweltdiagnostik; verstanden eben als eine biopsychosoziale Diagnose, die einer Interventionsplanung vorausgehen muss. In Bezug auf die klinische Diagnostik, ist festzuhalten, dass das bekannteste System das ICD-10 darstellt. (APA 2000) In jenem wird Trauma als komplexe posttraumatische Belastungsstörung geführt:

Störungsbereiche	Symptome
<i>Störungen der Regulierung des affektiven Erregungsni- veaus</i>	1. Chronische Affektdysregulation 2. Schwierigkeit, Ärger zu modellieren 3. Selbstdestruktives Verhalten 4. Schwierigkeit im Bereich des sexuellen Erlebens, vor allem der Hingabefähigkeit 5. Impulsive und risikoreiche Verhaltensweisen
<i>Störungen der Aufmerksamkeit und des Bewusstseins</i>	1. Amnesie 2. Dissoziation
<i>Somatisierung</i>	
<i>Chronische Persönlichkeits- veränderungen</i>	1. Änderung der Selbstwahrnehmung: chronische Schuldgefühle; Selbstvorwürfe; Gefühle, nichts bewirken zu können; Gefühle, fortgesetzt geschädigt zu werden 2. Änderung der Wahrnehmung der schädigenden Person; verzerrte Sichtweise und Idealisierungen der schädigenden Person 3. Veränderung der Beziehung zu anderen Menschen: Unfähigkeit zu Vertrauen, und Beziehungen mit anderen aufrechtzuerhalten; Tendenz, erneut Opfer zu werden oder andere zu Opfer zu machen;
<i>Veränderungen im Bedeu- tungssystem</i>	1. Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit 2. Verlust der bisherigen Lebensüberzeugungen

Abbildung 8

In Hinblick auf die Biografiediagnostik ist festzuhalten, dass sich die traumatischen Verletzungen „in einem Spannungsfeld weiterer Entwicklungsfaktoren entfalten. Vor allem lebens-, subjekt-, und situationsorientierte Vorgehensweisen helfen hier, dialogisch orientiert grundlegende fallverstehende Aspekte der Biografie und Lebenswelt zusammenzutragen. Das schwierige Erlebnis wird durch entwicklungsbedingte Prozesse ständig aktualisiert und modifiziert.“ (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 42)

In Bezug auf die Lebensweltdiagnostik eignet sich das Modell der „*fünf Säulen der Identität*“ (Petzold 2000):

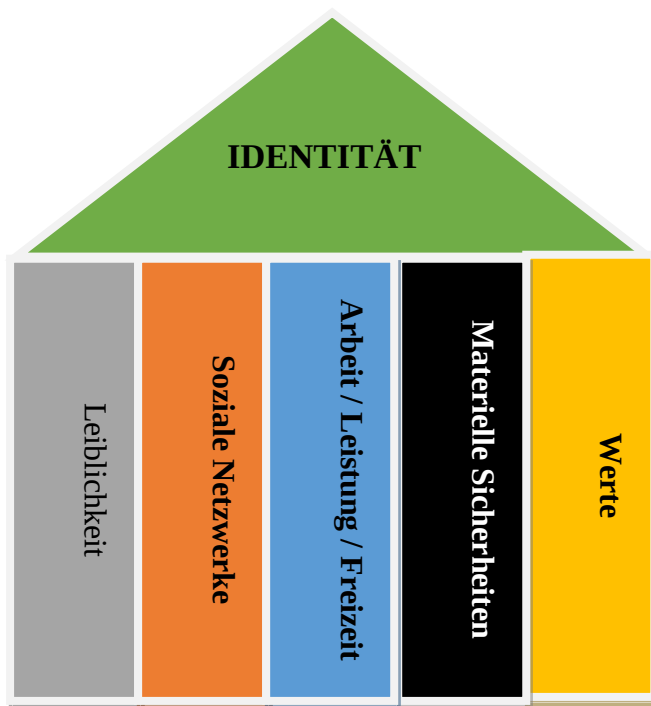


Abbildung 9

Diese Teile bilden zusammen die psychosoziale Diagnostik und Interventionsplanung. Damit ist eine systematische Problem- und Ressourcenanalyse gemeint. Die grafisch wie folgt dargestellt werden kann:

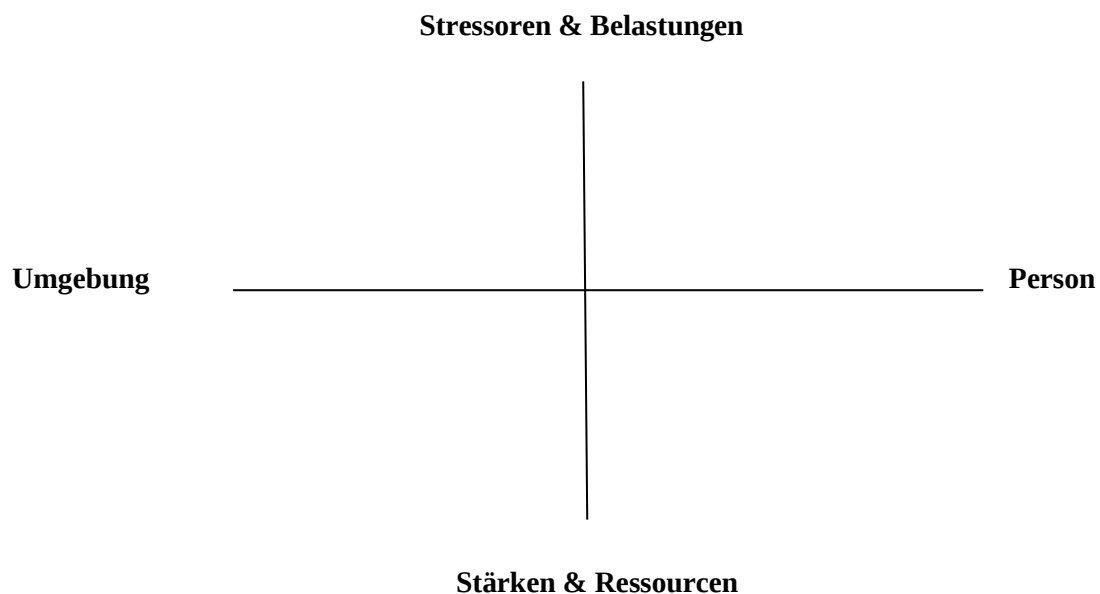


Abbildung 10

Durch diese umfassende Diagnose ist es dann auch gezielt möglich Übungen zu finden und praktische Vorgehensweisen zu erkennen. Die Aufgabe von Pädagog*innen ist es aber keinesfalls eine Diagnose im Sinne von ICD-10 oder DSM-V zu erstellen. Wird eine Diagnose vorgenommen, so ist es unabdingbar die Aufgabe der Pädagog*innen einen sicheren Ort herzustellen und dazu benötigt es Wissen und interdisziplinäre Zusammenarbeit. (Zimmermann 2011: S. 31)

5. Traumapädagogik und Schule

Im Moment werden Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen unterschiedlich versorgt. Zum einen in der Jugendhilfe, die sich primär (sozial-)pädagogisch orientiert und familienzentriert arbeitet und vor allem einen ressourcenorientierten Ansatz anstrebt und zum anderen im Gesundheitswesen selbst, wo eher störungs- beziehungsweise diagnoseorientiert gearbeitet wird, woraus sich dann eine Indikation zu Therapien ableiten lässt. Zu diesen unterschiedlichen Herangehensweisen kommt hinzu, dass die Zuständigkeiten vielfach nicht klar geregelt sind und sich somit in vielen Fällen niemand verantwortlich fühlt für die Betroffenen. Auch aus diesem Grund ist es notwendig, dass eine stärkere Vernetzung zwischen den Institutionen stattfindet. Weitere negative Auswirkungen haben die mangelnden Aus- Fort- und Weiterbildungen als auch soziologische Hindernisse in der Kooperation. (Fegert/Ziegenhain/Goldbeck 2013: S. 10)

„Der eklatante Mangel ist bei der Implementierung, ressortübergreifender individuumsbezogener Vernetzung und Hilfestellung und Umsetzung in der Fläche festzustellen. (...) Die Organisation beziehungsweise Nicht-Organisation und Nichtvernetzung selbst (trägt) zur Chronifizierung von Folgestörungen bei (...). Das System setzt teilweise falsche Anreize und führt damit zu einer Aggravation der Symptomatik zu sekundärer Viktimisierung und zu Scheiterer-Karrieren.“ (Fegert/Ziegenhain/Goldbeck 2013: S. 11)

So ist es auch aus Sicht der 13. Kinder- und Jugendberichtskommission unbedingt von Nöten eine engere Kooperation und eine bessere Vernetzung von Jugendhilfe, den Bildungseinrichtungen und dem Gesundheitssystem zu implementieren. (Fegert/Ziegenhain/Goldbeck 2013: S. 16)

„Bei der Versorgung traumatisierter Kinder und Jugendlicher ist das Überwinden der Versäulung der gesundheitlichen Versorgung und im Opferschutz sowie der sozialen Entschädigung unverzichtbar. (...) Auch die Institution Schule sollte ihren Schutzauftrag gegenüber Kinder und Jugendlichen bewusster durchsetzen. Eine Sensibilisierung für diese Thematik könnte im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, durch eine Diskussion in den einzelnen Schulen und durch die Entwicklung von Strukt-

ren erreicht werden, die helfen, den Schutzatrag qualifiziert wahrzunehmen.“ (Fegert/Ziegenhain/Goldbeck 2013: S. 18)

Dies würde auch zur Verminderung der (wahrgenommenen) Überforderung und Überlastung beitragen von Seiten der Lehrkräfte. (Fegert/Ziegenhain/Goldbeck 2013: S. 19)

Auch die Expert*innentagung zum Thema „Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in Deutschland“, die von 16.-18. November 2009 stattgefunden hat in Ulm, betont die starken Defizite, die im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen vorherrschen, ebenso noch 2018. Kritisiert wurden und werden die Unklarheiten in Bezug auf die Zuständigkeiten, der fehlende Eingang von Fachwissen in die Praxis sowie die nicht flächendeckende Implementierung von evidenzabsierten Hilfemaßnahmen. (Fegert/Ziegenhain/Goldbeck 2013: S. 25)

Die Basis der Traumappädagogik ist das Wissen um die Folgen von Traumatisierungen und deren biografischen Belastungen. Die Grundlage ist eine verstehende und wertschätzende Haltung. Dadurch werden auch sogenannte Verhaltensauffälligkeiten als Überlebensstrategien gedeutet. Mittels dem gezielten Arbeiten an den Stärken und Vorlieben der Jugendlichen soll der Selbstwert gestärkt werden. Da die Betroffenen oft keinen Sinn und Wert mehr in sich und ihrem Handeln erkennen können. Weitere wichtige Punkte sind Transparenz und Partizipationsmöglichkeiten, damit Gefühle wie Autonomie, Kompetenz, im Sinne von „Ich kann etwas bewirken“ und Zugehörigkeit entwickelt werden können. Der Ort an dem die Jugendlichen Zeit verbringen, soll als vertrauensvoll wahrgenommen werden. (Standards der BAG Traumapädagogik, S. 4-8)

Wichtig hervorzuheben ist, dass in der pädagogischen Alltagspraxis keine Traumakonfrontationsarbeit statt findet. Im Fokus stehen der sichere Ort und Stabilisierungsarbeit. Konfrontation und Bearbeitung ist Teil der Psychotherapie. Wichtig hierbei ist, dass beides als gleichwertig und zusammengehörig betrachtet werden, denn das eine funktioniert ohne das andere nicht. Es sollte deswegen eine wertschätzende Teamkultur zwischen Therapeut*in und Pädagogin vorherrschen. (Beckrath-Wilking 2013: S. 287)

Pädagogische Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen kann nicht ausschließlich auf einer sprachlichen Ebene erfolgen.

Festzuhalten ist, dass es kaum Fachliteratur zum Thema schulische Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen gibt, so sind auch Studien kaum vorzufinden. Eine erste Studie befasst sich mit der „Wahrnehmung von Traumatisierungen bei SchülerInnen“. Sie wurde an der Universität Hannover im Jahre 2014 durchgeführt und im Zuge dessen wurden Lehrkräfte von unterschiedlichen Schultypen befragt. (Ulrich und Zimmermann 2014) Herausgekommen ist hierbei, dass 90,2% der Befragten überzeugt waren, dass sie mit traumatisierten Schüler*innen zu tun hatten. Es gaben aber auch 84,8% an, dass sie keinerlei Kenntnisse über (diagnostische) Methoden hatten und rund 42,4% keinen interdisziplinären Austausch mit Kolleg*innen anderer Berufsgruppen hatten. (Soziale Arbeit, klinische Psycholog*innen, Traumapädagog*innen und Therapeut*innen, Jugendamt...etc.) (Ulrich und Zimmermann 2014: S. 260f.)

„Lernen ist die Fähigkeit des Menschen, Informationen aus seiner Umwelt aufzunehmen, zu verarbeiten und umzusetzen, mit dem Ziel, diese Umwelt zu verstehen und in ihr zu bestehen. Es handelt sich dabei nicht nur um das Erwerben von Wissen, sondern auch um das Erlernen von Ritualen und Regeln, Sicht- und Reaktionsweisen, sowie Werten und Normen.“ (Adam und Inal 2013: S. 43f.)

