

Christoph Müller / Ulla Johanna Schwarz

## Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

**Zusammenfassung:** Flucht geht für Kinder/Jugendliche in der Regel mit massiven Belastungen einher. Wie sich ihr Leiden entwickelt und ob sich traumabezogene Symptome ausbilden, hängt im besonderen Maße davon ab, welche Erfahrung Kinder/Jugendliche nach der Flucht im Aufnahmeland machen. Daraus ergibt sich auch eine Verantwortung für Pädagoginnen und Pädagogen: Sie müssen die politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge des Leidens anerkennen und eine traumasensible Beziehungsarbeit gestalten, um Kinder/Jugendliche bestmöglich im potentiell traumatisierenden Prozess zu unterstützen. Der Artikel erläutert die theoretischen Grundlagen dieser Position und stellt ein konkretes pädagogisches Begleitprojekt vor, welches auf diesen Annahmen beruht.

Schlüsselwörter: Sequentielle Traumatisierung, pädagogische Beziehungsarbeit, Professionalisierung, Szenisches Verstehen

**Abstract:** 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 educators: To support them best in the potential trauma process they have to acknowledge the political and social circumstances of the young people's suffering and have to work on a trauma-sensitive relationship with them. The article points out the theoretical fundamentals of this position and presents an educational project based on those principles.

Keywords: sequential trauma, educational relationship work, professionalizing, scenic understanding

### Einleitung

Die emanzipatorische Idee, dass jeder Mensch dort leben können sollte, wo sie/er leben will, und dass keine konstruierten Gebilde wie Staat und Nation Menschen vorschreiben können sollten, wo sie sich aufhalten oder leben dürfen, spielt in der aktuellen Debatte, die unter dem Stichwort »Flüchtlingskrise« geführt wird, leider keine Rolle.

Selbst die fundamentale Menschenrechtsidee, dass zumindest all denjenigen Asyl gewährt werden sollte, die unter existentiellen Bedrohungen leiden – wie z. B. Krieg und Terror in Syrien oder struktureller Diskriminierung und existenziellen Beschränkungen von Roma in den Balkanstaaten –, wird von vielen Seiten angegriffen und von der Regierung stetig stärker eingeschränkt.

Für Menschen, die gezwungen sind, zu migrieren, führt dies dazu, dass sie nicht nur unter den Gründen für die Flucht und der Aufgabe ihres bisherigen Lebensumfelds lei-

den, sondern auch unter den Bedingungen der Flucht und den Gegebenheiten in den Aufnahmeländern. Theoretisch lässt sich dies treffend mit dem Ansatz der Sequentiellen Traumatisierung fassen (vgl. Becker 2007; Keilson 2005).

Im Folgenden werden wir den traumatischen Prozess im Kontext von Zwangsmigration bei Kindern/Jugendlichen beschreiben und dabei einen Schwerpunkt auf die Gegebenheiten in Deutschland als Aufnahmeland legen. Darauf aufbauend soll dargestellt werden, was dies für eine pädagogische Arbeit mit dieser Zielgruppe bedeutet, um anschließend ein Projekt an der Leibniz Universität Hannover vorzustellen, das auf diesen Überlegungen beruht. Abrunden wollen wir unsere Ausführungen mit einer Falldarstellung aus diesem Projekt.

## Sequentielle Traumatisierung

Trauma ist nicht einfach ein isoliertes Ereignis, welches plötzlich passiert und danach eine Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) hervorruft. Trauma lässt sich vielmehr als ein langer und komplizierter Prozess verstehen, in dem es immer wieder von inneren und äußeren Faktoren abhängt, inwiefern sich aus massiven Belastungen Leiden und Symptome herausbilden (zur Kritik am PTBS-Konzept siehe auch Becker 1997). Innere Faktoren sind beispielsweise die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten (Resilienz) und die bisherigen lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Zu den äußeren Faktoren zählen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die auch davon abhängigen individuellen Erfahrungen mit aktuellen Bezugspersonen.

Um diesen Prozess zu beschreiben, hat Hans Keilson das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung entwickelt. Keilson (2005) hat anhand der Lebenserfahrungen von jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden aufgezeigt, dass die Erfahrungen der Kinder in den Jahren *nach* dem traumatisierenden Ereignis eine größere Auswirkung auf die Entstehung von Traumasymptomen hatten als das auslösende Ereignis selbst.

Auch wenn die spezifischen Erfahrungswelten nicht vergleichbar sind, lässt sich das Konzept auf unterschiedliche Kontexte transferieren: David Becker (2007) hat das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung am Beispiel von politisch verfolgten Menschen in Chile und erzwungener Migration weiterentwickelt und dabei gezeigt, dass psychisches Leid nie unabhängig vom sozialen Kontext zu verstehen und zu behandeln ist (vgl. 2007, 26).

Diese Weiterentwicklung hat David Zimmermann (2012) aufgegriffen und für die Bedingungen zwangsmigrierender Jugendlicher aktualisiert beschrieben. Eine der grundlegenden Ideen dabei ist, dass »[...] Traumata ihren Ausgangspunkt in zwischenmenschlichen Beziehungen und politischen Rahmenbedingungen haben, sich gleichsam auch in Interaktionen stets neu manifestieren« (Zimmermann 2012, 41).

Im Folgenden werden die sechs Sequenzen angelehnt an Becker (2007, 192 f.) und Zimmermann (2012, 45 f.) zusammengefasst:

**Sequenz 1: Beginn der Verfolgung bis zur Flucht**

Die erste Sequenz beinhaltet die fluchtauslösenden Gründe, etwa Krieg, Folter, (politische) Verfolgung oder strukturelle Diskriminierung. Daraufhin findet die schmerzhafteste Entscheidung statt, den aktuellen Wohn- und Lebensraum und alles Vertraute aufzugeben. Für Kinder/Jugendliche geht diese Sequenz auch schon häufig mit dem Verlust (primärer) Bezugspersonen einher.

**Sequenz 2: Auf der Flucht**

Die Flucht selbst ist häufig geprägt durch das Gefühl überwältigender Angst. Für Kinder/Jugendliche ist die Flucht durch die Unmöglichkeit, die Lage einschätzen und kontrollieren zu können, häufig besonders belastend. Schon hierdurch wird deutlich, welche Bedeutung der Transparenz in der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern/Jugendlichen im weiteren Verlauf zukommt.

**Sequenz 3: Übergang eins: Die Anfangszeit am Ankunftsort**

Diese bedeutet in der Regel keine Sicherheit, sondern ist vielmehr durch eine existenzielle Überforderung gekennzeichnet. Häufig findet in dieser Sequenz auch ein Beginn der Auseinandersetzung mit den Verletzungen statt. Hierbei ist für die weitere Entwicklung von traumatischen Symptomen/Leidensdruck wesentlich, wie mit den Erlebnissen der ersten Sequenzen umgegangen wird. Dabei ist insbesondere entscheidend, ob es traumasensible Unterstützung gibt – oder eher retraumatisierende Verhöre oder Ähnliches.

