

Kritische Sozialpsychologie

RESEARCH

Christoph Müller

Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen

Geflüchtete Kinder und Jugendliche
in der Schule



Springer VS

Kritische Sozialpsychologie

Reihe herausgegeben von

Markus Brunner, Sigmund Freud Privat Universität, Wien, Österreich

Nicole Burgermeister, Psychiatrie Baselland, Liestal, Schweiz

Hans-Dieter König, Goethe-Universität Frankfurt am Main und Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

Julia König, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland

Die Schriftenreihe „Kritische Sozialpsychologie“ veröffentlicht theoretische und qualitativ-interpretative Studien zu einer gesellschafts-, macht- und identitätskritischen Sozialpsychologie. Wo die Psychologie die von ihr untersuchten Subjekte häufig aus dem gesellschaftlichen Kontext, der sie hervorgebracht hat, herauslöst, und die Soziologie oftmals subjektive Prozesse ausblendet oder sie zu unmittelbar aus der sozialen Struktur ableitet, geht es in dieser Schriftenreihe um die kritische Vermittlung von Subjekt und Gesellschaft. Zwei Hauptfragestellungen stehen dabei im Fokus: Einerseits geht es darum, den „subjektiven Bedingungen der objektiven Irrationalität“ (Adorno) nachzugehen, indem individuelle Verarbeitungsprozesse sozialer Widersprüche, Konfliktlagen und von Gewaltverhältnissen in den bewussten und unbewussten Erfahrungen der Individuen analysiert werden. Andererseits interessiert, wie Subjekte soziale Welten konstruieren, sich an gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse anpassen, sich widersetzen oder sie zu verändern suchen. Daran anschließend stellt sich aus der Perspektive kritischer Sozialpsychologie die Frage, wie diese subjektiven Konfliktlagen in gesellschaftlichen Dynamiken widerhallen und diese episodisch oder nachhaltig stabilisieren oder fragmentieren. Individuelle und kollektive Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Anforderungen und Prozesse sollen so im Kontext von Klassenlage, sozialem Milieu, Geschlecht, Behinderung, Rassismus und Antisemitismus sowie im post- oder neokolonialen Kontext untersucht werden.

Der Schwerpunkt der Reihe liegt auf einer psychoanalytisch orientierten Sozialpsychologie, aber es sollen auch Texte mit verwandten Anliegen publiziert werden, die das spannungsreiche Verhältnis von gesellschaftlichen Strukturen und Diskursen, Individuen, Gruppen und Kollektiven mithilfe kritischer Subjekttheorien in den Blick nehmen.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/16071>

Christoph Müller

Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen

Geflüchtete Kinder und Jugendliche
in der Schule

 Springer VS

Christoph Müller
Hannover, Deutschland

Zugleich Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin, 2020.
Ich danke der Heinrich-Böll-Stiftung für ihre Unterstützung.

ISSN 2524-3861

ISSN 2524-387X (electronic)

Kritische Sozialpsychologie

ISBN 978-3-658-32875-7

ISBN 978-3-658-32876-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-32876-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung der Verlage. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*Den geflüchteten Kindern und
Jugendlichen und den mit ihnen
arbeitenden Lehrkräften gewidmet.*

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
Teil I Theoretische Darstellung		
2	Geflüchtete Kinder und Jugendliche	9
3	Psychotraumatologie	17
3.1	Trauma und Konflikt	18
3.2	Trauma und Trieb	21
3.3	Trauma und Beziehung	26
3.4	Trauma und Dissoziation	28
3.5	Trauma und Gesellschaft (wieso Trauma immer auch ein politischer Begriff ist)	31
3.6	Das Konzept der posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS)	34
3.7	Sequenzielle Traumatheorie	38
3.8	Traumatische Sequenzen im Kontext von Flucht	40
3.9	Das Konzept der Nachträglichkeit	47
4	Reinszenierung und Wiederkehr belastender und traumatischer Erfahrungen in den pädagogischen Beziehungen ...	51
5	Die Institution Schule	61
5.1	Die Funktionen der Schule	62
5.2	Die Aufgaben der Lehrkräfte	67

Teil II Empirische Untersuchung

6	Methodische Überlegungen	73
6.1	Überleitung und Fragestellung	73
6.2	Qualitative Forschung	75
6.3	Themenzentrierte Tiefeninterviews	78
6.4	Am Tavistock-Konzept angelehnte teilnehmende Einzelbeobachtungen	81
6.5	Tiefenhermeneutik	84
6.6	Sample	93
7	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	97
7.1	Frau Ahlert (Gesamtschule eins)	97
7.1.1	Frau Ahlert: Zusammenfassung	97
7.1.2	Frau Ahlert: Tiefenhermeneutische Interpretation	102
7.1.2.1	Schwierigkeiten, konkrete Erfahrungen zu schildern	103
7.1.2.2	Ablehnung der eigenen emotionalen Involviertheit	105
7.1.2.3	Latenter Rassismus	109
7.1.2.4	Kleines Fazit: Frau Ahlert	112
7.2	Frau Behrens (Grundschule eins)	112
7.2.1	Frau Behrens: Zusammenfassung	112
7.2.2	Frau Behrens: Tiefenhermeneutische Interpretation	117
7.2.2.1	Inklusion und Supervision	118
7.2.2.2	Ohnmacht und Erschöpfung	122
7.2.2.3	Aggression und Wut	125
7.2.2.4	Latenter Rassismus und hierarchisierende Abwertung	128
7.2.2.5	Kleines Fazit: Frau Behrens	130
7.3	Frau Claus (Grundschule zwei)	131
7.3.1	Frau Claus: Zusammenfassung	131
7.3.2	Frau Claus: Tiefenhermeneutische Interpretation	138
7.3.2.1	Aufeinanderprallen zweier Erwartungshaltungen und Perspektiven	138
7.3.2.2	Angst, an den Emotionen „kaputt zu gehen“	141
7.3.2.3	Latente Aggressionen	143
7.3.2.4	Kleines Fazit: Frau Claus	146

7.4	Frau Diecks (Gesamtschule zwei)	147
7.4.1	Frau Diecks: Zusammenfassung	147
7.4.2	Frau Diecks: Tiefenhermeneutische Interpretation	152
7.4.2.1	Die eigenen Belastungen und die Belastungen der Schüler*innen	152
7.4.2.2	Brüchige Sprache einer konkreten Erfahrung	156
7.4.2.3	Rassismus im Unterricht	158
7.4.2.4	Kleines Fazit: Frau Diecks	161
7.5	Zusammenführung der empirischen Ergebnisse und Rückbindung an Theorie	162
7.5.1	Die Schwierigkeiten, konkrete Erfahrungen zu schildern	162
7.5.2	Heftige Emotionen und ihre Abwehr	164
7.5.3	Wut und Aggressionen als Tabu	167
7.5.4	Latenter Rassismus	169
7.5.5	Strukturelle Bedingungen und Inklusion	174
7.5.6	Latenzschutz und institutionalisierte Abwehr	177
7.5.7	Pädagogische Arbeit im sequenziell traumatischen Prozess	180
7.6	Methodenreflexion	182

Teil III Pädagogische Konsequenzen

8	Pädagogische Konsequenzen	187
8.1	Die Notwendigkeit von Supervision	187
8.2	Die Bedeutung der Emotionen und der pädagogischen Beziehungen	194
8.3	Struktureller Handlungsbedarf	204
8.4	Rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften	209
8.5	Traumapädagogik im Kontext von Flucht und sequenzieller Traumatisierung	214
8.5.1	Die Pädagogik des sicheren Ortes	218
8.5.2	Die Fokussierung der pädagogischen Beziehungen	222
8.5.3	Die Annahme des guten Grundes	225
8.5.4	Die Pädagogik der Selbstermächtigung	227
8.5.5	Traumapädagogik und Schule	229

8.5.6 Traumapädagogik mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen	233
8.5.7 Kleines Fazit: Traumapädagogik	236
8.6 Die Chancen von Kooperation und Fortbildung	238
9 Zusammenfassung und Ausblick	241
Literatur	255



Einleitung

1

Die vorliegende Arbeit untersucht die Forschungsfragen, wie sich die emotionalen Belastungen und potenziellen Traumatisierungen geflüchteter Schüler*innen in der Schule zeigen, wie sie sich im Erleben und Handeln der Lehrkräfte widerspiegeln und welche pädagogischen Konsequenzen sich daraus ergeben.