Schule ist also ein Ort, an dem Lernen und Austausch *„realtionaler, dialogischer und somatischer Erfahrungen“* stattfindet. (Jäckle 2016: S. 154) Die Schule ist also auch ein Sozialraum, in dem Jugendliche die meiste Zeit verbringen. Aber:

„minderjährige Flüchtlinge sind durch zahlreiche rechtliche und institutionell-strukturelle Rahmenbedingungen in ihrem Zugang zur Bildung benachteiligt. Insbesondere ihre rechtlich unsichere Lage und die institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem schränken ihre Handlungsfähigkeit ein.“ (Frieters-Reermann et al. 2013: S. 107))

Allerdings, auch wenn Geflüchtete Zugang zu Bildung und Bildungsinstitutionen haben, eröffnen sich viele Problemfelder. Zum Beispiel, wenn sie den sprachlichen und schulischen Normalitätserwartungen nicht entsprechen. Es wird oft deutlich, dass die benachteiligten Lebensbedingungen, mit denen sie konfrontiert sind, sich direkt auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirken. (Zimmermann 2012: S. 75f.)

„Außerdem ist das Spannungsfeld geflüchteter Kinder und Jugendlicher zwischen familiären und schulischen Normen zu berücksichtigen, in dem sie sich auch als geflüchtete Minderjährige ständig hin und her bewegen müssen. Dies kommt auch in den sprachlichen Kompetenzen zum Ausdruck, wenn es z.B. große Varianzen im Beherrschen der Mutter- und der Exilsprache gibt. Die flucht- und vertreibungsbedingte angeeignete Mehrsprachigkeit und deren symbolische Interaktionssysteme sollten daher in der Schule Integration und Förderung erhalten, um sie als Leistungskompetenz der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen.“ (Kühn/Bialek 2017: S. 103)

Ansonsten ist Schule ein Ort von permanentem Stress. Da Überforderung und Versagen sowie die ständige Erfahrung des Andersseins und der Aussgrenzung als hohe Stressfaktoren gelten. Wenn dies der Fall ist, wird es für die Jugendlichen nahe zu ein Ding der Unmöglichkeit das Geschehene in Worte zu fassen. Denn, wenn Lernen nicht als Versuch und Irrtum angesehen wird sondern aus Sanktionen und Konsequenzen (Ding 2013a: S. 59), wird Sprache und werden Worte beängstigend wirken und alte dysfunktionale Bearbeitungsstrategien wieder reaktiviert, die eng im Zusammenhang mit dem Trauma stehen. (Kühn/Bialek 2017: S. 104)

„Die Fähigkeit zu Lernen setzt die Fähigkeit voraus, Ungewissheit zu ertragen.“ (Streeck-Fischer 2009: S. 142) Das heißt auch, dass vor der Vermittlung von Inhalten als Erstes soziale Räume geschaffen werden müssen, in welchen Sicherheit, Beruhigung und Stabilität erlebt werden kann. (Kühn/Bialek 2017: S. 104) Hierzu gehört auch, dass *„beide Grundformen des vielfach als störend empfunden Verhaltens (aggressiv-ausagierend und depressiv-zurückgezogen) müssen demnach als mögliche Konsequenz hoch belastender Lebenserfahrungen erfasst und in den pädagogischen Diskurs einbezogen werden.“ (Zimmermann 2012: S. 81f.)*

Denn eine unwissende oder verleugnende Grundhaltung der Schule gegenüber traumatischer Erfahrungswelt manifestiert das traumatische Erleben als Kernbestandteil der inneren Welt der Jugendlichen. Die potentiell katharsische Funktion von Schule bleibt damit allzu oft ungenutzt. (Zimmermann 2012: S. 83f.)

Hinzu kommt, dass Lernen ohne feste Perspektiven ebenfalls nur schwer möglich ist. Dies hängt auch damit zusammen, dass in Österreich in den Bildungseinrichtungen noch kaum die Lebensbedingungen und Alltagsbelastungen berücksichtigt werden. Beispielsweise, weil ihre individu-

ellen und kulturellen Kompetenzen nicht beachtet oder gefördert werden. (Kühn/Bialek 2017: S. 105) Das bedeutet auch, dass sie gezwungen sind *„ihre Lebensentwürfe im Ankunftsland umzusetzen, indem sie ihr mitgebrachtes Wissen und ihre Erfahrungen eigenständig im Ankunftsland anwenden.“* (Frieters-Reermann 2013: S. 108) Also die Ansicht *„Schule als Ort anzunehmen, an dem man sich unter schwierigen Bedingungen zurechtzufinden und Halt finden kann.“* (Adam 2009: S. 258)

Damit einhergeht auch, dass das Verständnis von Bildungsanstalt und Schule als überholt zu erachten ist. Stattdessen sollte der Fokus auf die Schule als sozialen Lernort angesehen werden:

„Ein pädagogisch-didaktisches Arbeiten im Unterricht heißt daher nicht, vulnerable junge Menschen in einen pädagogischen Schonraum zu packen oder ihnen ein schulisches „Sicherheitstraining“ zu verpassen, sondern in Achtung von der individuellen (Über-)Lebensleistung des Einzelnen die Grundmomente und Dimensionen pädagogisch-didaktischen Handelns – präsent und reflexiv – für situative pädagogisch-didaktische Entscheidungen, Handlungen und Reflexionen im Blick zu haben.“ (Jäckle 2016: S. 156)

5.1. Das Konzept der Traumapädagogik

Das Konzept der Traumapädagogik hat ihren Ursprung im Engagement von praktisch tätigen Lehrkräften. Der Kern des Konzeptes umschreibt eine veränderte Haltung gegenüber schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Vieles ist allerdings bereits in der psychoanalytischen Pädagogik und der Reformpädagogik umgesetzt und nicht neu. Die Auseinandersetzung begann in der Mitte der 90er Jahre im Kontext der zahlreichen unbegleiteten Minderjährigen die nach Deutschland und nach Österreich flohen im Kontext der „Jugoslawien“-Kriege. (Zimmermann 2017: S. 57) Ab diesem Zeitpunkt wurde erkannt, dass die Trennung in von therapeutischer beziehungsweise psychologischer Tätigkeit und pädagogischer Arbeit auf der anderen Seite nicht sinnvoll und fruchtbringend war. (Zimmermann 2017: S. 58)

5.1.1. Leitgedanken

Die Traumapädagogik ist gekennzeichnet durch vier Leitgedanken. Zum einen geht es um die Pädagogik des sicheren Ortes. Damit ist gemeint, dass – so Kühn –, *„verlässliche, einschätzbare und zunehmend zu bewältigende Lebensräume und Alltagsbedingungen“* (Kühn 2008: S. 323) geschaffen werden. Mit dem Konzept des sicheren Ortes ist gemeint, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung Kontexte erleben mussten, wo sie sich nicht sicher fühlten, dass es wichtig ist, dass Kinder Orte erfahren, wo sie das Gefühl haben geschützt zu sein vermittelt bekommen. Damit eben traumaassoziierte Gefühle wie Angst und Verlassenheit bewältigt werden können. Es kann zum einen unterteilt werden in äußere Sicherheit. Damit sind klare Strukturen, Verlässlichkeit und Transparenz gemeint und zum anderen eine innere Sicherheit, die eine innere Überzeugung umschreibt, die dauerhaft und anerkannt sein muss von den betroffenen Kindern. (Weyrauch/Zech 2017: S. 20)

Ein weiterer wichtiger Leitgedanke ist die Pädagogik der Selbstermächtigung von Wilma Weiß: *„Ursprünglich bestand die Pädagogik der Selbstermächtigung darin, das Selbstverstehen, die Selbstakzeptanz und dem selbststärkenden Umgang mit den Auswirkungen traumatischer Erfahrungen zu begleiten.“* (Weiß 2016: S. 93) Unbedingt mit zu denken sind hier die sozialen Bezüge. Das heißt die zweite pädagogische Säule ist demnach die gesellschaftliche Partizipation.

Außerdem ist ein wesentlicher Bestandteil der Traumapädagogik die Pädagogik des guten Grundes. Der Begriff geht auf Bruno Bettelheim (1950/2007) zurück, der festhält, dass pädagogische Fachkräfte eine verinnerlichte Haltung brauchen, die davon ausgeht, dass das Verhalten eines Kindes vor dem Hintergrund traumatischer Erfahrungen immer sinnvoll sei. Das Konzept des guten Grundes meint, dass die Lehrkräfte die Lebens- und Überlebensstrategien anerkennen und respektieren. Sprich es geht um ein wertschätzendes Verhalten gegenüber „problematischen“ Verhaltensweisen. Diese Haltung kann auch entlastend für die Lehrkräfte sein. (Weyrauch/Zech 2017: S. 21)

Und zu guter Letzt ist das pädagogische Fallverstehen als Basis des Handelns zu betrachten. Das heißt, dass sich die Pädagog*innen auf ein emotionales Miteinander einlassen müssen um die Wünsche, Nöte und Ängste entschlüsseln zu können. (Zimmermann 2017: S. 58f.)

Wichtig ist es für jene Kinder und Jugendliche korrigierende Beziehungserfahrungen zu machen. Dies bezieht sich vor allem auf die Beziehung zu den Lehrkräften aber auch von Peer to Peer. (Weyrauch/Zech 2017: S. 22)

5.1.2. Notwendigkeit von korrigierenden Beziehungserfahrungen

Durch das Konzept der Traumapädagogik wird auch die psychoanalytische Pädagogik wiederbelebt, die lange diffamiert wurde, obwohl sie von großer Bedeutung ist für die Arbeit mit traumatisierten Kindern. Zu nennen sind hier Fritz Redl, Bernfeld, Aichhorn als auch Ferenczi. Sie alle zielen darauf ab, mit unterschiedlichen pädagogischen Techniken, korrigierende Beziehungserfahrungen zu bewirken. (Zimmermann 2017: S. 61f) Die Selbstreflexion der Lehrkräfte ermöglicht hierbei, *„den Kindern zu (zu)hören ohne sich von abweisenden Reaktionen von einer freundlichen Grundhaltung abbringen zu lassen.“* (Dörr 2016: S. 48)

Ein wichtiges Konzept stellt hierbei das der Feinfühligkeit dar. Damit ist gemeint, dass Erwachsene, *„die Signale und Kommunikationen, die das Kind äußert, richtig wahrzunehmen und zu interpretieren und schließlich angemessen und prompt zu reagieren“* (Grossmann 2012: S. 35) zu können. Dies setzt nicht nur Aufmerksamkeit von Seiten der Pädagog*innen voraus sondern auch Präsenz. Damit ist gemeint, dass die Pädagog*innen achtsam und verlässlich sein müssen, damit ein neues Sicherheitserleben von Seiten des Kindes erfahrbar gemacht werden kann. Damit einhergeht neben dem Körperkontakt (im Sinne von Nähe, Trost, wobei die Grenzen des Gegenübers unbedingt geachtet werden müssen) auch sprachliche Resonanz. Sprachliche Resonanz umfasst *„das Spiegeln des Inhalts einer Aussage des Anderen, das Identifizieren und Benennen von Gefühlen und Intentionen, die hinter einem Verhalten stecken können, das Heraushearsen und Verbalisieren eines Gefühls, was in einer Äußerung steckt, handlungsbegleitende Kommentare.“* (Scherwath und Friedrich 2016: S. 95) Da dadurch die Sprachlosigkeit und innere Starre möglicherweise durchbrochen werden kann.

Zum Bindungsbedürfnis zählt auch das Bedürfnis nach Gemeinschaft. Damit dies ermöglicht werden kann, sind die Jugendlichen auf Kommunikation mit anderen Menschen angewiesen:

„Gerade diese Vorstellung einer gemeinsamen Welt wird infolge von Traumatisierung unterbrochen. Da die Erfahrung massiver Ohnmacht und Gewalt nicht mehr Teil der Welt der „anderen“ ist, insofern nicht mehr als mit-erleb-bare und teilbare Wirklichkeit erscheint, eine Versätnidigung darüber kaum mehr möglich ist. (...) Die Sprache ist demnach zentral für unsere Lebenswelt (...), um [diese] zu verstehen.“ (Schulze 2012a: S. 147f.)

Jugendliche mit Fluchterfahrung sind allerdings einem Trilemma von Sprachlosigkeit ausgesetzt. Denn sie sind konfrontiert mit einer traumabedingten Sprachlosigkeit, einer Hilflosigkeit von Seiten der Pädagog*innen sich verständlich zu machen und zu guter Letzt durch die fehlenden oder mangelnde Kenntnisse der Exilsprache von Seiten der Jugendlichen. (Kühn/Bialek 2017: S. 66)

„Es bedarf sowohl der rein sprachlichen Verständigung, so dass Worte und Aussagen in ihren jeweiligen Bedeutungen von beiden Seiten verstanden werden können. Darüber hinaus sind kulturelle und migrationsspezifische Hintergrundinformationen notwendig, damit Professionelle die Aussagen der Klienten in einen soziokulturellen Rahmen setzen können.“ (Hegemann und Budimlic 2016: S. 13f.)

