



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Bedeutung von Trennung in einer
psychoanalytisch-pädagogisch orientierten
Flüchtlingsarbeit“

Verfasserin

Valerie Berger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
1.1 Fragestellung	8
1.2 Relevanz des Diplomarbeitsthemas.....	10
1.3 Gliederung der Diplomarbeit.....	11
2 Methode.....	13
2.1 Disziplinäre Anbindung	15
2.2 Psychoanalytisch-pädagogische Fallstudie	17
2.3 Problemzentriertes Interview	19
2.4 work discussion	22
2.4.1 Modell zur Verarbeitung der Ergebnisse der work discussion in der Diplomarbeit.....	26
3 Falldarstellung.....	30
3.1 Die junge Frau Milana und ihre Familie.....	30
3.2 Die Entstehung des Praktikumsprojekts.....	31
3.3 Der erste Projektdurchlauf	32
3.4 Der zweite Projektdurchlauf	34
3.5 Der dritte Projektdurchlauf	36
3.5.1 Verlauf und Ende des dritten Projektdurchlaufs.....	36
3.5.2 Mit der Trennungsthematik in Zusammenhang stehende Inhalte aus der Arbeit mit Milana	39
4 Psychische Traumatisierung	48
4.1 Definition des Begriffes der psychischen Traumatisierung	49
4.2 Über die Entstehung von Traumata	51
4.2.1 Die traumatogene Situation	52
4.2.2 Die traumatische Reaktion – Regression und Reinszenierung.....	53
4.2.3 Exkurs: Posttraumatisches Belastungssyndrom	56
4.3 Sequentielle Traumatisierung	59
4.3.1 Das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung nach Keilson	59
4.3.2 Sequentielle Traumatisierung bei Flüchtlingen.....	63
4.3.3 Traumatisierung durch Krieg und Flucht	68
4.3.4 Traumatisierung im Aufnahmeland.....	70

4.4 Förderliche Bedingungen zur Traumabewältigung bei Flüchtlingskindern und –jugendlichen.....	74
4.5 Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen – mit besonderer Berücksichtigung der Adoleszenz	78
4.6 Traumatische Trennungen und Verluste.....	81
4.6.1 Zur Bedeutung des Begriffes der Trennung aus psychoanalytischer Sicht	82
4.6.2 Trennungsbewältigung bei traumatisierten Flüchtlingen.....	86
5 Interviewauswertung	88
5.1 Ausschnitt 1: Milanas Leben in Tschetschenien.....	89
5.1.1 Passage 1.1: Über Milanas Kindheit.....	89
5.1.2 Passage 1.2: Über den Krieg in Tschetschenien	90
5.1.3 Passage 1.3: Milanas Schulzeit	91
5.1.4 Zusammenfassung Ausschnitt 1.....	92
5.2 Ausschnitt 2: Erinnerungen Milanas an die Kriegszeit.....	93
5.2.1 Passage 2.1: Milanas Umzug zur Großmutter	93
5.2.2 Passage 2.2: Über das Thematisieren von Milanas Erinnerungen an den Krieg.....	94
5.2.3 Zusammenfassung Ausschnitt 2.....	95
5.3 Ausschnitt 3: Erinnerungen Milanas an die Flucht aus ihrem Heimatland und damit in Zusammenhang stehende Verluste	96
5.3.1 Passage 3.1: Der Anlass zur Flucht.....	96
5.3.2 Passage 3.2: Die Flucht Milanas Familie aus Tschetschenien.....	97
5.3.3 Passage 3.3: Über Milanas Verluste	98
5.3.4 Zusammenfassung Ausschnitt 3.....	99
5.4 Ausschnitt 4: Der Beginn der Begleitung Milanas durch die Studentinnen.....	99
5.4.1 Passage 4.1: Über die Zusammenarbeit mit A.....	99
5.4.2 Passage 4.2: Über das Kennenlernen der Studentinnen des dritten Projektdurchlaufs.....	100
5.4.3 Zusammenfassung Ausschnitt 4.....	101
5.5 Ausschnitt 5: Zur zeitlichen Begrenzung der Arbeitsbeziehung zwischen Milana und den Studentinnen.....	102
5.5.1 Passage 5.1: Milanas Wissen um die zeitliche Begrenzung	102

5.5.2 Passage 5.2: Zur Verlängerung der Zusammenarbeit.....	103
5.5.3 Passage 5.3: Über Milanas Gefühle bezüglich der zeitlichen Begrenzung.....	104
5.5.4 Zusammenfassung Ausschnitt 5	104
<i>5.6 Ausschnitt 6: Zur Trennung von den Studentinnen des dritten Projektdurchlaufes</i>	<i>105</i>
5.6.1 Passage 6.1: Milanas Erleben des Endens der Zusammenarbeit.....	105
5.6.2 Passage 6.2: Über die Zeit nach der Trennung von den Studentinnen...	106
5.6.3 Passage 6.3: Milanas Gefühle bezüglich der Trennung von den Studentinnen	106
5.6.4 Zusammenfassung Ausschnitt 6	108
<i>5.7 Ausschnitt 7: Milanas Umgang mit der Trennung von den Studentinnen des dritten Projektdurchlaufes</i>	<i>108</i>
5.7.1 Passage 7.1: Zur Vorbereitung Milanas auf die Trennung von den Studentinnen	108
5.7.2 Passage 7.2: Milanas Erleben der Zeit nach der Beendigung der Arbeitsbeziehung.....	110
5.7.3 Passage 7.3: Über Milanas Erleben des Zusammenfallens mehrerer Trennungen	110
5.7.4 Zusammenfassung Ausschnitt 7	111
<i>5.8 Ausschnitt 8: Ein Vergleich unterschiedlicher Trennungserfahrungen.....</i>	<i>112</i>
5.8.1 Passage 8.1: Über Unterschiede und Ähnlichkeiten verschiedener Trennungserfahrungen.....	112
5.8.2 Passage 8.2: Milanas Erleben von vorbereiteten Trennungen im Gegensatz zu plötzlichen Verlusten	113
5.8.3 Passage 8.3: Über die „Leere“ nach der Trennung von den Studentinnen	114
5.8.4 Zusammenfassung Ausschnitt 8	114
<i>5.9 Ausschnitt 9: Milanas Verständnis der Begriffe „Trennung“ und „Beziehung“ im Allgemeinen.....</i>	<i>115</i>
5.9.1 Passage 9.1: Zum Begriff „Trennung“	115
5.9.2 Passage 9.2: Zum Begriff „Beziehung“	116
5.9.3 Passage 9.3: Milanas Gedanken über den Zusammenhang von „Beziehung“ und „Trennung“	116

5.9.4 Zusammenfassung Ausschnitt 9.....	117
5.10 Ausschnitt 10: Zu Milanas derzeitiger Lebenssituation und Zukunftsperspektiven	117
5.10.1 Passage 10.1: Milanas Pläne für die Zukunft.....	117
5.10.2 Passage 10.2: Milanas Gedanken über eine Rückkehr nach Tschetschenien	118
5.10.3 Zusammenfassung Ausschnitt 10.....	119
6 Beantwortung der Subfragen.....	121
6.1 Welche Bedeutung hatten Trennungen für Milana in Folge ihrer Erfahrungen im Krieg und auf der Flucht?	121
6.2 Wie erlebte Milana die Arbeitsbeziehung zu den Studentinnen und welche Bedeutung hatten diese für sie?	124
6.3 Inwiefern unterschied sich die Trennungserfahrung in der Arbeitsbeziehung von den bisherigen Trennungen Milanas in ihrem Erleben?	125
6.4 Wie erlebte Milana die Tatsache, dass das Ende der Arbeitsbeziehung auf Grund der zeitlichen Begrenzung nicht von ihr selbst bestimmt werden konnte?.....	127
6.5 Welche Aspekte des Trennungsprozesses könnten sich als entwicklungsfördernd bzw. –hemmend für Milana erwiesen haben?.....	127
7 Beantwortung der zentralen Fragestellung	130
7.1 Literaturbezug der Interviewergebnisse.....	130
7.2 Zum Gelingen des Trennungsprozesses im Zuge des Praktikums	131
7.3 Zum Ertrag der vorliegenden Arbeit	135
8 Weiterführende Überlegungen und Fragen	136
Literaturverzeichnis.....	137
Anhang	142
Anhang 1: Abstract.....	142
Anhang 2: Lebenslauf.....	143

1 Einleitung

Diese Diplomarbeit entstand im Anschluss an ein Praxisprojekt der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien, im Zuge dessen Studentinnen dieser Institution mit einer jungen Frau, die als Flüchtling nach Österreich kam, arbeiteten. Mit der wissenschaftlichen Reflexion dieser Projektarbeit – bzw. von Teilaspekten jener Arbeit – verfolge ich das Ziel, Erkenntnisse über diesen Fall zu erlangen, die für den theoretischen Diskurs über psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Flüchtlingsarbeit von Relevanz sind und darüber hinausgehend auch der konzeptuellen Weiterentwicklung einer solchen Art, mit Flüchtlingen zu arbeiten, förderlich sein können.

Ich werde nun, bevor ich mich dem zentralen Thema dieser Diplomarbeit zuwende, das angesprochene Projekt skizzenhaft darstellen; eine ausführlichere Beschreibung erfolgt in Kapitel 3.

Die oben erwähnte junge Frau, in Folge Milana¹ genannt, erhielt über den Zeitraum von Mai 2004 bis Jänner 2007 von Studentinnen der Bildungswissenschaft Unterstützung in Form von Nachhilfe sowie einer Art psychosozialer Begleitung; das heißt, die Studentinnen standen ihr bei alltagspraktischen und emotionalen Problemen zur Verfügung. Es ging darum, unter Beachtung Milanas lebensgeschichtlichen Hintergrundes, gemeinsam mit ihr Wege zu finden, ihren Alltag in diesem ihr fremden Land neu zu strukturieren und in Österreich Fuß fassen zu können. Diese Unterstützung fand ergänzend zu einer Psychotherapie statt.

Das Projekt gliederte sich in drei Durchläufe, in denen insgesamt sieben Studentinnen – zu Beginn eine, danach jeweils drei – ihr pädagogisches Praktikum absolvierten. Ich war eine der Studentinnen des dritten Projektdurchlaufs, an dessen Ende drei Diplomarbeitsvorhaben zu jeweils bedeutsamen Themenschwerpunkten² aus der Arbeit mit Milana entwickelt wurden.

Es existiert bisher kein Konzept, an dem wir unsere Vorgehensweise in der Arbeit mit Milana orientieren konnten, es fanden jedoch regelmäßig supervisorische Besprechungen mit dem am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

¹ Der Name der jungen Frau wurde geändert.

² Aleksandra Peric setzt sich in ihrer Diplomarbeit mit der Problematik der Kulturkonflikte der jungen Frau auseinander; Julia Stieber mit jener der Ablösung von der Familie.

tätigen Projektleiter, Herrn Ao. Univ.Prof. Dr. Wilfried Datler, statt, in denen die geleistete Tätigkeit reflektiert und Richtlinien für das weitere Vorgehen erarbeitet wurden.

Mein Diplomarbeitsvorhaben gründete in dem hohen Stellenwert, den das Trennungsthema in unserer Arbeitsbeziehung mit Milana innehatte.

Die Bedeutsamkeit dieser Thematik resultierte zum einen aus dem Umstand, dass unsere Art, mit der jungen Frau zu arbeiten, ein recht vertrauliches Naheverhältnis erforderlich machte. Das Beenden einer solchen professionellen Beziehung benötigte gründliche Vorbereitung und viel Achtsamkeit im Umgang mit dem Gegenüber sowie mit den durch das Trennungsthema auf beiden Seiten ausgelösten Affekten und Erinnerungen.

Damit in Zusammenhang stehend war zum anderen Milanas Lebensgeschichte ein den Trennungsprozess maßgeblich beeinflussender und erschwerender Faktor. In Anbetracht ihrer traumatisierenden kriegs- und fluchtbedingten Verlusterlebnisse und der daraus resultierenden affektiven Besetzung der Trennungsthematik erhielt das Beenden der Arbeitsbeziehung eine besondere Wichtigkeit³.

Ich sehe neben der Trauer, die diese erneute Trennung zweifelsohne auslöste, auch die Möglichkeit einer Veränderung der innerpsychischen Bedeutung von Trennungen für Milana, sofern der Abschied von uns als „gelungen“ bezeichnet werden kann. Die Trennung von uns in der Arbeitsbeziehung war – im Gegensatz zu Milanas Erfahrungen im Krieg – gründlich vorbereitet und die junge Frau wurde sowohl von uns als auch von der Psychotherapeutin unterstützend begleitet. Das Gelingen einer solchen Trennung kann durchaus der emotionalen Entwicklung eines Menschen förderlich sein und stellt nicht ausschließlich ein zu vermeidendes Risiko dar.

Aus diesen Überlegungen resultiert meine die vorliegende Untersuchung leitende Forschungsfrage, die ich im folgenden Unterkapitel behandle.

1.1 Fragestellung

³ Die Begriffe „Trennung“ und „Verlust“ kommen in dieser Diplomarbeit recht häufig vor. Ich verwende sie nicht synonym; mit „Trennung“ meine ich die Verarbeitung des Verlustes. Verluste ziehen demnach nicht automatisch Trennungen nach sich; zweiteres erfordert die aktive Loslösung des Individuums von einem verlorenen Objekt – siehe dazu Kapitel 4.6.

Aus den eben angeführten Gedankengängen entwickelte ich die folgende für meine Diplomarbeit zentrale Fragestellung:

Welche Bedeutung hatte die Trennung in einer von vornherein zeitlich begrenzten psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Flüchtlingsarbeit für die junge Frau Milana vor dem Hintergrund ihrer traumatischen Verlust- und Trennungserlebnisse aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht?

Folgende fünf Subfragen sollen wesentliche Elemente dieser Fragestellung konkretisieren:

1. Welche Bedeutung hatten Trennungen für Milana in Folge ihrer Erfahrungen im Krieg und auf der Flucht?

Um die Bedeutung der Trennung in der Arbeitsbeziehung für die junge Frau verstehen zu können, ist es notwendig, eine Vorstellung davon zu haben, was Trennungen grundsätzlich für sie bedeuten bzw. bisher bedeutet haben und mit welchen Phantasien, Wünschen oder Ängsten sie Trennungen begegnet.

2. Wie erlebte Milana die Arbeitsbeziehung zu den Studentinnen und welche Bedeutung hatten diese für sie?

Die Voraussetzung für das Stattfinden einer Trennung ist eine Beziehung. Um nachvollziehen zu können, was die Trennung für Milana bedeutete, muss zuvor darauf eingegangen werden, *wovon* sie sich trennen musste.

3. Inwiefern unterschied sich die Trennungserfahrung in der Arbeitsbeziehung von den bisherigen Trennungen Milanas in ihrem Erleben?

Ich gehe davon aus, dass sich der hier thematisierte Trennungsprozess von bisherigen traumatischen Erfahrungen der jungen Frau unter anderem darin unterschied, dass sie darauf vorbereitet und während dieser Phase von den Studentinnen und ihrer Therapeutin begleitet wurde und sie nicht einer real vorhandenen, lebensbedrohlichen Gefahr ausgesetzt war. Um fragen zu können, welche Bedeutung diese spezielle Trennung für die junge Frau, mit der gearbeitet wurde, hatte, muss zuvor geklärt werden, ob bzw. wodurch sie sich von Vorangegangenen unterschied.

4. Einen besonderen Aspekt des Projektes stellt dessen zeitliche Begrenzung dar.

Wie erlebte Milana die Tatsache, dass das Ende der Arbeitsbeziehung auf Grund der zeitlichen Begrenzung nicht von ihr selbst bestimmt werden konnte?

Die zeitliche Begrenzung der Arbeitsbeziehung definierte nicht nur die Dauer der Zusammenarbeit, sondern erleichterte auch die Aufrechterhaltung einer erforderlichen professionellen Distanz zwischen den Studentinnen und Milana. Es kam dadurch aber zur Konfrontation der jungen Frau mit einem Abschied, der, ähnlich wie traumatische Verlusterfahrungen, nicht von ihr selbst gewünscht und herbeigeführt wurde. Es stellt sich die Frage, wie mit dieser Situation einer bis zu einem gewissen Grad ungewollten und unbeeinflussbaren Trennung umgegangen werden konnte, und welche Auswirkungen sie auf Aspekte wie das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung der Arbeitsbeziehung hatte.

5. *Welche Aspekte des Trennungsprozesses könnten sich als entwicklungsfördernd bzw. –hemmend für Milana erwiesen haben?*

Die Frage nach einer Bewertung dieses Bereiches der stattgefundenen Arbeit soll rückblickend klären, inwiefern die Trennung aus pädagogischer Sicht als gelungen betrachtet werden kann, das heißt, der Entwicklung Milanas förderlich war. Darüber hinaus könnten aus der Auseinandersetzung mit dieser Subfrage ableitbare Verbesserungsvorschläge für die Gestaltung vergleichbarer Trennungsprozesse von Bedeutung für ähnliche Tätigkeitsbereiche bzw. eine konzeptuelle Weiterentwicklung der hier thematisierten Flüchtlingsarbeit sein.

1.2 Relevanz des Diplomarbeitsthemas

Mit meinem Diplomarbeitsthema berühre ich zwei in psychoanalytisch orientierter bzw. psychoanalytisch-pädagogischer Literatur (siehe Kapitel 4) viel behandelte Themenkomplexe: jenen der Trennung und jenen der Kriegstraumatisierung.

Meinen Literaturrecherchen zufolge scheint es allerdings bisher an einer Verknüpfung beider Gebiete zu mangeln; eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Umgang mit dem Trennungsthema in der Arbeit mit kriegstraumatisierten Menschen bzw. nach dem Beenden von Arbeitsbeziehungen mit jenen war in entsprechender deutschsprachiger Literatur nicht zu finden. Diesbezüglich betrete ich

mit meiner Untersuchung Neuland und trage somit ein Stück weit zur Erschließung dieser Forschungslücke bei.

Darüber hinausgehend gab es bisher, wie bereits erwähnt, keinerlei Bestreben zur Erforschung der hier behandelten Art der Flüchtlingsarbeit. Meine Diplomarbeit und jene meiner beiden Kolleginnen stellen einen ersten Schritt zur Weiterentwicklung dieser Flüchtlingsarbeit in Form einer theoretischen Fundierung und eventuellen späteren Konzeptualisierung dar.

Neben der hier ausgewiesenen thematischen Forschungslücke in für mein Forschungsvorhaben relevanter Literatur war außerdem ein Mangel an sorgfältig ausgearbeiteten Fallstudien zu verzeichnen. Meine Diplomarbeit ist somit als eine recht ausführliche Fallstudie in einer Forschungslücke thematischer und methodischer Natur angesiedelt. Ich konkretisiere diesen Gedanken in Kapitel 2.2.

Das folgende Unterkapitel gibt einen Überblick über die Gestaltung und den Aufbau der vorliegenden Diplomarbeit.

1.3 Gliederung der Diplomarbeit

Nach der Einleitung erfolgt in Kapitel 2 die Darstellung meines methodischen Vorgehens. In den einzelnen Unterkapiteln werden die Fallstudie, das problemzentrierte Interview und die *work discussion* behandelt. Neben der Beschreibung der angewandten Methoden gehe ich in diesem Kapitel auch auf die disziplinäre Anbindung meiner Diplomarbeit ein, da diese maßgeblich mit der Wahl der Methoden in Verbindung steht. In Kapitel 3 erfolgt eine ausführliche Darstellung der Projektarbeit der Studentinnen und der Fallgeschichte der jungen Frau, mit der gearbeitet wurde. In einem Unterkapitel illustriere ich die verschiedenen Inhalte der Arbeit mit Milana, anhand derer das Trennungsthema abgehandelt wurde; als Material dienten mir dabei die Protokolle der supervisorischen Besprechungen mit dem Praktikumsleiter.

In Kapitel 4 setze ich mich mit psychoanalytisch orientierter bzw. psychoanalytisch-pädagogischer Literatur zu den Themen Traumatisierung und Kriegstraumatisierung auseinander. Anschließend gehe ich auf die Trennungsthematik ein und verbinde diese mit jener der Traumatisierung.

Kapitel 5 dient der Verarbeitung der aus dem mittels *work discussion* ausgewerteten Interview gewonnenen Inhalte. In einzelnen Unterkapiteln wird dargestellt, wie die jeweiligen Ergebnisse ermittelt wurden.

In Kapitel 6 werden schließlich die Subfragen beantwortet.

Kapitel 7 dient der Beantwortung der zentralen Fragestellung, die aus der Zusammenfassung der Subfragen in Verbindung mit Aspekten aus dem Literaturkapitel resultiert.

Den Abschluss der Diplomarbeit bildet ein Kapitel über weiterführende Überlegungen, das Raum für offen gebliebene und neu entstandene Fragen bietet.

2 Methode

Ich stelle dieses Kapitel der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der zentralen Thematik dieser Diplomarbeit voran, um deren Fluss später nicht unterbrechen zu müssen und um gleich zu Beginn den methodischen Aufbau der Untersuchung nachvollziehbar sowie deren disziplinäre Verankerung ersichtlich zu machen.

Vorab weise ich darauf hin, dass in der vorliegenden Arbeit ausschließlich qualitative Forschungsmethoden angewandt wurden. Folgende, von Krüger (2000, 323ff) beschriebene Merkmale qualitativer Forschung waren für die Gestaltung meines Forschungsprozesses maßgebend:

- Der Versuch, „die ganzheitlichen Eigenschaften ... eines sozialen Feldes möglichst gegenstandsnah zu erfassen“ (Krüger 2000, 323f): In meinem Fall bedeutet dies das Bemühen um einen Einblick in Zusammenhänge und Strukturen verschiedener Vorgänge und Aspekte innerhalb der beforschten Arbeitsbeziehung in Hinblick auf deren Ende in direkter Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Es soll demnach nicht nur entsprechende Literatur bearbeitet und daraus Rückschlüsse auf den Forschungsgegenstand gezogen werden, sondern jener auch direkt betrachtet werden. Diesem Merkmal qualitativer Forschung entspricht meine Entscheidung zur Durchführung eines Interviews mit dem Mädchen Milana als Möglichkeit zum Erhalt von „gegenstandsnahen“ Informationen über sie selbst. Auch die Analyse der Besprechungsprotokolle als gegenstandsnahes Material stimmt mit diesem Charakteristikum qualitativer Forschung überein und ermöglicht neben der Sichtweise Milanas einen weiteren Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand.
- Die „Offenheit des Feldzuganges“ als wichtige Voraussetzung für eine „möglichst komplexe Analyse des Gegenstandsfeldes“ (Krüger 2000, 324): Hierzu schreibt Krüger: „Der Forschungsprozess wird zwar durch Fragestellungen und theoretische Überlegungen angeleitet, diese werden jedoch im Untersuchungsprozess ständig modifiziert und erweitert.“ Geschieht dies nicht, so wird der Forschungsgegenstand in einen theoretischen Rahmen gezwängt und seine Realität dementsprechend verzerrt; die Offenheit für neue, eventuell unerwartete Erkenntnisse wäre nicht gegeben. Demgemäß war es im

Verlauf des Untersuchungsprozesses häufig erforderlich, bereits entwickelte Gedankengänge und geplante Vorgangsweisen bei der Bearbeitung der Fragestellung zu verändern und an die Gegebenheiten anzupassen oder gänzlich aufzugeben. So erforderten zum Beispiel einige, meine Vorannahmen als unzutreffend erweisende Antworten Milanas während des Interviews ein Umdenken meinerseits.

- Die „bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit dem Erforschten als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses“ (Krüger 2000, 324): Während des gesamten Untersuchungsverlaufes musste mein Einfluss auf Milana mitbedacht und reflektiert werden. Insbesondere war dies in der Interviewphase zu beachten. Da im Zentrum meines Forschungsinteresses die *Arbeitsbeziehung* zwischen Milana und mir (und meinen Kolleginnen) steht, ist meine Beteiligung daran von vorn herein gegeben und somit Teil der Untersuchung.
- Die „Orientierung am Verstehen als Erkenntnisprinzip“ (Krüger 2000, 324): Der Forschungsgegenstand soll nicht nur durch bereits bestehende Theorien „von außen“ erklärt werden, sondern auch durch seine Analyse „von innen“ heraus verstanden werden. Vorhandenes Wissen schafft die Basis bzw. den Ausgangspunkt für dieses Verstehen, es soll jedoch die genaue Betrachtung des einzelnen Forschungsgegenstandes nicht ersetzen. Bezogen auf meine Diplomarbeit geht es um das Verstehen der Bedeutung der Trennung in der Arbeitsbeziehung für Milana, wobei – dem psychoanalytisch-pädagogischen Anspruch meiner Diplomarbeit entsprechend - neben manifesten auch latente Sinngehalte betrachtet werden, um zu Erkenntnissen über den Forschungsgegenstand zu gelangen.

Diese Kriterien sind als grundlegende Richtlinien in der vorliegenden Untersuchung zu sehen und bilden die Basis für das Untersuchungsdesign. Das Bemühen um ein tiefgehendes Verstehen des Forschungsgegenstandes – in meinem Fall bedeutet dies den Einbezug manifester und latenter Aspekte -, die dabei gebotene Offenheit für dessen Subjektivität und die Reflexion des entstehenden Einflusses der forschenden Person auf den Gegenstand bilden eine günstige Voraussetzung für einen psychoanalytisch-pädagogischen Zugang zur thematisierten Problemstellung, auf den im folgenden Kapitel eingegangen wird.

Die theoretische Verankerung der Diplomarbeit soll hier expliziert werden, um nachvollziehbar zu machen, welcher disziplinäre Hintergrund meine Herangehensweise an den Forschungsgegenstand und meine Interessenschwerpunkte beeinflusst.

2.1 Disziplinäre Anbindung

Wie bereits erwähnt, ist diese Diplomarbeit als psychoanalytisch-pädagogische Arbeit deklariert. Im Folgenden widme ich mich in Anlehnung an einige Vertreter dieses Faches dem Versuch einer Definition meines Verständnisses davon, was Psychoanalytische Pädagogik als solche auszeichnet und erkläre, weshalb diese Diplomarbeit als dieser Disziplin zugehörig betrachtet werden kann.

Die Darstellungen des Verhältnisses zwischen den Disziplinen Pädagogik und Psychoanalyse in der Literatur differieren mitunter deutlich und legen somit die Tatsache nahe, dass es *die* Psychoanalytische Pädagogik als einheitliche Wissenschaft⁴ nicht gibt (Figdor 2001). Es scheint dennoch in einigen Punkten zu einem Konsens hinsichtlich dessen, was unter der Bezeichnung „psychoanalytisch-pädagogisch“ zu verstehen ist, gekommen zu sein.

So verweist Göppel (1985, 181) auf die „Bedeutung der ‚Dimension des Unbewußten‘ im pädagogischen Prozess“, welche anerkannt werden müsse. Nach Trescher (1990) geht es um das psychoanalytische Verstehen von Prozessen in pädagogischen Situationen, also auch (oder vor allem) um das Erkennen und Verstehen unbewusster und emotionaler Anteile solcher Prozesse. Auch Datler (1997, 184) stellt die Frage, „wie es in psychoanalytisch angemessener Weise möglich sein kann, zur eigenen Person, zu seinem Gegenüber sowie zu unbewussten Aspekten der (pädagogischen; Anm. d. V.) Beziehung zwischen sich und seinem Gegenüber *verstehend* Zugang zu finden“.

Das Bemühen um das Verstehen von (unbewussten) Vorgängen in pädagogischen Interaktionen, das Junktum zwischen Fördern bzw. Erziehen und Forschen gründet in dem der psychoanalytischen Methode inhärenten spezifischen Theorie-Praxis

⁴ Ich spreche in dieser Diplomarbeit immer wieder von der „Disziplin“, dem „Fach“ oder auch einfach nur von „der“ Psychoanalytischen Pädagogik. Dies geschieht im Wissen darum, dass es noch keine einheitliche psychoanalytisch-pädagogische Wissenschaft oder grundlegende Disziplin gibt. Es wäre sehr aufwändig, jedes Mal auf diesen Umstand hinweisen zu müssen.

Verhältnis (Figdor 2001, 69). Figdor (2001, 86) sieht in der steten Verknüpfung von Verstehen und Tun das einzig konstante methodische Moment des psychoanalytischen Verfahrens. Auch Schmid (1997, 178) verfolgt diesen Gedanken, wenn er schreibt: „Diese forschend aufklärende Haltung in der psychoanalytischen Pädagogik steht in engster Beziehung zu jenem Junktum von Forschen und Heilen, das S. FREUD als methodischen Kernpunkt der Psychoanalyse herausstellte.“ Es hat sich, so Schmid (1997, 180), „in lebendiger Referenz auf das freudsche Junktum von Forschen und Heilen eine Tradition begründet ..., in einer forschenden und erkundenden Haltung den Blick auf konkrete pädagogische Prozesse und ihre Individuen zu richten. Die psychoanalytische Perspektive schärft diesen Blick auf die eher verborgenen Aspekte, in denen sich Nicht-Bewußtes des Subjekts interpretierend erschließen läßt“.

Diese Aussagen weisen darauf hin, dass das Wesentliche Psychoanalytischer Pädagogik der psychoanalytisch orientierte *verstehende* Zugang zu pädagogischen Situationen ist, der neue Handlungsmöglichkeiten auf Grund des daraus resultierenden Wissens eröffnet. Schmid (1997, 178) fasst die Beziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik meines Erachtens nach treffend in wenige Worte: „Zunehmend deutlicher zeichnet sich ab, wie Psychoanalyse fruchtbar in den erzieherischen Bereich verwoben werden kann: Nicht als eigenständiges pädagogisches Programm und auch nicht als Kompendium erzieherischer Techniken, sondern als eine Hilfe, sehender für die erzieherische Realität zu werden.“

Was zeichnet nun die vorliegende Diplomarbeit als psychoanalytisch-pädagogisch aus? Zum einen hat sie Aspekte einer psychoanalytisch-pädagogischen Tätigkeit zum Inhalt; es ging in der Arbeit mit der jungen Frau auch um das Erkennen und Verstehen ihrer und unserer emotionalen und unbewussten Anteile in unserer Zusammenarbeit und um die Integration der dadurch gewonnenen Einsichten in den Arbeitsprozess.

Zum anderen bemühe ich mich in der vorliegenden Diplomarbeit um ein Verständnis manifester *und* latenter Sinngehalte der Trennung in der Arbeitsbeziehung. Die Analyse dieser Abschlussphase ist eingebettet in einen psychoanalytisch orientierten theoretischen Rahmen.

Auch die hier angewandten Methoden der psychoanalytisch-pädagogischen Fallstudie (siehe Kapitel 2.2) und der *work discussion* (siehe Kapitel 2.4) verweisen auf die Anbindung an diese Disziplin.

Die nächsten Unterkapitel bieten einen Überblick über Charakteristika und Richtlinien der eben erwähnten Methoden, beginnend bei der psychoanalytisch-pädagogischen Fallstudie.

2.2 Psychoanalytisch-pädagogische Fallstudie

In der Pädagogik sind nach Fatke (1997, 56) zwei Denkrichtungen hinsichtlich der Bedeutung von Einzelfällen für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis zu beobachten:

Auf der einen Seite wird die Überzeugung genannt, dass „das Besondere nicht zum Allgemeinen führen könne und nur im Allgemeingültigen sich der Wissenschaftscharakter der Pädagogik erweise“.

Die Gegenrichtung dazu, deren Ursprung Fatke (ebd.) in den Werken von Rousseau, Campe, Salzmann und anderen sieht, plädiert dafür, dass, ausgehend von „konkreten Fällen des Erziehungsgeschehens, von Geschichten ... zu allgemeinen und allgemeingültigen Einsichten“ gelangt werden kann.

Ich ordne meine Diplomarbeit dieser zweiten Position mit folgendem Vorbehalt zu: Ich bezweifle nicht nur die Sinnhaftigkeit des Bemühens um den Gewinn *allgemeingültiger* Aussagen im Bereich der Pädagogik, sondern auch dessen Möglichkeit, da keine Wissenschaft, die im weitesten Sinne Subjekte zum Gegenstand hat, Ergebnisse liefern kann, die in gleicher Weise auf all diese Subjekte zutreffen und einen allgemeingültigen Charakter aufweisen.

Ich teile jedoch die in der Psychoanalytischen Pädagogik und der Psychoanalyse vertretene Annahme, dass die Analyse von Einzelfällen Erkenntnisse ermöglicht, die über den einen Fall hinausgehend von Relevanz sind und bis zu einem gewissen Grad verallgemeinerbar, jedoch nicht für jeden Fall gültig sein können.

Bei Leuzinger-Bohleber und Garlichs (1997, 162) wird dieser Gedankengang folgendermaßen ausgeführt: Das Lernen am Einzelfall bezeichnen Leuzinger-Bohleber und Garlichs als Grundprinzip der Psychoanalyse. Die Erklärung dafür ist ebenfalls auf die Begründung der Bedeutung von Einzelfällen für die Psychoanalytische Pädagogik anwendbar: „Im Deutungsprozeß, z.B. wenn ein Erziehungswissenschaftler ein Kind

oder einen Jugendlichen zu verstehen versucht, werden Minitheorien generiert. Interpretationen stellen Minitheorien, individualspezifische Modelle einer hochspezifischen, komplexen sensomotorisch-affektiven, bildhaften und sprachlichen Interaktionssituation dar. Jeder Deutung liegen schon komplexe, einzelfallbezogene Vergleichsprozesse klinischer oder auch pädagogischer Interaktionssituationen zugrunde, die – in der Interpretation – generalisiert werden. Auf diese Weise hat sich in der Psychoanalyse *das Lernen an Einzelfällen* („case based learning“) zu einem Grundprinzip entwickelt.“ (ebd.)

Diese so genannten, aus der Auseinandersetzung mit Einzelfällen generierten Minitheorien stellen die Voraussetzung für die Entwicklung eines Konzepts dar. „In den Konzepten sind die an Einzelfällen gewonnenen Erfahrungen und Einsichten gebündelt und generalisiert.“ (ebd.)

Hier wird verdeutlicht, wie, ausgehend von Einzelfällen, wissenschaftliche Erkenntnis gewonnen werden kann; nicht nur über den einen analysierten Fall, sondern auch darüber hinausgehend und verallgemeinernd. Ich verfolge dieses Ziel in meiner Diplomarbeit mittels einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallstudie.

Eine Fallstudie zeichnet sich nach Fatke (1997, 59) dadurch aus, dass sie „auf methodisch kontrollierte ... Weise den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Bezug setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) *Erkenntnis*“.

Ausgangspunkt meines Forschungsprozesses war also ein Einzelfall, die genannte Praktikumstätigkeit, die ich in Anlehnung an Fatke (1997, 59) als Fallarbeit bezeichne, welche „vorrangig auf die praktische Lösung eines Praxisproblems, das sich in der Regel in der Auffälligkeit – eben in auf-fall-enden Verhaltensweisen – einer Person (oder einer Gruppe) manifestiert“, zielt. Aspekte dieser in Form einer Fallstudie aufgegriffenen Fallarbeit wurden untersucht und zu verstehen versucht. Die so erarbeiteten Einsichten in Strukturen und Bedeutungszusammenhänge dieses Falles, oben als Minitheorien bezeichnet, wurden weiters mit bestehendem Wissen zu den

entsprechenden Themen in Verbindung gebracht und dadurch ein Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs geleistet.

Die vorliegende Fallstudie ist in Anlehnung an Schmid (1997, 183) geteilt in „einen Handlungsbericht und in eine systematisierende und theoretisierende Auswertung des Berichts“.

Der narrativ-essayistisch verfasste Fallbericht stellt die Grundlage der Fallstudie dar und kombiniert „zusammenfassende Darstellungen und detaillierte Wiedergaben von Episoden“ (Schmid 1997, 184), die auf der Basis von Protokollen der pädagogischen Tätigkeit verfasst wurden.

Ein weiterer Bestandteil der Fallstudie ist eine Diskussion zum Forschungsstand, welche die „explizite vergleichende und systematisierende Einordnung der vorgelegten Studie“ (Schmid 1997, 183) ermöglicht.

Dem Fallbericht und der Literaturanalyse folgt schließlich die Interpretation, die sich „dann auf das Herausarbeiten von sinnhaften Strukturmustern, über die sich sukzessive das Verstehen des Individuums konkretisiert“ (Schmid 1997, 185), konzentriert. So tritt neben den Fallbericht „dessen theoretisierende und systematisierende Verarbeitung, die sich in der Regel auf spezielle Fragestellungen hin ausrichtet“ (ebd.).

Die beiden folgenden Unterkapitel dienen der Darstellung der im Zuge der Fallstudie angewandten Methoden zum Erhalt von über die bereits vorhandenen Protokolle hinausgehendem Material und dessen Auswertung.

2.3 Problemzentriertes Interview

Einen zentralen Teil meiner Untersuchung stellt das Interview mit Milana dar. Es war mir wichtig, Informationen zum Thema von der jungen Frau selbst einzuholen und sie direkt zu befragen, um ihre eigene Sichtweise hinsichtlich meiner Fragestellung zu erfahren. In diesem Kapitel gebe ich einen Überblick über wesentliche Aspekte und die Durchführung des problemzentrierten Interviews und gehe im Anschluss kurz auf die Rahmenbedingungen der tatsächlichen Interviewsituation ein.

Aus der bestehenden Vielzahl an qualitativen Interviewtechniken wählte ich die Methode des problemzentrierten Interviews. Dabei handelt es sich um eine von Andreas Witzel begründete Methode der Gesprächsführung, die der Gruppe der halbstrukturierten Interviews zuzuordnen ist.

Beim problemzentrierten Interview kommt ein Leitfaden zur Anwendung, der ausschließlich offene Fragen enthalten und der befragten Person die Möglichkeit zu frei erzählenden Sequenzen eröffnen soll. Aus dieser Verbindung von vorab erstellten Fragen bzw. Gesprächsthemen und freiem Erzählen resultiert ein für diese Interviewform typischer Gesprächscharakter (Lamnek 2002, 177).

Der Durchführung des Interviews geht die Erarbeitung eines theoretischen Vorverständnisses seitens der Forscherin/des Forschers voraus. Aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand entwickelt sich der thematische Schwerpunkt des Interviews, die Problemzentrierung. Rund um diese theoretische Konzeption wird schließlich der Interviewleitfaden aufgebaut (Lamnek 2002, 177).

Während des gesamten Forschungsprozesses ist zu beachten, dass das theoretische Konstrukt der Forscherin/des Forschers lediglich als „eine Art Prüfrahmen“ dient und gegebenenfalls zu modifizieren und an Aussagen der befragten Person bzw. deren soziale Wirklichkeit anzupassen ist (Lamnek 2002, 177). In der Interviewsituation muss darauf geachtet werden, die Verzerrung der Aussagen der interviewten Person durch theoretische Vorüberlegungen möglichst gering zu halten⁵ (ebd.).

Die Charakteristika des problemzentrierten Interviews lassen sich nach Friebertshäuser (1997, 379) in Anlehnung an Witzel in drei Kriterien zusammenfassen: Erstens wird die Problemzentrierung genannt, worunter Themenkomplexe zu verstehen sind, die zuvor von ForscherInnen ermittelt wurden, um in Folge mittels Interviews die Sichtweisen der befragten Personen hierzu zu erfahren. Zweites Kriterium ist die Gegenstandsorientierung als Anpassung der Methode an den Gegenstand, um dessen „„einzigartiger Natur“ gerecht zu werden“, und drittens die Prozessorientierung der Untersuchung, die eine Offenheit für die Veränderung theoretischer Annahmen hinsichtlich der Interviewinhalte gewährleisten soll.

⁵ Den Einfluss theoretischer Vorüberlegungen und somit die Gefahr der Verzerrung von Aussagen der interviewten Person gänzlich aus der Interviewsituation zu verbannen ist in Folge der vorangegangenen theoretischen Annäherung an die Thematik nicht möglich, deshalb bedarf dieser Einfluss der Reflexion.

Das problemzentrierte Interview wird von Friebertshäuser (1997, 380) als „integraler Bestandteil einer Methodenkombination“ bezeichnet. Diese Kombination besteht aus der biographischen Methode, der Fallanalyse, dem offenen Interview und der Gruppendiskussion (ebd.). Diese Verfahren werden vor der Durchführung des Interviews eingesetzt und bilden die Grundlage für den Interviewleitfaden.

Für meine Untersuchung entnahm ich dieser Kombination lediglich das Interviewverfahren. Dieses Interview ist dann zwar nicht Teil der oben angeführten Methodenkombination, wohl aber eingebettet in die Analyse der Besprechungsprotokolle, eine vorangegangene Literatuarbeit und die während der gesamten Dauer des Projekts und darüber hinausgehend stattgefundenen Besprechungen mit dem Praktikumsleiter und den Praktikantinnen, in denen Überlegungen zum Fall angestellt wurden.

Als Instrumente des problemzentrierten Interviews nennt Friebertshäuser (1997, 380f) den Kurzfragebogen, der dem Interview vorangestellt werden kann und der zum Einholen von demographischen Daten und Vorinformationen dient, den Leitfaden und das Postskriptum, das „als eine ‚Postkommunikationsbeschreibung‘ im Anschluss an jedes Interview“ (Friebertshäuser 1997, 381) angefertigt wird. Auf die Anwendung eines Kurzfragebogens habe ich verzichtet, da ich über die notwendigen Vorinformationen wie demographische Daten bereits verfügte.

Vor der Durchführung meines Interviews fanden mehrere Treffen mit Milana statt, um sie auf das Thema und die Interviewsituation vorzubereiten. Offene Fragen (beiderseits), die vor dem Interview geklärt werden mussten, wurden in diesen Gesprächen besprochen. Es wurde die Anonymisierung des Interviewmaterials sowie Rückmeldungen unsererseits im Anschluss an die Interviewauswertung vereinbart.

