

»Es gibt keine Sprachlernklassen mehr, weil man gesagt hat, nein, die Kinder sollen wirklich inklusiv beschult werden«

Die (pseudo-)inklusive Schule im sequenziell traumatischen Prozess

Christoph Müller

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 27 (2019), 221–238
<https://doi.org/10.30820/9783837929348-221>
www.psychosozial-verlag.de/jpp

Zusammenfassung: Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind durch die fluchtauslösenden Ursachen, die Flucht selbst und die Aufnahmesituation hierzulande in der Regel schwer belastet oder traumatisiert. Wie sich dieser potenziell sequenziell traumatische Prozess langfristig innerpsychisch niederschlägt, hängt auch davon ab, welche Erfahrungen Kinder und Jugendliche nach der Flucht im Aufnahme-land machen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Beziehungserfahrungen mit LehrerInnen. In dem Beitrag werden aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik und der Traumapädagogik Bedingungen herausgearbeitet, die Lehrkräfte beachten müssten, um geflüchtete SchülerInnen im potenziell traumatisierenden Prozess zu unterstützen. Diese Überlegungen werden mithilfe empirischen Materials kontrastiert, welches zeigt, dass es im Zusammenspiel mit der bildungspolitischen Umsetzung der Inklusion an Ressourcen mangelt, um diese Konzepte angemessen umzusetzen.

Schlüsselbegriffe: Flucht, sequenzielle Traumatisierung, Schule, Psychoanalytische Pädagogik, Traumapädagogik

1 Annäherung mithilfe von vier Medieneindrücken

(1) *Chan Schaichun (Syrien)*

Am 4. April 2017 kommt es zu einem Giftgasangriff auf die syrische Stadt Chan Schaichun.

Ein Foto, in vielen deutschen und internationalen Medien veröffentlicht, aufgenommen kurz nach dem Angriff, zeigt zwei Kinder, die vor zerbombten Häusern zusammengekauert auf dem Boden liegen (Syria Civil Defence/dpa 2017). Ihnen wurden offenbar die Kleider von den Körpern gerissen. Rettungshelfer der »Weißhelme« (*Syria Civil Defence*) spritzen sie aus einem Feuerwehrschauch mit Wasser ab, um das Giftgas abzuwaschen.

Mindestens 86 Menschen sterben bei den Angriffen an diesem Tag in Chan Schaichun. »Weil das Gas schwerer als Luft ist und nach unten fällt, sind viele Kinder unter den Opfern. Mindestens 30 minderjährige Tote werden von Aktivisten gezählt« (Zeit Online 2017).

(2) *Mittelmeer*

Am 6. November 2017 ereignet sich ein tödlicher Zwischenfall in internationalen Gewässern, ca. 30 Seemeilen nördlich von Tripolis, Libyen.

Ein Video, veröffentlicht von *Amnesty International* mit Material der Organisation *Sea-Watch*, zeigt, wie Menschen von einem Flüchtlings-Schlauchboot an Bord eines Schiffes der libyschen Küstenwache gebracht werden (Amnesty International 2017). Doch statt die Flüchtenden zu retten, bedrohen und schlagen die Männer der Küstenwache sie. Auf dem Boot bricht Panik aus und zahlreiche Flüchtende fallen ins Wasser. Das libysche Schiff fährt dann mit großer Geschwindigkeit los, obwohl sich noch Menschen von außen am Boot festklammern und so mitgeschleift werden. Die sich an Bord befindenden Flüchtenden bringen sie zurück nach Libyen.

»Mindestens 5 Menschen kamen bei der Havarie des Schlauchbootes ums Leben, darunter ein Kind, das trotz größter Anstrengungen der medizinischen Crew der *Sea-Watch* 3 nicht wiederbelebt werden konnte« (Sea-Watch 2017).

(3) *Clausnitz (Sachsen)*

Am 18. Februar 2016 kommt es zu rassistischen Ausschreitungen gegen Geflüchtete in Clausnitz.

Ein Video, welches sich schnell in den sozialen Medien verbreitet, zeigt einen rechten Mob, der einen Bus mit Geflüchteten blockiert und ausländerfeindliche Parolen skandiert (youtube/gbs Koblenz 2017). Die Polizei zwingt die verängs-

tigten Geflüchteten mit Gewalt aus dem Bus: Ein Polizist nimmt einen Jungen in den Würgegriff und zerrt ihn so aus dem Bus. Die Menge davor johlt. Zwei andere Kinder verlassen weinend den Bus in Richtung des Hauses, in das die Polizei die Menschen bringt.

Ein Jahr später lebt ein Teil der Geflüchteten immer noch in der Unterkunft in Clausnitz und bangen vor der angedrohten Abschiebung (Scherer, Migut 2017).

(4) Nürnberg (Bayern)

Am Morgen des 31. Mai 2017 kommt die Polizei in Nürnberg an eine Berufsschule, um einen Schüler aus der Schule abzuholen und nach Afghanistan abzuschicken.

Diverse Videos von dem Vorfall zeigen, wie sich hunderte MitschülerInnen und PassantInnen spontan mit dem Schüler solidarisieren und versuchen, die Abschiebung mit Sitzblockaden zu verhindern (Spiegel Online 2017b). Es kommt zu Tumulten, die Polizeikräfte setzen Pfefferspray und Schlagstöcke ein, schlagen teilweise willkürlich auf die Protestierenden ein und nehmen mache von ihnen fest. Der von Abschiebung bedrohte Junge wird von der Polizei in Handschellen über die Straße und eine Wiese geschleift (Spiegel Online 2017a).

Wenn ich mir diese Bilder und Videos angucke und die Hintergründe dazu recherchiere, werde ich wütend. Wütend und traurig darüber, dass Menschen so etwas erleiden müssen – nur weil sie nicht das Privileg hatten, an einem Ort geboren zu werden, an dem sie in Sicherheit leben können.