**Sequenz 4: Chronifizierung der Vorläufigkeit**

Die psychische Verarbeitung der vergangenen Verletzungen wird häufig durch einen unsicheren Aufenthaltsstatus verkompliziert. Wer beispielsweise nur eine »Duldung« hat, lebt in ständiger Angst vor einer Abschiebung und empfindet das Ankommen in Sicherheit daher permanent nur als »vorläufig«. Dadurch kann es auch besonders schwer sein, sich emotional auf das Ankunftsland einzulassen. Manchmal werden daher Bindungen an das Herkunftsland besonders stark aufrechterhalten.

**Sequenz 5: Übergang zwei: Die Rückkehr**

Diese Sequenz beschreibt den Fall einer Rückkehr in das Herkunftsland. Diese kann entweder erzwungen sein, etwa durch eine Abschiebung, was auf jeden Fall als schwerwiegende Sequenz im traumatisierenden Prozess gesehen werden muss. Oder die Rückkehr kann freiwillig erfolgen, etwa weil die Gründe der Flucht nicht mehr bestehen. Auch eine freiwillige Rückkehr ist häufig problematisch und voller familiärer Widersprüche, beispielsweise wenn die Eltern zurückkehren wollen, aber ihre Kinder in dem Ankunftsland, in dem sie aufgewachsen sind, bleiben wollen.

**Sequenz 6: Aus Flüchtlingen werden (Re-)Migrant(inn)en**

Zurück im ursprünglichen Herkunftsland kann die Verfolgung erneut beginnen, wenn sich an den fluchtauslösenden Ursachen nichts geändert hat. Oder es beginnt eine neue Verankerung, wobei die Erfahrung der Zeit des Exils prägend ist.

Wenn die Geflüchteten dauerhaft im Ankunftsland bleiben (können), hängt es von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den individuellen Erfahrungen ab, ob sie immer wieder durch Rassismus zu Fremden gemacht werden und so der Ankommensprozess sich innerpsychisch nie abschließen lässt, oder ob sie ein Leben in Sicherheit mit einem haltenden sozialen Netzwerk führen können.

Das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung ist lediglich ein Modell, aus dem sich nichts eins zu eins ableiten lässt. Die subjektiven Wirklichkeiten der Betroffenen sind nur individuell zu verstehen. Das Konzept bildet aber die theoretische Rahmung für ein individuelles Verstehen, ohne die letzteres vielfach fragmentarisch bleiben muss.

Ein wesentlicher Aspekt der Sequentiellen Traumatisierung lässt sich mit dem psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit verdeutlichen. Nachträglichkeit bedeutet, dass Erfahrungen und Erinnerungen aus der Kindheit später umgearbeitet werden und so im Nachhinein einen neuen Sinn und eine neue Wirksamkeit erhalten (Laplanche / Pontalis 1972, 313). Denn die Psyche funktioniert nicht chronologisch: Eine frühkindliche Erfahrung – etwa der Verlust einer Bezugsperson – kann erst viel später, etwa durch einen erneuten Verlust eines geliebten Menschen, seine volle Wirkung entfalten oder die inneren Bedeutungen verändern. Im Kontext von Flucht bedeutet dies, dass z. B. die fluchtauslösenden Gründe erst durch neue Erfahrungen im Ankunftsland traumatisierendes Potential entfalten: »So kann ein Verlust- oder Angsterleben im Herkunftsland zum Beispiel erst durch rassistische Verfolgung im Aufnahmeland traumatischen Charakter erhalten« (Zimmermann 2012, 49). Dies macht die aktuellen Bedingungen für Geflüchtete in Deutschland so dramatisch.

## **Schwerpunkt: Deutschland als Aufnahmeland**

Geflüchtete Menschen, die es nach Deutschland geschafft haben (sich also mindestens in der dritten Sequenz eines sequentiell traumatischen Prozesses befinden) und nun hoffen, hier endlich in Sicherheit leben zu können, haben im gesamten Prozess der Aufnahme kaum eine Möglichkeit, als autonome Subjekte zu handeln: Sie haben aktuell keinen Einfluss darauf, in welche Stadt sie kommen. Sie werden nach einem bürokratischen Schlüssel von den jeweiligen Bundesländern auf die einzelnen Kommunen aufgeteilt. Auch dabei dominiert also wieder – wie während der Flucht – ein großes Maß an Unfreiwilligkeit. Nicht einmal mehr ob Stadt oder Land, ob Norden oder Süden können die Geflüchteten bestimmen.

Besonders perfide ist dabei, dass die Asylsuchenden diese Orte nicht verlassen dürfen. Menschen mit Aufenthaltsgestattung, d. h. die einen Asylantrag gestellt haben und deren Asylverfahren noch läuft (was mitunter Jahre dauert), unterliegen der Residenzpflicht. Wird diese nicht eingehalten, drohen immense Strafen: Nach derzeitigen Planungen der Bundesregierung soll die bestehende Residenzpflicht derart verschärft werden, dass bei einem Verstoß der Anspruch auf soziale Leistungen erlischt und zudem das Asylverfahren ausgesetzt wird; bei einem zweifachen Verstoß soll gar eine sofortige Ab-

schiebung erfolgen (ohne Verfasserangabe 2015). Dabei wird explizit betont, dass psychische Erkrankungen wie »Posttraumatische Belastungsstörungen« kein Hinderungsgrund für Abschiebungen sein sollen (ohne Verfasserangabe 2015).

Am Ort, zu dem die Geflüchteten unfreiwillig gebracht werden und den sie nicht verlassen dürfen, werden sie häufig in Kasernen, Turnhallen, Zelten und anderen Sammelunterkünften untergebracht. Ohne abgeschlossene Wohneinheiten gibt es in diesen Unterkünften kaum Privatsphäre. Pro Asyl (2014) kritisiert diese Formen der Unterbringung in einem Positionspapier als »menschenunwürdig«.

Die Situation im Aufnahmeland bedeutet daher für geflüchtete Menschen in vielen Fällen zwar ein Ende unmittelbarer Lebensbedrohungen, jedoch vielfach keine psychosoziale Entlastung. Begegnungen mit alltäglichem und institutionellem Rassismus prägen die Erlebnismuster in der Ankunftsphase (vgl. Jäger / Kaufmann 2002; Sow 2009). Hinzu kommt häufig die Angst um Zurückgebliebene – deren Nachzug aktuell von der Bundesregierung weiter erschwert werden soll (ohne Verfasserangabe 2015).