In diesen Themenbereich führen in exemplarischer Weise die folgenden vier Ausschnitte aus den Interviews mit Lehrkräften ein:

Frau Ahlert ist Sonderpädagogin und unterrichtet eine Sprachlernklasse¹ einer Gesamtschule. Sie hat viele Jahre Berufserfahrung. Im Interview erzählt sie:

„Ich habe Schüler, die waren im Taliban-Lager mmh verschleppt, wurden ja, ihn wurde versucht, eine Gedächtnis- mmh oder, oder eine oder eine Kopfwäsche (..) ², also sie sozusagen umzukrempeln, mmh dann wurde das Lager mmh bombardiert, mmh der Schüler hat sein Gedächtnis verloren, konnte nicht mehr hören, konnte nicht mehr sehen, hat ganz viele Splitter abbekommen, wurde deshalb aus dem Lager, weil er sozusagen, ja schwer, schwer verletzt war (.) evakuiert, rausgebracht – wie auch immer – kam dann auf Umwege nach Deutschland und mmh (.) ja (.) versucht jetzt hier, gesundheitlich wieder auf die Füße zu kommen und natürlich, ja, Anschluss zu finden“ (Interview 1, Z. 100–107).

¹Sprachlernklassen heißen in Niedersachsen die Klassen für „neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Deutschkenntnisse“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2019a). In anderen Bundesländern heißen diese Willkommensklassen, Begrüßungsklassen, Migrationsklassen, Übergangsklassen oder Seiteneinsteigerklassen.

²Bei den Zitaten aus den Interviews stehen die Punkte zwischen den runden Klammern für je eine Sekunde Sprechpause.

Frau Diecks ist an einer Gesamtschule Lehrerin einer Sprachlernklasse und einer Regelklasse. Sie ist erst seit ungefähr einem Jahr an der Schule. Vorher war sie im Vorbereitungsdienst. Sie kommt selbst aus dem Irak. Sie berichtet im Interview:

„[...]³ die beschäftigen sich auch mit Can und da hat es sich herausgestellt, dass er, also der hat ein mmh langen Fluchtweg hinter sich, der, wurden auch im Schiff, also die Familie mit dem Schiff hier sind mit dem Schiff hier hergekommen durch auch ganz großer Umweg und (.), und äh das Schiff ist auch gesunken und die wurden dann rausgeholt und auf ein ander Schiff gebracht und der hat auch mit eigenen, mit eigenen Augen gesehen, wie ein Schiff unter, untergegangen ist, also es ist (.), wie Leute gestorben sind, und da ist er anscheinend hoch traumatisiert“ (Interview 4, Z. 187–193).

Frau Behrens ist Klassenlehrerin einer Grundschule. Sie hat viele Jahre Berufserfahrung. Sie erzählt im Interview von einer Schülerin:

„Ja, wie gesagt, das ist Amelie. Das ist mh (.) ein Mädchen, das mh hier in die erste Klasse einge, eingeschult wurde, die Mutter ist auf der Flucht verschwunden gewesen. Der Vater hat sie dann hier eingeschult und Amelie weint jetzt immer noch. [...] dann mh ist es so, dass Amelie dieses, wirklich dieses Trauma dieses Verlustes immer noch mit sich rumträgt und obwohl die Mutter wieder da ist [...], aber trotzdem, Amelie hindert das sehr, sehr, sehr am Lernen. Sie kann sich selten auf die Schule konzentrieren“ (Interview 2, Z. 177–195).

Frau Claus ist eine junge Grundschullehrerin. Zum Erhebungszeitpunkt ist sie seit ungefähr einem Jahr an der Schule, zuvor hat sie ihren Vorbereitungsdienst gemacht. Sie ist Klassenlehrerin einer Eingangsstufenklasse (Klasse eins und zwei zusammen). Sie berichtet:

„Mmh und jetzt halt bei Xezal, hatte ich ja vorhin schon ein bisschen angesprochen, die kam halt mit Windeln mmh (.), war am Anfang lag sie immer so verdeckt auf dem Tisch (*macht mit ihrem Armen vor, wie Xezal auf dem Tisch lag, den Kopf in der Armbeuge versteckt*). Also mich hat sie noch angeguckt, aber meine Kollegin, die halt, also ich hab die Hälfte der Stunden, meine Kollegin hat die andere Hälfte der Stunden, wir teilen uns ja die Klasse (.) mmh, da fing sie immer an zu schreien, wenn die reinkam, also das war immer absolut schrecklich für sie, irgendwann ging es dann und jetzt ist sie auch hier gut angekommen und tanzt hier rum und ist alles glücklich, aber gefühlt hat sie immer noch ne komplette Blockade, also wie gesagt, sie kann einen Buchstaben sicher. Und das seit einem Jahr mmh“ (Interview 3, Z. 183–192).

³Drei Punkte in eckigen Klammern kennzeichnen in dieser Arbeit Auslassungen in Zitaten.

Die vier zitierten Interviewausschnitte ermöglichen aus zwei Perspektiven einen Einstieg in das Thema:

Zum einen ermöglichen sie eine Annäherung an mögliche zentrale Erfahrungswelten geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Die Geschichte des Schülers, der von den Taliban in ein Lager *verschleppt*, dort einer *Gehirnwäsche* unterzogen worden ist und, als das Lager bombardiert wurde, durch Splitter verletzt wurde, ist ein Beispiel, das die Verhältnisse, die einen jungen Menschen zur Flucht veranlassen, sehr eindrücklich zeigt. Die so gemachten Erfahrungen führen zu der schmerzhaften und schwierigen Entscheidung zur Flucht und damit zur Aufgabe des bisher Vertrauten. Deutlich wird am Beispiel des Schülers auch, dass hier schon eine Trennung von seinen primären Bezugspersonen stattfand – dies ist für den traumatischen Prozess von hoher Bedeutung, da es besonders bei Kindern und Jugendlichen stets zentral auf die Beziehungserfahrungen ankommt.

Die Erfahrungen von Can, der mit dem Boot über das Mittelmeer nach Europa gekommen ist, dessen Boot gesunken ist, der auf ein anderes Schiff gerettet wurde und von da aus sah, wie ein anderes Boot untergegangen ist und Menschen gestorben sind, illustriert in exemplarischer Weise die Flucht selbst. Es wird deutlich, dass diese oft mit existenziellen Ängsten einhergeht und dass oft lebensbedrohliche Situationen durchstanden werden.