Zugleich merke ich, dass ich hilflos und ohnmächtig werde. Was kann ich schon dagegen tun, dass Assad mit Giftgas bombt, die EU schmutzige Deals macht, um sich abzuschotten, ein rechter Mob Geflüchtete bedroht und der Staat die Polizei Menschen in Kriegsgebiete abschieben lässt?

Und dann kommt noch eine weitere Emotion dazu: Der Impuls, sich nicht weiter damit zu beschäftigen, wegzuschauen. Mich nicht weiter mit dem Elend, gegen das ich ja eh nichts tun kann, zu belasten.

Dies ist eine ubiquitäre menschliche Reaktion: Wir wollen vom Trauma, von diesem Elend, nichts wissen und haben den Impuls wegzuschauen. Es bedarf daher immer wieder »seelischer Arbeit«, um uns dennoch darauf einzulassen (Leuzinger-Bohleber 2017).

Der starke emotionale Bezug mag hier irritieren, aber er ist aus psychoanalytischer Sicht unvermeidbar. Wie Devereux (1967/2018) zeigt, sind die Forschenden bei jeder Forschung über den Menschen emotional involviert. Die häufig

behauptete «fiktive Objektivität» dient lediglich dazu, die Angst beherrschbar zu machen, die durch die «Überschneidung von Objekt und Beobachter» ausgelöst wird (ebd., 17). Eine emotionslose oder auch unpolitische Wissenschaft gibt es nicht – erst recht nicht bei den Themen Flucht und Trauma. Umso wichtiger ist es, die eigene emotionale Involviertheit transparent zu machen, sie zu reflektieren und sie zum Ausgangspunkt für die theoretische Analyse zu machen, was in den nachfolgenden Kapiteln erfolgen soll.

2 Sequenzielle Traumatheorie

Aus einer fachlichen Perspektive – die von der subjektiven und emotionalen nie ganz zu trennen ist – geben diese Szenen einen Eindruck davon, was es bedeutet im Kontext von Flucht, *Trauma* zu konzipieren. Trauma ist – besonders deutlich in diesem Kontext – kein einmaliges Ereignis, welches automatisch und plötzlich psychisch krankmacht. Sondern ein komplexer Prozess, in dem immer wieder neue Belastungssituationen die individuellen Resilienzen infrage stellen und in dem es zugleich auch von äußeren politischen Verhältnissen abhängig ist, ob jemand dabei Solidarität und Unterstützung erfährt oder durch Rassismus und Ausgrenzung mit den Belastungen allein gelassen wird.

Theoretisch lässt sich dies mit dem Konzept der sequenziellen Traumatheorie fassen. Keilson (1979/2005) hat das Konzept anhand der Erfahrungen von jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden entwickelt, die Opfer antisemitischer Verfolgung waren, sich im Konzentrationslager oder im Versteck aufhalten mussten und in der Nachkriegszeit in fremde Familien eingegliedert wurden, weil ihre Angehörigen in der Shoah (oder im Krieg) umgebracht wurden. In seiner follow-up Untersuchung zeigt Keilson (ebd., 430), dass die Erfahrungen der Kinder in den Jahren *nach* dem scheinbar unmittelbar traumatisierenden Ereignis eine größere Auswirkung auf die Gesundheitsperspektiven hatten, als das auslösende Ereignis selbst. Daraus lässt sich schließen: (Mit-)Entscheidend ist stets, ob Menschen nach potenziell traumatisierenden Erfahrungen Unterstützung und Solidarität finden, ob ihnen geglaubt wird und die Ursachen ihres Leidens (auch) politisch wahrgenommen und verurteilt werden oder ob sie damit alleingelassen werden, ihr Leiden relativiert und verhöhnt wird und die Bedrohung gar in neuen Varianten anhält.

Das Konzept lässt sich sinnvoll auf die potenziellen Erfahrungen geflüchteter Kinder und Jugendlicher übertragen (vgl. Becker 2006/2014; Zimmermann 2012), wenn explizit die jeweiligen konkreten politischen Bedingungen mit in

den Blick genommen werden. Die subjektiven Erfahrungen der Betroffenen lassen sich aus dem Modell nicht eins zu eins ableiten, sondern immer nur individuell verstehen. Ohne die politischen Bedingungen in den Blick zu nehmen, bleibt ein individuelles Verstehen jedoch vielfach fragmentarisch.

Die vier Medieneindrücke der Annäherung können dabei beispielhaft für einige der potenziell traumatischen Sequenzen im Kontext von Flucht gesehen werden: Die Bedrohung durch Bomben und Giftgas für »Beginn der Verfolgung bis zur Flucht«, die Angriffe der libyschen Küstenwache für »Auf der Flucht«, der rechte Mob für »Die Anfangszeit am Ankunftsort«, und die verbotene Abschiebung für »Die Rückkehr« (oder als bedrohte Rückkehr was zur »Chronifizierung der Vorläufigkeit« beiträgt).¹

3 Psychoanalytische Pädagogik und Traumapädagogik

Die Rahmenkonzeption der sequenziellen Traumatisierung macht auch die Situation deutlich, in der sich die Schule in diesem Kontext befindet: Sie ist ein nicht zu unterschätzender Faktor inmitten des potenziell traumatischen Prozesses. Denn wenn das traumatisch beeinflusste Miteinander in der Schule nicht im Sinn einer posttraumatischen Symptomatik gedeutet, sondern als Teil eines sequenziell traumatischen Prozesses verstanden wird, dann sind die Fachkräfte in der Schule unmittelbar an diesem Prozess beteiligt, ob chronifizierend oder bewältigend.

Aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik und der Traumapädagogik lassen sich aus so extrem belastenden Bedingungen, wie sie die Anfangsszenen beispielhaft illustrieren, grundlegende Bedarfe und Bedingungen ableiten, was Lehrkräfte beachten müssten, um nicht zu einer weiteren Traumatisierung beizutragen, sondern die Kinder und Jugendlichen bestmöglich im potenziell traumatisierenden Prozess zu unterstützen:

Als erstes muss es darum gehen, die Schule zu einem »sicheren Ort« im Sinne der Traumapädagogik (Kühn 2013, 32f.) werden zu lassen. Im Falle von SchülerInnen mit einem *unsicheren* Aufenthaltsstatus wird aber schnell deutlich, wie begrenzt die Möglichkeiten von pädagogischen Akteuren unter den gegebenen politischen Bedingungen sind. Sich dieser Begrenztheit bewusst zu werden, kann helfen einen realistischen Blick auf das eigene Tun zu bekommen und sich

1 Für eine detailliertere Auseinandersetzung mit den Sequenzen im Kontext geflüchteter Kinder und Jugendlicher siehe Müller und Schwarz (2016) sowie Müller (2017).

dadurch vor Enttäuschungen und Überlastungen zu schützen – darauf wurde in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik immer wieder hingewiesen (vgl. besonders Bernfeld 1925/2012).

Zu einem so weit wie möglich sicheren Ort gehören Kontinuität und Stabilität – vor allem auch in den pädagogischen Beziehungen. Dieser Grundgedanke Psychoanalytischer Pädagogik (vgl. bspw. Herz und Zimmermann 2015) wurde auch von Vertreter*innen der Traumapädagogik in den letzten Jahren beständig wiederholt: »Alles, was die Anzahl und die Qualität der Beziehungen dieser Kinder steigert, unterstützt ihre Heilung« (Weiß 2013, 15). »Positive Beziehungserfahrungen sind vielleicht der wesentlichste Beitrag für eine gelingende Traumabearbeitung« (ebd., 16). »Eine liebevolle Beziehung, die in mancher Hinsicht einfach >sicher< ist, wird unerlässlich sein, um überhaupt von einem Trauma genesen zu können« (Huber 2007, 61).

Um diese Beziehungen gestalten zu können, bedarf es flächendeckender Supervision, kollegialer Fallberatung o. ä. Die Schule ist ein *emotionaler Raum*, »in dem Sinne, dass die Institution Schule einen Interaktions- und Erfahrungsraum darstellt, in dem permanent vielfältige Emotionen bei den Betroffenen ausgelöst werden und verarbeitet werden müssen« (Göppel, Hirblinger 2010, 9). Das bedeutet, dass sich permanent zwischen allen täglichen BesucherInnen der Schulen Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken entfalten – besonders zwischen den SchülerInnen und ihren Lehrkräften. Um nicht nur affektiv auf die ausgelösten Emotionen zu reagieren, ist es wichtig, dass Lehrkräfte einen festen Ort haben, an dem sie ihre Emotionen reflektieren können. Dies gilt umso mehr für die Arbeit mit emotional belasteten SchülerInnen, die ihre Lehrkräfte in besonders destruktive Dynamiken verstricken können:

Da sich die Traumatisierungen und aktuellen Belastungen der Kinder in den pädagogischen Beziehungen, in den Gegenübertragungsgefühlen der LehrerInnen, widerspiegeln, ist eine beständige Selbstreflexion der Professionellen so wichtig. Diese und das Nachdenken über die Beziehungsprozesse könnten dazu führen, dass die Lehrkräfte die Beziehungs- und Übertragungsangebote der SchülerInnen weniger affektiv und unreflektiert beantworten. Eine solche Haltung kann zu einem klaren und stabilen Rahmen beitragen, in welchem stabilisierende Prozesse stattfinden können (vgl. Hopf, Schmid 2010, 158). In einem multiprofessionellen Team mit SonderpädagogInnen, ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen und SchulpsychologInnen könnte so ein haltendes »soziales Milieu« entstehen.

In einem solchen Rahmen wären auch »förderliche Beziehungsangebote, die korrigierenden Charakter für die Verinnerlichungen des Kindes haben« (Zimmermann 2017, 4) denkbar.

Wie sich die Aufgabe – an den Szenen der Kinder emotional teilzuhaben, die eigenen ausgelösten Gefühle (Gegenübertragungen u. a.) wahrzunehmen, sich gleichzeitig innerlich von ihnen zu distanzieren, um sie nicht unmittelbar zu agieren, sondern eine auf der Reflexion aufbauende bewusste Antwort auf die unbewussten Beziehungsanfragen zu geben – in der Schule umsetzen lässt, hat Heinemann (1997, 39ff.) aufbauend auf Lorenzer (1970/2000) und Leber (1988, 53ff.) mit dem »Szenisches Verstehen und fördernden Dialog« dargelegt.

Im speziellen Kontext von heftigen Belastungen und sequenziell traumatischen Prozessen ist außerdem eine spezifische Professionalisierung und Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Thema Trauma notwendig. Auch schon ohne die (neu) geflüchteten Kinder und Jugendlichen und ohne die (weitergehende) Umsetzung der Inklusion geben in einer quantitativen Untersuchung über 90% der befragten Lehrkräfte an, in ihrem Unterricht einen oder mehrere SchülerInnen zu erleben, »bei denen sie von traumatischer Erfahrung wissen oder diese dringend vermuten« (Ullrich, Zimmermann 2014, 260). Von einer stärkeren Professionalisierung in diesem Themenbereich würden also nicht nur geflüchtete SchülerInnen, sondern auch von sexueller Gewalt oder emotionaler Vernachlässigung etc. betroffene SchülerInnen profitieren.