Diese politischen Rahmenbedingungen in Deutschland verdeutlichen, wieso die (Anfangs-)Zeit am Ankunftsort für geflüchtete Menschen aktuell eher potentiell eine weitere Sequenz im traumatischen Prozess bedeutet als einen ersten Schritt der Verarbeitung.

Pädagogik kann an diesen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen nichts ändern. Aber sie muss sie kennen und sich dazu kritisch positionieren. Unabhängig von diesen gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen ist das Leiden von geflüchteten Kindern/Jugendlichen nicht zu verstehen und daher auch nicht pädagogisch zu bearbeiten. Nur wenn sie diese Zusammenhänge nachvollziehen, können Pädagog(inn)en helfen, den Kindern/Jugendlichen die dringend benötigten positiven Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die wiederum im Idealfall dazu beitragen, traumatisierende Erfahrungen bearbeitbar werden zu lassen.

## **Problematische Fokussierung auf Deutschlernen**

In der öffentlichen und pädagogischen Fachdiskussion kommt diesen Belastungen und ihren strukturellen Ursachen aber nur wenig Beachtung zu. Stattdessen herrscht eine tendenziell einseitige Fokussierung auf das Deutschlernen als die zentrale Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen in der Arbeit mit geflüchteten Kindern. Dies ist in vielfacher Hinsicht problematisch:

Die Frage nach der psychischen Voraussetzung und Motivation zum Deutschlernen ist von vielen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig. Wer nur mit einer Duldung lebt und jederzeit damit rechnen muss, irgendwann einmal abgeschoben zu werden, wird wahrscheinlich bewusst oder unbewusst einige Abwehr dagegen haben, die Sprache des Landes zu lernen, während nicht gesichert ist, ob sie/er in dem Land dauerhaft bleiben kann. Wird das Erlernen der neuen Sprache hingegen voller Taten-drang angegangen und folgt daraufhin dennoch eine weitere Flucht oder Abschiebung, drohen weitere sensible psychische Verletzungen.

Es ist aber auch denkbar, dass das Deutschlernen als Voraussetzung für die Aufenthaltserlaubnis wahrgenommen wird. Wenn Entscheidungen über den Aufenthaltsstatus (möglicherweise der ganzen Familie) von den Schulleistungen und den Deutsch-Kenntnissen der Kinder abhängig gemacht werden oder ihnen zumindest suggeriert wird, hier bestehe ein Zusammenhang, führt das zu erheblichem Leistungsdruck. Mit dem Anspruch, schnell Deutsch zu lernen, wird eine extreme Leistungsfokussierung formuliert, die für Kinder/Jugendliche inmitten des traumatischen Prozesses nur auf Grundlage massiver Verdrängungen der bisherigen Erfahrungen, die eigentlich nach Thematisierung drängen, zu erfüllen sind.

Mit der Anforderung, Deutsch zu lernen und sich zu integrieren, wird häufig ein nationalistischer Affekt geäußert bzw. schwingt dieser mit. Dies wird beispielsweise ersichtlich, wenn gleichzeitig gefordert wird, dass die Herkunftssprachen nicht mehr (öffentlich) gesprochen werden dürfen. Für Kinder/Jugendliche mit Migrationsgeschichte kann es jedoch enorm wichtig sein, sich auch in ihrer Herkunftssprache auszudrücken (vgl. Zimmermann 2012, 80). Dies zu verbieten, signalisiert ihnen hingegen, dass sie nicht als ganze Person, zu der auch ihre Lebensgeschichte vor der Migration gehört, angenommen werden. Wenn beispielsweise zwei türkisch-sprechenden Kindern verboten wird, auf dem Schulhof Türkisch zu sprechen, erleben sie dies möglicherweise als einen schweren innerpsychischen Konflikt zwischen ihrem familiären und schulischen Bezugsrahmen.

Das heißt nicht, dass es nicht richtig sei, geflüchtete Kinder/Jugendliche beim Deutschlernen zu unterstützen. Wer eine reale Perspektive auf ein Leben in Sicherheit in Deutschland hat, wird auch schnellstmöglich Deutsch lernen wollen, um zumindest in Ansätzen an der Gesellschaft partizipieren zu können. Die einseitige Fokussierung auf das Erlernen der Sprache im aufnehmenden Land zeigt aber eine Ignoranz gegenüber den hauptsächlichen Nöten und Bedürfnissen belasteter und traumatisierter Kinder/Jugendlicher: Diese benötigen zuallererst psychosoziale Hilfen, welche nur im Rahmen einer pädagogischen Arbeit gewährleistet werden können, die ihren Schwerpunkt auf eine pädagogische Beziehung legt.

## **Pädagogische Beziehungsarbeit als Herausforderung**

Eine solche Beziehungsarbeit mit belasteten bzw. traumatisierten Kindern/Jugendlichen ist dabei keineswegs ein leichtes Unterfangen, welches mit ausschließlich didaktisch-methodischem sowie am Verhalten orientierten Handwerkszeug zu leisten wäre. Die schmerzhaften Erfahrungen, welche die Kinder gemacht haben, bringen diese unbewusst in die neuen pädagogischen Beziehungen ein. Dieses von der lebensgeschichtlichen Vergangenheit der Kinder beeinflusste Beziehungsgeschehen, welches sich psychoanalytisch als ›Reinszenierung‹ fassen lässt, löst bei allen Beteiligten heftige Emotionen aus. So verspüren Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit diesen Kindern/Jugendlichen nicht selten Hilflosigkeit, wenn ihre zahlreichen Bemühungen wiederholt ins Leere laufen, oder entwickeln überaus ambivalente Gefühle gegenüber den Kindern/Jugendlichen, die von Mitleid bis Wut reichen können. Die Interaktion mit dieser Gruppe ruft daher

ein »überdurchschnittliches Belastungserleben« (vgl. Herz / Zimmermann 2015, 145) bei pädagogischen Fachkräften hervor.

Bleibt die dahinter stehende Beziehungsdynamik unverstanden, kommt es in der Arbeit mit emotional-sozial belasteten Kindern/Jugendlichen nicht selten zu einem Abbruch der pädagogischen Beziehung (vgl. von Freyberg / Wolff 2006, 164). Dieser kann sich in einem Ausschluss vom Unterricht oder einem Schulwechsel des Kindes/Jugendlichen zeigen (vgl. Herz 2013, 62), aber auch stattfinden, ohne dass der äußere Rahmen davon berührt wird, z. B. wenn das Kind »aufgegeben« wird.

Die Voraussetzung für ein sinnvolles pädagogisches Handeln in längerfristigen pädagogischen Beziehungen ist daher das Verstehen der unbewussten Dynamiken durch die Reflexion der eigenen Gefühle in der Beziehung.