Ein wichtiges Prinzip der Traumapädagogik ist der sogenannte geschützte Dialog. Mit jenem ist der Aufbau von Unterstützungsnetzwerken gemeint. Das heißt, dass ein Kontakt mit verschiedenen Alltagsfeldern hergestellt wird. Wie beispielsweise Schule, Förder- und Betreuungseinrichtungen und Behörden. Das Ziel dieses Dialogs ist es, dass den Jugendlichen ermöglicht wird, die Anforderungen, die auf sie zu kommen, leistbar und erfüllbar zu machen. (Kühn/Bialek 2017: S. 61f.)

Das Bedürfnis nach Bindung gehört zu den anderen Grundbedürfnissen wie Ernährung, Schlaf und Bewegung. Denn die Bindungsentwicklung findet nicht nur in der frühen Kindheit zwischen dem Kind und deren Bezugspersonen statt,

„wenn das Kind weint, und ihm Linderung verschaffen, wenn es hungrig ist, friert oder Angst hat. Während sich das Gehirn entwickelt, bilden diese liebenden Bezugspersonen die Schablone, die es für menschliche Beziehungen verwendet. Daher ist Bindung eine Erinnerungsschablone für das Band von Mensch zu Mensch. Diese Schablone ist unser erstes „Weltbild“ von menschlichen Beziehungen.“ (Perry und Szalavitz 2011: S. 114)

Sondern ist zeitlebens offen und veränderbar. Bindung stellt damit also *„kein Fixum, sondern ein Kontinuum, das sich durch emotionale Erfahrungen in neuen Beziehungen zeitlebens in verschiedenste Richtungen entwickeln kann“* (Brisch 2009: S. 34) dar.

„Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, die pädagogische Beziehung nicht als zufälliges Nebenprodukt im Hilfeprozess zu betrachten, sondern sie in den Vordergrund der sozialpädagogischen Handlungsplanung zu rücken.“ (Scherwath und Friedrich 2016: S. 89)

5.1.3. Entwicklungsfeld Schule

In der Schule hat sich die Traumapädagogik allerdings noch weit weniger etabliert. Dies hängt vor allem mit der Ambivalenz des Anspruches von Erziehung und der Erfüllung der Bildungsstandards zusammen. (Zimmermann 2017: S. 63)

Dennoch gibt es auch im System Schule Entwicklungspotentiale in Hinblick auf eine Etablierung. Das erste Entwicklungsfeld ist das der Professionalisierung durch Nicht-Intervention und Kooperation. Damit ist gemeint, dass die Lehrkräfte störendes Verhalten aushalten sollen, da sie als Ausdruck von lebensgeschichtlichen und klassengruppenbezogenen Krisen verstanden werden. (Zimmermann 2017: S. 64)

„Fortbildungen und Seminare ersetzen keine Ausbildung oder Weiterbildung zum Fachpädagogen für Psychotraumatologie. Sie können aber die grundsätzliche positive Haltung vom Kind fördern, Hilfestellungen zum Erkennen von traumatisch geprägtem Verhalten geben und einen Perspektivenwechsel anstoßen. Es ist ein Unterschied, ob die Lehrkraft ein störendes Verhalten direkt auf sich bezieht und enttäuscht verzweifelt oder ob dieses Verhalten in Bezug auf die Erlebnisse des Kindes als Notwendigkeit interpretiert.“ (Möhrlein/Hoffart 2014: S. 96)

Die Kooperation ist deswegen so notwendig, da es gemeinsames Denken ermöglicht. Eine Analyse des eigenen Verhaltens und Unterrichts ist allerdings keinesfall ein Nachweis fehlender Professionalisierung, sondern vielmehr zentraler Aspekt davon. Deswegen ist es auch notwendig, institutionalisierte und wertschätzende Strukturen zu schaffen, dass ein Dialog überhaupt stattfinden kann. (Zimmermann 2017: S. 65f.)

Das zweite Entwicklungsfeld betrifft das Konzept des sicheren Ortes in der Schule. Da die Kinder und Jugendlichen eine erhebliche Zeit in der Schule verbringen sind die Lehrkräfte somit maßgeblich am traumatischen Prozess beteiligt. Dies betrifft nicht nur Ausschlüsse, Beschämungen sondern auch mögliche korrektive Beziehungserfahrungen. (Zimmermann 2017: S. 67) Entscheidend ist deswegen eine sicher Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen:

„Hoffnungsvolle Bindungen, wie sie etwa im Rahmen eines traumapädagogischen Settings angeboten werden, können die Basis dafür sein, neue positive Erfahrungen im Sinne der „Nachsozialisation“ vergangenen traumatischen Erlebnissen gegenüberzustellen. Sie sind zudem Basis erfolgreichen pädagogischen Handelns, wie etwa beim Erkennen bzw. im Umgang mit Grenzen.“ (Gahleitner/Kamptner/Ziegenhain 2016: S. 115)

Für die Beziehungsgestaltung ist fachliches Wissen darüber unabdingbar. Zentral in der Beziehungsgestaltung ist, dass zentrale Bedürfnisse gestillt werden, aber auch dass entwicklungs- und altersgemäße Einschränkungen zugemutet werden. Hinzu kommt, ein hohes Maß an Kontinuität und feste Sprechzeiten, wo Lehrkräfte ein offenes Ohr haben in Hinblick auf Wünsche, Nöte...etc. Außerdem sollte auch der Umgang mit Trennungen erleichtert werden. Da Trennungen einen wichtigen Teil des Lebens ausmachen; ohne jene ist eine Entwicklung nur eingeschränkt möglich; außerdem können jene stärken und auch förderlich sein. Vorausgesetzt die Kinder und

Jugendlichen sind nicht hilf- und schutzlos ausgeliefert. Das heißt auch, dass die Kinder und Jugendlichen frühzeitig von personellen Wechseln erfahren und Infos über fehlende Lehrkräfte bekommen beziehungsweise es Abschiedsrituale gibt. All dies ist Teil einer transparenten Beziehungsgestaltung. (Zimmermann 2017: S. 69f.) Orientierungspunkte für die Schaffung eines sicheren Ortes in der Schule sind demnach, ein Miteinander der Lehrkräfte und deren Reflexion, die Möglichkeit einer festen Bezugsperson für einen möglichst langen Zeitraum, Weiterbildung für die Lehrkräfte sowie viele alltägliche Beziehungsangebote (pünktliche Anwesenheit, feste Sprechzeiten...etc.) und zu guter Letzt, auch heilsame Rückzugsorte für die Lehrkräfte. (Zimmermann 2017: S. 70f.)

„Zugleich bedarf es für ein handlungsentlastetes professionelles Beiseitertreten institutionell gesicherter äußerer Räume, in denen die inneren Räume der Professionellen in einem Klima gepflegt, geschützt und bewahrt werden können, in dem Fehler, Versagen, Hass, Begehren, Schuld und Scham einen Platz haben dürfen.“ (Dörr 2016: S. 52)

Auch die Pädagogik der Selbstbemächtigung stellt ein Entwicklungsfeld dar: *„Fähigkeiten zu entwickeln, gegen innere Zwänge und für größere Selbstständigkeit zu kämpfen, ein wachsendes Verständnis für die Logik des eigenen Lebens zu entwickeln und diesem Leben einen Sinn und eine Richtung zu geben.“* (Bieri 2013: S. 260, zitiert nach Weiß 2016, S. 98) Deswegen muss die Schulpädagogik in einem ersten Schritt auf die Wiederherstellung von Würde abzielen. Damit die Schüler*innen gute und vor allem tragfähige Lösungen finden und wieder Verantwortung für sich und andere übernehmen zu können. (Zimmermann 2017: S. 72)

*„Die Pädagogik der Selbstermächtigung erkennt an, dass es sich um seelisch schwer verletzte Mädchen und Jungen handelt, dass Veränderungen des Welt- und Selbstbilds dieser jungen Menschen nur langsam und im Rahmen guter Beziehungen möglich sind und dass es gerade in der Schule immer wieder Rückschläge geben wird. Gleichzeitig mutet diese Form der Pädagogik den Schüler*innen genau so viel zu, dass sie sich weiterentwickeln können.“ (Zimmermann 2017: S. 73)*

Wichtig hierbei ist zu betonen, dass damit keinesfalls ein individuelles Konzept der Stärkung gemeint ist. Vielmehr müssen unabdingbar die sozialen Ausgrenzungs- und Ohnmachtserfahrungen von gesellschaftlich stigmatisierten und an den Rand gedrängten Menschen beachtet werden.

Deswegen wird die Pädagogik der Selbstermächtigung auch gerne politische Pädagogik genannt. (Zimmermann 2017: S. 74)

Das Entwicklungsfeld der Pädagogik des guten Grundes in der Schule bezieht sich vor allem auf das Vermitteln, dass Schüler*innen unterschiedlichen Voraussetzungen mitbringen und deswegen auch nicht dieselben Regeln für alle Schüler*innen gelten können. Haltgebende Strukturen sind wichtig, aber keinesfalls starre Gruppenregeln. Auch hier ist ein transparenter Umgang mit den verschiedenen Voraussetzungen unabdingbar. (Zimmermann 2017: S. 77)

„In den letzten Jahren ist zum Teil durch tragische Ereignisse wie z.B. den 11. September in den USA oder der Tsunami im Pazifik Weihnachten 2004, nicht zu letzt aber auch durch kriegsrische Auseinandersetzungen (...) und die Aufdeckung von Missbrauch und Misshandlung in Institutionen (...) die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Traumatisierung sowie das Wissen um die Folgen von Traumatisierungen deutlich angestiegen.“ (Fegert/Ziegenhain/Goldbeck 2013: S. 9)

5.2. Zusammenfassung

Das heißt, dass Trauma als Beziehungsstörung gesehen werden kann, wobei der institutionelle Anteil am Prozess sehr groß ist. Dadurch sind Lehrkräfte auch maßgeblich beteiligt. (Zimmermann 2017: S. 42) Für die Beziehung der Lehrkraft zu den unbegleiteten Minderjährigen ist es wichtig, dass die Schüler*innen Kontakt zu ihrer Muttersprache haben, dass die Lehrkräfte Kenntnisse über das Phänomen Trauma aufweisen können, dass es zusätzliche Sprachlernklassen gibt, da die Beziehung durch die kleine SuS-Anzahl profitiert. Außerdem konnte festgestellt werden, dass nach der Stille oft ein großes Mitteilungsbedürfnis besteht, weswegen es fixe Sprechstunden geben sollte. Die Ausbildung der Lehrkräfte müsse darauf ausgerichtet werden und auch der Zeit- und Leistungsdruck ist hinderlich für die Überwindung des Traumas sowie der Beziehungsabbruch durch Schul- und Lehrkörper. (Zimmermann 2017: S. 51f)

Ein professionelles pädagogisches Handeln ist also dadurch gekennzeichnet, dass die Klasse als ein sicherer Ort wahrgenommen wird; aber auch dass die Lehrkräfte sich auf die sprachlichen und sozialen Kompetenzen und ihre Vermittlung beschränken sollen, da sie keine Therapeut*innen sind. Das sie genügend Zeit geben, damit eine vertrauensvolle Bindung aufgebaut werden kann. Dies bedeutet auch, dass die Schüler*innen bestimmen wann und ob und wie sie etwas erzählen. Dadurch werden sogenannte Trigger vermieden. Des Weiteren sollen die Jugendlichen aber auch nicht von der Normalität abgeschottet werden. Dennoch sollte respektiert werden, dass sie Zeit brauchen um wieder Lernen zu können, nach einem Trauma. Die Lehrkraft sollte ihr Verhalten immer wieder reflektieren und sich selbst schützen und Kooperationen eingehen. Besonders wichtig ist es auch, dass die Schüler*innen Mut, Zuspruch und Zuversicht vermittelt bekommen. Um all dies umzusetzen bedarf es allerdings auch einiger struktureller Veränderungen um tatsächlich von Chancengleichheit sprechen zu können. (Zimmermann 2017: S. 54ff.)

