

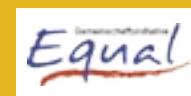
Fuß fassen in Deutschland, danach sehnen sich hierher geflüchtete Menschen, denen die Rückkehr in ihre Herkunftsländer in absehbarer Zeit, aber auch dauerhaft nicht möglich ist. Die meisten von ihnen sind hier jedoch nur vorübergehend „geduldet“ und das bedeutete für sie lange Zeit jeglichen Ausschluss von beruflicher Qualifizierung und Beschäftigung. Mit Start des europäischen Förderprogramms EQUAL, wurde ihnen ab 2002 dieses bisher verschlossene Tor ein Stück weit geöffnet.

Fundierte Erfahrungswerte über die berufliche Beratungs- und Bildungsarbeit mit Flüchtlingen lagen bislang jedoch nicht vor. Die Projektpraxis zeigte, dass hier nicht nur eine besondere Sensibilität gefordert ist, sondern Bildungskonzepte auch an die schwierige Lebenslage der Zielgruppe angepasst werden müssen. Dieser Praxisreader entstand aus der Zusammenarbeit von vier Projekten unter dem Dach des Netzwerkes FLUCHTORT Hamburg. Er fasst Erfahrungswerte und Erkenntnisse zusammen, wie Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen trotz Traumatisierung gelingen kann und kommt zu dem Schluss: Lernen trotz Trauma – traumatische Erfahrungen und Lernkapazität schließen sich nicht gegenseitig aus!

Lernen trotz Trauma

Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung von kriegs- und fluchttraumatisierten Frauen

Reflexionen aus der Bildungs- und Beratungsarbeit mit geflüchteten Frauen



Impressum

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds sowie die Freie und Hansestadt Hamburg.

Die in diesem Band von den Autorinnen vertretenen Auffassungen müssen nicht in allen Punkten mit denen der beteiligten Organisationen oder den Geldgebern übereinstimmen.

Autorinnenteam:

Cristina Torres Mendes – verikom

Verbund für Interkulturelle Kommunikation und Bildung e. V.

Projekt: Basisqualifizierung im pädagogischen Handlungsfeld

Sabine Bender-Jarju – verikom

Verbund für Interkulturelle Kommunikation und Bildung e. V.

Projekt: Basisqualifizierung im pädagogischen Handlungsfeld

Regina Bakar – KAROLA

Internationaler Treffpunkt für Mädchen und Frauen e. V.

Projekt: Wege in Erwerbsarbeit

Olena Vaysgluz – Beschäftigung und Bildung e. V.

Projekt: basics II

Anna Danielowski – Koordinationsrat der Iranerinnen und Iraner in Hamburg e. V.

Projekt: Frauenperspektiven

Titelfoto: Marily Stroux

Gestaltung: Anja Scheid, design-im-dienst.de

Druck: Contrast-Druck.de

Herausgeberschaft:

EQUAL Entwicklungspartnerschaft FLUCHTort Hamburg

- verikom - Verbund für Interkulturelle Kommunikation und Bildung e. V.
- KAROLA - Internationaler Treffpunkt für Frauen und Mädchen e. V.
- Beschäftigung und Bildung e. V.
- Koordinationsrat der Iranerinnen und Iraner in Hamburg e. V.
- passage gGmbH



Koordinationsrat der Iranerinnen und Iraner in Hamburg e.V.
Spaldingstraße 210
20097 Hamburg
Tel.: 040 - 49 29 22 45
e-mail: koordi-iran-hamburg@web.de

Inhalt

Einleitung	3
Lebensbedingungen von geflüchteten Frauen in Hamburg	6
Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit – Lebenswirklichkeiten	6
„Und wenn ich kein eigenes Land hab?“ – Die spezielle Situation der Roma-Frauen	11
Grundlagenwissen zum Begriff Trauma	21
Was ist ein Trauma?	21
Diagnostik von Folgen der traumatischen Erfahrung	22
Das Trauma als Prozess: die sequentielle Traumatisierung	23
Konsequenzen von Traumaaufahrungen für die Betroffenen	26
Welche Aspekte spielen bei der Traumasymptomatik eine Rolle?	30
Nicht jedes Trauma traumatisiert – Resilienz	34
Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen	36
Wer sind sie? – Drei typische Profile von Kursteilnehmerinnen	36
Was die Teilnahme erst möglich macht	38
Gut starten und dann auf gutem Weg weiter!	
– Einstufungsverfahren und Unterrichtsgestaltung	39
Unterricht ist nicht genug – Bildungsbegleitende Beratung	40
Was Dozentinnen und Beraterinnen mitbringen sollten	41
Good Practice: Modelle und Fallbeispiele aus der Praxis	44
„Schön, dass du da bist!“ – Aufbau einer Willkommenskultur	44
Lernen mit Schwung – Aktivierungsübungen für Körper und Geist	46
Kraft schöpfen – Entspannungs- und Imaginationsübungen	47
Gehirn fit! – Konzentrations- und Gedächtnisübungen	50
Den Menschen in seiner Geschichtlichkeit sehen – Biografiearbeit	52
Kunsttherapie als Brücke zum Lernen	54
Wenn plötzlich alles anders läuft	
– Umgang mit unerwarteten Störungen	55
Resümee	60
Linkliste und Beratungsstellen	62

Lernen trotz Trauma – traumatische Erfahrungen und Lernkapazitäten schließen sich nicht gegenseitig aus! Dieser Praxisreader will die Erfahrungswerte und Erkenntnisse zusammenfassen, wie Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen trotz Traumatisierungen gelingen kann und möchte notwendige Rahmenbedingungen für eine Erfolg versprechende Kursarbeit benennen.

Im Rahmen des europäischen Beschäftigungsprogramms EQUAL formierte sich im Juli 2005 in Hamburg unter dem Namen „FLUCHTort Hamburg: Berufliche Qualifizierung für Flüchtlinge“ ein Netzwerk, in der Programmsprache Entwicklungspartnerschaft genannt, aus verschiedenen Einrichtungen der Flüchtlingsarbeit, aus Beschäftigungs- und Bildungsträgern, Wirtschaftsbetrieben, der Agentur für Arbeit, Handwerkskammer und Hamburger Behörden, gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, aus Bundes- und Landesmitteln. Einige dieser Institutionen arbeiteten bereits seit 2002 in der ersten Förderperiode des EQUAL-Programms (von 2002 bis 2005) im Themenbereich Asyl zusammen und setzten ihre Arbeit mit neuen Modellprojekten in der Entwicklungspartnerschaft FLUCHTort Hamburg (Förderphase EQUAL II von 2005 bis 2007) fort. Beide Entwicklungspartnerschaften konzentrierten sich mit einigen Projekten auf die Qualifizierung von Frauen, wobei in EQUAL II erstmals die Gruppe der Roma-Frauen in das Förderprogramm aufgenommen wurde. Roma als die am stärksten diskriminierte Minderheit in Europa wurden von den Programmverantwortlichen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL zu einer besonderen Zielgruppe des Programms erklärt.



Maßgeblich für die Projektkonzeptionen und die Projektverläufe waren die geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen, insbesondere das Zuwanderungsgesetz, und deren Implikationen für den Arbeitsmarktzugang. Mit einer veränderten Gesetzeslage zum Bleiberecht von geflüchteten Menschen Ende 2006 und einer Novellierung des Zuwanderungsgesetzes Mitte 2007, eröffneten sich zum Schluss der Laufzeit erweiterte Möglichkeiten für die Qualifizierung von Flüchtlingen und deren Integration in den Arbeitsmarkt.

Die Entwicklungspartnerschaft FLUCHTort Hamburg zielte auf die Entwicklung neuer arbeitsmarktpolitischer Konzepte zur Qualifizierung geflüchteter Menschen ab. Mittels einer intensiven Zusammenarbeit in thematischen Handlungsfeldern sollten die Projektträger mainstreamtaugliche innovative Qualifizierungsmodule generieren. Dieser Praxisreader ist solch ein innovatives Produkt, gewonnen aus der integrierten Zusammenarbeit von vier Projekten: dem psychosozialen Beratungsprojekt basics II des Trägers Beschäftigung und Bildung e. V. und drei weiteren Einrichtungen mit beruflichen Vorqualifizierungsangeboten für Frauen: verikom – Verbund für Interkulturelle Kommunikation und Bildung e. V., dem Koordinationsrat der Iranerinnen und Iraner e. V. und KAROLA – Internationaler Treffpunkt für Frauen und Mädchen e. V.

Die Träger verikom und der Koordinationsrat der Iranerinnen und Iraner e.V. boten berufliche Vorqualifizierungsmodule auf verschiedenen Niveaus an (z. B. Deutschkurse, Alphabetisierungskurse, EDV-Kurse, Basisqualifizierung Kinderpädagogik, Basisqualifizierung Erwachsenenpädagogik – Train-the-Trainer, Alltagsorientierung, Stimm- und Sprechbildung etc.). KAROLA – Internationaler Treffpunkt für Frauen und Mädchen e. V. unterstützte Roma-Frauen in Form von Alphabetisierungskursen und einer umfassenden Sozialberatung. Im Unterschied zu den drei Qualifizierungseinrichtungen für Frauen richtete sich basics II mit seinen Angeboten hauptsächlich an Jungerwachsene sowie Frauen/Mütter mit dem Wunsch nach beruflicher Orientierung und Vermittlung in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt. Mit diesem Fokus bot basics II den Flüchtlingen sozialpädagogische Beratungs- und Vermittlungsarbeit sowie psychologische Beratung, Psycho-, Lern- und Kunsttherapie.

Die Projektpraxis der beteiligten Träger deckte ein Spektrum an arbeitsmarktorientierten Instrumenten ab, welches z. B. individuelles Coaching, Vermittlung in Ausbildung und Arbeit sowie berufsfeldbezogene Kursangeboten stellte. Die hier gebündelten Gewinne für die Gestaltung von Qualifizierungen lassen sich unserer Ansicht nach durchaus auf Aus- und Weiterbildungsangebote für verschiedene Zielgruppen und mit unterschiedlicher berufsbezogener Ausrichtung übertragen. Aus der Konstellation der drei Qualifizierungsprojekte ergab sich, dass sich in dem Reader ausschließlich Erkenntnisse über die Qualifizierungsarbeit mit Frauen niederschlagen, wenn auch manche Erkenntnisse auf die Unterrichtsarbeit mit Männern oder mit gemischtgeschlechtlichen Gruppen übertragbar sind.

In der pädagogischen Diskussion über Bildungskonzepte zeigt sich seit den neunziger Jahren immer mehr die Notwendigkeit, die Lebenslagen der Nutzer und Nutzerinnen von Qualifizierungsangeboten verstärkt in den Blick zu nehmen und entsprechend ihren Bedarfen beispielsweise sozialpädagogische und psychosoziale Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten. Da mit dem europäischen EQUAL-Programm erstmals Flüchtlingen Beschäftigungsmöglichkeiten und Angebote zur beruflichen Qualifizierung offenstehen, fehlt es bisher an fundierten Erfahrungswerten über die berufliche Beratungs- und Bildungsarbeit mit Flüchtlingen. Wie kann zum Beispiel Qualifizierungsarbeit mit einer Lerngruppe gelingen, in der davon auszugehen ist, dass einige Lernerinnen Traumatisierungen erlitten haben? Wie beeinflusst dies die Gruppendynamik, den individuellen und den gesamten Gruppenlernprozess? Welche Schwierigkeiten können auftreten und wie begegnet man ihnen? Welche Methoden eignen sich besonders gut für diese Lerngruppe? Gibt es Methoden, die im Unterricht mit traumatisierten Frauen besser nicht zum Einsatz kommen sollten oder, falls doch, dann in abgewandelter Form?

Vor diesen und anderen Fragen standen die Autorinnen in ihrer täglichen Qualifizierungsarbeit mit geflüchteten Frauen in ihren Kursen. Die aktuelle Fachliteratur bietet dazu derzeit noch geringe Hilfestellung, da der Zusammenhang von Lernprozessen und Traumatisierung bisher kaum in der einschlägigen Forschung Beachtung gefunden hat. Die Traumaforschung hat noch immer ihren Schwerpunkt in der Hirnphysiologie und der Untersuchung von Traumaverarbeitungsprozessen

in therapeutischen Settings. Nichtsdestotrotz sahen sich die Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen im aktuellen Unterrichtsbetrieb tagtäglich mit der Traumawirklichkeit konfrontiert, und es galt einen professionellen Umgang mit der Thematik im Unterrichtsgeschehen zu finden, der sowohl dem Kursziel als auch den individuellen Lebenslagen der Lernerinnen gerecht werden sollte. Nicht selten stellten sich Unsicherheiten und Ängste auf Seiten der Dozentinnen ein, die sich beispielsweise fragten: *Was ist zu tun, wenn plötzlich eine Teilnehmerin im Kurs wie aus dem Nichts befrigte, unerklärliche Gefühlsreaktionen zeigt? Wie gehe ich mit offensichtlichen Lernblockaden um? Eignet sich biografische Arbeit mit Flüchtlingen und was tun, wenn damit Erinnerungen an traumatisierende Erlebnisse angestoßen werden? Wann und in welcher Form können körperorientierte Methoden zum Einsatz kommen? Welche Entspannungstechniken können den Lernerinnen alternativ angeboten werden? Wie können aktuelle Ereignisse, wie beispielsweise Abschiebeandrohungen und Abschiebungen, vor dem Hintergrund der existenziellen Ängste der Lernerinnen im Unterricht zum Thema gemacht werden? In welcher Form kann dies bestenfalls geschehen?*

Die Unsicherheiten und Fragen auf Seiten der Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen in den Projekten waren immer wieder Gegenstand der gemeinsamen Reflexion und führten dazu, sich zu diesem Thema in einem Workshop mit einem Fachreferenten auseinanderzusetzen. Der Reader möchte in den nachfolgenden Kapiteln die reflektierten Praxiserfahrungen vorstellen und dazu inspirieren, nach kreativen Wegen für die Bildungsarbeit mit traumatisierten Menschen zu suchen.

Ein Leben mit ungesichertem Aufenthalt in Deutschland bedeutet, aus verschiedenen Teilbereichen des öffentlichen und sozialen Lebens ausgegrenzt zu sein. *Seite 6 Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit – Lebenswirklichkeiten* beschreibt, welche Auswirkungen die aufenthalts- und arbeitsrechtliche Situation der Frauen auf Bildung, Arbeit, Wohnen und Gesundheit hat. Den Roma-Frauen als besondere Minderheit innerhalb der geflüchteten Frauen wird mit *Seite 11 „Und wenn ich kein eigenes Land hab?“ – Die spezielle Situation der Roma-Frauen* ein eigener Schwerpunkt gewidmet. Hier wird ein Bogen gespannt von den historischen Zusammenhängen der jahrhundertelangen Verfolgung über die Erfahrung kollektiver Traumatisierung bis hin zur aktuellen Situation der Roma-Community in Hamburg. *Seite 21 Grundlagenwissen zum Begriff Trauma* bietet psychologisches Basiswissen zur Traumasymptomatik, zur Diagnostik von Traumata und Auswirkungen von Traumata auf kommunikative, kognitive und soziale Aspekte. Das Abschlusskapitel dieses Themenkomplexes konzentriert sich auf die Selbstheilungskräfte von Individuen und zeigt Konsequenzen für die Bildungsarbeit auf. *Seite 36 Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen* beschreibt die Funktion und die Bedeutung von Bildung für Frauen mit ungesichertem Aufenthalt. Dabei werden strukturelle Rahmenbedingungen, z. B. für die Kursorganisation benannt, die sich aus Autorinnensicht als für die Qualifizierungsarbeit förderlich erwiesen haben. *Seite 44 Good Practice: Modelle und Fallbeispiele aus der Praxis* will Kursleiterinnen modellhaft Handwerkszeug in Form von Übungen oder Handlungsstrategien bieten, die in unserer Projektpraxis zum Einsatz gekommen sind.

Lebensbedingungen von geflüchteten Frauen in Hamburg

von Cristina Torres Mendes

In den Kursen der Bildungsträger sind nicht per se alle geflüchteten Frauen Traumaopfer gewesen, doch ist davon auszugehen, dass eine größere Anzahl von ihnen Traumata erlitten hat. Geflüchtete Frauen haben vielfach kriegsbedingte Traumatisierungen oder Folter im Herkunftsland oder auf der Flucht erlebt, wieder andere Frauen sind Opfer familiärer Traumatisierungen. Viele Kursteilnehmerinnen sind aus traumatisierenden gesellschaftlichen Umständen geflohen, d. h. aus Gesellschaften, die allgemeingültige Menschenrechte nicht anerkennen und auf frauenfeindlichen Strukturen fußen. So sehr sich auch die Teilnehmerinnen aufgrund von Alter, Bildungsniveau und ethnischer Herkunft unterscheiden, so gelten für sie alle hier in Deutschland gleichermaßen die allgemein sehr restriktiven Lebensbedingungen für Flüchtlinge. Diese erlauben kaum bis gar keine persönliche oder berufliche Perspektiventwicklung und werden von den Frauen als sehr frustrierend bis sogar traumatisierend erlebt. Die erfahrenen Unrechtszustände im Herkunftsland und die Einschränkungen der Lebenssituation für Flüchtlinge hier in Deutschland wirken sich in der Qualifizierungsarbeit aus und nehmen dort auf die individuellen Lernprozesse Einfluss.

Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit – Lebenswirklichkeiten

Mindestens 13.000¹ Menschen leben in Hamburg ohne Aufenthaltserlaubnis – Männer, Frauen, Jugendliche, Kinder. Die meisten von ihnen halten sich hier zwischen drei und zehn Jahren auf, einige aber auch über 20 Jahre. Genauere Angaben über die Zahl weiblicher Flüchtlinge sind in den offiziellen Statistiken nicht zu finden. Folgt man dem öffentlichen Diskurs in Medien und Politik über geflüchtete Frauen, stellen sich mit großer Wahrscheinlichkeit gängige Stereotype ein. Im Bewusstsein, dass Klischees lediglich gesellschaftliche Reaktionsmuster sind, die einer ideologisch gesteuerten Beeinflussung von Poli-

tikern und meinungsbildenden Entitäten folgen, stellt sich die Frage nach der Realitätsnähe dieser Stereotypen. Auffällig ist, dass innerhalb dieser Bilder die Assoziationskette: *geflohen – hilflos und schutzbedürftig – ungebildet – Belastung für den Sozialstaat* wie ein Reflex aktiviert wird.

Dieses Stereotyp des verletzten und schutzbedürftigen Individuums wird in dem Bild über die **geflüchtete Frau** um ein Vielfaches zugespitzt: Vor dem inneren Auge erscheint dann unweigerlich die unterdrückte Frau muslimischen Glaubens aus Asien oder Afrika. Sie trägt Kopftuch, ist verheiratet und mit vielen Kindern gesegnet. Eine Schule hat sie nie oder kaum besucht, und ihr ist jegliche Art von Erwerbstätigkeit fremd, denn selten ging ihr Handlungsspielraum über Haus- und

Familienarbeit hinaus. Schwach, ungebildet, von Ehemann oder männlichen Verwandten unterdrückt und vermutlich sogar Opfer sexueller Übergriffe, steht sie vor deutschen Türen und fordert hilfesuchend Unterstützung und Befreiung aus ihrer Not. Dieses sehr verengte Bild spiegelt weder die Heterogenität geflüchteter Frauen noch ihre Ressourcen und Kompetenzen wider.

In der Projektpraxis hat sich immer wieder bestätigt, dass gerade die Menschen ihren Weg nach Europa finden, deren finanzielle und soziale Stellung in ihren Herkunftsländern die Flucht nach Europa oder in andere westliche Staaten überhaupt ermöglicht. Dazu zählen unweigerlich Angehörige gehobenerer Schichten, die bereits in ihren Herkunftsländern verantwortliche Positionen in Politik, Militär und Wirtschaft innehatten und Bildung genossen haben. Rückschlüsse auf die Gruppe der geflüchteten Frauen lassen vermuten, dass auch sie den gehobeneren Schichten ihrer Ursprungsländer angehören und dort zumindest mittlere bis höhere Bildungswege beschritten haben. Die Erfahrungen aus unserer Bildungspraxis bestätigen diese Vermutung, denn der Großteil unserer Teilnehmerinnen verfügte in ihren Herkunftsländern über die materiellen und sozialen Ressourcen, die ihnen die Flucht nach Deutschland ermöglichten.

Die Frauen in unseren Qualifizierungsmaßnahmen flüchten aus den unterschiedlichsten Motiven nach Deutschland. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Bildungsgrads, ihrer sexuellen Orientierung, ihres Alters, ihrer Weltanschauung oder religiösen Orientierung und Alltagspraxis ebenso stark, wie sich sonst auch Frauen auf dieser Welt voneinander unterscheiden.

Trotz verschiedenster beruflicher Kompetenzen und persönlicher Ressourcen stellt sich den Frauen in Deutschland eine Vielzahl von Hindernissen in den Weg, die eine persönliche und berufliche Lebensplanung erschweren, bisweilen sogar unmöglich machen. Angefangen von den ausländerrechtlichen Restriktionen, wie unsicherer Aufenthalt und eingeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt, haben diverse gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen Einfluss auf die individuelle Lebensgestaltung der Frauen.

Wie lässt sich die Diskrepanz zwischen den persönlichen Ressourcen und beruflichen Kompetenzen der Flüchtlingsfrauen und den in der Bevölkerung wahrgenommenen Stereotypen erklären? Bevor der Versuch unternommen wird, die Diskrepanz zwischen den vorurteilsbeladenen Bildern über geflüchtete Frauen und deren Wirklichkeitsnähe zu erläutern sei vorangestellt, dass Stereotype in einer Gesellschaft verschiedene Funktionen für die Mehrheitsgesellschaft bedienen. Klischees werden häufig zu ideologisch motivierten Zwecken aktiviert, und nicht selten wird mit der ihr inhärenten Entlastungsfunktion für die eigenen Ängste kalkuliert. So werden die entstandenen Bilder über geflüchtete Frauen gern instrumentalisiert, um beispielsweise die eigene Modernität der deutschen Frau herauszustellen und mitleidsvoll auf die Migrantin zu schauen.

Auffällig bei den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft ist, dass sie ihr Wissen über die Gruppe der Flüchtlinge in den meisten Fällen aus den Medien und in den seltensten Fällen aus unmittelbaren Kontakten mit Flüchtlingen beziehen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Lebenswelten geflüchteter Frauen und ihrer Familien sich bezüglich **Wohnumfeld**, Arbeitsmöglichkeiten und Freizeitgestaltung

¹ Vgl. Flüchtlingsrat Hamburg, www.fluechtlingsrat-hamburg.de

erheblich unterscheiden. Aufgrund Vorgaben des Ausländerrechts leben geflüchtete Frauen allein oder mit ihren Familien in eigens für sie organisierten Sammelwohnunterkünften. Diese Wohnunterkünfte liegen häufig am Stadtrand, in Gegenden mit wenig Infrastruktur und/oder sind häufig isoliert von den Wohneinheiten der restlichen städtischen Bevölkerung. Die Folge ist, dass Flüchtlinge so zwangsläufig unter sich bleiben und oft ohne Kontakt zur ansässigen Bevölkerung leben.

Betrachtet man den Zugang zum Arbeitsmarkt werden die getrennten Lebenszusammenhänge von Einheimischen und Flüchtlingen noch deutlicher. Flüchtlinge haben einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt. Der deutsche Arbeitsmarkt und die Weiterbildungsmöglichkeiten für erwerbsfähige Menschen sind streng reglementiert und für Flüchtlinge mit schier unüberwindlichen Hürden versehen.

Nach der Einreise in die Bundesrepublik können Frauen im Asylverfahren oder mit Duldung erst nach Ablauf einer einjährigen Wartezeit einen Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten. Erforderlich ist dann die Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit, die nur erteilt wird, wenn keine bevorrechtigten Arbeitnehmer zur Verfügung stehen. Beschäftigungsmöglichkeiten sind je nach Lage des Arbeitsmarktes und den regionalen Verhältnissen entweder gar nicht oder nur in gering qualifizierten Berufen zu finden. (geregelt in § 39 Abs. 2 AufenthG und § 10 BeschVerfV)

Eine Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen wird den Frauen verwehrt, eine berufliche Weiterbildung oder Anpassungsqualifizierung für ihren ursprünglichen Beruf ebenfalls. Flüchtlingen bleibt so nach einer langen Zeit der Beschäftigungslosigkeit lediglich der beschränkte Zugang zu gering qualifizierten Tätigkeiten, wie Reinigungskraft, Hausmeister-tätigkeiten etc. Hier allerdings treffen sie ungeachtet ihrer oft eigenen Höherqualifizierungen

auf einen harten Wettbewerb mit qualifizierten Mitkonkurrenten, mit Ein-Euro-Jobbern und anderen gering qualifizierten Arbeitssuchenden.

Die vielfältigen Kompetenzen von Flüchtlingen, wie z. B. Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen, werden zudem von potenziellen Arbeitgebern häufig nicht wahrgenommen. Infolgedessen treffen Flüchtlinge selbst bei vorhandener Arbeitserlaubnis oft auf diskriminierendes Einstellungsverhalten von Personalentscheidern und haben geringere Chancen bei der Arbeitssuche. Geflüchtete Frauen werden auf dem Arbeitsmarkt in mehrfacher Hinsicht benachteiligt.

Zu den arbeitsrechtlichen Hindernissen gesellen sich häufig Konflikte mit traditionellen Familienstrukturen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird dann gerade für diese Frauen, die stark in traditionellen Strukturen leben, besonders wichtig. Vor dem Hintergrund, dass die Berufswelt im Allgemeinen ohnehin wenig auf Familienkompatibilität ausgerichtet ist, wird es für diese Gruppe von Frauen besonders schwierig, sich auf dem Arbeitsmarkt durchzusetzen. Erschwerend kommt hinzu, dass ihnen ein Anrecht auf die öffentliche Versorgung von Kleinkindern unter drei Jahren nicht zusteht. Diese Segregation des Arbeitsmarktes bleibt nicht ohne Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeiten und die psychosoziale Situation von Flüchtlingen im Allgemeinen und geflüchteten Frauen im Besonderen.

In einer hoch industrialisierten Gesellschaft wirkt Erwerbsarbeit identitätsstiftend und ist ein wichtiger Faktor für Teilhabe und Integration. Neben dieser Funktion hat Erwerbsarbeit die Aufgabe Lebenszeit zu organisieren, wie es beispielsweise durch die Arbeitsphasen Ausbildung,

Arbeit und Verrentung der Fall ist. Die Ausübung von Erwerbsarbeit ermöglicht der Frau, am gesellschaftlichen Leben und an Diskursen teilzunehmen. Ein Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt ist also gleichbedeutend mit der Ausgrenzung aus vielfältigen Gesellschaftsbereichen.