Die Erzählung über Amelie verweist nochmals auf die enorme Bedeutung der Beziehungserfahrungen während der Flucht. Für Amelie war die entscheidende Verletzung die zeitweise abrupte Trennung von ihrer Mutter.

Der Bericht über Xezal deutet auf die Schwierigkeiten der Anfangszeit am Ankunftsort hin. Xezal lebt unter prekären Bedingungen in einer Flüchtlingsunterkunft. Der Schulbesuch ist anfänglich offensichtlich durch eine existenzielle Überforderung gekennzeichnet.

In den Interviewausschnitten von Frau Behrens und Frau Claus wird zudem schon in Ansätzen deutlich, wie sich solch sequenziell traumatische Erfahrungen im Unterricht zeigen. Die Lehrerinnen berichten, dass die Erfahrungen der Schülerinnen sie sehr am Lernen hindern würden, diese sich selten auf die Schule konzentrieren könnten, sie manchmal eine komplette Blockade hätten und sich nichts merken könnten. Diese Phänomene sind typisch für Schwierigkeiten in der Schule, die aus traumatischen Erfahrungen resultieren (vgl. Ding 2013; Möhrlein und Hoffart 2014).

Zum anderen ermöglichen die kurzen Ausschnitte eine erste Annäherung an die Gefühlswelten der Lehrkräfte. Es wird deutlich, wie schwer es den Lehrerinnen fällt, von den schrecklichen Erlebnissen ihrer Schüler*innen zu berichten. An diesen Stellen fehlen ihnen Worte, sie geraten ins Stocken und sie wechseln, wie im weiteren Verlauf der Interviews deutlich wird, oft schnell wieder das Thema.

Dies verweist darauf – wie ich in der vorliegenden Arbeit zeigen werde –, dass auch die Lehrkräfte in der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Schüler*innen, inmitten deren sequenziell traumatischen Prozessen, in Dynamiken verwickelt werden, die sie herausfordern und an ihre Grenzen bringen.

Im Gegensatz zur bisherigen öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte, die sich sehr stark auf das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache konzentriert (Zimmermann und Lindmeier 2016, S. 6), werden in diesen kurzen Interviewausschnitten die vielfältigen psychosozialen Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schule deutlich, die in der vorliegenden Arbeit eingehend analysiert werden sollen.

Dabei geht es darum, zu verstehen, was die emotionalen Belastungen, welche die geflüchteten Schüler*innen unter den gegebenen politischen Bedingungen (Krieg, Verfolgung, illegalisierte Flucht, unsicherer Aufenthaltsstatus usw.) beinahe zwangsläufig mitbringen, für die Schule und die Dynamiken zwischen Lehrkräften und Schüler*innen bedeuten.

Der Gegenstandsbereich „Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule“ wird im momentanen wissenschaftlichen Diskurs oftmals zentral unter der Perspektive Sprachförderung/Umgang mit Mehrsprachigkeit verhandelt (vgl. beispielsweise Massumi et al. 2015; Gambaro et al. 2017; Quehl 2018). Außerdem wird häufig die Ansicht vertreten, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche grundsätzlich *eine andere Kultur* hätten (und die nicht Geflüchteten alle die gleiche Kultur) und dass es daher für die pädagogische Arbeit spezieller *Integrationsmaßnahmen* oder interkultureller Kompetenzen bedürfe (vgl. dazu die Abschnitt 7.5.4 *Latenter Rassismus* und 8.4 *Rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften*).

Wenn zusätzlich die emotionalen Belastungen und Traumatisierungen geflüchteter Kinder und Jugendlicher betrachtet werden, wird häufig das medizinisch-psychiatrische Traumakonzept „Posttraumatische Belastungsstörung“ (PTBS) verwendet. Mit der dem PTBS-Konzept zugrundeliegenden Idee, dass es immer *ein* auslösendes Ereignis für eine Traumatisierung und daraus resultierende typische Symptommuster gibt (vgl. Zimmermann 2016a), können aber die vielfältigen Belastungen und psychischen Auswirkungen im Kontext von zum Beispiel Krieg, Flucht und unsicherem Aufenthaltsstatus kaum erfasst werden. Außerdem geraten mit dem PTBS-Konzept die politischen Verhältnisse und die Bedeutung der Beziehungserfahrungen nach den unmittelbaren Katastrophen aus dem Blick (siehe Abschnitt 3.6 *PTBS-Konzept*). Diese lassen sich mit dem Ansatz *Sequenzielle Traumatisierung* (Keilson 1979/2005) erfassen. Der Ansatz wurde von Becker und Weyermann (2006) und Becker (2006/2014) auf den Kontext Flucht angewendet und von Zimmermann (2012b) in den pädagogischen Fachdiskurs eingeführt und

empirisch auf junge Geflüchtete angewandt. In den letzten Jahren wurde diese Anwendung vielfach aufgegriffen (vgl. beispielsweise Bär 2016; Hargasser 2016; Kühn und Bialek 2016; Müller und Schwarz 2016; Müller 2017; Piesker et al. 2018) und die Sinnhaftigkeit der Übertragung des Ansatzes auf den Kontext *Pädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen* nachgewiesen. Dabei wurde immer wieder unterstrichen, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht einfach durch ein einmaliges Erlebnis aus der Vergangenheit automatisch traumatisiert sind, sondern dass sie sich inmitten eines Prozesses befinden, in dem sie auch im Ankunftsland noch vielfältigen emotionalen Belastungen ausgesetzt sind. Wie sich diese innerpsychisch niederschlagen und ob sich dabei Traumata ausbilden, hängt zentral von den Beziehungserfahrungen nach der Flucht ab. Das macht klar, dass auch die Lehrkräfte in der Schule unmittelbar an diesem Prozess beteiligt sind. Bislang liegen jedoch keine umfangreichen Forschungsarbeiten vor, die untersuchen, *wie* sich die sequenziell traumatischen Prozesse in der Schule zeigen und wie die Lehrkräfte auf die potenziellen Traumatisierungen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen reagieren.

Zum einen mangelt es an empirischen Studien, die vor dem Hintergrund der Rahmenkonzeption *Sequenzielle Traumatisierungen im Kontext von Flucht* den Fokus auf die Schulen legen und danach fragen, welche Rolle diese im sequenziell traumatischen Prozess spielen und welche Auswirkungen die potenziellen Traumatisierungen der geflüchteten Schüler*innen auf die Lehrkräfte und damit einhergehend die Schulerfahrungen der Schüler*innen haben.

Zum anderen liegt auch ein Desiderat in der theoretischen Auseinandersetzung vor. So werden Grundideen der Psychoanalytischen Pädagogik wie die *Reinszenierung vergangener Erfahrungen* oder die *korrigierenden Beziehungserfahrungen* auf den Traumakontext angewandt – ohne den Unterschied zwischen emotionalen Belastungen auf einem neurotischen Konfliktniveau und traumatischen Erfahrungen, welche zu einer Zerstörung der Repräsentationsfunktion führten, ausreichend zu würdigen.

Des Weiteren werden auch die institutionellen Zwänge sowie die gesellschaftlichen Funktionen von Bildung und Schule oftmals ausgeklammert, etwa wenn vorschnell traumapädagogisch die Schule als heilsamer *sicherer Ort* entworfen wird, ohne die systemimmanenten Widersprüche angemessen zu berücksichtigen.