Die zu leistende traumasensible Arbeit kann wie folgt zusammengefasst werden (Weyrauch/Zech 2017: S. 28):

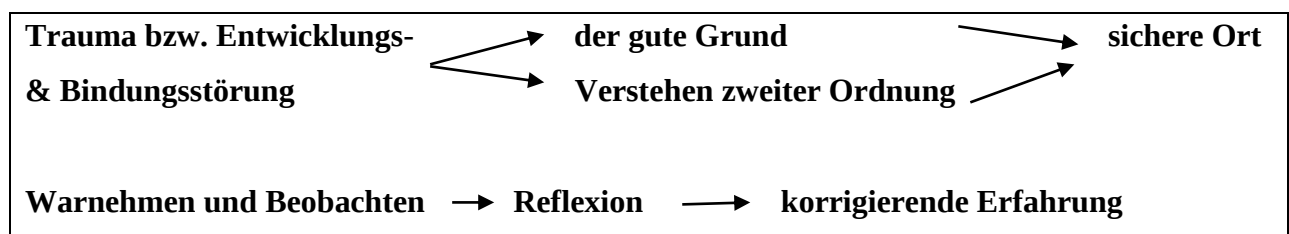


Abbildung 6

6. Praktische Tipps und Übungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in der Schule

Damit die Sprachlosigkeit überwunden werden kann gibt es zahlreiche Hilfsmittel. Zu nennen sind hier der Einsatz von Dolmetscher*innen, welche die Rolle von sogenannten Sprach-Pat*innen einnehmen sollen, die sich für die Arbeit mit der Schule und anderen Einrichtungen zur Verfügung stellen; (Kühn/Bialek 2017: S. 67) aber auch das Erwerben von interkulturellen Kompetenzen von Seiten der Pädagog*innen, damit eine Brücke von der Herkunftskultur zur Exilkultur geschlagen werden kann:

„Die Fähigkeit, mit Menschen eines fremden kulturellen Hintergrunds kommunizieren zu können, erfordert:

- *Sich über den kulturellen Hintergrund anderer kundig machen zu können,*
- *Sich über den kulturellen Hintergrund des eigenen Handelns klarer zu werden und diesen erklärend darstellen zu können,*
- *Sich der Relativität von Werten im Klaren zu sein,*
- *Keinen Stereotypen zu erliegen,*
- *Sich verbal und nonverbal für beide Kulturen akzeptabel auszudrücken,*
- *Mit Menschen unterschiedlicher Kulturen gemeinsame Realitäten und Lösungen finden zu können.“* (Hegemann und Budimlic 2016: S. 15)

Außerdem zu nennen sind die Verwendung von leichter Sprache, Gebärden und Symbolen. Die mensch beispielsweise aus dem pädagogischen Feld der Behindertenarbeit beziehen könnte. Jene hat beispielsweise das Konzept der „Leichten Sprache“ erarbeitet. Materialien und Tipps findet mensch unter folgenden Internetseiten: www.leichte-sprache.de sowie www.leichtesprache.org und www.alf-hannover.de/materialien/fluechtlingskinder, aber auch unter www.paritaet-hamburg.de/fachinformationen/details/artikel/icon-blatt-first-communication-helper-for-refugees.html sowie www.iconforrefugees.com und www.ds-infocenter.de/html/guk.html.

Grundsätzlich ist aber festzuhalten, dass in der Arbeit mit Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung, Informationen auf möglichst vielen Sinneskanälen vermittelt werden sollen. Damit das

Verstehen auch wirklich abgesichert werden kann. Zu nennen sind hier Tagesabläufe, Stundenpläne, Zuständigkeiten von Seiten der Pädagog*innen sowie Handlungs- und Förderpläne der Jugendlichen. (Kühn/Bialek 2017: S. 69)

Wichtig zu verstehen ist auch, dass die Verwendung von Smartphones durch die Jugendlichen unbedingt zu erlauben ist, da dies die Brücke zwischen dem Herkunftsland und dem Exilland darstellt. (Kühn/Bialek 2017: S. 70)

Wenn die Jugendlichen erst einmal angedockt haben und sich beginnen sprachlich zu äußern, wurde die Erfahrung gemacht, dass die Jugendlichen einen hohen Redebedarf haben in Hinblick auf ihre Geschichte. Hier sollte unbedingt das Konzept der „*Narrativen Praxis*“ (White und Eps-ton 1990/2013) angewendet werden. Mit diesem Konzept kann nämlich eine sogenannte Externalisierung stattfinden. Das heißt es findet eine Trennung zwischen kindlicher Persönlichkeit und negativer Emotion bzw. dem problematischen Verhalten statt. Dadurch können die Jugendlichen wieder eine aktive Position einnehmen und werden nicht erneut von dem Trauma überlutet und können dadurch die Ohnmachtserfahrung überwinden. Das Konzept der Narrativen Praxis enthält zwei Leitfragen: „*Welchen Einfluss hat die Emotion, das Verhalten auf dich persönlich und deine Beziehung zu anderen?*“ und „*Welchen Einfluss hast du persönlich auf die Emotion, das Verhalten, und was bedeutet das für deine Beziehung zu anderen?*“ (Kühn/Bialek 2017: S. 72)

Anders formuliert bedeutet dies, dass sich Unterricht an dem Bedürfnis nach Kompetenz und Wirksamkeit ausrichtet und auch nach dem Bedürfnis nach Autonomie, womit gemeint ist, dass sich die Jugendlichen als entscheidungsmächtig erleben und zu guter Letzt, dass an dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit hingearbeitet wird. (Jäckle 2016: S. 157) Das heißt, auch dass eine jegliche Separierung kontroproduktiv ist.

Winkelhofer (2015) hält auch fest, dass es notwendig ist, durch die Sprachbarrieren und den Sprachverlust durch das Trauma, dass sich Didaktik auch an sinnlichen, körperlich erfahrbaren Aspekten orientieren soll. Denn:

„identitätsstärkende Projekte, Musik, Theater, Kunst und Freizeitaktivitäten als Verarbeitungshilfe sowie kreative Ausdrucksmöglichkeiten aller Art sind sinnvolle Möglichkeiten,

um im Schulkontext der Sprachlosigkeit andere Formen des Ausdrucks entgegenzusetzen. Dadurch können traumatische Erlebnisse nach „außen“ gebracht werden, können doch beispielsweise Bilder oft viel mehr mitteilen als Sprache.“ (Winkelhofer 2015: S. 16f.)

Praxistipps nach Kühn und Bialek (2017):

- Rückzugsräume: klare Struktur; Rückzugsmöglichkeiten nicht als Strafe sondern als Hilfe erfahrbar machen
- Sprache lernen: Mitschüler*innen und Lehrkräfte Begrüßungsformeln in der Muttersprache lernen, um Brücke zu schlagen, gegenseitiges Verständnis

(Kühn/Bialek 2017: S. 107f.)

Eine wichtige Rolle kann hier nebst der gesprochenen Worte auch geschriebene Worte einnehmen. Im Sinne von Tagebuchprojekten oder das Schreiben von Musikstücken, aber auch Theaterspielen und Videotagebücher. (Kühn/Bialek 2017: S. 73)

So kann der traumapädagogische Auftrag an die Pädagog*innen wie folgt auf den Punkt gebracht werden: *„Ich hörte den Wunsch eines Flüchtlings, der um Verstehen bat, nicht um Hilfe.“* (Reddemann 2008: S. 40) Es geht also vor allem um die Herstellung von sogenannten sicheren Orten, von einer sozialen Anerkennung sowie um die Wiederherstellung von gesellschaftlicher Teilhabe. Das heißt der Auftrag an die Pädagog*innen muss Stabilisierung, Dialog, Perspektivenentwicklung und Teilhabe beinhalten. (Kühn/Bialek 2017: S. 73)

Mit Stabilisierung ist vor allem gemeint, dass sich das Notfallsystem im Gehirn nicht einschalten muss. Das heißt der Stresspegel muss gesenkt werden und dazu gehören vor allem korrigierende Beziehungserfahrungen:

„Alles, was Stress auslöst, muss reduziert, alles, was Stress vermindert, muss vermehrt werden. Was dies im Konkreten sein kann, kann nur mit dem Kind oder dem/der Jugendlichen gemeinsam erarbeitet werden, da es hoch individuell ist, was wirkt. In der Arbeit

mit geflüchteten Minderjährigen stellt aber gerade das Thema Sicherheit/Beruhigung, das für die psychisch-physische Stabilisierung notwendig ist, für die pädagogischen Fachkräfte eine große Herausforderung dar, da sich die Kinder und Jugendlichen ohne einen geklärten Bleibestatus in einem permanenten Zustand der Verunsicherung befinden.“ (Kühn/Bialek: 2017: S. 75)

Dies kann auf einer körperlichen Ebene beispielsweise mit Übungen zur Tiefenentspannung, mit Progressiver Muskelentspannung, Psychomotorik, bilateraler Stimulation sowie Body2Brain-Übungen erreicht werden. Für eine emotionale Stabilisierung helfen Imaginationsübungen, wie sie beispielsweise auf folgender Internetseite gelistet werden: www.refugee-trauma.help. Aber auch mit Grafiken oder Fotos von mindestens fünf Gefühlen, wie es auch in der Behindertenarbeit der Fall ist. (Kühn/Bialek 2017: S. 75)

In akuten Krisensituationen gilt es vor allem Stress zu reduzieren, selbst ruhig zu bleiben als Pädagog*in und dem Kind oder Jugendlichen Zeit zu geben und sich zu widmen, statt einem sogenannten time-out, gilt also time-intense. Bei einer vertrauensvollen Beziehung kann auch Körperkontakt sinnvoll sein, immer nach vorheriger Absprache. Bei Selbst- und Fremdgefährdung kann es sein, dass es notwendig ist, den Jugendlichen festzuhalten, aber auch dies unbedingt mit verbaler Begleitung und vorheriger Absprache. Allenfalls gilt es Bestrafungen und Beschämungen zu vermeiden. (Kühn/Bialek 2017: S. 76)

Den Dialog betreffend gilt es festzuhalten, dass Jugendlichen mit verherrenden Erfahrungen, wie der Flucht, meist einen destruktiven funktionalen Dialog mit sich selbst, der Umwelt und mit dem Leben an sich ausleben. Deswegen begegnen jene Jugendlichen häufig mit einer inneren als auch äußeren Distanz gegenüber Dialogangeboten von Pädagog*innen. Manchesmal sogar mit Abwehr. Deswegen ist es für die Pädagog*innen wichtig auf ihre Worte zu achten, denn „*Sprache entsteht am Ohr des Hörers!*“ (Rödler 2003: S. 6) Demnach kann Sprache sichere Orte nicht nur schaffen, sondern sie auch zerstören oder gar nicht erst aufbauen. Deswegen ist es auch wichtig Jugendlichen die Zusammenhänge zu erklären, also beispielsweise wie Notfallreaktionen bei Stress aussehen und, dass erklärt wird das die Verhaltensweisen eine normale Reaktion darstellen. (Kühn/Bialek 2017: S. 77)

Dadurch, dass es bei traumatischen Stresserfahrungen, wie bei Jugendlichen mit Fluchterfahrung, zu einer „*existenziellen Erschütterung des Sicherheitsgefühls*“ (Schulze und Kühn 2012: S. 180) kommt, ist das Vertrauen in sich selbst und anderen Menschen verloren gegangen. Damit geht auch automatisch der Verlust von sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe einher. Deswegen ist es umso wichtiger, dass die Jugendlichen immer über alles, was sie betrifft, informiert sind. Denn die Wiederherstellung von Teilhabe bedeutet auch eine Rückgewinnung von Kontrolle über den eigenen Alltag und im weiteren Verlauf des eigenen Lebens. Erst dadurch sind eine Bewältigung der Erfahrungen und der Aufbau von Zukunftsperspektiven möglich. (Schulze und Kühn 2012: S. 182)

In der pädagogischen Praxis kann dies bedeuten, dass die Jugendlichen einfache Ja-Nein Dialoge führen können. Dies ist auch ohne sprachliche Vorkenntnisse – mittels Piktogramme – möglich. Pädagog*innen sollen demnach so viele Wahl- und Kontrollmöglichkeiten wie möglich im Unterricht einbauen. Eine weitere Möglichkeit besteht in dem Aufbau einer positiven Peer-Kultur. Wo Schule also ein Ort der „gegenseitigen Hilfe“ wird. Das kann bedeuten, dass Jugendliche – moderiert – Hilfe- und Beratungsangebote unter Gleichaltrigen schaffen. Wichtig hierbei ist, dass es einen regelmäßigen Zeitpunkt mit einem festen Programm in einem eigenen Raum gibt. Und das Angebot auf Freiwilligkeit basiert. In jenen Gruppen werden Regeln aufgestellt, ebenfalls unter Moderation einer Lehrkraft. Im Anschluss werden jeweils Frage- und Problemstellungen einer Person gemeinsam besprochen und alle Beteiligten bemühen sich um Lösungen. (Kühn/Bialek 2017: S. 79) Eine Hilfestellung hierbei kann das Handbuch zur Kinderbeteiligung sein. (http://issue.com/ifm-sei/docs/p4p_web/1?e=22936437/33982877)

Der letzte Punkt „Perspektivenentwicklung“ ist der wohl am Schwierigsten umzusetzen. Denn nicht nur die Jugendlichen sehen sich mit erheblichen Schwierigkeiten im Exilland konfrontiert, die eine Zukunftsplanung schwierig machen, auch die Pädagog*innen:

„Genauso sehen sich auch die zuständigen PädagogInnen Bedingungen durch Politik, Gesetzeskräften und Behörden ausgesetzt, die eine pädagogische Arbeit weitgehend unterlaufen können. Der traumapädagogische Auftrag der Perspektivenentwicklung ist häu-

fig also gar nicht in wünschenswertem Umfang umsetzbar, da eine Zukunft im Exilland oft in keiner Weise gesichert ist.“ (Kühn/Bialek 2017: S. 79)

Auch hier können Pädagog*innen allerdings auch auf Konzepte der Inklusionspädagogik zurückgreifen, wie das personenzentrierte Denken. Damit sind Methoden gemeint, die auf die individuellen Vorstellungen der betreffenden Personen fokussieren und sich daran orientieren. Materialien sind zu finden unter: <http://trainingpack.personcentredplanning.eu/attachments/article/206/HSAminibookGerman.pdf>, sowie unter <http://trainingpack.personcentredplanning.eu/index.php/de>. Des Weiteren kann die sogenannte „Path-Methode“ hilfreich sein, da sie eine strukturierte Perspektivenplanung darstellt mit Hilfe eines Unterstützer*innenkreises. Materialien findet mensch hierbei unter: www.inklusion-als-menschenrecht.de/gegenwart/materialien/persoenliche-zukunftsplanung-inklusion-als-menschenrecht/zukunftsplanung-path/.