Für die Durchführung des Interviews wurden die Räumlichkeiten der Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft genutzt, da hier ein von anderen Personen ungestörtes Gespräch an einem beiden Interviewpartnerinnen vertrauten Ort möglich war⁶. Das Interview wurde auf Tonband aufgenommen und anschließend wörtlich transkribiert. Es wurde eine „literarische Umschrift“ (Mayring 2002, 89) verfasst, in der Dialektäußerungen in unserem gebräuchlichen Alphabet

⁶ Dort fanden meist die gemeinsamen Treffen der Studentinnen mit Milana im Zuge der Praktikumsstätigkeit statt.

wiedergegeben werden und Satzbaufehler erhalten bleiben, um meinen Einfluss auf den Text durch Korrekturen möglichst gering zu halten.

Nachdem das Interview mittels *work discussion* (siehe Kapitel 2.4) ausgewertet wurde, war ein zweites Gespräch im Sinne einer kommunikativen Validierung mit Milana vorgesehen, in dem die Ergebnisse aus dem Interview besprochen werden sollten – dies konnte leider nicht vor Fertigstellung der Diplomarbeit realisiert werden, da Milana nicht erreichbar war.

Wir verdeutlichten Milana stets die Möglichkeit, sich bei durch die Interviews ausgelösten Problemen auch zwischen bzw. nach den einzelnen Gesprächen an uns zu wenden und waren darum bemüht, sie so durch diese Intervention zu begleiten, dass sie sich möglichst wohl dabei fühlte. Dabei war es wichtig, sowohl uns selbst als auch Milana zu verdeutlichen, dass wir mit der Durchführung der Interviews keine Fortsetzung der früheren Zusammenarbeit anstrebten, sondern Milana nun in einer neuen Rolle, als Forscherinnen, begegneten.

2.4 *work discussion*⁷

Der psychoanalytisch-pädagogische Anspruch dieser Diplomarbeit erfordert im Zuge der Interviewauswertung über die Auseinandersetzung mit dem manifest Erzählten hinausgehend eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit erzählte Inhalte eine adäquate Wiedergabe früherer Geschehnisse bzw. des Erlebens des Mädchens Milana darstellen.

Es stellt sich einerseits die Frage, ob Milana sich überhaupt erinnern kann bzw. darf oder ob (unbewusste) Abwehrprozesse⁸ dies verhindern oder die Erinnerung verzerren. Sollte dies nicht der Fall sein und sie Erinnerungen an thematisierte Erlebnisse

⁷ Die in diesem Unterkapitel dargestellten, nicht explizit zitierten Gedankengänge entstammen zum Teil einem von Herrn Datler in kleinem Rahmen vorgetragenen Referat zur Einführung in den Umgang mit der Methode der *work discussion*. Meine Mitschrift der von Herrn Datler referierten Inhalte diente mir als Basis für das Verfassen dieses Unterkapitels.

⁸ „Abwehr ersetzt den früheren Begriff der Verdrängung und meint einen dynamischen Vorgang, der das Bewußtsein vor den gefährdenden, konflikthaften inneren Reizen (Triebe, Wünsche, Gefühle) wie äußeren, überfordernden Reizen (Trauma) schützen soll. Jeglicher Einfluß auf das Individuum, der seine Integrität und die Konstanz des bio-psycho-sozialen Gleichgewichtes gefährden kann, soll durch die Abwehr psychisch modifiziert, eingeschränkt oder unterdrückt werden. Es geht um die integrative Bewältigung der Realangst.“ (Ehlers 2000, 12)

tatsächlich wahrnehmen, ist andererseits zu hinterfragen, ob es ihr möglich ist, diese in der Interviewsituation auch ihrer Wahrnehmung gemäß darzustellen.

Beide Aspekte können von der in der Interviewsituation entstandenen Dynamik zwischen der Interviewerin, also mir, und Milana beeinflusst worden sein. Demnach ist die Analyse der Gesprächsdynamik als ein zweiter bedeutsamer Punkt, auf den die Interviewauswertung abzielt, zu sehen.

Zusammengefasst ergeben sich also folgende, das Interviewmaterial betreffende, übergeordnete Fragen, die dazu führen sollen, latente Inhalte erkennbar zu machen:

- Was wird wie erinnert?
- Was wird wie ausgesprochen?
- In welchem Zusammenhang steht dies mit der Gesprächsdynamik?

Als Auswertungsmethode wandte ich eine modifizierte Variante der *work discussion* als Möglichkeit, diesen Fragen gerecht zu werden, an. Ich werde nun kurz die Methode der *work discussion*, wie sie in spärlich vorhandener Literatur beschrieben ist, vorstellen und im Anschluss daran erläutern, in welchen Aspekten die vorliegende Untersuchung davon abweicht bzw. wie tatsächlich vorgegangen wurde.

„Das Konzept der *work ... discussion*⁹ basiert auf psychoanalytischen Grundannahmen nach Sigmund Freud, insbesondere auf der zentralen Annahme unbewusster psychischer Prozesse. Entwickelt wurde es aus der Methode der Beobachtung von Kleinkindern (*infant observation*), die von Esther Bick in den 1950er Jahren am Londoner Tavistock Center konzipiert wurde. Die Methode der *work ... discussion* stellt eine weiterentwickelte Variante der *infant observation* dar. Sie wurde von Martha Harris in den 1970er Jahren ebenfalls am Tavistock Center eingeführt.“ (Markovitsch u.a. 2004, 141)

Nach Datler u.a. (2008, 2f) zeichnet sich die Methode der *work discussion* durch folgende Merkmale aus:

⁹ Die Methode der *work discussion* wurde in Wien irrtümlicherweise eine Zeit lang als *work paper discussion* bezeichnet, was von englischsprachigen Kollegen kritisiert wurde, da diese Art von Protokollen im Englischen aufgrund ihres geringen Maßes an Elaboriertheit nicht als *paper* bezeichnet werden. Man einigte sich also auf die Bezeichnung *work discussion*.

- In einer Gruppe von vier oder fünf im psychosozialen Bereich berufstätigen Personen wird jeweils ein von einem der Teilnehmer verfasstes Protokoll über dessen Tätigkeit besprochen, wobei diese Protokolle „in der Ich-Form gehalten sind, in Gestalt einer beschreibenden Erzählung von einer Stunde ihres Arbeitsalltags handeln und das Interaktionsgeschehen mit Kollegen, Klienten, Vorgesetzten etc. wiedergeben“ (Datler u.a. 2008, 3).
- Die *work discussion* findet im Zuge eines einmal wöchentlich stattfindenden Seminars mit eineinhalbstündigen Einheiten statt, die von einem Seminarleiter strukturiert werden.
- „Im Zentrum steht dabei die Frage nach der bewussten und unbewussten Dynamik, die in den geschilderten Interaktionen jeweils zum Ausdruck und zum Tragen kommt. In diesem Sinne versuchen die Seminarteilnehmer zu verstehen, wie die im Protokoll erwähnten Personen die geschilderten Situationen erlebt haben mögen und welchen Einfluss dieses Erleben auf die Entstehung und die Entwicklung der jeweils geschilderten Interaktionen und Situationen gehabt haben mag.“ (Datler u.a. 2008, 3)
- Dabei sind zwei Dinge in methodischer Hinsicht bedeutsam: Erstens werden die in den Gruppenmitgliedern aufkommenden Gefühle, Impulse, Phantasien und Assoziationen als Hinweise auf die „innere Welt“ der im Protokoll vorkommenden Protagonisten sowie ... die latenten Beziehungsprozesse begriffen, in welche diese Protagonisten eingebunden waren“ (Datler u.a. 2008, 3) und sind deshalb zu beachten und in ihrer Bedeutung zu untersuchen. Zweitens soll oberflächliches Verstehen und so genanntes „wildes Deuten“ vermieden werden, indem das Protokoll Passage für Passage detailliert besprochen und „eng am Papier“ (ebd.) gearbeitet wird, nachdem es zu Beginn jeder Sitzung von der Verfasserin/dem Verfasser vorgelesen und erste Eindrücke der SeminarteilnehmerInnen gesammelt wurden – die als Hinweise auf latente Themen gelten.

Das Ziel der hier skizzierten Methode ist es, so Markovitsch u.a. (2004, 141), „zu einer differenzierten Sicht des Beziehungsgeschehens in der Arbeitssituation zu gelangen, Alternativen der Beziehungsgestaltung zu entwickeln sowie zu realisieren und somit an professioneller Kompetenz zu gewinnen“.

In Anlehnung an die eben dargestellten Punkte wandten wir die *work discussion* im Zuge einiger Diplomarbeiten folgendermaßen an:

Unsere *work discussion*-Gruppe bestand aus vier Diplomandinnen, die alle mindestens ein Interview mit dieser Methode analysierten. In wöchentlich stattfindenden zweistündigen Sitzungen wurde jeweils abwechselnd ein Interview besprochen. Die im Anschluss an jede Besprechung verfassten Protokolle fanden Eingang in die Diplomarbeiten, wurden weiter bearbeitet und mit psychoanalytischen Referenztheorien in Verbindung gebracht und dienten schließlich der Beantwortung der leitenden Fragestellungen.

Die einzelnen *work discussions* begannen mit dem Vorlesen eines Interviewtranskripts und der Hinwendung zu den manifesten oder explizit erzählten Inhalten.

Daraufhin folgten drei Arbeitsschritte, die auf das Erkennen latenter Inhalte abzielten:

Zuerst äußerte die Gruppe erste allgemeine Eindrücke wie Gefühle, aufkommende Bilder oder empfundene Stimmungen zum vorgelesenen (und selbst mitgelesenen) Interview.

Daraufhin wurde der Text genau betrachtet und Wort für Wort bzw. Satz für Satz bearbeitet. Dabei stand die Frage im Zentrum, was in den am Interview beteiligten Personen vorgegangen sein könnte und welche Gesprächsdynamik daraus resultierte, um nachvollziehen zu können, wie es zu eben jener Dynamik kam.

In einem dritten Schritt wurden die zuvor durchgegangenen Passagen erneut betrachtet, wobei wir uns auf die Wirkungsweise der Gesprächsdynamik auf das manifest Erzählte konzentrierten, um zu untersuchen, ob Hinweise auf eine nur bedingt oder inadäquate Wiedergabe der erzählten Geschehnisse auffindbar waren. Solche Hinweise waren zum einen Inkonsistenzen im Material bezüglich objektiv gut gesicherter Fakten, erzählter Inhalte oder dem Zusammenspiel von Inhalt und Affekt. Zum anderen wurde auf den Erzählmodus der interviewten Person geachtet, da unter anderem in Anlehnung an die Bindungsforschung die Annahme naheliegt, dass nicht-episodisches Erzählen einen Ausdruck innerpsychischer Abwehr darstellt, was bedeuten würde, dass das Erzählte nicht oder nur bedingt der Realität entspräche. Als dritte Quelle für Hinweise auf nicht adäquate Wiedergabe der thematisierten Inhalte diente die Betrachtung der Frageweise der Interviewerin. Suggestivfragen, also Fragen, die bestimmte Antworten nahe legen oder unterschiedlich genaues Nachfragen zu bestimmten Themen galten als die Erzählweise der interviewten Person beeinflussende oder gar verfälschende Faktoren.

Die so gefundenen Hinweise waren von Bedeutung für die weitere Bearbeitung des Interviewmaterials und wurden mit jeweiliger Referenztheorie in Verbindung gebracht, um Erklärungsversuche bzw. Vermutungen über latente Inhalte anstellen zu können.

Die Methode der *work discussion* wurde von uns also vor allem dahingehend modifiziert, als wir statt protokollierten Sequenzen aus unserem Arbeitsalltag Interviewtranskripte analysierten¹⁰, was eine Änderung der Zielsetzung der Methode mit sich bringt: Es ging nicht um den Zuwachs an professioneller Kompetenz in einem pädagogischen Arbeitsfeld, sondern um den Gewinn von wissenschaftlicher Erkenntnis in einem Forschungsprozess.

Die Sinnhaftigkeit des hier beschriebenen psychoanalytisch orientierten Nachdenkens über das zu untersuchende Material mit dem Ziel des Erkenntnisgewinnes kann meines Erachtens mit folgendem Zitat, das auf die Bedeutung der Subjektivität im Erkenntnisgewinn im Zuge von Psychoanalysen bezogen ist, unterlegt werden: „Es ist das Zulassen eines subjektiven Fühlwissens, das zu einem besseren Verständnis von Intersubjektivität führt und nicht eine zwanghafte Objektivität, deren Ideal die affektisolierte Metrisierbarkeit ist.“ (Mertens 1998, 67) Der notwendige äußere Bezugspunkt des Fühlwissens werde neben dem Wahrnehmen der (non)verbalen Mitteilungen des Patienten in der Analyse (in meinem Fall der Interviewten Person) gewährleistet, indem zum einen das intersubjektive Erleben stets approximativ expliziert werden könne und zum anderen von Alltagswissen und psychoanalytischen Theoriebestandteilen Gebrauch gemacht werde. „Denn Einfühlung, Introspektion, Analyse der Übertragung und Gegenübertragung geschehen immer auch sub specie von (Alltags-)Theorien.“ (ebd.)

Zur weiterführenden Bearbeitung der Ergebnisse der *work discussions* entwickelte ich gemeinsam mit meinen Kolleginnen Aleksandra Peric und Julia Stieber ein Modell zur Interviewauswertung, das die den *work discussions* folgenden Arbeitsschritte nachvollziehbar machen soll.

2.4.1 Modell zur Verarbeitung der Ergebnisse der *work discussion* in der Diplomarbeit

¹⁰ Auch im von Datler u.a. (2008) publizierten Artikel wird von einer derartigen Modifikation der *work discussion* berichtet.

Als Material zur Verarbeitung der Ergebnisse der work discussion in der Diplomarbeit dienten das Transkript des Interviews mit Milana sowie die Protokolle der einzelnen work discussion Einheiten.¹¹

Das eben erwähnte Modell lässt sich in folgende sechs Arbeitsschritte gliedern, wobei die ersten beiden Schritte in der Vorbereitungsphase des Verfassens des Textes stattfanden:

Schritt 1: Das Interviewtranskript wurde in einzelne Ausschnitte, die für die Beantwortung der Subfragen relevante Gesprächsthemen beinhalten, gegliedert.

Dabei wurden die Chronologie des Interviewtranskriptes beibehalten und lediglich jene Ausschnitte aussondiert, die sich inhaltlich nicht zur Beantwortung der Subfragen eignen. Diese Gliederung des Transkripts geschah bereits während der Phase der work discussion, da in den einzelnen work discussion Einheiten jeweils ein solcher Ausschnitt besprochen wurde. Demnach ist jedem ausgewählten Ausschnitt aus dem Interviewtranskript ein work discussion Protokoll zuordenbar.

Schritt 2: Die oben genannten Ausschnitte wurden wiederum in einzelne Passagen, die in der work discussion besondere Aufmerksamkeit auf sich zogen, gegliedert.

Die Unterteilung der Ausschnitte in Passagen wurde durchgeführt, um den LeserInnen der Diplomarbeit eine Übersicht über die relevanten Inhalte aus dem Interview zu erleichtern und den im Zuge der work discussion stattgefundenen Erkenntnisprozess möglichst gut nachvollziehbar zu machen.

Schritt 3: Die oben genannten Passagen aus dem Interviewtranskript mit den entsprechenden Ergebnissen der work discussion wurden in der Diplomarbeit dargestellt.

3a: Jede in der work discussion behandelte Passage aus dem Interviewtranskript wurde kurz anhand der explizit erzählten Inhalte dargestellt.

¹¹ Das Interviewtranskript und die Protokolle der work discussions können aus Gründen der Wahrung der Anonymität Milanas sowie einer mit der jungen Frau getroffenen Vereinbarung, niemandem außer der Autorin und der work discussion Gruppe einen Zugang zu eben diesen Unterlagen zu erlauben, nicht in den Anhang der Diplomarbeit gestellt werden. Aus diesem Grund sind im Text auch keine Seitenangaben zu finden.

Diese „Nacherzählung“ des Interviews basiert auf dem Interviewtranskript, wobei einzelne Aussagen Milanas und der Interviewerin zum besseren Verständnis der LeserInnen wörtlich oder indirekt zitiert wurden.

3b: Im Anschluss an Schritt 3a wurden jeder dargestellten Passage aus dem Transkript die jeweils entsprechenden Ergebnisse der work discussion Einheiten zugeordnet.

Als Material für diesen Arbeitsschritt dienten die work discussion Protokolle.

Die Schritte 3a und 3b wurden mit allen Passagen eines Ausschnittes durchgeführt.

Schritt 4: Alle Passagen eines Ausschnittes aus dem Interviewtranskript wurden zusammengefasst.

Die in den einzelnen Passagen dargestellten expliziten Gesprächsinhalte eines Ausschnittes wurden zu manifesten Themenbereichen zusammengefasst und die zuvor angeführten latenten Aspekte zu den entsprechenden manifesten Themenbereichen zugeordnet. So entstand eine Übersicht über wesentliche manifeste und latente Aspekte der einzelnen, im Interview behandelten Themen.

Schritt 5: Die in der Einleitung beschriebenen Subfragen wurden beantwortet.

Die in Schritt 4 angefertigten Zusammenfassungen der Interviewausschnitte wurden zur Beantwortung der Subfragen herangezogen.

Schritt 6: Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung wurde beantwortet.

Hierzu fungierten die in den einzelnen Subfragen behandelten Themenbereiche als Basis; auch wurde ein Bezug der Ergebnisse der im Zuge der Diplomarbeit durchgeführten Untersuchung zu im Literaturkapitel behandelten Inhalten hergestellt.

In der Diplomarbeit sind die hier genannten Arbeitsschritte 3 bis 6 in jeweils entsprechenden Subkapiteln vorzufinden, um den Weg des Erkenntnisgewinnes transparent zu machen.

Ich habe nun das methodische Vorgehen bei der Umsetzung meines Diplomarbeitvorhabens sowie den theoretischen Hintergrund desselben geschildert und

beginne im nächsten Kapitel mit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der im Zuge des erwähnten Praktikumsprojekts stattgefundenen Flüchtlingsarbeit.

3 Falldarstellung

Dieses Kapitel beinhaltet eine deskriptive Darstellung der in dieser Diplomarbeit thematisierten Praktikumstätigkeit der Pädagogikstudentinnen. Dazu wird die junge Frau, mit der gearbeitet wurde, vorgestellt und ein Überblick über die Entstehung, die drei Durchläufe und den Abschluss des Projekts gegeben.

3.1 Die junge Frau Milana und ihre Familie

Milana ist in Tschetschenien geboren und aufgewachsen. Sie und ihre Familie waren unmittelbar vom russisch-tschetschenischen Krieg und seinen Auswirkungen betroffen. Ihr Vater beteiligte sich am Kampf gegen russische Truppen und wurde getötet. Milana erlebte Bombenangriffe und Hausdurchsuchungen, bei denen russische Soldaten bewaffnet, auch in der Nacht, in das Haus der Familie eindringen und ihre Brüder verhaften, verhören und wieder frei lassen. Aufgrund dieser politischen Verfolgung und einer drohenden weiteren Inhaftierung von Milanas Bruder musste die Familie das Land verlassen. Die junge Frau flüchtete gemeinsam mit ihrer Mutter und ihren drei Brüdern nach Österreich. Zu diesem Zeitpunkt war sie 15 Jahre alt.

In Wien fand Milanas Familie nach einem Aufenthalt in der Bundesbetreuungsstelle für Asylwerber Traiskirchen vorerst Zuflucht in zwei Flüchtlingspensionen, in denen sie unter – sowohl in räumlicher als auch in emotionaler Hinsicht – sehr beengenden Bedingungen lebte. Sie erhielten schließlich einen anerkannten Flüchtlingsstatus und bezogen gemeinsam eine Mietwohnung, in der Milana mit ihrer Mutter und dem jüngsten Bruder, der in Wien zur Schule geht, bis heute wohnt. Zur Situation der beiden älteren Brüder ist mir nur bekannt, dass der Älteste eine Frau tschetschenischer Herkunft heiratete und nicht mehr in Österreich lebt. Der zweitälteste Bruder kehrte 2008 nach Tschetschenien zurück.

Milanas Mutter schien sehr unter dem Erlebten und der derzeitigen Situation zu leiden und ihrer Tochter aufgrund ihrer Verfassung wenig Halt und Sicherheit geben zu können. Sie war der deutschen Sprache kaum mächtig und bezog Sozialhilfe. Die

sozialen Kontakte der Familie beschränkten sich auf tschetschenische Verwandte oder Bekannte, die ebenfalls in Österreich leben.

Milana litt psychisch und physisch an den Folgen der traumatisierenden Ereignisse, die ihr und ihrer Familie im Krieg und auf der Flucht widerfuhr. Ihre Beschwerden äußerten sich vor allem in starken, allem Anschein nach psychosomatisch bedingten Schmerzen in Armen, Beinen und im Rücken, die es ihr in Kombination mit ihrer psychischen Befindlichkeit oft nicht ermöglichten, einer geregelten Alltagsbeschäftigung nachzugehen. Sie war aufgrund ihrer körperlichen Beschwerden einige Jahre lang, phasenweise mehrmals wöchentlich, in einem Wiener Krankenhaus in Behandlung. Zusätzlich erhielt sie von einem Wiener Verein für ambulante Kinderpsychotherapie Unterstützung in Form einer Psychotherapie.

3.2 Die Entstehung des Praktikumsprojekts

Im Laufe der Psychotherapie wurde die Notwendigkeit einer zusätzlichen Hilfestellung für Milana bei der Bewältigung ihres Alltagslebens in der neuen Umgebung erkennbar. Dabei standen das Erlernen der deutschen Sprache und das Kennenlernen ihres neuen Wohnortes und der dort herrschenden Bedingungen und Funktionsweisen des gesellschaftlichen Lebens im Vordergrund. Es war jemand erforderlich, der Milana durch die ihr fremde Stadt begleitete und dabei die Fähigkeit und Sensibilität besaß, auf ihre Lebensgeschichte und ihre emotionale Situation eingehen und diese aushalten zu können.

Diese Umstände waren ausschlaggebend dafür, dass die Therapeutin eine Verbindung zur Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien herstellte und den dort lehrenden Wilfried Datler kontaktierte, der die Idee einer derartigen Unterstützung für die junge Frau aufgriff. Er bot Studentinnen der Psychoanalytischen Pädagogik die Möglichkeit an, im Zuge der Arbeit mit Milana ein Praktikum zu absolvieren, woraufhin eine Studentin, in Folge A. genannt, mit dem Mädchen zu arbeiten begann.

3.3 Der erste Projektdurchlauf¹²

A. arbeitete von Mai 2004 bis September 2004 mit Milana. Der Kontakt zwischen ihnen wurde von der Psychotherapeutin hergestellt, mit der sich A. auf Herrn Datlers Angebot hin in Verbindung gesetzt hatte.

Während der gesamten Dauer von A.s Zusammenarbeit mit Milana fand monatlich jeweils eine gemeinsame Therapiesitzung statt, die der Verarbeitung des gemeinsam Erlebten diente. Die Unterstützung der Therapeutin stellte ein konstantes, Halt gebendes Moment in der Arbeit mit der jungen Frau dar. Weiters stand Herr Datler A. bei auftretenden Schwierigkeiten im Zuge der Praktikumsstätigkeit zur Verfügung, es fanden im ersten Projektdurchlauf jedoch keine kontinuierlichen supervisorischen Besprechungen statt.

Milana lernte Herrn Datler erst nach einiger Zeit während eines Gesprächs zwischen Milana und ihrer Familie, A. und der Therapeutin kennen, in dem es um die Schwierigkeit der Mutter, eine Wohnung zu finden, ging. (Das Problem konnte schließlich gelöst werden und die Familie bezog im August 2004 eine Mietwohnung.)

A.s Auftrag war es, Milana, die zum Zeitpunkt des Beginns der Intervention praktisch keine Deutschkenntnisse besaß, beim Überwinden dieser sprachlichen Barriere zu unterstützen und ihr dabei zu helfen, in Österreich Fuß zu fassen und die Kultur und gängigen Verhaltensweisen kennen zu lernen.

Als A. Milana kennen lernte, lebte diese seit ungefähr einem Jahr in Österreich und wohnte mit ihrer Mutter und den Brüdern vorübergehend in der oben genannten Flüchtlingspension. Sie pflegte keine außerfamiliären Kontakte. Auch der verpflichtende Deutschkurs, den die junge Frau besuchte, verschaffte ihrer sozialen Isolation kaum Abhilfe, da sie keine Beziehungen zu KursteilnehmerInnen aufnahm.

Milana war im Umgang mit Alltagssituationen in diesem ihr fremden Land überfordert und verfügte nicht über ein in Österreich als selbstverständlich angenommenes Maß an Allgemeinbildung und Basiswissen wie zum Beispiel PC Kenntnisse.

A. verbrachte jede Woche ungefähr drei Stunden während einem oder zwei Treffen mit Milana, in denen sie gemeinsam die Stadt Wien erkundeten, Milana sich mit dem

¹² Die in diesem Unterkapitel verarbeiteten Informationen erhielt ich in einem Gespräch mit der Studentin A.

öffentlichen Verkehrsnetz vertraut machte und lernte, sich in Geschäften oder an öffentlichen Orten zurechtzufinden.

Während dieser Zeit beschäftigten Milana einige immer wiederkehrenden Themen, die A. in ihrer Arbeit aufgriff. Dies waren kulturelle und religiöse Unterschiede und die damit verbundenen Rollen der Frauen, Milanas Schmerzen und Probleme mit den im Krankenhaus gestellten Diagnosen, die sie nicht verstand, Geldprobleme, aufgrund derer sie sich keine Fahrscheine für öffentliche Verkehrsmittel kaufen konnte und ständig in der Angst lebte, kontrolliert und „erwischt“ zu werden, Milanas Hemmung, mit fremden Menschen Deutsch zu sprechen und ihr Wunsch, wieder zur Schule zu gehen und später, so wie A., zu studieren.

Im August, als das Ende der Treffen mit A. näher rückte, konkretisierte sich Milanas Wunsch nach einem Schulbesuch. Es konnte ein Schulplatz in einer vierten Gymnasialklasse gefunden werden. A. beendete ihre Arbeit mit der jungen Frau nach deren zweiter Schulwoche.

Milana wurde von Beginn an über die zeitliche Begrenzung A.s Verfügbarkeit in Kenntnis gesetzt. Die Trennung im September sowie die Möglichkeit, dass im Anschluss an A.s Tätigkeit andere Studentinnen mit Milana arbeiten könnten, wurden im Laufe der Zeit oft thematisiert. Das Datum des letzten gemeinsamen Treffens wurde bereits vier Wochen zuvor festgelegt und immer wieder in Erinnerung gerufen.

Nach dem Abschluss des ersten Projektdurchlaufs gab es noch zwei Kontakte zwischen Milana und A. gemeinsam mit der Psychotherapeutin.

Wie im Vorhinein geklärt wurde, setzten drei Studentinnen die Arbeit mit der jungen Frau fort. A. nahm an den im zweiten Durchlauf beginnenden wöchentlichen Besprechungen der Studentinnen mit Herrn Datler sowie einer weiteren Lehrbeauftragten des Instituts teil.

3.4 Der zweite Projektdurchlauf¹³

Im November 2004 übernahmen drei Pädagogikstudentinnen die Betreuung von Milana und arbeiteten bis Juni 2005 mit ihr. Diese Studentinnen waren nicht mehr mit der Psychotherapeutin in Kontakt. Es fanden wöchentliche Praktikumsbesprechungen mit dem Praktikumsleiter, Herrn Datler, statt, an denen auch A. sowie Regina Studener-Kuras, ein Mitglied der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft, teilnahmen.

Die Studentinnen erhielten den Arbeitsauftrag, Milana während des laufenden Schuljahres unterstützend zu begleiten und mit ihr gemeinsam zu lernen sowie an der Verbesserung ihres oben genannten Basiswissens zu arbeiten, wobei jede der drei Milana einmal wöchentlich treffen sollte. Hierfür konnten sie einen Raum des Instituts nutzen.

Die im ersten Durchlauf beschriebenen zentralen Themen wie Religion, kulturelle Unterschiede, das Sprechen über das Leben in Tschetschenien, finanzielle Schwierigkeiten, Milanas Schmerzen und das Zurechtfinden in unserer Gesellschaft wurden auch hier wieder aktuell. Hinzu kamen Probleme mit der Erreichbarkeit und der Unzuverlässigkeit Milanas; die junge Frau meldete sich oft nicht und erschien nicht zu vereinbarten Terminen. In den Besprechungen wurde überlegt, dass es ihr schwer zu fallen schien, verbindliche Zu- oder Absagen zu tätigen.

Dieser Projektdurchlauf wurde vor allem von der Schulproblematik dominiert. Milana ging nach kurzer Zeit sehr ungern zur Schule, da sie dort keine Freunde finden konnte und ihre Mitschüler viel jünger als sie waren. Es war schwer bis unmöglich für sie, die Anforderungen des Unterrichts zu erfüllen. Aufgrund ihrer vielen Fehlstunden kam es zu Konflikten mit Lehrern.

Milana begann sehr schnell - in Kombination mit unrealistischen Zukunftsphantasien über ihre berufliche Laufbahn - an einen Schulabbruch zu denken. Es war ihr nicht möglich, die anstrengende, konfliktreiche Situation in der Schule auszuhalten und in

¹³ Die in diesem Unterkapitel verarbeiteten Informationen entstammen einem Gespräch mit einer der drei Studentinnen, die in diesem Projektdurchlauf mit Milana gearbeitet hatten, sowie den Protokollen der Besprechungen aus dieser Phase, die ich freundlicherweise zur Verfügung gestellt bekam.

Ruhe über berufliche Möglichkeiten und ihre Zukunft nachzudenken. Es fiel ihr schwer, zu warten und durchzuhalten. Sobald Schwierigkeiten auftauchten, suchte sie ziemlich schnell die Lösung in einer Flucht aus der unangenehmen Situation hin zu übereilten, sich ständig wandelnden Entscheidungen zu neuen, „besseren“ Möglichkeiten.

Ende April 2005 beschloss Milana nach langem Hin und Her recht plötzlich und ohne vorher mit den Studentinnen darüber gesprochen zu haben, die Schule zu verlassen. Kurz darauf besuchte sie Verwandte im Ausland und war einige Wochen abwesend und währenddessen nicht erreichbar. Nach ihrer Rückkehr stand bis zum Ende der Betreuung die Suche nach Ausbildungs- oder Berufsmöglichkeiten im Vordergrund.

Im Mai 2005 begann in den Praktikumsbesprechungen die aktive Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Trennung. Die Studentinnen wollten für Milana auch nach Juni weiterhin „da sein“ und sie gelegentlich treffen, dabei kreisten die Überlegungen von monatlichen bis zu wöchentlichen Treffen in Krisensituationen.

Aus den Protokollen dieser Besprechungen gehen deutliche Schwierigkeiten der Studentinnen mit dem Abschied hervor. Das Verhältnis zu Milana wurde von ihnen nicht als ein rein professionelles, sondern auch als freundschaftlich-schwesterliches erlebt und der Gedanke an die Trennung rief bedrohliche Emotionen hervor, die es ihnen erschwerten, den Abschied in ihrer Arbeit mit Milana zu thematisieren.

Auch die Frage, ob Milana ab Herbst 2005 erneut Unterstützung benötigen würde, trat auf und wurde von ihr bejaht.

In den letzten Wochen vor Ende des zweiten Durchlaufs sprachen die Studentinnen mit Milana über das bevorstehende Ende und dessen Verlauf, im Juni kam es aber zu einer Vermeidung dieses Themas.

Schließlich wurde die Zusammenarbeit zwischen Milana und den Studentinnen Ende Juni mit der Vereinbarung, sich auch weiterhin ab und zu zu treffen, beendet. Zu diesem Zeitpunkt war Milanas berufliche oder schulische Zukunft unklar und auch der dritte Projektdurchlauf, in dem wir sie betreuten, war noch nicht beschlossen.

Herr Datler bot den Studentinnen seine Unterstützung bei möglichen aufkommenden Problemen in den darauf folgenden Monaten an.

3.5 Der dritte Projektdurchlauf¹⁴

Wir arbeiteten mit Milana von November 2005 bis Jänner 2007. Herr Datler stellte den Kontakt zwischen der jungen Frau und uns Studentinnen her.

Als wir Milana kennen lernten, war sie 17 Jahre alt und lebte mit ihrer Mutter und zwei Brüdern in einer Mietwohnung in Wien. Der Beginn eines Berufsorientierungskurses des AMS, an dem Milana teilnehmen sollte, stand kurz bevor. Sie äußerte nach wie vor den Wunsch nach einem Schulbesuch. Milana war auch weiterhin wegen ihrer starken Schmerzen im Krankenhaus in ambulanter ärztlicher Behandlung und in Psychotherapie.

Ursprünglich sollte unsere Zusammenarbeit mit der jungen Frau bis Juni 2006 dauern, sie wurde aber aus Gründen, die ich weiter unten anführe, bis Jänner 2007 verlängert.

Es war vereinbart, dass jede von uns Milana einmal wöchentlich für ungefähr ein einhalb Stunden treffen sollte, wobei uns für diese Treffen ein Raum an unserem Institut zur Verfügung stand. Aus meiner nachfolgenden Beschreibung des Verlaufs und der wesentlichen Themen unserer Arbeit wird hervorgehen, dass dieser Rhythmus nicht immer einhaltbar war.

3.5.1 Verlauf und Ende des dritten Projektdurchlaufs

Die ersten drei Monate unserer Arbeit mit Milana waren von Themen rund um den Berufsorientierungskurs geprägt. Es ging um ihre Unsicherheit bei Kursbeginn in Hinblick auf die anderen KursteilnehmerInnen und die dort gestellten Anforderungen und ihre Angst vor Unbekanntem, die neue Erfahrung eines strukturierten Tagesablaufs und schließlich um den Abschied von den anderen KursteilnehmerInnen und die Traurigkeit über das Ende des Kurses.

Während dieser Zeit gelang es, einen Platz in einem Hauptschulabschlusskurs für Milana zu finden, der im Februar 2006 begann.

¹⁴ In diesem Projektdurchlauf arbeitete ich gemeinsam mit zwei Studienkolleginnen im Zuge unseres Praktikums mit Milana. Die in diesem Kapitel angeführten Informationen entnahm ich den Besprechungsprotokollen, die im Laufe der Praktikumsstätigkeit angefertigt wurden.

In der ersten Zeit unserer Zusammenarbeit wurde auch Milanas Trennung von unseren Vorgängerinnen besprochen. Weitere zentrale Themen waren ihre Überforderung mit ihrer Lebenssituation sowie die Hilflosigkeit der Mutter in der Bewältigung des Lebensalltags in Wien und Geldprobleme der Familie, weswegen Milana so sehr in Sorge war, dass sie Ausschau nach einer geringfügigen Beschäftigung hielt. Auch Milanas Unsicherheit bezüglich ihrer Zukunft und ihre Schmerzen wurden thematisiert. Nach einiger Zeit war ein Fortschritt in der Fähigkeit der jungen Frau, ihre oft ambivalenten Gefühle auszudrücken, bemerkbar. So gelang es ihr zum Beispiel, zu formulieren, dass sie sich auf den Hauptschulabschlusskurs freute, obwohl sie sehr aufgeregt war und ein bisschen Angst hatte. Sie konnte auch verbalisieren, wie schwer ihr das Aussprechen von Problemen und Ängsten fiel.

Mit dem Beginn des Hauptschulabschlusskurses im Februar tauchte das Problem auf, dass Milana sich die Fahrscheine für die öffentlichen Verkehrsmittel nicht leisten konnte, was sie nahezu in Panik versetzte. Die Suche nach diesbezüglicher finanzieller Unterstützung gestaltete sich außerordentlich schwierig und zeitintensiv. Nachdem wir uns erfolglos an viele Stellen gewandt hatten, übernahm eine islamische Glaubensgemeinschaft unter der Bedingung, dass Milana ihre Teilnahme am Hauptschulabschlusskurs bis zu dessen Ende fortsetzt, die Kosten für ihre Fahrscheine. Während der Dauer dieses Kurses nahm das gemeinsame Vorbereiten auf Prüfungen viel Raum in unserer Arbeit ein. Dabei wurde deutlich, wie wichtig für Milana das Erbringen von Leistung, auch im Vergleich mit MitschülerInnen, war. Gleichzeitig zog sie einen Schulabbruch in Erwägung, wofür sie die finanzielle Notlage der Familie als Begründung angab.

Um diese Zeit traten Spannungen zwischen Vorgaben und Verboten von Milanas Familie und Religion und westlichen Lebensentwürfen an die Oberfläche.

Auch ihre Heimat Tschetschenien, ihr früheres Leben und die Sehnsucht danach kamen oft ins Gespräch. Sie erzählte auch immer wieder von Kriegserfahrungen und zurückgebliebenen Verwandten, die sie aufgrund ihres Einreiseverbots nicht sehen konnte.

Milana interessierte sich immer offenkundiger für das Eingehen von Beziehungen zu jungen Männern und das Heiraten. Diese Thematik stand in engem Zusammenhang mit der ungeklärten Frage nach ihrer Zugehörigkeit zu einer der beiden, ihr Leben

beeinflussenden, Gesellschaftsformen – der tschetschenischen und der österreichischen - und dem ständig von ihr zu meisternden Balanceakt des Umgangs mit den jeweils vorgegebenen, stark differierenden religiösen und kulturellen Ge- und Verboten.

Etwa zur selben Zeit wurden die nahende Volljährigkeit Milanas und das Erwachsenwerden generell mit seinen Konsequenzen als bedrohliche Prozesse thematisiert.

Im Mai 2006 beschlossen wir die Verlängerung unserer Praktikumstätigkeit bis zum Ende des Hauptschulabschlusskurses im Dezember 2006 und teilten der jungen Frau mit, dass wir in den Sommermonaten die gewohnte Frequenz unserer Treffen verringern würden.

Im Juli 2006, während der Kursferien, fuhr Milana ins Ausland und tauchte bis Mitte September nicht mehr auf – vor der Abreise teilte uns Milana mit, dass sie in zwei Wochen zurückkommen werde. Sie war währenddessen nicht erreichbar, was auch zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Kursteilnahme führte. Trotz dieser langen Abwesenheit bestand Milana schließlich alle Prüfungen und absolvierte ihren Hauptschulabschluss.

Durch das Näherrücken des Kursendes und somit unserer Zusammenarbeit wurden Milanas Angst vor der Zukunft, der „Zeit danach“ und Unsicherheit bezüglich ihres weiteren Werdegangs spürbar. Außerdem endete Milanas Psychotherapie etwa zur selben Zeit. Sie wäre zu einer neuen Therapeutin überwiesen worden, da sie die Volljährigkeit bereits erreicht hatte, was sie jedoch - wie auch die Möglichkeit einer weiterführenden Unterstützung durch andere Studentinnen - ablehnte.

In den letzten Wochen unserer Zusammenarbeit setzten wir uns intensiv mit diesen vielen Abschieden auseinander und bereiteten unsere letzten Treffen vor. In dieser Phase kam es häufig vor, dass Milana zu Treffen mit einer von uns nicht erschien und sich auch telefonisch nicht meldete.

Nachdem jede von uns Milana ein letztes Mal alleine gesehen und so ihre Arbeit abgeschlossen hatte, begingen wir unseren Abschied mit einem gemeinsamen Treffen zu viert.

Wir verblieben mit der Vereinbarung, dass Milana sich im Notfall weiterhin an uns wenden könne, aber keine regelmäßigen Kontakte mehr stattfinden würden.

Nach einem e-mail im darauf folgenden Monat bestand kein Kontakt mehr zwischen uns und der jungen Frau, bis wir uns im Sommer 2007 an sie wandten, um unsere Diplomarbeitsvorhaben mit ihr besprechen zu können.

Im Moment macht Milana eine Lehre als Bürokauffrau.

Nachdem ich nun einen Überblick über das Praxisprojekt gegeben habe, wende ich mich im folgenden Unterkapitel einer detaillierteren Betrachtung des dritten Projektdurchlaufes bezüglich meines Diplomarbeitsthemas zu. Es werden jene Bereiche der Arbeit mit Milana vorgestellt, in denen die Trennungsthematik in unterschiedlicher Weise zum Vorschein kam und aufgegriffen wurde.

3.5.2 Mit der Trennungsthematik in Zusammenhang stehende Inhalte aus der Arbeit mit Milana

a) Die Trennung von unseren Vorgängerinnen:

Vor allem in den ersten Monaten unserer Arbeit mit Milana war die Trennung von unseren Vorgängerinnen häufig Thema in den Gesprächen mit ihr. Nachdem sie ein gewisses Maß an Vertrauen zu uns fassen konnte, sprach Milana darüber, wie es mit den Studentinnen war, die im zweiten Projektdurchlauf mit ihr gearbeitet hatten und äußerte ihre Trauer über den Abschied von ihnen. Es gelang ihr auch, vor uns zuzugeben, wie schwer es ihr fiel, mit uns als fremden Personen neu zu beginnen und dass dies viel Unsicherheit und eine große Umstellung mit sich brachte. So ist in einem Besprechungsprotokoll, das etwa einen Monat nach Beginn unserer Tätigkeit verfasst wurde, zu lesen: „Sie (Milana; Anm. d. V.) erwähnt ..., dass sie traurig ist, die Studentinnen vom letzten Jahr nicht mehr treffen zu können, und vermisst diese auch. Außerdem berichtet sie, dass sie nervös und unsicher ist, wenn sie neuen Menschen begegnet, aber mit uns geht es ihr schon besser“ (Berger/Peric/Stieber 2005-2007, 6).

In der Arbeit mit Milana bemerkten wir einen Zwiespalt zwischen dem Festhalten an alten Gewohnheiten und dem Zugehen auf neue, von uns eröffnete Möglichkeiten. Dies äußerte sich auch in auf den ersten Blick banalen Kleinigkeiten, wie zum Beispiel in

ihrer Schwierigkeit, sich beim Anlegen eines Vokabelheftes entweder für die gewohnte Weise aus dem Vorjahr oder die von meiner Kollegin vorgeschlagene neue Variante zu entscheiden. „Es dauerte ein wenig, bis sie sich zu einem neuen Weg durchringen konnte“ (Berger/Peric/Stieber 2005-2007, 5).