Mit der Einführung des Bleiberechtsbeschlusses der Innenministerkonferenz vom 17.11.2006 wurde Flüchtlingen, die sich am Stichtag 17. November 2006 seit sechs bzw. acht Jahre in Deutschland aufhielten, unter bestimmten Bedingungen ein Aufenthaltsrecht nach § 23 Abs. 1 AufenthG gewährt. Das 2. Änderungsgesetz zum Zuwanderungsgesetz vom 19.08.2007 bietet erstmals eine gesetzlich verankerte Bleiberechtsregelung. Zum Stichtag 1. Juli 2007 mussten sich Flüchtlinge ebenfalls sechs bzw. acht Jahre in Deutschland aufgehalten haben und weitere vergleichbare Voraussetzungen erfüllen (§ 104a AufenthG). Begünstigte der beiden Bleiberechtsregelungen erhalten eine uneingeschränkte Arbeitsgenehmigung ohne regionale Eingrenzung und ohne Vorrangprüfung. Weitere Erleichterungen schafft das 2. Änderungsgesetz zum Zuwanderungsgesetz für geduldete Ausländer, die bereits seit vier Jahren mit Duldung in der Bundesrepublik leben. Die Umsetzung der EU-Richtlinie sieht vor, dass auch ihnen der Zugang zum Arbeitsmarkt ohne Vorrangprüfung erteilt werden kann. (geregelt in § 10 BeschVerfV)

Wendet man seinen Blick auf Bildungsmöglichkeiten, fällt auf, dass geflüchtete Frauen geringere Chancen haben, die deutsche Sprache zu erlernen als beispielsweise zugezogene Zuwanderinnen mit festen Aufenthaltstiteln². Sie haben im Unterschied zu Zuwanderinnen keinen Anspruch auf staatlich geförderte Integrationskurse.

Flüchtlingsfrauen bleiben nur wenige Lernorte für den Erwerb der deutschen Sprache, da sich kaum eine Frau einen teuren privaten Deutschkurs an freien Sprachschulen auf der Basis ihres Sozialhilfeeinkommens leisten kann. Bestenfalls stehen geflüchteten Frauen Deutschkurse in ihren Wohnunterkünften offen, die sich auf 1,5 Stunden wöchentlich durch Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen in den Wohnunterkünften

beschränken. Diese sehr reduzierten Möglichkeiten für den Deutschspracherwerb erschweren die persönliche Begegnung mit Einheimischen, denn die Schwierigkeit sich in der deutschen Sprache auszudrücken, schmälert den individuellen Radius der einzelnen Frau. Folglich verringern sich auch ihre Möglichkeiten, am sozialen und wirtschaftlichen Leben in Hamburg teilzunehmen.

Die Gesundheitsversorgung von geflüchteten Frauen ist auf eine Minimalversorgung beschränkt (§ 4 AsylbLG). Flüchtlinge erhalten für einen Zeitraum von 48 Monaten eingeschränkte medizinische Leistungen. Hierbei gilt, dass bei akuten Erkrankungen und Schmerzzuständen die ärztliche und zahnärztliche Behandlung einschließlich der Versorgung mit Arznei- und Verbandmitteln und sonstiger erforderlicher Leistungen zu gewähren sind. Allgemein als notwendig anerkannte Vorsorgeuntersuchungen für Frauen, wie z. B. die Gebärmutterkrebsvorsorge, stehen geflüchteten Frauen offen, der Ermessensspielraum über die Bewilligung einer solchen Untersuchung bleibt aber bei den Sozialamtsmitarbeitern und -mitarbeiterinnen. Besonders prekär wird es in der psychotherapeutischen Versorgung. Es ist nicht zu leugnen, dass viele Frauen aufgrund von Kriegs- und Fluchterlebnissen verschiedenste traumatische Erfahrungen gemacht haben. Für deren Bewältigung gibt es in den seltensten Fällen ein therapeutisches Unterstützungsangebot. Hierfür bedarf es allerdings der Diagnose einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTSD)³. Die PTSD-Diagnose eröffnet zum einen Therapie Wege und ermöglicht zum anderen aufgrund der ausländerrechtlichen Härtefallregelung für besonders Schutzbedürftige⁴ den Zugang zum Arbeitsmarkt. Diese Diagnose ist nicht unumstritten, da sie die geflüchtete Frau als psychisch krank stigmatisiert und darüber hinaus eine

² Berechtig zur Teilnahme an einem Integrationskurs (§ 44) sind nur Inhaber einer Aufenthaltserlaubnis zum Erwerbszweck (§ 18, 21), zum Zweck des Familiennachzugs (§§ 28, 29, 30, 32, 36) oder aus humanitären Gründen (§ 25, Abs. 1 oder 2) oder Inhabern einer Niederlassungserlaubnis (§ 23 Abs. 2).

³ Die Posttraumatische Belastungsstörung (Abk.: PTBS; engl. Posttraumatic Stress Disorder, Abk.: PTSD) fasst unterschiedliche psychische und psychosomatische Symptome zusammen, die als Langzeitfolgen eines Traumas oder mehrerer

Traumata auftreten können, dessen oder deren Tragweite die Strategien des Organismus für eine abschließende Bewältigung überfordert hat. Allermeist zeigt sich eine PTBS in individuell unterschiedlichen Symptomenkomplexen. Schwere, Zeitpunkt und Dauer der zugrunde liegenden Traumatisierung haben dabei Auswirkungen auf das Ausmaß und den Grad der Manifestation der Störungen.

⁴ Härtefallregelung (§ 7 BeschVerfV)

Gesundung aus der Diagnose fast ausschließt, denn bei Gesundung entfällt der besondere Schutz durch die Härtefallregelung. Die Diagnose einer Posttraumatischen Belastungsstörung erfasst das Leiden eines traumatisierten Flüchtlings in seiner Vergangenheit und seiner aktuellen Situation im Aufnahmeland nicht ausreichend. Viele traumatische Erlebnisse und Lebensumstände, beispielsweise Kriegssituationen und permanente Abschiebeandrohungen, werden bei dieser Kategorisierung nicht aufgegriffen. Die psychischen Belastungssituationen, wie sie bei der Traumatisierung durch miterlebte Tötungen oder

Folterungen von Dritten erlebt wurden, bleiben unbehandelt.

Zum Weiterlesen:

- Mehr Informationen zu Lebenslagen von Flüchtlingen finden sich auf den folgenden Websites: www.proasyl.de oder www.hamburgasyl.de
- Classen, Georg (2000), „Menschenwürde mit Rabatt“ – *Das Asylbewerberleistungsgesetz und was wir dagegen tun können*, von Loeper Literaturverlag.
- Heinhold, Hubert (2007), „Recht für Flüchtlinge“ – *Ein Leitfaden durch das Asyl- und Ausländerrecht für die Praxis*, von Loeper Literaturverlag.

Die Einschränkungen im Einzelnen:⁵

• Arbeit

Die Arbeitsaufnahme ist nur gestattet, wenn kein Deutscher oder keine Deutsche oder Ausländer oder Ausländerin mit Arbeitsberechtigung gefunden wird. (§ 10 BeschVerfV) Ein Arbeitsverbot kann ausgesprochen werden. (§ 11 BeschVerfV)

• Hilfe zum Lebensunterhalt

Die meisten Flüchtlinge ohne Aufenthaltsrecht sind auf Asylbewerberleistungen bzw. Sozialhilfe angewiesen (nicht Arbeitslosengeld II), sie erhalten niedrigere Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG), außerdem erhalten sie kein Kleidergeld, keine Sonderzuwendungen, keine Zuschüsse für Sprachkurse, kein Kindergeld.

• Bildung

Erwachsene haben keinen Zugang zu staatlich geförderten Integrationskursen.

• Freizügigkeit

Der Aufenthalt ist auf den Landkreis, also hier das Hamburger Stadtgebiet beschränkt, es besteht die sogenannte Residenzpflicht. Wer außerhalb von Hamburg kontrolliert wird, erhält eine Strafe und gefährdet mögliche Chancen auf einen unbefristeten Aufenthalt. Die Residenzpflicht wurde mit der Novellierung des Zuwanderungsgesetzes für vierjährig geduldete Menschen für die Arbeitsaufnahme im Hamburger Umland gelockert. Es muss allerdings gewährleistet sein, dass nach Arbeitsende die Rückfahrt nach Hamburg sichergestellt ist.

teten Aufenthalt. Die Residenzpflicht wurde mit der Novellierung des Zuwanderungsgesetzes für vierjährig geduldete Menschen für die Arbeitsaufnahme im Hamburger Umland gelockert. Es muss allerdings gewährleistet sein, dass nach Arbeitsende die Rückfahrt nach Hamburg sichergestellt ist.

• Medizinische Versorgung

Die medizinische Versorgung für Flüchtlinge mit Duldung ist eingeschränkt auf das Notwendigste, d. h. viele ärztliche Eingriffe werden nicht vorgenommen, weil sie nicht für akut oder lebensnotwendig erachtet werden. (AsylbLG § 4)

• Wohnen

Grundsätzlich erfolgt die Unterbringung in Wohnunterkünften. Die Übernahme von Mietkosten ist für DuldungsinhaberInnen nicht vorgesehen.

• Dauer der Duldung

In der Regel beträgt die Gültigkeit einer Duldung drei bis sechs Monate, in Einzelfällen kann die Duldung aber auch tage- oder wochenweise vergeben werden. Die Ausreisepflicht bleibt bestehen. Trotz gültiger Duldung kann eine Abschiebung vorgenommen werden.

⁵ Die Einschränkungen betreffen alle Lebensbereiche, sie sind bundesgesetzlich vorgeschrieben, unterliegen aber darüber hinaus den Ermessensspielräumen und Weisungen der einzelnen Ausländerbehörden.

„Und wenn ich kein eigenes Land hab?“ – Die spezielle Situation der Roma- Frauen in Hamburg von Regina Bakar

In dem hamburgweiten EQUAL-Projekt FLUCHTort Hamburg gab es, wie eingangs erwähnt, ein Projekt, das sich an Roma-Frauen richtete. Warum bedarf es nun aber eines „speziellen“ Kapitels, um die Lebenssituation von Roma-Frauen in Deutschland aufzuzeigen? In der Zusammenarbeit und im Austausch mit den anderen Projekten im Netzwerkverbund FLUCHTort Hamburg wurde deutlich, dass in der Bildungsarbeit mit Roma-Frauen zunächst eine Reihe vergleichbarer Problematiken auftauchen, die sich aus den ausgrenzenden Lebensbedingungen ergeben, wie sie auch die Gruppe geflüchteter Frauen in Deutschland betreffen. Zusätzlich aber haben die Roma in Europa ihre ganz eigene Geschichte mit weitreichenden Konsequenzen bis in die Gegenwart. Es ist die Geschichte einer über Jahrhunderte andauernden Diskriminierung und Verfolgung, die ihre Spuren hinterlassen hat: **Fehlende Bildung, Arbeitslosigkeit und gesellschaftliche Ausgrenzung sind die Folgen. Nach einer aktuellen Studie der Weltbank stellen Roma derzeit die wirtschaftlich ärmste Minderheit in Europa dar, mit höherer Arbeitslosigkeit (45 % bis 70 % in einigen Ländern sogar 100 %), erheblich schlechterer Bildung und niedrigerer Lebenserwartung (um 10-15 Jahre weniger als alle anderen europäischen Minderheiten).¹**

Die Roma & Cinti Union geht davon aus, dass momentan etwa 37.000 Roma und Sinti in Hamburg leben, darunter fallen laut ihren Angaben ca. 3000 Roma mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus.² Diese Zahlen beruhen allerdings auf Schätzungen, denn Roma und Sinti weisen sich durch die jeweiligen nationalen Pässe aus, in deren Staaten sie leben oder lebten. Die rund 70 Roma-Frauen, die an dem Projekt „Wege in Erwerbsarbeit“ bei KAROLA – Internationaler Treffpunkt für Frauen und Mädchen e. V. teilgenommen haben, besitzen meist serbische Pässe, bzw. Pässe aus anderen Staaten Ex-Jugoslawiens. Im Zuge der Gastarbeiteranwerbung ließen sich in den Sechziger- und Siebzigerjahren viele serbische Roma im Hamburger Karolinentviertel nieder.

Sie waren unter anderem als billige Arbeitskräfte im nahe gelegenen Schlachthof willkommen. Die Familien wuchsen durch Familiennachzug und Familiengründungen, und das Viertel wurde für sie zur neuen Heimat. Eine Integration in die hiesige Bevölkerung fand allerdings nie wirklich statt. Selbst in Hamburg geborene Roma-Frauen bezeichnen sich selbst als „Ausländerin“.

Die Gruppe der serbischen Roma-Frauen in Hamburg ist überwiegend ohne Schulabschluss und ohne Zugang zu Bildung und formellem Arbeitsmarkt. Die schulische Ausbildung ermöglicht auch bei in Deutschland aufgewachsenen Frauen oftmals keinen Arbeitsmarkt- oder Ausbildungsplatzzugang. In Hamburg besucht

⁵ Der sogenannte gestattete oder geduldete Aufenthalt für Flüchtlinge hat erhebliche Einschränkungen für die Grundrechte der Betroffenen zur Folge.

¹ Vgl. www.amnesty.at/features/roma0106/index.htm

² Vgl. Interview mit Marko Knudsen, Vorsitzender der Roma & Cinti Uni-

on e. V. und des Europäischen Zentrums für Antiziganismusforschung, in: FLUCHTort HAMBURG, Newsletter, Ausgabe 1, März 2007.

eine hoher Prozentsatz der Roma-Kinder eine Förderschule. Zudem kommt es häufig durch eine, dem traditionellen Rollenverständnis entsprechende frühe Heirat und Schwangerschaft zum vorzeitigen Abbruch der Schulausbildung. Das „junge Mutterglück“ wird allerdings für viele junge Roma-Frauen schnell zum harten Alltag: Ungeklärter Aufenthaltsstatus, traditionelle Rollenzuschreibungen, fehlende pädagogische Kenntnisse, finanzielle Schwierigkeiten und beengte Wohnverhältnisse stellen für die minderjährigen Mütter sehr schnell eine Überforderung dar. Das Absolvieren einer Ausbildung bzw. das Nachholen eines Schulabschlusses rückt somit in unerreichbare Ferne.

Der Anteil an Analphabetinnen, im besonderen der sogenannten funktionalen Analphabetinnen, ist unter den Roma-Frauen, die KAROLA e. V. aufsuchen, deshalb besonders hoch. Ihre Lese- und Schreibkompetenzen sowie ihre Grundbildungskennntnisse (z. B. in den Grundrechenarten) reichen nicht aus, um den Anforderungen des Alltags gerecht zu werden. Dieses Bildungsdefizit hat weitreichende Folgen in allen gesellschaftlichen Bereichen und schließt eine Partizipation nahezu aus. Mit der sich durch den Analphabetismus fast unumgänglich einstellenden Arbeitslosigkeit ergibt sich die Abhängigkeit von staatlichen Sozialleistungen, was wiederum eine Reihe von Problemen und Konfliktpotential mit sich bringt. Viele Familien beziehen seit Generationen Sozialhilfe.

Im Gegensatz zur Gruppe der Flüchtlinge (siehe oben) ist die Aufenthaltssituation vieler Roma durch noch mehr Wechsel und Unsicherheit gekennzeichnet. Die Aufenthaltserlaubnis kann bei Sozialhilfebezug schnell entzogen werden. Selbst in Hamburg geborenen Roma,

deren Eltern ein Bleiberecht haben, wird die Abschiebung in vermeintliche „Heimatländer“ angedroht:

Textauszüge aus einer Abschiebeandrohung aus dem Jahre 2005:

„Sie wurden am --.--.1981 in Hamburg geboren. Ihr Aufenthaltsrecht leitete sich von ihren Eltern ab. Ihre Eltern sind ab 1992 beide im Besitz einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis. Sie gehören der Volksgruppe der Roma an. [...]

Trotz Ihres Sozialhilfebezuges haben Sie die Verlängerung Ihrer Aufenthaltserlaubnis nach Eintritt der Volljährigkeit erhalten. Sie wurden darauf hingewiesen, dass bei der nächsten Verlängerung Ihr Lebensunterhalt vollständig durch eigene Erwerbstätigkeit gesichert sein muss, ansonsten würde eine Ablehnung Ihres Antrages erfolgen. [...]

Es entspricht der Verwaltungspraxis, bei o. a. Sachverhalt die Verlängerung des Aufenthaltstitels abzulehnen. [...]

Sie leben seit ihrer Geburt in Deutschland, jedoch haben Sie es offenbar nicht geschafft, sich in das Bundesgebiet zu integrieren. Sie verfügen nicht über ausreichende Deutschkenntnisse und gehen immer noch keiner Erwerbstätigkeit nach. Sie verfügen über keine Ausbildung. [...]

Sollten Sie und Ihre Kinder nicht bis zum --.--.2005 ausgereist sein, wird Ihnen hiermit nach § 59 AufenthG die Abschiebung ins Heimatland (Serbien und Montenegro) angedroht, und es wird darauf verwiesen, dass die Abschiebung auch in einen anderen Staat erfolgen kann, in den Sie und Ihre Kinder

einreisen dürfen oder der zu Ihrer Rücknahme verpflichtet ist. Die Kosten einer notwendig werdenden Abschiebung haben Sie selbst zu tragen (§ 66 Abs. 1 AufenthG).“³

Diese Abschiebeandrohung, die keinen Einzelfall dokumentiert, richtet sich an eine junge Roma-Frau, die unter den eben beschriebenen Bedingungen in Hamburg aufgewachsen ist: unregelmäßiger Schulbesuch einer Förderschule, verheiratet mit 15, bereits zweifache Mutter mit 17 Jahren. Ihre Eltern erhielten aufgrund des Senatsbeschlusses von 1992 eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis in Deutschland. Dieser Senatsbeschluss wurde durch die Bleiberechtskampagne von 1989 erwirkt und sah vor, dass alle Hamburger Roma, die vor dem Balkan-Krieg geflohen waren, ein Bleiberecht erhielten. Günter Apel, Ausländerbeauftragter der Freien und Hansestadt Hamburg, formulierte 1991 den Wunsch nach einer „breiten Solidarisierung mit dieser im Laufe der Geschichte – auch von uns – so schwer drangsalierten Gruppe“.⁴ Viele Jahre nach dieser Äußerung muss festgestellt werden, dass im Gegensatz dazu die Ausgrenzungspolitik gegenüber Roma und Sinti weiter vorangetrieben wurde. Marko Knudsen, Vorsitzender der Roma & Cinti Union Hamburg, kommentiert die derzeitige Umsetzungspraxis der Ausländerbehörden in dieser Fragestellung folgendermaßen:

„Problematisch ist, dass sich einige Bezirksamter heute nicht auf diese Regelung, sondern auf das überarbeitete Ausländerrecht beziehen. So wurde vielen Roma bei Volljährigkeit die Aufenthaltserlaubnis entzogen mit der Begründung, dass sie nicht selbständig für ihren Lebensunterhalt aufkommen, sprich Sozialhilfe beziehen. Familien wurden auseinander gerissen, indem ein Familienmitglied abgeschoben wurde. Dahinter stand natürlich

das Kalkül, dass die ganze Familie mitzieht. Das ist in vielen Fällen auch passiert.“⁵

Ein Integrationsprozess der in Deutschland lebenden Roma hat bislang nur sehr unzureichend stattgefunden. Es stellt sich die Frage, warum sich beide Seiten mit einer gegenseitigen Annäherung so schwer tun. Warum werden die Roma von Seiten der deutschen Mehrheitsgesellschaft in der Regel als eine so „spezielle“, schwierige Gruppe wahrgenommen? Wo liegen die Wurzeln dafür, dass die Roma für deutsche Bildungseinrichtungen eine so schwer zugängliche Gruppe darstellen und warum verweigern sie sich ihrerseits oftmals an „wohlwollenden“ Integrationsmaßnahmen? Wie ist es überhaupt möglich, dass so wenig Wissen über Sinti und Roma in der Mehrheitsgesellschaft vorhanden ist, demgegenüber aber die tief sitzenden Ressentiments bis hin zu ungebrochenen, ungeteilten rassistischen Haltungen gegenüber „Zigeunern“ in der Bevölkerung noch immer weit verbreitet sind? Wir finden Antworten auf diese Fragen, wenn wir den Blick zurück in die Vergangenheit richten, in die über Jahrhunderte andauernde Verfolgungs- und Diskriminierungsgeschichte der Sinti und Roma. Dieser Blick in die Vergangenheit wird notwendigerweise auch den Blick auf uns selbst richten.

Exkurs: Was wissen Sie über Sinti und Roma?

Welche spontanen Bilder entstehen in Ihrem Kopf, wenn Sie von Sinti und Roma hören? Was ist überhaupt der Unterschied zwischen Sinti und Roma, und, ach ja, „Zigeuner“ darf man ja nicht mehr sagen.

Fragt man heutzutage Menschen in Deutschland, was ihnen zu Sinti und Roma einfällt, dann weiß

³ Bescheid liegt der Autorin vor.

⁴ Apel, Günter, in: Matras, Yaron (1991): Roma und Cinti in Hamburg, Hrsg. Ausländerbeauftragte des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg, S. 3.

⁵ Vgl. Interview mit Marko Knudsen, Vorsitzender der Roma & Cinti Union e. V. und des Europäischen Zentrums für Antiziganismusforschung, in: FLUCHTort Hamburg, Newsletter, Ausgabe 1, März 2007.

kaum jemand etwas zu sagen. Fragt man sie, was ihnen zu „Zigeunern“ einfällt, so kommt schnell eine Sammlung alter Vorurteile zusammen. Gegenüber keinem anderen Volk haben wir eine derartige, über Jahrhunderte tradierte Wahrnehmungsstruktur. Neben den bekannten negativ besetzten Vorurteilen gibt es eine unangemessene Romantisierung der Sinti und Roma in Bildern und Liedern. „Lustig ist das Zigeunerleben“, wer kennt das nicht? Mit diesen klischeehaften Vorstellungen über Sinti und Roma werden wir den Menschen unter uns mit Sicherheit nicht gerecht.

Die noch immer häufig als „Zigeuner“ etikettierten Menschen sprechen eine Sprache, die Romanes heißt, abgeleitet von den Wörtern „Rom“ = Mensch; Mann und „Romni“ = Frau. Es ist deshalb populär geworden, sie als „Roma“ zu bezeichnen. Dieser allgemeine Sammelname wird in Deutschland für Gruppen südosteuropäischer Herkunft gebraucht. Außerhalb des deutschen Sprachkreises wird die Bezeichnung „Roma“ – oder einfach Rom – als Sammelname für die gesamte Minderheit verwendet. In Deutschland ist es darüber hinaus üblich, von „Sinti und Roma“ zu sprechen. Die Sinti sind Angehörige der Minderheit, die schon seit Jahrhunderten im deutschen Sprachgebiet lebt. Es gibt allerdings noch eine Vielzahl anderer Untergruppen, wie zum Beispiel die Kale, die Manuschi, die Lowara und die Jenischen. Die gängige Bezeichnung „Sinti und Roma“ mag somit politisch korrekt sein, ist jedoch nicht ganz sachgerecht. Der Sammelbegriff „Sinti und Roma“ umfasst also eine Vielzahl in Deutschland lebender Volksgruppen, die sich in Identität und Geschichte voneinander unterscheiden. Die Konfrontation mit traditionellen Stereotypen vom „Zigeuner“ eint diese, in sich doch sehr heterogene Gruppe von außen wieder.

In den jetzigen EU-Staaten leben 12 bis 15 Millionen Roma. Im gesamten Europa wird ihre Zahl auf bis zu 25 Millionen geschätzt. Die Roma sind im wahrsten Sinne des Wortes Europäer: Ihre Heimat ist Europa, wo sie über kein bestimmtes, geschlossenes Siedlungsgebiet verfügen. Sie sprechen ihre Sprache und pflegen ihre Traditionen über die nationalstaatlichen Grenzen der einzelnen europäischen Länder hinaus. Nie hatten Roma ein eigenes Land oder eine Regierung, die sich für ihre Belange einsetzt. Während Hunderttausende Roma und Sinti den Kriegen zwischen den europäischen Staaten zum Opfer fielen, haben sie selbst nie einem anderen Volk den Krieg erklärt.

Die historische Dimension der Traumatisierung bei den Sinti und Roma

Die Herkunft der Sinti und Roma ist Nordindien, das sie in zahlreichen Zügen und aus verschiedenen Gründen – vorwiegend flüchteten sie vor Kriegen und Verfolgung – zwischen dem vierten und dem zwölften Jahrhundert verlassen haben. In mehreren Wanderungswellen gelangten sie immer weiter Richtung Westen, so dass ein wesentlicher Teil von ihnen seit dem 14. Jahrhundert dauerhaft auf dem europäischen Kontinent lebt. Allerdings waren die Roma und Sinti „Spätankömmlinge“ in Europa, denn die Grundstrukturen späterer Territorialstaaten hatten sich bereits herausgebildet. Sie hatten als ethnische Gruppe ohne historisches Territorium keine Chance auf eine feste Niederlassung.

Schon bald nach ihrer Ankunft beginnt eine beispiellose und Jahrhunderte andauernde Verfolgung. „Zigeuner“ galten ab dem 16. Jahrhundert in allen europäischen mittelalterlichen Gesell-

schaften als vogelfrei, d.h. sie standen außerhalb jeder Rechtsprechung. Sie wurden mit einer Fülle von Edikten belegt, die auf ihr Verschwinden durch Tod und Vertreibung abzielten. In der Landesverordnung von 1540 für Brandenburg hieß es beispielsweise:

„Von Zigänern und fremden Bettlern, auch Handwercksburschen. Nachdem durch Uns als des Landes-Fürsten beschlossen, daß in allen unseren Landen keine Zigäner noch fremde Bettler sollen gelitten werden; So soll Unseren Städten frey stehen, wann die Zigäner unsere Landesgrentzen berühren, diesselber zu überfallen, zu plündern und hernieder zu werffen.“⁶

Immer wieder wurden im Rahmen von Kesseltreiben „Zigeuner“ gehetzt, getötet und dem Wild in den Wäldern gleichgesetzt. In einem Dokument eines rheinischen Fürstentums aus dem 17. Jahrhundert wird bei der Auflistung der erlegten Jagdbeute eine „Zigeunerin“ mit ihrem Säugling aufgeführt.⁷ Es gab wohl keine Stadt, vor deren Toren keine sogenannten Zigeunerstöcke angebracht waren, Verbotstafeln, die mit Abbildungen von Galgen und Schlägern versehen waren und die die „Zigeuner“ von den Städten fernhalten sollten. Es gab die „Zigeuner-Straff“, was bedeutete, dass man sie beim ersten Aufgreifen foltern durfte. Beim zweiten Aufgreifen drohte Tod durch Strang oder Vierteilung.