Es wurde bereits ersichtlich, dass der wesentlichste Schutzfaktor bei schwierigen Lebensereignissen stabile Bindungs- und Beziehungserfahrungen darstellen. Diese werden aber bei traumatischen Ereignissen wie durch eine erzwungene Flucht stark beschädigt. Bowlby entwickelte diesbezüglich die Bindungstheorie *Attachment – Seperation – Loss*. (Bowlby 2006) In dieser hält er fest, dass für die Entwicklung von Kleinkindern eine emotionale Fürsorge, Unterstützung sowie Sicherheit unabdingbar sei. Drieschner (2011) hält allerdings fest, dass die Bindungstheorien heute sozial offen gedacht werden und, dass hier sowohl gesellschaftliche und historische Perspektiven miteinbezogen werden, und nicht mehr nur die frühkindlichen Interaktionserfahrungen ausschlaggebend sind, sondern, dass die lebenslangen. Sind diese Personen abwesend, so werden die kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten der betroffenen Menschen stark eingeschränkt. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 21)

Menschen mit Fluchthintergrund sind deswegen existentiell an soziale Ressourcen angewiesen, die Gegenhorizonte darstellen. Gahleitner spricht in diesem Zusammenhang von „*schützenden Inselerfahrungen*“ (Gahleitner 2005: S. 63) Denn, wenn diese Menschen empathische – im Sinne von traumakompetent und bindungssensibel – Unterstützung zukommt, werden „*innere Gefühlszustände (...) auf der Ebene bewusster sprachlicher Diskurse verfügbar.*“ (Grossmann und Grossmann 2004: S. 419) Es geht also um Räume des Verstehens, wodurch auf eine konstruktive Weise Veränderungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Wodurch das Trauma eben abge-

schwächt wird. In der Bindungstheorie spricht mensch hierbei von einer „*earned secure*“. (Main 1995)

„Damit verbunden sind Fähigkeiten zur gelingenden Stressregulation sowie grundlegende kognitive Steuerungsprozesse, wie zum Beispiel Aufmerksamkeitssteuerung, Konzentrationsfähigkeit, Impulskontrolle, Frustrationstoleranz sowie die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, vorausschauend zu denken und Handlungen entsprechend zu planen.“ (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 23)

Hinzu kommt allerdings, dass die Anforderungen an die Menschen von Entgrenzungen geprägt sind: (Böhnisch/Lenz/Schröer 2009: S. 10) *„in modernen und postmodernen Gesellschaften sind sie [Wandel und Veränderungen] jedoch häufiger, schneller und radikaler geworden (...) und sie beinhalten immer vielfältige Chancen, aber auch Risiken für die beteiligten und betroffenen Personen, Gruppen und Systeme.“* (Weinhold/Nestmann 2012: S. 52)

Auch hier kommt dem Vertrauen eine zunehmend wichtigere Rolle zu. Da es auf Erfahrungen beruht, steht es in einem engen Zusammenhang mit den Bindungstheorien. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 24) *„Vertrauen reduziert die Vielzahl potentiell denkbarer Handlungsausgänge bzw. –alternativen auf einige wenige; dadurch wird das Individuum bzw. ein soziales System überhaupt erst handlungsfähig.“* (Schweer/Thies 2008: S. 136) Ohne Vertrauen ist ein Leben in der Postmoderne kaum möglich. Da es aber immer mit dem Risiko verbunden ist enttäuscht zu werden, ist es auch prekär. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 25) Das heißt auch, dass Vertrauen nicht nur einzelne Beziehungen braucht, sondern umfassende Beziehungsnetzwerke, auch auf institutioneller Ebene. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 27) Jene stellen eine *„zentrale Bedingungen der Sicherung von Gesundheit, der Verbesserung von Wohlbefinden und der Förderung von Lebensführung und Lebensbewältigung.“* (Nestmann 2010: S. 3) Diese alltagsweltlichen Zusammenhänge – auch als soziale Milieus bezeichnet – werden aber stets neu hergestellt, durch Konstruktions- und Interaktionsprozesse. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 28)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es ohne einer sozialen keine psychische Stabilisierung möglich ist. Das heißt auch, dass nur ein multiperspektivischer Ansatz erfolgversprechend sein kann. Es geht also vor allem auch um den Aufenthaltsstatus, die Wohnsituation, den Zugang zu

Sprachkursen, zur Schule, Ausbildung, Arbeitsplatz und so weiter. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 50f.)

Deswegen ist es wichtig – auch im Kontext von Schule – sogenannte Clearing-Gespräche zu führen. Um festzustellen, welchen Unterstützungs- und Behandlungsbedarf besteht. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 52) Ein Beispiel für eine solche Sozialdiagnostik stellt das flüchtlingsspezifische Inklusionschart dar, genannt IC_flü. ([www.baff-zentren.org/news/das-fluechtlings-spezifische-inklusionschart-ic flue/](http://www.baff-zentren.org/news/das-fluechtlings-spezifische-inklusionschart-ic-flue/))

Um die Biografie gemeinsam zu entdecken, kann beispielsweise gemeinsam mit dem Jugendlichen eine Lebenslinie aufgelegt werden, die um Blumen (positive Ereignisse) und um Steine (negative Ereignisse) ergänzt wird. Diese Übung oder Methode ist der narrativen Expositionstheorie entlehnt und kann wie folgt aussehen:

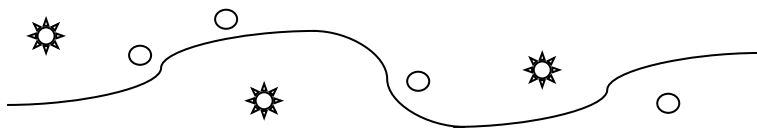


Abbildung 11

Wichtig hierbei ist, dass genügend Platz für die Zukunft freigelassen wird und dass die Jugendlichen, mit welchen die Übung gemacht wird, bereits eine gewisse Stabilität vorweisen können müssen. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 56)

Ein anderer Praxistipp stellt das Erklären einer Traumafolgestörung dar. Ausdrucksweise muss allerdings unbedingt an das Gegenüber angepasst werden. Möglicherweise – nach Absprache mit dem betreffenden Jugendlichen – auch mit den Mitschüler*innen. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 60ff.)

Besonders wichtig sind auch Strategien zur Selbstberuhigung und Distanzierung. Denn bei traumatischer Symptomatik wie Wiedererleben und Dissoziation ist es sehr hilfreich zurück in die Gegenwart zu kommen. Dazu sind häufig sehr intensive Reize notwendig. Beispiele können

sein auf der Ebene des Geruchs, ätherische Öle, aber auch unangenehme und scharfe Gerüche. In Bezug auf die Haptik ist oft ein Gummiband am Handgelenk hilfreich, das bei Bedarf gschnippt wird oder auch einen stacheligen Ball zu kneten. Um über den Geschmack in die Gegenwart zurückzukommen, kann Ingwer aber auch Brausepulver sehr gute Wirkungen erzielen. Bei der Akustik ist wichtig zu betonen, dass Musik zwar hilfreich sein kann, aber es unbedingt mit positiven Emotionen verbunden sein muss und nicht mit Erinnerungen. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 63f.)

Eine andere Möglichkeit um sich in belastenden Situationen zu beruhigen kann sein, sich einen Brief an sich selbst zu schreiben, der von besseren Zeiten handelt und den mensch immer griffbereit mit sich trägt. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 65)

Eine weitere Hilfe können Achtsamkeits- und Reorientierungsübungen sein. Zu nennen ist hier zum einen die „5-4-3-2-1-Übung“. Bei jener müssen jeweils fünf Dinge genannt werden, die mensch sieht und hört. Im Anschluss vier, dann drei, dann zwei ... usw.

Auch Achtsamkeitsspaziergänge werden erfolgreich eingesetzt. Bei jenen wird während dem Spazieren wechselseitig erzählt, was sie hören, sehen, spüren usw. Dies ist allerdings auch im Alltag sehr gut einsetzbar, in dem mensch beispielsweise bewusst kocht, spült, saugt,...etc.

Ebenso hat sich Körperarbeit in der Arbeit mit Geflüchteten bewährt. Besonders wichtig ist es, im Alltag Bewegungsmöglichkeiten, wie der Besuch in einem Fitnessstudio, Yoga,...etc. zu integrieren. In den jeweiligen Situationen kann es hilfreich sein, aufzustehen, um den Boden zu spüren, sich auszuschütteln...etc. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 67)

Eine weitere Möglichkeit sind Zähl- und Rechenaufgaben. Beispielsweise Gegenstände im Raum zu zählen, allerdings auch an den jeweiligen mathematischen Fähigkeiten angepasst. Wichtig ist, dass die volle Konzentrationsleistung notwendig ist, aber die Aufgabe dennoch bewältigbar ist. Zu nennen sind hier beispielsweise das Einmal-Eins vor- und rückwärts zu zählen oder aber auch von 100 rückwärts in siebener Schritten zu zählen... etc. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 68)

Auf schriftlicher Ebene findet die ABC-Aufgabe vielfach Anwendung. Hierbei sollen aus einem wohltuenden Themenfeld Begriffe gefunden werden zu jedem Buchstaben. Eine Alternative wäre ganz lange Sätze zu bilden und jedes Wort muss dabei denselben Anfangsbuchstaben vorweisen. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 69)

Forschungen zeigen, dass Achtsamkeits- und Imaginationsübungen heilsam sein können oder zumindest eine heilsame Wirkung haben. Denn auch durch die reine Vorstellung werden neurobiologisch gesehen die gleichen Netzwerke im Gehirn aktiviert wie bei einer realen Handlung. (Beckrath-Wilking 2013: S. 181)

„Die ressourcenorientierte imaginative Arbeit eröffnet einen kreativ-spielerischen Raum auch in der therapeutischen Beziehung und würdigt die unglaubliche Kreativität der kindlichen Psyche, die das Kinst einst zum Überleben brauchte. Sie bietet auch Zugang zu archetypischen Weisheiten und spirituellen Kräften, die dem Bewusstsein zuvor nicht verfügbar waren und für schwer traumatisierte Menschen oft eine besonders heilsame Ebene darstellen. Sie können so wieder Anschluss an vermutlich universelle Fähigkeiten in sich finden, wie Glück oder Geborgenheit zu empfinden.“ (Beckrath-Wilking 2013: S. 181)

Der Wohlfühlort, der auch der innere sichere Ort genannt wird, kann frei erfunden oder real sein. Es geht darum, dass Sicherheit und Geborgenheit hergestellt wird. Dem vorgestellten Ort kann auch ein sogenanntes Helferwesen, wie zum Beispiel ein starker Löwe, hinzugefügt werden, der einen beschützt, so dass der Ort auch wirklich sicher ist. Weitere Übungen wären die Tresorübung, wo schlechte Gefühle wegsperret werden oder die Dampflock, wo Dampf abgelassen werden kann. (Handtke und Görges 2012: S. 328ff.)

Ein weiteres wichtiges Element stellt die sogenannte Achtsamkeitspädagogik dar. Da ständiges Denken an die Vergangenheit oder auch an die ungewisse Zukunft Stress verursacht oder Traumafolgereaktionen wie Angst oder Dissoziationen auslöst. Mit Achtsamkeit ist eine wertfreie Beobachtung aller körperlichen, emotionalen und kognitiven Prozesse gemeint. (Zieroff 2012: S.9) Das heißt, dass hierbei jegliche Handlungen mit Achtsamkeit bedacht und mit dieser vollzogen werden. Wodurch im Alltag Ruhe und Gelassenheit einkehren können. (Bottini 2002: S. 190)

Eine weitere bewährte Technik sind Imaginationsübungen, wo innere Bilder mit hoher emotionaler Aufladung geschaffen werden. Die Tresorübung wird in der Literatur vielfach genannt, wo schlechte Erinnerungen, Gedanken...etc. in einen Tresor weggesperrt werden. Eine andere Möglichkeit ist eine Imaginationsreise zu einem Wohlfühlort. Festzuhalten ist hierbei allerdings, dass diese Übung mit Bedacht eingesetzt werden sollte. Dies kann in Form eines schweren Rucksacks oder die Begegnung mit einem Helfer, einer Helferin gestaltet werden oder einem Krafttier. Manchesmal ist es auch hilfreich, wenn ein passender Gegenstand, ein greifbares Produkt zusätzlich besorgt wird. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 72ff.)