Uns fiel auch auf, dass Milana beim Mathematiklernen Schwierigkeiten in jenen Bereichen hatte, in denen es darum geht, etwas abzuziehen oder wegzunehmen; dies war vielleicht kein Zufall, zumal sie sich in einer Lebenssituation befand, in der sie sich von ihr vertrauten Personen lösen musste.

Es wurde deutlich, dass es Milana noch schwer fiel, zu akzeptieren, dass die Studentinnen des Vorjahres „weg“ waren und das Gewohnte, Vertraute loszulassen, um sich auf etwas Neues einlassen zu können.

In den Praktikumsbesprechungen gelangten wir zu der Annahme, dass die Trennung von unseren Vorgängerinnen für Milana noch ein großes, wohl von zwiespältigen Gefühlen beherrschtes Thema sein könnte: „Das Gefühl der Sympathie (für uns; Anm. d. V.) mischt sich mit dem Gefühl des Verlassenseins. Sie fühlt sich im Stich gelassen und verstoßen von unseren Vorgängerinnen ...“ (Berger/Peric/Stieber 2005-2007, 4). Nachdem wir dieses Thema in den Treffen mit Milana aufgriffen, schien es ihr im Lauf der Zeit zu gelingen, uns zu akzeptieren und mit uns weiterzuarbeiten.

Mit zwei der Studentinnen des zweiten Durchlaufs blieb sie sporadisch in Kontakt, was sie sehr freute.

b) Das Ende des BOCO-Kurses:

Zeitgleich mit dem Beginn unserer Arbeit mit Milana besuchte sie einen zweimonatigen Berufsorientierungskurs (BOCO-Kurs) des AMS. Als dieser endete, konnte Milana ihre Trauer über das Ende des Kurses und den Abschied von ihren KurskollegInnen explizit äußern. Sie sprach dieses Thema von selbst an und zelebrierte in einem Treffen mit meiner Kollegin diesen Abschied, in dem sie von ihren Freundinnen im Kurs erzählte und Fotos von ihnen zeigte, während sie diesen Verlust offen bekunden konnte.

c) Der Abbruch von Tätigkeiten als Problemlösung:

Während der gesamten Dauer unserer Zusammenarbeit zeigte Milana die Tendenz, Tätigkeiten beim Aufkommen von Schwierigkeiten oder bei der Konfrontation mit unangenehmen Affekten plötzlich abubrechen. Sie schien wenige Ressourcen zur Verfügung zu haben, solche Situationen auszuhalten und zu verarbeiten.

Dieses Verhaltensmuster war zu beobachten, als Milana im BOCO-Kurs mit ihren Ängsten vor Fremdem und Neuem umgehen musste, was uns zu folgender Annahme führte: „Es gelingt Milana scheinbar noch nicht, ihr unangenehme Gefühle, wie sie zum Beispiel in der Kursatmosphäre aufkommen, lindern zu können, ohne der unangenehmen Situation fernzubleiben“ (Berger/Peric/Stieber 2005-2007, 3). In diesem Fall gelang es uns, sie dabei zu unterstützen, den Kurs trotzdem durchzuhalten.

Auch den später folgenden Hauptschulabschlusskurs erwog Milana mehrere Male in schwierigen Situationen, die sie überforderten, abzubrechen.

Als sich ihre Familie in finanzieller Notlage befand, war Milana schnell bereit, die Schule mit ihren vielen Anforderungen aufzugeben, um arbeiten zu gehen. Den Gedanken an einen Nebenjob konnte sie wiederum nie wirklich umsetzen, da sie auch hier stets auf Hindernisse stieß, die es ihr verunmöglichten, diesen Plan durchzuhalten.

d) Diskontinuität in Beziehungen – Milanas Tendenz, zu „verschwinden“¹⁵:

Die Tendenz, Probleme nicht zu lösen, sondern davor zu „fliehen“, machte sich auch in Milanas Verhalten in unserer Arbeitsbeziehung bemerkbar.

In Zeiten, die belastend für Milana waren, wie zum Beispiel jene der nahenden Trennung von uns, verschwand sie immer wieder plötzlich „von der Bildfläche“, kam nicht zu vereinbarten Treffen und war auch nicht erreichbar. Es entstand der Eindruck, dass Milana uns durch ihr Verhalten spüren lassen wollte, wie es sich anfühlt, verlassen zu werden.

Wir stellten uns die Frage, inwieweit es Milana überhaupt möglich war, vor dem Hintergrund ihrer vielen Verlusterlebnisse Kontakte kontinuierlich zu halten.

Milana wies aber nicht nur in offensichtlich problematischen Situationen diskontinuierliches Beziehungsverhalten auf; es kam mitunter vor, dass wir vergeblich zu ausgemachten Terminen auf sie warteten.

Auch im Hauptschulabschlusskurs zeigte Milana dieses Muster. Zweimal nahm die Kursleiterin Kontakt zu uns auf, da Milana dem Unterricht fern blieb, ohne sich zu entschuldigen und sie sich Sorgen um die junge Frau machte.

In den Sommermonaten war Milana, wie bereits erwähnt wurde, sogar wochenlang verschwunden. Sie teilte uns mit, dass sie in den Sommerferien zu Verwandten ins

¹⁵ Diese Tendenz war auch im Verhalten der Mutter zu beobachten, der eine Kollegin Deutschunterricht erteilte. Die Zusammenarbeit scheiterte nach einigen Wochen am Fernbleiben der Mutter, wobei diese sich weder selbst meldete noch irgendwie erreichbar war.

Ausland fuhr. Sie kehrte allerdings erst Wochen später als geplant zurück und informierte weder uns noch die Kursleiterin über ihren Aufenthaltsort und die Dauer ihres Fernbleibens. Sie war während dieser Zeit nicht erreichbar. Dadurch resultierten auch Probleme in ihrem Hauptschulabschlusskurs; die Situation konnte allerdings nach ihrer plötzlichen und unerwarteten Rückkehr gelöst werden.

Ein weiteres Beispiel für Milanas Tendenz zu Diskontinuität in Beziehungen war in einem vermeintlichen Therapieabbruch zu sehen. Sie teilte uns mit, die Therapie abgebrochen zu haben; dies geschah zu einem Zeitpunkt, an dem – wie wir im Nachhinein erfuhren – Milanas Therapeutin längere Zeit krank war. Wir stellten die Vermutung an, Milana beende die Therapie – zumindest in Gedanken und im Gespräch mit uns –, weil die Therapeutin längere Zeit nicht zur Verfügung stand. Milana könnte diese Kränkung umgekehrt und ihrerseits eine Trennung initiiert haben, um selbst den aktiven Part übernehmen zu können und sich nicht dem Gefühl, verlassen worden zu sein, ausliefern zu müssen.

Nachdem wir mit ihr über die Möglichkeit eines langsamen, vorbereiteten Abschiedes im Gegensatz zu einem plötzlichen, impulsiven Therapieabbruch gesprochen hatten, stellte sich heraus, dass sie die Therapie doch weiterführte.

e) Entwicklungsphase der Ablösung (von der Mutter/Familie):

In unserer Zusammenarbeit kam auch die durch die Adoleszenz bedingte Trennungsthematik zum Ausdruck. Es ging um das Erwachsenwerden und den damit verbundenen Verlust des Kindheitsstatus und den Ablösungsprozess von bisher gewohnten familiären Beziehungsgefügen.

Es war gleichzeitig Milanas Angst vor und Lust zu diesem Prozess spürbar. Die Loslösung von der Mutter erschien uns durch deren Instabilität erschwert; wir erhielten oft den Eindruck einer Umkehrung der Mutter–Tochter–Rollen, da die Mutter oft auf Milanas Unterstützung angewiesen war. Dies war zum Beispiel bei Amtswegen der Fall, da die Mutter der deutschen Sprache kaum mächtig war.

Als Milanas 18. Geburtstag nahte, äußerte sie Angst vor dem Erwachsenwerden und den Wunsch, wieder Kind zu sein, da damals noch alles gut und viel leichter gewesen sei.

Gleichzeitig sprach sie, als ihre Mutter für einige Zeit im Ausland war, über angenehme Gefühle in Hinblick auf deren Abwesenheit und darüber, wie viel Platz sie ohne die Mutter sowohl in räumlicher als auch in emotionaler Hinsicht hatte.

f) Verlust der Heimat Tschetschenien:

Milana sprach oft über Tschetschenien und stellte häufig Vergleiche zu Österreich an. Sie äußerte ihre Trauer über den Verlust ihrer Heimat und ihre Sehnsucht danach, aber auch, wie schlimm es im Krieg gewesen war.

Ein wichtiges Thema waren dort gebliebene Verwandte, die sie auf Grund des Einreiseverbotes der Familie nicht besuchen konnte.

Oft sprach Milana auch von ihrem Ärger über die fehlende Beachtung des Zustandes in ihrem Land hier in Österreich und die geringe Medienpräsenz dieses Themas.

g) Schwierigkeit der Lösung von Tschetschenien:

Milanas Mutter wollte so bald wie möglich nach Tschetschenien zurück (obwohl die Familie bei ihrer Einreise verhaftet worden wäre – also keine reale Möglichkeit zur Rückkehr in absehbarer Zeit bestand) und war nicht in der Lage, in Österreich Wurzeln zu schlagen. Dies wurde insofern ersichtlich, als die Mutter die deutsche Sprache nicht lernte, keiner (regelmäßigen) Beschäftigung nachging und auch kein soziales Netzwerk in Wien aufbaute – außer zu tschetschenischen Verwandten oder Bekannten.

Die Haltung der Mutter hatte Auswirkungen auf Milana und könnte es ihr somit erschwert haben, sich hier niederzulassen und etwas aufzubauen, da ständig das Ziel der Rückkehr nach Tschetschenien im Hintergrund schwebte und die Trennung vom Heimatland – innerpsychisch – nicht oder nur bedingt stattgefunden zu haben bzw. nicht erträglich zu sein schien.

h) Verlust von Verwandten und Freunden:

Milana erlebte in Zusammenhang mit dem Krieg und der Flucht zahlreiche Verluste von geliebten Menschen, und befand sich auch selbst in Lebensgefahr. Sie erzählte vom Verschwinden von Freunden, deren Verbleib oft ungewiss blieb. Milanas Vater wurde vom russischen Militär ermordet. Ihre Brüder wurden verhaftet und die Familie wusste während deren Abwesenheit weder, wo sie sich befanden noch wie es ihnen ging bzw. ob sie zurückkehren würden.

Von diesen Erfahrungen sprach Milana jedoch sehr selten und niemals sehr ausführlich, vor allem das Erzählen vom Tod des Vaters wurde vermieden. Erst die Interviewgespräche mit ihr im Zuge der Diplomarbeiten gaben mehr Aufschluss über diesen Bereich ihrer Lebensgeschichte.

i) Verlust des Gewohnten – Angst vor Zukunft und Neuem:

Milana äußerte oft ihre Angst, Sorge und Unsicherheit bezüglich ihrer ungewissen Zukunft und ihre Angst vor fremden, ungewohnten Situationen und Personen im Allgemeinen. Sie befürchtete stets, neue Anforderungen, die vor ihr lagen, nicht meistern zu können.

Dieses Thema wurde vor allem gegen Ende unserer Begleitung aktuell, da zu diesem Zeitpunkt praktisch alle gewohnten und regelmäßigen Strukturen ihres Alltagslebens wegfielen: es endete nicht nur unsere Zusammenarbeit, sondern auch das Ende der Therapie¹⁶ sowie des Hauptschulabschlusskurses standen bevor.

Milana erzählte uns, dass „... sie das Gefühl bereits kennt, wenn plötzlich alles vorbei ist, alle weg sind und sie zum Schluss ganz allein da steht“ (Berger/Peric/Stieber 2005-2007, 32f).

Sie sprach im Besonderen von ihrer Angst davor, dass nach dem Ende der gewohnten Tages- und Wochenstruktur und der Trennung von vertrauten Bezugspersonen (Therapeutin, Lehrerin, Studentinnen) eine Leere oder Langeweile kommen würde, in der sie nicht beschäftigt und begleitet würde und somit Raum für ihre „schlimmen Gedanken“ wie Erinnerungen an den Krieg, Trauer, Angst usw. entstehen und sie nicht wissen würde, wie sie alleine damit umgehen sollte.

Die Auseinandersetzung mit diesen Ängsten sowie eine gemeinsame Vorbereitung auf die Situation nach unserer Arbeit und Versuche, praktische Möglichkeiten für Milanas weitere berufliche oder schulische Laufbahn zu finden, waren oft Inhalte unserer Arbeit.

j) Ende des Hauptschulabschlusskurses:

Milana verlor durch das Ende des Hauptschulabschlusskurses – den sie mit gutem Erfolg bestand – den geregelten Tagesrhythmus und ihre Hauptbeschäftigung.

Sie musste sich von befreundeten SchulkollegInnen verabschieden; dieses Ende war mit viel Trauer und Angst verbunden. Sie konnte diese „schlimmen“ Gefühle nur teilweise verbalisieren.

¹⁶ Der ungünstige Zeitpunkt des Therapieendes ist so zu erklären, dass Milana zu diesem Zeitpunkt bereits seit einigen Monaten das 18. Lebensjahr überschritten hatte, das Angebot der Therapieeinrichtung aber eigentlich nur bis zum Erreichen des 18. Lebensjahres besteht. Die Therapeutin hatte somit nicht mehr die Möglichkeit, die Sitzungen weiter fortzuführen. Milana lehnte eine Überweisung an eine neue Therapeutin ab. So endete die Therapie ein paar Wochen nach unserer Zusammenarbeit.

In den letzten Wochen vor Kursende traten noch ein paar Schwierigkeiten bei Prüfungen auf, schlussendlich bestand sie jedoch alle mit gutem Erfolg. Trotz der Schwere dieses Abschieds gelang es Milana auch, Stolz und Freude über ihren Erfolg und ihr Durchhaltevermögen zu empfinden und zu äußern.

k) Verlängerung unserer Zusammenarbeit – Aufschub der Trennung:

Das ursprünglich geplante Ende unserer Zusammenarbeit im Juni wurde verschoben, da wir der Ansicht waren, Milana benötige Unterstützung bis zum Ende des inzwischen begonnenen Hauptschulabschlusskurses. Eine Umstellung von uns auf neue, Milana fremde Studentinnen und den Abschied von uns stuften wir in den supervisorischen Besprechungen mit Herrn Datler als Überforderung in ihrer damaligen Situation ein. Das Angebot der Verlängerung unserer Begleitung wurde von Milana angenommen und sie äußerte Freude darüber, wir hatten auch den Eindruck, sie sei erleichtert gewesen.

l) Die Trennung von uns in der Arbeitsbeziehung:

Das Ende unserer Arbeitsbeziehung war lange Zeit Thema und dominierte die letzten Monate bzw. Wochen unserer Arbeit mit Milana und der Praktikumsbesprechungen. „Die zentralen Themen in den letzten Begegnungen mit Milana sind ihre Angst und Trauer bezüglich ihres Lebensumschwunges. Sie spricht über ihre Ungewissheit hinsichtlich dem Ende vieler vertrauter Lebensbereiche und gleichzeitig über den Neubeginn in ihrem Leben“ (Berger/Peric/Stieber 2005-2007, 36).

Wir versuchten, Milana nicht in eine völlig ungeklärte Situation und Leere zu entlassen. Wir beschäftigten uns mit weiteren Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für Milana, sprachen viel über ihre emotionale Situation und ihre Gefühle in Hinblick auf unsere nahende Trennung sowie ihre Ängste vor Unbekanntem und Neuem.

Die von uns angebotene Möglichkeit einer weiterführenden Begleitung durch andere Studentinnen lehnte Milana ab.

Wir vereinbarten recht genau, wie, wann und wo die letzten Treffen zwischen uns stattfinden würden. Das Ende unserer Arbeitsbeziehung sollte nicht völlig zeitgleich mit dem Ende Milanas Hauptschulabschlusskurs im November sein, deshalb vereinbarten wir, unsere Treffen bis Jänner langsam ausklingen zu lassen.

Milana war sichtlich traurig über unsere Trennung und hatte Angst davor. Uns fiel es sehr schwer, Milana in dieser unsicheren Situation zu verlassen. Auffallend war, dass Milanas Schmerzen in dieser Abschlussphase erneut verstärkt auftraten. Es kam auch

kurz vor dem tatsächlichen Ende unserer Zusammenarbeit wieder zu Schwierigkeiten, sie zu erreichen; sie nahm einige Treffen mit uns nicht wahr. Schließlich meldete sie sich jedoch wieder und es gelang mit jeder von uns drei Studentinnen und Milana ein jeweiliges letztes Treffen, in dem gemeinsam über die vergangene Zeit, die gegenwärtige Situation und die Zukunft nachgedacht wurde.

Den Abschied voneinander begingen wir mit einem Treffen zu viert. Wir erinnerten uns noch einmal an die Zusammenarbeit und betonten, dass unsere konstant stattfindenden Treffen hiermit aufhörten, Milana uns aber im Notfall kontaktieren konnte. Darüber hinaus vereinbarten wir, uns einige Monate später wieder gemeinsam zu treffen, um zu sehen, wie es Milana so gehen würde und um den Kontakt nicht ganz abbrechen zu lassen.

Es schien auch wichtig für Milana gewesen zu sein, bei diesem Abschiedstreffen von uns zu erfahren, wie es in unseren Leben nach diesem Praktikum weitergehen würde und wo wir uns aufhalten würden.

Nach diesem letzten gemeinsamen Treffen meldete sich Milana noch einmal per e-mail bei mir um zu fragen, wo ich sei und wie es mir gehe (ich war zu diesem Zeitpunkt für einige Wochen im Ausland, was ich ihr bei unserem letzten Treffen mitgeteilt hatte)¹⁷, ansonsten kontaktierte sie uns nicht mehr.

Das nächste Mal kamen wir in Verbindung, als wir uns bei ihr meldeten, um ihr von unseren Diplomarbeitsvorhaben zu erzählen und sie um ihr Einverständnis dazu zu bitten.

In den folgenden Kapiteln wende ich mich vorübergehend von dem eben beschriebenen Fall ab, um mich der Darstellung des Forschungsstandes, an den ich mit meiner Diplomarbeit anknüpfe, zu widmen.

Dadurch soll nicht nur ein Überblick über bereits vorhandene Erkenntnisse ermöglicht, sondern auch die Basis für eine, manifeste und latente Aspekte berücksichtigende, Analyse meines Falles geschaffen werden. Im Anschluss an die Literaturanalyse kehre ich zum hier thematisierten Untersuchungsgegenstand zurück und verknüpfe die Ergebnisse der work discussions mit den im folgenden Literaturteil beschriebenen Inhalten.

¹⁷ Erklärend für Milanas Kontaktaufnahme ist vielleicht die Tatsache, dass eine der Studentinnen des zweiten Projektdurchlaufes nach ihrem Praktikum ins Ausland ging und für Milana nicht mehr erreichbar war. Möglicherweise meldete sie sich nun bei mir, die ich ja ebenfalls für einige Zeit im Ausland war, aus Angst vor einer Wiederholung des Verlustes einer vertrauten Studentin.

4 Psychische Traumatisierung

Die Darstellung des Forschungsstandes bezieht sich auf Literatur zu den Themen der psychischen Traumatisierung mit dem Schwerpunkt Kriegs- und Fluchttraumatisierung sowie der Trennungsthematik, die letztendlich mit erstgenanntem verknüpft wird. Es wird dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt; vielmehr wurde versucht, eine theoretische Basis für den Versuch zu schaffen, manifeste und innerpsychische Vorgänge, die mit dem Thema der Trennung vor dem Hintergrund Milanas im Krieg und auf der Flucht erlittenen Traumatisierungen im Zusammenhang stehen, ersichtlich und verständlich zu machen.

Bei Güc (2009, 60) ist zu lesen, dass Brüche und Trennungen stets zum integrativen Bestandteil einer Migration gehören. Solche Trennungen haben, vor allem wenn es sich um Zwangsmigration handelt, oft traumatischen Charakter.

Der lebensgeschichtliche Hintergrund der jungen Frau Milana, mit der im Zuge des in dieser Diplomarbeit fokussierten Projektes gearbeitet wurde, legt die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „Trauma“ nahe:

Der ausschlaggebende Grund, weshalb wir Studentinnen mit Milana arbeiteten, war die Prägnanz ihrer Erfahrungen mit dem in ihrem Heimatland herrschenden Krieg und der Flucht nach Österreich, die ihr eine Integration in den Alltag im Exilland erschwerten, wenn nicht gar verunmöglichten. Die eben angesprochenen Erfahrungen fallen in jenen Bereich, der in entsprechender Literatur als „traumatisch“ eingestuft wird.

Zum einen rechtfertigt demnach die Tatsache, dass hier über die pädagogische Arbeit mit einer traumatisierten jungen Frau geschrieben wird, die Beachtung des Themenbereiches „Trauma“, da – wie in diesem Kapitel ersichtlich wird – Traumatisierungen sämtliche Lebensbereiche beeinflussen und stets präsent sind.

Zum anderen erhält das Traumathema speziell für den Fokus meiner Diplomarbeit auf die Trennung in der Arbeitsbeziehung eine besondere Bedeutung. Traumatisierungen – vor allem im Kontext von Krieg und Flucht – sind, wie eben erwähnt, meist verbunden mit Verlust- und Trennungserlebnissen. Milana erlebte einige traumatische Verluste und Trennungen. Vor diesem Hintergrund ist der Einbezug des Traumathemas in meine Abhandlung unabdingbar, da die Traumatisierung der jungen Frau zum Bestandteil meiner Fragestellung wird.

Das folgende Kapitel bietet eine Antwort auf die Frage, was unter dem Begriff des „psychischen Trauma“ verstanden werden kann – ich verwende hier den Konjunktiv, da eine große Vielfalt an Ansätzen und Definitionen in diesem Bereich zu finden ist. Ich beziehe mich auf einige AutorInnen, die sich dem Phänomen „Trauma“ aus psychoanalytischer Sichtweise nähern.

Daraufhin folgt eine Darstellung des Konzeptes der Sequenziellen Traumatisierung nach Hans Keilson. Dieser wird in nahezu allen Beiträgen zu Traumatisierung zitiert; seine Studie über das Schicksal jüdischer Kriegswaisen in den Niederlanden gilt als grundlegend für große Veränderungen im Traumadiskurs – doch dazu später.

Anschließend wende ich mich dem Thema der Sequentiellen Traumatisierung im Kontext von Krieg und Flucht zu und gehe auch auf das besonders heikle Zusammenwirken von Traumatisierungen und innerpsychischen Vorgängen in der Adoleszenz ein, da Milana sich zum Zeitpunkt unserer Zusammenarbeit in eben dieser Entwicklungsphase befand.

Abschließend konzentriere ich mich auf die Thematik von Verlusten und Trennungen aus psychoanalytischer Sicht und verbinde diese mit jener der Kriegs- und Fluchttraumatisierung.

4.1 Definition des Begriffes der psychischen Traumatisierung

Der Begriff des Trauma bezeichnet „in seinem Kern einen Erfahrungszustand, bei welchem die Fähigkeit eines Individuums (und damit seines Ich¹⁸), seine Erlebnisse zu organisieren und zu regulieren, überfordert wurde, so daß ein Zustand von Hilflosigkeit entstand“ (Tyson, Tyson 1990¹⁹; zit. n. Bürgin 1998, 142). Nach Finger-Trescher (2004, 130) bedeutet dies das Erleben von Vernichtung und Gefühlen wie Angst, Schmerz, Ohnmacht, hilfloser Wut und Scham. Es handelt sich dabei um „eine plötzliche oder chronische äußere Einwirkung, die die normalen Bewältigungsmechanismen

¹⁸ Den Begriff des Ich definiert Seidler (2000, 306) als „... Realisationsprozessor von teils in Strukturen gebundenen, teils aus unmittelbaren Wahrnehmungen von Innen und Außen zufließenden Informationen Diese stehen einerseits dynamisch mit dem Triebapparat in Verbindung, andererseits mit dem in die Außenwelt gerichteten Sensorium, und dem Ich kommt die Funktion zu, das Anliegen des Subjektes unter Nutzung dieser vorhandenen Informationen zu realisieren (intentionaler Aspekt). Dabei können neue Informationen wieder strukturgebend organisiert werden (etwa im Sinne einer Erweiterung des Selbstbildes aus Niederschlägen von durch das Ich prozessierten Beziehungserfahrungen).“

¹⁹ Tyson, P., Tyson, R. (1990): *Psychoanalytic theories of development: an integration*. New Haven

überfordert und zu einer radikalen Unterbrechung der Alltäglichkeit und der Beziehungen zu anderen aber auch zu sich selbst führt“ (Walter 1998, 61).

Die hier angesprochene Radikalität traumatischer Ereignisse – Finger-Trescher (2004, 130) vergleicht sie mit einem Schockzustand und einer totalen Erschütterung des seelischen Gleichgewichtes – verunmöglicht dem betroffenen Individuum die Integration des Ereignisses in eine zusammenhängende Lebensgeschichte: „Weder auf sozialer, familiärer, persönlicher noch ... neurophysiologischer Ebene gelingt es, die Erlebnisse zu ordnen, zu reflektieren, durch Versprachlichung oder Symbolisierung zu integrieren, um schließlich mit angepassten Handlungsstrategien reagieren zu können.“ (Walter 1998, 62) Diesen durch Traumata bzw. die Überforderung des Ich ausgelösten innerpsychischen Zustand beschreibt Bürgin (1998, 142) als Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens im Sinne Winnicotts.

Jene Ereignisse, die auf Grund ihres traumatischen Charakters bzw. die dadurch initiierte Überforderung des Ich nicht in eine kontinuierliche Lebensgeschichte integriert werden können, werden stattdessen unverarbeitet im psychischen Apparat „abgelagert“ in „tief eingegrabenen, oft wenig zugänglichen oder blitzartig das Ich überfallenden Erinnerungsspuren, die nicht mit dem bisherigen Alltagsleben, dem Lebensplan und der Lebensgeschichte in Verbindung gesetzt werden können“ (Walter 1998, 62).

In anderen Worten definiert Barkic-Deinhardt (2004, 182) traumatische Erfahrungen eher alltagssprachlich als „Grenzerfahrungen, die die Betroffenen an die Grenzen und auch über die Grenzen ... ihres Handlungs- und Fassungsvermögens (hinaus) und oft an die Grenze zwischen Leben und Tod bringen“.

Eine Auseinandersetzung mit traumatisierten Personen erfordert in erster Linie das Bemühen um das Verstehen ihrer innerpsychischen Situation. Dazu ist nach Walter (1998, 62) der Einbezug der traumatisierenden Umwelt in den Verstehensprozess unabdingbar; er bezeichnet dies als „ökologischen Ansatz“ (ebd.) und meint damit die Beachtung folgender Aspekte:

- Traumata haben oft kumulativen Charakter, das heißt, sie entstehen durch die Kumulation mehrerer, an sich vielleicht weniger bedeutsamer Ereignisse. Es kann demnach nicht immer von einem einzigen, von außen als traumatisch erkennbarem Erlebnis ausgegangen werden, sondern es müssen auch Aspekte der

Lebensgeschichte beachtet werden, die auf den ersten Blick unbedeutend erscheinen mögen.

- Ein Trauma ist nicht als ein abgrenzbares Ereignis zu sehen, sondern als Faktor, der die Lebensgeschichten von Betroffenen prägt und als solcher bestehen bleibt. Ein Trauma „verschwindet“ nicht, nachdem es geschehen ist, sondern wirkt in unterschiedlichen Sequenzen auf die Betroffenen weiterhin ein. Dies wird als „Sequentielle Traumatisierung“ bezeichnet – dazu mehr in Kapitel 4.3.
- Die unterschiedlichen Entwicklungsphasen mit entsprechenden Vulnerabilitäten und Abwehrmöglichkeiten der betroffenen Menschen bedingen unterschiedliche Auswirkungen von Traumatisierungen – in Hinblick auf meine Diplomarbeit ist demzufolge die Entwicklungsphase der Kindheit und der Adoleszenz genauer zu betrachten; mehr dazu in Kapitel 4.5.
- Der Hintergrund traumaunabhängiger Vorgeschichten mit individuellen Stärken und Beeinträchtigungen der Personen beeinflusst ebenfalls die Auswirkungen von Traumatisierungen.
- In diesem Zusammenhang spielt auch der familiäre Rahmen und die Frage, inwieweit dieser Schutz vor Traumatisierungen bzw. Unterstützung bei deren Verarbeitung bieten kann, eine bedeutsame Rolle.
- Eben diese Frage ist auch bezüglich der einen Menschen umgebenden Kultur und Gesellschaft zu stellen.

Nachdem nun einige, den Begriff der psychischen Traumatisierung kennzeichnende Merkmale beschrieben wurden, gehe ich näher auf das Zustandekommen von Traumata ein.

4.2 Über die Entstehung von Traumata

Um den Begriff der Traumatisierung noch greifbarer und differenzierter darzustellen, widme ich mich in diesem Subkapitel einer Art Modell für das Zustandekommen von Traumatisierungen und unterscheide in Anlehnung an Finger-Trescher (2004, 130ff) zwischen der traumatogenen Situation als Ursache eines Traumas und der traumatischen intrapsychischen und interpersonalen Reaktion auf diese.

4.2.1 Die traumatogene Situation

Die traumatogene Situation lässt sich durch zwei Aspekte kennzeichnen: „erstens das Überschwemmtwerden von schmerzlichen Affekten und zweitens das Versagen der inneren Abwehrstruktur“ (Finger-Trescher 2004, 130). Auslöser hierfür können entweder so genannte Extremsituationen²⁰, ein Umfeld, das von konstant traumatogenen Bedingungen und Objektbeziehungen gekennzeichnet ist, oder die Kumulation von an sich nicht als traumatogen erscheinenden, in ihrer Kombination jedoch den Reizschutz durchbrechenden und durch ihr Zusammenwirken traumatisierenden Ereignissen und Situationen – in diesem Fall spricht man von so genannten kumulativen Traumata - sein (ebd.).

Zusätzlich zur Intensität des Erlebten, das die Fähigkeit zur Verarbeitung und Assimilation des Geschehenen beeinträchtigt, betont Bürgin (1998, 140) den in traumatogenen Situationen vorherrschenden Affektzustand der betroffenen Person als ausschlaggebenden Faktor. Er schreibt dazu Folgendes: „Stimmungen beeinflussen die Kodierung und den Abruf von Erinnerungen; es ist vom Affektzustand abhängig, woran man sich erinnert. Traumatische Erlebnisse, also Erlebnisse, bei denen die Affekte so intensiv waren, daß sie überwältigenden Charakter besaßen, gehören zu den besonders wichtigen Organisatoren der Erfahrung.“ (Bürgin 1998, 140f)

Nach Finger-Trescher (2004, 130) ist das Trauma „keine Qualität an sich“; das heißt, ein und das selbe (traumatische) Ereignis kann auf verschiedene Betroffene ihrem subjektivem Erleben entsprechend unterschiedliche Auswirkungen haben. Das durch eine traumatogene Situation ausgelöste Trauma wird Bestandteil des psychischen Apparates und beeinflusst die psychische Entwicklung von Kindern insofern, als traumabezogene Erwartungen an das Leben ausgebildet werden (Finger-Trescher 2004, 130f)). In Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung eines traumatisierten Kindes ist die Qualität der Beziehungen zu primären Bindungspersonen von großer

²⁰ Der Begriff der „Extremsituation“ wurde von Bruno Bettelheim im Zusammenhang mit dessen Auseinandersetzung mit seinen Erfahrungen im Konzentrationslager in die Psychoanalyse eingeführt und folgendermaßen definiert: „Am bezeichnendsten an dieser Situation (im KZ; Anm. d. V.) war ihre Unausweichlichkeit, ihre ungewisse Dauer (mit der Aussicht ein ganzes Leben lang zu dauern), die Tatsache, daß nichts an ihr vorhersagbar war, daß das Leben des Betroffenen in jedem Augenblick bedroht war, und daß dieser nichts dagegen unternehmen konnte.“ (Bettelheim 1983; zit. n. Becker 2003, 21)

Bedeutung, da diese im Zentrum der „Welt-Erfahrung“ der Kinder stehen (Finger-Trescher 2004, 130).

Das heißt, Traumata werden verursacht durch Situationen, die den Reizschutz einer Person überfordern und innerpsychisch nicht integriert werden können. Solche Situationen können von der Natur oder von Menschen ausgelöst werden. Gerade bei Kindern ist die Qualität der Bindungen zu Bezugspersonen hinsichtlich der Möglichkeit, das Erlebte zu verarbeiten und in Folge der Stärke der Traumatisierung, von großer Bedeutung.

4.2.2 Die traumatische Reaktion – Regression und Reinszenierung

Finger-Trescher (2004, 131) beschreibt durch traumatogene Situationen verursachte traumatische Reaktionen folgendermaßen:

Das Trauma „erzwingt ... eine Regression des psychischen Apparates. Infolge dieser Regression werden nun spezifische primitive Abwehr- und Interaktionsformen mobilisiert:

- die (Verinnerlichung) Introjektion der traumatisierenden Person(en) und die Identifizierung mit dieser(n),
- die Projektion der unerträglichen Gefühle von Ohnmacht, Schmerz, Angst und Wut nach außen, auf andere Personen,
- die Reinszenierung“ (Finger-Trescher 2004, 131).

Diese Prozesse werden durch folgende Symptome sichtbar – die Autorin (ebd.) bezieht sich hier auf Symptome bei traumatisierten Kindern:

- „Affektive Disregulation
- Aggression gegen das Selbst und andere
- Amnesie und Dissoziation
- Somatisierung
- Störung der Wahrnehmung des Selbst und anderer
- Störungen in Systemen der Bedeutungs- und Sinngebung“ (Van der Kolk 1999, 25; zit. n. Finger-Trescher 2004, 131).

Ein wichtiger Aspekt der traumatischen Reaktion ist demnach die Regression, die Rückkehr zu früheren Entwicklungsstufen. Auch Bürgin (1998, 144) beschreibt die „Regression in grundsätzlichen Funktionsweisen oder im Verhalten“ als die häufigste psychodynamische Folgeerscheinung traumatisch wirkender Zustände.

In diesem Sinne spricht Streeck-Fischer (1998, 121) von der Zerstörung des intersubjektiven Raumes oder Übergangsraumes bzw. des Raumes der Symbolbildung durch traumatische Gewalterfahrungen, das heißt, traumatisierte Kinder sind nicht mehr in der Lage, zu symbolisieren und das ihnen Widerfahrene zu verarbeiten – sie fallen in eine frühere Entwicklungsstufe zurück.

Regressive Prozesse dienen traumatisierten Kindern als Copingstrategie oder Anpassungsleistung und stellen den Versuch dar, sich selbst zu erhalten, „der drohenden physischen oder psychischen Vernichtung dadurch zu entkommen, dass das Ich quasi immer ‚kleiner‘ wird, also seine Errungenschaften und Fähigkeiten selbst aufgibt, so dass es die drohende Vernichtung gleichsam vorwegnimmt!“ (Finger-Trescher 2004, 132)

In Folge der Ohnmacht des regredierten Ich werden wiederum Phantasien einer schutz- und hilfegewährenden primären Bezugsperson reaktiviert; diese Position wird jedoch fataler Weise von der *traumatisierenden* Person besetzt: „Das heißt: Das Erleben der traumatisierenden Person und die Phantasie der hilfegewährenden Person vermischen sich, so als ob sich über die Wahrnehmung des eisigen Winters eine Phantasmorgana des warmen Sommers legen würde.“ (Finger-Trescher 2004, 132)

Die Folge ist eine diffuse Wahrnehmung der Realität und die Unterwerfung unter die traumatisierenden Bedingungen bzw. Personen (ebd.)²¹. Die traumatisierende Person wird zum traumatisierenden Introjekt, was dazu führt, dass das Kind sich selbst als schlecht und böse und folglich als zu Recht misshandelt und bedroht fühlt. Es rechnet ständig mit einer Wiederholung der traumatogenen Situation.

Dieser Vorgang wird auch von Bürgin (1998, 145) beschrieben: Die traumabedingte Regression erfolgt auf Grund eines durch Ohnmacht und Hilflosigkeit erzeugten Übermaßes an Angst und stellt eine erste, notfallmäßige Schutzreaktion des Ich dar; die üblichen Anpassungs- und Abwehrmechanismen erfolgen meist nicht schnell genug

²¹ Dieser Prozess tritt im so genannten „Stockholmsyndrom“ sehr deutlich zu Tage (Finger-Trescher 2004, 133).

bzw. sind überfordert. In einem automatisch erfolgenden intrapsychischen Vorgang wird „die traumatisierende Beziehung paradoxerweise introjeziert, das heißt als ganze in die Innenwelt aufgenommen und modellhaft gespeichert“ (ebd.). Das Voranschreiten dieses Prozesses kann zwei Folgen haben: entweder „entsteht daraus ... eine globale, pathologische Identifikation mit dem Aggressor, der schließlich zu einem Teil der Selbstrepräsentanz wird, oder der ‚Fremdkörper‘ bleibt für das Über-Ich²² inakzeptabel und wird deshalb, so gut wie möglich, von der übrigen Selbstrepräsentanz mittels Affektisolation und Depersonalisation abgespalten“ (ebd.).

Der einzige Ausweg aus dieser Anspannung ist die Reinszenierung der Traumatisierung als Versuch, die Geschichte der traumatisierenden Geschehnisse zu verstehen bzw. umzuschreiben (Finger-Trescher 2004, 134; Bürgin 1998, 145). Hierzu stehen dem traumatisierten Kind nach Finger-Trescher (2004, 136ff) zwei Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung:

1. die „einfache“ Wiederinszenierung und Übertragungsidentifizierung:

In Folge der Introjektion des traumatisierenden Objektes zweifelt das Kind an sich selbst und seiner eigenen Wahrnehmung, es kann das Geschehene nicht benennen und begreifen – die Erinnerung an die traumatogene Situation ist diffus. Es versucht, das Geschehen zu rekonstruieren und zu realisieren, in dem es dieses mit anderen Bezugspersonen reinszeniert, in der Hoffnung, dass der Ausgang diesmal ein besserer sein wird und die entsprechenden Personen seine Geschichte verstehen (Finger-Trescher 2004, 136).

2. die „umgekehrte“ Wiederinszenierung und „Projektive Identifizierung“:

Dieser Prozess ist als Folge der enttäuschten Hoffnung, durch die eigene Reinszenierung der traumatogenen Situation verstanden worden zu sein, zu sehen.

„Dieser Lösungsversuch besteht in der Projektion der erlittenen Ohnmacht, der Angst, der Schmerzen und der grenzenlosen Wut und – dies halte ich für besonders wichtig – der Schamgefühle auf eine andere Person.“ (Finger-Trescher 2004, 137)

²² „Die Rolle des Überichs als eine Instanz der Persönlichkeit wird von Freud mit der eines Richters oder Zensors des Ichs beschrieben. Das Gewissen, die Selbstbeobachtung und die Idealbildung sind Funktionen des Überichs. Mit dem Begriff des Überich wird somit deskriptiv das Vorhandensein verinnerlichter Normen und Werte, Gebote und Verbote bezeichnet. Zum großen Teil ist es unbewußt und die Spannung zwischen Ich und Überich wird als Schuld- und Unwertgefühl empfunden.“ (Trimborn 2000, 754)

Das Kind drängt nun die andere Bezugsperson regelrecht in die Position der traumatisierten Person und übernimmt selbst die Rolle der traumatisierenden. Dadurch wird der andere zum Opfer und soll all jenes ertragen, das das Kind selbst nicht ertragen konnte, ohne daran zu zerbrechen. Diese Erfahrung „ist das, was das Kind selbst bisher nicht leisten konnte und dient ihm als Modell, mit dem es sich identifizieren und das es strukturbildend verinnerlichen kann.“ (Finger-Trescher 2004, 139) Erst dadurch erfährt das Kind ein Containing und kann infolge dessen das Erlebte bewältigen.

Der Versuch Betroffener, ihre traumatischen Erfahrungen durch deren ständige Reinszenierung verstehen und bewältigen zu können, nötigt auf unbewusster Ebene professionelle HelferInnen zur Mitwirkung an der Wiederholung der traumatogenen Situation (Kraushofer 2004, 177; Streeck-Fischer 1998, 129). Dieses Phänomen bezeichnet Kraushofer (ebd.) als „Sog des Traumas“: „Niemand kann sich offensichtlich dem unmittelbaren Handlungszwang entziehen, um zu hinterfragen, was eigentlich passiert und dieses Geschehen auf einer anderen Ebene als der des Verhaltens und Sanktionierens zu betrachten, zu verstehen und zu bewerten.“ (ebd.) Es muss gelingen, das Erleben der Betroffenen zu verstehen und ihnen dadurch im Sinne des Konzeptes des Containments helfen zu können (Kraushofer 2004, 179f). Streeck-Fischer (1998, 129) schreibt hierzu, es gelte, die traumatische Verstrickung frühzeitig zu erkennen. „Die Bearbeitung solcher traumatischen Erfahrungen ist nur möglich, wenn durch Grenzziehungen ein Rahmen gefunden worden ist, innerhalb dessen das Trauma mit seinen vielfältigen Folgeerscheinungen bearbeitet werden kann.“ (ebd.)

Im folgenden Exkurs gehe ich kurz auf das Phänomen des Posttraumatischen Belastungssyndroms als eine traumatische Reaktion ein, da dieser Begriff sehr häufig in Literatur zum Thema Traumatisierung verwendet wird.

4.2.3 Exkurs: Posttraumatisches Belastungssyndrom

Das Thema des Posttraumatischen Belastungssyndroms (auch posttraumatic stressdiorder, PTSD genannt) findet in beinahe jeden Artikel zum Thema

Traumatisierung Eingang, aus diesem Grund möchte ich an dieser Stelle in aller Kürze einige Autoren zitieren, die sich mit dieser Konzeption kritisch auseinandersetzen.