Ausgehend von diesem Forschungsstand ergeben sich für diese Arbeit folgende erkenntnisleitende Fragestellungen: Wie zeigen sich die emotionalen Belastungen und potenziellen Traumatisierungen der geflüchteten Schüler*innen in der Schule und was bedeuten sie für die mit diesen arbeitenden Lehrkräfte? Was sind darauf aufbauend Konsequenzen für die pädagogische Arbeit inmitten des sequenziell traumatischen Prozesses?

Diese Fragestellungen führen einerseits zu einer theoretischen Darstellung

- der politischen Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher und einer Annäherung an ihre möglichen Erfahrungswelten (Kapitel 2),
- der (psychoanalytischen) Traumatheorie (Kapitel 3),
- Psychoanalytisch Pädagogischer Paradigmen wie dem *Wiederholungszwang* und der *Reinszenierung* im Kontext emotionaler Belastungen – und (potenzieller) Traumatisierungen (Kapitel 4),
- der gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Komplexität des Lehrkräftehandelns (Kapitel 5)

und andererseits zu einer empirischen Untersuchung, bei der die Fragen danach im Mittelpunkt stehen, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten Lehrkräfte im Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen erleben; wie sich die psychischen Belastungen und potenziellen Traumatisierungen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in der Schule zeigen und wie sie sich im Erleben und Handeln der Lehrkräfte widerspiegeln.

Um diese latenten Dynamiken, die nicht quantifizierbar und abfragbar sind und sich kaum manifest äußern, aufzudecken, sind spezifische methodische Zugänge und damit einhergehend methodologische Überlegungen nötig (Kapitel 6). Ich werde begründen, warum ich Daten mithilfe *themenzentrierter Tiefeninterviews* (Schorn 2000; König 2016a) und am *Tavistock-Konzept* angelehnter teilnehmender Einzelbeobachtungen (Bick 2009; Trunkenpolz et al. 2010) erhoben und *tiefenhermeneutisch* (Lorenzer 1970/2000, 1986; König 2019) ausgewertet habe. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die empirischen Ergebnisse (Kapitel 7). Die Interviews mit vier Lehrkräften und die Beobachtungen jeweils einer Unterrichtsstunde dieser Lehrkräfte werden zunächst zusammengefasst. Sodann werden die tiefenhermeneutischen Einzelinterpretationen vorgestellt. Die empirischen Ergebnisse werden anschließend gebündelt zusammengefasst und mit theoretischen Erkenntnissen ins Verhältnis gesetzt.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden im achten Kapitel Konsequenzen für die pädagogische Praxis, die Professionalisierung von Lehrkräften und im Hinblick auf einen strukturellen Handlungsbedarf gezogen, der sich aus der empirischen Forschung ergibt.

Teil I
Theoretische Darstellung



Geflüchtete Kinder und Jugendliche

2

Flucht und Migration sind keine neuen Phänomene. Im Gegenteil: Sie sind der „historische Normalfall“ (Mecheril et al. 2013, S. 9). Sie können als eine Grundkonstante der Menschheitsgeschichte gekennzeichnet werden und bilden aus soziologischer Perspektive von Beginn der Geschichte der Menschheit an ein zentrales Element gesellschaftlichen Wandels (vgl. Han 2016; Oltmer 2017). Schon die ersten Menschen waren als Jäger*innen und Sammler*innen stets auch Nomad*innen (Bauman 2016, S. 69).

Dennoch kommt den Phänomenen in der Gegenwart eine besondere Bedeutung zu. Die aktuelle globale Situation ist durch ein Paradox gekennzeichnet. Einerseits leben wir im „Zeitalter der Migration“ (Castles et al. 2014). Mecheril (2016) macht dafür drei wesentliche Faktoren verantwortlich: Aufgrund moderner kommunikations- und transporttechnischer Entwicklungen ist die Welt „geschrumpft“, d. h., Menschen können sich heute weltweit „im Verhältnis zu den sich verändernden Zeit- und Raumverhältnissen handelnd deuten“ (ebd.). Es herrscht eine globale Ungerechtigkeit, „wobei der stärkste Prädiktor für soziale Ungleichheit die geopolitische Position ist“ (Mecheril 2018; vgl. auch Bauman 2016, S. 12 f.). Die expandierende moderne Idee, als Individuum „im Hinblick auf bedeutsame Dinge, die einen selbst betreffen, mitzureden“ (ebd.), führt dazu, dass immer mehr Menschen „Einfluss auf ihr eigenes, nicht zuletzt auch mit dem jeweiligen geographischen, ökologischen, politischen und kulturellen Ort verbundenes Schicksal“ nehmen wollen (Mecheril 2016, S. 9).

Andererseits ist „das so lange verkündete ‚Ende des Zeitalters des Nationalismus‘ [...] nicht im Entferntesten in Sicht. Das Nation-Sein ist vielmehr der am universellsten legitimierte Wert im politischen Leben unserer Zeit“ (Anderson 2005, S. 12). Trotz ihres Charakters als Konstrukte, als imaginierte Gemeinschaften (ebd.) mit erfundener oder verfälschter Geschichte (Hobsbawm und Ranger

1983/2017; vgl. Müller 2016b) sind Nationen und damit die Idee, man könne Menschen vorschreiben, wo sie leben dürften und wo nicht, sehr wirkmächtig.

Unter diesen Bedingungen provoziert Migration, weil sie die Wirkmächtigkeit und damit verbundene „weiße Privilegiertheit“ infrage stellt (Piening 2018, S. 51). Dies mobilisiert eine rassistische Reaktion. „[...] es ist ja sehr oft so, daß Überzeugungen und Ideologien gerade dann, wenn sie eigentlich durch die objektive Situation nicht mehr recht substantiell sind, ihr Dämonisches, ihr wahrhaft Zerstörerisches annehmen“ (Adorno 1967/2019, S. 13).

Auch die momentan vor Krieg und Terror flüchtenden Menschen, die vor allem aus Syrien, dem Irak und Afghanistan kommen (vgl. UNHCR 2019b), stellen unter diesen Bedingungen eine Provokation für die europäischen Gesellschaften dar und mobilisieren daher rassistische Reaktionen – wie sich schon an der menschenfeindlichen Debatte darüber ablesen lässt, ob es legitim sei, in Seenot geratende Flüchtende aus dem Mittelmeer zu retten (vgl. Lobenstein und Lau 2018).

In dieser Debatte werden die Versäumnisse der Vergangenheit deutlich. Nachdem in der BRD Migrationsbewegungen spätestens seit der „Einwanderung großer Zahlen von Arbeitsmigranten seit der Mitte der 1950er Jahre“ (Han 2016, S. 1) Thema waren und es zu Beginn der 1990er Jahre zu rassistischen Pogromen (in Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Mölln, Solingen und anderswo) kam, die unmittelbar zu einer massiven Einschränkung des Asylrechts führten (vgl. beispielsweise Scherr 2014), wurde in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit lange verleugnet, dass Deutschland ein „Einwanderungsland“ ist (vgl. Bade 2018, S. 309).

Das Denken in binären Konstruktionen (vgl. Haubl 2017, S. 9 f.), wonach, wer als deutsch gelesen wird, dazugehört und wer von außerhalb kommt (bzw. wem zugeschrieben wird, von außerhalb zu kommen), fremd und bedrohlich ist, hat eine lange Tradition und wird durch die momentanen Fluchtbewegungen und die entsprechende mediale Berichterstattung aktualisiert.

Aus einer sozialpsychologischen Perspektive ist klar, dass die Konstruktion *der Flüchtlinge, der Fremden* immer mehr mit den Konstrukteuren selbst und weniger mit den Konstruierten zu tun hat.