In anderen Regionen Europas wurden Roma als Sklaven gehandelt, wie etwa im gesamten Balkan-Gebiet.⁸ Jeder der Land besaß, besaß auch „Roma-Sklaven“. Um ihre Arbeitskraft bestmöglich ausbeuten zu können, war es den Roma nur erlaubt, innerhalb ihrer Berufsgruppen zu heiraten. So entstanden während der Sklaverei Familienverbände, die nach ihren jeweiligen Berufen

benannt wurden. Die „Kelderescha“ waren die Kesselschmiede, die „Tschurari“ die Messerschleifer, die „Lovara“ die Pferdeführer und so weiter. Viele dieser Bezeichnungen existieren bis heute als sogenannte Stammesnamen.

Ab dem späten 18. Jahrhundert setzt unter dem Einfluss der Aufklärung ein Umdenken ein. Die unmittelbare rohe Gewalt tritt in den Hintergrund, und es werden stattdessen Maßnahmen der Zwangsassimilation ergriffen. Die Kaiserin Maria Theresia war die erste in einer langen Kette von Herrschern und Regierungen, die es sich zum Ziel setzten, „Zigeuner“ zwangsweise zu assimilieren und dafür auch die Schule zu nutzen versuchten. Die Schule wurde als Mittel verstanden, den Roma die eigene Kultur und Sprache zu nehmen und die Kinder ihren Eltern zu entfremden, oder, um es in der Sprache der markgräfllich-badischen Verwaltung von 1782 auszudrücken, ihnen die „unerlaubte Lebensart“ auszutreiben.⁹ Zu diesen Zwangsmaßnahmen gehören Kindswegnahme, Sprach- und Heiratsverbot, Arbeitszwang und Versuche, die Roma fest anzusiedeln. Ein beamteter Behördenapparat wird mit der Registrierung, Überwachung und Bestrafung der Minderheit betraut. Die Roma dagegen versuchen mit aller Macht, sich dem zu entziehen, da sich zwar der Umgang, nicht aber die Verachtung ihnen gegenüber geändert hat.

1899 wird in Bayern der „Nachrichtendienst für die Sicherheitspolizei in Bezug auf die Zigeuner“ eingerichtet.¹⁰ Seit 1911 gibt es hier die erste Fingerabdruckkartei in Deutschland – nicht zu kriminaltechnischen Zwecken, sondern aus rassistischen Motiven. In dieser Zeit nimmt der Begriff des „Zigeuners“ zunehmend biologisch-rassistische Konturen an. Die Schlüsselfigur der nationalsozialistischen „Zigeunerforschung“ war

⁶ Reemtsma, Katrin (1996): Sinti und Roma, München: Beck, S. 40.

⁷ Roma & Cinti Union e. V. (1990), Bleiberecht: Chronologie – Dokumentation – Berichte, Hamburg, S. 214

⁸ Die Sklaverei wurde erst 1864 durch ein Gesetz endgültig abgeschafft. Vgl. Ausländerbeauftragte des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg: Roma und Cinti in Hamburg, 1991, S. 10

⁹ Vgl. Lindemann, Florian (2005), „Schule muss schmecken!“ Ermutigende Erfahrungen junger Roma im deutschen Bildungswesen, Beltz.

¹⁰ Dieses Amt überlebte das Nazi-Regime und wurde erst 1970 geschlossen. Vgl. Winter, Balduin (2007), Die fremden Europäer, Artikel in: Freitag 04, 26.01.2007.

der Arzt Dr. Robert Ritter, Leiter der *Rassenhygienischen und Kriminalbiologischen Forschungsstelle des Reichsgesundheitsamtes*. Sein Forschungsschwerpunkt lag in der „Bastardforschung“, mit dem in Klammer gesetzten Zusatz „Zigeuner, Neger, Juden“. Ritters „erbbiologischen Forschungen“ zufolge waren:

„Anlagen, die die soziale Eingliederung in Frage stellen konnten [...] z. B. Landstreicherei, Betteln, Diebstahl, Betrug, asoziale Verhaltensweisen, Prostitution bzw. allgemeine Fürsorgebedürftigkeit [...] vererblich.“¹¹

1937 erging der „Runderlaß“ zur „vorbeugenden Verbrechensbekämpfung durch die Polizei“. Der Erlass sah vor, denjenigen in polizeiliche Vorbeugehaft zu nehmen, der

„ohne Berufs- oder Gewohnheitsverbrecher zu sein, durch sein asoziales Verhalten die Allgemeinheit gefährdet.“¹²

Dieser Erlaß ebnete den Weg zur systematischen und willkürlichen Einweisung von „Zigeunern“ in Konzentrationslager. In einem viel zitierten Arbeitsbericht Ritters heißt es:

„Die Zigeunerfrage kann nur als gelöst betrachtet werden, wenn das Gros der asozialen und nutzlosen Zigeuner-Mischlinge in großen Wanderarbeitslagern gesammelt und zur Arbeit angehalten und wenn die weitere Fortpflanzung dieser Mischlingspopulation endgültig unterbunden wird. Nur dann werden die kommenden Geschlechter des deutschen Volkes wirklich befreit sein. Die Rassenhygienische Forschungsstelle ist schon heute in der Lage, sich über den Mischlingsgrad und den Erbwert jedes einzelnen Zigeuners sachverständig zu äußern, so daß der Inangriffnahme rassenhygienischer Maßnahmen nichts mehr im Wege steht.“¹³

¹¹ Roma & Cinti Union e. V. (1990); Bleiberecht: Chronologie – Dokumentation – Berichte, Hamburg, S. 217.

¹² ebd., S.218.

Durch die furchtbare Symbiose von Polizei und Ritterschem Institut wurden im nationalsozialistischen Rassenwahn schätzungsweise eine halbe Million Sinti und Roma ermordet. Romani Rose, Vorsitzender des Zentralrats, hält diese traurige Gewissheit in dem Gedenkbuch der Sinti und Roma des Konzentrationslagers Auschwitz-Birkenau fest:

„Es gibt in Deutschland und ebenso in den nationalsozialistisch besetzten Ländern unter den Sinti und Roma keine Familie, die nicht unmittelbare Angehörige verloren hat.“¹⁴

Ausgebürgert, enteignet und mittellos kehrten die überlebenden Sinti und Roma nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in ihre jeweiligen Heimatstädte in Deutschland zurück. Aber auch nach der sogenannten Befreiung schlugen den Sinti und Roma Vorurteile und offene Ablehnung entgegen. Eine „Wiedergutmachung“ wurde ihnen mit dem Argument verweigert, bei ihrer Deportation in Konzentrationslager hätte es sich nicht um eine Verfolgung aus rassistischen Gründen gehandelt, sondern um eine „kriminalpräventive Maßnahme“:

„Die Prüfung der Wiedergutmachungsberechtigung der Zigeuner und Zigeunermischlingen nach den Vorschriften des Entschädigungsgesetzes hat zu dem Ergebnis geführt, dass der genannte Personenkreis überwiegend nicht aus rassistischen Gründen, sondern wegen seiner asozialen und kriminellen Haltung verfolgt und inhaftiert worden ist.“

heißt es in einem Schreiben des baden-württembergischen Innenministeriums, datiert vom 22. Februar 1950.¹⁵

Ohne Fürsprecher in Politik und Administration wurden die überlebenden Sinti und Roma auch nach 1945 mit der Kontinuität einer „Zigeu-

¹³ Bastian, Till (2001), Sinti und Roma im Dritten Reich – Geschichte einer Verfolgung, München: Beck, S. 42.

¹⁴ ebd., S. 79.

¹⁵ ebd., S. 85.

nerpolitik“ konfrontiert, mit der Abwehr von Schuld auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft bis hin zur Verleugnung des Völkermordes. Entschädigungsleistungen wären in ihrer verzweiferten ökonomischen Lage im Nachkriegsdeutschland aber nicht nur eine moralische Anerkennung, sondern vielmehr auch eine notwendige Grundlage künftiger Existenzsicherung gewesen.

Bis in die heutige Zeit müssen Roma in vielen Regionen Europas mit einer allgegenwärtigen Bedrohung leben. Nach den politischen Wenden in den ehemals kommunistischen Staaten kam es dort wieder unverhohlen zu Ausgrenzung und Verfolgung der Roma. Rudko Kawczynski, Vorsitzender des *Roma National Congress*, spricht in dem Zeitraum von 1990 bis 2002 von rund 3000 ermordeten Roma in Osteuropa, die Balkankriege nicht eingerechnet.¹⁶

Während der Kriege im früheren Jugoslawien gerieten die Roma als eine der Bevölkerungsgruppen ohne Staat zwischen alle Fronten. Sie waren im Kampf um Territorium zwischen konkurrierenden ethnonationalen Staatsprojekten die größten Opfer. Im Kosovo erleiden die Roma eine existenzvernichtende Verfolgung und Vertreibung wie sie seit den Pogromen der Nazi-herrschaft in Europa nicht mehr vorgekommen ist. So gab es z.B. vor dem Krieg 1999 in der Stadt Mitrovica im Norden des Kosovos eine der größten Romasiedlungen auf dem Balkan. Rund 8000 Roma lebten dort. Heute ist dort nur noch ein Ruinenfeld zu finden. Claude Cahn vom European Roma Rights Center in Budapest beschreibt die Lage im Jahre 1999:

„Man konnte damals durch den Kosovo fahren und es brannten einfach überall Häuser. Das allgemeine Bild war, dass die ethnischen Minderheiten vertrieben wurden. Dabei

¹⁶ Kawczynski, Rudko, in: Balduin Winter, Balduin (2007), Die fremden Europäer, Artikel in: Freitag 04, 26.01.2007.

¹⁷ pro asyl: Heft zum Tag des Flüchtlings 2007, S. 14.

wurden Standard-Terror-Techniken benutzt: direkte Bedrohung, Plünderungen, Vergewaltigungen, Morde, Festnahmen, Folterungen und Schläge.“¹⁷

Als wäre dieses Leid nicht genug, müssen die Roma auch noch die Ignoranz ertragen, mit der die Weltöffentlichkeit auf ihr Schicksal reagiert. Für die Vertreibung der Zehntausenden Roma und die mehreren Hundert Morde im Sommer 1999 wurde von der UN-Übergangsverwaltung kein einziger Täter vor Gericht gestellt. Und noch heutzutage werden an den Verhandlungen über eine „multiethnische“ Zukunft des Kosovo Minderheiten, wie die Roma, nicht beteiligt. Im Gegenteil sind sie derzeit gezwungen, unter erbärmlichsten Bedingungen in Flüchtlingslagern zu leben. Drei dieser Lager wurden trotz Warnungen auf dem Boden ehemaliger Bleimineralen errichtet. Die gesundheitliche Schädigung der Flüchtlinge wurde und wird dabei billigend in Kauf genommen.

Die Roma und Sinti sind seit ihrer Ankunft in Europa Versklavung, Ausgrenzung und Verfolgung bis hin zu rassistisch motivierten Vernichtungsversuchen ausgesetzt. Dies ist, gleichgültig, um welches Gesellschaftssystem es sich handelt, eine durchgängige Erfahrung der Roma und Sinti über Jahrhunderte. Andererseits stellen sie die europäischste Gruppe Europas dar, denn sie können sich hinter keinem nationalen Grenzzaun verschanzen. Ihre Heimat ist Europa und doch sind sie nirgendwo zu Hause. In allen europäischen Staaten werden Roma und Sinti als „Ausländer“ wahrgenommen. Wie kann ein Volk dies über Jahrhunderte überleben?

Überlebensstrategien der Sinti und Roma

Es ist keine Frage der Mentalität, kein „angeborener Wandertrieb“, der die Roma seit Jahrhunderten zu Nomaden macht. Das ständige Umherziehen ist eine direkte Folge der fortwährenden Vertreibung, Verfolgung und der damit einhergehenden Bedrohung des Lebens der Roma. Mittlerweile sind entgegen dem weit verbreiteten Vorurteil die meisten Roma sesshaft. Aufgrund dieser geschichtlich unvergleichlichen Verfolgung und Ausgrenzung ist die Kultur der Sinti und Roma notgedrungen davon geprägt, das Überleben der eigenen Gruppe zu sichern: Sozialer Zusammenhalt und Verständigung nach innen, Abgrenzung und Schutz nach außen wurden somit zu ihren bestimmenden Faktoren. Es entwickelte sich eine starke Bindung der Roma an die eigene Gruppe der heute viel beschworene „Familiensinn“. Um die über Jahrhunderte andauernde Verfolgung und Diskriminierung als Volk ohne Territorium überleben zu können, etablierte sich bei den Roma ein immerzu verlässliches Familiensystem. Hierzu eine Bemerkung eines Hamburger Polizeipräsidenten Ende des 19. Jahrhunderts:

*„Die in der preußischen Anweisung angestrebte Trennung einzelner Zigeuner von ihrem Haupttrupp dürfte schwerlich durchzuführen sein, da die Zigeuner erfahrungsgemäß sich auch unter ungünstigen Verhältnissen wiederzufinden verstehen“.*¹⁸

Die Familie war schlichtweg das einzige soziale Auffangnetz, und ein Auseinanderreißen kam einer Katastrophe gleich. Ohne den Rückhalt und Schutz der Familie wäre man schutzlos auf sich selbst gestellt. Dies macht verständlich, warum

der Wert der familiären Gemeinschaft bei den Roma bis heute so tief verwurzelt ist.

Auch die Tradition der sehr frühen, arrangierten Ehen kann unter diesem Gesichtspunkt verstanden werden. Die kulturell-religiös bedingte Vorstellung der „Unberührtheit“ vor der Ehe ist mit Sicherheit einer der Gründe, Mädchen noch als Minderjährige zu verheiraten. Gleichzeitig wird aber mit dieser arrangierten, im Leben sehr früh einsetzenden Familienphase ein wichtiger Effekt erzielt. Die Mädchen und Jungen werden in einem Alter miteinander verheiratet, in dem man sich eigentlich noch gerne ausprobiert, in einem Alter, in dem man feststehende Regeln und Gesetze vielleicht auch mal in Frage stellt und auch mal „aufmüpfig“ werden kann. Dies wird durch die frühe Familiengründungsphase weitgehend unterbunden. Wenn man mit 16 Jahren Mutter ist, dann ist die Jugend hiermit beendet. Zudem ist es üblich, bei der Schwiegermutter einzuziehen und dort den Haushalt zu führen.

Wenn es auch von unseren kulturellen Vorstellungen her schwer nachvollziehbar ist, so schützt diese Tradition der Roma letztlich den Erhalt des Familienverbandes, die Achtung und Sorge gegenüber den Alten und stellt die Weitergabe kultureller Werte sicher.

Wie auf der einen Seite der Wert der Gemeinschaft unter den Roma seinen tief verwurzelt Sinn hat, so gibt es als Kehrseite das tiefsitzende historisch begründete Misstrauen der Roma gegenüber der Mehrheitsbevölkerung und deren Ämter und Behörden. Zum Selbstschutz ziehen die Roma die kulturelle und soziale Abgrenzung ihrer eigenen Gruppe deutlich gegenüber denjenigen, die nicht dazu gehören. Die Sprache drückt dies eindrucksvoll aus: Im Romanes gibt es den Begriff „Gadsche“. Damit werden jeweils

diejenigen „weißen“ Europäer bezeichnet, die der Mehrheitskultur angehören, also „die anderen“.

Noch heute ist der Antiziganismus, d. h. die von Vorurteilen und (un)bewusster Abneigung gegenüber Sinti und Roma bis hin zur Missachtung ihrer Menschenwürde geprägten Einstellungen, nach wie vor massiv in allen europäischen Mehrheitsgesellschaften vorhanden. Umfragen von Meinungsforschungsinstituten belegen einen erheblichen Anteil von Hass und Vorurteilen bei der Mehrheitsbevölkerung gegenüber Sinti und Roma.¹⁹ So verschweigen viele der in Deutschland lebenden Sinti und Roma ihre Identität. Anonymität und Verleugnung sind oftmals der Preis für ein „normales“ Leben.

Die hartnäckigen Vorurteile sind jedoch nur eine Facette des allgemein herrschenden Desinteresses der Mehrheitsbevölkerung, sich mit der Kultur der Roma und Sinti sowie unserer gemeinsamen Geschichte, auseinanderzusetzen. Lehrpläne an deutschen Schulen enthalten in der Regel kein Wort über die Existenz der Roma und Sinti als eine seit Jahrhunderten ansässige ethnische, kulturelle und sprachliche Minderheit. Bis heute wird in den Schulen bei der Behandlung des Nationalsozialismus nur selten der Holocaust an den Sinti und Roma in den Blick genommen. „Wir leben im Verborgenen“, so lautet bezeichnenderweise der Titel, der bisher einzig schriftlich festgehaltenen Erinnerungen einer Romni, Ceija Stojka²⁰, an die Schrecken der Konzentrations- und Vernichtungslager, sowie an das fortgesetzte Unrecht nach 1945.

Ein großer Mantel des Schweigens liegt über diesem Kapitel deutscher Geschichte. Warum aber brachen die Roma nicht selbst das Schweigen? „Nach ihrer Rückkehr aus den Konzentrati-

onslagern sahen sie sich Ignoranz und Verachtung gegenüber und waren nicht mehr bereit, sich dem Schmerz des Erinnerns auszusetzen“, heißt es im Vorwort von Ceija Stojkas Aufzeichnungen.

Um sich dem Schmerz des Erinnerns nicht auszusetzen und um die Kinder vor dem Schrecken zu bewahren, wird innerhalb der Sinti- und Roma-Familien oftmals nicht über traumatische Holocaust-Erfahrungen gesprochen. Durch diese Tabuisierung können traumatische Erlebnisse allerdings unbewusst auf die Kinder übertragen werden. In der Psychologie wird hier von Delegation gesprochen. „Wenn die erste Generation keine Trauerarbeit leistet, muss häufig die zweite dies stellvertretend für sie tun“, heißt es in einem Artikel über Psychotherapie mit Holocaust-Überlebenden in der Zeitschrift für Politische Psychologie.²¹ Des Weiteren spricht man in der Psychotraumatologie von sogenannten transgenerationalen Effekten, wenn sich die Traumafolgen über Generationen erstrecken. Zeit heilt eben doch nicht alle Wunden. Forschungen in der Psychotraumatologie beschäftigen sich mit Genozid und Verfolgung von Minderheiten unter dem Gesichtspunkt der Weitergabe traumatischer Erfahrungen. So können Kindern etwa die Rollen von ermordeten Verwandten oder Freunden, über die jedoch in der Familie noch nicht einmal gesprochen wurde, zugeschrieben werden. Den Kindern bleibt nichts anderes übrig, als die Atmosphäre des geheimnisumwitterten Schweigens mit eigenen Phantasien und Vermutungen auszufüllen.

Fazit

Es ist bei der Bildungsarbeit mit Roma-Frauen davon auszugehen, dass man es mit Frauen zu tun hat, die Traumatisierungen erlitten haben, sei es

¹⁸ Roma & Cinti Union e. V. (1990), Bleiberecht: Chronologie – Dokumentation – Berichte, Hamburg, S. 215.

¹⁹ Nach einer EMNID-Umfrage von 1994 bekannten sich 68 % der Befragten offen zu ihren Vorurteilen gegenüber „Zigeunern“, vgl. Winkel, Anneke (2002), Antiziganismus, Münster.

²⁰ Stojka, Ceija (1988), Wir leben im Verborgenen, Erinnerungen einer Rom-Zigeunerin, Wien: Picus Verlag, 1988.

²¹ Zeitschrift für Politische Psychologie, Jg. 8, 2000, S. 537.

Grundlagenwissen zum Begriff Trauma

von Olena Vaysgluz

Viele traumatisierte Menschen kommen zur psychologischen Beratung in das Projekt basics II. Sie zeigen häufig bestimmte Verhaltensmuster schon in der Art und Weise, wie sie ihre Geschichte berichten. Einige von ihnen fangen sofort an, über die schrecklichen Dinge, die mit ihnen passiert sind, sehr emotional zu erzählen, und es fällt ihnen schwer irgendwelche andere Themen anzusprechen. Andere versuchen das Gespräch über traumatische Ereignisse zu vermeiden und wollen darüber, was ihnen widerfahren ist, überhaupt nicht reden. Solche traumatischen Erlebnisse haben bei vielen dieser Menschen mit dem traumatischen Geschehen im Krieg oder während der Flucht im Kinder- oder Jugendalter zu tun. Beide Reaktionen von diesen Menschen zeigen, dass sie das, was sie erlebt haben, für sich nicht richtig begreifen können, sich oft von eigenen Emotionen und Erinnerungen überflutet und sich eigenen Reaktionen oft hilflos ausgeliefert fühlen. Sie können diesen „inneren Film der Erinnerung“ nicht nach eigenem Willen abschalten und fühlen sich von ihren Eindrücken überwältigt, obwohl diese traumatischen Erlebnisse schon vor Monaten oder Jahren stattgefunden haben. Noch bis heute können sie das, was mit ihnen passiert ist, nicht als ein bestimmtes Ereignis ihres Lebens und ihrer persönlichen Lebensgeschichte wahrnehmen und einordnen, sondern es nimmt in ihrem weiteren Leben einen sehr großen Anteil ihrer Gedanken und Gefühle in Anspruch.

Warum können diese Personen das traumatische Erlebnis nicht als ein einzelnes Ereignis, das vor vielen Jahren statt fand, wahrnehmen und ihre diesbezüglichen Gedanken und Gefühle kontrollieren? Warum ist ihre Reaktion darauf noch immer so stark? Wie kommt es dazu und was bedeutet das alles für ihr heutiges Leben? Um dies zu verstehen, schauen wir uns näher den Begriff „das psychische Trauma“, die Besonderheiten der Informationsverarbeitung und mögliche Auswirkungen des Traumas auf das Leben der Betroffenen an.

Was ist ein Trauma?

Nach der Definition von Gottfried Fischer und Peter Riedesser versteht man unter einem „psychischen Trauma“ ein vitales 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.¹

durch eigene Kriegserlebnisse im ehemaligen Jugoslawien, sei es durch ermordete Großeltern in Konzentrationslagern während des NS-Regimes oder sei es durch das Erlebnis eines lebensbedrohenden Angriffs von Neonazis in einem Asylbewerberheim in Rostock. Wenn es sich bei den Roma und Sinti in Deutschland auch um eine keineswegs homogene Gruppe handelt, so ist es doch ihre Geschichte der Verfolgung, Vertreibung und Diskriminierung, die sie eint.

Dieses Vermächtnis unserer gemeinsamen Geschichte ist bei der Arbeit mit Roma-Frauen immer mitzubedenken, denn vieles erklärt sich daraus. Es liegt auf der Hand, dass es einer über Jahre andauernden Beziehungsarbeit bedarf, um gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und um sich mit Respekt begegnen zu können. Für die Abgrenzung, welche die Roma für sich gegenüber der Mehrheitsbevölkerung ziehen, muss Verständnis entgegengebracht werden. Das kann im konkreten Fall heißen, dass man in Beratungssituationen nie „alles“ erfahren wird, mit manchmal offensichtlich seltsamen Ausreden leben muss oder aber zum gegebenen Zeitpunkt Informationen „häppchenweise“ weitergegeben bekommt.

Um eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können, ist es darüber hinaus notwendig, die eigenen und in der Gesellschaft noch immer herrschenden Vorurteile gegenüber „Zigeunern“ aufzudecken und zu bearbeiten. Dabei ist es gleichgültig, ob die zugeschriebenen Bilder positiv oder negativ besetzt sind. Marko Knudsen, Vorsitzender der Roma & Cinti Union, Hamburg, stellt das Hauptproblem des Antiziganismus immer wieder fest:

„Solange die Bilder von ‚Zigeunern‘, in den Köpfen der Mehrheitsgesellschaft festgefahren

sind, werden wir nicht als Menschen behandelt.“²²

Wenn also davon auszugehen ist, dass Lehrende und Beratende in Roma-Projekten Angehörige der Mehrheitskultur sind, erhalten die in den folgenden Kapiteln genannten Grundvoraussetzungen für eine interkulturell kompetent gestaltete Begegnung wie Respekt, Offenheit, und auch spezifisches Fachwissen über kulturelle, religiöse und politische Hintergründe eine neue, zusätzliche Dimension.

Zum Weiterlesen:

Literatur:

- Stojka, Ceija (1988), *Wir leben im Verborgenen, Erinnerungen einer Rom-Zigeunerin*, Wien: Picus Verlag.
- McCann, Colum (2007), *Zoli*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Fachliteratur:

- Lindemann, Florian (2005), *„Schule muss schmecken“ Ermutigende Erfahrungen junger Roma im deutschen Bildungswesen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Winkel, Anneke (2002), *Antiziganismus*, Münster: Unrast-Verlag.
- Reemtsma, Katrin (1996), *Sinti und Roma – Geschichte, Kultur, Gegenwart*, München: Beck.

²² Vgl. Interview mit Marko Knudsen, dem Vorsitzenden der Roma & Cinti Union e. V. und des Europäischen Zentrums für Antiziganismusforschung, in:

FLUCHTort Hamburg, Newsletter, Ausgabe 1, März 2007.

¹ Fischer, Gottfried/Riedesser, Peter (2003), *Lehrbuch der Psychotraumatologie*, 3. Auflage, München: UTB Ernst Reinhardt.

Um welche Situationen oder Situationsfaktoren geht es hier und welches Ausmaß an Bedrohung müssen Sie annehmen, um solche Reaktionen auslösen zu können? Es geht hier vor allem um die „Extremerfahrungen“, wie z. B. Verkehrsunfälle, Naturkatastrophen, Gewaltkriminalität, Inhaftierung, Folter, Verfolgung, Kriegserlebnisse, Vergewaltigung, sexuelle Gewalt an Kindern, zum Teil auch Erfahrungen wie Mobbing oder Arbeitslosigkeit. Solche Erfahrungen gelten in diesem Sinn als „katastrophal“ und „existenziell bedrohlich“, wenn in der traumatischen Situation:

- eine Gefahr für das eigene Leben und/oder die körperliche Unversehrtheit besteht (existenzielle Bedrohung von Leben) oder
- die Bindung zu einer bedeutenden Bezugsperson akut bedroht ist. Dies ist z. B. bei der Zeugenschaft einer lebensbedrohlicher Situation für (eine) nahestehende Person(en) der Fall (existenzielle Bedrohung von Bindung) oder
- die Wahrnehmung, ein autonom handelnder und denkender Mensch zu sein, bedroht ist (existenzielle Bedrohung von Autonomie).