4 Empirische Eindrücke

Die vorausgegangenen idealtypischen Überlegungen werden im Folgenden mit Ausschnitten aus dem empirischen Material meines Promotionsvorhabens² kontrastiert. Die Zunahme der Zahlen von Geflüchteten 2015 und die gleichzeitig medial und wissenschaftlich stärkere Wahrnehmung dieser Thematik fallen zeitlich zusammen mit Versuchen der bildungspolitischen Umsetzung der Inklusion. Über das Zusammenwirken der neu ankommenden belasteten geflüchteten Kinder und Jugendlichen und den inklusiven Bildungsreformen berichten die von mir interviewten Lehrkräfte.

-
- 2 Im Rahmen meines Promotionsvorhabens »Pädagogische Arbeit im sequentiell traumatischen Prozess. Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule« führe ich themenzentrierte Tiefeninterviews mit LehrerInnen und erhebe teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen und werte diese tiefenhermeneutisch aus. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie sich die Belastungen der Geflüchteten in den Beziehungen zu ihren LehrerInnen reinszenieren.

Als ein Beispiel werde ich im Folgenden Ausschnitte aus meinem Interview mit Frau Behrens³ wiedergeben.

Frau Behrens ist Klassenlehrerin an einer Grundschule. Die Schule befindet sich in einer norddeutschen Großstadt, in einem Stadtteil, den viele Medien als »sozialen Brennpunkt« bezeichnen.

Das Interview beinhaltet schon auf einer hauptsächlich manifesten Ebene wertvolle Einblicke in die Auswirkungen der momentanen Form der Umsetzung der Inklusion.

Frau Behrens berichtet ziemlich am Anfang des Interviews:

Frau Behrens: Mh, alle Klassen sind bei uns inklusiv. Das heißt, davon (.)⁴ (betont:) könnten die mh geflüchteten Kinder profitieren, wenn Inklusion funktionieren würde (lacht etwas) was natürlich erst mal bei 450 Schülern (...) nicht funktioniert, wenn zu wenig Räume da sind. Sie haben ja selber gesehen, dass man nicht einmal mehr für ein Gespräch einen Raum findet – noch so klein. Und mh, wenn wir ne Doppelbesetzung hätten, so ist es natürlich für diese Kinder [Die Pausenglocke läutet laut] sehr sehr schwierig.

Interviewer: Ja. Also dieses System mit den Sprachlernklassen haben Sie nicht?

Frau Behrens: Ne, dafür haben wir zum Beispiel dieses Jahr keine Stunde mehr gekriegt.

Interviewer: Ok.

Frau Behrens: Es gibt keine Sprachlernklassen mehr, weil man gesagt hat, nein, die Kinder sollen wirklich inklusiv beschult werden, die sollen in die Klassen rein und sollen dort lernen. (...) Ich und meine Kollegen – ich nehme meine Kollegen jetzt einfach mal mit ins Boot – denn so ist es ne (.) gesagt worden in den Dienstbesprechungen – halten das für falsch. Wir fanden die Sprachlernklasse ganz ganz wichtig und wir haben unsere Lehrerstunden teilweise abgegeben, die wir vielleicht in Doppelbesetzung hätten oder nen Förderunterricht, damit wir eine interne Sprachlernklasse haben. Diese Sprachlernklasse darf keine Zeugnisse mehr ausstellen, weil es sie ja nicht gibt, aber wir haben eine.

Interviewer: Ah ja ok, also das heißt, sie regeln das intern so//

Frau Behrens: Genau//, das darf man ja, man kann ja, ne. Und die Kinder sind dann drei Stunden am Tag zum Beispiel und nur zwei Stunden am Tag

3 Alle Namen etc. sind zur Wahrung der Anonymität geändert.

4 Die Punkte in Klammern stehen in den Interviewauszügen für je ca. eine Sekunde Sprechpause.

in der Sprachlernklasse (.) und versuchen da auch erst mal grundlegende Strukturen mh für die deutsche Sprache zu entdecken. (.) Und auch erst mal überhaupt umzugehen, natürlich die Sprachlernklasse hat dann vielleicht nur 16 Kinder oder teilweise auch in den Fördergruppen nur zehn Kinder, das ist anders als mit 24 Kindern.

Weiter erzählt Frau Behrens ungefähr in der Mitte des Interviews, als Antwort auf die Fragen, welche Rolle Teamarbeit und Kooperation spielen, und ob es an der Schule auch multiprofessionelle Teams gibt – mit Sonderpädagogen, Erziehern und Sozialarbeitern:

Frau Behrens: Erzieher nicht, Sozialarbeiter auch nicht im Unterricht und auch keine Teams. Mit den Sonderpädagogen können wir im Team nicht arbeiten, denn wir haben pro Klasse zwei Stunden ungefähr (lacht etwas), wie soll man da im Team arbeiten?

Interviewer: Ach so, die kommen dann nur hier her oder sind nur//

Frau Behrens: Die sind hier mit an der Schule, aber wie sollen die sich denn in ein Team integrieren? Sie müssten ja dann theoretisch beinahe 15, in 15 Teams sein, bei ihrer Stundenzahl oder in 14.

Interviewer: Ja.

Frau Behrens: Das ist ja schon kaum möglich. Sie erleichtern uns das Leben, sie versuchen uns zu unterstützen, aber was sind denn zwei Stunden? Und diese sonderpädagogischen Kräfte sind natürlich nicht für die Flüchtlingskinder da. Das muss man ganz deutlich sagen, die Flüchtlingskinder haben kein Anrecht darauf. Denn sonderpädagogische Kräfte sind für sonderpädagogische Probleme da (lacht).

Interviewer: Ja.

Frau Behrens: So ist es. Sie machen es unter der Hand natürlich trotzdem.