„Der Fremde, Figur des Hasses und des anderen, ist weder das romantische Opfer unserer heimischen Bequemlichkeit noch der Eindringling, der für alle Übel des Gemeinwesens die Verantwortung trägt. Er ist weder die kommende Offenbarung noch der direkte Gegner, den es auszulöschen gilt, um die Gruppe zu befrieden. Auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität [...]“;

schreibt Kristeva (2013, S. 11). Wie diese „verborgene Seite unserer Identität“ auf *die Fremden* kommt, erklärt die psychoanalytische Sozialpsychologie mit dem Begriff *Projektion*.

Die Vorstellung, dass die Nation eine homogene Gemeinschaft ist, ist eine fiktive. Es gibt innerhalb einer Nation riesige soziale, kulturelle, lebensweltliche Unterschiede, viele soziale Konfliktlagen zwischen verschiedenen Klassen und Schichten, zwischen Stadt und Land, zwischen Bildungsschichten, zwischen Geschlechtern, verschiedenen politischen Lagern (Brunner 2019b). Dass sie eine Gemeinschaft ist, ist nur eine Vorstellung, selbst die Mitglieder der kleinsten Nation kennen die meisten anderen nicht, begegnen ihnen nicht und werden nie voneinander hören (Anderson 2005, S. 15). Das heißt, auch die Mitglieder der *eigenen Nation* sind *fremd*. Die vorgestellte Homogenität erfüllt die Funktion, die real existierenden Unterschiede und sozialen Konflikte zu übertünchen (vgl. Brunner 2019b). Um die Homogenität imaginieren zu können, braucht es die Konstruktion eines *Anderen*, um die Differenz dorthin auszulagern (ebd.).

Über diese soziale Funktion hinaus hat diese Homogenitätsfunktion und die Konstruktion von *den Anderen* auch eine psychische Funktion (ebd.). Sie bietet ein „Schiefheilungsangebot“ für lebensgeschichtlich erworbene Konfliktlagen (ebd.; vgl. Freud 1921/2003, S. 132; Busch et al. 2016). Innere Konflikte, schwer aushaltbare Ambivalenzen, verpönte Wünsche, nicht eingestandene Aggressionen und nicht integriertes Begehren können mithilfe der Projektion ausgelagert werden. „Regungen, die vom Subjekt als dessen eigene nicht durchgelassen werden und ihm doch eigen sind, werden dem Objekt zugeschrieben: dem projektiven Opfer“, schreiben Adorno und Horkheimer (1947/2004, S. 196)¹. Zurückgegriffen wird dabei – von rechter Propaganda forciert – auf schon früh verinnerlichte, gesellschaftlich existierende, historisch entstandene Feindbilder (Brunner 2019b). Diese Feindbilder – zum Beispiel das des „patriarchalen“, „sexuell übergriffigen Flüchtlings“ oder des „faulen, die Arbeit anderer ausnutzenden Wirtschaftsflüchtlings“ – bieten in dem Sinne ein Schiefheilungsangebot, als dass eben die eigenen tabuisierten sexuellen Impulse und das eigene Unbehagen mit dem ökonomischen Unrecht und der Position im Kapitalismus nicht mehr im Inneren ausgehalten werden müssen, sondern auf den so konstruierten Anderen projektiv ausgelagert (und dort bekämpft) werden.

¹Adorno und Horkheimer formulieren diesen Satz mit Bezug auf Antisemitismus. Dieser spezielle Satz trifft auch auf andere Formen der Projektionen wie im Rassismus oder zum Beispiel in Schwulenfeindlichkeit zu. Dennoch sei hier betont, dass Antisemitismus nicht nur eine Form des Rassismus ist, sondern als „negative Leitidee der Moderne“ (Salzborn 2010) eine andere strukturelle Funktion erfüllt.

Die Flüchtlinge sind einerseits eine solche konstruierte Gruppe, die als Projektionsfläche genutzt wird. Andererseits beschreiben die Begriffe „Flüchtlinge“ oder „geflüchtete Kinder und Jugendliche“ auch reale (potenzielle) Erfahrungen unter bestimmten gegebenen politischen Verhältnissen, die sich nicht einfach dekonstruieren lassen. Es wird in dieser Arbeit immer wieder zu reflektieren sein, dass es um bestimmte soziale und politische Verhältnisse geht, unter denen bestimmte Erfahrungen wahrscheinlich sind, ohne dabei im projektiven Sinne eine homogene Gruppe zu konstruieren und deren Mitglieder zu „Fremden“ zu machen.

Eine Annäherung an diese durch die politischen Verhältnisse real existierende Gruppe findet im Folgenden über statistische Daten statt, die mit individuellen Erzählungen und Bildern, welche exemplarisch die politischen Verhältnisse verdeutlichen, verknüpft werden.

Das UN-Flüchtlingshilfswerk UNHCR hat für das Jahr 2018 weltweit zum ersten Mal mehr als 70 Millionen Menschen auf der Flucht gezählt (UNHCR 2019b). Dies ist zugleich die höchste Zahl von Flüchtlingen², welche das UNHCR (geschaffen 1950) je gezählt hat (ebd.). Jeder zweite Flüchtling ist ein Kind oder ein*e Jugendliche*r (jünger als 18 Jahre) (ebd.). Viele von ihnen sind von ihren Familien getrennt (ebd.). Die größte Gruppe sind mit 41.3 Millionen die Binnenvertriebenen, also Menschen, die innerhalb ihres Heimatlandes auf der Flucht sind (ebd.). Von denen, die ihr Herkunftsland verlassen mussten, haben 80 % in einem direkten Nachbarland Schutz gefunden (ebd.).

Laut Zählungen des UNHCR (2019a) ertranken 2018 im Schnitt jeden Tag sechs Menschen bei dem Versuch, das zentrale Mittelmeer zu überqueren. Insgesamt starben dabei 2018 mindestens 2.275 Menschen (ebd.). Zwischen Libyen und Europa bezahlte jede*r 15. Flüchtende den Überquerungsversuch mit dem Leben (ebd.). Diese Zahlen sind seit Jahren konstant hoch (2015: 3.771 Tote, 2016: 5.096 Tote, 2017: 3.139 Tote) (ebd.). Das Projekt „Missing Migrants“ (2019), welches Zahlen über Tote auf Flüchtlingsrouten zur Verfügung stellt, zählt für das laufende Jahr 2019 (Stand 09.12.19) bereits 3.098 Tote, davon 1.235 im Mittelmeer Ertrunkene.³

Die Zahl der in Europa ankommenden Geflüchteten „wird aus europäischer, auch aus deutscher Sicht dramatisiert. Nur ein ausgesprochen kleiner Teil der

²In dieser Arbeit benutze ich in der Regel den Begriff „Geflüchtete“ (bzw. geflüchtete Kinder und Jugendliche), um die konkrete Erfahrung des Geflohen-Seins zu betonen. Den Begriff „Flüchtling“ verwende ich an dieser Stelle, weil er auf den rechtlichen Bedeutungshorizont verweist.