In einer traumatischen Situation ist es oft nicht möglich zu flüchten oder sich zu verteidigen bzw. eine Flucht oder Verteidigung führt nicht zu einem Nachlassen der Bedrohung, d. h. die Situation kann nur in einem Zustand von intensiver Furcht, Hilflosigkeit, Ausgeliefertsein und Entsetzen ertragen werden.

Ausgehend von dem traumatischen Ereignis werden verschiedene Arten von Traumatisierung als unterschiedlich schwerwiegend beschrieben. Unterschieden wird zum einen nach der Verursachung des Traumas zwischen:

- von Menschenhand ausgelösten Traumata (Krieg, Folter, Vergewaltigung, etc.) und

- nicht direkt von Menschen verursachte Traumata, z. B. Naturkatastrophen.

In ihren Auswirkungen werden von Menschen verursachte Verletzungen als schwerwiegender betrachtet, da sie das Vertrauen in menschliche Beziehungen fundamental erschüttern. Zum anderen wird noch eine wichtige Klassifikation nach der Dauer des traumatischen Ereignisses in:

- einmalige bzw. kurz andauernde traumatische Ereignisse (Typ I-Traumata) sowie
- wiederholte und/oder über lange Zeiträume hinweg andauernde Traumatisierungen (Typ II-Traumata) gemacht.

Die Frage, ob eine Traumabewältigung erfolgreich war oder eine psychische Diagnostik der Symptome, die als Folge der traumatischen Ereignisse entstanden sind, nötig ist, soll im nächsten Kapitel beantwortet werden.

Diagnostik von Folgen der traumatischen Erfahrung

Die Notwendigkeit einer Diagnostik von Symptomen, die in Zusammenhang mit einem traumatischen Erlebnis stehen, besteht dann, wenn solche Symptome nach längerer Zeit nicht ausklingen. Dabei spricht man oft als erstes über die Diagnose einer „Psychotraumatischen Belastungsstörung“. Diese Diagnose wird nach klinisch-diagnostischen Leitlinien der WHO (*World Health Organization*) folgendermaßen beschrieben:²

- (1) Die Betroffenen sind einem kurz oder lang anhaltenden Ereignis oder Geschehen von außergewöhnlicher Bedrohung mit katastrophentypischem Ausmaß ausgesetzt, das nahezu bei jedem tiefgreifende Verzweiflung auslösen würde.
- (2) Anhaltende Erinnerungen oder Wiedererle-

ben der Belastung durch aufdringliche Nachhall-erinnerungen, Flashbacks, oder in Träumen vor dem Hintergrund eines andauernden Gefühls der emotionalen Teilnahmslosigkeit der Umgebung gegenüber usw.

(3) Umstände, die der traumatischen Belastung ähneln oder mit ihr in Zusammenhang stehen, werden tatsächlich oder möglichst vermieden. Dieses Verhalten bestand nicht vor dem belastenden Ereignis.

(4) Es können auch folgende Symptome vorhanden sein:

- *anhaltende Symptome einer vegetativen Übererregtheit*
- *Ein- und Durchschlafstörungen*
- *Reizbarkeit und Wutausbrüche*
- *Suizidgedanken.*

(5) Die Kriterien 1, 2 und 3 treten innerhalb von sechs Monaten nach dem Belastungsereignis auf. In einigen Fällen kann ein späterer Beginn berücksichtigt werden. Dies sollte aber gesondert angegeben werden.

Ein traumatisches Ereignis kann auch zu folgenden Störungen führen:

- **Komplizierte Trauer:** Wenn noch Jahre nach dem Verlust eines Menschen, dieser so erlebt wird, als sei er erst gestern gewesen, und die subjektive Bedeutung von Trauer und ihr Anteil im sonstigen psychischen Erleben sehr groß ist.
- **Angst- und Panikstörungen:** Dies ist der Fall, wenn außer Angst oder Panik keine Symptome der PTBS vorliegen.
- **Posttraumatische Somatisierungsstörung:** Zwar sind nicht alle Bedingungen für eine PTBS (s.o.) erfüllt, doch der/die Betroffene leidet seit dem Trauma unter somatischen Folgen, wie Kopfschmerzen, Migräne, Bauchschmerzen.

- Depressionen und Anpassungsstörungen.

Bleibt eine „Posttraumatische Belastungsstörung“ unbehandelt, kann sie auch zu schwerwiegenderen psychischen Störungen führen. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die oben beschriebenen Störungsbilder psychotherapeutisch und in bestimmten Fällen auch medikamentös behandelt werden.

Die Diagnose Posttraumatische Belastungsstörung wird oft in Zusammenhang mit einem einzelnen traumatischen Ereignis gebracht (siehe Punkt 1). Was würde passieren, wenn ein Mensch mehrmals in seinem Leben traumatisiert war? Wenn er mehrere, unterschiedlich schwere Ereignisse erlebt hat? Diese Frage erklärt sich durch das Konzept der sequentiellen Traumatisierung.

Das Trauma als Prozess: die sequentielle Traumatisierung

Bei mehreren aufeinanderfolgenden traumatischen Ereignissen spricht man von einer „sequentiellen Traumatisierung“. Den Begriff „sequentielle Traumatisierung“ hat Hans Keilson (1979) eingeführt.³ Anstatt die traumatischen Erfahrungen als einzelnes Ereignis zu betrachten, beschreibt er sie als Prozess:

Im Rahmen einer über 25 Jahre dauernden Studie in Holland nach Ende des Zweiten Weltkrieges, in der er jüdische Erwachsene und Kinder (Kriegswaisen) untersuchte, hat er bei den Opfern festgestellt, dass sich verschiedene Symptom-schichten den unterschiedlichen Verfolgungswellen zuordnen ließen. Den unterschiedlichen Verfolgungswellen entsprechend definierte er drei traumatische Sequenzen:

- (1) Beginn der Verfolgung (die feindliche Besetzung der Niederlande mit dem beginnenden Terror gegen die jüdische Minderheit; Angriffe

² Dilling, Horst/Mombour, Werner/Schmidt, Martin H (2000). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD - 10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinie, 4. Auflage, Bern: Hans Huber.

³ Keilson, Hans (1979), Sequentielle Traumatisierung bei Kindern, Stuttgart: Enke.

auf die soziale und psychische Integrität der Familien)

(2) Direkte Verfolgung (Deportation von Eltern und Kindern bzw. Trennung von Mutter und Kind, Versteck, Aufenthalt in Konzentrationslagern)

(3) Nachkriegszeit mit der Vormundschaftszuweisung als zentralem Thema⁴

Durch jede neue Verfolgungswelle wurden alte Erinnerungen und schmerzhaft Gefühle wiedererweckt. Nach Keilson ist der Verlauf der Sequenz der Nachkriegszeit für die Gesundheitsperspektiven der Opfer bedeutsamer als der Schweregrad der Traumatisierung und Sequenz der direkten Verfolgung. Nach Keilson hält die Traumatisierung an, auch nachdem die aktive Verfolgung oder der Krieg beendet wurde. Deshalb kann man ein Trauma nicht als psychische Folge eines bestimmten eingegrenzten Ereignisses verstehen.

So bezieht sich das Trauma eines Kriegsflüchtlings nicht nur auf seine Kriegserlebnisse, sondern auch darauf, wie er nach dem Krieg sozial integriert oder isoliert wurde, wie in der Gesellschaft mit seinen Erlebnissen umgegangen wird. Solche Vorgänge können zu einem anhaltenden traumatischen Prozess führen. Es kann bestimmt werden, wann ein traumatischer Prozess begonnen hat, aber nur selten, wann er aufhört.

Eine Weiterentwicklung des Konzeptes von Keilson wurde von dem Diplompsychologen Dr. David Becker⁵ weiter ausgearbeitet. Er hat das Konzept von Keilson erweitert und ausdifferenziert, indem er folgende Sequenzen formuliert:

1. Vor Beginn des traumatischen Prozesses
2. Beginn der Verfolgung
3. Akute Verfolgung – der direkte Terror
4. Akute Verfolgung – Chronifizierung

⁴ Vgl. ebenda.

⁵ Dr. David Becker, Vortrag: Flucht: Sequentielle Traumatisierung und Stigma.

5. Zeit des Übergangs

6. Nach der Verfolgung

In diesem Konzept werden die Erfahrungen, die Menschen noch vor dem Trauma gemacht haben, als eine selbständige, erste Sequenz formuliert. Es handelt sich z. B. um individuell-biografische Erfahrungen (z. B. Autounfall) oder nicht überwundene historische Erfahrungen (Krieg und Verfolgung innerhalb der letzten 50 Jahre) im Leben jeder Person noch vor Beginn des jetzigen traumatischen Ereignisses (z. B. Krieg). Was jemand schon erlebt hat und welche Spuren das Erlebte bei der betroffenen Person hinterlassen hat, spielt eine große Rolle bei der Schwere der Bewältigung von neuen traumatischen Erlebnissen. Es ist verständlich, dass solche Sequenzen wie „Beginn der Verfolgung“ und „Akute Verfolgung – der direkte Terror“ von der Mehrheit der Menschen als traumatisch erlebt wurden. Es wird aber oft übersehen, dass es zu einer Chronifizierung der Symptome kommen kann, in der Zeit, wo es anscheinend keine Eskalation, sondern eine Pause im Kriegsgeschehen gibt.

Wie erklärt es sich, dass es zu einer Chronifizierung gerade in dieser Phase kommt? Akute Zerstörung oder Verfolgung, die Betroffene in den Kriegen erleben, ist oft zeitlich begrenzt, und offenbar sollen sich danach auch die traumatischen Symptome reduzieren, weil sich die Situation beruhigt hat. Nach Becker ist dies aber nicht der Fall, weil den Menschen oft während einer solchen Auszeit das Ausmaß der eigenen Beschädigung durch den Krieg bewusst wird. Außerdem wird die chronifizierte Angst vor dem, was noch bevorsteht (Angst vor neuen Katastrophen) stärker. Nach Becker kann sich in der Zeit des Übergangs, wenn ein Ende des Konfliktes schon absehbar ist, einerseits die Befindlichkeit der Menschen

Dokumentation der Fachtagung am 24.01.2006: Traumatisierung und Qualifizierung – ein Widerspruch? Chancen und Herausforderungen bei der Integration von traumatisierten Flüchtlingen.

verbessern, weil sie erste Zukunftsvisionen wagen. Andererseits verstehen viele Betroffene genau zu diesem Zeitpunkt, dass sie ihre Vergangenheit nicht ändern können, was bei einigen zu einer persönlichen Krise führt.

Sowohl Keilson als auch Becker sind der Ansicht, dass nach Ende des Krieges (Sequenz „Nach der Verfolgung“) das Gefühl der Lebensbedrohung nicht zu Ende geht, sondern sich in dieser Phase zur langfristigen individuellen Pathologie entwickeln kann. Ob eine Person eine solche Pathologie entwickelt, hängt häufig von ihrer Situation

ab: die Art der Versorgung oder Betreuung, die geleistet wird, die juristische und soziale Aufarbeitung der Vergangenheit usw. Nach Dr. Becker könnte es manchmal sinnvoll sein, den individuellen Traumatisierungsverlauf in noch mehr oder auch in weniger Sequenzen zu definieren: Flucht, Exil und Rückkehr können eigene traumatische Sequenzen darstellen.

Phase der Flucht	Inhalt
1. Vom Beginn der Verfolgung bis zur Flucht	Die Entscheidung zu flüchten ist oft unfreiwillig und löst in den Betroffenen widersprechende Gefühle aus.
2. Auf der Flucht	Diese Phase ist dann besonders schwer, wenn sie mehrere Wochen und Monate dauert. Hier können die Menschen neuen Traumatisierungen ausgesetzt werden. Sie verfolgen das Ziel, sich in Sicherheit zu bringen, was nicht immer einfach ist. „Das Chaos, der eingeschränkte Überblick und die überwältigende Angst führen zu Entscheidungen, die für das Überleben nicht immer förderlich sind.“ (Becker).
3. Übergang 1 Die Anfangszeit am Ankunftsort	Der Fluchtort entspricht oft nicht den Erwartungen und garantiert nicht immer Sicherheit, deshalb ist die Ankunft am Ziel meist erschreckend. Viele neue unerwartete Probleme: Wohnsituation, Aufenthaltsstatus, Bleiberecht, Arbeiterlaubnis, Schutz vor kriminellen Übergriffen sowie ökonomische Situation müssen gleichzeitig gelöst werden, was oft zur Überforderung führt. In dieser Phase werden psychische Traumatisierungen bewusst wahrgenommen.
4. Chronifizierung der Vorläufigkeit	In dieser Sequenz können unterschiedliche Bewertungsvorgänge in der Abhängigkeit von zwei Etappen unterschieden werden: 1. Wenn der Aufenthalt in dem neuen Land als vorläufig eingeschätzt wird, erhalten die Menschen viele Bindungen an das Heimatland und bleiben bei ihrer bisherigen Identität. Sie versuchen aber nicht, sich zu integrieren oder höchstens in geringem Maße. 2. Wenn der Aufenthalt in dem neuen Land als stabil eingeschätzt wird, erleichtert dies die Integration, bedeutet aber einen stärkeren Identitätsbruch. Alte Bindungen können nur mangelhaft aufrecht erhalten werden. Bedingt durch die Gegebenheiten am Fluchtort kann von Flüchtlingen häufig nicht bestimmt werden, ob sie bleiben oder wegfahren sollen, was zur Chronifizierung der Vorläufigkeit führt.
5. Übergang 2 Die Rückkehr:	Es geht um die Zeit von der Entscheidung über die Rückreise bis zur Anfangszeit im Heimatland. Unfreiwillige Rückkehr führt oft zu einer schweren Re- oder Neutraumatisierung. Aber auch dann, wenn sich die Flüchtlinge freiwillig zur Rückkehr entschließen, kann es zu einer Krise kommen, besonders dann, wenn der Aufenthalt im Fluchtland sehr lange gedauert hat und z. B. die Eltern zurückkehren und die Kinder bleiben wollen, weil sie sich am Exilort inzwischen zu Hause fühlen.
6. Nach der Verfolgung	Aus Flüchtlingen werden RemigrantInnen: Obwohl die Betroffenen auf die Dauer wieder heimisch werden, gibt es keine echte Rückkehr. Das Exil bleibt Teil der Lebenserfahrung – positiv durch die dort erworbenen neuen Kenntnisse, negativ durch die Erfahrung des Nicht-Dazugehörens. In den Familien der Betroffenen bleibt der unfreiwillige Migrationsprozess über Generationen hinweg ein Thema. (Becker)

Ein traumatischer Zusammenbruch kann nach einer Reihe von Ereignissen erfolgen, die für sich genommen, unerschwerlich bleiben können, in ihrer zeitlichen Abfolge und Häufung aber kumulativ wirksam werden. Die Auszeit, die nach einem traumatischen Ereignis auftritt, wird immer wieder von neuen traumatischen Ereignissen unterbrochen, was zum Abbruch von Abwehrmechanismen führt.

Ob ein traumatisches Erlebnis ein Einzelereignis bleibt oder sich im ungünstigen Fall zu einer sequentiellen oder kumulativen Traumatisierung entwickelt, hängt sowohl von den Besonderheiten der Bewältigungsmechanismen von den Flüchtlingen selbst als auch von der Einstellung zu ihnen seitens der anderen Menschen ab. Die Folgen von solchen Traumatisierungen zeigen, wie wichtig es ist, den Betroffenen eine Möglichkeit zu geben, mit ihrer jeweiligen Geschichtlichkeit, ihren Stärken und Schwächen anerkannt zu werden und ihnen eine Chance zu geben, positive Erfahrungen zu machen und sich zu entwickeln. Unabhängig davon, ob die betroffene Person ein traumatisches Ereignis erlebt hat oder eine größere und mehrere kleinere Erschütterungen oder Traumatisierungen erleben musste, spielen Aspekte wie Art der Informationsverarbeitung, psychosoziale Aspekte und Umwelteinflüsse bei der Entstehung und Stärke der Symptomatik eine große Rolle.

Konsequenzen von Traumaerfahrungen für die Betroffenen

Besonderheiten der Informationsverarbeitung

Nach einem Trauma erleben Menschen oft einzelne Teile des traumatischen Erlebnisses immer wieder. Die Erinnerungen kommen in Form von plötzlich unerwarteten Bildern oder Geräuschen mit den gleichen Gerüchen, Geschmacks- oder körperlichen Empfindungen (wie z. B. Kälte, Schmerz) oder Gefühlen, welche die Betroffenen in der traumatischen Situation hatten. Also treten solche Erinnerungen vor allem als Sinneseindrücke (sensorische Eindrücke) in Erscheinung und selten in Form von Gedanken. Diese Sinneseindrücke tauchen sofort auf und werden so erlebt, als würden sie gerade jetzt (im gegenwärtigen Moment) geschehen, und nicht als Erinnerung an eine vergangene Erfahrung. Ein solches Wiedererleben früherer Gefühlszustände heißt *Flashback*. Manchmal auch tagsüber ist das Wiedererleben so lebhaft, dass es so scheint, als passiere das traumatische Ereignis noch einmal. Auch im Schlaf wird man von Alpträumen immer wieder heimgesucht. Das Wiedererleben kommt unwillkürlich. Deswegen entwickeln die Betroffenen das Gefühl, keine Kontrolle mehr darüber zu haben, wie sie sich fühlen, woran sie denken oder was sie empfinden, weder am Tag noch in der Nacht.

Der Grund dafür sind Enkodierungs- und Speicherbesonderheiten im Gedächtnis der Menschen, welche die traumatische Reaktion auf ein belastendes Ereignis erlebt haben. Um das zu verstehen, schauen wir uns die Gedächtnisarten an. Es gibt implizite und explizite Gedächtnisarten, die sich nach ihren Inhalten, Erinnerungsarten und der Art der Informationssortierung unterscheiden:

Gedächtnisart	Explizites Gedächtnis	Implizites Gedächtnis
Inhalte	Es werden Fakten, Wortbedeutungen, Wissenszusammenhänge gespeichert. Es bewahrt die Erinnerung an Ereignisse, die zur Grundlage einer bewussten Autobiografie werden. Weiter gehört das Wissen dazu, wann und wo Informationen erworben wurden.	Es werden Verhaltensweisen gespeichert, die wir ohne nachzudenken abrufen können: 1) Sinneseindrücke: Geräusche, Gerüche, Farben, Formen usw. 2) affektive Bewertung von Sinneseindrücken 3) automatische motorische Fähigkeiten, z. B. Fahrrad fahren.
Art der Informationssortierung	1) nach persönlich relevanten Themen (z. B. Freundschaften, Prüfungen, Sport) 2) nach Zeitperioden (z. B. Schulzeit, Lehrzeit, erste Anstellung etc.) geordnet. Die Erinnerungen sind in einer geordneten und abstrahierten Weise gespeichert, die ein extrem lebhaftes und emotionales Wiedererleben verhindert (Conway (1997)). Der Abruf erfolgt im Allgemeinen über Suchstrategien, die sich an der Bedeutung des Ereignisses orientieren.	nicht zeitlich sortiert, sondern kategorischer Art, wie z. B. „heiße Herdplatte = Verbrennungsgefahr“ oder „lautes Explosionsgeräusch = Lebensgefahr = sofort in Deckung gehen, ohne lange nachzudenken“. Diese nicht-zeitliche Interpretation auf relativ niedriger Ebene findet (wie bei Tieren) sehr schnell statt (innerhalb von 300-400 Millisekunden) und hat einen „automatischen“ Charakter.
Erinnerungsart	Inhalte des expliziten Gedächtnisses sind erklärbar, bewusst, aber leider nicht immer sofort verfügbar.	Es ist unabhängig vom expliziten Gedächtnis und läuft oftmals auch unbewusst ab.
Entsprechender Gehirnnort	Hippocampusformation	Amygdala (Mandelkern, Teil des limbischen Systems)

Viele Auslösereize (engl. trigger) von ungewolltem Wiedererleben des Traumas haben keine starke bedeutungsvolle Beziehung zu dem traumatischen Ereignis. Diese Reize wurden vielmehr gleichzeitig mit dem Trauma wahrgenommen und deshalb mit dem Trauma assoziiert. Hierbei handelt es sich vor allem um externe Reize, wie Farben, die Gestalt eines Menschen, Gerüche, ein bestimmter Satz, der in einem bestimmten Tonfall gesprochen wurde, ähnliche emotionale Zustände (z. B. sich hilflos oder gefangen fühlen), bestimmte eigene Bewegungen oder Körperhaltungen, starke körperliche Erregung. Diese Auslösereize sind oft im impliziten (nicht sprachgebundenen, unbewussten, bildhaften) Gedächtnis gespeichert. Nach der Traumatisierung sind sie viel schneller als explizite (sprachge-

bundene, bewusste) Gedächtnisinhalte abrufbar. Die Betroffenen erleben daher posttraumatische Symptome auch als Reaktion auf nur entfernt mit dem Trauma assoziierte Reize.

Die traumatischen Erlebnisse selbst wurden im impliziten (nicht sprachgebundenen, unbewussten, bildhaften) Gedächtnis als bestimmte, nicht unbedingt zusammenhängende Bilder gespeichert. Dieser Speichervorgang passiert so schnell, dass diese Bilder fast gar nicht in ihrer Bedeutung verarbeitet werden. Viele tatsächlich situationsrelevanten Zusammenhänge und Sinnverbindungen zwischen den Bildern gehen verloren und können von den Betroffenen nicht erinnert werden. Die Information über das traumatische Erlebnis kommt noch nicht ins explizite

Gedächtnis, wo alle Inhalte hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Beziehungen zu anderen, bereits vorhandenen Informationen und späteren Erfahrungen bewertet werden können. Deshalb haben die Betroffenen oft den Eindruck nicht unterscheiden zu können, ob es sich nur um eine Erinnerung oder eine objektive Gefahr handelt und können diese Erinnerung noch nicht im autobiografischen Gedächtnis ablegen. Damit ist es für die Betroffenen schwierig, das Trauma als einen Teil des Lebens (aber nur einen kleinen Teil des Lebens) zu verstehen und damit seine wiederkehrende Bedeutung zu relativieren.

Wie wir gesehen haben, wird die Lebensqualität der Betroffenen durch die Besonderheiten der Informationsverarbeitung und Wahrnehmung von traumatischen Erlebnissen beeinflusst. Offen bleibt die Frage, welche Auswirkungen von traumatischen Erlebnissen auch im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden sollen. Wie wirkt sich diese Erfahrung auf die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten der Menschen aus, die Traumata erlebt haben?

Auswirkungen auf kognitive Aspekte

Aufgrund ihrer oft multiplen traumatischen Belastungen treten bei traumatisierten Menschen Konzentrationsprobleme auf. Sie können nicht bei der Sache bleiben, weil Anderes und Wichtigeres sie belastet. Sie haben Aufmerksamkeitsprobleme, weil für sie die Inhalte von traumatischen Erlebnissen, solange diese noch nicht verarbeitet wurden, relevanter sind als die Lerninhalte im Unterricht. Da sie gelernt haben, auf traumabezogene Reize zu achten, können sie auf scheinbar harmlose Situationen (Reize) im Unterricht mit Angst oder Entsetzen reagieren. Manchmal

antworten die Betroffenen auf ganz bestimmte traumabezogene Reize mit Erregungszuständen. Wenn solche Reize im Unterricht zufällig auftauchen, ist es schwer, die Ungewissheit zu ertragen und sich neuen Situationen zu stellen. Die Fähigkeit mit Ungewissheit umzugehen, ist aber sehr wichtig, um neue Antworten auf die im Unterricht gestellten Fragen zu finden.

Kognitive Einschränkungen und Konzentrationschwierigkeiten sind übliche Reaktionen auf traumatische Erlebnisse. Vielen Menschen macht es Angst, wenn sie sich nicht darauf konzentrieren oder daran erinnern können, was um sie herum geschieht. Solche Konzentrationsprobleme sind vorübergehend und mit der Verarbeitung von den traumatischen Erlebnissen verbunden. Das Ereignis wird immer wieder im Gehirn durchgegangen, um eine Möglichkeit zu finden, es zu verarbeiten. So bleibt weniger geistige Kraft zur Konzentration auf andere Dinge zur Verfügung. Auch der Versuch, die Erinnerungen an das Ereignis zu verdrängen kostet viel Energie. Je mehr man das traumatische Erlebnis verarbeitet, desto mehr kehrt auch die Konzentrationsfähigkeit zurück.

Auswirkungen auf kommunikative Aspekte

Ausgeprägte Schreckhaftigkeit äußert sich, z. B. durch Zusammenzucken bei kleinsten Geräuschen oder plötzlichen Bewegungen

Nach einem Trauma versucht der Betroffene besonders wachsam zu sein: Das soll nie wieder passieren! Deshalb beobachten die Überlebenden unbewusst oder auch ganz bewusst ihre Umwelt sehr genau. Ist dort nicht ein erstes Anzeichen für Rauch und Feuer zu sehen? Warum hat der Mann dort drüben so geguckt, will er mich anfallen?

Opfer von traumatischen Erlebnissen haben gesehen, dass sich ihre Welt von einer Sekunde auf die andere verändern kann. Obwohl niemand auf eine Katastrophe vorbereitet sein kann, fühlt man sich verantwortlich dafür, dass man nicht besser vorbereitet war. Dies hat auch damit zu tun, dass das Gehirn Dinge zusammen abspeichert – etwa die akustische Wahrnehmung einer Explosion mit der Erinnerung an das grausige Geschehen danach –, so dass sie von dem Zeitpunkt des traumatischen Erlebnisses an zusammen abgespult werden. Deswegen kann das kleinste Geräusch oder ein bestimmter Geruch, welche in der traumatischen Situation im Vordergrund vorhanden waren, schmerzhaft Erinnerungen der vergangenen Situation auslösen. Um dies zu ändern sind bestimmte therapeutische Interventionen sowie viel Zeit und Geduld erforderlich.

Vermeidungsverhalten – das ist der Versuch von Seiten des Betroffenen, belastende Gesprächsthemen, Gedanken an die extrem belastenden Erfahrungen in der Vergangenheit zu vermeiden, genau wie Orte und Situationen, die an diese erinnern.