Diese theoretischen Grundgedanken machen den Hintergrund eines Projekts aus, welches zurzeit an der Universität Hannover durchgeführt wird.

## Ein Begleitprojekt an der Universität Hannover

Die Grundidee des Projekts ist es, dass Studierende für den Zeitraum eines Jahres eine kontinuierliche und verlässliche Begleitung von einem Kind/Jugendlichen in einer Krisensituation übernehmen. Es handelt sich dabei überwiegend um Kinder/Jugendliche mit Zwangsmigrationshintergrund, deren biographische und aktuelle Erfahrungswelt sich als langfristige Krisensituation auffassen lässt.

Mit Teilnahme an dem Begleitprojekt entscheiden sich die Studierenden dazu, sich wöchentlich für ein bis drei Stunden mit den jeweiligen Kindern/Jugendlichen zu treffen und mit ihnen Zeit zu verbringen. Die Studierenden sollen dabei keine konkreten Förderaufträge umsetzen oder Nachhilfe geben. Vielmehr sollen sie eine pädagogische Beziehung gestalten, die sich nach den jeweiligen individuellen Interessen und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder/Jugendlichen richtet. Zwischen einer/m Studierenden, einem begleiteten Kind und einer gemeinsam gestalteten Aktivität entsteht so ein triangulärer Raum, wobei insbesondere die Kontinuität der Begleitung und die wiederkehrenden geteilten Aktivitäten zu einer sicheren Beziehung beitragen. Grundlage hierfür bildet dabei das Verstehen des Beziehungsgeschehens, welches in begleitenden Lehrveranstaltungen reflektiert wird.

Durch die wechselseitigen Erfahrungen profitieren die teilnehmenden Kinder/Jugendlichen und die Studierenden von dem Begleitprojekt. Die Kinder/Jugendlichen können in der einjährigen Begleitung durch Studierende, die sich ernsthaft nach deren Bedürfnissen richten und dabei ansonsten kein äußeres Ziel verfolgen, die dringend benötigten neuen positiven Beziehungserfahrungen machen. Eine verlässliche, haltende Beziehung ist in allen Fällen ein unverzichtbarer Bestandteil der Bewältigung schwerer lebensgeschichtlicher Belastungen (vgl. Zimmermann 2016).

Den Studierenden ermöglicht das Begleitprojekt, ihre pädagogische Verstehens- und Handlungskompetenz im Umgang mit psychosozial belasteten Kindern/Jugendlichen zu erweitern. Dafür werden sie in regelmäßigen Reflexions- und Supervisionsveranstaltungen

gen an der Universität betreut. In den 14-tägig stattfindenden Lehrveranstaltungen erfolgt zunächst eine Vermittlung von psychoanalytisch-pädagogischem Wissen um die Bedeutung schwerer lebensgeschichtlicher Belastungen und darüber, wie sich diese unbewusst in aktuellen Beziehungen reinszenieren. Beziehungsverstehen lässt sich jedoch nicht nur theoretisch vermitteln:

»[...] beziehungsreflexive Kompetenzen [können] nicht über die bloße Aneignung von Theorie über Beziehung erworben werden. Abstraktes beziehungstheoretisches Wissen wird vielmehr oft erst dann fruchtbar, wenn es gelingt, erworbene Theorien mit konkreten – im günstigsten Fall eigenen – pädagogischen Erfahrungen zu verstricken« (Wininger 2012, 57).

Um einen solchen Reflexionsraum zu ermöglichen, steht im Mittelpunkt der Lehrveranstaltungen daher die fallbezogene Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Beziehungsgeschehen in der Begleitung. Durch regelmäßiges Fallverstehen soll die für eine professionelle Gestaltung pädagogischer Beziehungen unerlässliche (Selbst-)Reflexionskompetenz entwickelt werden. Der dabei genutzte Verstehenszugang schließt die eigenen Emotionen, die bei den Studierenden in der Interaktion mit den Begleit-Kindern/-Jugendlichen ausgelöst werden, ein. Eine besondere Herausforderung stellt es hierbei dar, im pädagogischen Kontext tabuisierte Gefühle wie Wut oder Hilflosigkeit nicht als unprofessionell abzutun und sie so zu verdrängen, sondern sie vielmehr reflektierend einzubeziehen.

Eine wesentliche Voraussetzung, um sich auf eine solche emotionale Selbstreflexion einzulassen, ist eine vertrauensvolle Atmosphäre im Sinne eines »Sicheren Ortes« (vgl. Kühn 2013, 32 ff.). Um in den Reflexionsseminaren einen entsprechenden Rahmen für eine derartige persönliche Auseinandersetzung zu schaffen, finden die Fallreflexionen in kleinen, über einen längeren Zeitraum eng zusammenarbeitenden Seminargruppen statt.

Durch das Verstehen der Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken sind die Studierenden ihren Affekten nicht einfach ausgeliefert, sondern können sie zu einem tieferen Verständnis des Gegenübers und der Beziehungsprozesse einsetzen. Ein Verstehen führt aber nicht nur zu einer Entlastung der Beteiligten, sondern zeigt auch Förderperspektiven auf. Denn in den Reinszenierungen liegen auch stets (nonverbale) Anfragen an die pädagogische Beziehung, aus denen sich sinnvolle pädagogische Handlungsmöglichkeiten ableiten lassen. Diese können die Studierenden wiederum unmittelbar umsetzen, indem sie den Kindern/Jugendlichen in den Begleittreffen ein entsprechendes Beziehungsangebot machen.



## Skizze eines Falls: Liah<sup>1</sup>

Im Folgenden soll die Fallgeschichte von der 15-jährigen Liah skizziert werden, die seit zehn Monaten von einer Studentin im Rahmen des Projekts begleitet wird. Die beiden treffen sich einmal wöchentlich und verbringen Zeit mit Gesellschaftsspielen, Inliner-Fahren, Besuchen in der Stadtbücherei und im Schwimmbad oder Ähnlichem. Der Teilnahme am Begleitprojekt gegenüber war Liah von Beginn an sehr aufgeschlossen. Sie hat zunehmend Vertrauen gegenüber der Begleitstudentin entwickelt und mit ihr einiges aus ihrem Alltag geteilt. Phasenweise erzählt Liah viel aus ihrer Lebens- und Fluchtgeschichte. Es gibt auch immer wieder biographische Aspekte, die die Begleitstudentin nur über die Bezugsbetreuer/innen erfährt und über die Liah nicht spricht.