„Das Posttraumatische Belastungssyndrom ist eine mögliche Folgereaktion auf traumatische Ereignisse. Die Betroffenen können die Erlebnisse nicht verarbeiten und entwickeln eine psychische Störung mit Krankheitswert. Jeder fünfte Traumatisierte entwickelt das Vollbild einer posttraumatischen Belastungsstörung.“ (Bakic-Deinhardt 2004, 182) Mehr als die Hälfte aller Kriegsflüchtlinge entwickelt eine PTSD (ebd.).

Die Merkmale des Posttraumatischen Belastungssyndroms sind „Intrusion oder Flashbacks, Hyperarousel/Übererregung (erhöhte körperliche Anspannung) und Vermeidung/Abstumpfung“ (Bakic-Deinhardt 2004, 183).

PTSD ist ein in Folge der Frage nach dem Umgang mit traumatisierten Vietnamkriegsveteranen geschaffenes Konstrukt, mithilfe dessen eben diesen ihr Opferstatus zugeschrieben wurde und sie entsprechende Sozialleistungen erhielten. Zugleich impliziert die PTSD jedoch den individuellen Charakter der Störung und schließt die sozialpolitische Dimension des Leidens aus, sie entpolitisiert die Frage nach Ursachen und Auswirkungen von Traumatisierung (Lamott 2003, 56). „Darüber hinaus eröffnete dieses Klassifikationsschema die Möglichkeit, politische Diskurse in medizinische zu überführen und damit Täter in Opfer zu transformieren. Gleichzeitig erlaubte das PTSD-Konstrukt, politisch brisante Konflikte in individuelle Problemlagen zu übersetzen. Auf diese Weise wurden die Betroffenen zwar versicherungstechnisch entschädigt, doch ihr Leid wurde damit auch des komplexen politischen Entstehungskontextes (Becker 2000; Ebner 2001) beraubt.“ (ebd.)

Das Konzept der PTSD oder Posttraumatischen Belastungsstörung ist im aktuellen Traumadiskurs teils umstritten. Der Grund liegt, wie eben angesprochen, in der Lokalisation der Störung im Individuum, was ein gesamtgesellschaftliches und politisches Umdenken im Umgang mit traumatisierten Personen verhindert. Zudem wird mittels der PTSD Konzeption versucht, erlittene Traumata zu messen, was schwerwiegende Folgen für diese Personen hat. Das Messen von Leid geschieht meist in einem politischen Kontext wie der Abschiebungspolitik. Wie in Kapitel 4.3.4 in Zusammenhang mit der Bedeutsamkeit der nach der Flucht im Aufnahmeland stattfindenden traumatischen Sequenz erläutert wird, hat die Gutachterpraxis meist

retraumatisierende Auswirkungen auf Flüchtlinge (Becker 2003, 28ff). Auch Zimmermann (2008, 14f) kritisiert das Konzept der Posttraumatischen Belastungsstörung vor diesem Hintergrund.

Im Zusammenhang mit der in der aktuellen Asylpolitik gängigen Gutachterpraxis, in der die PTSD als Kategorie zur Messung von psychischem Leid eingesetzt wird, beschreibt Lamott (2003, 57) den Aspekt des „Festhaltens am Trauma“. Der Nachweis einer Traumatisierung ist für den Erhalt einer Aufenthaltsgenehmigung notwendig. „Den Betroffenen – potentielle Träger dieses Gutes (des Traumas; Anm. d. V.) – muss es gelingen, dem Trauma Gewicht zu verschaffen. Sein Beleg ist die einzig erfolgsversprechende Strategie im Rahmen des Asylverfahrens. In diesem Sinne wird *das Trauma* – metaphorisch gesprochen – zum ‚symbolischen Kapital‘ (Bourdieu 1976), vorausgesetzt, die Betroffenen beherrschen die Verwendung des gesellschaftlichen Symbolsystems, die uns vertraute Rhetorik der Leidenspräsentation und die notwendige Preisgabe der Intimität und verfügen über ‚Chiffren der Verletzlichkeit‘ (Scarry 1992), die es uns ermöglichen, diese erfolgreich zu dekodieren.“ (ebd.)

Diese Flüchtlingspolitik, „fixiert die Betroffenen an den Opfer-Status, passiviert, depotenziert und pathologisiert sie. Solche Strategien tragen zu einer Kultivierung der Anspruchshaltung bei, in deren Folge die Betroffenen zu ... Bittstellern werden. Sie bleiben davon abhängig, dass ihnen geholfen wird. Das strukturelle Problem dabei ist, dass Flüchtlinge und Migrantinnen keine Chance haben, diese künstlich erzeugte Regression zu verlassen, da therapeutische Angebote nicht greifen dürfen, *das Trauma* lebendig gehalten werden muss, will man die Chance auf eine Asylberechtigung nicht vorzeitig aufgeben. Somit droht eine strukturell bedingte sekundäre Viktimisierung der Opfer“ (Lamott 2003, 68).

Eine auf den Richtlinien der ICD-10- oder DSM-IV-Systematik basierende Diagnose, Indikation und Prognose von posttraumatischen Reaktionen wie die PTSD wird auch von Datler und Freilinger (2006) kritisiert: Psychotherapeuten haben es „im klinischen Alltag immer wieder mit krankheitswertigen Folgen von traumatischen Erfahrungen“ zu tun, die den durch diese Systeme vorgegebenen Schemata nicht zuordenbar seien (Datler, Freilinger 2006, 333). Folglich können bestimmte Störungsbilder „als Folgen traumatischer Erfahrungen innerhalb der ICD-10- oder DSM-IV-Systematik ...

diagnostisch gar nicht erfasst werden.“ (ebd.) Weiters seien die mittels dieser Klassifikationsschemata vorgenommenen Einschätzungen „bloß von geringer psychotherapeutischer Relevanz“ (ebd.); diese Vorgangsweise beinhalte außerdem keine Auseinandersetzung mit dem subjektiven Erleben traumatischer Erfahrungen²³.

Nach dieser Annäherung an den Traumabegriff folgt nun eine Darstellung des Konzeptes der Sequentiellen Traumatisierung.

4.3 Sequentielle Traumatisierung

Der Begriff der Sequentiellen Traumatisierung wurde von Hans Keilson in den Traumadiskurs eingebracht; dieser wird in nahezu jeder traumabezogenen Publikation erwähnt, weshalb ich auch im folgenden Subkapitel näher auf Keilsons Studie eingehen werde.

Es folgt nun, wie bereits erwähnt, eine Darstellung Keilsons Konzept der Sequentiellen Traumatisierung. Anschließend verknüpfe ich das bisher allgemein gehaltene Thema der Traumatisierung mit jenem der Zwangsmigration und wende in Anlehnung an Zimmermann (2008) das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung auf die Situation von Kriegsflüchtlingen an. Dies stellt zugleich den Beginn der Auseinandersetzung mit der für meine Diplomarbeit so wichtigen Thematik der Kriegs- und Fluchttraumatisierung dar.

4.3.1 Das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung nach Keilson

Das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung bei Kindern ist Ergebnis einer von Hans Keilson nach dem zweiten Weltkrieg in den Niederlanden durchgeführten und 1979 erstmals publizierten Studie zur Erfassung des Schicksals jüdischer niederländischer Kriegswaisen. Untersucht wurden dabei 204 Fälle, wobei zum einen deren Lebensgeschichten bis zur Erreichung der Volljährigkeit analysiert werden

²³ Datler und Freiling (2006) beschreiben eine Alternative zur hier kritisierten Vorgangsweise, die ich hier nicht ausführe, da dies für die Beantwortung meiner Fragestellung nicht von Nutzen wäre.

konnte, da diese in aufgrund von Vormundschaftsprozessen nach Kriegsende angelegten Akten festgehalten wurden. Zum anderen fanden 25 Jahre nach Ende des Krieges Befragungen der inzwischen erwachsenen Kriegswaisen statt (Keilson 1998, 46f).

Mittels dieser follow-up-Untersuchung wurden folgende zwei Hypothesen überprüft: „*Hypothese 1* betrifft die *altersspezifische* Traumatisierung. Es wurde untersucht, ob es nachweisbare Zusammenhänge gibt zwischen einigermaßen gleichartigen Belastungssituationen in altersmäßig voneinander abgegrenzten Gruppen und überdauernden Persönlichkeitsveränderungen. *Hypothese 2* betrifft die *Intensität* der Traumatisierung. Es wurde untersucht, ob zwischen der Schwere der Traumatisierung während der Kindheit und Jugend und dem Schweregrad der bei der späteren Nachuntersuchung gefundenen Persönlichkeitsstörung bei Erwachsenen ein Zusammenhang ermittelt werden kann.“ (Keilson 1998, 47)

Der Begriff der „*traumatischen Sequenz*“ wurde in dieser Studie folgendermaßen verwendet:

Keilson (2005, 426) bezeichnet das Zusammenfallen von Verfolgung der jüdischen Familien durch die Nationalsozialisten und Waisenschaft als *extreme Belastungssituation*; diese beginnt mit der Machtübernahme der Deutschen in den Niederlanden und schließt die Zeit nach Kriegsende mit ein. Der Begriff der „traumatischen Sequenz“ wurde eingeführt, um eine „Einteilung und Abgrenzung der verschiedenen Phasen der Traumatisierung ...“ (ebd.) innerhalb der extremen Belastungssituation zu ermöglichen. Keilson (ebd.) schreibt hierzu Folgendes: „Unser Ausgangspunkt ist, daß die extreme Belastungssituation, was unser Material betrifft, aus einer steten Folge massiver, einander verstärkender (Khan) traumatischer Situationen besteht, die auch nach dem Kriege, also nach Beendigung der Verfolgung selbst, weiterging.“

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen unterscheidet Keilson (2005, 427) folgende *drei traumatische Sequenzen*:

1. „Die feindliche Besetzung der Niederlande mit dem beginnenden Terror gegen die jüdische Minderheit. Angriffe auf die soziale und psychische Integrität der jüdischen Familien.“ (Keilson 2005, 427) Diese Sequenz ist geprägt von der Zwangsisolierung von der nicht-jüdischen holländischen Gesellschaft und der

„... panische(n) Auflösung der eigenen vertrauten Umgebung“ (Keilson 2005, 57).

2. „Die direkte Verfolgung: Deportation von Eltern und Kindern, resp. Trennung von Mutter und Kind; Versteck in improvisierten Pflegemilieus, Aufenthalt in Konzentrationslagern.“ (Keilson 2005, 427) Die Situation von Kindern im Konzentrationslager birgt dem Autor (Keilson 2005, 57) zufolge „neben der direkten Lebensbedrohung, der Rechtlosigkeit ihrer Situation, dem Ausgeliefertsein an eine feindliche Umgebung, die im streßorischen Sinne zu verstehenden Dauerbelastungen wie Entbehrung, Hunger, Krankheit; ferner eindeutig die psychologischen Erlebnisqualitäten der ‚generellen Bedrohlichkeit‘, wie Zermürbung, Infragestellung und Vernichtung mitmenschlicher Verhaltensweisen – gemessen an überlieferten und kulturell gesichert erscheinenden Normen – durch die Konfrontation mit der brutalen Macht, dem Grauen und dem Tod. Dazu kommt das plötzliche Abbrechen und Aufhören jeglicher geregelten Spiel-, Lern- und Bildungsmöglichkeit als ein die kindliche Entwicklung besonders belastendes Moment“.

Zur Gruppe der „Untertauchkinder“ schreibt Keilson (ebd.): „Zwei Dimensionen lassen sich hier anweisen, die vielfältig voneinander abhängig sind und sich gegenseitig verstärken:

- 1) die aktuelle Kriegssituation und
- 2) die Pflegekindschaft“ (Keilson 2005, 57).

ad 1: Diese Kinder standen zwar nicht dauerhaft unter Lebensgefahr, dennoch war ihre Existenz bedroht. Die Illegalität ihrer Lebenssituation implizierte den Verlust jeglicher Rechte der Kinder. Sie waren auf ihr Pflegemilieu angewiesen und ihm ausgeliefert. Die Identität der Kinder musste geheim gehalten werden. Bei drohender Entdeckungsgefahr wurde das Kind an einen anderen, ihm oft ungewissen Ort verlegt (ebd.).

ad 2: „Die zweite Dimension betrifft den Adaptionprozeß des Kindes in der Pflegefamilie. ... Alles, was dem Kind als Pflegekind widerfuhr, jeder normale Konflikt, jeder Zwischenfall, erhielt einen lebensbedrohlichen Aspekt.“ (Keilson 2005, 58)

3. „Die Nachkriegsperiode, mit der Vormundschaftszuweisung als zentralem Thema.“ (Keilson 2005, 427) „Die Waisenschafts- und Vormundschaftsproblematik war unlösbar verbunden mit der Konfrontation mit

der Modalität des Todes der Eltern. Es entstanden neue Probleme individuell biographischer und gruppenspezifischer Art mit sozialpädagogischen und psychologischen Konsequenzen.“ (Keilson 2005, 58)

Die Welt, in die die Kinder aus ihren Verstecken oder dem KZ zurückkehrten, war völlig verändert. Sie wurden mit den erlittenen Traumatisierungen konfrontiert (ebd.).

„Bei den Nachuntersuchungen wurde von vielen diese Zeitspanne als die eingreifendste und schmerzlichste ihres Lebens bezeichnet, und zwar nicht nur ihrem subjektiven Ermessen nach, sondern auch aufgrund objektiv aufzeigbarer Kriterien.“ (ebd.)

In der hier beschriebenen Studie wurden also durch den Nationalsozialismus ausgelöste Traumatisierungsvorgänge bei Kindern und Jugendlichen jüdischer Herkunft in den Niederlanden zu erfassen versucht. Die Gesamtheit dieser Traumatisierungen, hier als extreme Belastungssituation bezeichnet, wurde in drei traumatische Sequenzen gegliedert: den Beginn der Verfolgung, der Aufenthalt in Verstecken bzw. Konzentrationslagern mit einhergehendem Verlust der Eltern und die Nachkriegszeit. Bei allen nachuntersuchten Personen kamen Problematiken zum Vorschein wie Loyalitäts- und Identitätskonflikte, Dankbarkeits- und Trauerproblematik, Überlebensphantasien, Schuldgefühle der Überlebenden (Keilson 2005, 53).

Es wurde ersichtlich, dass ein Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand des Kindes zum Zeitpunkt der Traumatisierung und den Auswirkungen derselben auf die weitere Entwicklung besteht; die Hypothese bezüglich der Altersspezifität von Traumatisierungen (Hypothese 1) konnte verifiziert werden (Keilson 1998, 57). Dies wird so erklärt, dass „... die entwicklungsbedingte Ich-Stärke bzw. Ich-Schwäche, der Reifungsgrad ... entscheidend dafür (ist; Anm. d. V.), inwiefern die kindliche Persönlichkeit den Anforderungen der äußeren und inneren Erfahrungen gewachsen ist. Die Altersspezifität der Traumatisierung liegt begründet in der spezifischen Thematik jeder Entwicklungsphase.“ (Keilson 2005, 53)

Die Hypothese zur Traumatisierungsintensität (Hypothese 2) erwies sich ebenfalls als zutreffend, und zwar in Zusammenhang mit der Erkenntnis der Bedeutsamkeit der dritten Sequenz für den Prozess der Traumabewältigung bzw. -verstärkung. So schreibt Keilson (2005, 430): „Kinder mit einer günstigen zweiten, aber einer ungünstigen dritten traumatischen Sequenz zeigen ca. 25 Jahre später ein ungünstigeres

Entwicklungsbild als Kinder mit einer ungünstigeren zweiten, aber einer günstigen dritten traumatischen Sequenz.

Die Bedeutung der dritten Sequenz liegt in der Qualität des Pflegemilieus, in seinem Vermögen, die Traumatisierungskette zu brechen und dadurch das Gesamtgeschehen zu mildern“.

Diese Gedankengänge müssen vor dem Hintergrund folgender Tatsache betrachtet werden: Im Unterschied zur Erfassung von Traumatisierungsvorgängen bei Erwachsenen, bei der „das Verfolgungsgeschehen unter dem Gesichtspunkt des Einbruchs in die gereifte Persönlichkeit erfaßt wurde, wird die extreme Belastungssituation hier (in dieser Studie; Anm. d. V.) als *integraler Bestandteil* der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen betrachtet“ (Keilson 1998, 48).

Becker (2003, 25) fasst den Verdienst Keilsons Studie folgendermaßen in Worte: „Damit ist Trauma vom Einschnitt zum Prozess geworden. Bei Keilson findet Trauma also in Sequenzen statt, wobei der zentrale Inhalt dieser Sequenzen die sozialpolitische Realität ist, d. h. hier die Verfolgung. Ganz zentral wird deutlich, dass das Trauma eben nicht mit der Befreiung endet, sondern nur in eine neue Sequenz übergeht.“

Keilsons Untersuchung liegt einige Jahre zurück und bezieht sich auf den Holocaust. Dennoch sind seine Erkenntnisse auf andere Themengebiete übertragbar, wie das folgende Unterkapitel zeigen wird. Ich gehe nun mit der Anwendung des Konzeptes der Sequentiellen Traumatisierung auf Flüchtlinge zur Auseinandersetzung mit Kriegs- und Fluchttraumatisierung über.

4.3.2 Sequentielle Traumatisierung bei Flüchtlingen

Zimmermann (2008) übernimmt Keilsons Konzept für das Erfassen von Traumatisierungen von Kindern und Jugendlichen mit Zwangsmigrationshintergrund. Dabei nennt der Autor (2008, 10f) in Anlehnung an Becker (2006, 192)²⁴ sechs potentiell traumatisierende Sequenzen im Kontext von Flucht und Zwangsmigration:

²⁴ Becker, D. (2006): Die Erfindung des Traumas – verflochtene Geschichten. Edition Freitag: Freiburg

1. Die erste Sequenz beschreibt den Zeitraum „vom Beginn der Verfolgung bis zur Flucht“ und ist „geprägt durch ein verzweifelteres Aufgeben und ein Akzeptieren der Ausweglosigkeit“.
2. Die zweite Sequenz betrifft die Flucht und ist geprägt durch „die überwältigende Angst und den Schock, alles verloren zu haben“.
3. In der dritten Sequenz, der „Anfangszeit am Ankunftsort, ... stehen meist vielfältige Überlebensprobleme, aber auch die Hinnahme der Tatsache im Mittelpunkt, dass der neue Ort meist keine wirkliche Sicherheit verspricht“.
4. Die vierte Sequenz beschreibt Zimmermann (ebd.) als „Chronifizierung der Vorläufigkeit“. In dieser Phase „müssen sich viele Migrierte dem schwerwiegenden Konflikt stellen, Bindungen an die alte Heimat aufrechterhalten zu wollen und gleichzeitig am neuen Ort ankommen zu müssen“. Bei Flüchtlingen aus Kriegs- und Krisengebieten wird die Problematik dieser Sequenz dadurch verstärkt, dass nicht nur das Herkunftsland mit traumatischen Erfahrungen besetzt ist, sondern Asylsuchende auch noch im Aufnahmeland oft traumatisierenden Lebensbedingungen ausgesetzt sind. Hierzu ist auch bei Becker (2003) nachzulesen, dass die bereits existierenden Traumata der Flüchtlinge im Exilland durch die dort vorherrschenden Lebensbedingungen und vor allem die mit der Gutachterpraxis verbundenen Belastungen verstärkt werden²⁵.
5. In der fünften, als „Rückkehr“ bezeichneten Sequenz „ist vor allem an erzwungene Rückkehr (z.B. Abschiebung) zu denken, die eine Re-Traumatisierung herausfordert. Dennoch ist auch die freiwillige Rückkehr oft eine Krisensituation, da sich sowohl die ursprüngliche Heimat als auch die Migrantinnen und Migranten stark verändert haben“.
6. In der sechsten Sequenz geht es schließlich um die Bildung einer Minderheit der im Aufnahmeland Gebliebenen, wobei diese Minderheiten meist durch lang andauernde Arbeitsverbote und Rassismus marginalisiert werden.

Zimmermann (2008, 12) stellt diese sechs potentiell traumatisierenden Sequenzen als nicht endenden Kreislauf dar und schreibt hierzu: „Dies gilt zum einen im Hinblick auf

²⁵ Asylsuchende erhalten eine Aufenthaltsgenehmigung, wenn sie ein ausreichendes Maß an Traumatisierung nachweisen können. Dies ist in vielerlei Hinsicht einer positiven Entwicklung der psychischen Situation dieser Menschen hinderlich (Lamott 2003). Darüber hinausgehend ist psychisches Leid kein messbarer Gegenstand; es kann höchstens kategorisiert werden, *was* jemandem zugestoßen ist, nicht *wie* der oder diejenige dies *erlebt* (Keilson 1998, 50).

eine Rückkehr ins veränderte Ursprungsland, die hohe Anpassungsleistungen verlangt, zum anderen, da Migrantinnen und Migranten oft wieder zu Verfolgten werden, bei ethnischen Spannungen etwa oder weil ihnen pauschal der Flüchtlingsstatus entzogen wird.“

Die hier dargestellten Sequenzen beziehen sich sowohl auf das Erleben Erwachsener als auch jenes von Kindern und Jugendlichen. Es sind jedoch zum besseren Verständnis der Situation junger MigrantInnen nach Zimmermann (2008, 12f) folgende drei sequenzübergreifende Erlebensbereiche zu beachten:

1. „Familiäre Situation“ (betrifft alle sechs Sequenzen):

Bezüglich der familiären Situation migrierter Kinder und Jugendlicher nennt Zimmermann (2008, 12) drei zu beachtende Aspekte: Erstens haben diese Kinder oft einen oder beide Elternteile verloren. Zweitens spricht er die gestörte familiäre Interaktion während der Verfolgung und im Exil an. Traumatische Erfahrungen werden innerhalb der Familie trotz ihrer Dominanz oft tabuisiert, was dazu führt, dass Kinder und Jugendliche mit der Bewältigung ihrer Traumata alleine gelassen werden. Diesbezüglich ist auch bei Lennertz (2004, 141f) nachzulesen, dass Eltern, die selbst durch Kriegs- und Fluchterlebnisse traumatisiert sind, „oft nur eingeschränkt in der Lage (sind), die emotionalen Bedürfnisse ihrer Kinder wahrzunehmen bzw. ihnen Unterstützung geben zu können. Die psychischen Folgen des Aufwachsens in einer solchen Familienkonstellation können sich noch Jahrzehnte später zeigen, in vielen Fällen werden sie nicht unmittelbar, sondern erst im weiteren Lebensverlauf überhaupt sichtbar“.

Drittens beschreibt Zimmermann (2008, 7) die spezifische Situation minderjähriger, unbegleiteter Flüchtlinge. Vor dem Hintergrund ihrer Trauer und dem Gefühl der Entwurzelung sowie nicht gelebten Abschieden fühlen sich diese Kinder und Jugendlichen mit „den Anforderungen und (realen oder so empfundenen) Feindseligkeiten der Aufnahmegesellschaft ... in besonderer Weise überfordert“ (ebd.).

2. „Hochgradig unsichere Zukunftsperspektive“ (betrifft Sequenzen drei bis sechs): Dieser Erlebensbereich wird von Zimmermann (2008, 12f) anhand folgender vier Aspekte charakterisiert: Erstens befinden sich viele dieser Kinder und Jugendlichen in einem extrem unsicheren Aufenthaltsstatus. Damit verbunden

ist zweitens eine „ständig präsente Angst vor Abschiebung“ (Zimmermann 2008, 12). Als dritten Aspekt nennt er die beengten Wohnverhältnisse vieler Familien, die den Jugendlichen einen altersgerechten Rückzug verunmöglichen. Viertens werden die aufgrund des Status der Duldung kaum vorhandenen „Zukunftsperspektiven in Bezug auf Ausbildung, Studium und eigenes Wohnen“ (Zimmermann 2008, 13) genannt.

3. „Schulische Situation“ (betrifft die vierte und die sechste Sequenz):

Die schulische Situation vieler junger MigrantInnen ist von drei Aspekten geprägt: Erstens sind aufgrund der bisher genannten Belastungen „viele der betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht in der Lage, die Schule als einen haltenden und Sicherheit gewährenden Ort wahrzunehmen und zu nutzen“ (Zimmermann 2008, 13). Damit in Zusammenhang stehend belastet zweitens der Schulalltag die Betroffenen oft zusätzlich und „ist häufig kontraproduktiv im Hinblick auf die Gewährleistung langfristiger, sicherer Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und innerhalb der Peer-Group“ (ebd.). Drittens spricht der Autor (ebd.) die Problematik an, dass sowohl „die Sach-, Affekt- als auch die Sozialbildung der Schule ... in der Regel nicht anschlussfähig an die spezifische Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit Zwangsmigrationshintergrund“ sind (Mitscherlich 2003²⁶; zit. n. Zimmermann 2008, 13).

Als ein weiteres Beispiel zur Sequentiellen Traumatisierung bei Flüchtlingen möchte ich nun das Modell der drei Phasen der Kriegstraumatisierung bei Kindern nach Kocijan-Hercigonja (1997, 179ff) anführen:

Die *erste Phase* beinhaltet die Konfrontation des Kindes mit ihm bisher unbekannten und unmittelbar mit dem Krieg in Zusammenhang stehenden Situationen, wie zum Beispiel das Erleben von Gewalt und Verwundung, das Leben in Schutzkellern, Flucht, das Erleben von Trennungen und Verlusten. Einhergehend mit diesen Erlebnissen in der ersten Phase sind akute posttraumatische Störungen bei Kindern zu beobachten, die „meist eng mit Trennungsangst, dem Gefühl, verlassen zu sein, und verschiedensten anderen Ängsten, die durch Gegenstände oder Ereignisse ausgelöst werden können, verbunden sind“ (Kocijan-Hercigonja 1997, 179). Ferner äußern sich diese Störungen in

²⁶ Mitscherlich, A. (2003): Auf dem Weg zur Vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. Beltz: Weinheim

„der Verweigerung der Nahrungsaufnahme, einem veränderten Gefühlsleben, Traurigkeit, häufigem Weinen und in einem allgemeinen Gefühl der Verunsicherung“ (ebd.).

Die *zweite Phase* der Kriegstraumatisierung bedeutet das Leben als Flüchtling oder im Exil. Kinder, die in Folge von Verlusten und Gewalterfahrungen traumatisiert sind, müssen sich in unbekannter Umgebung und einer fremden Kultur und Sprache zurechtfinden. Hinzu kommt, dass die Flüchtlingsfamilien meist unvollständig sind, was veränderte Rollenverteilungen mit sich bringt (Kocijan-Hercigonja 1997, 180). „In dieser Phase stellen für das Kind die fremde Umgebung, die neuen Lebensbedingungen und oft auch das Problem mit seiner eigenen Identität und der seiner Familie neben seinem primären Trauma ein weiteres Trauma dar.“ (Kocijan-Hercigonja 1997, 180f) Zusätzlich zu oft bereits chronifizierten Posttraumatischen Belastungsstörungen werden depressive oder aggressive Verhaltens- und Kommunikationsstörungen entwickelt. Innerhalb der Familien treten ebenfalls oft schwerwiegende Veränderungen wie Konflikte zwischen Eltern und Kindern sowie zwischen den Eltern untereinander, die häufig in deren Trennung oder Scheidung münden, auf (Kocijan-Hercigonja 1997, 181). Die *dritte Phase* wird durch die Rückkehr in das ursprüngliche Heimatland oder die endgültige Niederlassung im Exilland eingeleitet. Es kommt dabei oft zu einer Verstärkung Posttraumatischer Belastungsstörungen, da Betroffene bei ihrer Rückkehr mit verdrängten, unverarbeiteten Erlebnissen während des Krieges konfrontiert werden (ebd.). Auf die endgültige Niederlassung im Exilland geht Kocijan-Herciginja hier leider nicht mehr ein.

In den folgenden Unterkapiteln bemühe ich mich um ein tiefer gehendes Verständnis für die Lebenssituation von traumatisierten Flüchtlingen. Dazu gliedere ich den Themenbereich, ähnlich den ersten beiden Phasen bei Kocijan-Hercogonja, in folgende Sequenzen:

Erstens konzentriere ich mich auf in der Literatur beschriebene Aspekte des Erlebens von Krieg und Flucht, also der direkten Lebens- und Existenzbedrohung mit den damit verbundenen Verlusten und Trennungen. Orientiert man sich an Keilson, so bedeutet dies eine Auseinandersetzung mit der zweiten traumatischen Sequenz der direkten Verfolgung; nach Zimmermanns Modell schließt dies die erste und zweite Sequenz mit ein.

Zweitens fokussiere ich die Situation von Flüchtlingen im Aufnahmeland, in dem sie sich zwar (meist) außer Lebensgefahr befinden, aber dennoch in vielerlei Hinsicht erneut traumatisierenden Bedingungen ausgesetzt und mit der Verarbeitung der erlittenen Verluste und Trennungen oft überfordert sind. Zugleich bietet diese Phase die Chance des Gelingens der Trauer um eben jene Verluste und damit das Potential für eine positive Entwicklung von Traumaprozessen. Diese Phase entspricht Keilsons dritter traumatischer Sequenz der Nachkriegszeit und Zimmermanns dritter, vierter und sechster Sequenz.

4.3.3 Traumatisierung durch Krieg und Flucht

Um mit Flüchtlingskindern und –jugendlichen pädagogisch oder therapeutisch arbeiten zu können, ist es erforderlich, in der Lage zu sein, sich deren „Gefühls- und Vorstellungswelt, der Denk- und Erlebenswelt ... verstehend anzunähern und ein Stück zu spüren, wie die Objekte und die Welt wahrgenommen und erlebt werden“ (Kraushofer 2004, 173). Das bedeutet, „sich in eine beängstigende Welt voller feindlicher oder zerstörter Objekte zu begeben und sich beispielsweise auch in das Erleben massiver physischer und psychischer Gewalt einfühlen zu müssen“ (ebd.). Darüber hinaus heißt das, „sich indirekt der totalen Hilf- und Orientierungslosigkeit, dem völligen Ausgeliefert- und Alleingelassensein, dem Überschwemmtwerden mit eigener Aggression, dem Erleben des Fortgeschicktwerdens, der realen Verfolgung und körperlichen Beschädigung auszusetzen sowie Gefühle der Verzweiflung, der unendlichen Trauer, der Schuld und des Verlustes der Identität zu spüren“. (ebd.) Kraushofer schildert hier ein eindrucksvolles Bild jener Aspekte, mit denen man in der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen konfrontiert werden kann und bietet zugleich einen Einblick in das Ausmaß an Traumatisierungen dieser Personengruppe.

In seinem Artikel über die „Psychotherapeutische Arbeit mit Flüchtlingskindern und ihren Familien“ (1998) geht Joachim Walter auf die Spezifika traumatischer Prozesse in Zusammenhang mit Kriegserlebnissen und Zwangsmigration ein, die ich an dieser Stelle nachzeichnen möchte:

Traumata infolge von Krieg und Flucht weisen, so Walter (1998, 60), einen zentralen Unterschied zu anderen Traumatisierungen auf: „Nicht nur die zentralen Beziehungen,

sondern auch das gesamte Umfeld inklusive seiner Werte, Normen, Regeln des Zusammenlebens, seiner Kultur und seiner Bewältigungsmöglichkeiten“ sind eingeschränkt. Diese „Form“ der Traumatisierung bezeichnet Barkic-Deinhardt (2004, 182) als „politische Traumatisierung“, „da die Täter nicht nur die unmittelbare Verletzung (der Opfer; Anm. d. V.) beabsichtigen, sondern eine umfassende Schädigung durch die psychische Zerstörung des Opfers und seines sozialen Netzwerks“.

Die meisten Flüchtlinge waren bzw. sind so genannten Extremsituationen ausgesetzt. Walter (1998, 60) definiert den Begriff der Extremsituation in Anlehnung an Bettelheim (siehe Fußnote auf Seite 41) wie folgt:

- „völlige Unvorhersehbarkeit,
- Unvermeidbarkeit,
- unsichere oder unabsehbare Dauer,
- beständige (Lebens-)Gefahr,
- beständige Ohnmacht des Betroffenen, oft verbunden mit:
- einer erzwungenen Inversion der psychischen oder sozialen Normen,
- einer völligen Ächtung der Person,
- Zwangskollektivierung in Lagern und Gefängnissen,
- Zerschlagung jeglicher Gruppenstrukturen (Isolation),
- körperlicher und seelischer Not,
- einer völligen Veränderung der Um- und Mitwelt“ (Walter 1998, 60).

Möhlen (2005, 19) beschreibt prägende und die Entwicklung von Flüchtlingskindern und -jugendlichen beeinflussende Belastungen und nennt dabei Traumatisierungen in Folge des Krieges und der Flucht wie „Bombardierungen, Vertreibung aus den Wohnhäusern und der Heimat, Verlust oder Ermordung von Angehörigen, Verletzungen, extreme Armut oder Hunger, lebensbedrohliche Situationen u. v. m.“ (ebd.). Diese Erfahrungen können innerpsychische Folgen wie „überwältigende Angsterlebnisse, Dissoziationen, Wiederholungszwang, brüchige und unsichere Bindungen an die Familie, übersteigerte Anforderungen an die eigene Person sowie Schuldgefühle im Hinblick auf das eigene Überleben bei gleichzeitiger Ermordung oder dem Zurückbleiben naher Verwandter oder Freunde“ bewirken (Zimmermann 2008, 2).

Kocijan-Hercigonja (1997, 179) beschreibt drei Formen der Kriegstraumatisierung bei Kindern:

1. „Direkte Kriegstraumata, das heißt Traumata, die die Kinder am eigenen Leib erlebt haben.“ Betroffene dieser Form der Kriegstraumatisierung erfuhren Verwundung, Gefangenschaft, Verlust der Eltern, psychischen und/oder physischen Missbrauch (ebd.).
2. „Indirekte Kriegstraumata“ werden durch das Erleben von Gewaltanwendung bis hin zu Mord als Zeugen sowie den Verlust von Verwandten und Freunden²⁷ ausgelöst (ebd.).
3. „Traumata, die eng mit dem Leben im Land zusammenhängen“ wurzeln im Verlust der Gültigkeit bisher vertrauter Regeln und Sitten und der dadurch verursachten Verunsicherung von Kindern, die diesen Wandel nicht verstehen können (ebd.).

Eine der häufigsten Folgen von Krieg und Flucht für Kinder und Jugendliche ist die vorübergehende oder dauerhafte Trennung von Eltern(teilen) und/oder anderen wichtigen Bezugspersonen (Lennertz 2004, 141), sowie der Verlust des vertrauten Umfeldes und der gewohnten Lebensstruktur. Ich möchte auf die Bedeutsamkeit von Trennungen und Verlusten im Zusammenhang mit Kriegs- und Fluchttraumatisierung an dieser Stelle lediglich hinweisen; in Kapitel 4.5 widme ich mich dieser Thematik ausführlich. Zuvor soll jedoch noch auf die Lebenssituation von Flüchtlingen im Exil eingegangen werden.

4.3.4 Traumatisierung im Aufnahmeland

„Für Flüchtlinge ist nicht nur ‚eine Welt zusammengebrochen‘, sondern sie haben obendrein wochen-, monate- und zum Teil jahrelang unter bedrohlichen, hoffnungslosesten und entwürdigenden Umständen überlebt, verfolgt von unerträglichen Bildern und Erfahrungen von Verlust, geschlagen und gefoltert, in

²⁷ Ich gehe davon aus, dass Kocijan-Hercigonja (1997, 179) den Verlust von Verwandten und Freunden als „indirekte Kriegstraumatisierung“ bezeichnet (im Gegensatz zum Verlust der Eltern als „direkte Kriegstraumatisierung“), da sie davon ausgeht, dass Bindungen zu Verwandten und Freunden weniger stark und bedeutsam sind als jene zu den Eltern. Ich schließe mich diesem Gedankengang nicht an und bin der Ansicht, dass der Verlust von Verwandten und Freunden sehr wohl eine direkte Form der Kriegstraumatisierung darstellt.

Lagern eingesperrt und vergewaltigt. Das Exil stellt zusätzliche ‚neue‘ Anforderungen an die schon Geschwächten.“ (Vucelic 2004, 64)

Dieses einführende Zitat soll verdeutlichen, unter welchen Ausgangsbedingungen Flüchtlinge im Exil auf die in Folge diskutierten Anforderungen stoßen.

Die Lebenssituation von Flüchtlingen im Exil ist oft geprägt von Belastungen wie ungünstigen Wohnsituationen, schlechten Ernährungsmöglichkeiten, fehlender Privatsphäre (Flüchtlingsunterkünfte), Trennungen bzw. Verlusten von Familienangehörigen, dem Umgang mit neuen Kulturen, die das Erlernen neuer Sprachen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Ansätzen implizieren, Rassismus der Aufnahmegesellschaft oder ungewissen respektive fehlenden Zukunftsperspektiven (Möhlen 2005, 19).

Walter (1998, 63) nennt vier unterschiedliche, gleichzeitig ablaufende und interagierende Prozesse mit jeweils vielfältigen Variablen, welche von Flüchtlingsfamilien, die Krieg und Verfolgung überlebt haben, zu integrieren sind:

1. „Der Prozeß gesellschaftlichen und kulturellen Wandels innerhalb der alten und neuen Umgebungsgesellschaft:“ (ebd.) Dieser Prozess betrifft den Aufbau neuer kultureller und ethnischer Identitäten, was mit einer Veränderung gewohnter Werthaltungen und dem Verlust vertrauter Strukturen, Unterstützungs- bzw. Bewältigungssystemen sowie sozialer Netzwerke verbunden ist. Darüber hinausgehend sind Flüchtlingsfamilien oft einem „double bind zwischen Anpassungsdruck und Abstoßung durch die aufnehmende Gesellschaft, oft auch in der Herkunftsgesellschaft“ (ebd.) ausgesetzt.
2. Der Prozess der individuellen Entwicklung ist zu beachten. Dabei sind folgende Variablen altersabhängig: „traumatische Reize, Expositionen zu belastenden Erlebnissen, Handlungs- und Bewältigungsmöglichkeiten, Verarbeitungsmöglichkeiten durch Integration, Reflektion und Symbolisierung“ (ebd.).
3. Der dritte Prozess betrifft die „Entwicklung der Familie und die Erfüllung oder Behinderung ihrer Entwicklungsaufgaben und Lebenspläne“ (ebd.). Dabei sind die Variablen der „mit der Elternschaft verbundenen Wünsche und Belastungen“ und der „Bedeutung der Geschwisterbeziehung“ (ebd.) bedeutsam.

4. Der vierte Prozess betrifft die Bewältigung der erlittenen Traumata und der Migration, was beeinflusst wird durch die subjektive Einschätzung der eigenen Situation, die Erinnerung an das Trauma, die Phasen der Trauer und der Integration des Traumas sowie durch Reaktionen des Umfeldes, welche die traumatisierte Person zusätzlich belasten (ebd.).

Innerhalb der Flüchtlingsfamilien kommt es oft zu einer Veränderung der Familienstrukturen und der Aufgabenbereiche der einzelnen Mitglieder. „Gerade bei Verlust und Migration steigen die Anforderungen der Familienmitglieder aneinander, die Ressourcen des einzelnen sind jedoch oft erschöpft. Es kommt leicht zu Enttäuschungen und Konflikten.“ (Walter 1998, 69)

In diesem Zusammenhang bespricht der Autor (ebd.) zwei Aspekte:

- In vielen Flüchtlingsfamilien kommt es zu einem Rollentausch innerhalb der Familien, bei dem die Kinder elterliche Aufgaben wie deren Tröstung und Versorgung oder die Vermittlung mit der Außenwelt im Exil (z. B. Behördengänge) übernehmen. „Diese sogenannte *Parentifizierung* wird oft als ein wesentlicher pathogener Teil des Familienmilieus angesehen, allerdings muß man sie auch als notwendigen und zeitweise funktionalen Bewältigungsmechanismus sehen, bei dem eine, die traditionellen Rollen in der Herkunftskultur nicht berücksichtigende Beurteilung unpassend ist.“ (ebd.)
- Der zweite, hier genannte und zur Traumatisierung der Familie beitragende Aspekt ist der so genannte „*Schweigepakt*“, der nicht-verbale Konsens, daß die erlebten Verletzungen verdrängt oder abgespalten werden müssen. ... Nicht nur der adäquate Zugang zur Außenwelt und zur eigenen Innenwelt wird dadurch verstellt. Kinder erleben unbewußt sehr genau, daß der unsichtbare ‚mächtige‘ Verfolger trotzdem das Leben prägt.“ (ebd.) Oft kommt es dazu, dass Kinder die Ängste und Erlebnisse ihrer Eltern spüren und ausleben. Walter (ebd.) nennt dies die „*Konkretisierung* des elterlichen Schreckens“.