Bei sexuellen Missbrauchsoffern wird die Nähe von fremden Menschen, bei Kriegszeugen werden laute Orte und Menschenansammlungen gemieden. In vielen Fällen ziehen sich die Betroffenen so vollständig wie möglich vom Leben selbst zurück, gehen kaum noch aus dem Haus und verschließen sich selbst den nächsten Angehörigen gegenüber.

Das sollte von Kommunikationspartnern der Betroffenen nicht als persönlich beleidigend wahrgenommen werden, wenn traumatisierte Menschen z. B. nicht zu gemeinsamen Festen gehen möchten, das könnte auch mit früheren traumatischen Erlebnissen und Ängsten in Zusammenhang stehen.

Zeitweise geistige Abwesenheit im Gespräch und das Gefühl bei der Kommunikation mit den Anderen „*nichts mehr mitzukriegen*“ werden bei Betroffenen durch Abwesenheitszustände – sogenannte dissoziative Zustände (wie z. B. „*auf die Straße gehen, obwohl die Ampel rot ist*“; „*die richtige Busstation verpassen*“), Grübeln (über die Vergangenheit, das Verlorene, aber auch die Gegenwart: „*Warum ich?*“), Flashbacks und Intrusion (die unerwünschte aufdringliche Erinnerung an das Trauma, Bilder, Gefühle, sinnliche Wahrnehmungen) ausgelöst.

Ausgeprägte Stimmungsschwankungen zeigen sich in Niedergeschlagenheit oder wütenden Reaktionen wegen Kleinigkeiten; in plötzlichen Weinanfällen bis hin zu Weinkrämpfen und in Reizbarkeit und Wutanfällen.

Es äußert sich in der Befürchtung „*nicht mehr normal zu sein*“ – die Kontrolle zu verlieren oder verrückt zu werden, da die Beschwerden wahrgenommen, aber nicht zugeordnet und verstanden werden können. Der Betroffene verhält sich plötzlich anders, als er sich kennt.

Es kann ausgeprägtes **Misstrauen** und das Gefühl, isoliert zu sein, auftauchen. Das Gefühl, dass niemand verstehen oder helfen kann, sollte vom Gesprächspartner nicht persönlich genommen werden. Es braucht Zeit, bis der Betroffene anderen Menschen wieder vertrauen kann.

Des Weiteren können **vegetative Symptome** wie Zittern, Atembeschwerden, Herzrasen und Herzschmerzen beobachtet werden.

Die beschriebene Art der Informationsverarbeitung gibt uns eine Erklärung dafür, warum sich viele Betroffene ihre traumatischen Erinnerungen noch Jahre nach dem Trauma so lebhaft vorstellen, einige der beschriebenen Symptome entwickeln und das Trauma nur schwer verar-

beiten können. Diese Information gibt jedoch keine Antwort darauf, ob alle Menschen, die häufig Zeugen von gleichen oder ähnlichen traumatischen Ereignissen waren oder sie selbst erlebt haben, posttraumatische Störungen entwickeln. Welche Aspekte spielen eine Rolle, ob eine konkrete Person nach dem Trauma solche Störungen entwickeln wird oder nicht? Die Antwort gibt das nächste Kapitel.

Welche Aspekte spielen bei der Traumasymptomatik eine Rolle? Psychosoziale Aspekte

Manche Menschen, die einige traumatische Ereignisse erlebt haben, entwickeln keine auffälligen psychischen Symptome, bei anderen kann es zu diversen psychischen Störungen kommen. Das hat unterschiedliche Gründe:

Mehrere Faktoren, die für den weiteren Verlauf der Traumareaktion entscheidend sind, wurden hier auf der Basis von Jo Eckardts (2005) Beschreibung formuliert:

- Bestand akute Lebensgefahr oder wurde die Situation als lebensgefährlich eingeschätzt?
- Dauer des traumatischen Erlebnisses: War das Trauma nach wenigen Sekunden vorüber oder hat es Jahre gedauert?
- Schadensumfang: Sind Menschen gestorben? Wurde die Gesundheit oder Unversehrtheit des Körpers beeinträchtigt? Gingen Wohnung oder persönliche Wertgegenstände verloren?
- Alter der Betroffenen: Kinder und Erwachsene benutzen ganz unterschiedliche Bewältigungsmechanismen und nehmen das gleiche Trauma ganz verschieden wahr. Für Kinder haben Worte keine so große Bedeutung, deshalb sind altersgemäße Spiel- oder Malangebote zur Traumabearbeitung vorzuschlagen. Wenn das nicht möglich war, können die Betroffenen

noch als Erwachsene auf bestimmte neutrale Ereignisse, die in assoziativem Zusammenhang mit dem traumatischen Erlebnis stehen, starke gefühlsmäßige Reaktionen haben.

- Interpretation, Sinnggebung und eine Erklärung für das Erlebnis sind oft entscheidend für den Umfang des Leidens. Wurde das Trauma als persönlicher Angriff erfahren oder wahrgenommen? Wie wurde es bewertet?
- Welche Erfahrungen hat die betroffene Person noch vor dem Trauma gemacht? Waren bereits Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein und Vertrauen in die Welt vorhanden oder nicht?
- War die Person während des Traumas hilflos oder hat sich selbst als hilflos erlebt? Es ist wichtig, ob der Mensch die Möglichkeit hatte, in einer solchen Situation zu handeln, auch wenn er dadurch nicht unbedingt gerettet wurde.
- Wie wurde seitens des sozialen Umfeldes auf das Trauma reagiert? Wurde die betroffene Person als Opfer anerkannt und psychologisch betreut oder wurde sie selbst beschuldigt? Wurde das Trauma gesellschaftlich anerkannt (etwa bei einer Flut), oder nicht (sexueller Missbrauch)?

Wie wir bei der Beschreibung von Faktoren gesehen haben, hängt die mögliche Entwicklung von posttraumatischen Reaktionen und Belastungsstörungen nicht nur von den objektiven Traumamerkmale und Reaktionen von der Umgebung ab. Auch die subjektiven Bewertungsprozesse und Interpretationen sind von entscheidender Bedeutung: ob man die Situation z. B. als ausweglos empfunden hat oder auch sich selber Schuldgefühle zuschreibt und welche Beweggründe man für das Ereignis verantwortlich macht. Je größer das Gefühl der während des Traumas erlebten Hilflosigkeit ist, desto höher ist

das Risiko für die Entwicklung einer posttraumatischen Belastungsstörung.

Oft schildern die Betroffenen die traumatischen Erlebnisse, ohne sie genau interpretieren oder einordnen zu können. Sie schätzen das, was passiert, einfach als schrecklich ein. Die Art der vorherrschenden Emotionen (Schuldgefühl, Ärger, Scham, Trauer, Furcht) kann einige Hinweise auf die zugrunde liegenden Interpretationen geben. Eine traumatische Symptomatik oder posttraumatische Belastungsstörung kann durch solche Interpretationen längere Zeit aufrechterhalten bleiben.

Die Interpretationen der Konsequenzen des traumatischen Erlebnisses der Betroffenen wird bei der psychotherapeutischen Arbeit besonders relevant. Um das herauszufinden, fragt der Psychotherapeut, was der Patient am schwierigsten/schlimmsten während oder nach dem Ereignis empfunden hat und was er über seine PTB-Symptome, das Verhalten anderer Menschen und sein eigenes während und nach dem Ereignis denkt. Es ist für die weitere Traumabearbeitung wichtig, die individuelle Bedeutung der Bilder, die beim intrusiven Wiedererleben immer wieder auftauchen, zu erfassen. Im psychotherapeutischen Gespräch ist es gleichfalls von Bedeutung die Momente wahrzunehmen, wann sich der Patient zurückzieht oder dissoziiert.

Wie wir hier gesehen haben, spielen sowohl äußere Faktoren während des traumatischen Erlebnisses als auch Besonderheiten der persönlichen Wahrnehmung sowie individueller Bedeutung und Verarbeitung von dem Geschehen eine große Rolle. Was passiert mit den Flüchtlingen aber nach dem Trauma? Können sie wieder das Vertrauen in ihr eigenes Leben aufbauen und das Gefühl entwickeln, dass ihr Leben auch von

ihnen und nicht nur von den äußeren Umständen abhängt und sie ihre Situation selbst beeinflussen können?

Die „krankmachende“ Wirkung der Umwelt⁶

Die Lebenssituation und Rahmenbedingungen für Flüchtlinge und Asylbewerberinnen, die im Aufnahmeland Deutschland Schutz und Sicherheit suchen, wie z. B. die verordnete Untätigkeit, sind so ausgelegt, dass sie die individuelle Überzeugung, keinen Einfluss auf das eigene Leben ausüben zu können, leicht verstärken und festigen können.

Das psychologische Konzept der erlernten Hilflosigkeit (Seligman (1975)) besagt, dass wenn ein Individuum auf unkontrollierbare Situationen und Ereignisse trifft und immer wieder die Erfahrung macht, dass es keine Veränderungen bewirken kann bzw. seine Handlungen nicht die gewünschten Effekte erzielen, die Gefahr besteht, diese Erfahrungen zu generalisieren. Aus der in der Situation erlebten Hilflosigkeit (z. B. wiederholte oder vergebliche Beantragung von Genehmigungen) wird zunehmend eine generalisierte Hilflosigkeitsüberzeugung und -erwartung. Die Bereitschaft, Einfluss nehmen zu wollen, verringert sich. Auch teilweise kontrollierbare Ereignisse werden als unkontrollierbar wahrgenommen, und die Gefühlswelt spiegelt zunehmend eine hoffnungslose, resignierte, aussichtslose und depressive Verstimmung wider.

Die sogenannte Selbstwirksamkeit als der Teil des Selbstkonzepts, der besagt: „*Ich bin jemand, der Situationen meistern kann*“ und damit einen wichtigen Bereich seelischer Gesundheit sowie die motivationale Basis für Handeln darstellt, nimmt ab.

⁶ Dorn, C./Novoa, M. (2004), Die „krankmachende“ Wirkung der Umwelt, Textauszug aus dem Ratgeber von Dorn, C./Novoa, M., Praktischer Ratgeber für die Flüchtlingsarbeit mit traumatisierten Menschen.

Flüchtlinge machen in Deutschland immer

wieder die Erfahrung, dass sie ihr Leben nicht aus eigener Kraft beeinflussen können und übertragen diese Erfahrung als generalisierte Formel auf alle Bereiche ihres Lebens. Die Lebenssituation traumatisierter Flüchtlinge und Asylbewerberinnen ist gekennzeichnet durch einen mindestens doppelten Belastungshintergrund: die biografische Erfahrung einer Extrembelastung vor bzw. auf der Flucht sowie die eingeschränkten Lebensbedingungen bei mangelnder bis fehlender Lebensperspektive im Aufnahmeland Deutschland (insbesondere bei Menschen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus und Duldung). Der enge Rechtsrahmen sowie die staatlich verordnete soziale Ausgrenzung halten häufig vergangene Traumata aufrecht und erhöhen die Gefahr der Chronifizierung und Retraumatisierung.

Die oben beschriebenen Konzepte „vitaler Diskrepanzerlebnis“, „traumatischer Prozess“ sowie „sequentielle Traumatisierung“ weisen auf weitere Schutz- und Risikofaktoren mit Bedeutung für die Vertiefung und insbesondere den Verlauf einer traumatischen Reaktion hin. Zu Risikofaktoren zählen neben mangelnder Sicherheit, Stabilität und sozialer Integration, die mangelnde Möglichkeit zu Erholung, die mangelnde Möglichkeit zu Sinnstiftung von Gegenwart und Zukunft, die mangelnde Perspektivbildung sowie die mangelnde Erfahrung von Kompetenz und Selbstwirksamkeit. Jede neue Hilflosigkeit-, Ohnmachts- und Ausgrenzungserfahrung kann alte Wunden wieder aufreißen und subjektiv erlebt werden als eine Fortführung der nicht-enden-wollenden Verfolgung.

Zum Weiterlesen:

- Bering, R./Fischer, G./Johansen, F.F.(2002), **Neurovulnerabilität der Hippokampusformation bei der posttraumatischen Belastungsstörung**. Forschungsstand und Forschungshypothesen, in: *Psychotraumatologie* 2002; 3: 34.
- Boos, A. (2005), *Kognitive Verhaltenstherapie nach chronischer Traumatisierung. Ein Therapiemanual*, Hogrefe-Verlag.
- Bremner, J.D./Randall, P./Scott, T.M. et al. (1995). *MRI – based measurement of hippocampal volume in patients with combat-related posttraumatic stress disorder*, in: *American Journal of Psychiatry*, 152, 973-981.
- Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M. H. (2000), *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD – 10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*, 4. Auflage, Bern: Hans Huber.
- Dorn, C./Novoa, M. (2004), *Praktischer Ratgeber für die Flüchtlingsarbeit mit traumatisierten Menschen*. Die Publikation wurde vom Teilprojekt basics entwickelt und herausgegeben – ein Kooperationsprojekt der Gesellschaft zur Unterstützung von Gefolterten und Verfolgten e.V. und Beschäftigung und Bildung e.V. in der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Qualifizierungsoffensive für AsylbewerberInnen und Flüchtlinge in Hamburg“.
- Becker, D. (2006), Vortrag: *Flucht: Sequentielle Traumatisierung und Stigma*. Dokumentation der Fachtagung am 24.01.2006: *Traumatisierung und Qualifizierung – ein Widerspruch? Chancen und Herausforderungen bei der Integration von traumatisierten Flüchtlingen*.
- Eckardt, J. (2005), *Kinder und Trauma. Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehlers, A. (1999), *Posttraumatische Belastungsstörung*, Hogrefe-Verlag.
- Ehlers A/Steil, R (1995), *Maintenance of intrusive memories in posttraumatic stress disorder: a cognitive*

approach, in: *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 23, 217-249.

- Fischer, G./Nathan, R (2002), Diagnose der Psychodynamik bei Störungsbildern mit psychotraumatischer Ätiologie. *Leitlinien und Fallbeispiele*, in: *Psychotraumatologie* 2002; 3: 28 DOI: 10.1055/s-2002-20179; www.thieme-connect.com/ejournals/home.html.
- Fischer, Gottfried/Riedesser, Peter (2003), *Lehrbuch der Psychotraumatologie*, 3. Auflage, München: UTB Ernst Reinhardt.
- Foa, E.B./Steketee, B./Rothbaum, B.O. (1989), *Behavioral/cognitive conceptualizations of post-traumatic stress disorder*, in: *Behavior Therapy*, 20, 155- 176.
- Hobbie, W.L./Stuber, M./Meeske, K./Wissler, K./Rourke, M. T./Ruccione, K. et. al. (2000), *Symptoms of posttraumatic stress in young adult survivors of childhood cancer*, in: *Journal of Clinical Oncology*, 18, 4060-4066.
- Keilson, H. (1979), *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern*, Stuttgart: Enke.
- Landolt, M. A. (2004), *Psychotraumatologie des Kindesalters, Kapitel 6.1: Pathogenetische Modelle*, Hogrefe-Verlag.
- Möller, B. (2006), *„Wir möchten alles vergessen“: Schwierigkeiten und Perspektiven kinder- und jugendpsychiatrischer Behandlungen von traumatisierten Flüchtlingskindern und ihren Familien aus dem Kosovo*, Kassel, Univ., Diss.
- Saß, H./Wittchen, H.-U./Zaudig, M. (1998), *Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen (DSM-IV)*, Deutsche Bearbeitung (2 Aufl.), Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Stallard, P./Velleman, R./Baldwin, S. (1998), *Prospective study of posttraumatic- stress disorder in children involved in road traffic accidents*, in: *British Medical Journal*, 317,1619-1623.
- Streek-Fischer, A. (2006), *Stress und kognitive Einschränkungen*, in: Streek-Fischer, A. *Trauma und Entwicklung. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen in der Adoleszenz*. Schattauer.

Nicht jedes Trauma traumatisiert – Resilienz

von Sabine Bender-Jarju

Beschäftigt man sich näher mit dem Thema Traumatisierung und psychische Störungen bei Menschen mit Fluchthintergrund, scheint es auf den ersten Blick erstaunlich, dass Menschen mit traumatisierenden Erfahrungen diese höchst unterschiedlich verarbeiten. Nicht jeder entwickelt die oben genannten Störungen und leidet sein Leben lang an den Folgen jener dramatischen Ereignisse, die zur Flucht geführt haben oder die ihm auf der Flucht widerfahren sind. Ein Erklärungsansatz hierfür ist die Resilienztheorie.

Resilienz (engl. resilience = Elastizität, Spannkraft) ist ein physikalischer Begriff und bezeichnet die Fähigkeit eines Stoffes, sich verformen zu lassen und dennoch in die ursprüngliche Form zurückzufinden. Bezogen auf Menschen versteht man unter Resilienz die Fähigkeit, Krisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelnde Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen, wobei dieser Prozess das ganze Leben hindurch andauert.

Begonnen hat die Resilienzforschung mit der „Kauai-Längsschnittstudie“, die auf der Insel Kauai (Hawaii) durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Studie wurde über einen Zeitraum von 40 Jahren die Entwicklung von 698 Kindern dokumentiert, die 1955 geboren wurden. Von besonderem Interesse waren dabei diejenigen Kinder, die unter schwierigen sozialen Bedingungen aufgewachsen waren. Sie waren zahlreichen Risikofaktoren wie chronischer Armut oder schwierigen Familienverhältnissen ausgesetzt. Die Untersuchung zeigte, dass ein Drittel der Kinder trotz der erschwerten Bedingungen zu lebensächtigen Erwachsenen heranwuchs, während die anderen zwei Drittel Schul- oder Drogenprobleme hatten, aggressiv waren oder straffällig wurden. Aus den

Ergebnissen ist zu schließen, dass sogenannte schützende Faktoren existieren, welche die Wirkung von Risikofaktoren verändern. Das Zusammenspiel dieser Faktoren macht die Resilienz aus. Protektive Faktoren, die sowohl aus persönlichen als auch sozialen Ressourcen bestehen, sind u. a.:

- Temperament, z. B. vorwiegend positive Stimmungslage, Flexibilität
- kognitive und soziale Kompetenzen, z. B. gute Problemlösungsfähigkeit
- selbstbezogene Kognitionen und Emotionen, z. B. positives Selbstwertgefühl
- emotional sichere Bindung an mindestens eine Bezugsperson, wobei diese nicht ständig verfügbar sein muss
- positives Erziehungs-/Familienklima
- soziale Unterstützung innerhalb der Familie und außerhalb durch Einzelpersonen oder Peergroups und Institutionen
- Erleben von Sinn und Struktur im Leben, z. B. Religiosität.

Auch wenn erworbene Resilienz nicht ein Leben lang bestehen bleibt, lässt sie sich doch kultivieren.

Welche Konsequenzen haben diese Erkenntnisse für die Qualifizierungsarbeit mit traumatisierten Flüchtlingen? Zum einen verändern sie den Blick der Dozentinnen und Beraterinnen auf die Teilnehmerinnen. Dieser wird sonst oft bestimmt durch die Beschäftigung und Thematisierung der belastenden Lebenssituation in Deutschland und das Wissen oder die Ahnung oder auch nur Vermutung traumatischer Erlebnisse in der Vergangenheit. Der Resilienz-Ansatz schärft die Wahrnehmung der Stärken und Ressourcen, der persönlichen wie der des Umfeldes. Auch bei den schlimmsten Lebensgeschichten darf und sollte gefragt werden: Was oder wer hat Ihnen in der Situation geholfen? Welche Eigenschaft oder Fähigkeit hat sie das alles überleben lassen?

Zum anderen liefert er eine Erklärung für die von uns immer wieder wahrgenommenen langfristig positiven Auswirkungen der Teilnahme an Qualifizierungskursen für die geflüchteten Frauen. Die Kurse stärken wesentliche protektive Faktoren wie Selbstwertgefühl, vermitteln, wenn auch nur für begrenzte Zeit, Struktur und bieten den Menschen die Möglichkeit, unterstützende Netzwerke aufzubauen. Auch lassen sie tragfähige Bindungen entstehen, sowohl zu anderen Teilnehmerinnen als auch zu Beraterinnen und Dozentinnen, die über die Dauer der Maßnahmen hinausgehen. Insbesondere der Einsatz von persönlichkeitsstärkenden Methoden z. B. aus dem Bereich der Körperarbeit oder Übungen zur Selbstpräsentation helfen, Resilienz zu erhalten bzw. aufzubauen. Daher haben die in Kapitel 5 beschriebenen Methoden und Übungen einen festen Platz im Kurskonzept.

Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen

Sabine Bender-Jarju und Cristina Torres Mendes

In der Bildungsforschung¹ ist man sich darüber einig, dass im internationalen Vergleich, ein Mensch etwa 15 Jahre benötigt, um die allgemeine und berufliche Bildung zu erwerben, die für ein Leben in der globalisierten Welt erforderlich ist. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für Flüchtlinge in ganz besonderem Ausmaß die Schwierigkeit, diese jahrelange Bildungszeit in Anspruch zu nehmen. Aufgrund von Flucht und Vertreibung durchwandern sie verschiedene geographische Stationen und erleben in ihren Bildungsbiografien zwangsläufig Brüche und Unterbrechungen.

In der Migrationsforschung gelten Frauen trotz bruchstückhafter Bildungswege als die Gewinnerinnen von Flucht- und Wanderbewegungen.² Sie scheinen in der Regel von den emanzipatorischen Freiräumen, wie sie die westliche Frauenbewegung für Frauen erkämpft hat, zu profitieren. Im Vergleich dazu erfahren Männer im Aufnahmeland häufiger einen Machtverlust bezüglich ihrer Position in Gesellschaft und Familie. Im Gegensatz zu Männern ergreifen Frauen häufiger die sich ihnen bietenden Bildungschancen im Aufnahmeland und eröffnen sich dadurch neue persönliche Perspektiven.

Der hohe Zulauf von Frauen, den wir bei unseren Projektangeboten feststellen, bestätigt diese Ergebnisse der Migrationsforschung. Die Nachfrage nach den Kursangeboten war sehr hoch und konnte oft nicht in ausreichendem Maße befriedigt werden. Erfahrungswerte aus der mehrjährigen Arbeit in der Qualifizierung von geflüchteten Frauen haben gezeigt, dass es sich darüber hinaus empfiehlt, Rahmenbedingungen des Kursangebots auf die Zielgruppeneignung hin zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Im Nachfolgenden werden nach

einer Merkmalsbeschreibung der Teilnehmerinnen diejenigen Aspekte ausgeführt, die uns in der Arbeit als Fragen oder „Störfälle“ begegnet sind und für die wir in unserer praktischen Arbeit nach Lösungswegen gesucht haben.

Wer sind sie? – Drei typische Profile von Kursteilnehmerinnen

In unseren Bildungsprojekten lassen sich drei Gruppen von Lernerinnen unterscheiden:

Es gibt Frauen, die in ihren Herkunftsländern keine schulische Bildung genossen haben und gar nicht oder nur geringfügig alphabetisiert sind. Diese Frauen verfügen kaum über Lernstrukturen oder nur über geringe Lernstrategien, wie sie im schulischen Lernen notwendig sind. Dieses muss man vor dem Hintergrund sehen, dass viele der Lernerinnen in unseren Kursen aus Gesellschaften stammen, die per se Frauenrechte gering bis überhaupt nicht achten und infolgedessen Frauen Bildungschancen vorenthalten. In unseren Kursen war dies besonders bei vielen jungen Roma-Frauen und afghanischen Frauen zu beobachten. Viele von ihnen werden bereits mit zwölf oder dreizehn Jahren verheiratet, so

dass eine eigenständige Bildungsbiografie ihnen durch die neue Rolle als Familienfrau und Mutter verschlossen bleibt.

Daneben gibt es Frauen, die eine Grundschule und anschließend einige Jahre an Mittel- und Oberschulen absolviert haben. Viele von ihnen haben sogar mittlere oder höhere Schulabschlüsse erworben. Nach Beendigung der Schule schloss sich allerdings keine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit an. Diese Frauen haben zwar Lernstrategien entwickeln können, diese sind aber zum Teil durch die jahrelange Nicht-Inanspruchnahme inaktiv und müssen wieder aktiviert werden.

Schließlich gibt es die Gruppe der hoch qualifizierten Frauen, die Studium- und Berufserfahrungen aus ihren Herkunftsländern mitbringen und folglich auf gut ausgebildete Lernstrategien zurückgreifen können.

Wie die Möglichkeiten der Weiterbildung von den Lernerinnen angenommen werden, ist individuell sehr unterschiedlich. Für einige Frauen sind die Lernangebote in den Projekten die erste Gelegenheit zur schulischen Bildung. Bei diesen Frauen kann man in der Regel eine besonders hohe Lernmotivation feststellen, da ihnen bewusst ist, dass sich hier erstmals eine Chance bietet, die ihnen in ihren Herkunftsländern oft von Staats wegen oder aus familiären Gründen verwehrt wurde. Um Roma-Frauen zu einer regelmäßigen Kursteilnahme zu motivieren, ist demgegenüber eine langwierige Überzeugungsarbeit zu leisten. „Roma“ und „Schule“ sind zwei Begriffe, die schlecht zueinander zu passen scheinen, heißt es immer wieder. Wenn man nach den Wurzeln dieser Einstellung sucht, muss man bis zur Kaiserin Maria Theresia zurückgehen (siehe Seite 6). Die über Jahrhunderte aufgrund von Misstrauen

eingetübte Abwehr gegenüber Schule zeigt sich bis heute in der distanzierten Haltung der Roma gegenüber dem deutschen Bildungswesen.

Im Gegensatz zu der Gruppe von wenig bil- dungserfahrenen Frauen nehmen die höher qualifizierten Frauen die Kurse oft mit einer großen Ambivalenz an. Die meisten von Ihnen schauen auf viel Bildungs- und Berufserfahrungen zurück und sehen in den Kursen eine Möglichkeit, aus dem Hausfrau-und-Mutter-Dasein auszubrechen. Die Kurse bieten ihnen Wissensanreize, Lernherausforderungen und soziale Kontakte, welche die Frauen gern als Ausgleich zu den ansonsten reduzierten Betätigungsmöglichkeiten im Exil annehmen. Es kommt auch vor, dass Frauen aus hoch qualifizierten Berufen die Kursangebote als persönliche Herabstufung empfinden, da die Kursinhalte und -ziele keine hoch qualifizierten Abschlüsse bieten, sondern in beruflichen Vorqualifizierungsbereichen bleiben. Am Ende der Kurse bleibt der Übergang in den Arbeitsmarkt aus arbeitsmarkt- und integrationspolitischen Gründen weiterhin unsicher. Diese Frauen erleben diese Lebenssituation erneut als sozialen Abstieg oder bestenfalls als Stagnation, denn in der Regel haben sie künftig nur die Aussicht auf gering qualifizierte Jobangebote. Ihre Berufsabschlüsse und Arbeitserfahrungen werden in Deutschland nur in den seltensten Fällen anerkannt, und aufenthaltsrechtlich werden ihnen Arbeitserlaubnisse nur sehr restriktiv zuerkannt.