### Biografisches

#### Sequenz I:

Bis vor zwei Jahren lebte Liah mit ihrer Familie im Irak in einem Gebiet, in welchem es Kriegs- und Kampfhandlungen gab, beispielsweise Sprengstoffattentate. Liah durfte dort kaum das Haus verlassen und besuchte keine Schule. Sie hat miterlebt, wie ihr Wohnhaus nachts überfallen und ausgeraubt wurde bzw. Menschen nach Waffen gesucht haben. Liah ist seit zwei Jahren mit einem gleichaltrigen Jugendlichen verheiratet und hat seitdem bei dessen Familie gelebt. Mit dieser ist sie auch vor einem Jahr nach Deutschland geflohen. Ihre eigene Familie hat Liah zurückgelassen.

#### Sequenz II:

Während der Flucht musste Liah heftige Kälte erdulden, sich versteckt halten und »viel zu lange laufen«. Die damit einhergehenden körperlichen Strapazen lassen sie nach ihrer Ankunft in Deutschland zunächst zusammenbrechen und verursachen ihr noch lange Beschwerden in den Beinen. Hinzu kommen auf dem Fluchtweg Erfahrungen wie das Eingesperrtsein auf einem Lastwagen und die Tötung eines Mitflüchtenden durch eine Tretmine. Wälder und Dunkelheit meidet Liah seitdem.

#### Sequenz III/IV:

Da die Ehe in Deutschland nicht anerkannt ist, gilt Liah hier als unbegleitete Minderjährige. Zunächst erlebt sie erneute Trennungen: Erst kommt sie bei einer Pflegemutter unter, bevor sie in die Wohngruppe einer Jugendhilfeeinrichtung umzieht. Dort kommt es ebenfalls mehrfach zu einem Wechsel der Betreuer/innen. Auch die Vormundschaft bleibt nicht bei derselben Person. Liah kann nachts kaum schlafen und befindet sich seit einigen Monaten in psychotherapeutischer Behandlung. Gelegentlich hat sie Kontakt zu ihrem Ehemann, der in einer Unterkunft für Geflüchtete lebt, und zu einem Onkel und

1 Zur Wahrung der Anonymität wurden der Name der Jugendlichen sowie einige persönliche Details verändert.

dessen Familie. Zu ihren Eltern und Geschwistern hat Liah bisweilen telefonischen Kontakt. Die Situation der Familie im Irak ist zunächst unverändert, der von Liah ersehnte Familiennachzug scheint derzeit ausgeschlossen. Den schulischen Anforderungen in der Sprachlernklasse begegnet Liah, die als Analphabetin nach Deutschland gekommen ist, verhältnismäßig erfolgreich und ist – insbesondere beim Deutschlernen – hochgradig engagiert und leistungsstark. In der Schule hat Liah kaum soziale Kontakte, in der Wohngruppe ist sie (vor allem aufgrund ihrer großen Hilfsbereitschaft) gut eingebunden. Derzeit wird ein Antrag auf Verlängerung ihrer Aufenthaltserlaubnis gestellt.

Im Folgenden soll auf zwei zentrale Themenfelder eingegangen werden, die im Fallverstehen in Reflexionsseminaren und Supervision auf verschiedenen Ebenen als bedeutsam für das Erleben von Liah in einem sequentiell traumatischen Prozess rekonstruiert wurden.

## Anpassung und Leistung

In den Fallbesprechungen kommt häufig Liahs hohe Leistungsbereitschaft und -stärke zur Sprache. Obwohl sie bis vor einem Jahr noch nicht alphabetisiert war, gelingt es ihr, in der Schule weitestgehend mitzuhalten. Liah ist sehr auf das Erlernen der deutschen Sprache fokussiert, wobei sie große Fortschritte macht.

Als Reaktion auf Liahs Leistungen in der Schule, aber auch in ihrer Lebens- und Fluchtgeschichte, in der sie einiges durchgestanden hat, kommen in der Reflexionsgruppe Bewunderung und Faszination auf. Gleichzeitig ist ein Gefühl von Unwirklichkeit bzw. Ungläubigkeit wahrnehmbar, beispielsweise in Äußerungen, das sei »wie im Film« oder der überraschten Feststellung, das sei »... ja alles echt!«. Neben der vorrangigen Bewunderung entstehen in der Gruppe jedoch auch Ruhelosigkeit, Überforderung, das Gefühl, kaum mithalten zu können, sowie eine spürbare Erschöpfung nach der Fallreflexion. Bei einigen Teilnehmerinnen hinterlässt die Fallschilderung zudem ein »müliges Gefühl«.

Es wird erarbeitet, dass Liahs hohe Leistungsbereitschaft für sie als »Gegenentwurf zur aktuellen benachteiligten Realität« (Zimmermann 2012, 204 f.) bedeutsam sein könnte: Ihr ist bewusst, welche hohe Bedeutung Leistung und Sprache für gesellschaftliche Teilhabe haben.

Darüber hinaus verweist Liahs Leistungsstreben aber auch auf eine subjektive Bedeutung, die in ihrer lebensgeschichtlich verinnerlichten Erfahrungswelt liegt: Das extrem angepasste Verhalten von Liah und insbesondere ihre enorme Leistungsfokussierung erfüllen auch eine psychische Funktion. Es sind Bewältigungsstrategien, die verhindern, sich mit den traumatischen Erfahrungen zu beschäftigen, und gleichsam ein Versuch der Selbstbemächtigung in einem von Ohnmacht und Hilflosigkeit geprägten Prozess.

So kann Liahs Anpassungs- und Leistungsbereitschaft auch als ein In-die-Zukunft-Schauen, einhergehend mit dem Wunsch nach einem Verdrängen der ängstigenden und belastenden Vergangenheit, verstanden werden. In der Perspektivübernahme für Liah wird in der Reflexionsgruppe entsprechend formuliert: »Ich muss nach vorne schauen.«

Dies agiert sie auch: Sie erzählt der Begleitstudierenden fast ausschließlich aus ihrem jetzigen Alltag, nicht von früher. Auch in Bezug auf Sprache wird dies ersichtlich: Es erstaunt, wie sehr Liah sich in kürzester Zeit anpasst und übermäßig auf das Deutschlernen fokussiert zu sein scheint, während sie ihre Herkunftssprache mitunter sogar »vergisst«.

Obwohl Liah allen Anforderungen – fast spielerisch – zu begegnen scheint, Lernen als »ihr Hobby« bezeichnet, ist auf der szenischen Ebene eine immense Ruhelosigkeit spürbar, die die Reflexionsgruppe in der Perspektivübernahme unter anderem mit »Ich muss in Bewegung bleiben.« kommentiert. Dies verweist eindrücklich auf Liahs Fluchtgeschichte, die von viel Bewegung/Laufen geprägt war, wodurch bei den Studierenden die Phantasie entsteht, dass diese noch nicht vorbei sei. Welche immense Bedeutung zur innerpsychischen Stabilisierung das In-Bewegung-Bleiben für Liah hat, zeigt sich in der Gegenübertragung der Studierenden: Diese äußert Angst, bei Liah könne alles auseinanderbrechen, falls sie nicht versetzt werde. Szenisch ist ein Leistungsdruck deutlich spürbar in Form einer Angst, Liah in der Begleitung bzw. dem Fall in der Reflexion nicht gerecht werden zu können.