Bei all diesen Übungen ist es wichtig, dass sie ressourcenorientiert gestaltet werden. Das heißt, welche Ressourcen bringen die Jugendlichen mit. Dies können kulturspezifische und kulturübergreifende Fähigkeiten sein, wie backen oder handwerken. Aber auch körperorientierte Interessen, wie Tanzen, Fußballspielen usw. Zu nennen ist hier ebenfalls der künstlerische Ausdruck, im Sinne von Musik machen, schreiben, Theater spielen etc. Eine wichtige Ressource stellen auf jeden Fall auch die sozialen und familiären Bindungen dar. Aber auch Werthaltungen, da diese psychische Stabilität vermitteln, wie beispielsweise Religiösität, Spiritualität, moralische Haltungen und politische Überzeugungen. Sowie Zukunftspläne- und Orientierung. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 75)

Weitere explizit ressourcenorientierte Übungen sind zum Beispiel „das Freude Tagebuch“, „Die Erbsen in der Tasche“ oder „die Ressourcenhand“. Beim Freude-Tagebuch werden jeden Abend Dinge, Momente aufgeschrieben, die einem/r Freude bereitet haben. Denn durch das kontinuierliche Aufschreiben wird die Wahrnehmung darauf geschult. Die Erbsen in der Hand sind eine gute Alternative, wenn Menschen nicht schreiben wollen oder können. Hierbei wird eine gewisse Anzahl an beispielsweise Knöpfen in die linke Hosentasche getan und bei jedem Moment der Freude oder Dankbarkeit wird ein Knopf in die rechte Hosentasche gewechselt.

Eine ähnliche Übung ist die sogenannte Ressourcenhand. Die besonders hilfreich ist, da sich Menschen in Belastungssituationen sich ihren Ressourcen gar nicht bewusst sind oder sie wenig kennen. Außerdem ist bereits das Erarbeiten dieser Ressourcenhände hilfreich und in den jeweiligen belastenden Situationen kann dann danach gehandelt werden oder es reicht auch sich jene vor Augen zu führen. Hierbei werden die Hände abgemalt und in Kategorien wie Hören, Sehen,

Riechen, Schmecken, Spüren und Tätigkeiten unterteilt und dann mittels der vorhandenen Ressourcen ergänzt. (Gahleitner/Zimmermann/Zito 2017: S. 77f.)

IV. Vorläufiges Fazit: Ein Maßnahmenkatalog

- Aufgabe des monolingualen Bildungssystems
- Schaffung eines bilingualen Bildungssystems
- Umsetzung einer nüchternen Pädagogik sprachlicher Vielfalt – als Übergang
- Durchgängige Sprachbildung einführen
- Selbstreflexion der Lehrkräfte in Hinblick auf diskriminierende Verhaltensweisen und die eigene Sozialisation
- Selbsterfahrung als Teil der Lehrer*innenausbildung
- Die Wichtigkeit der sozialen Dimension des Sprechens betonen
- Den Spracherwerb am Erstspracherwerb orientieren: Hören/Verstehen vor Sprechen
- Schulung der Lehrkräfte in Hinblick auf die „silent period“
- Den Lernenden eine „silent period“ zu gewähren und anzuerkennen als reguläre Phase des Spracherwerbs
- Schulung der Lehrkräfte in Hinblick auf Traumapädagogik und traumaspezifisches Wissen
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Vertreter*innen anderer Fachrichtungen (Logopädie, Psychotherapie, Psychosoziale Arbeit, Sozial Arbeit...)

- Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten
- Forschungsarbeit leisten in Hinblick auf die „silent period“ und auf „Traumapädagogische Arbeit in der Schule“
- Anwendung der Care-Taker-Speech im Unterricht
- Körperorientiertes Lernen von Sprachen
- Fokus auf die Beziehungsarbeit legen, als Basis für Lernen
- Die Erstsprachen als Ressourcen erachten und jene fördern
- Den Lernenden Selbstermächtigung ermöglichen: Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten schaffen
- Klare Strukturen und Abläufe schaffen, damit Schule ein sicherer Ort wird
- Supervision und Intervision für Lehrkräfte
- Bio-psycho-soziale Diagnosen erstellen, um optimalen Förder- und Unterstützungsbedarf feststellen zu können
- Scheinbar „schwierige“ Verhaltensweisen als normale Reaktion auf traumatische Erlebnisse erachten
- Verwendung der Erstsprachen im Unterricht ermöglichen
- Grundsätzlich gemeinsamen Unterricht
- Additive Sprachförderung lediglich als Zusatzmöglichkeit

- Rückzugsmöglichkeiten in der Schule schaffen
- Keine Traumaaufarbeitung leisten als Lehrkraft
- Erarbeitung von Perspektiven mit Jugendlichen
- Korrigierende Beziehungserfahrungen ermöglichen
- Schaffung von Peer-to-Peer „Selbsthilfe-Projekten“
- ...

V. Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur zur Fertigkeit Sprechen:

- Bourdieu, Pierre (1990/2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson, Wien, 2., erweiterte und überarbeitete Aufl.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.,
- Bourdieu, Pierre (1983): Erving Goffman. Discoverer of the infinitely small, In: Theory, culture & society, Vol. 2, (1), S. 112-113.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und >Klassen<. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt am Main.
- Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (2005): Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Herausgegeben von Hubert Knoblauch, Christine Leuenberger und Bernt Schnettler, Konstanz.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Herausgegeben und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch, mit einem Nachwort von Helga Kotthoff, Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt a. M.

- Goffman, Erving (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt a. M.
- Goppelsröder, Fabian (2007): Zwischen Sagen und Zeigen. Wittgensteins Weg von der literarischen zur dichtenden Philosophie, Bielefeld.
- Honneth, Axel (1994/2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort, Frankfurt a. M., erweiterte Auflage.
- Horkheimer, Max; Adorno W., Theodor (2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 14. Aufl., Frankfurt a. M.
- Knoblauch, Hubert; Erving Goffman (2006): Die Kultur der Kommunikation, in: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur - Theorien der Gegenwart, Wiesbaden, S. 157-169.
- Knoblauch, Hubert; Leuenberger, Christine; Schnettler, Bernt (2005): Einleitung. Erving Goffmans Rede-Weisen, in: Goffman, Erving: Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen, Herausgegeben von Hubert Knoblauch, Christine Leuenberger und Bernt Schnettler, Konstanz, S. 9-33.
- Knoblauch, Hubert (1994): Erving Goffmans Reich der Interaktion – Einführung von Hubert Knoblauch, in: Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Herausgegeben und eingeleitet von Hubert Knoblauch, mit einem Nachwort von Helga Kotthoff, Frankfurt a. M., S. 7-49.
- Moebius Stephan (2006): Pierre Bourdieu: Zur Kritik der symbolischen Gewalt, in: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur - Theorien der Gegenwart, Wiesbaden, S. 51-66.
- Neckel, Sighard; Dröge, Kai (2002): Die Verdienste und ihr Preis. Leistung in der Marktgemeinschaft, in: Axel Honneth (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus, Frankfurt a. M.
- Pilarek, Patrick (2007): Dimensionen der Anerkennung. Rekonstruktion und Kritik der Sozialphilosophie Axel Honneths, Freiburg.
- Rehbein, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus, Konstanz.
- Schwingel, Markus (1995): Pierre Bourdieu zur Einführung, Hamburg.
- Voswinkel, Stephan (2002): Bewunderung ohne Würdigung? Paradoxien der Anerkennung doppelt subjektiver Arbeit, in: Axel Honneth (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus, Frankfurt a. M.

- Voswinkel, Stephan (2001): Anerkennung und Reputation. Die Dramaturgie industrieller Beziehungen. Mit einer Fallstudie zum »Bündnis für Arbeit«, Konstanz.
- Willems, Herbert (2003): Stile, Stilgeneratoren und Stilfunktionen, in: Habscheid, Stephan; Fix, Ulla (Hrsg.): Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit, Frankfurt a. M. u.a., S. 15-32.
- Willems, Herbert (1997): Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans. Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen, Frankfurt a. M.
- Wittgenstein, Ludwig (1971): Philosophische Untersuchungen I, Frankfurt.

Literatur zu Schule und Mehrsprachigkeit

- Balibar, É. (1990): Gibt es einen Neo-Rassismus? In E. Balibar & I. Wallerstein (Hrsg.), Immanuel, Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument.
- Balibar, Etienne (1990): Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: E. Balibar und I. Wallerstein (hrsg.): Rasse-Klasse-Nation Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument, 107-130
- Bauman, Zygmunt: Moderne und Ambibalenz, 1995
- Bauman, Zygmunt: Postmoderne Ethik, Hamburg, 1995
- Bernstein, Basil (1971): On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: Young, Michael (hrsg.): Knowledge and Control. New Directions of the Sociology of Education. London: Collier-Macmillan, pp. 47-69
- Butler, Judith P. (2001a): Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith P. (2001b): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: transversal, Jg. 29, H. 0806, S. 1–13. Online verfügbar unter <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de> , zuletzt geprüft am 21.07.2017
- Castles, Stephen (2000): Ethnicity and Globalisation. London: Sage.
- Castles, Stephen (1998): Weltweite Arbeitsmigration, Neorassismus und der Niedergang des Nationalstaats. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition, S. 129–156.
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf & Anja Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach Ts. (Debus Pädagogik), S. 25-48

- Dirim, Inci und Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: u.a. Mecheril, Paul (hrsg.): Migrationspädagogik. (Beltz Verlag) S. 121-150
- Dirim, Inci und Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: u.a. Mecheril, Paul (hrsg.): Migrationspädagogik. (Beltz Verlag), S. 99-121
- Döll, Marion (2013): Sprachstandsdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin et al. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache, S. 170-180
- Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FörMig Edition Bd. 8. Münster
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4-13
- Fürstenau, Sara (2012): Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. In: Dies. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-23
- Gogolin, Ingrid und Lange, Imke u.a. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (=FörMig Edition, Band 9). Münster: Waxmann
- Gogolin, Ingrid und Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster et al.
- Gogolin, Ingrid (2002): „Thesen zur sprachlichen Bildung als Beitrag zur Diskussion eines Kerncurriculums für die Europäische Dimension an den hessischen Europaschulen.“ Vortrag am Kongress „Europäisches Curriculum für Hessische Schulen“ am 28.-30. August 2002 in Kasel.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. 2. Aufl. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart (2001): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzsch, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, S. 7–16.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremd-

heitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 13–68

- Kokemohr, Rainer (2000): Bildung in interkultureller Kooperation. In: Abeldt, Sönke; Bauer, Walter; Herichs, Gesa et al. (Hg.): "...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 421–436.
- Koller, Hans-Christoph (2002a): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 92–116.
- Koller, Hans-Christoph (2002b): Bildung und Migration. Zur Bedeutung der Gesellschaftstheorie Bourdieus und der Cultural Studies für die Analyse von Bildungsprozessen im Kontext transnationaler Migration. In: Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 181–200.
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. (= interkulturelle Studien, iks 34). Münster
- Mecheril, Paul und Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja und Knappik, Magdalena (hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. (Transcript Verlag), S. 151-179
- Mecheril, Paul und Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul und Quehl, Thomas (hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. (Waxmann Verlag), S. 355-383
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Quehl, T. (2002). Institutioneller Rassismus – ein Lackmustest auch für die Schule? In M. Jäger & H. Kauffmann (Hrsg.), Leben unter Vorbehalt, Duisburg: Institutioneller Rassismus in Deutschland/DISS. S. 165–201.
- Reich, Hans H. (2001a): Sprache und Integration. In: Bach, Klaus J. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück: IMIS, S. 41-50

- Reich, Hans H (2001b).: Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen, München, S. 77-82
- Reich (1994): Interkulturelle Pädagogik – Eine Zwischenbilanz. In: Multikultur und Bildung in Europa. Bern 1994. S. 55-81
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. (transcript Verlag)
- Schulunterrichtsgesetz, online unter: <https://www.jusline.at/gesetz/schug>, abgerufen am 21.02.2018
- Shor, Ira und Freire, Paulo (1987): A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education. South Hadley, MA: Bergin & Garvey
- Stojanov, Kassimir (2010): Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In: Mecheril et al. (2010): Spannungsverhältnisse, S. 79-90
- Stojanov, Kassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich.
- Wenning, Norbert (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Gemeinsam mit Georg Hansen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Winkler, Michael (2010): Inklusion – Reflexionen und kritische Nachfragen. Vortrag im Rahmen der Tagung „Profession braucht Inklusion – Zum Selbstverständnis sozialpädagogischer Berufe in Kindertagesstätten“ Online: www.gew.de/Binaries/Binary78119/Vortrag-Winkler.pdf, abgerufen am 06.09.2017
- Youdell, Deborah (2011): School Trouble. Identity, power and politics in education. London/New York: Routledge

Literatur zur Silent Period:

- Asher, James T. (1972): Children's first language as a model for second language learning. In: The modern language journal, vol. 56, no. 3 (Mar), S. 133-139
- Asher, James T. (1969): The total physical response approach to second language learning. In: the modern language journal, vol. 53, no. 1 (Jan), S. 3-17
- Blair, Robert W. (1982): Innovative Approaches to Language Teaching, Cambridge
- Bligh, Caroline, Drury, Rose: Perspectives on the Silent Period for emergent bilinguals in England. In: Journal of Research in Childhood Education, 29:2, S. 259-273.
- DaSilva Iddings, Ana Christina, Jang, Eun-Young (2008): the mediational role of classroom practices during the silent period: a new-immigrant student learning the english language in a mainstream classroom. In: Tesol quarterly, Vol. 42, No. 4 (Dec.), S. 567-590
- Druray, Rose (2013): How silent is the silent period for young bilinguals in early years settling in England? In: European Early childhood education research journal, 21:3, S. 380-391
- Dulay, Heidi, Burt, Marina, Krashen, Stephen (1982): Language two. Oxford University Press
- Gary, Judith Olmsted (1976): Why speak if you dont need to? The case for a listening approach to beginning foreign language learning. 16.-18. Juli. Vortrag auf der Konferenz Second language learning and teaching in New York.
- Hakuta, Kenji (1976): A case study of a japanese child learning english as a second language. In: the modern Language Learning, 26, S. 321-351
- Hatch, Evelyn (1978): Second Language Acquisition. A book of readings, Massachusetts
- Krashen, S., Terrell, T. (1983): The natural approach. Language acquisition in the classroom. Pergamon Press. U.a. Oxford.
- Krashen S. und Terrell T. (1982): Principles and Practice in second Language learning. Pergamon Press, u.a. Oxford.
- Krashen, Stephen D. (1981): Second language acquisition and second language learning. Pergamon Press, u.a Oxford.