Den Teilnehmerinnen weitestgehend gemein- sam ist, dass die Bildungsstätte für sie ein wichtiger sozialer Begegnungsort ist, der es ihnen ermöglicht, neue Erfahrungen zu machen, andere Frauen zu treffen und trotz widriger Lebensbedingungen an ihrer eigenen persönlichen Perspektive

¹ Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2005), *Was bleibt ?*, *Evaluationsbericht „Qualifizierungsoffensive für Asylbewerber/innen und Flüchtlinge in Hamburg“*, EQUAL-Förderperiode 2002 bis 2005.

² Tan, Dursun (2004), *„Wer bin ich heute, wenn ich nicht wissen kann, wer ich morgen sein werde?“*

– *Kulturelle Brüche als Teil der Normalität in der plurikulturellen Gesellschaft*; Vortrag anlässlich der Tagung „Die Bedeutung von Kultur in der Beratung“ der International Association for Consulting Competence (IACC) e. V. im Leibnizhaus Hannover am 1. 11. 2004.

zu arbeiten. Die Sozialisation der Lernerinnen in patriarchaldominierten Systemen, die Frauen mindere Entwicklungschancen und kein Recht auf ein selbstbestimmtes Leben zugesteht, hinterlässt tiefe Spuren im weiblichen Selbstbild.

In der Bildungsförderung begegnet man nicht selten Frauen mit einem geringen Zutrauen in das eigene Potenzial. Im Kurs machen viele Teilnehmerinnen erstmals in ihrem Leben die Erfahrung von persönlicher Stärkung, von Zutrauen und von Förderung. Das erfahrene Empowerment ist für viele Lernerinnen eine wichtige Ressource für die eigene Perspektiventwicklung sowie für die Bewältigung des alltäglichen Lebens. Dabei spielt die Ablenkung von Sorgen und Nöten eine ebenso wichtige Entlastungsfunktion wie die Möglichkeit, Unterstützung bei Fragen zu Aufenthaltsrecht und familiären Sorgen zu finden sowie Fragen zur Existenzsicherung mit den Projektmitarbeiterinnen zu erörtern.

Was die Teilnahme erst möglich macht

Da es sich bei der Gruppe geflüchteter Frauen um eine besondere Zielgruppe in einer schwierigen Lebenssituation (siehe Seite 6) handelt, ist es sinnvoll, die Angebotsstrukturen den Bedingungen der Zielgruppe anzupassen. Für ein Kursangebot, das sich an geflüchtete Frauen als Zielgruppe wendet, sollten die Rahmenbedingungen so gestaltet sein, dass die Zugänge möglichst **niedrigschwellig** gehalten sind, wie im Folgenden beschrieben.

Da es sich bei den Frauen der Zielgruppe um Mütter mit jüngeren Kindern handelt, ist es wichtig, Unterrichtszeiten auf den Vormittag zu legen. Dies ist die Tageszeit, an denen Mütter abkömmlich sind, weil sich die Kinder entweder

in der Schule oder in einer Kindertagesstätte (Kita) befinden. Für diejenigen Teilnehmerinnen mit Krippenkindern ohne Kitaplatz bildet **Kinderbetreuung** während der Kurszeiten die Voraussetzung für eine Teilnahme.

Eine weitere Barriere stellen oft die Kosten für die Fahrt vom Wohnort zur Bildungseinrichtung dar. Bedenkt man die sehr begrenzten finanziellen Mittel der Teilnehmerinnen (zumeist Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz oder Sozialgesetzbuch Zweites Buch) bieten sich Kurszeiten an, zu denen man mit verbilligten Zeitkarten die öffentlichen Verkehrsmittel benutzen kann, wenn nicht genügend Projektmittel vorhanden sind, um die Fahrtkosten der Teilnehmerinnen zu übernehmen.

Da traumatisierte Menschen aufgrund ihres Erlebten die Welt als wenig sicher und verlässlich sehen, ist für sie eine wichtige Voraussetzung für ein Sich-Einlassen auf ein Angebot, ein hohes Maß an **äußerer Sicherheit**. Sowohl für die Heilung von Traumata als auch für stabilisierende Aktivitäten, wie sie eine berufliche Orientierung und Qualifizierung darstellen, ist es entscheidend, dass die Personen möglichst viel Information erhalten über die Institution, in der sie sich befinden, deren Ziele und die Haltung zu Themen wie Flucht, Verfolgung sowie die Lebenssituation von geflüchteten Menschen in Deutschland. Genauso wichtig ist das Wissen darüber, wie Maßnahmen finanziert werden und welche politischen Ziele hinter den Unterstützungsangeboten stehen.

Um eine Atmosphäre größtmöglicher Sicherheit zu schaffen, bedarf es ebenfalls der Vermittlung von Wissen darüber, wer Zugang zu den Räumen, Daten und Akten hat, wer zum Team gehört und wie im Team mit vertraulichen Infor-

mationen umgegangen wird. Auch unter dem Aspekt Sicherheit sind Stabilität und Kontinuität im Kursverlauf anzustreben. Gerade Menschen, die sich in einer generell ungesicherten Lebenssituation befinden, benötigen einen verlässlichen Rahmen, der für sie eine Art „Anker“ darstellen kann. Häufige konzeptionelle und strukturelle Veränderungen der Maßnahme sind daher zu vermeiden.

Gut starten und dann auf gutem Weg weiter! – Einstufungsverfahren und Unterrichtsgestaltung

Die Einstufung der Teilnehmerinnen folgt oft den Kursanforderungen und orientiert sich dabei an dem Sprachstand in der deutschen Sprache. Dies ist grundsätzlich richtig, sollte aber andere Einschätzungskriterien, wie Bildungshintergrund und Motivation, nicht ausblenden. Verfügt eine Frau zum Einstufungstermin noch nicht über ausreichende Sprachkenntnisse, dafür aber über einen hohen Bildungshintergrund, ist ihr gegebenenfalls zuzutrauen, in kurzer Zeit den Sprachrückstand auszugleichen. Der Sprachstand, der bei der Einstufung festgestellt wird, sollte auch immer in Beziehung zu den Lernmöglichkeiten gestellt werden, welche die Bewerberin seit der Ankunft in Deutschland hatte.

Wie auf Seite 9 erläutert, stehen geflüchteten Frauen nur sehr wenige Sprachkursangebote offen. Hat eine Teilnehmerin z. B. nur eine geringe Chance auf die Teilnahme an einem Kurs gehabt und verfügt sie trotzdem über, wenn auch noch nicht gänzlich, ausreichende Kenntnisse, kann eventuell vor diesem Hintergrund eine differenziertere Lernprognose gestellt werden als ohne die Ermittlung von Vorkenntnissen aus Kursen. In unserer Bildungspraxis hat es

sich bewährt, neben den erforderlichen Sprachkenntnissen auch Informationen zu Bildungshintergrund, Kursbesuchen seit der Ankunft in Deutschland sowie die soziale und familiäre Situation in einem Einstufungsgespräch abzufragen. Fragen nach der sozialen und familiären Situation zielen darauf ab, gemeinsam mit der Bewerberin über die möglichen Hindernisse zu besprechen, die mit dem Besuch auf die Teilnehmerin zukommen können und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Wie kann sich die Kurs- und Lernzeit in die bisherige Alltagsorganisation einfügen? Wie kann die Vereinbarkeit mit familiären Anforderungen gelingen? Welche Konfliktlinien mit bisherigen familiären Rollenmustern könnten für die Bewerberin auftauchen?

Die Methodik und Didaktik in unseren Qualifizierungsprojekten können für Teilnehmende oft sehr irritierend sein. Dies ist durchaus verständlich, wenn man in Betracht zieht, dass die meisten Frauen in ihrer schulischen Bildung einen autoritären Frontalunterricht und konservative Unterrichtsmethoden kennengelernt haben. In den in Deutschland praktizierten Unterrichtsformen in der Erwachsenenbildung kommt der Kursleitung eher die Rolle einer Mediatorin bzw. einer Lernbegleiterin zu. Im Unterricht wechseln sich Einzel-, Paar- und Gruppenarbeiten mit zeitweisem Frontalunterricht ab. Die Heranführung an Teamarbeit beansprucht Zeit und Geduld im Umgang mit evtl. auftauchenden Widerständen. Es empfiehlt sich mit den Kursteilnehmerinnen über eigene Unterrichtserfahrungen und vertraute Unterrichtsstile zu diskutieren und die eigenen Vorgehensweisen zu begründen. Neben der Vermittlung von Fachkenntnissen sollte der Kurs den Teilnehmerinnen ein Übungsfeld für arbeitsmarktrelevante Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit bieten. Angesichts der inter-

kulturellen Vielfalt bietet es sich an, die Fachthemen auch für eine interkulturelle Dimension zu öffnen. Dies gelingt, indem Themengebiete aus den verschiedenen Perspektiven der Lernerinnen betrachtet werden, z. B. in Form von Diskussionen über kulturell unterschiedliche Erziehungsstile.

Im Flüchtlingsbereich sind ethnisch heterogene Gruppen der Normalfall. Für die Kursleitung stellt sich also neben der inhaltlich-fachlichen Unterrichtsvermittlung die zusätzliche Anforderung, die interkulturellen Kommunikationsprozesse im Sinne des Kursziels zu steuern. Die ethnische Heterogenität ist zwar per se kein Problemfeld, aber in der Vielfalt liegen auch potenzielle Konfliktlinien. Dies ist z. B. der Fall, wenn Ethnien aufeinander treffen, die in ihren Herkunftsländern in gewalttätige Konflikte verwickelt waren und dadurch vorhandene Ressentiments Einfluss auf die Gruppendynamik nehmen. Es ist ratsam, sich von Kursbeginn an auf gemeinsame Gruppenverhaltensregeln zu einigen und z. B. Leitlinien des Trägers (siehe verikom-Hausordnung) mit den Teilnehmerinnen zu besprechen. Einer der beteiligten Träger (verikom) hat sich in seiner Qualifizierungsarbeit darauf konzentriert, ein interkulturelles Training durchzuführen, um dieser interkulturellen Lernsituation offensiv zu begegnen. Ziel des dreitägigen Seminars ist die Sensibilisierung für eigenes und fremdes Diskriminierungsverhalten und die Entwicklung neuer Wahrnehmungs- und Verhaltensstrategien.

Insgesamt ist bei Kursen für geflüchtete Frauen davon auszugehen, dass deren soziale Situation das Kursgeschehen und die Kursbeteiligung der Lernerinnen sehr beeinflusst. Mit hohen **Fehlzeiten** ist zu rechnen, weil sie häufig Behörden- und Anwaltstermine in Anspruch nehmen müssen

und sie selbst oder ihre nahen Angehörigen aufgrund der psychisch belastenden Lebenssituation gesundheitlich beeinträchtigt sind. Wenn sie in Konflikt mit ihren traditionellen Verhaltensmuster geraten, kommen die Frauen manchmal in schwierige Entscheidungssituationen (z. B.: *Kann ich zum Kurs gehen, wenn meine Schwiegereltern aus dem Iran zu Besuch kommen?*). Ihre persönliche Prioritätenliste entspricht dann vielleicht häufig noch dem Verhaltenskodex ihrer Herkunftsländer, wo beispielsweise Gastfreundschaft einen sehr hohen Stellenwert innehatte. Hinzu kommt, dass die Frauen in Hamburg meist nur Kontakt zu der eigenen Community haben, in der eventuell ein abweichendes Verhalten von den gewohnten Gesellschaftsregeln beobachtet und sanktioniert wird.

Es ist sinnvoll, die Toleranzgrenze für Anwesenheitszeiten nicht zu hoch anzusetzen. Eine Anwesenheitspflicht von 75 %, die in anderen Maßnahmen durchaus üblich ist, wäre für unsere Zielgruppe zu hoch angesetzt. Von den Teilnehmerinnen ist nichtsdestotrotz ein hohes Maß an Verbindlichkeit zu fordern, da ihnen mit dem Einüben hiesiger Verhaltensnormen und Kernkompetenzen wichtige Aspekte zur Integration in Gesellschaft und Arbeitsmarkt geboten werden.

Unterricht ist nicht genug – Bildungsbegleitende Beratung

Für die Zielgruppe geflüchteter, traumatisierter Menschen stellt eine begleitende Beratung einen unverzichtbaren Bestandteil von Bildungsangeboten dar. Bei diesem Angebot können u. a. folgende, sehr unterschiedliche Themen Gegenstand von Beratung sein:

- Lernberatung
- Entwicklung von beruflichen Perspektiven

- Unterhaltssicherung
- aufenthaltsrechtliche Fragen
- familiäre Probleme
- psychische Erkrankungen und Störungen

Unabhängig vom Gegenstand der Beratung

sollten für das Angebot Standards gelten, die sich an den Bedarfen der Teilnehmerinnen und deren besonderer Lebenslage orientieren. Die Beraterinnen sichern den Ratsuchenden Anonymität und Vertraulichkeit für das Beratungsangebot zu. Beratungsangebote sollten möglichst niedrigschwellig gehalten sein mit kurzen Wartezeiten und der Möglichkeit, Dolmetscher zu Hilfe zu holen.

Die Persönlichkeit eines Menschen und sein Umgang mit der belastenden Situation werden beeinflusst durch seine soziale Herkunft, seine kulturelle und ethnische Prägung, seine Vorerfahrungen, seinen Bildungsstand, sein Alter, seine gesundheitliche Situation und vieles mehr. Dies alles ist in der Beratungssituation zu betrachten und in die Beratung einzubeziehen. Gegenüber allen beteiligten Personen muss eine Wertschätzung von Seiten der Beraterin ausgehen. Den Gesprächspartnerinnen wird signalisiert, dass ihre Meinungen und Lebenseinstellungen ernst genommen, wenn auch nicht immer geteilt werden. Den Teilnehmerinnen wird Unterstützung bei der Entwicklung eigener Handlungskompetenz gegeben. Grundsatz sollte „Hilfe zur Selbsthilfe“ sein. Parteilichkeit in der Beratung bedeutet in der Arbeit mit dieser Zielgruppe auch Parteilichkeit in öffentlichen Stellungnahmen und eine politische Positionierung im Sinne der in Deutschland lebenden Flüchtlinge.

Die Beratung der Teilnehmerinnen sollte sich an den Ressourcen der Ratsuchenden orientieren und klar zielorientiert sein. Zur Ressourcen-

orientierung gehört z. B. das Mobilisieren von Zuversicht, das Aufnehmen unterstützender Beziehungen, das Reflektieren von Erlebens- und Verhaltensmustern, das Bewusstmachen von Stärken und das Erkennen von unterstützenden Strukturen und Netzwerken. Zudem ist es wichtig, die Beratung ergebnisoffen zu gestalten, d. h. die Ratsuchende mit ihren Belangen, aber auch mit ihren Lösungen ernst zu nehmen, selbst wenn sich die Lösungen nicht mit den eigenen Vorstellungen decken. Grundlage für ein ergebnisoffenes Beratungsangebot bildet eine non-direktive Kommunikation.

Beratung von traumatisierten Menschen

verlangt besondere Kenntnisse und Sensibilität. In Beratungssituationen trifft man auf Phänomene, wie man sie in Beratungen mit anderen Menschen nicht findet. Eher als in der Beratungsarbeit mit anderen Zielgruppen treten „Störungen“ auf wie Panikattacken, dissoziative Zustände oder Intrusionen, mit denen man adäquat umgehen muss (siehe Seite 44). Bildungsbegleitende Beratung stößt an ihre Grenzen, wenn Teilnehmerinnen langfristige Unterstützung durch Beratung oder eventuell sogar Therapie benötigen. Weitervermittlung an „traumaerfahrene“ Therapeutinnen und Einrichtungen sollte bei Bedarf thematisiert und begleitet werden. Allerdings ist eine Traumatherapie nicht für jede traumatisierte Flüchtlingsfrau indiziert.

Was Dozentinnen und Beraterinnen mitbringen sollten

Respekt und Offenheit sind Grundvoraussetzungen für eine **interkulturell kompetent** gestaltete Begegnung, ohne die Qualifizierung und Beratung nicht gelingen kann. Lehrende und Beratende vermitteln den Teilnehmerin-

nen grundlegende Akzeptanz, unabhängig von kultureller Herkunft oder sozialem Status. Die Bereitschaft der Mitarbeiterinnen, sich auf eine kultursensible und persönlichkeitsorientierte Perspektive einzulassen, hängt von der Fähigkeit ab, den eigenen kulturellen und normativen Standpunkt zu reflektieren, ihn damit nicht absolut zu setzen und den Teilnehmerinnen nicht Perspektiven und Lösungen aufzudrängen, die den kulturellen Hintergrund der jeweiligen Person außer Betracht lassen. Mögliche eigene Vorurteile und Klischeebilder über bestimmte Herkunftsgruppen können zudem falschen Ethnisierungen und Verallgemeinerungen Vorschub leisten und den Teilnehmerinnen den Zugang und die Teilnahme an Maßnahmen und Kursen erschweren. Für die Tätigkeit in einer Maßnahme mit geflüchteten Menschen sollten daher Reflexionsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz und Erfahrung in der Arbeit mit Gruppen unterschiedlicher kultureller Herkunft grundlegende Voraussetzungen sein.

Als Mitarbeiterinnen kommen vor allem Frauen, vorzugsweise mit eigenem Migrations- oder Fluchthintergrund in Betracht. Da viele geflüchtete Frauen aus Gesellschaften mit klarer Geschlechtertrennung stammen, ist es für sie oft problematisch Kurse zu besuchen, die von Männern unterrichtet werden, da sie gelernt haben, sich Männern gegenüber zurückhaltender zu äußern und wenig von sich preis zu geben oder sich unterzuordnen. Ein anderer Grund ist, dass einige Frauen seitens ihrer Familien nicht an Kursen teilnehmen dürfen, die auch von Männern besucht bzw. von Männern geleitet werden. Besonders in der Beratung von Frauen sollte weibliches Personal eingesetzt werden, da die Beratung häufig Themen zum Inhalt hat, die traditionell nicht mit Männern zu thematisieren sind und für die Frauen aufgrund ihres

eigenen Erfahrungshintergrundes eine andere Empathie aufbringen können. Mitarbeiterinnen mit eigenem Migrations- oder auch Fluchthintergrund teilen wesentliche Erfahrungen mit den Teilnehmerinnen und verfügen über wichtiges Wissen über Herkunftsländer sowie eine eigene Reflexion ihres kulturellen Hintergrundes. Sie können zudem Vorbildfunktion übernehmen und verfügen über Sprachkompetenzen, welche die Verständigung sehr erleichtern.

Fachwissen über die jeweiligen Herkunftsländer der Teilnehmerinnen, sowie deren kulturellen, religiösen und politischen Hintergrund sollte bei allen Mitarbeiterinnen vorhanden sein und durch Fortbildungsangebote aktualisiert werden. Gerade in der Arbeit mit Frauen sind Kenntnisse über die Geschlechterrollen, Arbeitsteilungen und Familienstrukturen sehr wichtig zur Einschätzung der Situation der Teilnehmerinnen.

Wissen über unterschiedliche Kommunikationsformen erleichtert den Umgang mit Menschen anderer Herkunft sehr. Wenn ich z. B. nicht weiß, dass ein direkter längerer Blickkontakt in vielen Herkunftsländern als Distanzlosigkeit, wenn nicht sogar als aggressive Haltung interpretiert wird, kann es leicht passieren, dass ich den ausweichenden Blick einer Teilnehmerin als Desinteresse oder Unsicherheit deute. Die Erwartung an Kritikfähigkeit und Direktheit im Umgang miteinander kann Menschen überfordern und ihnen ein Verhalten abverlangen, das sie als zutiefst unhöflich empfinden. Ebenso wichtig ist die Kenntnis der politischen Situation, die zu Flucht oder Vertreibung geführt hat. Gerade in Lerngruppen geflüchteter Menschen treffen wir immer wieder auf Angehörige sich früher bekämpfender Parteien oder aus anderen Herkunftsländern auf Mehrheitsethnie und

verfolgte Minderheiten. Ohne ein detailliertes Wissen über die Hintergründe und das Bewusstsein des damit verbundenen Konfliktpotenzials ist eine Qualifizierungsarbeit in Gruppen kaum möglich. Für eine sensible Arbeit mit dieser Zielgruppe ist darüber hinaus das Wissen über die Lebenssituation und die sozialen und rechtlichen Rahmenbedingungen, unter denen geflüchtete Menschen in Deutschland leben, notwendig. Dass es für eine Kursteilnehmerin z. B. in einer Wohnunterkunft mit zwei Zimmern für eine vierköpfige Familie nicht immer möglich ist, Hausaufgaben zu erledigen, kann man sich erst vorstellen, wenn man die Wohnsituation in Unterkünften kennt.

Da die Wahrscheinlichkeit, in einer Lerngruppe von Flüchtlingen Menschen mit Traumatisierung vorzufinden, recht groß ist, sollte zur Professionalität der DozentInnen und vor allem der Beratenden ein Basiswissen über Traumatisierung und die Folgen für Betroffenen gehören. Dazu zählen Kenntnisse darüber, was in einer Situation, wie z. B. einem Zusammenbruch, einer Angstattacke oder einer Dissoziation, zu tun ist und was unterstützend und was schädlich sein kann. Sinnvoll sind gemeinsam mit Betroffenen erarbeitete Notfalllisten für individuelle Kriseninterventionen, wobei in einer Unterrichtssituation immer die Stabilität der Gruppe Vorrang vor der Auseinandersetzung mit einer einzelnen Person haben sollte. Auch sollte Dozentinnen bewusst sein, dass z. B. biografisches Arbeiten die Gefahr birgt, an „alte Wunden“ zu rühren, was nicht bedeutet, dass diese Methode nicht verwendet werden darf. Nur muss jeder Teilnehmerin die Entscheidung darüber, was in der Gruppe veröffentlicht wird, selbst zugestanden werden. Körperarbeit und Entspannungsübungen in eine Lerngruppe einzubringen, kann entlastend sein,

sollte aber mit viel Vorsicht und Aufmerksamkeit eingesetzt werden (siehe Seite 44).

Supervision oder auch Intervision sollte unverzichtbarer Standard für Mitarbeiterinnen sein, die in ihrer Arbeit mit Flüchtlingen, besonders mit traumatisierten Menschen zu tun haben. Der Belastungsgrad von Mitarbeiterinnen in diesen Arbeitszusammenhängen, insbesondere in der Beratung, ist hoch, da sie ständig mit den existenziellen Fragen der Betroffenen, wie z. B. Aufenthaltssicherung oder Abschiebung, Themen psychischer Gesundheit und extrem belasteten Biografien, konfrontiert sind. Diese hohe Belastung kann in der Arbeit mit traumatisierten Menschen sogar die Gefahr der Sekundärtraumatisierung mit sich bringen. Neben einer kompetenten Supervision sollten Maßnahmen der Psychohygiene vermittelt werden. Techniken der Selbstfürsorge und Psychohygiene können die Belastungen durch den Arbeitsalltag mit dieser Zielgruppe mindern.

Zum Weiterlesen:

- Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2005), *Was bleibt?, Evaluationsbericht „Qualifizierungsoffensive für AsylbewerberInnen und Flüchtlinge in Hamburg“*, EQUAL-Förderperiode 2002 bis 2005.
- Seukwa, Louis Henri (2006), „*Der Habitus der Überlebenskunst – Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien (Bildung in Umbruchgesellschaften; Bd. 5)*“, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- AwareNet- Working for social inclusion in Europe (2007), *EQUAL Language – Manual on Second Language Training with Asylum Seekers and Refugees*, EQUAL-Förderperiode 2005-2007, passage gGmbH Hamburg.

Good Practice: Modelle und Fallbeispiele aus der Praxis

von Sabine Bender-Jarju, Cristina Torres Mendes,
Regina Bakar und Anna Danielowski

„Dann bringen Sie doch bitte zum nächsten Mal eine schöne Erinnerung, vielleicht Fotos, oder etwas Typisches aus ihrer Heimat mit!“. Diese fröhliche Aufforderung ist für den Einstieg in einen Sprachkurs durchaus eine schöne Idee, um sich miteinander bekannt zu machen und das „Eis zu brechen“. Fatale Auswirkungen kann dieser gewählte Kurseinstieg allerdings in einer Lerngruppe von Menschen mit Fluchthintergrund haben. Er wird der Situation von Menschen, die ihr Leben in Sicherheit bringen mussten und oft nur mit dem Nötigsten geflohen sind, nicht gerecht.

Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen erfordert von Mitarbeiterinnen und Kursleiterinnen eine besondere Sensibilität. Aber wie mache ich es richtig und worauf muss ich besonders achten? Die hier weitergegebenen Erfahrungen aus der mehrjährigen Unterrichtspraxis mit geflüchteten Frauen geben Impulse, können aber keinesfalls als „Patentrezepte“ verstanden werden. So muss beispielsweise bei bestimmten Entspannungs- und Visualisierungsübungen bedacht werden, dass Teilnehmerinnen durch gezieltes Anstoßen von psychischen Prozessen in „innere Filme“ abgleiten könnten. Es ist deshalb ratsam, solche Übungen nur anzubieten, wenn man als Kursleitung bereits Erfahrung hat und sich sicher und kompetent fühlt. Auch mit Widerständen von Seiten der Kursteilnehmerinnen muss zunächst gerechnet werden, denn was Fingerspiele, Lichtduschen oder eine Ohrmassage mit Lernen zu tun haben, erschließt sich ihnen nicht unmittelbar. Sensibilität ist hier von Seiten der Kursleitung gefordert, denn (traumatisierte) Menschen sollten niemals überredet oder gar zu etwas „gezwungen“ werden. Dennoch sollen die im Folgenden aufgezeigten Übungen ermutigen, nach neuen Wegen in der Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe zu suchen

und auszuprobieren. Wenn die Teilnehmerinnen sich von der einen oder anderen Übung angesprochen fühlen und somit Spaß und Freude am Lernen erfahren, bedeutet dies auch eine Stärkung der Resilienzfaktoren.