Liahs große Leistungs- und Bewältigungsfähigkeit, die überdies mit einer großen Anpassung und Hilfsbereitschaft und einem Sich-selbst-Zurücknehmen einhergeht, könnte zudem einen unbewussten Versuch darstellen, ein eigenes Bedürfnis nach Schutz und Fürsorge abzuwehren. Liah zeigt dies zwar nicht, sondern verhält sich vielmehr stark, selbstbewusst und ist für andere da. In Form von Gegenübertragungsgefühlen kommt das Bedürfnis nach Gehaltenwerden aber deutlich auf, indem Personen in der Interaktion mit Liah das Gefühl entwickeln, sie unbedingt schützen zu wollen: Dies zeigt sich in besonderem Maß bei der Begleitstudierenden, aber auch den Teilnehmerinnen des Reflexionsseminars. Mitunter reichen diese Beschützer(innen)impulse bis zu Rettungsphantasien. Es kann angenommen werden, dass ein Bedingungsfeld für diese emotionale Beteiligung in Liahs Bedürfnis nach Schutz und Gehaltenwerden liegt – welches sich also eher szenisch zeigt. Auch in ihrem Kümmern und ihrer Hilfsbereitschaft gegenüber einem in Obhut genommenen Mädchen könnte dieses Bedürfnis zum Ausdruck kommen, indem Liah damit reinszeniert, was sie sich unbewusst wünscht. Liahs Zusammenbruch unmittelbar nach ihrer Ankunft in Deutschland kann ebenfalls als Ausdruck ihrer Schutzbedürftigkeit verstanden werden.

## Abgespaltene Angst

Liahs lebensgeschichtliche Erfahrungen legen nahe, dass sie vielfältige gewaltvolle und ängstigende Belastungen erleben musste. Zudem ist ihre Biographie von einigen Verlust- und Trennungserfahrungen durchzogen. Liah berichtet zwar phasenweise von diesen Erlebnissen, allerdings auf eine sachlich-rationale Weise, die wenig emotionale Berührung durchscheinen lässt. Nur in Bezug auf Momente, in denen sie sich allein fühlt, spricht Liah von wiederkehrender Angst. Die heftigen Affekte von Angst und Unsicherheit, die angesichts derartiger lebensgeschichtlicher und aktueller Erfahrungen zu erwarten wären, bleiben also auf einer manifesten Ebene überwiegend aus.

Sie zeigen sich aber als Gegenübertragungsgefühl überdeutlich im Erleben der Begleitstudierenden: So bildet sich die Bedrohlichkeit, die für diese von derartigen Erfahrungen ausgeht, bereits in ihrem Vokabular ab, wenn sie von »der Gefahr« spricht, dass »das Dunkle aus Liahs Vergangenheit« in ihren Erzählungen hervorbrechen könnte. In den Reflexionssitzungen ist zudem immer wieder von ihrer Sorge die Rede, dass Liah vor etwas Angst haben könnte. Nicht nur bei Liah scheinen heftige Emotionen von Angst vordergründig keine Rolle zu spielen bzw. abgespalten zu sein: Auch beim Fallverstehen im Reflexionsseminar liegt der Fokus meist auf Aspekten wie Liahs faszinierenden Leistungen und der Bewunderung für die »starke Jugendliche«. Lediglich in dem aufkommenden Gefühl von »Mulmigkeit« (siehe oben) wird auch dort mitunter szenisch eine Bedrohlichkeit erlebbar.

Die auf der szenischen Ebene verstandene Angst bezieht sich allerdings nicht nur auf Vergangenes: Besonders eindrücklich ist in diesem Zusammenhang eine Szene, in der die Studierende schildert, wie sie für ein Begleittreffen in die Wohngruppe kommt, in der Liah gerade das Zimmer gewechselt hat und sie diese dort daher nicht direkt antrifft. Diese Situation löst bei der Studierenden eine plötzliche und heftige Befürchtung aus, Liah könnte »nicht mehr da sein«. Die Angst der Studierenden bezieht sich auf der manifesten Ebene darauf, dass ein erneuter Wechsel für Liah ein traumatisches Situations-thema anspricht und somit belastend ist. Eine darüber hinausgehende Assoziation der Reflexionsgruppe ist, dass es sich hierbei auch um eine Angst vor einer Abschiebung Liahs handeln könnte, was angesichts von Liahs biographischem Hintergrund nahelie-gend scheint. Zwar wird eine diesbezügliche Unsicherheit manifest nicht thematisiert, vielmehr ist es aktuell sehr wahrscheinlich, dass Liahs Antrag auf Verlängerung des Auf-enthalts stattgegeben wird. Die szenisch aufkommende Angst vor Abschiebung zeigt sich aber nicht nur im Erleben der Studierenden, sondern auch im Zusammenspiel mit einer weiteren Szene, in der Liah Angst vor einem Hilfeplangespräch entwickelt. In Gesprä-chen stellt sich heraus, dass Liah angenommen hat, dort würde über ihren Aufenthalt verhandelt werden.

In der Zusammenschau der beiden dargestellten Themenfelder, die Liahs Erleben kennzeichnen, ergibt sich das Bild einer starken Jugendlichen, die viel leistet und geleistet hat und über eine ausgeprägte Bewältigungskompetenz verfügt. Das Vergangene und das hinsichtlich dieser biografischen Erfahrungen erwartbare Belastungs- bzw. Angsterleben sowie ein Schutzbedürfnis scheinen vordergründig kaum eine Rolle zu spielen, kommen allerdings szenisch deutlich spürbar zum Ausdruck.