Schließlich berichtet Frau Behrens noch ausführlich davon, wie sie für eine geflüchtete Schülerin ein Gutachten im Bereich »geistige Entwicklung« eingeleitet hat, damit sie sonderpädagogische Unterstützung bekommt:

Frau Behrens: Aber trotzdem Amelie hindert das sehr sehr sehr am Lernen. Sie kann sich selten auf die Schule konzentrieren, sie wird jetzt ein Gutachten im Bereich geistige Entwicklung bekommen, das heißt – früher hieß das geistig behindert (.) – einfach so, weil ich glaube, dass sie dieses ganze Drumherum einfach nicht verarbeiten konnte.

Frau Behrens: Amelie bräuchte halt zum Beispiel tiefergreifende Hilfe. Wenn Amelie die bekommen hätte, wäre es vielleicht auch nicht zu diesem Gutachten gekommen. Sie schafft wirklich nicht, sich einfachste Sachen zu merken, sie bemüht sich (.) aber, (.) ich glaube, es liegt daran, dass sie halt wirklich emotional absolut nicht auf der Höhe ist.

Später im Interview kommt sie noch einmal auf das Gutachten zurück:

Frau Behrens: Die Kinder sind oft noch nicht lange genug hier, die geflüchteten Kinder, die haben also kein Gutachten (...) Für Amelie, die hat jetzt zwei Jahre lange immer nur negativ zurückgekriegt (...) Hat ihr ja nicht geholfen, im Endeffekt, jetzt kriegt sie ein Gutachten und jetzt darf ich sie endlich, seit das eingeleitet ist, auch ein bisschen anders beschulen, bisschen anders benoten und sie kriegt auch ein paar Stunden Förderung mal (...)

Von den Vorstellungen der Traumapädagogik und Psychoanalytischen Pädagogik sind diese Bedingungen weit entfernt. Aber auch mit der Idee von der Inklusion, wie sie in der sonderpädagogischen Wissenschaft von Inklusionsbefürworter*innen vertreten wird, haben die geschilderten Zustände kaum mehr etwas gemein. Von ihnen wird Inklusion von Integration dadurch abgegrenzt, dass es in einem inklusiven Schulsystem nicht mehr nötig sei, einzelnen SchülerInnen eine Behinderung (oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf) zu diagnostizieren, sondern dass Sonderpädagog*innen und andere Lehrkräfte fest an der Schule angestellt sind, Unterricht in Teams vorbereiten und durchführen und auf individuelle emotionale Bedürfnisse und Lernstände individuell eingehen können (vgl. bspw. Hinz 2006). Die von Frau Behrens beschriebene Inklusion bedeutet dagegen offenbar vor allem ein Arbeiten mit geringen Ressourcen. Immer noch steht sie alleine vor einer Klasse mit 24 Schüler*innen. Immer noch ist der Unterricht in der Regel frontal und wenig binnendifferenziert und individualisiert. Und immer noch muss Frau Behrens ein potenziell etikettierendes Gutachten einleiten, bevor SonderpädagogInnen tätig werden dürfen, die dann aber nur für das diagnostizierte Kind und auch nur für wenige Stunden am Tag zuständig sind. Ressourcen für spezielle Förderungen – wie die Sprachlernklassen – wurden dagegen mit dem Hinweis auf die Inklusion gekürzt oder gestrichen.

Frau Behrens beschreibt einen subversiven Umgang mit diesen Verhältnissen, der versucht mit kleinen Tricks das Nötigste sicherzustellen: Die KollegInnen

haben sich darauf geeinigt, Stunden abzugeben, um eine interne Sprachlernklasse zu haben, die aber offiziell nicht existiert und daher auch keine Zeugnisse etc. ausstellen darf.

Die SonderpädagogInnen, die sich offiziell nur um die Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf kümmern dürfen, zwacken einen kleinen Teil von ihren ohnehin schon knappen Stunden ab, um sich »unter der Hand« auch um die geflüchteten SchülerInnen kümmern zu können.

Einzelne geflüchtete SchülerInnen, die offensichtlich durch Krieg, Flucht und ihre aktuellen Lebensbedingungen emotional belastet sind und daher dem Unterricht nicht folgen können, bekommen ein Gutachten als geistig behindert/mit Förderbedarf in der geistigen Entwicklung, weil sie nur dann anders benotet werden können und zumindest wenige Stunden eine individualisierte Förderung bekommen.

Bei der Frage nach Supervisionsmöglichkeiten berichtet Frau Behrens ähnliches. Sie und ihre Kolleginnen würden sich eine solche wünschen. Aber seit eine »Religionskollegin«, die das angeboten habe, vor ein paar Jahren in den Ruhestand gegangen sei, werde es nicht mehr angeboten. Frau Behrens trifft sich zwar regelmäßig mit ihren Kolleginnen – sie nutzen diese Treffen aber vor allem zur Aufgabenverteilung und organisatorischen Absprachen. Eine moderierte/strukturierte Fallreflexion und Selbstreflexion der eigenen Emotionen und des eigenen Handelns findet so nicht statt.

In der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe löst dieses »schwierige Arbeit leisten müssen mit wenig personellen, finanziellen und auch eigenen emotionalen Ressourcen« viel Mitgefühl aus. Interpretationsgruppenmitglieder fühlen sich »furchtbar betroffen« und »traurig« darüber »wie ausgeliefert die Lehrerin der Situation ist« und wie wenig Unterstützung sie bekommt. Das institutionelle Alleingelassen werden, Hängengelassen werden, erinnere an die Situation und das Schicksal der geflüchteten Kinder.

5 Emotionale Dynamik unter strukturell schwierigen Bedingungen

Mit den emotional belasteten und sich im potenziell sequenziell traumatischen Prozess befindenden geflüchteten SchülerInnen auf der einen Seite und der (pseudo-)inklusive Schule mit ihren offensichtlichen Ressourcen-Mängeln auf der anderen Seite ist eine Reinszenierung der vergangenen Belastungen der SchülerInnen in den neuen Beziehungen zu ihren Lehrkräften besonders wahrscheinlich.