³Das Buch „Todesursache: Flucht. Eine unvollständige Liste“ (Milz und Tuckermann 2019) setzt diesen abstrakten Zahlen so weit wie möglich konkrete Namen und Geschichten entgegen und versucht so, daran zu erinnern, dass hinter jeder Zahl ein Mensch steht.

weltweit Flüchtenden gelangt bis nach Deutschland“ (Rohr 2020, S. 107). 91 Prozent aller Flüchtlinge leben nicht in der EU (UNHCR 2019b). Im Jahr 2018 beantragten 185.853 Menschen in Deutschland Asyl (Bundeszentrale für politische Bildung 2019b). Im laufenden Jahr 2019 wurden bislang 84.866 Erst- oder Folgeanträge auf Asyl gestellt (Stand 5.7.2019, ebd.). 2016 erreichte die Anzahl der Asylanträge einen Höchststand: Zwischen Januar und Dezember 2016 zählte das BAMF 745.545 Erst- und Folgeanträge auf Asyl (ebd.). Seitdem sind die Antragszahlen wieder zurückgegangen. Der Rückgang ist nicht darauf zurückzuführen, dass weniger Menschen fliehen mussten, vielmehr hat Deutschland das Asylrecht zwischen 2014 und 2017 weiter verschärft (vgl. Pichl 2017) und die „Festung Europa“ (Freie Assoziation 2015) hat sich weiter abgeschottet (vgl. Pichl und Tohidipur 2019). Die Mehrheit der Antragstellenden ist jünger als 30 Jahre (Bundeszentrale für politische Bildung 2019d). Die größte Gruppe sind Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren (ebd.). Das heißt, sie sind im schulpflichtigen Alter. Weitere Kinder sind so jung, dass sie erst in den nächsten Jahren schulpflichtig werden. Im Jahr 2018 wurden 23.617 Menschen aus Deutschland abgeschoben (Bundeszentrale für politische Bildung 2019a). Sie wurden vor allem nach Albanien, Serbien und in den Kosovo, aber auch in den Irak und nach Afghanistan sowie in andere EU-Staaten nach der sogenannten Dublin-Verordnung abgeschoben (ebd.).

Viele von denjenigen, deren Asylanträge positiv beschieden wurden, haben *subsidiären Schutz* erhalten (2016: 153.700 Personen, 2017: 98.074 Personen, 2018: 25.055 Personen) (Bundeszentrale für politische Bildung 2019c). Gleichzeitig hat die Bundesrepublik gegen die Idee der EU-Asylrichtlinie den *subsidiären Schutz* zu einem geringwertigen Schutz gemacht, der zunächst nur für ein Jahr erteilt wird und der das Recht auf Familiennachzug aussetzt⁴ (vgl. Habbe 2018).

Hinter all diesen Zahlen stecken individuelle Menschen mit individuellen Erfahrungen. Bei der Annäherung an mögliche Erfahrungswelten geflüchteter Kinder und Jugendlicher mithilfe individueller Erzählungen besteht die Schwierigkeit darin, dass manche Erlebnisse so schlimm sind, dass, wenn man sie schildert, sie bloß Abwehr auslösen. Die Konfrontation mit potenziell traumatischen Erlebnissen, mit unerträglichen Gefühlen löst im Gegenüber den Impuls aus, „wegzuschauen, zu verleugnen und zu vergessen“ (Leuzinger-Bohleber und Hettich 2018, S. 16). Dieser Impuls wird im vorliegenden Datenmaterial immer wieder zutage treten. Das, was die geflüchteten Schüler*innen erlebt haben und

⁴Natarajan (2019, S. 13) weist darauf hin, dass die Einschränkung des Familiennachzugs „Frauen und Mädchen überproportional trifft und geschlechterpolitisch gesehen eigentlich eine frauenfeindliche Schieflage darstellt“.

erleben, ist auch für (nicht selbst geflüchtete) pädagogische Professionelle manchmal kaum auszuhalten. Bilder von Giftgasangriffen auf syrische Städte, bei denen viele Kinder verletzt und getötet werden, von brutaler Folter durch die Taliban oder den Daesch⁵; Bilder von dramatischen Situationen auf dem Mittelmeer, bei denen Menschen sterben oder von der libyschen „Küstenwache“ unter Gewalt zurückgebracht werden; Bilder von rassistischen Übergriffen auf Flüchtlingsunterkünfte oder Bilder von gewaltvollen Abschiebungen sind einerseits medial präsent und lassen jeden Rezipierenden ansatzweise erahnen, welches Grauen Geflüchteten potenziell widerfährt. Sie können aber andererseits auch im professionellen Kontext, gerade dann, wenn aus Bildern konkrete Personen werden, zu denen man in Beziehung steht, so unangenehm werden, dass sie *irgendwie* – wie wird im Laufe der vorliegenden Arbeit deutlicher werden – weggeschoben werden müssen und man dann auch oft mit den Betroffenen keine Beziehung mehr führen kann.

Wie zentral der Versuch einer Annäherung an die möglichen Erlebenswelten geflüchteter Kinder und Jugendlicher für die vorliegende Arbeit ist, illustrieren die folgenden Zitate von Betroffenen:

„Überall in der Stadt fielen Bomben. Das ließ sich nicht berechnen. Nur Glück, der Zufall entschied, ob man überlebte oder nicht. Bekannte von mir sind abends zum Chor gegangen und nie wiedergekommen. [...] Das waren alles Punkte, die Angst erzeugt haben, vor Entführungen zum Beispiel. Die Angst davor, in der Stadt zu sein und zu sterben, hat mich immer begleitet“ (Hannah aus Damaskus in Farin und Schami 2018, S. 25).

In diesem Zitat werden die fluchtauslösenden Ursachen deutlich. Sie sind in diesem Fall, wie oft, von Lebensgefahr, Angst und Unsicherheit geprägt und führen zu der unfreiwilligen Entscheidung zur Flucht.

„In der Türkei suchte mein Vater einen Schlepper. Ich glaube, er gab ihm über 6.500 Euro. Dafür kritzelte ein Mann eine Nummer auf einen Papierschnipsel – das war unser Fahrschein. Mitten in der Nacht stiegen wir dann ins Schlauchboot. Alle hatten Angst, besonders mein kleiner Bruder. Ein anderer Flüchtling lenkte. Er gab mir sein Handy mit einem Navigationsprogramm. Ich musste dafür sorgen, dass wir richtig fahren und nicht auf Klippen zusteuern. Ich starrte auf den Bildschirm und sagte nur: ‚Links. Mehr rechts.‘ Alle anderen waren ganz still. Gegen fünf Uhr in der Früh kamen wir am Strand der Insel Samos an. Sie gehört zu Griechenland [...]. Insgesamt waren wir 37 Tage unterwegs. Von Griechenland ging es dann nach Mazedonien, durch Serbien, Ungarn, Österreich bis nach Deutschland. Wir sind tagelang gelaufen, waren

⁵ „Daesch“ ist eine alternative Bezeichnung für die Terror-Organisation „Islamischer Staat“. Sie ist im Gegensatz zu „Islamischer Staat“/„IS“ keine Selbstbezeichnung, die einen Machtanspruch unterstreicht (vgl. Drach 2015).

mit Bussen, Taxis und Zügen unterwegs. Oft war es gefährlich. Eigentlich will ich gar nicht mehr daran denken“ (Abean aus Daraa in Schädlich 2016, S. 5 f.).

Der Bericht verdeutlicht, dass die Flucht, da sie illegalisiert ist, in der Regel Lebensgefahr bedeutet. Zudem wird die hohe Abhängigkeit von anderen Menschen deutlich, und die existenzielle Angst wird benannt. Abean musste während der Flucht viel Verantwortung tragen und Entscheidungen treffen, die über das Leben seiner Familie und Fremder entschieden haben, und damit Aufgaben übernehmen, die üblicherweise Erwachsenen vorbehalten sind – auch das ist typisch im Kontext von Flucht (vgl. Zimmermann 2012b, S. 64 ff.).