„Schön, dass du da bist!“ – Aufbau einer Willkommenskultur

Menschen, die aus Not ihre Heimat verlassen mussten, zum Teil lange Flucht(irr)wege erlebt und überlebt haben, kommen in Deutschland an und erhoffen sich hier Sicherheit und Schutz für sich und ihre Familien. Der Umgang der deutschen Verwaltungspraxis mit Flüchtlingen lässt ein sicheres „Ankommen“ allerdings nicht zu. So erfahren Flüchtlinge vom ersten Moment an, dass sie in Deutschland **nicht willkommen** sind, dass sie nur vorübergehend „geduldet“ werden, d. h. in der Behördensprache ihre „Abschiebung ausgesetzt“ wird“. In diesem Zustand, einer Zeit des verordneten Nichttuns und der Unsicherheit, leben viele Flüchtlinge über Jahre, da eine Rückkehr in ihre Heimat nach wie vor nicht möglich ist.

Vor diesem Hintergrund finden wir es besonders bedeutsam, die Teilnehmerinnen unserer Bildungsangebote **aufrichtig willkommen zu heißen**. Von ihrer ersten Kontaktaufnahme mit der Einrichtung bis hin zu regelmäßigen Kursbesuchen sollen sie sich immer herzlich empfangen und aufgenommen fühlen. Das positive Gefühl des Angenommenwerdens kann durch gemeinsame Rituale, mit denen man den Tag bzw. den Kurs beginnt, noch verstärkt werden. So war beispielsweise der „chinesische Morgengruß“ bei vielen unserer Teilnehmerinnen sehr beliebt. Die Kursleitung macht, während sie die Textpassagen vorspricht, die dazugehörigen Bewegungen vor. Dann wird der Text und die Bewegung noch einmal mit allen Kursteilnehmerinnen wiederholt. Ist die Übung bekannt, kann das „Vorsprechen“ entfallen.

Chinesischer Morgengruß

Die Sonne geht auf
Mit ausgestreckten Armen einen großen Kreis ziehen

Ich öffne das Fenster
Pantomimisch das Fenster öffnen

Und schaue mich um
Mit der Hand die Augen beschattend rundherum schauen

Zwischen Himmel und Erde – ich
Die Hände werden zum Himmel gereckt, dann der Boden berührt, danach werden die Hände zur Brust geführt

Feuer und Wasser
Beide Hände werden nach oben gestreckt und in kleinen Wellenbewegungen nach unten geführt

Ich hole mir, was ich brauche, es ist genug für alle da
Mit den Armen etwas zu mir heranholen

Ich mische es
Kreisende Bewegungen vor dem Bauch

Und den Rest für die Blumen
Streuende Bewegungen mit den Fingern

Der Lotus geht auf
Mit den Händen eine vom Bauch nach oben wachsende, sich öffnende Blüte imitieren

Ich umarme meinen Tiger
Sich selbst umarmen und fauchen

Und kehre zurück auf meinen Berg
Hände hinter dem Rücken verschränken.

Eine Willkommenskultur aufzubauen, hat für die Bildungsarbeit mit Roma-Frauen, wenn sie von „Gadsche“, also Angehörigen der Mehrheitskultur, angeboten wird, eine zentrale Bedeutung. Aufgrund historischer Erfahrungen stehen Roma deutschen Schulen und Bildungseinrichtungen besonders ambivalent gegenüber. Zu lange wurde ihnen eine berechtigte Teilhabe verwehrt, bzw. wurde Schule als Mittel der zwanghaften Assimilation verwendet. Roma-Kinder haben nach wie vor wenig Chancen im deutschen Bildungssystem positive Lernerfahrungen, bzw. Lernerfolge zu sammeln. Es ist deshalb eine schwere Hürde für Roma-Frauen, sich durchzuringen, noch einmal als Erwachsene mit dem Erlernen von Grundqualifikationen, wie dem Lesen und Schreiben, zu beginnen. Hinzu kommen die alltäglichen Belastungen, die es oftmals unmöglich erscheinen lassen, sich für so einen „Luxus“ wie Bildung, Zeit zu nehmen. Umso wichtiger finden wir es, die Frauen mit einem: „*Schön, dass du es wieder geschafft hast, zum Kurs zu kommen*“ zu begrüßen. Die Gründe für etwaige Fehlzeiten werden später, zu gegebenem Zeitpunkt besprochen. Gemeinsam können dann Lösungsstrategien für die Zukunft entwickelt werden, die eine regelmäßige Kursteilnahme zum Ziel haben.

Lernen mit Schwung – Aktivierungsübungen für Körper und Geist

Viele Teilnehmerinnen leiden an Schlafstörungen, die in Zusammenhang mit einer depressiven Grundstimmung oder Erkrankung stehen. Da sowohl die Lebens- und Wohnverhältnisse eine sportliche Betätigung in der Freizeit oft nicht erlauben, ist es sinnvoll zu Kursbeginn mit Hilfe körperlicher Übungen Herz und Kreislauf in Schwung zu bringen.

Hierfür eignen sich alle Übungen, die den Kreislauf der Lernerinnen in Bewegung bringen, z. B. „Hampelmann-Übung“, Tanzen, Ballspiele etc. Am besten geeignet ist immer die Übung, die der Kursleitung selbst gut gefällt und die es trotzdem jeder Teilnehmerin ermöglicht, je nach ihrem individuellen körperlichen Fitnessgrad die Übung auszuüben. Wichtig dabei ist, in der Anleitung deutlich zu machen, dass das Ziel der morgendlichen Übungen die Aktivierung der körpereigenen Energie ist. Die Übungen sollten also von der Kursleitung nicht bewusst leistungsorientiert sein, sondern in erster Linie Spaß machen und dynamisieren.

Beispiel für eine sehr vitalisierende Körperübung:

Beine etwas mehr als hüftbreit auseinander stellen, den Oberkörper vorn überbeugen. Dann mit den Handinnenflächen auf die Außenseite der Unterschenkel kräftig klopfen. Nach jedem Klopfen schwingen die Arme nach oben hinter den Rücken und die Fingerspitzen zeigen Richtung Decke. Der Oberkörper bleibt vorn überbeugt. Insgesamt zehn Mal schlagen, dabei zählt die Kursleitung und gibt den Rhythmus des Schlagens vor. Dann aufrichten, den Atem fließen lassen und den Ener-

giefluss spüren. Dann die gleiche Übung noch einmal, allerdings wird jetzt mit der flachen Handinnenfläche auf den Punkt (er sitzt kurz unterhalb der Kniescheibe) geschlagen. Wie bereits beschrieben zehnmal im gemeinsamen Rhythmus darauf schlagen, dabei fliegen die Arme nach jedem Schlagen hinter den Rücken nach oben, wobei die Fingerspitzen Richtung Decke zeigen. Aufrichten, den Atem fließen lassen und nachspüren.

Stellt man während des Kurstages einen Konzentrations- und Leistungsabfall fest, bietet es sich an, Aktivierungsübungen einzuschleiben, die entweder große Körperbewegungen oder wie in den folgenden Übungen beschrieben, kleine Bewegungsabläufe nutzen, um Energiekanäle zu öffnen und die Lebensenergie wieder freier fließen zu lassen.

Hier einige Beispiele, die die geistige Aktivität anregen und dabei für Körper und Geist vitalisieren:

Ohrmassage

Im Ohr laufen viele Nervenendstücke zusammen und eine Aktivierung durch Massage energetisiert den gesamten Körper.

Anleitung: Jede Frau massiert nacheinander ihr eigenes Ohr mit sanftem Druck, angefangen von den Ohrläppchen bis zum oberen Teil des Außenohrs. Besonders vitalisierend wirkt ein leichtes Ziehen des Ohres nach außen.

Aktivierung der Energiepunkte auf der Stirn

Über den Augenbrauen und über der Nasenwurzel liegen energetische Punkte, die durch sanfte Reibung angeregt werden, die Konzentration und geistige Klarheit unterstützen.

Anleitung: Jede Frau legt beide Zeigefinger (oder wahlweise Mittelfinger) parallel nebeneinander über dem letzten Drittel der Augenbraue und reibt in jeweiliger Gegenrichtung zueinander die Zeigefinger aufwärts Richtung Haaransatz und dann wieder abwärts bis zu der Ausgangsposition auf der Augenbraue. Dieses wird auf der rechten Augenbraue wiederholt. In gleicher Weise verfährt man auf der Nasenwurzel. Die Zeigefinger (oder Mittelfinger) liegen auf der Nasenwurzel und bewegen sich sanft reibend Richtung Haaransatz und dann wieder abwärts Richtung Nasenwurzel.

Augentraining / Augenrollen

Die Augen sind in Stresssituationen automatisch angespannt. Eine Augenentspannung bewirkt eine Lockerung der Sehnerven und der zugehörigen Muskulatur, was sich positiv entspannend auf die visuelle und geistige Aufnahmefähigkeit auswirkt. Gleichzeitig aktiviert das Augenrollen vielfältige Hormone, die energetisierend wirken.

Anleitung: Die Augen werden langsam und sanft in großen Kreisen bewegt, wobei die Augenbewegung mit der Atmung verbunden wird. Laufen die Augen über den unteren Augenhorizont, geschieht das Einatmen. Das Ausatmen beginnt, wenn die Augen über den oberen Augenhorizont laufen. Das Augenkreisen sollte mindestens fünfmal in jeder Richtung gemacht werden. Fünfmal gehen die Augen erst von links nach rechts und dann wird gewechselt, und die Augen laufen von rechts nach links.

Kraft schöpfen – Entspannungs- und Imaginationsübungen

Viele Teilnehmerinnen klagen über körperliche Verspannungsschmerzen und hohe Stressbelastungen durch Alltag und Familie. Ist es möglich, Entspannungsübungen oder Imaginationsübungen im Kurs einzusetzen?

Körperliche Entspannung verschafft ein angenehmes Körpergefühl, das sich wohltuend auf Körper und Geist auswirken kann, wenn es kompetent angeleitet und zum richtigen Zeitpunkt eingesetzt wird. Vielleicht mögen sich einige Leser und Leserinnen darüber wundern, wieso das Thema Körperarbeit, Entspannungs- und Imaginationsübungen in einem Handbuch zum Thema Qualifizierung von geflüchteten, traumatisierten Frauen auftaucht. In der Traumatherapie haben Imaginationsübungen und Entspannungsverfahren schon lange ihren Platz. Sie sind besonders nützlich in der Phase der Stabilisierung. Zu der Effektivität dieser Übungen gibt es inzwischen sowohl weitreichende Erfahrungen als auch klinische Untersuchungen, die deren Wirksamkeit nachweisen. Die Neurobiologie hat in den letzten Jahren Erklärungen bzw. Erklärungsmodelle dazu geben können. Vereinfacht kann man die Untersuchungen so zusammenfassen: Das Gehirn verändert bzw. vernetzt sich je nach Art und Intensität der Benutzung (Stichwort Neuroplastizität). Es konnte gezeigt werden, dass im Gehirn dieselben Neuronenverbände mit nahezu derselben Intensität aktiviert werden – unabhängig davon, ob man eine Situation tatsächlich erlebt oder „nur“ in der Phantasie. Gelingt es mir z. B., intensiv einen Baum zu visualisieren, der mir das Gefühl von Stärke gibt, fühle ich mich in diesem Moment genauso, als stünde ich tatsächlich vor einem solchen Baum. Das Gefühl von Stärke kann bei einer Visualisierung genauso

intensiv sein wie in einer real erlebten Situation. Das Gehirn verarbeitet diese Emotion genauso. Dadurch verstärkt sich die Hirnregion, die für das Gefühl von Stärke und Selbstbewusstsein verantwortlich ist, und kann in einer folgenden Situation leichter aktiviert werden. Das Gehirn „übt“ positive Gefühle ein.

Im Folgenden werden einige dieser Imaginationsübungen vorgestellt, wobei davor zu warnen ist, diese Übungen nur nach dem Lesen einer kurzen Anleitung durchzuführen. Absolut notwendig ist es, eigene Erfahrungen mit den Übungen zu machen und deren Anleitung mehrmals auszuprobieren mit Menschen, die stabiler sind als die Teilnehmerinnen unserer Lerngruppen und mögliche Fehler verkraften können.

Lichtdusche

„Bitte nehmen Sie eine bequeme Körperhaltung ein, richten Ihre Aufmerksamkeit einen Augenblick auf Ihren Atem, der ruhig und gleichmäßig ein- und ausströmt (langsam sprechen)[...]. Stellen Sie sich jetzt bitte vor, es befände sich eine Licht-/Energiequelle oberhalb Ihres Kopfes. Aus dieser Lichtquelle strömt ein angenehmes Licht in einer Farbe Ihrer Wahl, die Sie mit Wohlbefinden und Heilung in Verbindung bringen. Lassen Sie dieses Licht nach und nach Ihren Körper umfließen und einhüllen [...], und schließlich durch den Scheitel Ihres Kopfes in Ihren Körper strömen [...]. Das farbige Licht fließt durch Ihren Körper. Nehmen Sie wahr, wie das Licht nach und nach beginnend an den Füßen und Beinen Ihren ganzen Körper ausfüllt [...], schließlich ist Ihr ganzer Körper auch bis zu den Achselhöhlen und Armen mit Licht angefüllt, so dass das Licht an den Achseln in die Arme überläuft und die Arme von den Händen aus langsam ebenfalls angefüllt werden, bis schließlich auch Schulter, Hals und Kopf angefüllt

sind mit dem angenehm heilenden Licht. Bewahren Sie, wenn Sie mögen, diese heilende Energie in Ihrem Körper oder nutzen Sie diese heilende Lichtquellenform dieser Übung sooft Sie mögen und besonders dann, wenn Sie Anspannung und Missempfinden in Ihrem Körper spüren. Kommen Sie jetzt mit Ihrer vollen Aufmerksamkeit zurück ins Hier und Jetzt.“

Eine andere Imaginationsübung aus der Traumarbeit ist die sogenannte Tresorübung. Ziel ist es, überschwemmende Gedanken gezielt zu „verdrängen“, um Konzentration auf ein anderes Thema lenken zu können und Kontrolle darüber zu erlangen, wann man sich wieder mit ihnen beschäftigen will. Einer Entspannungsübung folgt die Anleitung in der Vorstellung, die belastenden Gedanken und Gefühle in ein Behältnis eigener Wahl zu verpacken, es zu verschließen und einen Aufbewahrungsort dafür zu finden. Danach verlässt man den Aufbewahrungsort mit der Vorstellung, sich diesen Gedanken zu einem anderen Zeitpunkt wieder zu stellen. Diese Methode ist nützlich in einer Beratungssituation, in der die Person nur schwer in der Lage ist, sich auf den aktuellen Beratungsinhalt einzulassen, weil Erinnerungen oder Bilder die Konzentration immer wieder abziehen. In der Arbeit mit einer Gruppe ist die Übung mit großer Vorsicht durchzuführen. Traumatisierte Menschen neigen oft zu Dissoziation, was bei einer solchen Übung leicht eintreten kann. Alle Teilnehmerinnen sollten aufmerksam beobachtet werden, um bei einer möglichen Dissoziation eingreifen zu können.

Beispiele für geeignete Entspannungs- und Körperübungen

Ein innerlich angespannter oder ängstlicher Mensch ist meist auch muskulär angespannt. Eine Lockerung der Muskulatur geht in der Regel mit einem Entspannungsgefühl einher. Dies erklärt sich aus dem Zusammenhang zwischen Psyche und Körper, der in beiden Richtungen besteht: Die Psyche wirkt auf den Körper – und umgekehrt können körperliche Veränderungen auch Änderungen im seelischen Befinden hervorruufen.

Bei der PME (Progressive Muskelentspannung) geht es vor allem darum, den Unterschied zwischen Anspannung und Entspannung zu erfühlen und körperliche Aktivität als Zugang zur Entspannung zu nutzen. Dadurch wird ein intensives Körperbewusstsein entwickelt, das dazu befähigt, den Körper und sein Bedürfnis nach Entspannung schneller und vor allem effektiver wahrzunehmen. Somit wird ein intensiver körperlich-seelischer Entspannungszustand erreichbar. Außerdem werden durch die Anspannung die Muskeln besser durchblutet, was zu einem wohligen Wärmeempfinden führt. Auch die Konzentrationsfähigkeit nach einer PME-Übung ist in der Regel höher als vorher.

Es existieren unterschiedliche Anleitungen, längere und kürzere. Einige Kurzformen sind in wenigen Minuten im Alltag durchzuführen, ohne dass es durch andere Menschen zu bemerken ist. Ebenso findet man Übungsanleitungen, die PME mit Imaginationsübungen, zum Beispiel dem „Wohlfühlort“, kombinieren. Diese Formen eignen sich nicht für Qualifizierungsgruppen mit traumatisierten Menschen, da die Visualisie-

rungsanteile zu viel Raum für ein Abgleiten in die traumatischen Bilder bieten.

In Gruppensituationen haben sich auch Massagen bewährt. Gerade nach intensiven Arbeitsphasen im Sitzen entspannt die „Regentropfenmassage“. Dazu stellen sich die Teilnehmerinnen in einem Kreis auf, mit einer Schulter zur Mitte. Jede massiert den Rücken ihrer Vorderfrau mit den Fingerspitzen und imitiert damit Regentropfen in unterschiedlicher Stärke und Dichte. Dabei kann es auch stürmisch werden, oder der Wind streicht nur ganz sanft (mit den Handflächen) über den Rücken.

Nach schwierigen oder belastenden Themen hilft ein Ausschütteln und/oder Ausstreichen, Themen loszulassen und sich Neuem zuzuwenden. Dazu stellen sich die Teilnehmerinnen mit etwas Raum um sich herum hin und schütteln Arme und Beine, eventuell sogar den ganzen Körper aus. Ausstreichen bedeutet, mit der flachen Hand über die erreichbaren Körperteile nach außen bzw. unten zu streichen. Beide Übungen kann man durch Worte begleiten, indem man benennt, was abgeschüttelt bzw. ausgestrichen werden soll.

Streck- und Dehnübungen lockern verspannte Muskeln und sind gut geeignet, lange Arbeitsphasen mit wenig Bewegung zu unterbrechen bzw. zu beenden. Wie bereits oben erwähnt, sorgt die Lockerung der Muskeln nicht nur für ein entspanntes Körpergefühl, sondern auch für mehr Beweglichkeit auf der mentalen Ebene. Wichtig ist es, die Teilnehmenden dazu zu motivieren, eigene körperliche Grenzen wahrzunehmen und nur innerhalb ihrer Bewegungsfähigkeiten sanft mit sich umzugehen. Besonders wichtig ist es, den Frauen die Wahl zu lassen, ob

sie beispielsweise die Augen während einer Übung offen oder geschlossen halten. Es ist davon abzuraten, in Körperübungen die Wahrnehmung stark ins Becken zu lenken, wenn bekannt ist, dass Frauen aus der Gruppe Opfer von sexualisierter Gewalt wurden. Ebenso wenig ist es ratsam, Übungen, die durch Bauchatmung begleitet werden, in Situationen durchzuführen, in denen die Stimmung im Kurs schwer und traurig ist. Diese Stimmungen würden sich sonst sehr verstärken.

Zum Weiterlesen:

- Reddemann, Luise/Engl, Veronika/Lücke, Susanne (2003), *Imagination als heilsame Kraft*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, Michaela (2006), *Wege der Traumabehandlung*, 3. Auflage, Paderborn: Jungfermann.
- Huber, Michaela (2006), *Der Innere Garten*, 3. Auflage, Paderborn: Jungfermann.

Gehirn fit! – Konzentrations- und Gedächtnisübungen

Teilnehmerinnen wirken häufig während des Unterrichts abwesend oder können sich schwer auf die Lehrinhalte konzentrieren. Wie kann die Aufmerksamkeit der Lernerinnen auf das Unterrichtsgeschehen gelenkt werden? Wie schon in Kapitel 3 beschrieben, können Konzentrations- und Gedächtnisstörungen von Kursteilnehmerinnen im Unterricht auf ihre traumatischen Erlebnisse zurückführen. Sie können sich dann nicht konzentrieren, weil die Inhalte von traumatischen Erlebnissen, die noch nicht verarbeitet sind, ihre ganze Aufmerksamkeit so auf sich ziehen, dass fast kein Platz für die Aufnahme von Unterrichtsinhalten bleibt.

Immer wieder klagen Kursteilnehmerinnen über ein schlechtes Gedächtnis und auch Pro-

bleme, die Lerninhalte aus dem Unterricht zu behalten. Als Gründe werden die Belastungen der Lebenssituation genannt, persönliches Unvermögen, aber auch das Alter. Dies ist einerseits Ausdruck einer Hilflosigkeit und, wenn es so im Raum stehen bleibt, demotivierend. Andererseits liegt dem oft Unkenntnis zugrunde, dass und wie körperliche, geistige und psychische Fähigkeiten das ganze Leben lang trainierbar sind. Die Kursleitung ist natürlich in erster Linie herausgefordert, im Unterricht Methoden eines „gehirngerechten Sprachenlernens“ anzuwenden. Bei der zugrunde liegenden vielschichtigen Problematik und psychisch belasteten Lebenssituation der (traumatisierten) Flüchtlingsfrauen sind daher Übungen zum Gedächtnistraining (als Übungseinheit) sehr sinnvoll. Gleichzeitig bewirkt dies eine Steigerung des Selbstwertgefühls der Teilnehmerinnen und fördert somit alle Lernprozesse.

Wir möchten an dieser Stelle die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes im Gedächtnistraining erläutern, wie es z.B. vom Bundesverband Gedächtnistraining e. V. empfohlen wird: Hierbei werden nicht einzelne Funktionen des Gehirns trainiert, sondern die Teilnehmerinnen werden in ihrer Ganzheitlichkeit angesprochen. Weiterhin wird dabei die Bilateralität des Gehirns einbezogen. Auch nutzt man hierbei den positiven Einfluss des sozialen Miteinanders in der Gruppe, der die Motivation der Lernenden fördert und ein Gegengewicht zur sozialen Isolation im Alltag darstellt.

Zur Verbesserung der Lernfähigkeit werden in der Kursplanung außerdem die Erlebnisbereiche: Bewegung – Gefühle – Kommunikation und Interaktion – Fantasie und Kreativität – Entspannung und die kognitive Dimension (Reflexion und Assoziation) berücksichtigt. Ein mechani-

sches Trainieren der Aufnahme von Informationen ist außerdem für eine gute Speicherung nicht ausreichend, um ins Langzeitgedächtnis überführt zu werden. Vor allem gefördert werden sollten die Wahrnehmung, die Konzentration, die Merkfähigkeit, die Wortfindung und sprachliche Formulierung, das assoziative und logische Denken, das Strukturieren, die Urteilsfähigkeit und die Flexibilität im Denken. Voraussetzung für die Übungen sind eine stressfreie, entspannte Atmosphäre und die Anpassung an die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Gruppenmitglieder. Die Übungen sollen möglichst unterschiedliche Funktionen im Gehirn ansprechen, die verschiedenen Sinnesorgane einbeziehen sowie Bewegungs-, Fantasie- und Kreativitätselemente anwenden.

Um die Aufmerksamkeit der Lernerinnen auf die aktuelle Unterrichtssituation zu lenken, bietet es sich an, regelmäßig für eine kurze Zeitspanne von maximal fünf Minuten Konzentrationsübungen oder Übungen, welche die geistige Aktivität anregen, zwischen den Unterrichtseinheiten einzuschleichen.

Im Folgenden werden einige Übungsbeispiele zur Förderung der Konzentration dargestellt:

Für die Sinne (Stärkung der Wahrnehmung / Bewusstheit)

- In einem Beutel versteckte Gegenstände durch ertasten erkennen
- Hör-Memory spielen: In 20 leere Film Dosen werden jeweils zwei gleiche Dinge gefüllt, wie Knöpfe, Sand, Reis etc. Die Paare sollen durch Schütteln identifiziert werden
- Veränderungen wahrnehmen: Es stellen sich z. B. zehn Teilnehmerinnen in eine Reihe.

Die ratende Person verlässt den Raum. Nach Änderung der Reihenfolge soll diese dann erraten werden. Variante: Eine Reihe von Gegenständen auf dem Tisch wird sich gemerkt, danach verändert und soll dann erraten werden oder auch nach Abdeckung mit einem Tuch

- Geräusche von einer Kassette erraten und benennen
- auf einem großen Zahlenbild doppelte oder fehlende Zahlen identifizieren nach Einprägen des Zahlenbildes und Auswählen einer Zahl mit geschlossenen Augen möglichst zielsicher darauf zeigen

Zum Strukturieren (auch Wortfindung)

- vorgegebene, bekannte Wörter nach Kategorien ordnen / auch mit Wortkarten
- Gegenstände im Raum oder Wörter assoziativ sammeln und ordnen
- Oberbegriffe suchen aus vorgegebenen Wörtern / Gegenständen.
- „alles, was rund ist“ assoziieren etc.

Zur Konzentration

- ungeordnete Zahlen oder Buchstaben auf einer Vorlage der Reihe nach verbinden
- in einem Text bestimmte Buchstaben oder Wörter zählen

Zur Aufmerksamkeit

- kleine Geschichte erzählen / vorlesen / lesen
- ABC Spiele: Namen, Tiere, Städte etc. mit bestimmten Anfangsbuchstaben suchen

Zum Nachdenken / Zuordnen / Beurteilen / Entscheiden

- Hauptstädte und Länder einander zuordnen
- Wörter / Gegenstände aus einer Gruppe ausschließen, die nicht dazu passen
- interessante Fragen stellen und beantworten lassen

Zum assoziativen Denken / Flexibilität

- Brainstorming zu verschiedenen Wörtern
- Gegensätze suchen
- Rätsel

Zur Wortfindung

- aus vorgegebenen Buchstaben in einem Buchstabenquadrat Substantive oder Verben bilden
- (fehlende) Vokale in vorgegebene Wörter einfügen

Zur Fantasie und Kreativität

- Bilder aus Zahlen zeichnen
- Malen zu freien oder vorgegebenen Themen
- Kollage herstellen
- vorgegebene Wörter in Bilder umsetzen (malen)
- Würfel basteln
- Fantasiegeschichte erzählen (auch reihum in der Gruppe / jede fügt einen Satz hinzu)
- Geschichte erzählen, Teilnehmerinnen sollen passende Bewegungen dazu machen

Vom Zeitumfang her können die Trainingseinheiten ein- oder mehrmals wöchentlich etwa eine Stunde lang angeboten werden, bei längerer Dauer mit kurzen Pausen und Bewegungsübungen. Die Übungen können Themen aus dem täglichen Leben aufgreifen, z. B. Essen und Trinken, Markt, alles, was rund ist, Apfel, Wasser. Dadurch werden Lernerfolge auch im Alltag angewandt und gefestigt. Das Training soll den Teilnehmerinnen und der Kursleiterin Spaß machen, die Kommunikation und die Freude am Denken fördern und die Neugier wecken! Die Kursleitung stellt dabei die Auswahl der Übungen zielgerichtet auf die Bedingungen der Gruppe zusammen. Ein motivierendes spielerisches Vorgehen kann hierbei durchaus mit einer erwachsenengerechten Pädagogik verbunden

werden. Ein themenorientierter Aufbau der Trainingsstunden bietet gleichzeitig Anregungen zu Gesprächen. Dies sollte für die Festigung der kommunikativen Kompetenz unbedingt genutzt und dafür Raum gegeben werden.