Becker (2003, 25) bezieht sich auf die von Keilson im Zuge der oben genannten Studie ermittelte Bedeutung der dritten traumatischen Sequenz und schreibt: „Wenn man diese (Keilsons; Anm. d. V.) Überlegungen der Realität von Flüchtlingen zu Grunde legen

würde, könnte man sehr schnell verstehen, dass das Trauma eben nicht nur im Heimatland stattfindet, sondern auf der Flucht in eine neue Sequenz übergeht und letztlich auch eine erfolgreiche Rückkehr nur die nächste traumatische Situation einleitet. Trauma ist mit Keilson etwas, dessen Beginn wir feststellen können, das dann Teil des Lebens wird und jederzeit (wieder) virulent werden kann, nämlich immer dann, wenn die soziale Umwelt, der politische Prozess, erneut zerstörerisch wirken.“

Die von ohnehin bereits traumatisierten Asylanten und Flüchtlingen geforderten Anpassungsleistungen wie das Erlernen einer fremden Sprache, das Gewöhnen an fremde Speisen, Sitten und Kulturen, dabei jedoch möglichst nicht aufzufallen, um unangenehme Assoziationen der Einwohner des Gastlandes zu vermeiden, gefährden demnach deren individuelle und kulturelle Identität (Egger 2003, 141). „Hinzu kommen die permanenten Demütigungen durch Ämter, ein Leben am Rand der Gesellschaft, in überfüllten Wohnheimen, die alltägliche Geringschätzung im Gastland, gekoppelt mit fluchtbedingten Stressreaktionen, welche per se zu einer erhöhten Vulnerabilität beitragen.“ (ebd.) „Nichts, womit AsylantInnen hier im neuen Aufnahmeland zu tun haben, erinnert an etwas Vertrautes, Mütterliches, Beruhigendes, Bekanntes aus der eigenen Heimat, etwas, was bisher dazu geführt hat, sich wieder sicher und in guten Händen zu fühlen.“ (Egger 2003, 142) Dies führt, so Egger (ebd.), zu einem massiven Angriff auf das Ich. Die Koppelung der traumatischen Erfahrungen durch Krieg und Flucht mit einer Retraumatisierung im Aufnahmeland hat die Bildung dementsprechend negativer Außenweltrepräsentanzen zur Folge, was wiederum die Selbstwahrnehmung und den Selbstwert beeinflusst und zu folgenden Störungsbildern führen kann:

- „psychotische Dekompensation bei ansonsten reifen Persönlichkeiten;
- Depressionen, begleitet von Gefühlen der Sinnlosigkeit, der Leere, der Schuld und Resignation;
- Suizidalität;
- Hypochondrische Ängste und Panikstörungen (z. B. Angst, von Würmern zerfressen zu werden);
- PTSD;
- Schmerzsymptomatik;
- psychosomatische Krankheiten;
- soziale Dysfunktion.“ (Egger 2003, 143)

Dabei kommt es, so die Autorin (ebd.) zu einer „abermaligen Überflutung mit dem erlebten Grauen. Der gegenwärtige diffuse Zustand, jetzige und vergangene Schrecken können nicht mehr getrennt erlebt werden“.

Dieser Gedankengang wird von Klaus Ottomeyer (2003, 49ff) mit einem eindrucksvollen Fallbeispiel aus der therapeutischen Betreuung eines Asylsuchenden belegt. Der Autor (ebd.) erzählt, wie sich die Symptomatik eines Klienten nach einem Termin bei der Fremdenpolizei, der auf eine halbstündige rassistische Tirade des zuständigen Beamten gegen Asylwerber reduziert war, drastisch verschlechterte und welch gravierenden Einfluss die im Exilland herrschenden Bedingungen auf den Traumaprozess haben.

Walter (1998, 59) misst für das Erfassen der Traumatisierung von Flüchtlingskindern ebenfalls nicht nur den im Herkunftsland und auf der Flucht erlittenen Traumata, sondern auch den belastenden und die Bewältigung bisheriger Erfahrungen behindernden Faktoren im Aufnahmeland, die oft ebenso von traumatisierendem Charakter sind, große Bedeutung bei. Als Beispiele solcher Faktoren nennt Walter (1998, 59f) alltäglichen Rassismus, erzwungene Passivität, Unsicherheit der Lebensperspektive und nicht angepasste Erziehungsangebote.

Nachdem nun (re)traumatisierende Faktoren in der Zeit nach der eigentlichen Kriegs- und Fluchttraumatisierung beleuchtet wurden, gehe ich noch auf in der Literatur genannte Möglichkeiten von der Traumabewältigung förderlichen Bedingungen im Aufnahmeland ein.

4.4 Förderliche Bedingungen zur Traumabewältigung bei Flüchtlingskindern und – jugendlichen

In der Literatur sind einige Beiträge zu finden, die sich mit der Frage nach der Traumabewältigung förderlichen Bedingungen in der in Kapitel 4.3.4 thematisierten traumatischen Sequenz *nach* dem Erleben von Krieg und Flucht auseinandersetzen.

In diesem Zusammenhang betont Walter (1998, 70) die Bedeutsamkeit der Zeit nach der „eigentlichen“ Traumatisierung durch Krieg und/oder Flucht im Exilland für die Traumabewältigung bzw. –verstärkung.

Folgende Faktoren sind dem Autor (ebd.) nach der Aufarbeitung von Traumata förderlich:

- „Möglichkeiten, die meist als chaotisch empfundenen, traumatischen Faktoren zu ordnen, ihnen eine Bedeutung zu geben, die sich mit dem Lebensplan und den Anforderungen der Umwelt vereinbaren läßt, Flexibilität zuläßt und die eine lebbare Antwort gibt auf die Frage: ‚Warum ist *mir* das passiert?‘
- Erfahrungen früherer erfolgreicher Bewältigung;
- Fehlen anderer überfordernder Lebensereignisse, die als Trauma-Promotor wirken, wie z. B. frühere Trennungserlebnisse; entfernte Beziehungen zum Übergriffigen;
- sensible Eltern, die das Trauma der Kinder bemerken können, ihm Raum geben können und die Kinderversorgung nicht als bedrohlich und belastend empfinden; Flexibilität zwischen ‚denial‘ und ‚intrusion‘: Fähigkeit zur Verdrängung, wenn Handlungsfähigkeit erforderlich ist, und zur Erinnerung, um dem Leben wieder Kohärenz und Sinn zu geben;
- Existenz einer hilfreichen Umwelt, die Verarbeitungshilfen, entsprechende Information, Orientierung, wohlwollende Aufnahme, Beziehungsmöglichkeiten zu elterlichen Figuren und Gleichaltrigen, und eine schnelle Wiederherstellung von Alltäglichkeit bietet. Dies beinhaltet die Möglichkeit, sich über Schule und Arbeit wieder als wertvoll und handlungsfähig zu erleben.“ (ebd.)

Einen auf den Prozess der Traumabewältigung bezogenen, interessanten Denkanstoß liefern Adam und Aßhauer (2007), indem sie der Versöhnung der Betroffenen mit dem Erlebten einerseits, aber auch mit den Verantwortlichen hierfür andererseits einen besonderen Stellenwert beimessen. Die Autoren definieren den Begriff der Versöhnung als „prozesshafte Wende zu einer beiderseitigen oder allseitigen, dauerhaften Grundhaltung des gegenseitigen Vertrauens. Sie manifestiert sich auf der intrapsychischen, interpersonalen und soziokulturellen Ebene,

- geht einher mit einem Wandel von Emotionen wie Hass und Rachewunsch zu Respekt und Empathie,

- impliziert die Bereitschaft zur konstruktiven Konfliktlösung und zum (Wieder-) Aufbau der zerbrochenen Beziehung
- und erfordert die Entwicklung neuer Einstellungen gegenüber der eigenen Rolle im Konflikt, gegenüber dem Feind und der eigenen Gesellschaft.“

(Adam, Abhauer 2007, 163)

Eine hier beschriebene Haltung der betroffenen Flüchtlinge ist sicherlich der Verarbeitung des Erlebten förderlich; es könnte sinnvoll sein, dies zum Gegenstand pädagogischer Arbeit mit Flüchtlingskindern und –jugendlichen, auf die im Folgenden eingegangen wird, zu machen.

Einen gewichtigen Beitrag zur Entwicklung des Traumaprozesses bei Flüchtlingskindern und –jugendlichen in Richtung Bewältigung (statt Intensivierung) können PädagogInnen leisten. Die Thematik von in Zusammenhang mit Zwangsmigration stehenden Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen scheint in pädagogischer Theorie und Praxis jedoch bisher weitgehend gemieden worden zu sein. Diesem Umstand schreibt David Zimmermann (2008, 7) das Fehlen von angemessenen Konzepten zur pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Zwangsmigrationshintergrund zu, in denen in adäquater Weise auf deren innerpsychische Situation Rücksicht genommen wird.

Eine Entwicklung oben genannter, fehlender Konzepte für die pädagogische Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen, die dieser Personengruppe zuordenbar sind, erfordert, so der Autor (2008, 15), eine an inneren Realitäten interessierte Pädagogik. Diese muss sich „von zweierlei Möglichkeiten der (Nicht-) Erfassung traumatischen Leids abgrenzen“ (ebd.):

Zum einen nennt Zimmermann (ebd.) das „Empowerment-Dogma“ als inadäquate Herangehensweise an traumatisierte Kinder und Jugendliche. Es werden hierbei „scheinbar schnell zum Ziel führende Wege der (Nicht-)Bearbeitung der traumatischen Erfahrungen postuliert (die im Wesentlichen aus einer Zielfindung, nicht jedoch in einer Reflexion des Geschehenen bestehen). Diese können aufgrund der Tiefe und Bedeutsamkeit der traumatischen Erlebnisse keinen adäquaten Lösungsversuch darstellen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang kritisiert Zimmermann (2008, 14) die in vielen Bereichen sozialer Arbeit gängige Vermeidung defizitorientierter Ansätze zu Gunsten von ausschließlicher Orientierung an Ressourcen und Kompetenzen von

Individuen. Solche Empowerment-Ansätze fördern die Tabuisierung des Traumathemas und lassen betroffene Kinder und Jugendliche mit ihren traumatischen Erfahrungen bzw. deren Bearbeitung alleine. Eine defizitär orientierte Kategorie der Traumatisierung hingegen dient, so Zimmermann (ebd.), der Anerkennung der erlittenen Traumata durch deren Fokussierung²⁸.

Zweitens spricht sich Zimmermann (2008, 14) gegen eine psychiatrische, nur an äußeren Symptomen orientierte Herangehensweise in der Klassifikation traumatisierter Kinder und Jugendlicher aus. Als eine solche Klassifikation sieht er die Konzeption des „Posttraumatischen Belastungssyndroms“ (PTBS), die sich ausschließlich auf die individuelle Ebene bezieht, die sozialpolitische Realität außer Acht lässt und konzeptbedingt kulturell unsensibel ist. Jenen Menschen, die dem Klassifikationsschema nicht entsprechen, wird durch eine solche Herangehensweise die psychische Überforderung abgesprochen. „Faktisch wird das Opfer damit zum Verantwortlichen seiner Traumatisierung gemacht und so stigmatisiert“ (Zimmermann 2008, 15). Dies wiederum behindert die Verarbeitung traumatischer Erfahrungen erheblich.

Darüber hinausgehend ist eine nur an äußeren Symptomen interessierte Klassifikation für die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen wenig sinnvoll, „da sie kaum Aussagewert über spezifische Schwächen und Stärken des Individuums“ und „im schulischen Alltag eher diskriminierenden als schützenden Charakter“ (Zimmermann 2008, 10f) hat.

Vor diesem Hintergrund schlägt Zimmermann (2008, 9) das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung²⁹ nach Keilson als einen adäquaten Zugang zur Erfassung des Erlebens von Kindern und Jugendlichen mit Zwangsmigrationshintergrund vor.

Auch Walter (1998, 59) kritisiert die fehlende Auseinandersetzung mit dem durch das Erleben von Folter und politischer Verfolgung verursachten psychischen Elend bei Kindern und dessen Folgen für deren „Beziehungswelt und die inneren Repräsentationen der verfolgenden Umwelt“ (ebd.).

²⁸ Um einer missverständlichen Interpretation dieses Gedankenganges vorzubeugen, möchte ich diesen kurz weiter ausführen: Ich verstehe Zimmermanns (2008, 14) Überlegungen als Appell zur ernsthaften Auseinandersetzung mit und Thematisierung von traumatisierenden Erlebnissen und innerpsychischem Erleben desselben. Ich denke, dies wird in Form der dadurch ermöglichten Aufarbeitung des Erlebten als *Voraussetzung* für eine Zuwendung zu Ressourcen und Zukunftsperspektiven gesehen.

²⁹ Zum Konzept der Sequentiellen Traumatisierung siehe Kapitel 4.3.

Es wurde bisher bereits an unterschiedlichen Stellen auf die spezielle Bedeutung von traumatisierenden Ereignissen für Kinder und Jugendliche als in ihrer Persönlichkeitsentwicklung noch nicht ausgereiften Individuen hingewiesen. Im folgenden Kapitel wende ich mich dem Zusammenwirken von innerpsychischen Vorgängen in der Entwicklungsphase der Adoleszenz und Traumatisierung zu, um diese Problematik genauer herauszuarbeiten, da es in der vorliegenden Diplomarbeit um das Erleben einer sich in eben dieser Entwicklungsphase befindenden jungen Frau geht.

4.5 Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen – mit besonderer Berücksichtigung der Adoleszenz³⁰

Im Unterschied zu traumatisierten Erwachsenen sind betroffene Kinder „gleichzeitig mit zwei anspruchsvollen Prozessen konfrontiert: Zum einen mit den vielen Entwicklungs Herausforderungen, die jede heranwachsende Person betreffen, und zum anderen mit den multiplen traumatischen Erfahrungen der Flüchtlinge und Vertriebenen“ (Möhlen 2005, 19f).

Nach Vucelic (2004, 64) bedeutet Flucht die unfreiwillige Migration in ein Exilland, was sie als traumatisches Erlebnis bezeichnet, an dem viele ein Leben lang leiden.

Kinder und Jugendliche jedoch, so die Autorin (ebd.), erleben Krieg und Flucht wesentlich intensiver als Erwachsene. Sie schreibt: „Ihre Traumatisierungen sind aus mehreren Gründen gravierender als bei Erwachsenen. Sie sind meistens von Erwachsenen abhängig, können häufig keine Zusammenhänge erkennen, oft haben sie – je nach Entwicklungsstand – nicht die Fähigkeit, sich ein eigenes Urteil zu bilden und entwickeln dadurch schnell Schuldgefühle. Entwicklungsbedingt und je nach Entwicklungsstand verhalten sie sich risikoreicher und –freudiger, probieren in

³⁰ „Die Adoleszenz stellt die Phase der menschlichen Entwicklung dar, in der Jugendliche vor der Aufgabe stehen, die physische und sexuelle Reifung psychisch zu verarbeiten und die körperlichen Veränderungen seelisch zu integrieren. Die infantile Sexualität muß in die endgültige sexuelle Organisation überführt werden, die Loslösung von den ödipalen Liebesobjekten vollzogen und eine Objektwahl außerhalb der Familie getroffen werden. Ich-Ideal und Überich müssen reorganisiert werden. Sozial und beruflich ist die eigene Zukunft zu planen und ein Platz in der Gesellschaft zu finden. Es ist die Phase der Entwicklung, in der biologische Veränderungen und psychische Erfahrungen am direktesten aufeinander bezogen sind und umfassende Integrationsprozesse stattfinden.“ (Bohleber 2000, 24f)

Alltagssituationen mehr aus, können Menschen und Situationen jedoch schwerer einschätzen.“ (ebd.)

Walter (1998, 66) thematisiert die Altersspezifität von Traumatisierungen bei Flüchtlingen und verweist auf die Unterschiedlichen Auswirkungen traumatischer Erlebnisse in den einzelnen Entwicklungsphasen. Demnach ist es notwendig, „die entwicklungsabhängige Verletzbarkeit, aber auch altersentsprechende Verarbeitungs- und Bewältigungsmechanismen zu betrachten“ (ebd.).

„Für Säuglinge etwa ist die frühe Besetzung durch die Eltern und deren – durch traumatische Erlebnisse oft beeinträchtigte – Kommunikationsfähigkeit und Empathie zentral, um selbst einmal Beziehungsfähigkeit und Urvertrauen aufbauen zu können.“ (ebd.).

„Für *Kleinkinder* ist die Zerstörung der Umwelt und Beziehungswelt zentraler. Sie erleben Kriege und Verfolgung, aber auch z. B. die Hilflosigkeit und den sozialen Abstieg der exilierten Eltern viel direkter und erinnern sich oft besser als die Eltern an belastende Situationen, die sie schon im Spiel darstellen und z. T. verbalisieren können.“ (Walter 1998, 67) Oft verändern Kleinkinder erlernte Verhaltensmuster und Gewohnheiten und reagieren mit Regression in frühere Entwicklungsstufen, was dann in häufigem Weinen und Schlaf-, Ess- sowie Kommunikationsstörungen zum Ausdruck kommt (Kocijan-Hercigonja 1997, 184).

„*Schulkinder* erleben die Zerstörung der erweiterten Beziehungswelt, z. B. den Verlust Gleichaltriger noch deutlicher. Sie haben allerdings schon oft gut entwickelte Möglichkeiten sich selbst, aber auch den Eltern zu helfen und sich in der Helferrolle zu stabilisieren.“ (Walter 1998, 67) Kinder dieser Altersgruppe versuchen meist, das Aufkommen von Bildern und Gedanken, die an erlittene Traumata erinnern, zu vermeiden. Oft haben sie große Angst um ihre Bezugspersonen und versuchen, ihre Eltern nicht mit den eigenen Problemen und Ängsten zu belasten (Kocijan-Hercigonja 1997, 184).

Adoleszente in traumatisierten Familien haben meist große, die Ablösung von der Familie und den Aufbau einer eigenständigen, stabilen Identität betreffende Schwierigkeiten. Eine Trennung von den traumatisierten Eltern ist – wenn überhaupt möglich – mit Schuldgefühlen verbunden, was der Entwicklung der Jugendlichen hinderlich ist. Rassistische Kränkungen treffen Adoleszente mehr als Kinder, ebenso

bereitet ihnen das Einfügen in eine neue Exilumgebung und das Wahrnehmen des damit verbundenen sozialen Abstieges der Familie größere Probleme (Walter 1998, 68).

Oft ist es den Jugendlichen unmöglich, sich ihre eigene Zukunft vorzustellen; viele entwickeln Verhaltensauffälligkeiten, in denen sich ihre Traumatisierungen äußern. Sie werden sich vermehrt ihrer eigenen Verwundbarkeit und Hilflosigkeit bewusst (Kocijan-Hercigonja 1997, 184).

In der Adoleszenz als einer besonders sensiblen Entwicklungsphase kommt es häufig aufgrund der so genannten „physiologischen Ich-Schwäche“ (Endres, Moisl 1998, 25) zum Durchbruch der Auswirkungen früherer Traumatisierungen. Das Ich verliert an Stabilität, da es in der Adoleszenz zu einer konflikthaften Verdichtung von zahlreichen Entwicklungslinien kommt: „Unter dem biologischen Druck der pubertären Entwicklung müssen neue Lösungen im Bereich der Selbstentwicklung, der Ich-Entwicklung und der Entwicklung der Geschlechtsidentität gefunden werden.“ (ebd.)

Bürgin (1998, 128) beschreibt die Adoleszenz als eine Entwicklungsperiode, in der Jugendliche aufgrund von biologischen Faktoren und gesellschaftlichen Anforderungen eine Vielzahl an Aufgaben zu bewältigen haben: „Durch die physische Reifung der generativen Funktionen wird eine völlige Neustrukturierung der intrapsychischen Erlebnis- und Handlungsmuster sowie eine Umgestaltung der Interaktionsformen erforderlich.“ (ebd.)

Durch das Aufkommen von ungeahnt heftigen und intensiven Impulsen, Wünschen, Bedürfnissen, Gefühlen und Empfindungen kommt es zu einer zeitweiligen Überforderung von Regulierungs- und Steuerungsfunktionen des Ich. Das Erlangen von Selbstkontrolle erfordert ein erhöhtes Maß an Anstrengung. Bisher ausreichende Erfahrungen des Erlebens und Gestaltens von Beziehungen erfahren eine tief greifende Erschütterung (Bürgin 1998, 129).

Die in der Adoleszenz stattfindende „Annäherung an die Welt der Erwachsenen“ (ebd.) kann nur dann vollzogen werden, wenn es zugleich gelingt, sich von der Kindheit mit ihren vertrauten Funktions- und Erlebnisweisen als unwiederbringlichen Lebensabschnitt zu verabschieden (ebd.).

„Es ist offensichtlich, daß eine Phase derart enormer Umgestaltungen, für die die jeweilige Gesellschaft nicht immer brauchbare Hilfen zur Verfügung stellt, mit einer ungeheuren Verletzbarkeit verbunden ist“ (ebd.). Die vor allem auf das

Selbstempfinden bezogene Verletzbarkeit Adoleszenter ist umso größer, je „schlechter ausbalanciert ein Individuum intrapsychisch und interpersonell in diese Stromschnellen des Entwicklungsgeschehens hineingerät“ (Bürgin 1998, 129f). Dies geschieht, so der Autor (1998, 130), nicht zuletzt auch deswegen, „weil sich im gegenwärtigen Kontext relativierte, bisher gerade noch brauchbare Beziehungskonfigurationen und affektive Orientierungshilfen für die jetzigen Entwicklungsaufgaben als nun nicht mehr tauglich erweisen“ (Bürgin 1986³¹; zit. n. Bürgin 1998, 130).

Die Adoleszenz als eine Lebensphase, in der Menschen besonders verletzlich sind, bringt somit eine spezifische Anfälligkeit für Traumatisierungen mit sich (Bürgin 1998, 143).

4.6 Traumatische Trennungen und Verluste

Ich komme nun, nachdem ich mich eingehend mit Traumatisierung im Allgemeinen und Kriegs- und Fluchttraumatisierung im Besonderen befasst habe, zum thematischen Kern meiner Untersuchung, jenem der Trennung in Zusammenhang mit bzw. vor dem Hintergrund von Kriegs- und Fluchttraumatisierung. Es folgt eine kurze, theoriegeleitete Einführung in den Themenbereich der Trennung³² aus psychoanalytischer Sicht, wobei von den angeführten AutorInnen meist auf Trennung als Trauerprozess nach Todesfällen eingegangen wird. Ich wende diese Konzepte darüber hinaus gehend auch auf andere „Formen“ von Trennungen – im Falle meiner Diplomarbeit auf Trennungen in Folge der Flucht aus dem Heimatland – an.

Im Anschluss daran folgt die Verknüpfung dieser Inhalte mit jenen aus den vorangehenden Kapiteln zur Kriegs- und Fluchttraumatisierung.

³¹ Bürgin, D. (1986): Entwicklungsstörungen in der Adoleszenz. Zentralblatt für Jugendrecht 4, 128-133

³² Der Begriff „Trennung“ ist „kein psychoanalytischer Fachterminus; im Wörterbuch der Psychoanalyse ist er nicht vertreten, im Gesamtregister der Werke Freuds finden sich nur wenige Einträge, die praktisch alle auf Freuds Schrift aus dem Jahre 1926, ‚Hemmung, Symptom und Angst‘ ..., verweisen“ (Küchenhoff 1999, 37). Zugleich wird Trennungserfahrungen von vielen psychoanalytischen Theoretikern die größte Bedeutsamkeit für die psychische Entwicklung des Menschen zugewiesen. Der Grund für diesen paradoxen Umstand liegt nach Küchenhoff (ebd.) nicht in der Unbedeutsamkeit des Terminus, sondern im Gegenteil in dessen ausdifferenzierter Allgegenwärtigkeit. Als Beispiele führt der Autor (1999, 37f) die Begriffe „Objektverlust“, „Separation im Sinne Mahlers“, „Kastration im Sinn Freuds“, „Kastration im Sinne Lacans, nämlich die Trennung von der eigenen Unmittelbarkeit durch den Spracherwerb“ und Metaphern wie jene des Verlustes oder der Katastrophe, womit traumatische Trennungen gemeint sind, und des Schnittes an.

4.6.1 Zur Bedeutung des Begriffes der Trennung aus psychoanalytischer Sicht

Trennungen und Verluste müssen betrauert werden. Die Trauer ist, so Haas (2006, 350), ein aktiv vom Individuum gestalteter Prozess der Lösung der Bindung zum verlorenen Objekt: „Das trauernde Ich läßt sich nicht passiv etwas erklären, sondern es macht etwas: es erklärt das Objekt für tot.“ (ebd.)

Der Autor differenziert drei Arten der Bewältigung von Verlusten, die auf unterschiedlichen Wegen das gemeinsame Ziel der Bindungslösung verfolgen:

- die *normale Trauer*: Dem Verlust eines Objektes folgt unmittelbar dessen Introjektion. Dies stellt einen Schutzmechanismus dar; das so erstellte „Duplikat des Verstorbenen“ (Haas 2006, 354) dient dazu, das gesamte Ausmaß der Verlassenheit nicht mit einem Mal erfassen zu müssen. Der Prozess der Trennung vom verlorenen Objekt geschieht in einzelnen Etappen, wobei manisch-depressive Mechanismen eine wesentliche Rolle spielen. „Es gibt eine hoffnungsvolle Aufbruchsstimmung und eine Wiederbegegnung mit dem verlorenen Objekt, aber die Szene verfinstert sich regelmäßig und endet immer wieder in einem Verlust, dem erneuten Tod des Objekts.“ (Haas 2006, 354) Dieses Abwechseln von so genannten „Traueranfällen“ (ebd.) und störungsfreien Intervallen ermöglicht dem Betroffenen „eine eingeschränkte Fortsetzung seiner Tagesgeschäfte“ (ebd.), es kann schließlich ohne therapeutische Hilfe gelingen, das verlorene Objekt „innerlich sterben“ und an einem anderen Ort als „haltgebende Instanz auferstehen“ zu lassen (Haas 2006, 359).
- die *pathologische Trauer*: „Die pathologische Trauer unterscheidet sich von der normalen Trauer darin, daß ihr zwar, bezogen auf die frühe Kindheit, ein ausreichend entwickeltes Ich zugrunde liegt, dieses jedoch in einer bestimmten Situation nicht in der Lage war, seiner bindungslösenden Aufgabe nachzukommen.“ (Haas 2006, 355) Dies geschieht bei einer Überforderung des Ich durch extreme Belastungen (Traumatisierungen); als Beispiel führt der Autor (ebd.) den Verlust eines Elternteils in der Zeit der adoleszenten Ablösungskämpfe an – in einem solchen Fall müsste der reale Tod in einer mit symbolischem Elternmord in Verbindung stehenden Phase verarbeitet werden. In Fällen pathologischer Trauer kommt es statt des Einbezuges des inneren Bildes des Verstorbenen in den allgemeinen psychischen Metabolismus zur

Einkapselung oder zum Einfrieren des Introjektes (Haas 2006, 356). Dieser Zustand kann jahrzehntelang bestehen bleiben, „bis, oft angestoßen durch eine zweite Traumatisierung, die Trauerkrankheit ausbricht. Oft ist es gar nicht leicht, die Verbindung zu dem Ursprungsereignis zu erkennen“ (Haas 2006, 359). Das eingeschlossene, erstarrte Introjekt muss im therapeutischen Prozess wieder zugänglich und lebendig gemacht werden, erst dann kann im Sinne einer nachholenden Trauer die Bindungslösung vollzogen werden (Haas 2006, 356).

- die *melancholische Arbeit*: Der Unterschied zwischen Melancholie und Trauer ist in den Bedingungen der frühesten Ich-Entwicklung begründet, die in diesen Fällen von einer nicht ausreichend haltgebenden Umwelt und folglich von ständiger Unsicherheit bezüglich der Qualität und Güte der guten inneren Objekte gezeichnet ist. „Da das melancholische Ich ein schwaches und gefährdetes ist, das unter dem Regime eines tyrannischen Über-Ichs steht, sind die Bedingungen, den Objektverlust nach Art der Trauer zu erledigen, alles andere als günstig, zumal jede Abwesenheit die Angst vor verfolgenden bösen Objekten reaktiviert.“ (Haas 2006, 358) Als dieses tyrannische Über-Ich fungiert ein Introjekt, gegen das sich das rudimentär entwickelte Ich noch nicht wehren kann. Die therapeutische Arbeit dient der Schwächung dieses Introjektes und der „Oszillation zwischen paranoid-schizoiden, depressiven und manischen Modalitäten“ (Haas 2006, 360).

„Trennung ist die Voraussetzung der Ichidentität, ja überhaupt der Ichentwicklung“ (Küchenhoff 1999, 38) im Sinne des Schaffens der Voraussetzungen für das Selbst- und Objekterleben.

„Wenn man sich von jemandem oder von etwas trennen muss, dann bedeutet das eine seelische Belastung und Anforderung, die man als ‚Trauerarbeit‘ bezeichnet.“ (Zwettler-Otte 2006, 22) Im Laufe dieses Prozesses, der mit Trennungsschmerz verbunden ist, treten Gefühle einer existentiellen Bedrohung auf. Auch Zwettler-Otte (2006, 22) unterscheidet in Anlehnung an Freud zwischen Trauer als „normalem“ Prozess der Bewältigung von Trennung und depressivem Zustand. Beide Bewältigungsstrategien sind charakterisiert durch „eine tief schmerzliche Verstimmung, durch das Aufheben des Interesses an der Außenwelt, durch den Verlust der Liebesfähigkeit und durch die Hemmung der Leistungsfähigkeit. Aber im Gegensatz

zur Depression ist die Trauer nach einer gewissen Zeit überwunden; am depressiven Zustand dagegen fällt zusätzlich eine Herabsetzung des Selbstwertgefühls, eine Neigung zu Selbstvorwürfen und die Erwartung von Strafe auf.“ (ebd.) Bei genauerer Betrachtung ist jedoch zu entdecken, dass diese Vorwürfe eigentlich an das verlorene Objekt gerichtet sind. Dies ist so zu verstehen, dass das Objekt unbewusst verinnerlicht und das Ich damit identifiziert wird, womit das Ich am verlorenen Objekt festgehalten und die Trennung vermieden wird (ebd.). Das Vermeiden der Trennung bedeutet jedoch den Verlust des Ich, was wiederum andauernde Interesselosigkeit, Liebes- und Arbeitsunfähigkeit nach sich zieht (Zwettler-Otte 2006, 91). Im Unterschied dazu kann bei der Trauer schließlich akzeptiert werden, dass das geliebte Objekt nicht mehr existiert, die Trauer ermöglicht dem Ich den Verzicht auf das Objekt, indem es das Objekt für tot erklärt. „Diese Entwicklung können wir als ‚normal‘ bezeichnen (Zwettler-Otte 2006, 23). Die Bindungslösung erfolgt in einem „langsamen, schmerzlichen, weitgehend unbewussten und nicht steuerbaren seelischen Ablauf“ (Zwettler-Otte 2006, 91). Die Verinnerlichung des Objektes und die Erinnerung daran sind ohne die Verleugnung des realen Verlustes möglich. Dieser Vorgang ermöglicht folglich auch das Eingehen neuer Bindungen (ebd.).

Grundsätzlich wird die Trauer als „normal“, Depression als pathologisch eingestuft. Zwettler-Otte (2006, 91f) verweist allerdings in Anlehnung an Winnicott (1983, 296f)³³ auf einen positiven Aspekt der Depression: „Der Verlust eines Objekts *ist* traumatisch, und manchmal hat eine darauffolgende Depression offenbar auch die Funktion, eine Situation *einzufrieren*, damit sie vielleicht später aufgetaut oder langsamer und mit einem erträglichen Ausmaß an Schmerz bewältigt werden kann.“ (ebd.)

Zwettler-Otte (2006, 94ff) geht auf zwei Formen von Kompromisslösungen als nicht vollzogene Trennungen ein. Zum einen nennt die Autorin (2006, 94f) äußere Trennung und innere Fixierung, was sehr oft bei geschiedenen Ehepartnern zu beobachten ist. Manifeste Trennungen verbergen in diesem Sinne oft bewusst oder unbewusst andauernde Bindungen, die nicht gelöst werden können. Zum anderen thematisiert Zwettler-Otte (2006, 96) innere Trennung und äußere Fixierung, wobei trotz äußerer Stabilität „unter der Oberfläche zersetzende Vorgänge stattgefunden haben und durch

³³ Winnicott, D. (1983): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Fischer: Frankfurt am Main

eine geringfügige äußere Einwirkung zum Zusammenbruch einer Bindung führen kann, so wie eine unterhöhlte Sandburg mit einem Schlag zusammensinken kann“ (ebd.).

Bogyi (1997, 94) beschreibt vier Phasen des Trauerprozesses bzw. der Trauerarbeit:

- Die erste Phase ist geprägt von Schock, dem Nicht-Wahrhaben-Wollen des Verlustes und der Betäubung.
- In der zweiten Phase kommt es zu einem Aufbrechen der Emotionen und in Folge zu Desorganisation und Verzweiflung.
- In der dritten Phase herrschen die Sehnsucht und die Suche nach der verlorenen Person vor.
- Schlussendlich gelingt es der betroffenen Person in der vierten Phase, einen neuen Selbst- und Weltbezug durch Reorganisation und Adaption herzustellen (ebd.).

Auch Bogyi (ebd.) betont die Bedeutung eines starken Ich für das Gelingen des Trauerprozesses; ebenso sind der Beistand und die Toleranz des sozialen Umfeldes dabei entscheidend.

Der konstruktive Umgang mit „der Erfahrung des verlorenen Objektes, die – wenn man die Konzeption des Unbewußten ernst nimmt – unhintergebar ist“ (Küchenhoff 1999, 41) erfordert einen intersubjektiven Rahmen, der das Erleben und Durchleiden von Trennungen ermöglicht. Daher ist Trennung „immer an ihren Gegenpol, an Bindung und Beziehung, gebunden.“ (ebd.) Die Qualität der Beziehungserfahrungen bestimmt das Gelingen der im Zuge der Entwicklung der Differenzierung, psychischen Strukturbildung und Repräsentation psychischer Erfahrungen stattfindenden Trennungsprozesse (ebd.).

In der Melancholie als Pathologie der Trennungsverarbeitung gelingt der trauernde Abschied von einem verlorenen Objekt nicht, da die ambivalente Einstellung zu diesem Objekt den normalen Trauerprozess verhindert und es zur Introjektion der Objekterfahrung kommt (Küchenhoff 1999, 42).

Das Scheitern von Trennungsprozessen liegt im Entgleisen des Wechselspiels zwischen Intrapsychischem und Interpersonalem; es stehen keine den Rahmen für das Erfahren von Trennung ermöglichenden Beziehungen zur Verfügung (Küchenhoff 1999, 44).

Das folgende, aus Salzberger-Wittenbergs (1997) Auseinandersetzung mit dem Beenden von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden stammende Zitat veranschaulicht meines Erachtens recht deutlich die Wichtigkeit von Abschieden. Sie schreibt: „Ohne einen wirklichen Abschied fehlt das Erleben des Abschlusses, und man geht mit etwas Unerledigtem in eine neue Situation, das nie mehr zu Ende geführt werden kann. Wenn das Auseinandergehen ohne zorniges Auslöschen des Vergangenen und ohne Verleugnung des Endes vollzogen werden kann, ist der Verlust geringer – das Positive der Beziehung bleibt uns in Erinnerung und lebt in unserem Inneren als eine Quelle der Kraft weiter.“ (Salzberger-Wittenberg 1997, 183f)

4.6.2 Trennungsbewältigung bei traumatisierten Flüchtlingen

In der Auseinandersetzung mit dem Thema der Kriegs- und Fluchttraumatisierung in den vorigen Kapiteln wurde ersichtlich, welche Bedeutung Trennungen und Verluste in diesem Zusammenhang erhalten. Das Erleben eines Krieges bedeutet den Verlust von Personen, gewohnten Lebensstrukturen, Sicherheit, Grundversorgung; eine Flucht bringt erneut den Verlust nahezu aller vertrauten Personen und Gewohnheiten, den Verlust der Heimat mit sich – diese Aufzählung könnte sicherlich länger sein, ich denke jedoch, dies genügt, um zu erklären, wie viele gravierende Verluste Flüchtlinge erlebt haben.

Was bisher ebenfalls verdeutlicht wurde, ist die Schwierigkeit der Aufarbeitung all dieser Verluste – das Gelingen der Trennungen, die meist entweder für sich genommen traumatisierenden Charakter besitzen oder in ihrer Kumulation zu einer Traumatisierung der Flüchtlinge führen.

Ruft man sich die Ausführungen zu den verschiedenen Formen der Trauer bzw. zum Unterschied zwischen Trauer und Melancholie im vorangehenden Kapitel in Erinnerung (Bogyi 1997, Haas 2006, Küchenhoff 1999, Zwettler-Otte 2006), so erscheint das Gelingen des normalen Trauerprozesses bei Traumata unmöglich oder zumindest schwierig. Das in Folge von Traumatisierungen überforderte Ich (Bürgin 1998, Finger-Trescher 2004) scheint kaum mehr in der Lage zu sein, die erlittenen Verluste zu verarbeiten.

Auch der interpersonale Rahmen, der für die Trennungsbewältigung als Notwendigkeit genannt wurde, ist bei Flüchtlingen häufig nicht gegeben, da oft sämtliche Familienmitglieder oder Bezugspersonen im privaten Bereich selbst traumatisiert und überfordert sind; zu professionellen Helfern haben Flüchtlinge oft keinen Zugang (Walter 1998).

Es ist demnach anzunehmen, dass Flüchtlinge im Exilland mit gescheiterten Trennungen leben, was, wie ebenfalls im vorhergehenden Kapitel erwähnt wurde, ihre Weiterentwicklung behindern kann. So kann es zum Beispiel nicht gelingen, in einem fremden Land Fuß zu fassen und sich ein neues Zuhause aufzubauen, wenn die Trennung vom ehemaligen Heimatland nicht vollzogen werden konnte. Auch das Eingehen neuer Bindungen wird durch das Festhalten an alten verhindert.

Das Betrauern traumatischer Verluste stellt einen Widerspruch in sich und damit eine besondere Schwierigkeit dar: Traumata sind nicht auszuhaltende Ereignisse, deshalb müssen sie verdrängt werden und bleiben. Trauer erfordert jedoch die (phasenweise) Auseinandersetzung mit dem Verlust. Trennungen können nur gelingen, wenn zuvor der jeweilige Verlust betrauert werden kann. Dabei sind traumatisierte Flüchtlinge auf Unterstützung von außen angewiesen.

Ich denke, es wurde nun deutlich, weshalb die Trennung von den Studentinnen und Milana in der Arbeitsbeziehung besonderer Aufmerksamkeit und Begleitung bedurfte.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wende ich mich im Folgenden erneut unserem Praktikumsprojekt und Milanas „Geschichte“ zu, um darzustellen, wie Milana – als junge Frau, die einen Krieg und eine Flucht und dadurch traumatische Verluste erlebte – die Trennung in unserer Arbeitsbeziehung erlebte.

5 Interviewauswertung³⁴

Bevor ich mit der Darstellung der Ergebnisse der work discussion beginne, möchte ich kurz auf die bereits mehrmals in der vorliegenden Diplomarbeit erwähnte Annahme eines dynamischen Unbewussten eingehen, da das Wissen um diese Grundannahme der Psychoanalyse zur Nachvollziehbarkeit der nachfolgenden Ergebnisse unabdingbar ist.

Drei von Datler (2003, 15) erläuterte zentrale Aspekte der eben genannten Annahme eines dynamischen Unbewussten waren ausschlaggebend für den Erkenntnisgewinn im Zuge meiner Untersuchung mittels work discussion:

- Es wird in der Tiefenpsychologie von einer beständigen Konfrontation des Individuums mit als unangenehm und bedrohlich erlebten Erlebnisinhalten ausgegangen, deren bewusstes Gewahrwerden verhindert werden soll, indem es zum Einsatz unbewusster Abwehraktivitäten kommt (Datler 2003, 15).
- Die Abwehr dieser unangenehmen und bedrohlichen Erlebnisinhalte hat Folgen für das manifeste, bewusste Erleben und Verhalten von Menschen. Aufgrund der meist sehr intensiven Natur jener Gefühle, Phantasien, Impulse oder Gedanken gelingt es oft nicht, diese zur Gänze latent zu halten. Folglich werden abgewehrte, bedrohliche Erlebnisinhalte unbewusst zu bearbeiten versucht, um sie weniger bedrohlich erscheinen zu lassen und ihre bewusste Wahrnehmung erträglicher zu machen (Datler 2003, 15).
- Im Bereich des bewussten, manifesten Erlebens kommen bedrohliche Gefühle, Phantasien, Impulse oder Gedanken in „verkleideter Form“ zum Ausdruck. „In diesem Sinne stellt das manifeste Erleben und Verhalten von Menschen stets (auch) den Ausdruck und die Folge von unbewußter Abwehr dar.“ (Datler 2003, 15)

In der work discussion wurde vor allem das hier beschriebene Modell angewandt, um durch Hinweise auf Abwehrprozesse im Interviewmaterial vorsichtige Rückschlüsse auf latente Themen zu ermöglichen.

³⁴ Das diesem Kapitel zu Grunde liegende Material (Interviewtranskript, Protokolle der work discussions) kann aus Gründen der Wahrung der Anonymität Milanas sowie einer mit der jungen Frau getroffenen Vereinbarung, niemandem außer der Autorin und der work discussion Gruppe Zugang zu eben diesen Unterlagen zu erlauben, nicht in den Anhang der Diplomarbeit gestellt werden.

Die folgende Präsentation der Ergebnisse der work discussion ist nach den jeweils in einer work discussion Einheit bearbeiteten Ausschnitte aus dem Interviewtranskript geordnet, die wiederum in Passagen, die in der work discussion besondere Aufmerksamkeit auf sich zogen, unterteilt sind. Nach einer knappen Zusammenfassung der explizit erzählten Inhalte einer Passage folgt die Darstellung der entsprechenden, in den work discussion angestellten Überlegungen. Daran anschließend folgt eine Zusammenfassung wesentlicher Elemente der einzelnen Ausschnitte.

Als Material für das Verfassen dieses Kapitels dienten die Protokolle der work discussion Einheiten sowie das Interviewtranskript, die, wie bereits erwähnt wurde, nicht in den Anhang der Diplomarbeit gestellt werden können. Aus diesem Grund sind auch keine Seitenangaben im Fließtext zu finden.