„Wenn man neu in Deutschland ist, gibt es viele Sachen, wo wir viel drüber nachdenken. Wir machen uns Sorgen um unsere Familie, unsere Freunde, der Asylantrag, dann Schule, dann Bewerbung, viele Sachen. Das macht Stress“ (Autor*innenkollektiv »Jugendliche ohne Grenzen« 2018, S. 35).

Dies verdeutlicht, dass die Anfangszeit am Ankunftsort häufig durch existenzielle Überforderung gekennzeichnet ist (vgl. Becker 2006/2014, S. 181). Es ist sehr schwer, irgendwo anzukommen, während Angehörige und andere geliebte Menschen noch in Gefahr sind und der unsichere Aufenthaltsstatus auch immer wieder die Angst nährt, dass die eigene Sicherheit nur vorläufig ist.

Die beiden folgenden kontrastierenden Zitate verweisen auf die Bedeutung der Schule und der Lehrkräfte nach der Flucht:

„Einschulung. Er kann einige Wortbrocken, seine Mutter kann einige Wortbrocken. Gemeinsam stehen sie am ersten Schultag vor der Tür der Rektorin. Sie haben sich verspätet. *Klasse 1b*, sagt die Rektorin, *im zweiten Stock*. Sie deutet nach oben. Eine breite Treppe. Als sie in den Gang biegen, wird eine Tür zugeschlagen. Die Mutter klopft an die Tür. *Herein!* Ein Raum voller Kinder in seinem Alter. Er beginnt sich zu schämen. Die Rede seiner Mutter ein Radebrech. Er kann es nicht besser. *Nein, nein, nein*, wehrt die Lehrerin mit beiden Händen ab, *ich habe schon vier Türken in meiner Klasse*. Und scheucht Mutter und Sohn davon. Die Treppe hat beim Hinabsteigen mehr Stufen. Er weiß, was passieren wird. Sie werden wieder zur Rektorin gehen müssen. Er schämt sich noch mehr. Die Rektorin erhebt sich. Sie marschiert durch den Gang, die Treppe hinauf, den oberen Gang entlang, zur Klassenzimmertür. Sie reißt die Tür auf und spricht ein kurzes Wort. Er setzt sich in die letzte Reihe. Weil er wenig versteht, schaut er sich verstohlen um. Wer wohl die vier türkischen Kinder sind?“ (Trojanow 2017, S. 12 f.).

„[...] Ich war in der Willkommensklasse und meine Mathelehrerin war sehr nett und so, und ich habe immer noch Kontakt zu ihr. Und ich schwöre, wenn jemand so eine

Lehrerin findet, das ist ein Geschenk von Gott“ (Autor*innenkollektiv »Jugendliche ohne Grenzen« 2018, S. 49).

Lehrkräfte sind besonders für geflüchtete Kinder und Jugendliche enorm wichtige Bezugspersonen, die oft auch stellvertretend den Ankunftsort repräsentieren. Lehrkräfte können wie im ersten Beispiel verletzende Ausschlüsse produzieren, zurückweisen und diskriminieren, sie können aber auch Beziehung anbieten und Erfahrung von Stärkung und Akzeptanz ermöglichen (vgl. Jäckle 2016, S. 154).

In Anbetracht der vielfältigen emotionalen Belastungen, die sich aus den Zitaten ableiten lassen, kommt man schnell zu dem Trauma-Begriff, der momentan teilweise inflationär verwendet wird (vgl. Hirsch 2011, S. 9). Inwiefern *Trauma* ein geeignetes Konzept ist, um das Leiden, das unter den gegenwärtigen politischen Bedingungen in der Regel mit Flucht einhergeht, zu beschreiben, wird im nächsten Kapitel diskutiert. Das Unterkapitel **3.8** *Traumatische Sequenzen im Kontext von Flucht* greift die Annäherung an mögliche Erfahrungswelten geflüchteter Kinder und Jugendlicher wieder auf und vertieft sie weiter.



„Die Vergangenheit ist niemals tot. Sie ist nicht einmal
vergangen.“

William Faulkner (1951, S. 93)

Es gibt viele verschiedene Perspektiven und unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen, von denen aus sich das Phänomen „Trauma“ betrachten lässt.

„Psychiatrisch-psychopathologisch lassen sich die Folgeerscheinungen im Rahmen einer Definition der posttraumatischen Belastungsstörung beschreiben; die neurobiologischen Folgen der Traumatisierung lassen sich mit naturwissenschaftlich-medizinischen Methoden messen; kognitionswissenschaftlich lassen sich Gedächtnisvorgänge in und nach einem Trauma erforschen; psychologisch können die erlebnisreaktiven Folgen, der Vertrauensverlust, die Scham über das Ereignis, die Selbstvorwürfe etc. erfaßt werden; semiotisch können die Sprachverluste, der Verlust an kognitiver Traumabewältigung beschrieben werden“ (Küchenhoff 2004, S. 822).

Im Folgenden wird vor allem eine psychoanalytische Perspektive als Zugang zu Traumatisierungen gewählt. Die Psychoanalyse kann meines Erachtens besonders differenziert das komplexe Gefüge aus *vorher* (beispielsweise im Sinne erworbener Resilienzen, verinnerlichter Beziehungserfahrungen), *nachher* (beispielsweise die Rolle der Beziehungserfahrungen nach den potenziell traumatisierenden Ereignissen, nachträgliche Umschriften der Erfahrungen), *außen* (beispielsweise das potenziell traumatische Ereignis, die jeweiligen spezifischen sozialen und politischen Kontexte und Rahmenbedingungen) und *innen* (beispielsweise die psychischen Verarbeitungsprozesse, die Veränderung der psychischen Struktur und die Rolle von Fantasien) erfassen – und dabei stets auch die Dualismen von

vorher und *nachher* (beispielsweise durch das Prinzip der Nachträglichkeit) sowie von *außen* und *innen* (beispielsweise durch das Konzept Introjektion, oder durch die Konzeption der Triebe als verinnerlichte ursprüngliche äußere Befriedigungs- und Frustrationserlebnisse) in Frage stellen.

Im Folgenden wird es darum gehen, *Trauma* psychoanalytisch zu charakterisieren und von sonstigen emotionalen Belastungen und Konflikten abzugrenzen (3.1 *Trauma und Konflikt*), sich dem Verhältnis von äußeren Ereignissen und innerpsychischen Dynamiken im Traumverständnis zu nähern (3.2 *Trauma und Trieb*), die fundamentale Bedeutung *des Anderen* in der Entstehung von psychischen Traumatisierungen zu erfassen (3.3 *Trauma und Beziehung*), einige Folgen psychischer Traumatisierungen zu beschreiben (3.4 *Trauma und Dissoziation*) sowie die Rolle von Traumadiskursen zu beleuchten (3.5 *Trauma und Gesellschaft*). Außerdem wird in das derzeit bekannteste Traumakonzept, die Posttraumatische Belastungsstörung (*PTBS*), eingeführt (3.6 *PTBS-Konzept*) – und ihm der Ansatz der *Sequenziellen Traumatheorie* gegenübergestellt (3.7 *Sequenzielle Traumatheorie*). Dieser wird auf geflüchtete Kinder und Jugendliche angewendet (3.8 *Traumatische Sequenzen im Kontext von Flucht*) und um das psychoanalytische Konzept der Nachträglichkeit erweitert (3.9 *Das Konzept der Nachträglichkeit*).