Die Professionellen werden dabei besonders schnell in emotional belastende Interaktionen verwickelt.

Auch davon gibt das Interview mit Frau Behrens Eindrücke: Sie berichtet davon, dass in der Schule ein alltägliches Klima von Gewalt herrscht, dass sie und ihre KollegInnen, immer wieder beleidigt werden und dass es oft zu gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen den Schülern kommt. Diese sind manchmal so heftig, dass sie sich gezwungen fühlen, selbst körperlich einzugreifen:

Frau Behrens: Das macht einen schon sehr sehr fertig oder wenn die Kinder sich untereinander schlagen, im Studium wurde gesagt, bloß kein Kind festhalten, bloß kein Kind anfassen, bloß kein Kind zurückreißen, aber wenn jemand auf dem Boden liegt und er tritt immer wieder auf den Kopf, dann nehme ich irgendwann das Kind und (macht eine Geste wie wegziehen)

Interviewer: Ja

Frau Behrens: reiß es weg, geht nicht anders

Interviewer: Ja

Frau Behrens: Ja, im Endeffekt hab ich damit den Fehler begangen (lachend). Was soll man machen? So etwas belastet einen sehr oder wenn man, ich hab jetzt diesen einen kleinen Flüchtlingsjungen in der Klasse gehabt, der immer auf den Rücken gesprungen ist und andere auf den Kopf geschlagen hat. Dann habe ich ihn festgehalten auf meinen Schoss, und dann hat er sich wieder losgerissen, ja irgendwann muss ich ihn auf dem Boden fixieren, da saß ich mit einer anderen Kollegin fast auf ihm drauf.

Auch wenn in der geschilderten Situation unmittelbar einleuchtend ist, dass Frau Behrens körperlich eingreifen muss, um den auf dem Boden liegenden Schüler zu schützen, bleibt doch offen, wie Frau Behrens mit den dadurch und den durch die Gesamtsituation ausgelösten/aktivierten *eigenen Aggressionen* umgeht. Während sie andere Emotionen ganz gut benennen kann, tauchen eigene Aggressionen oder Wut in ihren Interviewaussagen nicht manifest auf. Die Interpretationsgruppenmitglieder benennen dagegen fast alle, dass sie die Situation auch ärgerlich und wütend macht, sodass es eine Möglichkeit ist, dass Ärger und Wut in dem Material latent vorhanden sind. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass aggressive Impulse in pädagogischen Kontexten häufig tabuisiert sind. Dies gilt umso mehr im Kontext von Flucht und sequenziell traumatischen Prozessen, wenn sich Lehrkräfte auf der *guten Seite* der *Willkommenskultur* verordnen und daher die im traumatischen Prozess auch in ihnen ausgelösten Aggressionen auf die geflüchteten SchülerInnen besonders tabuisieren, und daher unbewusst halten müssen.

Dies ist für die pädagogische Arbeit fatal, weil die Affekte damit auch aus der Selbstreflexion ausgeschlossen sind – und gerade dann häufig unmittelbar ausagiert werden.

Eindrücklich und manifest beschreibt Frau Behrens dagegen wieder die Folgen dieser Belastungen für ihr eigenes emotionales Wohlbefinden:

Frau Behrens: Jetzt komme ich mittags nach Hause und ich muss ganz ehrlich sagen, es ist fast jeden Mittag so, dass ich gerade noch schaffe, dass Mittagessen für die Familie zu machen. Meist komme ich auch erst nachmittags und mh dann bin ich wirklich sehr sehr sehr kaputt. Ich setze mich dann ganz oft hin, dann trinkt man Kaffee, man wird nicht wacher, dann trinkt man noch einen Kaffee und mh ich muss schon sagen, dass in der Woche meine sozialen Kontakte (etwas lachend) total eingeschlafen sind.

Interviewer: Mhm (bejahend)

Frau Behrens: Ich muss natürlich auch nicht mehr so viel mit meinen eigenen Kindern machen, die sind sehr selbstständig. Mit dem 11-Jährigen klar, organisiert man vielleicht noch mal eine Verabredung oder bringt ihn zum Sport oder so was, aber so eigene soziale Kontakte, zum Sport gehe ich nicht mehr (lachend), es ist, ich bin einfach zu kaputt von der Arbeit. Ich bin kaputt. Ich bin ausgelaugt. (.) Ist ein blöder Ausdruck, aber: mittags bin ich fertig (lacht etwas).

Die hier beschriebene Erschöpfung, Antriebsminderung und gedrückte Stimmung haben quasi depressiven Charakter und sprechen für einen starken Änderungsdruck.

Betrachtet man die empirischen Eindrücke im Lichte der zuvor ausgeführten theoretischen Überlegungen wird deutlich, dass die momentane Schulrealität weit davon entfernt ist, möglichst heilsame Bedingungen im potenziell traumatischen Prozess zu bieten.

Ein »sicherer Ort« ist die Schule zumindest in diesem Beispiel weder für die geflüchteten SchülerInnen noch für die LehrerInnen selbst.

Die pädagogischen Beziehungen können kaum in den Mittelpunkt gerückt werden, weil der Ressourcenmangel so groß ist, dass die Lehrer*innen schon mit der Aufrechterhaltung des Unterrichtsalltags überfordert sind.

Es gibt – an keiner der Schulen, an denen ich Interviews geführt habe – regelmäßige Supervisionsangebote. Gefühle der Erschöpfung und Ohnmacht, aber

auch Aggressionen können so kaum reflektiert werden und werden daher quasi ungefiltert wieder in den pädagogischen Dialog eingebracht und agiert.