5.1 Ausschnitt 1: Milanas Leben in Tschetschenien

5.1.1 Passage 1.1: Über Milanas Kindheit

Auf die Aufforderung der Interviewerin, „einfach“ mit einer Erzählung Milanas über ihr Leben in Tschetschenien zu beginnen, spricht diese ihre Kindheit an, die sie als „sehr schön“ bezeichnet und an die sie vorrangig zu denken angibt, wenn sie sich an Tschetschenien erinnere. Es ist dies die Zeitspanne bis zu ihrem siebten Lebensjahr, als sie die erste Klasse besuchte und ihr Vater „... noch am Leben war so.“ Das Ende von Milanas Kindheit – der „schönen“ Zeit – bringt sie eindeutig mit dem Beginn des Krieges in Zusammenhang: „Und danach ist Krieg geko... begonnen.“ (Berger 2008, 1f)

Die Aufforderung der Interviewerin, „einfach“ zu erzählen, könnte bewirkt haben, dass Milana mit dem Erzählen der Kindheit beginnt – einer Phase, die zum einen am weitesten von der Gegenwart entfernt ist, zum anderen möglicherweise ein Thema darstellt, über das sie „einfach“ sprechen kann, da es emotional nicht belastend ist. Auffallend ist allerdings, dass die Schilderung der Kindheit als eine „schöne“ Zeit bereits auf etwas Belastendes bezogen wird, indem Milana sie durch den Ausbruch des Krieges und den Tod des Vaters für beendet erklärt – somit ist die Erinnerung an das Schöne, das sie als ausschließlich angenehme Lebensphase zu idealisieren scheint, untrennbar mit der Bedrohung durch den Krieg und dem traumatischen Verlust des

Vaters verbunden. Die Zeit, in der Milana offenbar glücklich und unbelastet war, hält nicht an und wird unwiderruflich zerstört durch die ihr folgenden Ereignisse, die den Verlust des Vaters mit sich bringen. Milana scheint ambivalente Empfindungen bezüglich verschiedener Lebensphasen schwer auszuhalten – sie beschreibt ihre Kindheit als ausschließlich „schön“, die nachfolgenden Phasen als ausschließlich „schlimm“ – was als Hinweis auf Spaltungsvorgänge gesehen werden kann. Es fällt außerdem auf, dass Milana angibt, im Zusammenhang mit Tschetschenien vor allem an ihre Kindheit zu denken, im Interview jedoch ausnahmslos über Erfahrungen „danach“, also ab dem Zeitpunkt des Kriegsbeginnes, spricht (Preiss 2009, 1).

5.1.2 Passage 1.2: Über den Krieg in Tschetschenien

An die Zeit nach Kriegsbeginn erinnere sich Milana nicht so oft, „... weil das schlecht war und so Krieg und ... das Ganze.“ Wenn sie sich jetzt an den Krieg erinnere, tue es weh, denn „... es kommt diese schlimme Sachen was ich letzte Zeit erlebt habe in Tschetschenien.“ Direkt daraufhin fügt Milana hinzu: „Aber sonst war schön.“ Sie berichtet, der erste Krieg habe zwei Jahre gedauert (sie gibt die Jahreszahlen an), dabei sei ihr Vater, der auch mitgekämpft habe, „gestorben“. Nach einer „Pause“ habe der zweite Krieg begonnen, der bis heute andauere und weswegen es in Tschetschenien nach wie vor gefährlich und schlimm sei. Milana kommentiert dies lachend mit der Aussage: „Das ist nicht so schön.“ Mit einem Onkel und der Großmutter, die in Tschetschenien geblieben waren, sei sie und ihre Familie telefonisch in Kontakt; die übrigen Verwandten seien „... bisschen so verweist so“ – damit meint sie, die Verwandten seien geflüchtet (Berger 2008, 2).

In der work discussion fällt auf, dass Milana von sich aus über „schlimme“ Erfahrungen in Tschetschenien wie den Krieg und den Tod des Vaters spricht, diese Erzählungen jedoch immer wieder durch „schöne“ Episoden unterbricht – es wird vermutet, dass diese Erzählweise Milana zwischen den schmerzvollen Erinnerungen Entlastung verschafft. Zugleich kommt die Vermutung auf (die von der Interviewerin auf Grund ihrer Erfahrungen mit Milana während des Praktikums bestätigt wird), dass Milana die Tendenz aufweist, angenehme, positiv besetzte Erlebnisse häufig auf negativ besetzte Folgen zu beziehen bzw. davon auszugehen, dass auf Positives stets Negatives folgen

wird. Im oben angeführten Interviewausschnitt ist dies zu beobachten, als Milana von schlimmen und schmerzhaften Erfahrungen und Erinnerungen bezüglich Tschetschenien spricht und direkt anschließend hinzufügt, dass es „sonst“ schön gewesen sei.

Milana scheint sich in dieser Interviewpassage an mehreren Stellen von den erzählten bedrohlichen Inhalten emotional zu distanzieren, um diese erträglicher zu machen: Sie gibt Jahreszahlen zum Kriegsbeginn und –ende an, statt sich daran zu erinnern, wie alt sie selbst zu den einzelnen Zeitpunkten war, wodurch sie den Krieg nicht direkt mit ihrer Person in Zusammenhang bringt. Dies kommt auch beim Thematisieren des Todes des Vaters zum Ausdruck – Milana verwendet die Formulierung, der Vater sei „gestorben“, was ein friedlicheres Bild hervorruft, als die Vorstellung, er sei im Kampf gegen das russische Militär umgebracht worden. Auch die Aussage, die Verwandten seien „bisschen verweist“, wirkt angenehmer als die Benennung der Flucht.

Innerhalb der work discussion Gruppe wird deutlich das Gefühl der emotionalen Überforderung mit den erzählten Inhalten wahrgenommen; dies entspricht auch den Erinnerungen der Interviewerin an die Interviewsituation. Es fällt der Gruppe schwer, sich auf den Text „einzulassen“. Dies dürfte Milanas innerpsychische Situation widerspiegeln und zeigen, wie schwer es für sie ist, die Erinnerungen an traumatische Situationen auszuhalten (Preiss 2009, 2f).

5.1.3 Passage 1.3: Milanas Schulzeit

Die Interviewerin fordert Milana auf, von ihrer Schulzeit zu erzählen, woraufhin diese anspricht, dass sie bis zur fünften Klasse in jener Stadt, in der sie mit ihrer Mutter und Familie gelebt habe, zur Schule ging. Nach dem Tod des Vaters wohnte sie bei ihrer Großmutter in ländlicher Umgebung und ging dort zur Schule. Mit ihren MitschülerInnen habe sie „... immer so gute Kontakt gehabt in Schule so wir waren wie Brüder und Schwester so.“ (Berger 2008, 2f)

In der work discussion wird vermutet, dass die Interviewerin nach Milanas Schulzeit fragt, um beiden Gesprächspartnerinnen Erholung von den zuvor behandelten belastenden Themen wie Krieg, Flucht, Verlust von Verwandten und dem Vater zu verschaffen (Preiss 2009, 3).

5.1.4 Zusammenfassung Ausschnitt 1

Milana unterteilt ihre Erzählung über ihr Leben in Tschetschenien in zwei Abschnitte: zum einen in die Kindheit als ausschließlich „schöne“ Phase, die mit dem Tod des Vaters und dem Beginn des Kriegs für beendet erklärt wird, und zum anderen in die Zeit während des Krieges, die mit sehr belastenden, traumatischen Erinnerungen – begonnen mit dem Verlust des Vaters, beendet durch den Verlust der Heimat und dem Großteil aller vertrauten Strukturen und Personen durch die Flucht – verknüpft ist. Dabei konzentriert sich Milana von sich aus auf die Thematisierung belastender Erlebnisinhalte; sie unterbricht dies jedoch regelmäßig durch die kurze Erwähnung positiv besetzter Erinnerungen, die mit den aktuellen Themen nicht direkt in Zusammenhang stehen, um daraufhin wieder zum ursprünglichen Thema zurückzukehren.

Auffallend dabei sind folgende in der work discussion ermittelte Aspekte:

- Milana scheint tendenziell davon auszugehen, dass angenehme Erfahrungen stets durch unangenehme „zerstört“ bzw. dadurch beendet werden.
- Darüber hinaus wird ersichtlich, dass Milana in ihrer Beschreibung einzelner Lebensphasen keine ambivalenten Empfindungen wahrzunehmen, sondern in „gut“ und „schlecht“ zu spalten scheint.
- Milana scheint sich in ihrer Erzählung von allzu belastenden Erlebnisinhalten durch deren Rationalisierung³⁵ bzw. Verharmlosung zu distanzieren, um diese erträglicher zu machen.
- Die Teilnehmerinnen der work discussion spüren deutlich die emotionale Überforderung mit den erzählten traumatischen Ereignissen in Form der Gegenübertragung. Die im Interviewverlauf zu beobachtende „Taktik“ beider Gesprächspartnerinnen, das Sprechen über traumatische Erlebnisse durch das kurze Thematisieren leichter erträglicherer Themen zu unterbrechen, wird vor diesem Hintergrund als Lösungsmöglichkeit verstanden.

³⁵ Der Begriff „Rationalisierung“ bezeichnet zwar keinen (im Sinne der Psychoanalyse) klassischen Abwehrmechanismus, rationalisierendes Verhalten hat aber dennoch eine „deutliche Abwehrfunktion“ inne (Mertens 1998, 186). Rationalisierung bedeutet die „Rechtfertigung einer bestimmten Handlung mit Pseudobegründungen“ (ebd.) mit dem Ziel der „Glättung der Lücken und Brüche im individuellen Begründungszusammenhang ..., die auf unbewusste Handlungsmotive zurückgehen“ (ebd.).

5.2 Ausschnitt 2: Erinnerungen Milanas an die Kriegszeit

5.2.1 Passage 2.1: Milanas Umzug zur Großmutter

Milana erzählt, dass sie und ihr kleiner Bruder „immer vier Jahre so“ bei der Großmutter am Land wohnten. Als Begründung gibt sie an, dass die Mutter Angst hatte, Milana und dem kleinen Bruder könnte in der Stadt „was passieren“ – dies erzählt sie im Zusammenhang damit, dass die Mutter nach dem Tod des Vaters „immer so arbeiten“ war und die Kinder allein zu Hause bleiben mussten. Zweimal wurde von russischen Soldaten „zu Hause eingebrochen“, einmal habe sie dies direkt miterlebt. Die Mutter habe Angst gehabt, „dass es noch einmal so passiert, dass wir noch amal diesen Schock haben und so“ und sie deshalb „bei meiner Oma gelassen“ wurde. Die Mutter und die beiden älteren Brüder blieben in der Stadt, um zu arbeiten. Milana erzählt, die Mutter habe sie manchmal besucht, „aber sonst mehr Zeit hab ich bei meiner Oma verbracht“. Es sei „sehr schlimm“ gewesen, von der Mutter wegzuziehen, und sie habe sie „sehr vermisst“, danach habe sie sich jedoch an die neue Situation, an die Sicherheit und die Ruhe bei der Großmutter gewöhnt.

Auf die Frage der Interviewerin, ob Milana „sonst noch etwas“ von Tschetschenien erzählen wolle, antwortet diese, dass sie, wenn der Krieg vorbei ist, „gern so zurückfahren“ würde und fügt hinzu: „Ich wünschte, dass meine Oma ich könnte sie wieder sehn. Sie ist sehr alt ... und schwach, und ... ich hab Angst, dass ich sie nicht wieder sehe und sie was ihr passiert. Weil sie alt und schwach ist.“ (Berger 2008, 3f)

In dieser Passage spricht Milana die Angst vor dem russischen Militär an; dabei benennt sie nie ihre eigenen Gefühle und Ängste, sondern jene der Mutter – möglicherweise kann sie die Angst bezüglich der Bedrohung durch das Militär nur über diesen „Umweg“ thematisieren, da diese sonst zu deutlich spürbar wäre.

In der work discussion wird überlegt, wie Milana die Tatsache, dass sie und der kleine Bruder zwar in Sicherheit bei der Großmutter lebten, die Mutter und die älteren Brüder jedoch in der Stadt nach wie vor der (Lebens)Gefahr ausgesetzt waren, empfunden haben könnte. Es wird vermutet, dass Milana in ständiger Angst um ihre Familienmitglieder und vor dem Verlust derselben leben musste und somit kein stabiles Sicherheitsgefühl erlebt haben dürfte.

Milanas Formulierung, sie lebte „immer vier Jahre“ bei ihrer Großmutter, lässt in der work discussion vermuten, dass diese Zeit für Milana sehr lange dauerte. Sie könnte sich von der Mutter „abgegeben“ und im Stich gelassen gefühlt haben – dies könnte zu einer Komplikation in der Beziehung zwischen Mutter und Tochter sowie zu einer Rollenkonfusion geführt haben, da Milana, wie sie später im Interview thematisiert, die Großmutter als Mutter erlebt habe. Auch ihr Wunsch, die Großmutter zu besuchen und die Angst vor deren Tod zeugt von der großen Bedeutung, die diese als (zumindest) mütterliche Figur im Leben Milanas erlangte.

Die Teilnehmerinnen der work discussion sind tief erschüttert über die Tragik dieser Familiengeschichte: Nachdem der Vater getötet wurde, wird Milana und der jüngste Bruder vom Rest der Familie getrennt, um bei der Großmutter zu leben. Nachdem diese Umstellung verarbeitet werden konnte und Milana sich an die Großmutter als neue Bezugsperson gewöhnt haben dürfte, wird sie erneut aus der vertrauten Beziehungskonstellation herausgerissen und muss mit der Mutter fliehen. Nun befürchtet sie, die Großmutter durch deren Tod „ganz“ zu verlieren (Preiss 2009, 5f).

5.2.2 Passage 2.2: Über das Thematisieren von Milanas Erinnerungen an den Krieg

Als die Interviewerin fragt, ob Milana „jetzt mit jemandem über Tschetschenien“ rede, meint die junge Frau, sie spreche „nicht so oft“ und wenn, „mit einer Person, die ich gut kenne, meine Freundin“ darüber. Zu Hause komme dieses Gesprächsthema kaum vor, da immer traurige Erinnerungen aufkämen und die Mutter traurig werde, da sie an ihre eigene Mutter denken müsse. Milana sagt, sie habe „gemerkt, dass ist besser wenn man nicht so drüber so noch amal wieder spricht und so ... es bleibt weißt du bisschen Trauer“. Für sie sei es in Ordnung, nicht über Tschetschenien zu sprechen. Auf die Frage, ob sie manchmal über den Krieg und die Flucht rede, antwortet Milana allerdings, dies sei oft Thema. Sie träume oft von den Erlebnissen der Vergangenheit und wenn sie deshalb nachts aufwache, komme die Mutter zu ihr und rede mit Milana darüber. Mit den Brüdern könne sie nicht über den Krieg sprechen, da diese „auch viele Verletzungen und so“ haben und es besser sei, „dass man nicht wieder das diese Erinnerungen so ... noch amal, dass die nicht wiederkommen ist besser wenn so hinter sich lässt.“ (Berger 2008, 4)

Milana scheint ihre Mutter vor „schlimmen“ Erinnerungen schützen zu müssen, indem sie nicht darüber spricht – in diesem Sinne scheint es zu einem Rollentausch gekommen zu sein; Milana muss ihre Mutter auf Kosten der Verarbeitung des Erlebten stützen.

Es wird vermutet, dass in Milanas Familie zwar selten über Tschetschenien, wenn, dann jedoch meist über den Krieg gesprochen werde.

Die oben erwähnten nächtlichen Gespräche zwischen Milana und der Mutter lassen in der work discussion ein tröstliches Bild entstehen, in dem auch die Rollen von Mutter und Tochter wieder „richtig“ verteilt zu sein scheinen, das heißt, die Mutter ihre stützende und beschützende mütterliche Funktion wieder aufnehmen kann. Es scheint beiden auf diese Weise möglich zu sein, ihre Erinnerungen miteinander zu teilen. Auf diese Weise ist auch nicht Milana, sondern ein Traum dafür „verantwortlich“, die Mutter mit schmerzhaften Erinnerungen zu konfrontieren.

Die Aussage, Milana könne mit den Brüdern nicht über den Krieg sprechen, um diese nicht daran zu erinnern, verwundert die Teilnehmerinnen der work discussion, da der Krieg auf Grund der körperlichen Verletzungen der Brüder stets präsent sein dürfte. Es entsteht der Eindruck, Milanas Familie bemühe sich sehr um „Alltagsnormalität“, wozu eine Auseinandersetzung mit den erlittenen psychischen und physischen Kriegsverletzungen zu vermeiden versucht wird (Preiss 2009, 6f).

5.2.3 Zusammenfassung Ausschnitt 2

Milana erzählt in diesem Ausschnitt von der Zeit zwischen dem Tod des Vaters und der Flucht aus Tschetschenien, in der sie mit dem jüngeren Bruder bei der Großmutter lebte, während die Mutter und die älteren Brüder in der Stadt blieben, um zu arbeiten. Die Trennung von der Mutter dürfte schmerzhaft gewesen sein, die Großmutter scheint jedoch mit der Zeit zu einer wichtigen mütterlichen Bezugsperson geworden zu sein. Milana fürchte, die Großmutter vor deren Tod nicht mehr sehen zu können.

Gegenwärtig werde in Milanas Familie versucht, das Aufkommen von mit dem Krieg in Tschetschenien in Zusammenhang stehenden Themen zu vermeiden. Nur wenn Milana nachts aus beängstigenden Träumen erwache, komme die Mutter zu ihr und rede mit ihr über Tschetschenien.

Folgende weiterführende Überlegungen zu latenten Themen wurden in der work discussion Gruppe angestellt:

- Die Angst vor der existenziellen Bedrohung durch das Militär kann Milana nur indirekt in Form der Angst der Mutter ansprechen.
- Die zahlreichen Verlusterlebnisse und Trennungen innerhalb Milanas Familie werden in diesem Ausschnitt ersichtlich.
- Milana dürfte durch den Umzug von der Mutter zur Großmutter und deren Verlust wenig Konstanz und Sicherheit in Hinblick auf eine mütterliche, haltgebende Bezugsperson erfahren haben.
- In Milanas Familie scheint kein gemeinsames Verarbeiten der traumatischen Erfahrungen möglich zu sein, da diese offenbar abgewehrt werden müssen.

5.3 Ausschnitt 3: Erinnerungen Milanas an die Flucht aus ihrem Heimatland und damit in Zusammenhang stehende Verluste

5.3.1 Passage 3.1: Der Anlass zur Flucht

Milana erzählt, ihre Familie wurde in Folge der aktiven Widerstandstätigkeit des Vaters „automatisch“ als dessen Gleichgesinnte behandelt und vom russischen Militär bedroht. In dem Zusammenhang berichtet sie von der zweifachen Entführung ihrer älteren Brüder durch russische Soldaten, sie verwendet dabei die Formulierung „... und meine Brüder waren zweimal so genommen und so“. Die Mutter suchte nach Milanas Brüdern, diese waren ein Monat lang verschwunden. Die Mutter befürchtete eine erneute Entführung der Brüder, weshalb die Familie aus Tschetschenien floh (Berger 2008, 5).

Milanas Bericht über die „automatische“ Annahme des Militärs der anti-russischen Gesinnung der gesamten Familie sowie die dadurch begründete Entführung der Brüder vermitteln den Eindruck hilflosen Ausgeliefertseins der Familie; die Ereignisse scheinen über die Familie „hereingebrochen“ zu sein. Dies dürfte ein hohes Maß an Instabilität und beängstigender Unsicherheit in Milana hervorgerufen haben. Besonders ihre Formulierung, die Brüder wären „so genommen“ worden, erschüttert die Teilnehmerinnen der work discussion, da hier vermittelt wird, dass die Brüder den Soldaten schutzlos ausgeliefert waren und keine Möglichkeit hatten, ihre Entführung zu verhindern. Wenn es also den „großen“ Brüdern nicht gelang, sich gegen das Militär zu wehren, muss sich Milana als „kleine“ Schwester besonders schutzlos gefühlt haben.

Weiters fällt in dieser Passage auf, dass Milana wohl vom „Verschwinden“ der Brüder, nicht aber von deren Rückkehr spricht. Möglicherweise war die Rückkehr von der Angst eines erneuten Verlustes überschattet. Es wird auch überlegt, ob die Erinnerung an den physischen und psychischen Zustand der Brüder bei deren Rückkehr zu schmerzhaft ist und deshalb abgewehrt werden muss – im weiteren Verlauf des Interviews thematisiert Milana aus dieser Zeit stammende Verletzungen der Brüder. Auch in diesem Zusammenhang äußert Milana die Gefühle der Mutter statt ihrer eigenen – möglicherweise „verwendet“ Milana die Gefühle der Mutter zur Benennung der eigenen (Preiss 2009, 8f).

5.3.2 Passage 3.2: Die Flucht Milanas Familie aus Tschetschenien

Auf die Frage nach ihren Gefühlen bezüglich der Flucht antwortet Milana, es sei alles „schnell“ und „plötzlich“ gewesen. Sie und ihr jüngerer Bruder hätten erst einen Tag vor der Flucht von derselben erfahren, die Mutter und die älteren Brüder hätten die Flucht binnen drei, vier Tagen organisiert. Der Grund für die Schnelligkeit des Verlassens des Landes lag in der Notwendigkeit der Geheimhaltung. Aufgrund dieser Umstände konnte sich Milana von niemandem außer ihrer Großmutter, bei der sie zur besagten Zeit lebte, verabschieden (Berger 2008, 5f).

Das Thema der Flucht aus Tschetschenien und die damit in Zusammenhang stehenden Ereignisse scheinen in Milanas Erleben von Schnelligkeit und dem durch die Plötzlichkeit verursachten Schock überschattet zu sein. Es entsteht der Eindruck, die Flucht sei so schnell „passiert“, dass Milana keine Zeit blieb, um überhaupt etwas zu fühlen. Die Tatsache, dass Milana sich von niemandem außer der Großmutter verabschieden konnte, führt in der work discussion zu der Vorstellung, dass in Milanas Erleben niemand der in Tschetschenien gebliebenen Bekannten wissen könne, wo sie sei bzw. ob sie noch am Leben sei – diese Unklarheit ihrer eigenen Situation in der Wahrnehmung ihr vertrauter Personen stellen sich die Teilnehmerinnen der work discussion Gruppe sehr belastend vor. Nach wie vor scheint keine Trennung in Form eines bewussten, betrauten Abschiedes von Tschetschenien möglich zu sein, was dem Finden einer neuen Heimat in Österreich hinderlich sein könnte (Preiss 2009, 9).

5.3.3 Passage 3.3: Über Milanas Verluste

Die Interviewerin fragt Milana nach ihren durch den Krieg und die Flucht bedingten Verlusten, wobei sie hinzufügt, dass sie wisse, dass diese Frage schwierig sei. Milana antwortet sofort, dass ihr größter Verlust der Tod des Vaters sei und es keinen Tag gebe, an dem sie sich nicht an ihn erinnere. Weiters habe sie Schulfreunde und Nachbarn verloren, wobei sie hinzufügt: „Krieg ... Diese Angriffe und so die Menschen, weißt du?“ „Andere Sachen“ seien nicht so schwer. Milana berichtet weiter, dass viele Cousins „mitgenommen“ wurden oder „einfach verschwunden“ waren. Wenn sie mit Verwandten in Tschetschenien telefoniere, habe sie Angst, zu fragen, ob diese „... noch gefunden oder nicht.“ Die Zusammenfassung der Interviewerin, wonach viele Leute „gestorben“ oder „getötet“ worden seien, nimmt Milana nicht an; erst als die Interviewerin hinzufügt: „Oder einfach verschwunden?“ stimmt Milana überzeugend zu und sagt: „Verschwunden, viele ist verschwunden.“ Sie wisse nicht, was mit ihnen sei, ob sie noch leben oder nicht (Berger 2008, 6).

Die Frage nach den im Krieg und durch die Flucht erlittenen Verlusten dürfte nicht nur für Milana schwer zu beantworten, sondern auch für die Interviewerin schwer zu stellen sein. Milana antwortet dennoch sehr differenziert. Sie vermittelt, dass Krieg den Verlust von ihr wichtigen Menschen bedeute, wobei sie den Tod des Vaters eindeutig als den für sie am schlimmsten empfundenen Verlust charakterisiert. In dieser Passage fügt Milana (öfter als in anderen Passagen des Interviews) am Ende einiger Sätze „weißt du“ hinzu; damit scheint sie Nähe zur Interviewerin herstellen und sich vergewissern zu wollen, diese schwer erträglichen Erinnerungen in der Interviewsituation mit der Interviewerin „teilen“ zu können, um sie nicht alleine aushalten zu müssen. Außerdem entsteht in der work discussion die Vermutung, dass die Worte „weißt du“ zusätzlich die Funktion haben, der Interviewerin zu vermitteln, dass es Milana nicht möglich ist, die bis dort hin erinnerten und erzählten schmerzlichen Erlebnisse weiter zu vertiefen. Somit scheint Milana danach zu fragen, ob die Interviewerin sie auch verstehe, wenn sie nun nicht mehr weiter erzähle.

Milana kann die Zusammenfassung der Interviewerin, wonach viele Menschen in Tschetschenien gestorben wären oder getötet worden seien, nicht annehmen; erst die abgeschwächte Formulierung „verschwunden“ akzeptiert sie. Die Vorstellung von „verschwundenen“ Menschen impliziert deren mögliche Rückkehr; deren Tod ist

endgültig. Zugleich dürfte die Angst vor dem möglichen Tod der Verschwundenen allgegenwärtig und die Trauer um den Verlust ebendieser unmöglich sein (Preiss 2009, 9f).

5.3.4 Zusammenfassung Ausschnitt 3

Milana berichtet von der Gewalt des russischen Militärs, der Entführung der Brüder und der Suche nach ihnen sowie dem „Verschwinden“ anderer Verwandter und der Hoffnung auf deren Rückkehr. Die Lebensbedrohung durch das Militär veranlasste die Mutter zur Entscheidung für die Flucht; ein für Milana schockierendes Erlebnis, dessen Schnelligkeit und Plötzlichkeit nach wie vor das Wahrnehmen anderer Gefühle zu überschatten scheinen. Milana konnte sich von niemandem außer der Großmutter verabschieden.

Angesprochen auf erlittene Verluste, betont Milana die Schmerzhaftigkeit des Todes ihres Vaters. Sie habe durch den Krieg auch viele andere vertraute Personen verloren.

Folgende latente Aspekte beinhaltet dieser Ausschnitt:

- Die Erzählungen in Zusammenhang mit Erfahrungen im Krieg und der Flucht sind geprägt von dem Eindruck des hilflosen, passiven Ausgeliefertseins an andere Personen bzw. die Umstände und dem Fehlen von Sicherheit und Schutz.
- Es wird die Tendenz erkennbar, die Vorstellung des Todes, also des tatsächlichen Verlustes vertrauter Personen, abzuwehren und die Möglichkeit der Rückkehr bzw. die Hoffnung darauf aufrechtzuerhalten.
- Diese Tendenz sowie die schockierend plötzliche Flucht aus Tschetschenien erschweren bzw. verunmöglichen das Durchlaufen eines Trauerprozesses und die Trennung von vertrauten und geliebten Objekten.

5.4 Ausschnitt 4: Der Beginn der Begleitung Milanas durch die Studentinnen

5.4.1 Passage 4.1: Über die Zusammenarbeit mit A.

Milana erzählt, sie sei in Wien in die fünfte Klasse eines Gymnasiums gegangen, dies sei „sehr alles stressig“ und „kein Spaß“ gewesen. Die Studentin A. (jene Studentin, die

Milana im ersten Projektdurchlauf begleitete) habe sie zu dem Zeitpunkt bereits gekannt, was „sehr viel“ in ihrem Leben verändert habe. A. habe ihr sehr viel beigebracht und „alles erklärt“, was Milana über das Land, in dem sie nun lebte, wissen wollte. Seit dieser Zeit habe es ihr in Österreich langsam besser gefallen (Berger 2008, 8).

In der work discussion wird Milanas, auf die Zeit in Österreich bezogene, auffallend hilfsbedürftige Selbstdarstellung thematisiert. Sie erscheint durchaus lernbegierig, benötigt dazu jedoch unbedingt Hilfe seitens der Studentin A. Das Angewiesensein auf eine Person, die Milana etwas beibringt, wird ersichtlich (Preiss 2009, 11).

5.4.2 Passage 4.2: Über das Kennenlernen der Studentinnen des dritten Projektdurchlaufs

Milana beantwortet die Frage der Interviewerin, wie es für sie gewesen sei, die drei Studentinnen des letzten Projektdurchlaufes kennen zu lernen, dahingehend, dass sie sich „am Anfang ... sehr gefreut“ habe, dass diese ihr helfen würden, in der Schule sowie beim Sprechen der deutschen Sprache „besser“ zu werden. Es sei „bisschen ... komisch“ für Milana gewesen, dass sie die Studentinnen nicht kannte. Auch wollte sie ihnen „keinen Stress“ mit ihren Problemen „über meine Familie und so diese Sachen“ machen – ihren Angaben zufolge sei vereinbart gewesen, dass der Zuständigkeitsbereich der Studentinnen „nur Schule und diese Nachhilfe“ umfassen würde. Wenn Milana „über andere Sachen“ wie zum Beispiel auszufüllende Formulare oder „diese Fragen“ sprechen wollte, sei dies „bisschen komisch dann“ für sie gewesen und sie habe sich gefragt, was die Studentinnen über sie denken würden (Berger 2008, 8f).

Milana thematisiert hier ihre (aus der Praktikumsstätigkeit der Interviewerin bereits bekannte) Angst vor dem Umgang mit fremden Personen und unbekannten Situationen, wobei sie dies in ihrer Formulierung, das Kennenlernen der ihr nicht vertrauten Studentinnen sei ein „bisschen komisch“ für sie gewesen, abzuschwächen scheint.

Auch in dieser Passage wird Milanas von ihr stark betonte Hilfsbedürftigkeit zum Thema, was in der work discussion Aggression hervorruft – dies könnte ein Ausdruck

von Überforderung mit Milanas Schwierigkeiten sein. Es tritt deutlich Milanas Dankbarkeit gegenüber den Studentinnen zutage, was die Gruppe irritiert; Milana vermittelt dadurch den Eindruck, sie stünde in der Schuld der Studentinnen.

Die Teilnehmerinnen der work discussion vermuten in diesem Zusammenhang eine problematische Unklarheit bezüglich der Rolle der Studentinnen in Milanas Erleben sowohl während der Praktikumstätigkeit als auch in der Interviewphase. Möglicherweise besteht Unklarheit bezüglich der Bedeutung der über die Nachhilfetätigkeit hinausgehenden Unterstützung.

Milanas Sorge, die Studentinnen mit ihrer Lebensgeschichte zu überfordern bzw. zu stark zu belasten, könnte einen Hinweis auf ihre eigene Schwierigkeit, über vergangene Erlebnisse zu sprechen, darstellen. Sie spricht darüber hinaus gehend den Studentinnen deren (semi)professionelle Kompetenz ab, indem sie impliziert, diese seien „zu schwach“, um das Erzählte auszuhalten (Preiss 2009, 11f).

5.4.3 Zusammenfassung Ausschnitt 4

In diesem Ausschnitt erzählt Milana vom Beginn der Arbeit mit den Studentinnen; zuerst geht sie kurz auf die Studentin A. ein, die im ersten Projektdurchlauf mit ihr arbeitete, im Anschluss lenkt die Interviewerin das Gespräch zum drittem Projektdurchlauf, wobei Milana die für sie unangenehme Situation, den „fremden“ Studentinnen zu begegnen, thematisiert. Milana betont ihre eigene Hilflosigkeit und Dankbarkeit für die Unterstützung der Studentinnen. Zugleich spricht sie ihre Sorge um die Überforderung der Studentinnen mit ihrer Lebensgeschichte und ihren „Problemen“ im Allgemeinen an.

Folgende Überlegungen zu latenten Inhalten wurden in der work discussion angestellt:

- Milana scheint der Umgang mit unvertrauten Personen und Situationen zu ängstigen.
- Milanas hilfsbedürftige Selbstdarstellung im Vergleich zu den Studentinnen, für deren Hilfe sie sich äußerst dankbar zeigt, erweckt den Anschein einer Idealisierung der Studentinnen. Dies könnte dem Aufrechterhalten des Kontaktes zu ebendiesen durch Milanas „Schuldigkeit“ für die Unterstützung dienlich sein.
- Zugleich spricht Milana den Studentinnen die Kompetenz ab, mit ihrer Lebensgeschichte und ihren Problemen „umgehen“ zu können – in diesem Sinne

verschafft sich Milana eine den Studentinnen überlegene Position, da sie selbst (gezwungenermaßen) mit ihrer Geschichte leben kann. Diese Abwertung der Studentinnen könnte der narzisstischen Aufwertung ihrer selbst dienen.

- Es entsteht der Eindruck einer Rollenkonfusion in Milanas Erleben der Arbeitsbeziehung. Würde sie die Studentinnen als (semi)professionelle Helferinnen anerkennen, müsste sie sich nicht für die erhaltene Unterstützung schuldig fühlen bzw. sich um die Studentinnen sorgen.

5.5 Ausschnitt 5: Zur zeitlichen Begrenzung der Arbeitsbeziehung zwischen Milana und den Studentinnen

5.5.1 Passage 5.1: Milanas Wissen um die zeitliche Begrenzung

Die Interviewerin fragt Milana, ob ihr während der Dauer der Zusammenarbeit bewusst gewesen sei, dass diese zu einem bestimmten Zeitpunkt beendet werden würde, was sie bejaht. Sie spricht die Studentinnen des zweiten Projektdurchlaufes an und meint, „zum Schluss war das immer schwer, dass man so nicht so oft sehen kann, dass geht das dann vorbei, ... das war schon sehr hart dann (*lacht*) später.“ Die Interviewerin fragt weiter, was diese zeitliche Begrenzung für die junge Frau während der Zusammenarbeit bedeutet habe. Milana antwortet: „Das war so ... dass ihr mich begleitet ... bis ich meine Schule fertig habe und nur für Schule, dass ihr mir hilft zu Prüfungen zu schaffen“, anfangs habe sie nicht „so öfters über das (Ende; Anm. d. V.) gedacht“. Während der letzten Termine habe sie sich „sehr dann bisschen alleine gefühlt“ und an das nahende Ende und das damit verbundene Alleinsein gedacht. „Diese letzte Termin so, das waren so, dass es wird aus und ihr wart für mich immer so Unterstützung und so.“ (Berger 2008, 10)

Milana spricht ihre „Routine“ im Beenden von (Arbeits)Beziehungen an, indem sie auf die Erfahrung mit den Studentinnen des zweiten Projektdurchlaufes verweist. Sie kann verbalisieren, dass ihr die Trennung von den Studentinnen des dritten Projektdurchlaufes sehr schwer fiel; ihr Lachen an dieser Stelle deutet darauf hin, dass es sich hierbei um sehr belastende Erlebnisinhalte handelt und sie diese nur zum Teil bewusst wahrnehmen und aussprechen kann – Milana lacht an beinahe jeder Stelle im

Interview, an der belastende Erlebnisinhalte zur Sprache kommen und verwendet dabei oft verharmlosend wirkende Formulierungen.

Die Frage nach der zeitlichen Begrenzung des dritten Projektdurchlaufes versteht Milana anfangs nicht; auch nach einer Umformulierung der Frage seitens der Interviewerin vermeidet sie zunächst das Eingehen darauf, indem sie die Begleitung und Hilfsbereitschaft der Studentinnen betont. Dies, sowie ihre Aussage, sie habe anfangs nicht an das Ende gedacht, lassen einen auf die Auseinandersetzung mit der Trennung bezogenen Abwehrprozess während der Zusammenarbeit oder/und des Interviews vermuten – dies könnte mit der hohen negativ-affektiven Besetzung dieser Thematik auf Grund früherer traumatischer Trennungserfahrungen in Zusammenhang stehen.

Das Nahen des Abschiedes von den Studentinnen bewirkt den Beginn der bewussten Thematisierung der mit dem Alleinsein und dem Verlust der Unterstützung verbundenen Trennung. Hier wird deutlich, dass die Studentinnen einen wichtigen Stellenwert in Milanas Leben erhalten hatten (Preiss 2009, 13).

5.5.2 Passage 5.2: Zur Verlängerung der Zusammenarbeit

Auf die Verlängerung der Zusammenarbeit angesprochen, meint Milana, sie habe sich darüber „schon sehr gefreut“. Anfangs habe sie sich gefragt, „wieso machen die das so“. Auf die Frage, was ihrer Meinung nach der Grund für diese Verlängerung gewesen sei, antwortet Milana zuerst, sie wisse es nicht, fügt dann jedoch hinzu, dass sie gemeinsam mit den Studentinnen nach „Lösungen“ suchen konnte, was sie „später“ nach dem Hauptschulabschlusskurs machen könnte (Berger 2008, 10).

Abgesehen von Milanas rationalem Erklärungsversuch, dass das Suchen nach Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Hauptschulabschlusskurs der Grund für die Verlängerung der Zusammenarbeit gewesen sein könnte, vermuten die Teilnehmerinnen der work discussion zwei (unbewusst wahrgenommene) Phantasien Milanas: Zum einen könnten die Studentinnen den Eindruck vermittelt haben, sie würden Milana nicht zutrauen, ihr Leben ohne deren Unterstützung meistern zu können; zum anderen könnte die Phantasie einer freundschaftlichen Zuneigung der Studentinnen als Grund für den Aufschub der Beendigung der Arbeitsbeziehung bestärkt worden sein (Preiss 2009, 13).

5.5.3 Passage 5.3: Über Milanas Gefühle bezüglich der zeitlichen Begrenzung

Milana wird nach ihren Gefühlen bezüglich der Tatsache, dass sie den Zeitpunkt der Trennung von den Studentinnen nicht selbst bestimmen konnte, befragt und antwortet: „Ich hab auch so nicht verlangt, dass ich selber das bestimmen kann (*lacht*)“. Daraufhin betont sie, wie hilfreich die Studentinnen und Herr Datler für sie gewesen seien und meint, sie hätten sie „immer unterstützt“. Hätte Milana den Zeitpunkt selbst definieren können, wäre dies „noch härter“ für sie gewesen; sie hätte das Ende hinausgezögert. Selber zu entscheiden, wäre für sie „noch schlimmer so gewesen, noch trauriger“. Verlängert hätte sie die Zusammenarbeit, um Unterstützung beim Beginnen eines neuen Kurses zu erhalten, in dem sie sich, vor allem auf Grund der vielen unbekannten TeilnehmerInnen, anfangs unwohl fühlte. Zugleich habe sie diese neue Beschäftigung vom vielen Nachdenken über die Trennung von den Studentinnen abgelenkt (Berger 2008, 10f).

Sowohl die Formulierung als auch der Tonfall Milanas Antwort, sie habe nicht verlangt, den Zeitpunkt selbst zu bestimmen, transportiert in der Wahrnehmung der work discussion Gruppe Aggression und impliziert zugleich, dass Milana die Bestimmung zugestanden wäre, sie jedoch darauf verzichtet habe. Tatsächlich hatte Milana jedoch keine Wahl, als das von den Studentinnen geplante und herbeigeführte Ende hinzunehmen – möglicherweise liegt darin ihre unbewusste Aggression begründet. Zugleich gibt Milana zu, dass sie die Trennung hinausgezögert hätte und dies noch schlimmer für sie gewesen wäre. Dies könnte bedeuten, dass sie die Grenzziehung der Studentinnen in Form der Bestimmung des Zeitpunktes der Trennung und deren Durchführung als hilfreich erlebte. Auch verweist diese Aussage auf die Bedeutsamkeit der Studentinnen als vertraute Bezugspersonen für Milana, die sie nicht durch andere ersetzen möchte (Preiss 2009, 14).

5.5.4 Zusammenfassung Ausschnitt 5

Milana weicht dem Thema der Bestimmung des Zeitpunktes der Trennung von den Studentinnen zu Beginn aus, indem sie positive Aspekte der Zusammenarbeit betont. Auch der Grund für die Verlängerung der Praktikumstätigkeit scheint ihr nicht bekannt

zu sein. Milana habe keine Selbstbestimmung des Trennungszeitpunktes verlangt. Sie meint, sie hätte das Ende hinausgezögert, wodurch der Abschied noch schwieriger für sie geworden wäre.

Folgende Gedankengänge aus der work discussion lassen sich zusammenfassen:

- Das Trennungsthema scheint Milana als belastend und beängstigend zu erleben; sie kann sich nur teilweise darauf einlassen. Es gelingt ihr jedoch, anzusprechen, dass es schwer für sie gewesen sei, sich von den Studentinnen zu trennen. In dem Zusammenhang nennt sie das Gefühl des Alleinseins.
- Es kommt zum ersten Mal Aggression seitens Milana zum Vorschein, als sie betont, sie habe nicht verlangt, selbst den Zeitpunkt der Trennung zu bestimmen. Dies wird mit der real nicht vorhandenen Möglichkeit der Mitbestimmung in Zusammenhang gebracht.
- Die Studentinnen scheinen durch das Bestimmen des Zeitpunktes der Trennung und dessen Einhaltung Milana ein Gefühl der Sicherheit und Stabilität vermittelt zu haben.
- Die Verlängerung der Zusammenarbeit könnte in Milana das Gefühl erweckt haben, die Studentinnen hielten sie nicht für kompetent genug, die damaligen Anforderungen ohne Hilfe zu bewältigen.

5.6 Ausschnitt 6: Zur Trennung von den Studentinnen des dritten Projektdurchlaufes

5.6.1 Passage 6.1: Milanas Erleben des Endens der Zusammenarbeit

Die Interviewerin fragt Milana, wie das Ende der Zusammenarbeit für sie gewesen sei. Die junge Frau antwortet, die Zeit „ging sehr schnell (*lacht*)“. Sonst seien die Treffen „sehr schön“ gewesen, es sei „interessant“ gewesen, „immer dazulernen etwas neues. Danach (*lacht*) zum Schluss war ich so alleine mit diesem Kurs ... ich hab mich so alleine gefühlt dann, wenn ich was fragen wollte und so, ich konnte nicht dann.“ Sie habe nach der Zusammenarbeit mit den Studentinnen nicht mehr diese Art und dieses Ausmaß an Unterstützung erhalten (Berger 2008, 11).

Die Thematisierung der Schnelligkeit des Endes erinnert in der work discussion an Milanas Erzählung von ihrer Flucht.

Auch in dieser Passage spricht Milana davon, dass sie alleine war – dieses Gefühl dürfte nicht nur auf Grund der Trennung von den Studentinnen entstanden sein, sondern auch durch die neue Anforderung in Form des Kurses verstärkt worden sein, bei dem sie nicht mehr von den Studentinnen unterstützt wurde (Preiss 2009, 15).