3.1 Trauma und Konflikt

Krisen sowie (inter- und intrapsychische) Konflikte gehören zur Entwicklung und zum Leben aller Menschen dazu. Diese banale Feststellung gilt umso mehr aus einer psychoanalytischen Perspektive, aus der unbewusste Konflikte den „Motor menschlichen Verhaltens“ bilden (Quindeau 2008, S. 25). Der Mensch ist demnach grundlegend konfliktbelastet, einerseits durch unterschiedliche und widersprüchliche Begehren (*Es*), das Gewissen, die verinnerlichten Moral- und Idealvorstellungen (*Über-Ich*) und die Kontrolle und Vermittlung dieser Instanzen und die Verbindung zur Außenwelt (*Ich*); und andererseits durch Grundkonflikte, die sich in den ersten Lebensjahren eines Kindes entfalten und lebenslang bestehen bleiben (wie etwa Trennungskonflikte, Individuationskonflikte, Triangulierungskonflikte und Selbstwertkonflikte)¹ (ebd., S. 28 ff.). Mit diesem Selbstverständnis vom Menschen ist der Unterschied zwischen psychisch „krank“

¹Vgl. dazu auch die primären Konflikte bei Mentzos (2013, S. 123 ff.): a) symbiotische Verschmelzung versus Subjekt-Objektdifferenzierung, b) Abhängigkeit versus Autonomie, c) dyadische versus triadische Beziehung: der ödipale Konflikt, d) Sicherheit der Primärgruppe versus Risiken (und Chancen) der Sekundärgruppen, e) Genitalität und Identität versus infantile Bindungen und Identitätsdiffusion.

und „gesund“ immer nur ein gradueller und kein prinzipieller. Das Neurotische ist „nur ein (unter ungünstigen Bedingungen fast zwangsläufig) abgewandeltes ‚Normales‘“ (Mentzos 2013, S. 19). Inwiefern es zu einer neurotischen Konfliktverarbeitung kommt und ob dabei ein Leidensdruck entsteht, der einen subjektiv „krank“ werden lässt, ist dabei stets von vielen äußeren und inneren Faktoren abhängig.

Ein Trauma ist von dieser neurotischen Konfliktverarbeitung abzugrenzen. Es zeichnet sich dadurch aus, dass die traumatischen Erfahrungen die individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten eines Subjekts übersteigen. Dieses „zu viel“, auf welches das Subjekt nicht angemessen reagieren, das es nicht integrieren kann und daher in einer Not-Reaktion abspaltet, spiegelt sich auch in den verschiedenen Trauma-Definitionen wider.

Im *Vokabular der Psychoanalyse* wird Trauma definiert als:

„Ereignis im Leben des Subjekts, das definiert wird durch seine Intensität, die Unfähigkeit des Subjekts, adäquat darauf zu antworten, die Erschütterung und die dauerhaften pathogenen Wirkungen, die es in der psychischen Organisation hervorruft“ (Laplanche und Pontalis 2008, S. 513).

Fischer und Riedesser (2016, S. 84) definieren Trauma als ein

„vitaler Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“

Traumata beinhalten schmerzhaftere Ereignisse, die sich von den sonst im Leben zu überwindenden (oder auszuhaltenden) Konflikten und Krisen in ihrem Ausmaß unterscheiden.

Zur Abgrenzung von Trauma und Konflikt sind die repräsentationstheoretischen Überlegungen von Küchenhoff (2005, S. 314 ff.) hilfreich: In diesen argumentiert Küchenhoff (ebd., S. 314), dass durch ein Trauma „die Repräsentationsmöglichkeit selbst, die Matrix, in Frage gestellt“ wird. Emotionale belastende Erfahrungen und Konflikte sind zwar häufig verdrängt und unbewusst, aber doch psychisch repräsentiert – und können daher im Akt der Bewusstwerdung auch verbalisiert werden (Bohleber 2014, S. 777). Traumatische Erfahrungen werden dagegen nicht verdrängt und dann im Unbewussten repräsentiert, sondern sie bleiben (an Bion (1992) angelehnt) unverdaute „Dinge an sich“.

„Wenn die Repräsentationsfunktion unterbrochen ist, werden traumatische Erfahrungen auch nicht unbewusst. Denn das Unbewusstwerden von Vorstellungen zerstört normalerweise ihre Repräsentation nicht, sondern verändert sie bloß, und zwar vor allem auch die Repräsentationsregeln, die nun nach den Gesetzen des Primärprozesses ablaufen. [...] Traumatische Erlebnisse werden also nicht verdrängt“ (Küchenhoff 2005, S. 315).

Daher sei es auch ungewöhnlich, dass Betroffene die Erfahrungen in Träumen wiederbeleben würden.² Wenn traumatisierte Patient*innen wieder anfangen würden, zu träumen, sei dies ein großer Fortschritt (ebd.). An die Stelle der Symbolstruktur trete durch das Trauma „eine andere Struktur, die sich durch eine binäre oder gar keine Logik mehr“ (ebd.) auszeichne. Daher müssten „Versuche der Traumaverarbeitung“ auch zum Ziel haben, „die Repräsentationsfunktion zurückzugewinnen“ (ebd.).

Verdeutlichen lässt sich dieser Charakter des Traumas mit den Begrifflichkeiten von Bion. Bion (1992) zeigt, wie sich die Fähigkeit des Säuglings zu denken bzw. überhaupt der ganze psychische Apparat in der Interaktion mit der primären Bezugsperson entwickelt und nutzt dafür mathematische Zeichen:

„Die unmittelbaren, konkretistischen Sinneseindrücke, mit denen das Kleinkind konfrontiert ist, nennt Bion Beta-Elemente. Sie sind ‚unverdaute Fakten‘, deren Bedeutung das Kind, das noch über keinen Verarbeitungsapparat verfügt, nicht erkennen kann“ (Brunner 2011, S. 47).

In diesem Rohzustand sind Beta-Elemente unerträglich und ängstigend. Das Kind ist auf eine erwachsene Bezugsperson angewiesen, in die es die Beta-Elemente mithilfe des von Melanie Klein (1946/2011) beschriebenen Mechanismus der *projektiven Identifizierung* hineinprojizieren kann und die diese Elemente aufnimmt, modifiziert und dann verdaulich zurückgibt. Diese Funktion der Bezugsperson nennt Bion die Alpha-Funktion (Bion 1992, S. 53; vgl. Lüders 2013, S. 89). Durch die Alpha-Funktion werden Beta-Elemente zu Alpha-Elementen: Alpha-Elemente sind durch die Alpha-Funktion verdaut und so für das Denken verfügbar gemacht (Bion 1992, S. 53). Beta-Elemente sind weder bewusst noch unbewusst, sie sind sehr körpernah, zeigen sich zum Beispiel in einem diffusen Unbehagen und gehen mit unerträglichen, unbekanntem Gefühlen einher, die, werden sie nicht modifiziert, vernichtend und ängstigend sind. Dadurch, dass eine primäre Bezugsperson

²Umso bemerkenswerter, dass in der ICD-10 ausgerechnet „das wiederholte Erleben des Traumas in [...] Träumen“ (Dilling et al. 2015, S. 173) als Kennzeichen eines Traumas aufgeführt wird.