- Krupa-Kwiatkowski, Magdalena: You shouldnt have brought me here!: Interaction Strategies in the silent period of an inner-second language learner. In: Research on Language and Social Interaction, 31:2, S. 133-175
- Littlewood, William T. (1984): Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom Cambridge University Press
- Terrell, Tracy D. (1977): A natural approach to second language acquisition and learning. In: the modern language journal, vol 61, no. 7 (nov) S. 325-337

Literatur zu Flucht und Traumapädagogik

- Adam, H., Bistritzky, H. und Inal, S. (2016): Seelische Belastungen von Flüchtlingskindern und die Auswirkungen in Schule. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61, H. 1, S. 12-22.
- Adam, H. und Inal, S. (2013): Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Beltz Verlag
- Agamben, G. (2003): Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge. Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp
- Antonovsky, A. (1979): Health, stress and coping. Jossey-Bass Publishers
- APA – American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-IV-TR (4th rev. ed.) Washington, DC: APA
- Arendt, H. (1986): Wir Flüchtlinge. In: Arendt, H. (hrsg.): Zur Zeit. Politische Essays. Rotbuch Verlag. (englisches Original erschienen 1943)
- Arnold, E. (2016): Migration und die Herausforderungen zerbrochener Familienbindungen. In: Brisch, K. H. (hrsg.): Bindung und Migration. Klett Cotta Verlag, S. 83-100
- Aroche, J. und Coello, M. (2016): Das komplexe Wechselspiel zwischen Bindung, Kultur und Flüchtlingstrauma – eine Herausforderung für die klinische Praxis. In: Brisch, K. H. (hrsg.): Bindung und Migration. Klett Cotta Verlag. S. 129-158.
- Bandelow, Borwin (2010): Wenn die Seele leidet. Psychische Erkrankungen: Ursachen und Therapien. Rowohlt Verlag.
- Baumann, Z. (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Suhrkamp
- Becker, David (2014): Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten. Gießen: Psychosozial Verlag
- Beckrath-Wilking, Ulrike (2013): Traumafachberatung, Traumatherapie und Traumapädagogik. Junfermann Verlag
- Bettelheim, B. (1950/2007): Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bettelheim, B. (1943): Individual and mass behavior in extreme situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 38, S. 417-452.

- Böhnisch, L., Lenz, K., Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Juventa Verlag
- Böhnisch, L. (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Juventa
- Boss, P. (2006): Loss, trauma and resilience. Therapeutic work with ambiguous loss. W. W. Norton & Co.
- Bottini, Oliver (2002): Das grosse O. W. Barth-Buch des Zen. Otto Wilhelm Barth Verlag.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. VSA
- Bowlby, J. (2006): Bindung und Verlust. (Band 1-3) Reinhardt-Verlag
- Bowlby, J. (1973): Attachment and loss. Vol 2.: Separation, anxiety and anger. Basic Books
- Breuer, J. und Freud, S. (1895/1991): Studien über Hysterie. Fischer
- Brisch, K. H. (2009): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 9. Auflage. Klett Cotta Verlag
- Child participation handbook: http://issue.com/ifm-sei/docs/p4p_web/1?e=22936437/33982877 (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Del Castillo, Julio C. (1970): The influence of language upon symptomatology in Foreign-born patients. In: The American Journal of psychiatry. Volume 127, issue 2, August 1970, S. 242-244.
- Ding, U. (2013): Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bindungen und sichere Orte in der Schule. In: u. a. Weiß, W. (hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder, und Methoden für die pädagogische Praxis. 3. Auflage. Beltz Juventa Verlag, S. 56-67.
- Dörr, Margaret (2013): Das Ethos des sozialen Ortes „Heim“ und die Haltung von Pädagoginnen. Eine notwendige und doch störbare Einheit. In: u.a. Schmid, Marc (hrsg.): Traumpädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Beltz Juventa. S. 14-32
- Drieschner, E. (2011): Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld. In: Drieschner, E. und Gaus, D. (hrsg.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. VS- Verlag S. 105-156

- Edmond, T. (2004): Sexual Abuse Survivors – Perceptions of the Effectiveness of EMDR and Eclectic Therapy. In: Research on Social Work Practice, 14 (4), S. 259-272
- Eissler, K. R. (1963): Den Tod von wievielen seiner Kinder muss ein Mensch symptomfrei ertragen können, um eine normale Konstitution zu haben. Psyche, 5, S. 241-291.
- Elbert, T., Wilker, S., Sachuer, M. und Neuner, F. (2016): Dissemination psychotherapeutischer Module für traumatisierte Geflüchtete. Nervenarzt, 88 (1), S. 26-33
- Eppenstein, T. und Ghaderi, C. (2017): Perspektiven auf Flüchtlinge und Fluchtdynamiken – Eine Einführung. In: Ghaderi, C. und Eppenstein, T. (hrsg.): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Springer Fachmedien, S. 1-28
- Erikson, E. H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fegert, Jörg, Ziegenhain, Ute und Goldbeck, Lutz (hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zur Versorgung und Betreuung. 2. Auflage 2013, Beltz Juventa Verlag
- Ferenczi, S. (1939): Sprachverwirrung zwischen den Erwachsenen und dem Kind (Die Sprache der Zärtlichkeit und der Leidenschaft). In: Ferenczi, S. (hrsg.): Bausteine zur Psychoanalyse, 3. Band. Arbeiten aus den Jahren 1908-1933. Bern: Hans Huber, S. 511-525
- First communication helper: www.paritaet-hamburg.de/fachinformationen/details/artikel/icon-blatt-first-communication-helper-for-refugees.html (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Fischer, G. und Riedesser, P.(2009): Lehrbuch der Psychotraumatologie. Mit 20 Tabellen. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, München: Reinhardt
- Foster, Rose Marie (2001): When immigration is trauma. Guidelines for the individual and family clinician. In: American journal of orthopsychiatry 71 (2) April 2001. S. 153-170.
- Frankl, Viktor (1982): Und trotzdem ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. Dtv
- Freud, S. (1896/1975): Die Ätiologie der Hysterie. Studienausgabe. Band 6. Fischer
- Frieters-Reemann, N. (2013): Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und –perspektiven minderjähriger Flüchtlinge. Kindermissionswerk. Online unter: www.mission-hilft.de/media/angebote/presse/2013_5/studie-flucht-kmw-mission.pdf (letzter Zugriff am 24.03.2018)

- Gahleitner, S. B., Zimmermann, Dorothea und Zito, Dima (2017): Psychosoziale und traumapädagogische Arbeit mit geflüchteten Menschen. Vandenhoeck & Ruprecht
- Gahleitner, S.B., Kamptner, C. und Ziegenhain, U. (2016): Bindungstheorie und ihre Bedeutung für die Traumapädagogik. In: Weiß, W., Gahleitner, S. B., Kessler, T. und Koch, J. (hrsg.): Handbuch Traumapädagogik Weinheim: Beltz Juventa. S.115-122
- Gahleitner, S. B: (2011): Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Psychiatrie-Verlag
- Gahleitner, S. B. (2005): Neue Bindungen wagen, Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung. Reinhardt Verlag
- Gröschel, Christian (2008): Traumatisierung durch Krieg, Flucht und Migration. Der Stellenwert der Psychologie im Umgang mit Betroffenen. Ibidem Verlag
- Grossmann, K. und Grossmann, K.E. (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta
- GUK – Gebärdenunterstützte Kommunikation: www.ds-infocenter.de/html/guk.html. (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Hamber, B. und Wilson, R.A. (2002): Symbolic closure through memory, reparation and revenge in post-conflict societies. Journal of Human Rights, 1 (1), S. 35-53
- Handtke, Lydia und Görges, Hans (2012): Handbuch der Traumakompetenz, Junfermann Verlag
- Hegemann, T. und Budimlic, M. (2016): Brücken bauen zwischen Sprachen und Kulturen. Zum Einsatz von Gemeindedolmetschern zur Überbrückung von Kommunikationshindernissen in psychosozialen Diensten. In: Brisch, K.H (hrsg.): Bindung und Migration. Klett Cotta Verlag, S. 13-31
- Heiner, M. (2013): Wege zu einer integrativen Grundlagendiagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Gahleitner, S.B., Hahn, G. und Glemser, R. (hrsg.): Psychosoziale Diagnostik. Psychiatrie-Verlag S. 18-34
- Herman, Judith (1992): Trauma and recovery: The aftermath of violence from domestic abuse to political terror. Basic Books
- Herman, Judith (2003): Die Narben der Gewalt. Junfermann
- Hilfe für Geflüchtete – Text- und Audio-Übungen zum kostenlosen Download: www.refugee-trauma.help (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Holzkamp, K. (1985): Grundlegung der Psychologie. Campus

- Hüther, G. (2010): Neurobiologische Grundlagen der Herausbildung psychotraumabedingter Symptomatiken. In: Trauma & Gewalt, 4 (1), S. 18-31
- Icon for refugees: www.iconforrefugees.com (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Jäckle, M. (2016): Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In: Weiß, W. (hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Beltz Verlag, S. 154-164
- Janet, P. (1894): Der Geisteszustand der Hysterischen. F. Deuticke
- Keilson, H. (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden. Stuttgart: Enke
- Keilson, H. (1979/2005): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Psychosozial-Verlag
- Kestenberg, J. S. (1998): Die Analyse eines Kindes eines Überlebenden. Eine metapsychologische Beurteilung. In: Bergmann, M.S., Jucovy, M.E., Kestenberg, J.S. (1995). Kinder der Opfer Kinder der Täter Psychoanalyse und Holocaust. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag. S. 173-208
- Kestenberg, J. S. (1998): Überlebende Eltern und ihre Kinder. In: Bergmann, M.S., Jucovy, M.E., Kestenberg, J.S. (1995). Kinder der Opfer Kinder der Täter. Psychoanalyse und Holocaust. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag. S. 103-126
- Keupp, H. (2012): Alltägliche Lebensführung in der fluiden Gesellschaft. In: Gahleitner, S.B. und Hahn, G. (hrsg.): Übergänge gestalten, Lebenskrisen bewältigen. Psychiatrie-Verlag, S. 34-51
- Keupp, H. (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Khan, M und Masud, R. (1963/1974): The concept of cumulative trauma. In: Khan, M und Masud, R. (hrsg.): The privacy of the self. Hogarth Press. S. 42-58
- Kühn, M., Bialek, J. (2017): Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Vandenhoeck & Ruprecht
- Kühn, M. (2014): Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zu einer Fachdisziplin. In: u.a. Gahleitner, S.B. (hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19-26
- Kühn, M. (2008): Wieso brauchen wir eine Traumapädagogik? Annäherung an einen neuen Fachbegriff. In: Träume und Gewalt 2, H.4, S: 320-327

- LaPlanche, J. und Pontalis, J. B. (1999): Das Vokabular der Psychoanalyse. Suhrkamp
- Leichte Sprache: www.leichte-sprache.de (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Lennertz, I. (2006): Trauma-Modelle in Psychoanalyse und Klinischer Psychologie. Texte. Psychoanalyse. Ästhetik. Kulturkritik, 26 (3), S. 77-106
- Leontiev, A.N. (1981): Problems of the development of the mind. Progress
- Levi, P. (1993) (11. Aufl.): Ist das ein Mensch? Ein autobiographischer Bericht. München: DT
- Main, M. (1995): Recent studies in attachment: Overview with selected implications for clinical work. In: Goldberg, S., Muir, R., Kerr, J. (Hrsg.): Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives, S. 407-474. The analytic press
- Marcos und Alpert (1976): Strategies and risks in psychotherapy with bilingual patients. In: American Journal of psychiatry. Volume 133, Issue 11. November 1976, S. 1275-1278
- Martin-Baro, I. (1990): Psicología social de la guerra: trauma y terapia. UCA editores
- Mlodoch, Karin (2017): Gewalt, Flucht – Trauma? Grundlagen und Kontroversen der psychologischen Traumaforschung. Vandenhoeck & Ruprecht
- Möhrlein G. und Hoffart, E.-M. (2014): Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In: u.a. Gahleitner, S.B. (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91-102
- Müller, A. (2014): Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Fokus-Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN), Working Paper 60, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Studien/wp60-emn-minderjaehrige-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile
- Nestmann, F. (2010): Soziale Unterstützung – social support. In: Schröer, W., Schweppe, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Juventa, S. 1-39
- Netzwerk leichte Sprache: www.leichtesprache.org (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Oppenheim, H. (1889): Die traumatischen Neurosen. Nach den in der Nervenlinik der Charité in den letzten 5 Jahren gesammelten Beobachtungen. Hirschwald
- Ottomeyer, K. (2011a): Die Behandlung der Opfer. Über unseren Umgang mit dem Trauma der Flüchtlinge und Verfolgten. Klett-Cotta