5.6.2 Passage 6.2: Über die Zeit nach der Trennung von den Studentinnen

Nach der Trennung von den Studentinnen sei Milana mehr auf sich selbst gestellt gewesen, sie „sollte schon selber was machen“. Dies sei anfangs sehr schwierig für sie gewesen, da die Studentinnen „immer“ für sie da gewesen seien und sie danach „plötzlich“ viel Stress mit dem Suchen einer Lehrstelle und dem neuen Kurs hatte. Sie habe überlegt, Herrn Datler um Hilfe durch „neue Studenten“ zu bitten, „aber ... ich hab dann gedacht, dass ich so erwachsen bin, achtzehn Jahre alt, und ich muss selber mein Weg gehn (*lacht*), nicht dass mich immer jemand begleitet und so ... ich wollte auch selber was versuchen so, selbstständig.“ (Berger 2008, 11f)

Die Aussage, die Studentinnen seien „immer“ für Milana da gewesen, wird dahingehend interpretiert, dass die konstant stattfindenden Gespräche für sie eine haltgebende Funktion innehatten und die junge Frau sich bei Unklarheiten rückversichern konnte.

In der work discussion Gruppe wird die Frage gestellt, inwieweit Milana überhaupt autonom Entscheidungen in ihrem Leben treffen kann und darf bzw. dies von Familienmitgliedern übernommen wird. Die Entscheidung für oder gegen weiterführende Unterstützung dürfte sie jedoch eigenständig fällen können – in diesem Fall macht Milana einen Schritt in Richtung Selbstständigkeit (Preiss 2009, 15).

5.6.3 Passage 6.3: Milanas Gefühle bezüglich der Trennung von den Studentinnen

Nach Gefühlen zur Trennung von den Studentinnen befragt, meint Milana, jetzt sei es „leichter“, wenn sie sich daran erinnere. Zum Zeitpunkt der Trennung jedoch sei es „schon sehr traurig“ gewesen und sie habe sich gefragt, „wieso ist das nur ein Jahr und dann ist es aus, es wäre so gut wenn zwei Jahre so dass ... ihr mir hilft“. Die ersten drei

Monate nach der Trennung habe „etwas gefehlt“. Sie sagt, es gab niemanden, mit dem sie über ihre „Sache“ reden konnte und es sei niemand für sie da gewesen. Daraufhin fragt die Interviewerin, ob Milana auch Gefühle wie Wut und Ärger auf die Studentinnen auf Grund der Trennung verspürt habe, was diese sofort mit folgender Begründung verneint: „Es war so ausgemacht und ... wie kann ich wütend sein (*lacht*).“ Die Frage, ob das Ende der Arbeitsbeziehung „irgendwas von Erleichterung“ für Milana gehabt habe, scheint diese nicht zu verstehen; die Interviewerin umschreibt „Erleichterung“ mit „irgendwas Positives, ein positives Gefühl“, woraufhin Milana sofort über Themen wie positive Leistungen in der Schule und den Hauptschulabschluss sowie das Finden von Problemlösungen zu erzählen beginnt, was sie als sehr positiv empfunden habe. Erneut nach positiven Aspekten der Trennung von den Studentinnen befragt, antwortet sie: „Ich weiß nicht ... dass wir zusammen so ein Jahr gearbeitet haben“; mit der Trennung verbinde sie aber nur Traurigkeit und Einsamkeit (Berger 2008, 12f).

In dieser Passage ist es Milana möglich, auf Gefühle wie Traurigkeit und Einsamkeit in Hinblick auf die Trennung von den Studentinnen einzugehen; die Interviewerin fragt nach Milanas derzeitiger Perspektive auf das „damals“ – die so geschaffene Distanz zum erinnerten Ereignis mag es der jungen Frau erleichtern, Gefühle zuzulassen.

Milanas geäußelter Wunsch einer längeren Dauer der Zusammenarbeit wird als (einziger) Vorwurf an die Studentinnen interpretiert und lässt ein Gefühl von Enttäuschung von den Studentinnen vermuten. Auffallend ist dabei, dass sie selbst eine Begrenzung (zwei Jahre statt einem) benennt und das Ende nicht in undefinierte Ferne verschiebt. Es wird vermutet, dass eine zeitliche Begrenzung Milana auch Sicherheit und Orientierung geben könnte.

Die explizite Thematisierung von negativ besetzten Affekten wie Wut und Ärger auf die Studentinnen wird von Milana jedoch sofort abgewehrt, es ist ihr nicht möglich, dies (bewusst) wahrzunehmen oder zu verbalisieren – hierbei könnte die Tatsache, dass die Interviewerin eine der Milana begleitenden Studentinnen war, als hinderlicher Faktor fungiert haben. Milana kann keine erleichternden Momente der Trennung benennen (Preiss 2009, 15f).

5.6.4 Zusammenfassung Ausschnitt 6

Milana beschreibt das Ende der Zusammenarbeit mit den Studentinnen als sehr schnell. Sie äußert Trauer diesbezüglich und erinnert sich daran, dass sie sich nach der Trennung alleine fühlte. Zugleich betont sie positive Aspekte aus der Zeit des Projektes. Negative Emotionen wie Wut kann sie in diesem Zusammenhang nicht thematisieren. Im Anschluss an den dritten Projektdurchlauf scheint es wichtig für Milana gewesen zu sein, selbstständig zu sein und ohne Hilfe auszukommen.

Es ließen sich folgende latente Inhalte ermitteln:

- Milanas Abwehr negativer Affekte in Bezug auf die Trennung von den Studentinnen ist auffallend stark.
- Auch diese Trennung wird von Milana – wie jene in Verbindung mit dem Krieg und der Flucht - als sehr schnell erlebt.
- Milana betont das Alleinsein als Folge der Trennung, womit der Verlust der haltgebenden Funktion der Studentinnen verbunden sein dürfte.
- Es ist eine ambivalente Haltung bezüglich des Wunsches, selbstständig zu sein und jenem nach einer Verlängerung der Unterstützung erkennbar, wobei Milana die Verlängerung von sich aus auf einen bestimmten Zeitraum begrenzen würde.

5.7 Ausschnitt 7: Milanas Umgang mit der Trennung von den Studentinnen des dritten Projektdurchlaufes

5.7.1 Passage 7.1: Zur Vorbereitung Milanas auf die Trennung von den Studentinnen

Die Interviewerin fragt Milana, wie sie auf die Trennung von den Studentinnen vorbereitet gewesen sei und was diese aus ihrer Sicht besser oder anders hätten machen sollen und fügt hinzu, dass Trennungen „nie perfekt“ und immer „irgendwie unangenehm“ seien. Milana erzählt, sie habe zwei Wochen vor der Trennung „immer so gedacht“, dass „wir werden nicht treffen und nicht lernen“. Sie habe „schon immer gedacht, gedacht und dann, dass es so langsam wird, weißt du, diese Trennung.“ Wenn es „plötzlich so heute dann ... aus“ gewesen wäre, wäre dies noch schwieriger für sie gewesen. Das Gefühl im Zusammenhang mit der Trennung von den Studentinnen habe Milana an „von Tschetschenien so diese Trennungen immer“ erinnert. Sie fügt hinzu:

„Trennungen ist sehr traurig, dann ist nicht so schön.“ Im Falle der Beendigung der Arbeitsbeziehung sei sie jedoch besser vorbereitet gewesen und es sei langsamer gegangen. Nach ihren Wünschen bezüglich einer anderen Gestaltung des Trennungsprozesses befragt, meint Milana, es sei „schade, dass wir nicht so öfters zu dritt so treffen (*lacht*) oder ... aber es kann man auch nicht so machen wie ich alles will und ...“. Es wäre schön, dass sie und die Studentinnen sich alle zu viert „so gemeinsam treffen“ und diesen „Abschied so zwei, dreimal so zu machen“ (Berger 2008, 13).

Mit der Betonung der Schwierigkeit von Trennungen im Allgemeinen versucht die Interviewerin, Milana das Benennen unangenehmer Erlebnisinhalte zu erleichtern und nimmt das zuvor Gesagte zusammenfassend auf. Es entsteht der Eindruck einer „neuen Runde“ in der Auseinandersetzung mit dem schwierigen Trennungsthema.

Milana spricht immer wieder von zwei Wochen, in denen sie sich auf die Trennung vorbereitet habe; tatsächlich versuchten die Studentinnen über einen längeren Zeitraum hinweg, den Abschied zu thematisieren. Allerdings kam es einige Zeit vor dem Ende der Arbeitsbeziehung zu einem erneuten „Verschwinden“ Milanas (sie nahm Termine nicht wahr), während dessen sie womöglich die bewusste Auseinandersetzung mit dem Abschied vermied. Auch könnte sie damit den Studentinnen zu zeigen versucht haben, wie es sich anfühlt, verlassen zu werden. Nach einiger Zeit meldete Milana sich wieder, und es konnten die letzten Treffen mit den Studentinnen stattfinden – dies könnte die Milana zur Verfügung stehende Zeit der Vorbereitung auf die Trennung auf zwei Wochen verkürzt haben.

Milana scheint sich auf die Trennung vorbereitet zu haben, indem sie diese ständig im Gedächtnis behielt – nachdem es ihr gelungen war, die Auseinandersetzung damit zuzulassen. In der work discussion entsteht der Eindruck, Milana habe durch das stetige Erinnern des Endes versucht, dieses in ihrem Erleben möglichst langsam herannahen zu lassen. Zugleich scheint sie auch auf realer Ebene versucht zu haben, den Abschied hinauszuzögern, in dem sie einige Treffen nicht wahrnahm.

Milana bringt die Trennung von den Studentinnen mit dem Fluchterlebnis in Verbindung; sie konnte beide nicht verhindern und erlebte beides als schnell. Im Unterschied zur Flucht konnte sie sich hier jedoch auf den Abschied vorbereiten und erlebte ihn als weniger plötzlich. In der work discussion wird auch angenommen, dass es für Milana bedeutsam ist, zu wissen, dass die Studentinnen – anders als im Fall der

Trennung von Verwandten in Tschetschenien - nach dem Abschied am Leben und erreichbar sind.

Milanas Wunsch, den Abschied öfter zu begehen, könnte zugleich den Wunsch nach dem Hinauszögern und Verlangsamen des Endes bedeuten. Mehrere Abschiedstreffen hätten die Funktion des „Übens“ der Trennung gehabt (Preiss 2009, 17f).

5.7.2 Passage 7.2: Milanas Erleben der Zeit nach der Beendigung der Arbeitsbeziehung

Die Interviewerin fragt nach Veränderungen in Milanas Leben nach dem Ende der Arbeitsbeziehung. Diese erzählt von einem Kurs, den sie im Anschluss an die Zusammenarbeit besuchte, von einem Teilzeitjob, den sie samstags ausübte, vom Sammeln von Erfahrungen in der Berufspraxis und fügt hinzu, sie „war schon bisschen selbstständiger so über Arbeit, ich hab immer versucht selber was ... selber arbeiten, selber auch versucht was neues dazulernen ... das ging gut dann.“ Sie habe viele Bewerbungen geschrieben und schließlich eine Lehrstelle gefunden (Berger 2008, 13f).

Milana scheint die im Anschluss an das Ende des Projektes entstandene Leere mit Arbeit ausgefüllt zu haben. Sie hat es geschafft, sich selbstständig berufliche Möglichkeiten zu verschaffen. Womöglich ist der hohe Stellenwert, den Leistung und Erfolg in beruflichen bzw. schulischen Belangen in Milanas Leben innehaben, damit in Zusammenhang zu sehen, dass Wissens- und Qualifikationsaneignung Lebensinhalte sind, über die Milana selbst bestimmen kann und die sie mit Sicherheit nicht mehr verliert. Milanas von Stolz geprägte Erzählung über ihre selbstständig erarbeiteten Erfolge im Anschluss an die Trennung von den Studentinnen kann als Hinweis auf ihre Fähigkeit, alleine – ohne Unterstützung der Studentinnen - zurechtzukommen, verstanden werden (Preiss 2009, 18).

5.7.3 Passage 7.3: Über Milanas Erleben des Zusammenfallens mehrerer Trennungen

Die Interviewerin thematisiert das Zusammenfallen mehrerer Trennungen mit dem Ende der Arbeitsbeziehung: das Ende des Hauptschulabschlusskurses, der Psychotherapie; Milana fügt auch noch hinzu, dass sie im Spital in eine andere Abteilung wechseln

musste. Dies seien gleichzeitig „zuviel Trennungen“ gewesen. Darüber hinaus thematisiert Milana, dass diese vielen Trennungen auch „zuviel dann gleichzeitig was Neues“ mit sich brachten. Sie fühle sich unwohl und „komisch“, wenn sie mit „neuen Situationen“ und „neuen Leuten“ konfrontiert sei (Berger 2008, 14).

Milana kann ihre Überforderung mit den vielen zugleich stattfindenden Abschieden sehr offen aussprechen; womöglich liegt der Grund dafür in der vorhergehenden Hervorhebung ihrer Kompetenzen. Aus dieser gestärkten Position heraus dürfte es ihr leichter gefallen sein, diese unangenehmen Erlebnisinhalte zu erinnern und auszusprechen. Es kann auch angenommen werden, dass nicht nur viele zusammenfallende Trennungen, sondern auch die damit in Zusammenhang stehenden, von Milana als unangenehm charakterisierten Neuanfänge für sie belastend waren (Preiss 2009, 18).

5.7.4 Zusammenfassung Ausschnitt 7

Milana versuchte, sich auf die Trennung von den Studentinnen vorzubereiten, indem sie sich das bevorstehende Ende immer wieder in Erinnerung rief. Sie wünschte sich einen möglichst langsamen Abschied – auch die Studentinnen waren hierum bemüht – und hätte diesen gerne in Form mehrerer letzter Treffen „geübt“. Die Trennung von den Studentinnen habe sie an Verlusterlebnisse in Tschetschenien erinnert und sei ebenfalls sehr traurig gewesen. Das Ende der Arbeitsbeziehung fand zeitgleich mit mehreren „Beendigungen“ statt, was Milana überforderte und von ihr als „zu viel Trennungen auf einmal“ beschrieben wird. Im Anschluss an die Trennung von den Studentinnen wird für Milana Selbstständigkeit sehr wichtig; es gelingt ihr, für sich eine Ausbildungsmöglichkeit zu finden.

Hierzu wurden folgende Aspekte in der work discussion erarbeitet:

- Das Bemühen um Langsamkeit in der Trennung von den Studentinnen erscheint vor dem Hintergrund der von Schnelligkeit geprägten Fluchterfahrung besonders wichtig, scheint jedoch Milanas Erleben zufolge nicht gänzlich geglückt zu sein.
- Milana scheint mit der Betonung ihrer Selbstständigkeit der Interviewerin vermitteln zu wollen, dass sie deren Unterstützung nicht mehr braucht. Aus dieser

gestärkten Position heraus gelingt es Milana, schmerzhaft Gefühle und Wünsche in Bezug auf die Trennung von den Studentinnen zu verbalisieren.

5.8 Ausschnitt 8: Ein Vergleich unterschiedlicher Trennungserfahrungen

5.8.1 Passage 8.1: Über Unterschiede und Ähnlichkeiten verschiedener Trennungserfahrungen

Milana wird nach Unterschieden oder Ähnlichkeiten zwischen der Trennung von den Studentinnen und anderen, früheren Trennungen befragt, wobei Milana rückfragt, ob die Interviewerin Trennungen „von diese Schule und von diese Sachen oder von Tschetschenien“ meine, worauf diese antwortet: „Beides. Alles was dir einfällt.“ Milana erzählt, es sei ein „ganz andere Gefühl“ bei Tschetschenien und den dortigen Verwandten und Familienmitgliedern – „diese Leute sind mir nah von der Familie“ – als beispielsweise, wenn „man Schule verlässt oder andere Spital hingeht oder Kurs wechselt“. Daraufhin erzählt sie von ihrer Großmutter, bei der sie vier Jahre lang lebte, bis sie „plötzlich“ wieder bei ihrer Mutter war. Sie spricht an, dass es ein „komisches“ Gefühl sei, dass ihre Großmutter „so gleich wie meine Mutter“ sei und die Mutter, mit der sie nicht so viel Zeit verbracht habe, ihr „bisschen fremd“ gewesen sei. Direkt im Anschluss erzählt Milana, dass es „hier in der Schule“ so gewesen sei, dass sie sich mit MitschülerInnen gut verstanden habe, und „wenn ich gut verstanden habe, das war immer so scht aus (*lacht*).“ Dies sei „schon ziemlich hart“ für sie gewesen. Wenn sie neue Freundschaften eingehe und sich mit jemandem gut verstehe, höre das auf und sie könnten sich nicht mehr öfters sehen. Mit den KollegInnen aus dem Hauptschulabschlusskurs habe sie auch keinen Kontakt mehr, da diese jetzt eine Schule besuchen oder arbeiten, weshalb „nicht so viel Zeit (ist)“. Milana sagt, in ihrem Leben sei es „öfters so vorgekommen“, dass sie sich von vertrauten Personen trennen muss. Auch im Falle der Studentinnen sei dies so gewesen: „Dann war das auch dann (*lacht*) gleich so aus.“ (Berger 2008, 14f)

Milana stellt von sich aus eine Verbindung zwischen Verlusterlebnissen in Tschetschenien, die gewiss traumatischen Charakter hatten, und Trennungssituationen in Österreich, wie Kurs- oder Spitalswechsel, her. Obwohl beide Trennungserlebnisse

von unterschiedlichen Gefühlen, deren Intensität sicherlich unterschiedlich hoch war, begleitet wurden, vergleicht Milana sie miteinander. Auffallend ist, dass diese Erfahrungen dennoch die Gemeinsamkeit des unerwünschten und von Milana in ihrem Erleben nicht beeinflussbaren Abschiedes aufweisen.

Zusätzlich zum thematisierten Verlusterleben lässt sich in Milanas Erzählung über den Umzug zur Großmutter und die spätere Flucht eine Irritation bezüglich der Mutterrolle in ihrem Leben erkennen. Dies erinnert die work discussion Gruppe an Berichte der Interviewerin aus deren Arbeit mit Milana, wonach Mutter und Tochter zeitweise die Rollen zu tauschen schienen. Die hier beschriebenen Umstände könnten ein hohes Maß an Instabilität und Unsicherheit in Milanas Erleben mit sich gebracht haben, was eine die Bewältigung von Trennungserlebnissen erschwerende Bedingung schaffen könnte. Milanas Sichtweise, wonach Beziehungen ausnahmslos zum Scheitern verurteilt sind, macht die Teilnehmerinnen der work discussion sehr betroffen und lässt die Frage aufkommen, inwieweit es unter diesen Umständen für Milana möglich ist, überhaupt Beziehungen einzugehen (Preiss 2009, 18f).

5.8.2 Passage 8.2: Milanas Erleben von vorbereiteten Trennungen im Gegensatz zu plötzlichen Verlusten

Die Interviewerin spricht den von Milana zuvor genannten Unterschied der Vorbereitung der Trennung von den Studentinnen im Vergleich zur Plötzlichkeit jener im Zusammenhang mit dem Krieg und der Flucht aus Tschetschenien an. Die junge Frau erklärt, dass, wenn „es plötzlich aufhört“, wie es zum Beispiel in Tschetschenien der Fall gewesen sei, es „sehr schwer ... für sich, so seelisch“ sei. „Es tut dann sehr weh und traurig.“ Als Grund hierfür gibt sie an, dass man „diese Person (nicht) diese Sachen sagen (kann), was du sagen wolltest und so. Und plötzlich, du warst gar nicht vorbereitet, dass du ihn nicht mehr sehen kannst.“ Die Plötzlichkeit verhindere somit den Abschied. Auf die Frage, ob Milana sich von den Studentinnen verabschieden konnte, meint sie: „Ja (*lacht*) ... Wir haben auch letzte Termine über ... diese Thema viel geredet auch.“ Die Psychotherapie habe außerdem etwas länger gedauert als geplant, „weil diese Trennung für mich nicht so schwer wird, dass gleichzeitig alles aufhört“ (Berger 2008, 15f).

Milana führt in dieser Passage deutlich den Schmerz und die Traurigkeit des Fluchterlebnisses bzw. des Verlustes von vertrauten Personen vor Augen. Erneut gewinnt hier die Geschwindigkeit und Unbeeinflussbarkeit der Ereignisse an Bedeutung. Weiters wird ersichtlich, wie wichtig es ist, sich im Falle einer Trennung verabschieden zu können – dies war Milana im Fall der Trennung von den Studentinnen möglich. Hierbei ist die begleitende Psychotherapie als Hilfestellung zur Verarbeitung dieser Trennung sicherlich von großer Bedeutung (Preiss 2009, 19).

5.8.3 Passage 8.3: Über die „Leere“ nach der Trennung von den Studentinnen

Milana erzählt, es sei „schon sehr hart“ für sie gewesen, dass sie in den Sommerferien, nach dem Ende der Arbeit mit den Studentinnen, dem Hauptschulabschlusskurs und der Therapie „nichts zu tun, keine Freunde und nix“ hatte. Da sei ein „großes Loch“ gewesen, in dem „ich alleine drin war“. Auf die Frage, was sie dann „im Loch gemacht“ habe, erzählt sie von einem Besuch bei Verwandten im Ausland, „da war alles was Neues und ... das war schon ein bisschen leichter“ (Berger 2008, 16).

Den Verlust der gewohnten Struktur in Milanas Leben scheint sie als sehr belastend empfunden zu haben. In dieser Passage zeigt Milana ihre Fähigkeit, zu symbolisieren, indem sie die empfundene Leere nach den zeitgleich stattfindenden Trennungen mit dem Bild von einem „großen Loch“ beschreibt, in dem sie sich befand (Preiss 2009, 19).

5.8.4 Zusammenfassung Ausschnitt 8

Milana vergleicht kriegs- und fluchtbedingte Verlusterlebnisse mit jenen aus der Zeit in Österreich, trotz deren unterschiedlicher emotionaler Intensität. In Milanas Erleben scheint allen Trennungen deren Unausweichlichkeit gemein zu sein; sobald sie Vertrauen zu Personen aufgebaut habe, würde sie diese stets wieder verlieren. Als besonders schmerzhaft scheint die junge Frau die Plötzlichkeit bisheriger Trennungserfahrungen zu erleben, die einen Abschied verunmöglichen. Hierin dürfte ein wesentlicher Unterschied zwischen traumatischen Trennungen aus der Zeit in

Tschetschenien und dem Ende der Arbeitsbeziehung bestehen. Eine für Milana schwer erträgliche Folge der Trennung von den Studentinnen sei die darauf folgende Leere auf Grund der Beschäftigungslosigkeit gewesen.

- Milana geht offenbar davon aus, dass jede Beziehung von einem Verlust beendet wird, was sie als sehr schmerzhaft beschreibt. Dies dürfte ihr das Eingehen von Beziehungen erschweren. Auch die Konfusion in Zusammenhang mit der Mutterrolle in Milanas Leben könnte dem Aufbau von Vertrauen in Beziehungen auf Grund der erfahrenen Instabilität von Bezugspersonen, die eine haltgebende Funktion innehaben sollten, hinderlich sein.

5.9 Ausschnitt 9: Milanas Verständnis der Begriffe „Trennung“ und „Beziehung“ im Allgemeinen

5.9.1 Passage 9.1: Zum Begriff „Trennung“

Auf die Frage nach der allgemeinen Bedeutung des Begriffes „Trennung“ antwortet Milana: „Dass ich die Menschen nicht so öfters sehen kann oder gar nicht.“ In Folge bedeute dies, dass „es fehlt sehr oft, dieses ... Gefühl, wenn du dabei bist und redest und du vertraust, ... und wenn du diese Trennung hast und dann ... es fehlt das diese Person.“ Nach einem Gefühl dazu befragt, meint sie: „Alleine (*lacht*), dass ich alleine klar kommen muss.“ (Berger 2008, 16)

Für Milana scheint eine Trennung bereits dann zu beginnen, wenn sie eine Person seltener sieht – auch in der Endphase des Praktikumsprojektes kam es zu größeren Abständen zwischen den einzelnen Treffen.

Milana beschreibt Trennung als einen Zustand, in dem sie eine Person nicht mehr *sehen* kann – dies legt die Implikation nahe, dass diese Person noch am Leben ist. Die Vorstellung, die getrennte Person befinde sich an einem anderen Ort, ist leichter erträglich als die Annahme deren Todes. Milana erwähnt häufig (und auch an dieser Stelle) das Gefühl, alleine zu sein, im Zusammenhang mit Trennungen. Milana ist zwar von ihrer Familie umgeben und dürfte in räumlicher Hinsicht wenig Möglichkeiten haben, um alleine zu sein; es wird jedoch vermutet, dass sie über viele bewegende und

ängstigende Themen mit den sie umgebenden Menschen nicht sprechen kann – dies könnte die Ursache für das Gefühl des Alleinseins darstellen (Preiss 2009, 20).

5.9.2 Passage 9.2: Zum Begriff „Beziehung“

Auf die Frage, woran sie beim Begriff „Beziehung“ denke, antwortet Milana: „Beziehung ... das ah diese Gefühl ... zwischen zwei Menschen“, woraufhin die Interviewerin sie bittet, diesen Gedanken zu verdeutlichen. Milana zählt verschiedene „Richtungen“ von Beziehungen auf: „Beziehung zwischen Tochter und Mutter, ... Mann und Frau, und Freunde, Freund und Freundinnen (*lacht*), verschiedene. Als Gefühl so verstehe ich, gegenseitig Gefühl.“ Damit meine sie auch den „Charakter von zwei Menschen, wie sie sich verstehen und so“ (Berger 2008, 16).

Milana erwähnt die Beziehung zwischen Mutter und Tochter am Beginn ihrer Aufzählung verschiedener Arten von Beziehungen – diese dürfte, wie in der Interviewauswertung bereits thematisiert wurde, einen besonders hohen und problematischen Stellenwert in Milanas Leben innehaben.

Der Begriff „Charakter“ wird hier so verwendet, als würde dies ein verbindendes Phänomen darstellen, das zwei Personen einschließt (Preiss 2009, 20).

5.9.3 Passage 9.3: Milanas Gedanken über den Zusammenhang von „Beziehung“ und „Trennung“

Zur Verbindung der Begriffe „Trennung“ und „Beziehung“ befragt, meint Milana: „Dass Beziehung so ... es hört auf, es ist nicht so ... es ist keine Brücke, dass du so (*lacht*) tsch gehen kannst ... zum Beispiel von ... Trennung zu Beziehung du kannst nicht so zurück.“ Sie habe die Erfahrung gemacht, dass man nicht „zurück“ könne. Die Trennungen, die Milana erlebt habe, seien immer endgültig gewesen. Dieses Gefühl habe sie auch bei der Trennung von den Studentinnen (Berger 2008, 16f).

In der work discussion wird gefragt, weshalb Milana Trennungen als endgültig beschreibt, obwohl es in ihrem Leben sehr wohl zur Wiederaufnahme von Beziehungen

nach Trennungen kam – sogar in der Interviewsituation ist dies der Fall, indem Milana der Interviewerin nach dem Ende der Arbeitsbeziehung (zum wiederholten Male) begegnet. Möglicherweise kommt hier zum Ausdruck, dass Milana Beziehungen nach einer Trennung nicht mehr auf dieselbe Weise erlebt als zuvor. Womöglich ist es für Milana auch leichter erträglich, im Fall einer Trennung gleich davon auszugehen, die betreffende Person nie wieder sehen zu können, als den Schmerz zu erleben, der entstünde, wenn ihre Hoffnung auf ein Wiedersehen enttäuscht würde (Preiss 2009, 20f).

5.9.4 Zusammenfassung Ausschnitt 9

Milana definiert die Begriffe „Trennung“ und „Beziehung“ ohne lange Überlegung differenziert. Beziehungen sind für sie das Gefühl zwischen zwei Menschen, wobei sie verschiedene Arten von Beziehungen unterscheidet. Trennungen bedeuten, dass die Bezugsperson nicht mehr (oft) gesehen werden kann und sind immer endgültig.

- Die Beziehung zwischen Mutter und Tochter scheint für Milana sehr bedeutsam zu sein. Milana reiht sie an den Beginn ihrer Aufzählung. Auch die in Ausschnitt 8 thematisierte Instabilität bezüglich mütterlicher Figuren in Milanas Leben möchte ich an dieser Stelle in Erinnerung rufen.
- Milana könnte durch ihre Annahme, Trennungen seien stets endgültig, versuchen, den Schmerz nach enttäuschten Hoffnungen auf eine Wiederaufnahme von Beziehungen zu vermeiden. Zugleich beinhaltet ihre Definition von Trennung nicht (explizit) den möglichen Tod eines Menschen.

5.10 Ausschnitt 10: Zu Milanas derzeitiger Lebenssituation und Zukunftsperspektiven

5.10.1 Passage 10.1: Milanas Pläne für die Zukunft

Milana erzählt, im Anschluss an ihre Lehre wolle sie die Studienberechtigungsprüfung machen, um „Jus“ studieren zu können. Die Interviewerin fragt, ob es ihr gefalle, gemeinsam mit ihrer Mutter und dem Bruder zu wohnen oder ob sie das ändern wolle. Milana sagt, sie sei gern bei ihrer Mutter, „für sich sorgen und so“; später – nach dem

Abschluss der Lehre – wolle sie jedoch alleine wohnen. Die Mutter sage, sie „möchte nicht so, dass ich weit weg gehe, aber so ... wenn ich so öfter sie sehe und so, sie lasst mich schon dann“ (Berger 2008, 18f).

Milanas Wunsch, Rechtswissenschaften zu studieren, zieht auf Grund der Schwierigkeit der Durchführung dieses Plans mehrere Überlegungen in der work discussion nach sich. Zum einen gilt „Jus“ als schwierigeres und „besser angesehenes“ Studium als Pädagogik – Milana möchte nicht nur, so wie die Studentinnen, studieren, sondern verspürt womöglich (unbewusst) auch den Wunsch nach Überlegenheit gegenüber diesen.

Zum anderen entsteht in der work discussion die Vorstellung, Milana könnte dieses Studium mit dem Erwirken von Gerechtigkeit verbinden und die Vorstellung haben, sie könnte in Zukunft die Möglichkeit erhalten, Menschen, die „Unrecht getan“ haben, zur Verantwortung zu ziehen und den Opfern zur Seite stehen. Überspitzt formuliert könnte Milana sich als Richterin phantasieren, die bemächtigt ist, an jenen Menschen, die ihr und ihrer Familie Leid zufügten, Rache zu üben.

Mit dem Plan, Rechtswissenschaften zu studieren, vermittelt Milana der Interviewerin jedenfalls, dass sie keine Unterstützung seitens der Studentinnen mehr benötigt.

Die Formulierung „für sich sorgen“ vermittelt den Eindruck, dass Milana das gegenseitige Fürsorge in der Familie als positiv erlebt.

Es scheint, als habe Milana noch einige Hürden zu schaffen, bevor ihr Wunsch nach einer eigenen Wohnung realisierbar wird. In diesem Sinne ist auch zu bedenken, dass die Mutter nur bedingt mit Milanas Umzug einverstanden zu sein scheint (Preiss 2009, 22).

5.10.2 Passage 10.2: Milanas Gedanken über eine Rückkehr nach Tschetschenien

Auf die Frage, ob Milana irgendwann nach Tschetschenien zurückkehren wolle, antwortet sie: „Meine Mutter und groß Bruder, die möchten schon gerne, wenn das Krieg aus ist. Die planen schon, dass sie zurückfahren, aber ich möchte hier bleiben.“ Sie wolle schon gerne auf Besuch hinfahren, aber hier lerne sie die Sprache und wolle dies noch verbessern; es gefalle ihr hier. Manchmal, wenn sie mit einer Cousine spreche, bekomme sie Heimweh nach Tschetschenien. Die Frage der Interviewerin, ob

sie sich in Österreich zu Hause fühle, beantwortet Milana mit den Worten „nicht ganz“ (Berger 2008, 19).

Milanas Begründung für den Wunsch, in Österreich zu bleiben und gegebenenfalls nur als Besucherin nach Tschetschenien zurückzukehren, wonach sie hier die Sprache besser lernen wolle, regt zur Vermutung einer tiefer gehenden Bedeutung des Begriffes „Sprache“ an. Die Sprache zu lernen, könnte das Finden einer eigenen Identität in Österreich mit seiner Kultur und den hier herrschenden Gegebenheiten und den Aufbau einer neuen Existenz, eines neuen Lebensstils, implizieren. Der Wunsch, nicht mehr in Tschetschenien leben zu wollen, kann auch im Sinn Milanas Verständnis von Trennung als endgültiges und nicht mehr umkehrbares Ereignis verstanden werden.

Der Begriff „Heimat“ scheint für Milana eng mit Beziehungen verbunden zu sein, da sie vor allem im Gespräch mit Verwandten Heimweh empfinde. Die schmerzvollen Erlebnisse, die der jungen Frau in ihrer Heimat widerfahren, könnten auch eine zweite und wörtliche Bedeutung des Begriffes Heim-Weh nach sich ziehen, wonach die Heimat ihr Schmerzen zufügte und sie auf Grund dieser traumatischen Erfahrungen nicht mehr dort hin zurück möchte. Zu Beginn des Interviews wurde ersichtlich, dass Milana, wenn sie sich an die Zeit in Tschetschenien erinnert, an ihre Kindheit und die Phase vor dem Kriegsbeginn denkt – womöglich verbindet sie mit diesen Erinnerungen auch den Begriff „Heimat“. Diese Heimat ist jedoch real nicht mehr vorhanden, da in Tschetschenien nach wie vor kriegsähnliche Zustände herrschen. Da sich Milana in Österreich nicht ganz zu Hause fühlt und ihre Heimat in Tschetschenien nicht mehr existiert, scheint Heimat für Milana nur noch in ihrer Erinnerung an die „schöne Zeit“ in Tschetschenien zu bestehen.

Diese Vermutung lässt die Teilnehmerinnen der work discussion die Analyse des Interviews mit Betroffenheit beenden (Preiss 2009, 22f).

5.10.3 Zusammenfassung Ausschnitt 10

Milanas Zukunftspläne beinhalten das Ablegen der Studienberechtigungsprüfung, um Jus zu studieren, und den Wunsch, nach dem Ende der Lehre alleine zu wohnen. Sie möchte in Österreich bleiben, obwohl sie sich hier nicht ganz zu Hause fühlt, und nur auf Besuch nach Tschetschenien zurückkehren.

- Milana vermittelt mit ihren Zukunftsplänen ihre Selbstständigkeit und verdeutlicht, dass sie alleine, ohne Unterstützung von den Studentinnen, zurechtkommt. Zugleich werden einige Hürden, die sie noch zu bewältigen hat, erkennbar.
- Milana scheint sich in Österreich ein eigenständiges Leben aufbauen zu wollen. Ihre Heimat in Tschetschenien wurde durch den Krieg zerstört, was tatsächlich eine endgültige Trennung bedeutet, da der frühere Zustand nicht wiederherstellbar ist. Da sie sich jedoch auch in Österreich nicht zu Hause fühlt, könnte Milana nur mehr in ihrer Erinnerung eine Heimat erleben.

Im nächsten Kapitel beginne ich mit der Beantwortung der fünf, in der Einleitung erläuterten Subfragen. Im Anschluss daran folgt die abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse in Form der Beantwortung der zentralen Fragestellung. Hierzu werden neben den mittels work discussion gewonnenen Erkenntnissen auch Inhalte aus der in Kapitel 4 behandelten Literatur herangezogen.

6 Beantwortung der Subfragen

6.1 Welche Bedeutung hatten Trennungen für Milana in Folge ihrer Erfahrungen im Krieg und auf der Flucht?

Milanas kriegs- und fluchtbedingte Verlusterlebnisse fanden im Verlauf der Praktikumstätigkeit der Studentinnen kaum Eingang in gemeinsame Gespräche mit der jungen Frau; erst im Interview thematisierte Milana diesen Bereich ihrer Lebensgeschichte mit einer erstaunlich hohen Gesprächsbereitschaft. Der Grund hierfür könnte in der durch die ungewohnte Interviewsituation herbeigeführten „Ausnahmesituation“ sowie in Milanas Wunsch, nun ihrerseits den Studentinnen helfen zu können, liegen – siehe dazu die Ausführungen zu Subfrage zwei.

Milanas Erzählung von mit dem Krieg und ihrer Flucht in Zusammenhang stehenden Erlebnissen beinhaltet kaum Gefühlsbeschreibungen; auch auf Nachfragen der Interviewerin gelang es Milana kaum, solche zu benennen. Womöglich erleichterte die Affektabwehr der jungen Frau das Sprechen über jene Erfahrungen.

Um den LeserInnen in Erinnerung zu rufen, welche Verlusterfahrungen während des Krieges und durch die Flucht mit dieser Subfrage angesprochen werden, fasse ich diese noch einmal kurz zusammen: Milana berichtete von einer Vielzahl an Verlusten, die traumatischen Charakter besitzen dürften (zur Bedeutung von Traumata bzw. deren Zustandekommen und Auswirkungen siehe Kapitel 4); beginnend mit dem von ihr durch den Ausbruch des Krieges in Tschetschenien datierten Ende ihrer Kindheit, der „schönen“ Zeit in ihrem Leben. In direktem Zusammenhang hiermit nennt sie den Tod des Vaters während dieses Krieges, der für Milana den schwerwiegendsten Verlust darstellt und den sie offensichtlich stark betrauert. Sie erzählt, dass sie jeden Tag an ihren Vater denken müsse.

Auch viele Verwandte und Bekannte aus Milanas Umfeld in Tschetschenien seien „verschwunden“ – hierbei ist unklar, ob diese geflüchtet sind, verhaftet oder getötet wurden. Weiters berichtet Milana von der zweifachen Entführung ihrer Brüder durch das russische Militär, wobei die Familie sowohl bezüglich des Aufenthaltsortes der Brüder als auch deren Befinden oder der Möglichkeit ihrer Rückkehr im Unklaren war. Die Bedrohung durch das Militär, die mit der Annahme einer anti-russischen Gesinnung

der gesamten Familie auf Grund der Widerstandstätigkeit des Vaters begründet wurde, veranlasste Milanas Mutter zuerst, ihre Tochter und deren jüngsten Bruder zur Großmutter, die in ländlicher, ruhigerer Umgebung wohnte, zu bringen. Milana musste sich von ihrer Mutter trennen und an die Großmutter als mütterliche Figur gewöhnen, was anfangs sehr schmerzhaft für sie gewesen sei, schließlich jedoch gelang. Da die Familie, insbesondere die älteren Brüder Milanas, die weiterhin mit der Mutter in der Stadt gelebt hatten, nach wie vor durch die Gewalt des Militärs bedroht wurden, organisierte die Mutter schließlich die Flucht. Milana erfuhr von diesen Plänen erst unmittelbar vor der Durchführung und hatte keine Möglichkeit, sich auf das Verlassen der Heimat vorzubereiten. Einzig von ihrer Großmutter, die ihr zu diesem Zeitpunkt bereits sehr vertraut war und einen wichtigen Stellenwert in Milanas Leben innehatte, konnte sie sich in der Plötzlichkeit der Flucht verabschieden. Schlussendlich floh Milana mit ihrer Mutter und ihren drei Brüdern nach Österreich und verlor ihre Heimat und damit ihre vertraute Umgebung mit all ihren gewohnten Strukturen und Bezugspersonen.

Welche Bedeutung erhielt nun die Trennungsthematik vor dem Hintergrund der genannten Erfahrungen in Milanas Erleben?

Die Auswertung des Interviewmaterials macht eine Tendenz in Milanas Erleben sichtbar, wonach sie angenehme Erinnerungen und Erlebnisse stets auch auf unangenehme, belastende Erlebnisinhalte bezieht und generell davon ausgeht, dass als angenehm empfundene Situationen nicht von Dauer sind und meist durch unangenehme Erfahrungen beendet werden – dies thematisierte Milana selbst des Öfteren in der Zusammenarbeit mit den Studentinnen.

Dieser Tendenz entspricht Milanas Verständnis von Trennung, wonach Beziehungen immer und endgültig vom Verlust der vertrauten Bezugsperson beendet werden.

Auch in der Interviewsituation brachte Milana von ihr als „schön“ bezeichnete Erinnerungen stets mit „schlimmen“ Erfahrungen in Zusammenhang; so erzählte sie zum Beispiel von ihrer Kindheit, der „schönen“ Zeit in Tschetschenien, und bezieht diese unmittelbar auf den Tod des Vaters während des Krieges, wodurch sie diese Lebensphase für beendet erklärt.

In umgekehrter Weise fungierte diese Tendenz während des Interviews als Entlastung: Das Sprechen über ängstigende, belastende Erlebnisinhalte unterbrachen sowohl Milana als auch die Interviewerin häufig durch die Thematisierung leichter erträglicher Inhalte.

In der work discussion wurde in der Gegenübertragung deutlich eine emotionale Überforderung durch die von Milana erzählten Erinnerungen wahrgenommen; auch der Interviewerin erging es in der Interviewsituation dementsprechend.

Vor diesem Hintergrund kann die Unterbrechung der Auseinandersetzung mit Belastendem durch einen Themenwechsel zu angenehmeren Aspekten als Lösungsmöglichkeit gesehen werden, wonach es beiden Gesprächspartnerinnen möglich war, die Belastung durch Milanas traurige, bedrückende Erzählungen in einem erträglichen Ausmaß zu halten. Nach jeder dieser „Erholungsphasen“ war es Milana im Interview wieder möglich, sich auf einen neuen Aspekt der Trennungsthematik in ihrem Leben einzulassen.

Milanas Unterscheidung von schönen und schlimmen Lebensphasen legt die Annahme der Spaltung³⁶ als Form der Abwehr nahe. Sie scheint bestimmte Lebensphasen und Situationen in ihrer Erinnerung als entweder ausschließlich gut bzw. schlecht zu erleben. Dies wird in der Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Milana und den Studentinnen ersichtlich – doch dazu später.

Im Interviewmaterial konnten einige Hinweise auf Milanas Abwehr der Auseinandersetzung mit den erlittenen Verlusten in Form von Rationalisierung oder Verharmlosung gefunden werden. Diese dürften nach wie vor als äußerst bedrohlich und, wie auch bei den Teilnehmerinnen der work discussion, überfordernd erlebt werden. Wie bereits erläutert wurde, wirken sich abgewehrte Erlebnisinhalte dennoch in verzerrter Form auf das bewusste und unbewusste Erleben von Menschen aus; im hier beschriebenen Fall scheint es Milana noch nicht gelungen zu sein, einen Trauerprozess – der den Trennungsprozess ermöglichen würde – zu durchlaufen und die erlebten Verluste zu verarbeiten.