Vor dem Hintergrund dessen, das für potenziell sequenziell traumatisierte Schüler*innen die Schule und die Beziehung zu ihren LehrerInnen eine fundamentale Bedeutung haben, muss festgestellt werden, dass die Gefahr groß ist, dass sich durch diese Erfahrungen Traumata (wie sie beispielhaft am Anfang skizziert wurden) erst manifestieren, die sonst möglicherweise hätten bewältigt werden können.

Dabei wirken Ressourcenmängel (es gibt nicht genug MitarbeiterInnen/LehrerInnen, um in die Beziehung zu gehen), institutionelle Logiken (der Unterricht muss weitergehen) und Abwehrformationen (versuchen das Emotionale nicht an sich heranzulassen) zusammen.

So wirken auch im konkreten Fall von Frau Behrens Übertragungsprozesse und strukturelle Bedingungen zusammen. Die Dynamiken in der Arbeit mit geflüchteten Schüler*innen, die dazu führen, dass Frau Behrens einerseits sehr erschöpft und belastet ist und andererseits immer wieder Aggressionen spürt, die so verpönt sind, dass sie sie latent machen muss, sind unbewusste Reaktionen (Gegenübertragungen) auf die Belastungen und Aggressionen der SchülerInnen, im Kontext sequenziell traumatischer Prozesse – und gleichzeitig auch Folgen der mangelhaften institutionellen Bedingungen. Gäbe es ein anderes Betreuungsverhältnis und institutionalisierte Formen der Reflexion würden sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch Übertragungsprozesse besser reflektieren und damit abfedern lassen.

6 Einige Konsequenzen

Wie sich die individuellen traumatischen Erfahrungen der geflüchteten SchülerInnen im Unterricht reinszenieren, ist nicht immer konkret nachvollziehbar, weil die individuellen Dynamiken unter der Beschreibung der strukturellen Bedingungen verdeckt werden oder es vonseiten anderer interviewter Lehrkräfte einen großen Widerstand gibt, sich mit den Erfahrungen ihrer SchülerInnen, mit deren und ihren eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen: Dies hat möglicherweise auch mit dem anfänglich beschriebenen Impuls Wegzuschauen, sich nicht mit dem Elend zu beschäftigen, zu tun – und ist damit selbst Ausdruck davon, wie sich die traumatischen Erfahrungen im Erleben der Lehrkräfte widerspiegeln.

Aus dem dennoch offensichtlich gewordenen Veränderungsbedarf möchte ich abschließend drei Konsequenzen noch einmal gesondert herausgreifen:

(1) Mehr Lehrkräfte, mehr Personal, multiprofessionelle Teams

Der bundesweite Lehrkräftemangel zeigt sich unter den Herausforderungen der Inklusion (nicht nur, aber auch) Neuankommender besonders deutlich.

Zum Kampf gegen den Lehrkräftemangel gehört auch, dass im Ausland erworbene pädagogische Qualifikationen einfacher anerkannt werden müssen. In der Einstellung geflüchteter Lehrkräfte liegt auch eine Chance für viele Alltagsprobleme (z. B. Schwierigkeiten bei der Verständigung mit Eltern).

Mit nicht besetzten LehrerInnenstellen, ohne multiprofessionelle Teams, alleine in einer Klasse mit 24 Schüler*innen ist gute pädagogische Beziehungsarbeit nur sehr begrenzt möglich.

(2) Supervision/Fallreflexion

Die Belastungen der geflüchteten SchülerInnen lösen in den mit ihnen arbeitenden Lehrkräften vielfältige Reaktionen und Gegenübertragungen aus (von Rettungsfantasien bis zu Ablehnung). Werden diese nicht regelmäßig in einem dafür geeigneten Setting contained und reflektiert, drohen den Lehrkräften starke eigene emotionale Belastungen, die sie dann wiederum unmittelbar in den pädagogischen Dialog einbringen und die so zur weiteren Belastung der SchülerInnen beitragen. Um diese destruktive Dynamik zu durchbrechen, braucht es möglichst flächendeckend reflexionsförderliche Angebote wie Supervision und kollegiale Fallberatung.

(3) Professionalisierung Trauma, Traumapädagogik, Beziehungsarbeit

Um emotional belastete geflüchtete SchülerInnen besser im potenziell traumatischen Prozess unterstützen zu können, brauchen Lehrkräfte und andere pädagogische Mitarbeiter*innen in Schulen Basiswissen zur Psychotraumatologie, zu traumatischen Erlebensmustern und zu Möglichkeiten des (trauma-)pädagogischen Umgangs damit. Dieser Professionalisierungsanspruch richtet sich an ausbildende Institute ebenso wie an Träger von Fortbildungen.

Solange diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, ist die Umsetzung traumapädagogischer Konzepte wie die Idee eines sicheren Ortes (vgl. Scherwath, Friedrich 2012, 69ff; Kühn 2013, 32ff.) oder das Konzept des guten Grundes (vgl. Scherwath, Friedrich 2012, 63ff.; Lang et al. 2013, 84ff.) in der Schule kaum leistbar. Auch damit gut vereinbare Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik wie das Szenische Verstehen und der fördernde Dialog (Leber 1988, 53ff; Heinemann 1997, 39ff.) formulieren ohne strukturelle Veränderungen einen kaum zu erfüllenden Anspruch an Lehrkräften.