## **Anfrage an die pädagogische Beziehung**

Ausgehend von diesen zentralen Themen hinsichtlich Liahs Erlebens werden im Fallver- stehen im Reflexionsseminar auch Möglichkeiten für eine pädagogische Beziehungsge- staltung deutlich:

Einerseits gilt es, Liahs beeindruckende lebensgeschichtliche und aktuelle Leistungs- und Bewältigungsfähigkeit anzuerkennen und sie, in einem selbstermächtigenden Sinn,

darin zu unterstützen. Dabei dürfen bei der Gestaltung der pädagogischen Beziehung aber Liahs Belastungserfahrungen und ihr anhaltendes Angsterleben nicht vernachlässigt werden. Auch wenn diese aus traumatheoretisch gut nachvollziehbaren Gründen abgespalten werden müssen, weist insbesondere das auf der szenischen Ebene Verstandene deutlich auf ein Bedürfnis nach Gehaltenwerden und Schutz hin. Wird dies nicht als solches erkannt und beachtet und findet eine bloße Ausrichtung der pädagogischen Beziehung an Liahs Leistungsverhalten statt – beispielweise indem ihre Fokussierung auf das rasche Deutschlernen aufgegriffen und bestärkt wird –, verleitet das dazu, sie zu überfordern. Außerdem wird Liah dann mit ihren Erfahrungen und ihrem Erleben allein gelassen. Es ist demnach unabdingbar, einen – im Rahmen der pädagogischen Möglichkeiten – annähernd sicheren Ort für die Jugendliche zu gestalten, an dem sie Halt erfährt und die Gelegenheit, klein und zerbrechlich zu sein angesichts des Erlebten bzw. Raum zu haben für Trauer und Wut, anstatt noch mehr leisten zu müssen. Liahs Unruhe, Ruhelosigkeit geben zudem – szenisch – Hinweise für eine Beziehungsgestaltung, die Ruhe, das Zulassen von Erschöpfung einschließt. In einer von Trennungen geprägten Situation scheint für Liah insbesondere das Angebot einer verlässlichen Beziehung bedeutsam. Zwar können sich diese Aspekte auch in konkreten pädagogischen (Nicht-)Handlungen ausdrücken. Wesentlicher erscheinen allerdings eine entsprechende Haltung bei aktuellen Bezugspersonen und ein entsprechendes Beziehungsangebot.

### Szene: Die Herausforderung des (Aus-)Haltens

Nach einigen Monaten kommt es in der Begleitung zu einer Szene, in welcher die Studierende zum verabredeten Begleittreffen kommt und – anders als sonst – eine aufgelöste Liah vorfindet, die ohne Umschweife erzählt, dass es ihr schlecht gehe, sie nicht schlafen könne und sie große Angst verspüre, weil sie ihre Eltern nicht erreichen könne. Die Begleitstudierende, die eigentlich sehr souverän mit jeglichen Begleitsituationen umgeht, geht zunächst auf Liah und ihr Angsterleben ein, stößt aber an ihre Grenzen bzw. fühlt sich überfordert, zumal sie an der angstauslösenden Situation nichts ändern kann. Aus einem Gefühl von Unsicherheit, Angst, etwas falsch zu machen, und Hilflosigkeit entzieht sie sich schließlich unter einem Vorwand der Situation und beendet das Begleittreffen vorzeitig. Im Nachhinein empfindet sie Schuldgefühle bzw. äußert ein schlechtes Gewissen, Liah allein zurückgelassen zu haben.

In dieser Szene kommt es durch das Nichterreichen der Familie, die in einem Krisengebiet lebt, zu einer Reaktualisierung der ansonsten unterdrückten bzw. abgespaltenen Angst-Affekte Liahs. Während die Beziehung zu den Eltern zuvor durch gelegentliche Telefongespräche immerhin partiell aufrechterhalten werden konnte, halten nun erneut die Verlust- und Verlassenheitserfahrungen und eine überwältigende Angst Eingang in Liahs Erleben und interagieren mit ihren Erfahrungen aus vorherigen Sequenzen.

Die Reaktion der Studierenden zeigt, welche enorme emotionale Herausforderung die Arbeit mit derart belasteten Kindern/Jugendlichen bedeutet. Das in einer Beziehungsarbeit angestrebte Containing (vgl. Bion 1992), d. h. die Entlastung der Jugendli-

chen über die Aufnahme unaushaltbarer Emotionen durch die Begleiterin und Rückspiegelung in aushaltbarer Form, war ihr in der Situation nicht möglich. Anzumerken ist, dass es hierbei um ein subjektiv sinnverstehendes Nachvollziehen einer traumatisch beeinflussten Interaktion geht, keineswegs um eine Bewertung des pädagogischen Handelns einer engagierten Studierenden, die daran teilhat.

Die aus der beschriebenen Szene resultierenden Schuldgefühle konnten im Reflexionsseminar gut aufgefangen werden. Dass es sich bei dem Geschehen – also dem Überfordertsein, dem Gefühl, die Situation nicht bewältigen zu können, und der daraus resultierenden Flucht aus der Situation – nicht um ein persönliches Versagen handelt, sondern vielmehr um eine traumatypische Gegenübertragung, stellt für die Begleitstudierende die wesentliche ermächtigende Erkenntnis dar. Um ihren Schuldgefühlen zu begegnen, wurde in der Reflexionssitzung zudem thematisiert, dass es Bedingungen gibt, auf die Pädagoginnen und Pädagogen keinen Einfluss haben: Dass der sozial-politische Rahmen, innerhalb dessen Liahs Geschichte und aktuelle Situation zu verstehen ist, dahingehend veränderbar wäre, dass sie keine Angst mehr zu haben bräuchte, ist eine pädagogische Phantasie, die in der Realität nicht einzulösen ist. Auch in Liahs (Leistungs-) Verhalten schwingt eine ähnliche Phantasie der Kontrollierbarkeit (in diesem Fall der Zukunft) mit. Obwohl die Studierende Liah verständlicherweise vor den belastenden Bedingungen, aber auch vor ihren heftigen Erlebensweisen schützen möchte, ist es aus einer pädagogischen Perspektive zunächst sinnvoll, sich von derartigen Rettungs- und Machbarkeitsphantasien loszusagen.

Dies ist aber nicht gleichbedeutend mit der Annahme eines pädagogischen Ohnmachts- bzw. Hilflosigkeitserlebens. Zwar ist es der Begleitstudierenden nicht möglich, Liah das Sicherheitsgefühl zu verschaffen, das sie ihr gern geben würde. Auch in einem pädagogischen Setting kann der Jugendlichen aber immerhin das Angebot einer sicheren Beziehung gemacht werden. Zu einem dafür notwendigen Halten gehört auch das Aushalten des Unerträglichen, einschließlich der Gefühle von Schuld und Hilflosigkeit. Im Fallverstehen wird deutlich, dass die Emotionen von übermäßiger Angst und Ohnmacht, die Liah empfindet, sich im Erleben der Studierenden widerspiegeln. Auch deren Schuldgefühle könnten einen Hinweis auf Liahs Innenwelt geben – es ist nicht undenkbar, dass Liah ebenfalls Schuldgefühle gegenüber den »zurückgelassenen« Eltern empfindet, für die sie über die große Distanz kaum da sein kann. Im Sinne eines haltenden Beziehungsangebots gilt es, diese heftigen Emotionen nicht abzuwehren oder zu tabuisieren, sondern sie auf diese Weise in gemeinsamer Verantwortung aushaltbar zu machen. Werden sie hingegen abgewehrt, kann dies dazu führen, dass Liah sich mit ihnen allein gelassen fühlt. Insbesondere vor dem Hintergrund ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen, die von wiederkehrenden Erfahrungen und Erleben von Verlassenwerden und Einsamkeit geprägt sind, kann dies als traumatische Wiederholung erlebt und damit zu einer erneuten Sequenz im traumatischen Prozess werden. Vielmehr scheint es daher pädagogisch notwendig, sich nicht von Belastungserfahrungen und -erleben der Jugendlichen »zerstören« zu lassen, sondern in der Beziehung zu bleiben und Liah das Gefühl zu vermitteln, dass die für sie belastenden Themen und Erlebensweisen dort Raum haben – auch wenn sie nicht aufgelöst werden können.