³⁶ Der Begriff „Spaltung“ bedeutet in der Psychoanalyse, dass „enttäuschende (‚böse‘) und liebevolle (‚gute‘) Repräsentanzen der Mutter (bzw. der Eltern) in der Erfahrung voneinander getrennt gehalten werden Trotz enttäuschender Erfahrungen kann das Kind damit an der Illusion festhalten daß es weiterhin von seiner Mutter geliebt wird; werden die Frustrationen zu stark, gewinnt jedoch das ‚böse‘ Objektbild der Mutter die Oberhand.“ (Mertens 1998, 227) „Ist diese kognitiv-emotionale Organisation der Objektrepräsentanzen entwicklungspsychologisch nach Mahler et al. zunächst noch für ein zweijähriges Kind angemessen, so kann sie später als Abwehrvorgang eingesetzt werden, wenn trotz kognitiver Reifung an der Spaltung der verschiedenen Eigenschaften ein und desselben Objekts festgehalten wird, und kein gefühlsmäßig ambivalentes Bild ... einer Person entstehen kann.“ (Mertens 1998, 227f)

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich annehmen, dass die Trennungsthematik für Milana in ihrem Erleben auf Grund der Erfahrungen im Krieg und in Zusammenhang mit der Flucht ein stark angstbesetzter Bereich ist, mit dem sie auch keine, wie in Kapitel 4.6 beschriebenen, positiven Aspekte wie zum Beispiel die durch Trennungen eröffneten Möglichkeiten des Eingehens neuer Bindungen, verbinden kann. Die hier genannten Verlusterlebnisse sind geprägt von ihrer Unausweichlichkeit und stehen in Zusammenhang mit (Lebens)Bedrohung, sie traten schockierend plötzlich auf und schienen in Milanas Leben ein hohes Maß an Instabilität sowohl in räumlicher/materieller Hinsicht, als auch bezogen auf vertraute und geliebte Personen verursacht zu haben. Milana war diesen Erfahrungen schutzlos ausgeliefert und zur Passivität gezwungen.

In Folge dessen scheint Milana von einer Fortsetzung dieser Verluste in ihrem Leben auszugehen, was in der work discussion einen Schutzmechanismus vermuten ließ, der enttäuschte Hoffnungen bezüglich Stabilität und vertrauensvollen, anhaltenden Beziehungen im Leben der jungen Frau verhindern soll.

Bereits während der Praktikumszeit wurden in den supervisorischen Besprechungen Milanas zahlreiche und traumatische Verluste in Zusammenhang mit ihrer Tendenz, „zu verschwinden“ und Beziehungen bzw. Tätigkeiten abubrechen, wenn diese sie zu stark mit ängstigenden Aspekten konfrontierten, gesehen. Es stellte sich den Studentinnen und dem Praktikumsleiter die Frage, ob und wie es Milana vor dem Hintergrund ihrer Trennungserfahrungen überhaupt möglich ist, konstante Beziehungen einzugehen und zu halten – diese Thematik verweist bereits auf die zweite Subfrage, die ich im Folgenden beantworten möchte.

6.2 Wie erlebte Milana die Arbeitsbeziehung zu den Studentinnen und welche Bedeutung hatten diese für sie?

Die Anfangsphase der Arbeitsbeziehung zu den Studentinnen dürfte Milana als belastend erlebt haben, da hierbei ihre Angst vor unvertrauten Situationen und Personen zum Tragen kam. Ihr Bedürfnis nach Unterstützung muss zum damaligen Zeitpunkt dementsprechend hoch gewesen sein, da sie sich dennoch für die Annahme weiterführender Hilfe entschied. Allerdings konnten im Interviewmaterial Hinweise auf

die Abwehr der bewussten Wahrnehmung solch bedrohlicher Affekte im Zusammenhang mit der Konfrontation mit fremden Personen in Form von Verharmlosung bzw. dem Ausweichen der Thematik gefunden werden.

Im Verlauf der Zusammenarbeit konnte eine Vertrauensbasis erarbeitet werden, die es Milana ermöglichte, die Arbeitsbeziehung zu vertiefen.

In der work discussion wurde Milanas Tendenz, die Studentinnen zu idealisieren und sich selbst als äußerst hilfsbedürftig darzustellen, sichtbar. Dabei vermittelte sie im Interview den Eindruck, nach wie vor in der Schuld der Studentinnen für deren Hilfsbereitschaft zu stehen. Das Festhalten an ihrer vermeintlichen Schuldigkeit könnte dem Aufrechterhalten der Beziehung zu den Studentinnen dienen.

Zugleich impliziert die vermittelte Schuldigkeit ihrerseits Unprofessionalität seitens der Studentinnen; Milana würde den Studentinnen dann etwas schulden, wenn diese ihr einen Gefallen getan hätten, was natürlich nicht der Fall war.

In einem weiteren Punkt sprach Milana den Studentinnen deren professionelle Kompetenz ab: Sie war besorgt, diese mit ihren Problemen zu überlasten, und wollte sie ihren Angaben zufolge davor schützen. Das Absprechen der Professionalität dürfte eine abwertende Funktion besitzen und es Milana ermöglichen, sich selbst als stärker (als die Studentinnen) zu erleben und ihre Angewiesenheit auf Unterstützung erträglicher zu machen. Darüber hinaus ermöglicht dies in ihrem Erleben vielleicht eine unprofessionelle, freundschaftliche Beziehung, die sie sich auch zu wünschen schien.

Demzufolge scheint in Milanas Erleben eine Unklarheit bezüglich der Rollen und Funktionen der Studentinnen zu bestehen. Es dürfte ihr schwer fallen bzw. schwer gefallen sein, auf eine freundschaftliche Beziehung zu den Studentinnen zu verzichten und sie als professionelle Helferinnen ernst zu nehmen, nicht zuletzt deswegen, da dies ihre Hilfsbedürftigkeit im Vergleich zu den Studentinnen hervorheben würde.

6.3 Inwiefern unterschied sich die Trennungserfahrung in der Arbeitsbeziehung von den bisherigen Trennungen Milanas in ihrem Erleben?

Milana äußerte von sich aus die Ähnlichkeit des emotionalen Erlebens der Trennung von den Studentinnen mit Verlusterfahrungen aufgrund des Krieges und der Flucht. Beides bringt sie mit dem Empfinden von Schnelligkeit in Verbindung und wird vom Gefühl des Alleinseins begleitet. In der work discussion wurde das oft thematisierte

Gefühl Milanas, während und nach Trennungen alleine zu sein, als ein Erleben des Verlustes von haltgebenden Strukturen und Stabilität interpretiert. Milana sprach von ihrer Angst vor einer, der Trennung von den Studentinnen folgenden, „Leere“, die ein Aufkommen beängstigender Erinnerungen begünstigen würde.

Eine weitere Gemeinsamkeit beider „Arten“ von Trennungserfahrungen ist in der fehlenden Entscheidungsmöglichkeit Milanas zu sehen. Sie war stets ihrer Umgebung bzw. den Entscheidungen anderer Personen „ausgeliefert“ und *musste* sich von jemandem/etwas trennen. Zugleich stellte die Abschiedsphase des Praktikums eine Überforderung insofern dar, als Milana mit zu vielen Trennungen und folglich auch Neuanfängen auf einmal konfrontiert war. Somit bestätigte die Trennung von den Studentinnen Milanas zuvor gefestigtes Bild von Trennungen als negatives, nicht oder kaum zu bewältigendes Ereignis. Auch wurde ihre Überzeugung, dass sie jede vertraute Person wieder verlieren wird, ihren Angaben zufolge durch die Erfahrung im Projekt bestärkt.

Ein gravierender Unterschied zwischen Milanas Erfahrungen im Krieg und mit der Flucht und jenen mit den Studentinnen ist sicherlich die gründliche Vorbereitung der Trennung von diesen, indem beispielsweise die bevorstehende Trennung thematisiert wurde, nach weiterführenden Ausbildungsmöglichkeiten für Milana gesucht wurde und einzelne Abschiedstreffen stattfanden. Milana war bemüht, den Abschied möglichst langsam zu machen, indem sie viel im Vorhinein darüber nachdachte – diese Möglichkeit hatte sie beispielsweise im Zuge der Flucht nicht. Die schockierende Plötzlichkeit der kriegs- und fluchtbedingten Erfahrungen wiederholte sich also nicht.

Auch wurde Milana über die Möglichkeit informiert, nach Beendigung des Praktikums die Studentinnen weiterhin in Notfällen erreichen zu können; außerdem wurde ein Treffen für einige Monate nach dem Abschied einberaumt. Es war für Milana auch wichtig, zu wissen, wie das Leben der Studentinnen nach dem Ende des Projektes weitergehen würde.

6.4 Wie erlebte Milana die Tatsache, dass das Ende der Arbeitsbeziehung auf Grund der zeitlichen Begrenzung nicht von ihr selbst bestimmt werden konnte?

Wie bereits erwähnt wurde, stellt die zeitliche Begrenzung, die seitens der Studentinnen und des Praktikumsleiters definiert wurde, in ihrer fehlenden Entscheidungsfreiheit für Milana eine Ähnlichkeit zu kriegs- und fluchtbedingten Trennungserfahrungen dar.

Aufgrund Milanas Abwehr dieses Themas wurde in der work discussion von affektiven Spannungen desselben ausgegangen. Die junge Frau wich im Interview diesbezüglichen Fragen der Interviewerin entweder aus, indem sie von ihr als angenehm und positiv empfundene Aspekte der Zusammenarbeit sowie ihre Dankbarkeit betonte oder reagierte ansatzweise mit Aggression. Dies wurde spürbar, als sie angab, nicht verlangt zu haben, den Zeitpunkt des Endes selbst zu bestimmen – was impliziert, dass es Milana eigentlich zugestanden wäre, dies zu tun, sie jedoch freiwillig darauf verzichtete.

Andererseits wäre es für Milana ihren Angaben zufolge sehr schwer gewesen, die Entscheidung bezüglich des Zeitpunktes der Trennung von den Studentinnen selbst zu treffen, da sie den Abschied hinausgezögert hätte. In diesem Zusammenhang gewinnt erneut das Gefühl des Alleinseins an Gewicht. Insofern schien der vorgegebene Zeitpunkt der Trennung von den Studentinnen für Milana – neben dem aggressiv gefärbten Ausgeliefertsein an die Entscheidungsgewalt anderer – auch einen sicherheits- und haltgebenden Faktor zu besitzen.

In der Endphase des Praktikums äußerte sich diese Spannung womöglich durch Milanas vorübergehende Verweigerung der Kontakte zu den Studentinnen, womit sie ihre Macht zu demonstrieren schien, wonach sie in der Lage war, die Studentinnen spüren zu lassen, wie sich das Verlassenwerden anfühlt.

6.5 Welche Aspekte des Trennungsprozesses könnten sich als entwicklungsfördernd bzw. –hemmend für Milana erwiesen haben?

Zum Zeitpunkt des Interviews definiert Milana den Begriff „Beziehung“ als ein Gefühl zwischen zwei Menschen und Vertrauen zueinander. Sie ist allerdings davon überzeugt, dass Beziehungen nicht lange andauern können und stets von Trennungen beendet

werden, was zur Folge hat, dass Milana jene Personen nicht mehr sehen könne. Dies sei ausnahmslos endgültig, nach einer Trennung gebe es keine Möglichkeit der Wiederaufnahme der Beziehung. Dieses Muster von Vertrauensaufbau und darauf folgendem Verlust scheint sich in Milanas Erleben stets zu wiederholen und zu bestätigen.

In der work discussion wurde versucht, zu verstehen, weshalb Milana eine solch pessimistische Haltung einnimmt; trotz der zahlreichen, traumatischen Verluste, die sie zweifelsohne erlebte, wäre beispielsweise gerade die Interviewsituation ein „Gegenbeweis“: Sie sitzt einer vertrauten Person gegenüber und steht in Beziehung mit ihr. Allerdings begegnet ihr die Interviewerin nun zu einem in einer anderen Funktion als früher, die Wiederaufnahme der Beziehung zwischen ihnen kann den Abschied der „alten“ Beziehung nicht ungeschehen machen. Zum anderen ist die Interviewphase ebenfalls zeitlich begrenzt.

Der Grund für Milanas Ausgehen von einem endgültigen Verlust jeder vertrauten Person könnte darin liegen, dass eine solche Einstellung ihr keine Hoffnung auf die konstant anhaltende Verfügbarkeit einer Bezugsperson erlaubt, die dann enttäuscht werden könnte, was schwer erträglich sein würde. Die schmerzhafteste Erfahrung, geliebte Menschen plötzlich zu verlieren, machte Milana darüber hinaus gehend tatsächlich oft.

Milanas Aussagen im Interview zufolge konnte die Erfahrung der Arbeitsbeziehung zu den Studentinnen und die vorbereitete und begleitete Trennung von diesen ihr Bild von unsicheren Bindungen nicht verändern. Sie scheint nach wie vor davon auszugehen, vertraute Personen zu verlieren.

Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, wie schwer es Milana in der Praktikumszeit fiel, die Beziehung zu den Studentinnen konstant zu halten.

Dennoch stellte das Ende des Praktikums eine Trennung dar, die allem Anschein nach keinen traumatisierenden Charakter besaß und nicht mit einer schockierenden Plötzlichkeit, wie die Flucht oder der Tod des Vaters, auftrat.

Als positives Zeichen kann Milanas Selbstständigkeit in beruflichen Belangen, die sie im Anschluss an die Arbeitsbeziehung zu den Studentinnen entwickelte, interpretiert werden. Es gelang ihr, nach der Trennung eigenständig Ausbildungsmöglichkeiten zu

ermitteln – demnach war sie zu diesem Zeitpunkt durchaus handlungsfähig und scheint die durch das Ende der Arbeitsbeziehung verursachte Belastung bewältigt zu haben.

7 Beantwortung der zentralen Fragestellung

Die im Zuge meiner Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung wurde von folgender zentralen Fragestellung geleitet:

Welche Bedeutung hatte die Trennung in einer von vornherein zeitlich begrenzten psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Flüchtlingsarbeit für die junge Frau Milana vor dem Hintergrund ihrer traumatischen Verlust- und Trennungserlebnisse aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht?

Es wurde versucht, zu verstehen und nachvollziehbar zu machen, welche Bedeutung die Trennung von den Studentinnen nach einer drei Semester umfassenden psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Begleitung für Milana hatte. Dabei stellte der durch traumatische Verlusterlebnisse geprägte lebensgeschichtliche Hintergrund der jungen Frau, die als Flüchtling von Tschetschenien nach Österreich kam, einen zentralen Aspekt dar.

7.1 Literaturbezug der Interviewergebnisse

Im Folgenden wird unter Einbezug entsprechender, im Literaturkapitel der Diplomarbeit behandelter Aspekte auf die Bedeutung von Trennungen für Milana in Folge ihrer traumatischen Verlusterlebnisse eingegangen. Dies soll zeigen, unter welchen Voraussetzungen die Trennung von den Studentinnen stattfand und Milanas bewusste und unbewusste Reaktionen darauf nachvollziehbar machen, um schließlich Aussagen (in Form von begründeten Vermutungen) darüber tätigen zu können, welche Bedeutung die Beendigung des Praktikums für Milana hatte.

Milanas Erfahrungen aus der Kriegszeit und im Zusammenhang mit der Flucht aus ihrem Heimatland können als traumatisch eingestuft werden. Ihre Schilderungen von Erinnerungen an diese Erlebnisse vermitteln den Eindruck von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein an die sie betreffenden Geschehnisse. Traumata überfordern die Fähigkeit des Ich zur Organisation und Regulierung von Erlebnissen, was Tyson und Tyson (1990; zit. n. Bürgin 1998, 142) zufolge ein Gefühl der Hilflosigkeit auslöst. Mit

der Überforderung der Bewältigungsmechanismen geht das Erleben von Affekten wie Angst, Schmerz, Ohnmacht, Wut und Scham einher (Walter 1998, 61).

Es ist anzunehmen, dass Milana die ihr widerfahrenen Traumatisierungen über weite Strecken nicht bewältigen konnte. In Bezug auf traumatische Verlusterlebnisse konnte Milana ihre Trauer verbalisieren. Es war ihr jedoch nicht möglich, über Angst, Scham oder Wut zu sprechen – dies wehrte sie im Interviewgespräch und auch früher während des Praktikums deutlich ab, was bedeuten könnte, dass Milanas Erinnerungen an die jene Erlebnisse begleitenden Affekte nach wie vor so beängstigend sind, dass sie latent gehalten werden müssen.

Die von Finger-Trescher (2004, 131) beschriebene traumatische Reaktion der Regression in Form der Projektion von eigenen Affekten auf andere Personen wurde bei Milana ebenfalls ersichtlich. Es war ihr möglich, über die Ängste der *Mutter* vor der Gewalt und ständigen Bedrohung des Militärs in Tschetschenien zu sprechen – was der Auslöser zur Entscheidung, zu fliehen, gewesen zu sein scheint – wobei im Zuge der Interviewauswertung der Eindruck entstand, die Erwähnung der Ängste der Mutter ermögliche Milana die indirekte Thematisierung ihrer eigenen, ohne sie jedoch bewusst in ihrer ganzen Tragweite spüren zu müssen.

Die traumatische Reaktion der Reinszenierung traumatischer Situationen (Finger-Trescher 2004, 131) scheint ebenfalls ein auf Milanas Verhalten tendenziell zutreffendes Phänomen zu sein. Sie bricht von sich aus immer wieder Beziehungen ab, was wiederum ihre Überzeugung, wonach Beziehungen stets von endgültigen Verlusten beendet werden, zu nähren scheint.

Milanas Erinnerungen an kriegsbedingte Verluste und die Flucht sind nach wie vor geprägt von der ihnen innewohnenden schockierenden Plötzlichkeit, was nach Finger-Trescher (2004, 130) Traumata charakterisiert. Der Schock scheint das Aufkommen anderer Affekte zu verhindern und Milana so vor einer „Überschwemmung“ mit eben jenen zu schützen.

7.2 Zum Gelingen des Trennungsprozesses im Zuge des Praktikums

Die beschriebenen Punkte stellten eine schwierige Ausgangslage für das Gelingen des Trennungsprozesses im Zuge der Beendigung des Praktikums dar bzw. erfordern einen

besonders sorgfältig durchdachten Umgang mit jenem, um eine Retraumatisierung zu verhindern.

Die Trennung von den Studentinnen erinnerte Milana trotz unterschiedlicher emotionaler Intensität an ihre früher erlebten Verluste und führte zu einer Reaktivierung der schmerzhaften Erinnerungen. Zum Zeitpunkt der Beendigung des Praktikums scheint Milana die im Zusammenhang mit ihrem Verlusterleben bestehenden Traumata noch nicht verarbeitet zu haben.

Milanas Betonung der fehlenden Konstanz von Beziehungen und dem Erleben von deren Unsicherheit; die Erwartungshaltung der zwingenden Verluste von Bezugspersonen scheint im Zusammenhang mit Milanas früheren Verlusterlebnissen zu stehen. Dieses Bild von Beziehungen wurde Milanas Angaben zufolge durch die Trennung von den Studentinnen erneut bestätigt. In ihrem Erleben handelt es sich scheinbar um die Fortsetzung des Musters von zum Scheitern verurteilten Beziehungen, die keine Sicherheit versprechen.

Die Bewältigung der erlebten Verluste im Krieg und durch die Flucht scheint von den Milana in Österreich umgebenden Bedingungen erschwert zu werden. Walter (1998, 63) schreibt von vier parallel ablaufenden Prozessen, die Flüchtlinge im Aufnahmeland zu bewältigen haben, die auch Milanas problematische Situation verdeutlichen: Neben der kulturellen Anpassung (siehe zu diesem Thema die Diplomarbeit meiner Kollegin Aleksandra Peric), die Milana zu leisten hat, lebt sie in einer Familie, deren Mitglieder alle selbst schwer belastet und traumatisiert sind und somit wenig unterstützende Funktion haben können. Die Phänomene der „Parentifizierung“ und des „Schweigepaktes“ (Walter 1998, 69) erweisen sich in Milanas Fall ebenfalls als zutreffend. Zugleich befindet sich Milana in der Entwicklungsphase der Adoleszenz und setzt sich mit der Ablösung von ihrer Mutter auseinander (siehe dazu die Diplomarbeit meiner Kollegin Julia Stieber). Zusätzlich leidet Milana selbst an ihrer Traumatisierung, deren Bewältigung durch die eben genannte Situation erschwert wird.

Die Trennung von den Studentinnen beschreibt Milana nun als zusätzliche Belastung. Sie kann explizit nur einen positiven Aspekt hierzu äußern: Im Unterschied zur Plötzlichkeit früherer Verlusterlebnisse habe sie sich auf diese Trennung vorbereiten können und sie sei nicht plötzlich geschehen. In Anbetracht der eben genannten vier nebeneinander ablaufenden Prozesse lässt sich nachvollziehen, weshalb Milana die

Trennung von den Studentinnen (im Sinne der in Kapitel 4.6 thematisierten Aspekte) als Überforderung erlebte. Die Chance der Veränderung Milanas inneren Bildes von Trennungen durch das Erleben einer in einem geschützten Rahmen und unter Begleitung durchlebten Trennung konnte Milanas expliziten Aussagen zufolge nur in Hinblick auf die Erfahrung einer weniger plötzlichen Trennung in Folge der Vorbereitung realisiert werden.

Im Sinne Küchenhoffs (1999, 41) erfordert das Gelingen einer Trennung einen intersubjektiven Rahmen – eine Beziehung –, die das gemeinsame Durchleben der Trennung ermöglicht. Die Arbeitsbeziehung zu den Studentinnen hätte als ein solcher Rahmen fungieren können. Milana konnte das gemeinsame Durchleben der Trennung, das möglicherweise zu einer Veränderung ihres inneren Bildes von Beziehungen und Trennungen beigetragen hätte, nur bedingt durchhalten – es kam zu einer Unterbrechung des Trennungsprozesses, als Milana in der Endphase des Praktikums für einige Zeit unerreichbar war und Termine nicht wahrnahm. Bei ihrer „Rückkehr“ war weniger Zeit zur Trennungsvorbereitung zur Verfügung als geplant; womöglich verursachte dieser Umstand ihr Erleben von Schnelligkeit bezüglich dieser Trennung.

Trotz all der nun diskutierten Schwierigkeiten konnten mittels work discussion einige Hinweise auf als positiv zu bewertende, latente Aspekte des Trennungsprozesses zwischen Milana und den Studentinnen gefunden werden.

Wie bereits erwähnt wurde, kann Milana explizit anerkennen, dass die Trennung gut vorbereitet und somit auch langsamer als traumatische Verlusterfahrungen erlebt werden konnte. Ausgehend von diesem Unterschied stellt sich die Frage, weshalb Milana die Trennung von den Studentinnen dennoch als ähnlich schlimm wie jene im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen in Tschetschenien definiert.

Zum einen erscheint es nahe liegend, dass jede erneute Trennung von vertrauten Personen Milana an die Verluste von geliebten Personen erinnert und Gefühle in Bezug auf nicht bewältigte (oder nie zur Gänze zu bewältigende) frühere Erfahrungen reaktiviert. Da diese Emotionen in Milanas Fall äußerst bedrohlicher Art zu sein scheinen, kann verstanden werden, weshalb die Trennung von den Studentinnen als derart „schlimm“ erlebt wurde und es Milana schwer fällt, positive Aspekte der Trennung wahrzunehmen.

Zum anderen wurden in der work discussion einige Passagen im Interviewmaterial gefunden, die die Vermutung erlauben, wonach die von den Studentinnen initiierte Trennung ein von Milana unerwünschtes Ereignis darstellt. Unbewusst – oder auf unausgesprochene Weise – scheint die junge Frau den Studentinnen vorzuwerfen, verlassen worden zu sein. Diese aggressiven Tendenzen dürfen offenbar nicht bewusst wahrgenommen werden; in der Betonung Milanas Selbstständigkeit, die sie ohne Hilfe der Studentinnen erworben hatte sowie der Abwertung der Studentinnen durch das Absprechen ihrer professionellen Kompetenz könnte dies zum Ausdruck kommen. Möglicherweise erleichterte die Abwertung der Studentinnen es Milana, sich von ihnen zu lösen, um sich neuen Lebensaufgaben zuwenden zu können.

Tatsächlich hatte die Trennung von den Studentinnen nicht zur Folge, dass es Milana so schlecht ging, dass sie nicht mehr handlungsfähig war; im Gegenteil, sie war in Hinblick auf das Finden einer Ausbildungsmöglichkeit sehr erfolgreich. Demnach kann angenommen werden, dass Milana die Trennung akzeptieren konnte, im Sinne Haas (2006, 350) erklärte Milana die getrennten Objekte in symbolischer Weise „für tot“ und konnte sich so Neuem erfolgreich widmen.

Nicht zuletzt machte Milana die Erfahrung einer Trennung, die nicht den endgültigen Verlust - in diesem Fall der Studentinnen - nach sich zog. Trotz des Abschiedes waren die Studentinnen für Milana erreichbar; sie überprüfte dies auch. Darüber hinaus kam es zu einer erneuten Kontaktaufnahme aufgrund der Interviews für die drei Diplomarbeiten. Dies stellte zwar keine Fortsetzung der Praktikumstätigkeit dar, dennoch könnte es Milana (unbewusst oder zumindest nicht verbalisierbar) einen kleinen Schritt weit dahingehend beeinflussen, dass sie die Möglichkeit von nicht traumatisierenden Trennungen verinnerlichen kann, da sie die Wiederaufnahme einer Beziehung nach einer Trennung erlebte.

Zusammenfassend lässt sich als Ergebnis der vorliegenden Untersuchung festhalten, dass Milana die Trennung von den Studentinnen als zusätzlich zu ihrer Überforderung mit der Bewältigung erlittener Traumatisierungen entstandene Belastung erlebte. Auf bewusster Ebene scheint diese Trennung keine Veränderung ihrer verinnerlichten Vorstellung von traumatisierenden Trennungen ermöglicht zu haben, sondern Milanas Überzeugung der Unsicherheit und Instabilität von Beziehungen und damit in Zusammenhang stehend der Endgültigkeit von Trennungen genährt zu haben.

Dennoch erlebte Milana eine Trennung, auf die sie sich vorbereiten konnte und stand auch nach dem Ende der Arbeitsbeziehung in Kontakt mit den Studentinnen.

7.3 Zum Ertrag der vorliegenden Arbeit

Inwiefern könnten diese Ergebnisse in Bezug auf die Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Diskurses über die pädagogische Arbeit mit Flüchtlingen oder deren Praxis von Nutzen sein?

Eine solche Art des Arbeitens, wie sie im Zuge der psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Flüchtlingsarbeit stattgefunden hatte, wurde bisher nicht wissenschaftlich erfasst. Die vorliegende Untersuchung ist als rückblickende Reflektion der Praktikumstätigkeit zu sehen und soll zukünftig entwickelten Konzepten dazu dienlich sein, das Gelingen eines förderlichen Trennungsprozesses beim Beenden einer ähnlichen Art der Flüchtlingsbetreuung zu ermöglichen.

In Kapitel 4 behandelte ich ausführlich in der Literatur thematisierte Aspekte der Kriegs- und Fluchttraumatisierung, die auf Milanas Geschichte zutreffen und die Entstehung und Auswirkungen von Traumatisierungen (aufgrund von Verlusten) sowie mögliche Bewältigungsmöglichkeiten erklären. Dabei ist auffallend, dass kaum auf das Beenden von professionellen Beziehungen eingegangen wird, zumal es doch um Menschen geht, die traumatische Trennungen erlebten. Aus diesem Grund knüpft diese Diplomarbeit, wie bereits erwähnt wurde, an Beiträge zur Thematik der Trennung an, die nicht auf Flüchtlingsarbeit bezogen sind.

In der vorliegenden Untersuchung wurde ersichtlich, wie wichtig und schwierig der Trennungsprozess in der Arbeitsbeziehung für Milana war. In dieser Hinsicht könnte meine Diplomarbeit neue oder zumindest bisher zu wenig beachtete Aspekte in den Diskurs über (pädagogische) Arbeit mit Flüchtlingen einbringen. Der Zusammenhang von Traumatisierungen und Trennungen in dieser Arbeit und entsprechenden konzeptuellen Überlegungen sollte mehr Beachtung erhalten, um einen Beitrag zur Traumabewältigung leisten zu können oder zumindest diese nicht zu behindern.

8 Weiterführende Überlegungen und Fragen

Die in dieser Diplomarbeit behandelte Art der Flüchtlingsarbeit ermöglicht ein genaues Eingehen auf die betreute Person und ihre individuellen Befindlichkeiten. Dies erfordert einen hohen personellen, zeitlichen und finanziellen Aufwand und wird deshalb in ökonomischer Hinsicht für künftige Projekte schwer zu rechtfertigen sein. Dennoch erachte ich diese Art, mit traumatisierten Menschen zu arbeiten, als sehr sinnvoll und förderlich. Auch Milana empfand die von den Studentinnen erhaltene Unterstützung als sehr hilfreich.

Es erscheint mir im Falle einer Wiederholung bzw. Weiterentwicklung des hier dargestellten Projektes notwendig, noch genauer auf den Trennungsprozess zu achten. Hierfür kann meine Diplomarbeit als Anfang betrachtet werden, es bedarf jedoch einer ausführlichen Auseinandersetzung darüber, unter welchen Bedingungen es gelingen kann, dass traumatisierte Personen eine erneute Trennung als Chance zur Traumabewältigung nutzen können.

Eine den methodischen Zugang zum Forschungsgegenstand betreffende und im Zuge des Verfassens meiner Diplomarbeit entstandene Problematik sehe ich in der Intensität meiner Auseinandersetzung mit *einer* Person. Zu Beginn des Forschungsprozesses erachtete ich dies als positiv; im Laufe der Zeit und mit fortschreitendem Untersuchungsverlauf entwickelte ich Zweifel bezüglich der ethischen Vertretbarkeit einer solch umfassenden Auseinandersetzung mit (unbewussten) Erlebnisinhalten der beforschten Person. Ich hatte während des Verfassens des Textes des Öfteren das Gefühl, in der Hinsicht „zu weit“ zu gehen, als ich mit meinen Interpretationen und Vermutungen der jungen Frau zu nahe trete. Milana gab mir und meinen Kolleginnen natürlich die Erlaubnis zum Verfassen der Diplomarbeiten und war auch bereit zu Interviews, wir klärten sie über die Art der Interviewauswertung auf; dennoch finde ich die Frage nach der Berechtigung einer solchen Art der Fallstudie wichtig.

Literaturverzeichnis

- Adam, H., Aßhaier, M. (2007): Flüchtlingskinder – Individuelles Trauma, Versöhnungsprozess und soziale Rekonstruktion. In: Fooker, I., Zinnecker, J. (Hrsg.): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Juventa: Weinheim, 155-168
- Bakic-Deinhardt, H. (2004): Psychotherapeutische Ansätze in der Behandlung von Flüchtlingskindern. Leben nach dem Trauma. In: Büttner, Ch., Mehl, R., Schlaffer, P., Nauck, M. (Hrsg.): Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien. Campus: Frankfurt/Main, 181-186
- Becker, D. (2003): Migration, Flucht und Trauma. Der Trauma-Diskurs und seine politischen und gesellschaftlichen Bedeutungen. In: Forster, E., Bieringer, I., Lamott, F. (Hrsg.): Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit. LIT: Münster, 17-37
- Berger, V., Peric, A., Stieber, J. (2005-2007): Protokolle der supervisorischen Praktikumsbesprechungen
- Berger, V. (2008): Interviewtranskript
- Bogyi, G. (1997): Trauerarbeit bei Trennung und Verlust. Ein Fallbeispiel. In: Hilweg, W., Ullmann, E. (Hrsg.): Kindheit und Trauma. Trennung, Mißbrauch, Krieg. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, 93-102
- Bohleber, W. (2000): Adoleszenz. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Stuttgart, 24-30
- Bürgin, D. (1998): Adoleszenz und Trauma. Grundsätzliche und spezifische Aspekte der Behandlung von Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen. In: Streeck Fischer, A. (Hrsg.): Adoleszenz und Trauma. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, 128-160
- Datler, W. (1997): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Grünewald: Mainz, 2. Auflage
- Datler, W. (2003): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewußten. Über einige Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozialverlag: Gießen, 2. Auflage, 11-31

- Datler, W., Freilinger, S. (2006): „Das wird lange dauern ...“ Über traumatische Erfahrungen als Gegenstand der psychotherapeutischen Diagnose, Indikation und Prognose in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 31 (Heft 4), 329-346
- Datler, W., Steinhardt, K., Wininger, M., Datler, M. (2008): Die aktuelle unbewusste Dynamik in der Interviewsituation und die psychoanalytische Frage nach dem Biographischen: Grenzen und Möglichkeiten der Arbeit mit einer Modifikation der Methode der „work discussion“. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 2 (Heft 1), 1-10
- Egger, I. (2003): Retraumatisierung von Flüchtlingen durch Behörden im Aufnahmeland. In: Forster, E., Bieringer, I., Lamott, F. (Hrsg.): Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit. LIT: Münster, 141-150
- Ehlers, W. (2000): Abwehrmechanismen. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Stuttgart, 12-24
- Endres, M., Moisl, S. (1998): Entwicklung und Trauma. In: Endres, M., Biermann, G. (Hrsg.): Traumatisierung in Kindheit und Jugend. Reinhardt: München, 11-27
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, 56-68
- Figdor, H. (2001): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 63-99
- Finger-Trescher, U. (2004): Was ist ein Trauma? In: Büttner, Ch., Mehl, R., Schlaffer, P., Nauck, M. (Hrsg.): Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien. Campus: Frankfurt/Main, 127-140
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, 371-395
- Göppel, R. (1985): Psychoanalyse und Pädagogik – ein Miteinander, Gegeneinander oder Durcheinander zweier Disziplinen? In: Bittner, G., Ertle, C. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Königshausen und Neumann: Würzburg

- Güc, F. (2009): Innere und äußere Migration zwischen Wiederholung und Neuschöpfung. Psychoanalytische Behandlung von Kindern und Jugendlichen aus islamischen Ländern. In: AKJP 40 (Heft 1), 59-80
- Haas, E. (2006): Melancholische Arbeit. In: PSYCHE Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 60 (Heft 4), 349-369
- Keilson, H. (1998): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern durch man-made-disaster. In: Endres, M., Biermann, G. (Hrsg.): Traumatisierung in Kindheit und Jugend. Reinhardt: München, 44-58
- Keilson, H. (2005): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Kocijan-Hercigonja, D. (1997): Kinder im Krieg. Erfahrungen aus Kroatien. In: Hilweg, W., Ullmann, E. (Hrsg.): Trennung, Mißbrauch, Krieg. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, 177-194
- Kraushofer, T. (2004): Genug ist nicht genug. Überlegungen zur Konzeptarbeit für den pädagogischen Alltag mit jugendlichen Flüchtlingen. In: Büttner, Ch., Mehl, R., Schlaffer, P., Nauck, M. (Hrsg.): Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien. Campus: Frankfurt/Main, 171-180
- Krüger, H. (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (Heft 3), 323-342
- Küchenhoff, J. (1999): Verlorenes Objekt, Trennung und Anerkennung. Zur Fundierung psychoanalytischer Therapie und psychoanalytischer Ethik in der Trennungserfahrung. In: Schlösser, A., Höfeld, K. (Hrsg.): Trennungen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 35-52
- Lamott, F. (2003): Vermintes Gelände. Paradoxien des Trauma-Diskurses. In: Forster, E., Bieringer, I., Lamott, F. (Hrsg.): Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit. LIT: Münster, 55-71
- Lamnek, S. (2002): Qualitative Interviews. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Beltz: Weinheim, 157-191
- Lennertz, I. (2004): Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern. In: Büttner, Ch., Mehl, R., Schlaffer, P., Nauck, M. (Hrsg.): Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien. Campus: Frankfurt/Main, 141-149
- Leuzinger-Bohleber, M., Garlichs, A. (1997): Theoriegeleitete Fallstudien im Dialog

- zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 157-176
- Markowitsch, J., Messerer, K., Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Universitätsverlag: Wien
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz: Weinheim, 5. Auflage
- Mertens, W. (1998): Psychoanalytische Grundbegriffe. Ein Kompendium. Psychologie Verlags Union: Weinheim, 2. Auflage
- Ottomeyer, K. (2003): Erfahrungsberichte aus der Psychosozialen Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen. In: Forster, E., Bieringer, I., Lamott, F. (Hrsg.): Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit. LIT: Münster, 38-54
- Preiss, B. (2009): Protokolle der work discussion
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Universitätsverlag: Wien
- Schmid, V. (1997): Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 177-191
- Seidler, G. (2000): Ich. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Stuttgart, 306-309
- Streeck-Fischer, A. (1998): Kinder und Jugendliche mit komplexen Traumatisierungen in analytischer Psychotherapie. In: Endres, M., Biermann, G. (Hrsg.): Traumatisierung in Kindheit und Jugend. Reinhardt: München, 116-130
- Trescher, H. (1990): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz
- Trimborn, W. (2000): Überich. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer: Stuttgart, 754-758
- Vucelic, S. (2004): „Ich spreche zwei Sprachen und fühle in einer“. In: Büttner, Ch., Mehl, R., Schlaffer, P., Nauck, M. (Hrsg.): Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien. Campus: Frankfurt/Main, 55-65

- Walter, J. (1998): Psychotherapeutische Arbeit mit Flüchtlingskindern und ihren Familien. In: Endres, M., Biermann, G. (Hrsg.): Traumatisierung in Kindheit und Jugend. Reinhardt: München, 59-77
- Zimmermann, D. (2008): Traumatisierte Kinder und Jugendliche mit Zwangsmigrationshintergrund – Stiefkinder pädagogischer Theorie und Praxis. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53 (Heft 1), 5-21
- Zwettler-Otte, S. (2006): Die Melodie des Abschieds. Eine psychoanalytische Studie zur Trennungsangst. Kohlhammer: Stuttgart

Anhang

Anhang 1: Abstract

In dieser Diplomarbeit wurde die Trennungsthematik in einer psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Flüchtlingsarbeit, im Zuge derer mehrere Pädagogikstudentinnen im Rahmen eines Praktikumsprojektes der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien eine junge Frau betreuten, behandelt.

Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung das Beenden der Arbeitsbeziehung für die Klientin sowohl in bewusster als auch in unbewusster Weise gehabt haben mag, wobei besonders auf das Erleben kriegs- und fluchtbedingter, traumatischer Trennungen und Verluste eingegangen wurde.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung basieren zum einen auf einer Auseinandersetzung mit themenspezifischer Literatur sowie Protokollen, die im Verlauf der Flüchtlingsarbeit verfasst wurden. Zum anderen wurde ein Interview mit besagter Klientin durchgeführt und mittels einer modifizierten Variante der Methode der work discussion ausgewertet, wodurch neben der Analyse explizit erzählter Inhalte das Aufstellen von Vermutungen zu latenten Aspekten der Trennungsthematik ermöglicht wurde.

Auf diesem Wege wurde ersichtlich, wie schwer es der jungen Frau fiel, Beziehungen einzugehen, da sie von deren Instabilität überzeugt zu sein schien. Es konnte nachvollziehbar gemacht werden, wie belastend für sie der Umgang mit einer erneuten Trennung (der Beendigung der Arbeitsbeziehung) gewesen sein dürfte und wie präsent nach wie vor die Auswirkungen früherer traumatischer Situationen waren. Dennoch kann aufgrund der mittels work discussion gewonnenen Erkenntnisse angenommen werden, dass, da im Gegensatz zu früheren traumatischen Verlusten die Trennung in der Arbeitsbeziehung vorbereitet und gemeinsam zu bearbeiten versucht wurde, eine Retraumatisierung der jungen Frau vermieden werden konnte.

Anhang 2: Lebenslauf

Name: Valerie Berger

Geburtsdatum: 01.12.1983

Schule:

1990-1994 Volksschule
1994-1998 Hauptschule
1998-2002 Bundesoberstufenrealgymnasium

Studium:

2002-2009 Bildungswissenschaft an der Universität Wien
Schwerpunktfächer: Psychoanalytische Pädagogik,
Heilpädagogik und Integrative Pädagogik
2004-2005 Internationale Entwicklung an der Universität Wien

Praktika:

2005 Mitarbeit bei einer im Zuge einer Diplomarbeit durchgeführten wissenschaftlichen Studie zum Thema der Bedeutung und des Stellenwertes von Vätern in Eltern-Kleinkind-Beratungen und – Therapien, Forschungspraktikum

2005 Teilnahme am praxisorientierten Forschungsprojekt „Evaluation des Frauenprojekts PRIMA DONNA“ (Jugend am Werk), Mitarbeit bei der Vorbereitung und Erhebung der Daten sowie der Aufbereitung und Auswertung der Ergebnisse im Zuge eines Seminars an der Universität Wien

2005-2007 Mitarbeit bei einem Praktikumsprojekt der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Betreuung einer tschetschenischen Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund unter supervisorischer Begleitung

2007 Teilnahme an workshops der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, Arbeitsgruppe „Kinder zwischen den Kulturen“

2008-2009 Mitarbeit beim Projekt „Vereinbarkeit von Familie, Ausbildung und Beruf durch soziale Integration“ des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie, Betreuung einer Familie mit Migrationshintergrund unter begleitender Supervision, Konzeptentwicklung im Team

Studienbegleitende berufliche Tätigkeiten:

2003-2005 Wegbegleitung für in Wohngemeinschaften und Krisenzentren der MA 11 untergebrachte Kinder

2005 Persönliche Assistenz einer körperbehinderten Frau

Seit 2006 Wiener Assistenzgenossenschaft

 Betreuung/persönliche Assistenz einer jungen mehrfach behinderten Frau

 seit 2006, Urlaubsvertretungen bei mehreren Klientinnen