Literatur

- Amnesty International (2017). Video Mittelmeer. URL: <https://www.amnesty.ca/blog/tortured-raped-sold-we-must-protect-refugees-terrible-human-rights-abuses-libya>. (12.2.2018)
- Becker, D. (2014): Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten. Psychosozial-Verlag, Gießen, 2006
- Bernfeld, S. (2012): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Suhrkamp: Frankfurt/M., 1925
- Devereux, G. (2018): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften: Psychosozial-Verlag: Gießen, 1967
- Göppel, R., Hirblinger, H. (2010): Einleitung. In: Göppel, R., Hirblinger, A., Hirblinger, H., Würker, A. (Hrsg.): Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Schule als Bildungsort und »emotionaler Raum«. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Budrich: Opladen, 9–14
- Heinemann, E. (1997): Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In: Heinemann, E., Rauchfleisch, U., Grüttner, T. (Hrsg.): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Fischer: Fischer: Frankfurt/M., 39–98
- Herz, B., Zimmermann, D. (2015): Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: Stein, R., Müller, T. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Kohlhammer: Stuttgart, 144–169
- Hinz, A. (2006): Inklusion. In: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart, 97–99
- Hopf, H., Schmid, M. (2010): Psychoanalytische Pädagogik im therapeutischen Heim. In: Heinemann, E., Hopf, H. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Kohlhammer: Stuttgart, 152–175
- Huber, M. (2007): «Die Phobie vor dem Trauma überwinden». Ein Gespräch mit Onno van der Hart. Trauma und Gewalt, 1 (Heft 1), 58–61
- Keilson, H. (2005): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Psychosozial-Verlag: Gießen, 1979
- Kühn, M. (2013): »Macht eure Welt endlich wieder zu meiner!«. Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: Bausum, J., Besser, L. U., Kühn, M., Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Beltz Juventa: Weinheim, 24–37
- Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Hair, I. A. d., Wahle, T., Bausum, J., Weiß, W., Schmid, M. (Hrsg.) (2013): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Beltz Juventa: Weinheim
- Leber, A. (1988): Zur Begründung des Fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz, 41–61

- Leuzinger-Bohleber, M. (2017): Vortrag im Rahmen des 4. Winnicott Symposions: Flucht, Migration, Trauma und frühe Elternschaft. Psychoanalytische Überlegungen. Hannover
- Lorenzer, A. (2000): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Suhrkamp: Frankfurt/M., 1970
- Müller, C. (2017): Geflüchtete Kinder und Jugendliche im sequentiell traumatischen Prozess. In: Sievers, I, Grawan, F, Griese, H.M. (Hrsg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Brandes & Apsel: Frankfurt/M., Verlag, 98–109
- Müller, C., Schwarz, U.J. (2016): Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Sonderpädagogische Förderung heute 1, 23–38
- Scherer, K., Migut, N. (2017): Clausnitz ein Jahr danach. Zwischen Angst und Aussöhnung. URL: <https://www.tagesschau.de/inland/clausnitz-125.html>. (13.01.2018)
- Scherwath, C., Friedrich, S. (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. Mit 7 Tabellen. Reinhardt: München
- Sea-Watch (2017): Dramatischer erster Rettungseinsatz der Sea-Watch 3. <https://sea-watch.org/dramatischer-rettungseinsatz-sea-watch-3/>
- Spiegel Online (2017a): Kameramann zu Nürnberg-Ausschreitungen. «In Handschellen über die Wiese geschleift». URL: <https://www.spiegel.de/video/nuernberg-ausschreitungen-wegen-abschiebung-augezeuge-video-1771329.html>. (13.01.2018)
- Spiegel Online (2017b): Video Berufsschule in Nürnberg. URL: <https://www.spiegel.de/video/nuernberg-protest-gegen-abschiebung-eines-berufsschuelers-video-1771042.html>. (13.01.2018)
- Syria Civil Defence/dpa (2017): Foto Giftgasangriff Syrien. URL: <https://www.tagesspiegel.de/images/mutmasslicher-giftgasangriff-in-syrien/19719524/1-formatOriginal.jpg>. (12.01.2018)
- Ullrich, F., Zimmermann, D. (2014): Gewalt und Vernachlässigung – Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? Wahrnehmung von Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen und ihrer Folgen durch Fachkräfte in Schulen. Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 257–266
- Weiß, W. (2013): »Wer macht die Jana wieder ganz?«. Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In: Bausum, J., Besser, L. U., Kühn, M., Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Beltz Juventa: Weinheim, Basel, 14–23
- youtube/gbs Koblenz (2017): Video Ausschreitungen Clausnitz. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nq1UF8qT4ik>. (12.01.2018)
- Zeit Online (2017): »Purer Horror« – Augenzeugen berichten von Giftgas-Angriff. Der Tag danach. URL: <https://www.zeit.de/news/2017-04/06/konflikte-purer-horror--augenzeugen-berichten-von-giftgas-angriff-06143403>. (12.01.2018)
- Zimmermann, D. (2012): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Zimmermann, D. (2017): Die innere und äußere Beziehungsstörung – eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In: Jäckle, M., Bendel, B. (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. transcript: Bielefeld, 87–107

»There Are no Welcome Classes Anymore Because It Was Said No, the Children Are Sup-posed to Be Schooled Really Inclusively«. The (Pseudo)Inclusive School Within the Sequentially Traumatic Process

Summary: Forced migration goes along with hard stresses and strains – especially for children and adolescents. How their suffering develops and if symptoms linked to psychic trauma show up is particularly dependent on what children and young people experience after forced migration. This involves a special responsibility for teachers.

The article points out what the pedagogical staff that supports students who suffer from hard stresses or trauma must consider. It uses empirical results showing that resources to put those considerations into practice are lacking – particularly in connection with educational and economic aspects in the implementation of inclusion.

Keywords: Refugees, Sequential Traumatization, School, Psychoanalytic Pedagogy, Trauma Pedagogy

Der Autor

Christoph Müller, M.Ed., ist Sozialwissenschaftler, Sonderpädagoge und analytischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in Ausbildung. Er promoviert an der Humboldt-Universität zu Berlin, gefördert durch ein Stipendium der Heinrich-Böll-Stiftung, zum Thema »Pädagogische Arbeit im sequentiell traumatischen Prozess. Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule«.

Kontakt

Christoph Müller
Kochstraße 17A, 30451 Hannover
christophz.mueller@gmail.com