Um diesen immensen Herausforderungen in der pädagogischen Beziehungsgestaltung standhalten zu können, ist demnach ein individuelles Verstehen, wie es im Reflexionsseminar stattfindet, unabdingbar. Die mit dem (Fall-)Verstehen einhergehende Entlastung ist gleichsam eine unerlässliche Voraussetzung für die Begleitstudierenden, um ihrerseits einen sicheren Ort für die emotional-sozial belasteten Kinder/Jugendlichen gestalten zu können.

## Fazit

Aus dem Fallbeispiel geht deutlich hervor, inwiefern – wie im Konzept der Sequentiellen Traumatisierung angenommen – auch bzw. gerade die (Beziehungs-)Erfahrungen der zwangsmigrierten Kinder/Jugendlichen *nach* der Flucht, nämlich in den Sequenzen III und IV, einen erheblichen Einfluss auf deren traumatisches Erleben haben können. Dies nimmt auch Pädagoginnen und Pädagogen in die Verantwortung.

Das Anliegen des vorgestellten Begleitprojekts ist es daher, zu dem Angebot einer kontinuierlichen und verlässlichen Beziehung für die geflüchteten Kinder/Jugendlichen in diesen Sequenzen beizutragen, welche für diese angesichts der meist vielfältigen Trennungs- und Verlusterfahrungen – wie auch in der Fallgeschichte von Liah – von großer Bedeutung ist. Anhand der Fallskizze wird außerdem ersichtlich, inwiefern geflüchteten Kindern/Jugendlichen wie Liah dadurch neue Beziehungserfahrungen ermöglicht werden können, indem versucht wird, in der Begleitung einen von Leistungs- und Förderungsdruck befreiten, haltenden Rahmen zu schaffen – und somit einen annähernd sicheren Ort, der zur Bewältigung statt zur Chronifizierung des biografisch und aktuell Erlebten beiträgt.

Ein derartiges beziehungsorientiertes pädagogisches Arbeiten mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist in hohem Maße herausfordernd. Es setzt nicht nur ein umfassendes Wissen um sozial-politische Rahmenbedingungen im Kontext von Zwangsmigration und ein Anerkennen voraus, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit psychosozialen Aspekten und Beziehungsgestaltung neben dem Deutschlernen mindestens genauso wichtig sind: Damit Pädagoginnen und Pädagogen sich nicht nur verantwortlich, sondern auch imstande fühlen, den Beziehungsanfragen geflüchteter Kinder/Jugendlicher in den belasteten Interaktionen zu begegnen, ist vor allem auch eine entsprechende Professionalisierung vonnöten. Die Interaktionsgeschichte von Liah und ihrer Begleitstudierenden unterstreicht die immense Bedeutung eines derartigen Professionalisierungsangebots für Pädagog(inn)en und zeigt auf, dass es für die dabei unabdingbare Beziehungsreflexion und -gestaltung ebenfalls eines haltenden Rahmens für die Pädagoginnen und Pädagogen – in diesem Fall für die Studierende – bedarf.

## Literatur

- Becker, D. (1997): Prüfstempel PTSD – Einwände gegen das herrschende Traumakonzept. In: Medico International (Hrsg.). *Schnelle Eingreiftruppe ›Seele‹*. Frankfurt a. M.: Medico International, 25–47.
- Becker, D. (2007): *Die Erfindung des Traumas – verflochtene Geschichten*. Berlin: Edition Freitag.
- Bion, W. R. (1992): *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freyberg, T. von / Wolff, A. (2006): Trauma, Angst und Destruktivität in Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. In: Leuzinger-Bohleber, M. / Haubl, R. / Brumlik, M. (Hrsg.): *Bindung, Trauma und soziale Gewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 164–185.
- Herz, B. (2013): Aggression – Macht – Angst. In: Herz, B. (Hrsg.): *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55–65.
- 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*. Stuttgart: Kohlhammer, 144–169.
- Jäger, M. / Kauffmann, H. (Hrsg.) (2002): *Leben unter Vorbehalt: Institutioneller Rassismus in Deutschland*. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.
- Keilson, H. (2005): *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern: Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kühn, M. (2013): »Macht Eure Welt endlich wieder mit 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*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 24–37.
- Laplanche, J. / Pontalis, J.-B. (1973): *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ohne Verfasserangabe (2015): Bundesregierung will Flüchtlinge ohne Pass abschieben. In: *Die Zeit online* vom 18.11.2015 <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2015-11/asylrecht-fluechtlinge-gesetzesentwurf-abschiebung> [28.12.2015].
- Pro Asyl (2014): *Menschenwürdig handeln, langfristig planen. Stellungnahme zur Aufnahme und Unterbringung von Asylsuchenden*. [http://www.proasyl.de/fileadmin/fm-dam/q\\_PUBLIKATIONEN/2014/Positionspapier-Aufnahme\\_und\\_Unterbringung\\_von\\_Asylsuchenden-PROASYL-Nov-2014.pdf](http://www.proasyl.de/fileadmin/fm-dam/q_PUBLIKATIONEN/2014/Positionspapier-Aufnahme_und_Unterbringung_von_Asylsuchenden-PROASYL-Nov-2014.pdf) [28.12.2015].
- Sow, N. (2009): *Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus*. München: Goldmann.
- Wininger, M. (2012): »Reflection on action« im Dienst pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen an Hochschulen. In: Datler, W. / Finger-Trescher, U. / Gstach, J. (Hrsg.): *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 53–80.
- Zimmermann, D. (2012): *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, D. (2016): *Die innere und äußere Beziehungsstörung – eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma*. In: Jäckle, M. / Wuttig, B. / Fuchs, C. (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik in der Schule*. Bielefeld: transcript (im Druck).

*Anschrift der Verfasserin und des Verfassers:*

Christoph Müller (M. Ed.) und Ulla Johanna Schwarz (M. Ed.)

Leibniz Universität Hannover

Institut für Sonderpädagogik

Schloßwender Str. 1

30159 Hannover

[christoph.mueller@ifs.uni-hannover.de](mailto:christoph.mueller@ifs.uni-hannover.de)

[ulla.schwarz@ifs.uni-hannover.de](mailto:ulla.schwarz@ifs.uni-hannover.de)