- Ottomeyer, K. (2011b): Traumatherapie zwischen Widerstand und Anpassung. Journal für Psychologie, Psychologische und therapeutische Arbeit mit Menschen zwischen Krise und Trauma. 19 (3), Zugriff am 25.06.2017 unter <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/articel/view/89>
- Path-Methode: www.inklusion-als-menschenrecht.de/gegenwart/materialien/persoennliche-zukunftsplanung-inklusion-als-menschenrecht/zukunftsplanung-path/ (letzter Zugriff am 24.03.2018)
- Pauls, H. (2011): Klinische Sozialarbeit. Grundlagen und Methoden psycho-sozialer Behandlung. (2. Überarbeit. Auflage) Juventa
- Perry, B.D., Szalavitz, M. (2011): Der Junge, der wie ein Hund gehalten wurde. Was traumatisierte Kinder uns über Leid, Liebe und Heilung lehren können. Aus der Praxis eines Kinderpsychiaters. 4. Auflage
- Personenzentriertes Denken: <http://trainingpack.personcentredplanning.eu/attachments/article/206/HSAminibookGerman.pdf> (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Petzhold, H. G. (2000): Integrative Traumatherapie – Modelle und Konzepte für die Behandlung von Patienten mit posttraumatischer Belastungsstörung. In: van Kolk, B. A., McFarlane, A. C., Weisaeth, L. (Hrsg.): Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze- Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Stress sowie Traumatherapie. Junfermann Verlag, S. 445-549
- Rapport, J. (1981): In praise of paradox. A social policy of empowerment over prevention. American Journal of Community Psychology, 9 (1), S. 1-25
- Rauh, B. (2014): Komorbidität von Lern- und Verhaltensstörungen: Was nützt dieses medizinisch-psychiatrische Konzept für eine inklusive (sonder-)pädagogische Förderung? In: Sonderpädagogische Förderung heute 59, H. 3, S: 245-259
- Reddemann, L. (2001): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Klett-Cotta
- Rödler, P. (2003): Grundlagen der Kommunikation mit Menschen mit autistischen Verhaltensweisen und schweren Kommunikationsstörungen. Vortrag bei der FC-Tagung, München-Haar. Online unter: <http://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/res/grundaut.pdf> (letzter Zugriff am 24.3.2018)
- Rousseau, C. (2015): Ein Schritt nach vorne? In: Kindheit und Entwicklung 24, H. 3, S. 137-145

- Scherwath, C., Friedrich, S. (2016): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. 3. Auflage, Reinhardt Verlag
- Schlamp, Hans-Jürgen (2014): Flüchtlinge: Lybien-Lampedusa- Europa. Online unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/lampedusa-tausende-fluechtlinge-aus-syrien-und-lybien-erwartet-a-960913.html> (letzter Zugriff am 21.03.2018)
- Schneider, C., Stillke, C., Leineweber, B. (2000): Trauma und Kritik Zur Generationengeschichte der kritischen Theorie. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Schulze, H. (2012a): Alltag als Kerndimension sozialer Arbeit mit traumatisierten Menschen. In: Schulze, H. (hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine psychosoziale Traumatologie. Schneider Verlag, S. 115-150
- Schulze, H. (2012b): Fortsetzung der Traumatisierungskette versus Unterbrechung: Herausforderung in der Arbeit mit Flüchtlingskindern. In: Schulze, H. (hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine psychosoziale Traumatologie. Schneider Verlag, S. 81-97
- Schulze, H., Kühn, M. (2012c): Traumaarbeit als institutionelles Konzept: Potenziale und Spannungsfelder. In: Schulze, H. (hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine psychosoziale Traumatologie. Schneider Verlag, S. 166-185
- Schweer, M. K. W., Thies, B. (2008): Vertrauen. In: Auhagen, A. E. (hrsg.): Positive Psychologie. Anleitung zum „besseren“ Leben. Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, S. 136-149
- Sozialdiagnostik: www.baff-zentren.org/news/das-fluechtlings-spezifische-inklusionschart-ic-flue/ (letzter Zugriff am 23.03.2018)
- Standards der BAG Traumapädagogik: Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik. Online unter: bag-traumapädagogik.de. (Download vom 20.3. 2018)
- Sprach- und Leseförderung für Flüchtlingskinder: www.alf-hannover.de/materialien/fluechtlingskinder (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Summerfield, D. (1997): Das Hilfsbusiness mit dem Trauma. In: medico international (hrsg.): Schnelle Eingreiftruppe Seele. Texte für eine kritische Trauma-Arbeit. Medico international, S. 9-23
- Teke, B. (2016): Migrationssensibler Kinderschutz. In: Brisch, K.H.(hrsg.): Bindung und Migration. Klett Cotta Verlag, S. 101-115

- Trainingpack – New Paths to Inclusion: <http://trainingpack.personcentredplanning.eu/index.php/de>. (letzter Zugriff am 20.01.2018)
- Tumani, V. (2016): Spielt Kultur bei der Bindungstraumatisierung eine Rolle? In: Brisch, K.H. (hrsg.): Bindung und Migration. Klett Cotta Verlag, S. 32-42
- Ullrich, F., Zimmermann, D. (2014): Gewalt und Vernachlässigung – Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? Wahrnehmung von Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen und ihrer Folgen durch Fachkräfte in Schulen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 65 (7), S. 257-266
- Uttendörfer, Jochen (2008): Traumazentrierte Pädagogik. Von der Entwicklung der Kultur des Sicheren Ortes. Im Internet heruntergeladen unter: ipadp.de (Download vom 11.03.2018)
- van der Kolk, B. (2016): Verkörperter Schrecken: Traumspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann. Lichtenau: Probst
- Vygotsky, L. S. (1962): Thought and language. MIT Press
- Weinhold, K., Nestmann, F. (2012): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung in Übergängen. In: Gahleitner, S. B., Hahn, G. (hrsg.): Übergänge gestalten, Lebenskrisen begleiten. Psychiatrie-Verlag, S. 52-67
- Weiß, W. (2016): Die Pädagogik der Selbstermächtigung. Eine Einführung: In: u.a. Weiß, W. und Gahleitner, S.B. (hrsg.): Handbuch Traumapädagogik- Weinheim: Beltz Juventa, S. 93-105
- Weiß, Wilma (2013): Selbstermächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. In: u.a. Lang, B. und Schirmer, C. (hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Juventa, S. 145-156
- Weiß, Wilma (2011): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. (6. Überarb. Auflage) Juventa Verlag
- Weyrauch, Axel und Zech, Kevin (2017): Ist die Gemeinschaftsschule Wenigenjena ein sicherer Ort. In: Zimmermann, David (hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz Verlag, S. 15-27
- White, M., Epston, D. (2013): Die Zähmung der Monster. 7. Auflage, Carl Auer Verlag. (englisches Original erschienen 1990)

- WHO – World Health Organization (2001). The World health report 2001. Mental health: new perspectives, new hope. Genf: WHO. Online unter: www.who.int/entity/whr/2001/en/whr01_en.pdf (letzter Zugriff am 21.02.2018)
- Winkelhofer, C. (2015): Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext. Eine Broschüre zur Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Pädagogische Hochschule Salzburg. Online unter: [http://www.phsalzburg.at/uploads/media/Flucht und Trauma im paedagogischen Kontext.pdf](http://www.phsalzburg.at/uploads/media/Flucht_und_Trauma_im_paedagogischen_Kontext.pdf) (letzter Zugriff am 22.03.2018)
- Zieroff, Claudia (2012): Achtsamkeit gegen Burn-Out. Individuelle Vorsorge gegen die Abwärtsspirale. In: Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. 2012 Band 35 Heft 9, Verlag Linkluchterhand. S. 245-247.
- Zimmermann, David (2017a): Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz Verlag
- Zimmermann, David (2017b): Traumabezogene Diagnostik – Überlegungen zu einem umstrittenen Aspekt pädagogischer Professionalität. In: u.a. Zimmermann, D. (hrsg.): Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern. Weinheim: Beltz Juventa
- Zimmermann, David (2016): Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial Verlag
- Zöchmeister, M. (2013): Vom Leben danach. Eine transgenerationale Studie über die Shoah. Gießen: Psychosozial Verlag

Abbildungsverzeichnis:

- Abbildung 1: Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 88
- Abbildung 2: Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. (transcript Verlag) S. 42
- Abbildung 3: Gary, Judith Olmsted (1976): Why speak if you dont need to? The case for a listening approach to beginning foreign language learning. 16.-18. Juli 1976. Vortrag auf der Konferenz Second language learning and teaching in New York. S.7
- Abbildung 4: Gary, Judith Olmsted (1976): Why speak if you dont need to? The case for a listening approach to beginning foreign language learning. 16.-18. Juli 1976. Vortrag auf der Konferenz Second language learning and teaching in New York. S. 3
- Abbildung 5: Gary, Judith Olmsted (1976): Why speak if you dont need to? The case for a listening approach to beginning foreign language learning. 16.-18. Juli 1976. Vortrag auf der Konferenz Second language learning and teaching in New York. S. 5
- Abbildung 6: Weyrauch, Axel und Zech, Kevin (2017): Ist die Gemeinschaftsschule Weingarten ein sicherer Ort. In: Zimmermann, David (hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz Verlag, S. 28
- Abbildung 7: Kühn, M., Bialek, J. (2017): Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Vandenhoeck & Ruprecht, S. 33
- Abbildung 8: in Anlehnung an: APA – American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-IV-TR (4th rev. ed.) Washington, DC: APA
- Abbildung 9: in Anlehnung an: Petzhold, H. G. (2000): Integrative Traumatherapie – Modelle und Konzepte für die Behandlung von Patienten mit posttraumatischer Belastungsstörung. In: van Kolk, B. A, McFarlane, A. C., Weisaeth, L. (hrsg.): Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze- Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Stress sowie Traumatherapie. Junfermann Verlag, S. 449
- Abbildung 10: eigene Darstellung: Problem- und Ressourcenanalyse

- Abbildung 11: Gahleitner, S. B., Zimmermann, Dorothea und Zito, Dima (2017): Psycho-soziale und traumapädagogische Arbeit mit geflüchteten Menschen. Vandenhoeck & Ruprecht, S. 56

VI. Abstract Deutsch

In der vorliegenden Arbeit wurde die aus anerkennungstheoretischer Perspektive wichtige soziale Dimension des Sprechens betont. Eng damit im Zusammenhang stehend sind – nebst der individuellen Ebene – Machträume, Interaktionen im Klassenraum und in den Institutionen. Da nur jene eine sogenannte „power of speech“ ermöglichen können. In Bezug auf die soziale Dimension des Sprechens wurde auch aufgezeigt, dass die – im deutschsprachigen Raum nicht gekannte und anerkannte – sogenannte „silent period“ eine wichtige Rolle spielt. Diese besagt nämlich, dass Lernende, eine längere Zeit „schweigen“, bevor sie zu sprechen beginnen. Damit sie zu sogenannten „Sprechenden“ werden bedarf es einem Gefühl von Sicherheit. Eine Beschäftigung mit der „silent period“ ist auch im Rahmen von Lernenden mit Fluchterfahrung von hoher Bedeutung. Da bei traumatischen Erlebnissen es häufig zu Sprachaufgabe und Sprachwechsel kommt. Der Sprache des Exillandes kann hierbei allerdings einen Resilienzfaktor darstellen. Deswegen ist es wichtig, einen auf die speziellen Bedürfnisse dieser Lernenden einzugehen und den Unterricht demgemäß zu gestalten. Vor allem traumapädagogische Konzepte erwiesen sich hier als hilfreich, die ebenfalls die soziale Dimension betonen. Es konnte auch gezeigt werden, dass im österreichischen Bildungssystem mit dieser Gruppe von Lernenden allerdings noch sehr provisorisch arbeitet. Die Arbeit versucht aufzuzeigen, wie das Bildungssystem aussehen müsste, um den Jugendlichen mit Fluchterfahrung „Sprachigkeit“ und damit Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen zu können. Ein Fazit ist auch, dass ein hoher Bedarf an ausstehender Forschungsarbeit gegeben ist.

VII. Abstract Englisch

In the present work, the social dimension of speaking, which is important from an appreciation-theoretical perspective, was emphasized. Closely related to this - along with the individual level - are power spaces, interactions in the classroom and institutions. Since only those can enable a so-called "power of speech". With regard to the social dimension of speech, it was also shown that the so-called "silent period", which is unknown and not recognized in the German-speaking world, plays an important role. This means that learners "stay silent" for a long time before they start to speak. To become so-called "speakers" requires a sense of security. An employment with the "silent period" is also of great importance in the context of learners who are so called refugees. Since in traumatic experiences it often comes to loss of language and language change. However, the language of the exile can be a factor of resilience. Therefore, it is important to respond to the specific needs of these learners and to design the lessons accordingly. Above all, trauma educational concepts proved to be helpful here, which also emphasize the social dimension. It could also be shown that in the Austrian education system, however, that with this group of learners the education system works very provisionally. The work tries to show what the education system would look like in order to enable the young people to speak and thus to participate in society. A conclusion is also that there is a high demand for outstanding research work.