Den Menschen in seiner Geschichtlichkeit sehen – Biografiearbeit

Bei einigen Unterrichtsinhalten, wie z. B. Pädagogik oder der Arbeit an Lebensläufen im Rahmen von Bewerbungstrainings, ist es naheliegend und auch manchmal unumgänglich biografische Elemente aus dem Leben der Teilnehmerinnen in den Unterricht einzubeziehen, bzw. zum Thema zu machen. Sich z. B. mit Pädagogik zu beschäftigen, wie in dem Kurs „Basisqualifizierung Pädagogik“ bei verikom, setzt eine Reflexion der eigenen Kindheit voraus. Zu lernen, wie man Unterrichtsräume leitet, legt nahe, sich die eigenen Lernerfahrungen in Schule und Studium anzusehen. Auch in Sprachlerngruppen werden oft über die Thematik des „Lernens“ Erinnerungen angestoßen. Im Bewerbungstraining geht es um Ressourcen und Kompetenzen, Arbeitserfahrungen, also auch um die eigene Geschichte. Dabei stellt sich für unsere Teilnehmerinnengruppe die Frage: Kann ich bewusst Methoden der Biografiearbeit einsetzen, wenn ich damit rechnen muss oder es ahne, dass sich Frauen mit traumatisierenden Kindheitserinnerungen im Kurs befinden? Stoße ich damit nicht Erinnerungsprozesse an, die zu Krisen oder Flashbacks führen können, mit Sicherheit aber negative Gefühle wie Trauer, Angst, Verzweiflung hervorrufen? In einer lebendigen Unterrichtsgestaltung sollte biografisches Arbeiten seinen Platz haben, auch und gerade mit Flüchtlingen. Viele geflüchtete Menschen leben in ihrem Aufnahmeland „ohne

Geschichte“. Kaum jemand interessiert sich dafür, als was die afghanische Büglerin früher in ihrem Herkunftsland gearbeitet hat. Dass die Kioskverkäuferin in ihrer Heimat, der Elfenbeinküste, Chemie studiert hat, glaubt man ihr möglicherweise nicht und dass die Frau im Döner-Imbiss viele Jahre Buchhalterin war, kann sich keiner so richtig vorstellen. Viele Flüchtlinge mit höheren Bildungsabschlüssen leiden sehr darunter, dass sie mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung nicht wahrgenommen werden. Andere, die aufgrund von Krieg und Vertreibung oder schlicht aus Gründen der Frauendiskriminierung keine Bildung erwerben konnten, entlastet es, darüber sprechen zu können. Biografisches Arbeiten ist dafür gut, den Menschen in seiner Geschichte wahrzunehmen und anzuerkennen. Biografisches Arbeiten richtet den Blick auch auf die Ressourcen. Nur wenn ich mir meine Biografie anschau, kann ich erkennen, was ich bereits alles gelernt habe und welche Eigenschaften und Fähigkeiten mich dahin haben kommen lassen, wo ich jetzt stehe. Dabei ist es wichtig, die Teilnehmerin entscheiden zu lassen, wie detailliert sie Passagen aus ihrer Lebensgeschichte veröffentlichen möchte. Oft sollte und muss man sich als Kursleiterin auch mit „Überschriften“ zufrieden geben.

Das folgende Beispiel zeigt, welche „Zwischenfälle“ biografisches Arbeiten mit sich bringen und wie man im Kurs damit umgehen kann: In der Einführungswoche des Kurses „Basisqualifizierung Pädagogik“ sollten die Teilnehmerinnen nach einer Einstimmung mit unterschiedlichen Kinderfotos (nicht ihren eigenen) und der beispielhaften Geschichte einer Teilnehmerin aus einem vorherigen Kurs folgende Aufgabe bearbeiten: Beschreiben Sie ein lustiges oder komisches Ereignis aus Ihrer Kindheit! Die ganze Gruppe saß konzentriert über dieser Aufgabe.

Die beiden Kursleiterinnen gingen von Tisch zu Tisch, um ihre Unterstützung anzubieten. Einer Frau bereitete diese Aufgabe sichtlich Probleme. Die Teilnehmerin Z. saß sehr angespannt mit geröteten Augen über ihrem Blatt und schrieb. Auf das Unterstützungsangebot der Kursleiterinnen hin ließ sie das bereits Geschriebene von ihr lesen. Es handelte sich um mehrere Episoden gewalttätiger und erniedrigender Erlebnisse mit ihrer Stiefmutter. Entweder hatte sie die Aufgabenstellung nicht verstanden oder die Erinnerungen an diese negativen Erlebnisse waren so übermächtig, dass sie geäußert werden mussten. Nachdem die Dozentin der Teilnehmerin Z. die Aufgabe noch einmal erklärt und ihr ein Gespräch nach der Unterrichtszeit angeboten hatte, erklärte Z. weinend, sie könne das Geschriebene auf keinen Fall vorlesen und es bliebe nun auch zu wenig Zeit, eine neue Geschichte zu schreiben. Die Dozentinnen verständigten sich kurz, das Konzept für diese Unterrichtseinheit abzuändern und die Veröffentlichung der Geschichten frei zu stellen. Nachdem einige Teilnehmerinnen ihre Geschichten vorgelesen hatten, entschieden sich mehrere Frauen, ihre Texte zu Hause noch einmal zu überarbeiten und am nächsten Tag vorzulesen. So hatte Z. die Möglichkeit, ein anderes, positives Erlebnis aus ihrer Kindheit der Gruppe mitzuteilen. Z. war nun nicht mehr die Einzige, die ihre Geschichte später vorlesen würde. Sie erhielt keine Sonderrolle im Kurs. Sie erlebte, dass auch für andere Teilnehmerinnen die Erinnerung an ihre Kindheit mit ambivalenten Gefühlen verbunden war. Mehrere Teilnehmerinnen weinten beim Vorlesen ihrer Geschichten aus Heimweh oder der Trauer um verlorene Angehörige. Im Einzelgespräch einige Tage nach diesem Vorfall hatte Z. die Möglichkeit, das loszuwerden, was sich beim Schreiben der Geschichte ein Ventil gesucht hatte. Die Beraterin, die auch

gleichzeitig eine der Kursleiterinnen ist, erfuhr nun, dass Z. bereits lange wegen Depression aufgrund traumatischer Kindheitserlebnisse in psychotherapeutischer Behandlung war und thematisierte mit ihr die Möglichkeit, dass im Unterricht wieder Situationen auftauchen könnten, die Erinnerungen anstoßen und damit problematisch für sie sein könnten. Die Beraterin bat Z. mit ihrer Therapeutin die Frage zu besprechen, ob es zu diesem Zeitpunkt förderlich sei, einen Kurs mit dem Schwerpunkt Pädagogik zu besuchen, einem Thema, das die Reflexion der eigenen Kindheit einschließt. Z. betonte, wie wichtig ihr die Teilnahme an diesem Kurs sei, stimmte aber zu, die Problematik der persönlichen Belastung und die Gefahr von Flashbacks mit der Therapeutin zu besprechen.

Z. hat den Kurs im November 2007 erfolgreich abgeschlossen. Es gab immer wieder Unterrichtsthemen, die sie belastet und die schmerzhaften Erinnerungen angestoßen haben. Z. war dies bewusst, und sie lernte zu kontrollieren, was und mit welcher Intensität sie in die Gruppe bringen wollte. Diese Erfahrung hat sie gestärkt.

Kunsttherapie als Brücke zum Lernen

Ein Praxisbericht aus dem Projekt basics II von Helma Krause, Kunsttherapeutin, Psychotherapeutin HPG, Pädagogin

Ein Mensch, der Traumatisches erlebt hat, wird unerwartet und unkontrolliert von Symptomen überfallen, die Panik, Angst, Schweißausbrüche, Schmerzen, Schwindel beinhalten. Die alltägliche Situation ist im Augenblick schlecht zu meistern, weil Vergangenes sich an die Oberfläche drängt, körperliche Beschwerden geben Ausdruck davon.

Was ist zu tun? Kann man sich in diesem Zustand zum Beispiel mit deutschen Vokabeln beschäftigen?

Dazu sind ganz bestimmte Voraussetzungen notwendig: Wenn die betreffende Person ein Hoffnungsfunkle erfüllt, wenn sie merkt, „*ich kann wieder lernen, ich kann mir, meinem Geist eine Richtung geben*“, dann kann es eine Chance sein, die dunkle Seite ihres Lebens einmal links liegen zu lassen.

Diesen Funken zu wecken, ist u. a. Anliegen meiner kunsttherapeutischen Arbeit. In dieses kunsttherapeutische Angebot kommen in erster Linie Frauen mittleren Alters, deren Kinder bereits eine gute Bindung an ein Projekt haben, das ihnen bei der beruflichen Entwicklung und Integration hilft. Ihre Mütter leben bereits jahrelang in Deutschland und haben sich bisher in keinen Deutschkurs getraut. Warum beginnen sie erst nach Jahren der Isolation mit dem Lernen? Ein Grund ist, sie brauchten diese Zeit offensichtlich, um das Thema Lernen, hier: Deutschlernen, in dem für sie fremden Land, als ein wichtiges Ziel zu begreifen. Ich denke, diese Mütter haben sehr viel von dem Leid mitgetragen, das sie und ihre Angehörigen durchgemacht haben. Sie brauchten diese Zeit, um neuen Mut zu fassen. Nur wegen der erfolgreichen Arbeit mit ihren Kindern, die in der Regel fließend Deutsch sprechen und die Mütter in die Erstberatung begleiten, schaffen sie diesen ersten Schritt aus dem gewohnten Umfeld und haben den Mut, Neues zu beginnen.

Die Anzeichen des Traumas, die sich in Konzentrationsschwäche und vielen anderen Symptomen zeigen, sollen beim Lernen nicht übergangen werden.

Ein Beispiel aus der kunsttherapeutischen Gruppe: Von Anfang an malten sie frei ohne Vorgaben, so dass sich die dunklen und die hel-

len Seiten ihrer Lebenserfahrung zeigen konnten. Je länger sie die Gruppe besuchten, umso mehr verlor sich das Thema: Ich kann nicht malen!

Sie fanden selbst Themen heraus, die für sie „heilsam“ waren, die ihnen wohltaten. Ich wunderte mich darüber, dass sie sehr gerne Blumen malten oder Gärten mit einem Haus. Ich fand dann im Gespräch mit ihnen heraus, dass ihnen diese Themen wohltaten, dass sie sich gerne darin aufhielten und wieder lächeln konnten, wenn sie ihren Sehnsüchten Ausdruck gaben.

Sie malen das, was sie heute, an diesem Tag, bewegt. Müdigkeit, Konzentrationsschwäche, Kopfschmerz – alles darf dabei sein, alles kann einbezogen werden. Als Therapeutin fühle ich mich verantwortlich, eine Richtung zu wählen und zu stützen, die guttut. Beim Gespräch über die Bilder werden Schmerzen und Traurigkeit gelöst, damit andere Themen wieder möglich sind wie zum Beispiel Deutsch zu lernen. Diese Verknüpfung entwickelte sich konkret so: Nach dem Malen und sich Einfühlen in das Bild wurden von verschiedenen Teilnehmerinnen Fragen gestellt: *Wie wird Haus geschrieben?* – oder: *Wie schreiben sich die Buchstaben des Alphabets?*

Damit eine Verständigung möglich wurde, wollten sie nun auch die Sprache lernen. Dadurch entstand eine Brücke zum Lernen. Das Vertrauen, das sie langsam in der kleinen Kunsttherapiegruppe gewonnen hatten, machte Mut, neue Ufer auszuprobieren. So entstand eine Alphabetisierungsgruppe neben der Kunsttherapiegruppe. Ihr künstlerisches Tun wurde eine Brücke zum Lernen, zum „Sich-zurechtfinden“ in diesem Teil der Welt und ist somit ein Meilenstein auf dem Weg zur Heilung. Diese Verbindung von Therapie und elementarer Bildungsarbeit mit einer so bildungsunerfahrenen

und besonders schutzbedürftigen Gruppe ist sicherlich als außergewöhnlich zu betrachten. So ist festzuhalten, dass Lernen eine Möglichkeit sein kann, aus störenden, schmerzenden Gedankenkreisen herauszukommen und sich mit etwas ganz anderem zu beschäftigen. Das ist vielen Menschen aus eigener Erfahrung bekannt. Wenn die Lehrer dabei traumatisierten Menschen emphatisch begegnen können und zeigen, dass Gefühle zu zeigen erlaubt ist und deshalb auch einmal der Unterricht aufgehalten werden kann, weil Trost im Augenblick angebracht ist, dann ist Lernen eine gute Alternative, die auch den Weg der Heilung unterstützen kann.

Wenn plötzlich alles anders läuft – Umgang mit unerwarteten „Störungen“

Kursteilnehmerinnen berichten bei Beginn des Unterrichts, dass ein ihnen bekanntes Ehepaar plötzlich in der Nacht abgeholt und in Abschiebehaft genommen wurde. Die geschilderten Umstände und familiären Hintergründe sind so belastend, dass sofort eine starke Betroffenheit im Kurs entsteht. Unter diesen Voraussetzungen ist es nicht möglich, mit dem geplanten Unterricht zu beginnen. Einige Frauen weinen, andere unterhalten sich über ihre Informationen und Ängste vor den angekündigten Abschiebungen nach Afghanistan. Im Kurs herrscht eine Atmosphäre der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins.

Sollte unter diesen Umständen der Unterricht für die heutige Kurszeit unterbrochen werden oder ist es ratsam, den Kurs wie geplant durchzuführen?

Häufig sind Kursleitungen mit aktuellen „Störfällen“ des ursprünglich geplanten Unterrichtsablaufs konfrontiert. In einer Lerngruppe, die in der Mehrzahl mit geflüchteten Frauen besetzt

ist, ist dies ein immer wiederkehrendes Faktum. Es gehört quasi zum Unterrichtstalltag dazu. Die äußeren Lebenssituationen, wie beispielsweise Abschiebungssituationen, Androhungen von Abschiebungen oder verschärfte Restriktionen für Flüchtlinge, stehen weitestgehend außerhalb des Handlungsradius der Frauen und haben aber im Gegensatz zu ihrer eigenen Einwirkungsmöglichkeit sehr existenzielle Konsequenzen für ihr Leben. Das Gefühl der eigenen Hilflosigkeit und Ohnmacht ist sehr schmerzhaft und kann insbesondere bei Menschen mit Traumaerfahrungen retraumatisierend wirken (siehe Seite 21).

Für Menschen in unsicheren Lebenssituationen wie beispielsweise Flüchtlinge ist es sehr wichtig, in ihrem Alltag sichere Strukturen zu haben, die Verlässlichkeit und Vertrauen vermitteln. Der Kursbesuch mit seinen Lerninhalten, Zielsetzungen und gesetzten Rahmenbedingungen kann so zu einem sicheren Ort in einem Meer von unsicheren Lebensbedingungen sein. Wird der Kursbetrieb häufig unterbrochen und inhaltlich umgesteuert, kann sich dies vertrauensmindernd auf die Lerngruppe auswirken und für Instabilität sorgen. Der individuelle Lernfortschritt sowie der Gruppenlernprozess werden negativ beeinflusst. Kursunterbrechungen sollten also bewusst und ausgewählt vorgenommen werden. Es ist nicht möglich, für die Anzahl und den richtigen Zeitpunkt von Kursunterbrechungen Patentrezepte zu geben. Aus unserer Erfahrung ist es jedoch wichtig abzuwägen, inwiefern die Gruppensituation dies erfordert.

Folgende Fragen für eine Entscheidungsfindung könnten für eine Kursleitung hilfreich sein:

- Wie belastet ist die Gruppe durch die aktuelle Störung?
- Betrifft es einzelne Mitglieder der Gruppe oder

ist die Mehrheit der Gruppe durch die Störung betroffen?

- Wie häufig sind Kursunterbrechungen aufgrund dieses akuten Anlasses schon in der Vergangenheit vorgenommen worden? Waren Kursunterbrechungen da hilfreich oder nicht?
- Welche andere Alternativen gibt es?
- Von wem geht die aktuelle Störung aus?
- Ist dies beispielsweise eine Teilnehmerin, die zum wiederholten Mal durch eine starke emotionale Reaktion die Aufmerksamkeit des gesamten Kurses auf sich lenkt?
- Gibt es andere Möglichkeiten, dieser Teilnehmerin Unterstützung zukommen zu lassen, ohne den Kursablauf zu verändern?

Entscheidet sich die Kursleitung dazu, den Unterrichtsablauf für diesen Tag wegen der aktuellen Störung (im beschriebenen Fall die Abschiebungssituation von bekannten Personen) zu unterbrechen, empfiehlt sich folgendes Vorgehen, um die Stabilität des Kurses und die Führung der Kursleitung aufrechtzuerhalten:

1. Die Entscheidung, den Unterrichtsablauf zu unterbrechen, muss bewusst durch die Kursleitung erfolgen und transparent gemacht werden (z. B.: *„Aus gegebenem Anlass werden wir heute unser gesetztes Unterrichtsziel nicht weiterverfolgen und folglich auch nicht erreichen. Wir werden aber an dem jetzigen Unterrichtsstand in der nachfolgenden Stunde anknüpfen.“*)
2. Es sollte einen bewussten Anfangs- und Endpunkt geben für den Zeitraum, in dem sich die Gruppe über die aktuelle Situation auseinandersetzt. Dies erzeugt eine zeitliche Struktur und bietet durch den bewusst gesetzten zeitlichen und inhaltlichen Rahmen Stabilität. Der Übergang zu dem neuen Unterrichtsablauf

kann dann mit einer Konzentrationsübung akzentuiert werden.

Besondere Krisen oder Notfälle einzelner Teilnehmerinnen aufgrund von Traumata

Neben der oben beschriebenen Unterrichtssituation, die aufgrund der Lebensbedingungen der Teilnehmerinnengruppe oft belastet ist, kann es zu krisenhaften Vorfällen mit einzelnen Teilnehmerinnen kommen, die ein sofortiges Handeln notwendig machen. Folgender Fall ereignete sich in einem Kurs bei verikom:

Die Teilnehmerinnen eines Qualifizierungsprojektes lernen bereits seit einem Jahr tagtäglich gemeinsam, kennen sich also recht gut. In einer „normalen“ Unterrichtsstunde ohne besondere Vorkommnisse fällt der Kursleiterin auf, dass eine Teilnehmerin sehr unkonzentriert ist, manchmal ihren Kopf auf den Tisch legt und schwer atmet. Es ist nicht das erste Mal, dass die Teilnehmerin (TN) im Unterricht über Konzentrationsstörungen und Kopfweh klagt. Die Dozentin weiß um einige Probleme der Frau. Sie fragt sie nach ihrer Befindlichkeit und ob sie kurz den Raum verlassen möchte, da sich dieses Vorgehen in der „Vergangenheit“ bewährt hat. Die TN ist kurz nach draußen gegangen, hat frische Luft geschnappt, etwas getrunken und ist dann in den Unterrichtsraum zurückgekehrt. Dieses Mal nicht. Da sie sehr verwirrt wirkt, wird sie außerhalb des Unterrichtsraumes von der im Projekt arbeitenden Sozialpädagogin angesprochen. Plötzlich verschlimmert sich der Zustand der Frau: Ihr geht es immer schlechter, sie fängt an heftig zu weinen, schluchzt und kann nicht mehr aufhören zu weinen. Sie klagt über Atemnot und hat das Gefühl, dass ihr der Hals abgedrückt wird. Sie hat panische Angst und weiß nicht

mehr, wo sie sich befindet. Außerdem wiederholt sie immer wieder, dass sie nicht mehr leben will. Irgendwann äußert sie den Wunsch, ins Krankenhaus zu gehen. Der Krankenwagen kommt, die Sozialpädagogin begleitet sie. Im Krankenwagen fragt die Teilnehmerin ängstlich, ob auch keine Soldaten da seien und weiß offenkundig nicht mehr, wo sie sich befindet. Im Krankenhaus beruhigt sie sich zwar nach und nach, jedoch geht es ihr nach diesem Erlebnis lange Zeit deutlich schlechter als zuvor.

Bei diesem Fallbeispiel erlebte die Frau vermutlich einen Flashback, einen Zustand, bei dem die Erinnerung an das Trauma die aktuelle Situation überlagert und Gefühle, Verhalten und Sinneseindrücke bestimmt, so als wären sie real. Das Erleben und die Intensität der Gefühle sind die gleichen wie in der traumatisierenden Situation. Ausgelöst werden solche Flashbacks von sogenannten Triggern, Sinneseindrücken, die in enger Verbindung zur traumatisierenden Situation stehen, Gerüche, Geräusche, Berührungen, Farben, Worte etc. Kündigen sich Flashbacks an, so sind diese möglichst frühzeitig zu stoppen. Je mehr Flashbacks ein Mensch durchlebt, um so dauerhafter und intensiver „brennt“ sich das Traumaerleben in das Gehirn ein. Genauso wie bei dem Symptom der Dissoziation sollte das Ziel jeder Intervention eine Reorientierung in die Gegenwart und die tatsächliche Situation und eine Distanzierung von den überschwemmenden Gefühlen und Körperempfindungen sein. Reorientierend sind Bemerkungen und Fragen wie: *„Ich sehe, dass etwas Sie beschäftigt. Schauen Sie sich bitte um [...] Sie sind hier im Kurs. Neben Ihnen sitzt XY [...]“*. *„Haben Sie gehört, was ich gerade gesagt habe?“* Interventionen zur Reorientierung sollten mit einem energischen, bestimmten Auftreten erfolgen. Auch intensive Reize wie

Kälte und Hitze, Gerüche und Geschmacksreize können helfen, Menschen in die Realität zurückzuführen. Zu vermeiden ist alles, was die Person noch mehr in den Zustand des Erinnerns bringt. Nach Details des Erlebten zu fragen, birgt die Gefahr, dass es die Person dazu bringt, sich noch mehr in die traumatische Situation einzufühlen. Ebenso sollten Berührungen unterlassen werden. Gerade bei Opfern körperlicher Gewalt kann Körperkontakt als bedrohlich empfunden werden und die Situation verstärken. Sinnvoll ist es, mit Menschen, die Flashbacks erleben, für diese Situation einen „Notfallplan“ abzusprechen.

Gelegentlich sind innerhalb der Unterrichtssituation dissoziative Zustände bei Teilnehmerinnen wahrzunehmen. Als Dissoziation bezeichnet man das Phänomen, das Bewusstsein von der aktuellen Situation abzuspalten. In traumatisierenden Situationen ist dies oft die einzige Möglichkeit, die Situation aushaltbar zu machen. Dissoziation als Symptom nach einer Traumatisierung tritt vor allem auf bei Menschen, die wiederholt und ritualisiert Gewalt erleben. Das trifft auf Opfer häufigen sexuellen Missbrauchs, Folteropfer und Opfer besonders grausamer Misshandlungen zu. Dissoziation kann unterschiedliche Formen haben. Sie reicht von geistiger Abwesenheit bis hin zu Phänomenen wie nicht mehr zu wissen, wie man an diesen Ort gelangt ist, sich nicht erinnern können, was man vorher gesagt oder getan hat. Dissoziationen sind schwer zu erkennen. Ist ein momentanes Wegträumen oder eine längere Zeit der Unaufmerksamkeit schon eine Dissoziation? Wann ist eine Intervention angebracht? In jedem Fall ist es sinnvoll, bei Teilnehmerinnen, die häufiger abwesend wirken, diese anzusprechen, auch innerhalb der Unterrichtssituation. Zum Beispiel kann man eine Formulierung verwenden wie: *„Ich habe den Eindruck, dass Sie mit Ihren*

Gedanken nicht hier im Kurs sind.“ Stellt sich bei Ansprache heraus, dass die Person sich nicht im „Hier und Jetzt“ befindet, sind **reorientierende Maßnahmen** zu ergreifen.

Eine Technik der Reorientierung ist die Übung 5-4-3-2-1- nach Yvonne Dolan.¹

Hier kann man die betroffene Person auffordern:

„Sagen Sie laut oder in Gedanken, was Sie mit Ihren Sinnen im Moment gerade wahrnehmen!“

5 mal: Ich sehe ... !

5 mal: Ich höre ... !

5 mal: Ich spüre ... !

4 mal: Ich sehe ... !

4 mal: Ich höre ... !

4 mal: Ich spüre ... !

3 mal: Ich sehe ... !

3 mal: Ich höre ... !

3 mal: Ich spüre ... !

2 mal: Ich sehe ... !

2 mal: Ich höre ... !

2 mal: Ich spüre ... !

Zuletzt, einige Zeit lang mehrmals

1 mal: Ich sehe ... !

1 mal: Ich höre ... !

1 mal: Ich spüre ... !

Wiederholte

Nennungen sind dabei erlaubt.

Durch die Konzentration der Wahrnehmung auf die momentanen Sinneseindrücke hilft die Übung, Grübeln und sich aufdrängende Gedanken zu unterbinden und dadurch zu kontrollieren. Sie kann auch sinnvoll sein zur Unterbrechung von Angst- und Panikattacken.

Fragen wie: Was sehen Sie, wenn Sie aus dem Fenster schauen? Welcher Tag ist heute? Wie heißen Sie? Wie heiße ich? Die Person bewusst mit einem falschen Namen anzusprechen (Irritation), ist hilfreich, um Menschen in Flashbacks oder dissoziativen Zuständen zu reorientieren.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass es neben den positiven Beispielen natürlich auch weniger gelungene Kursverläufe gab, Situationen nicht optimal aufgefangen werden konnten und manchmal die Unsicherheit blieb, ob die erfolgte Intervention wirklich die richtige war. Wie für die Teilnehmerinnen in den Qualifizierungsmaßnahmen sollte auch hier gelten: Fehler sind erlaubt. Denn die Haltung, auf keinen Fall einen Fehler machen zu dürfen, kann sich lähmend auf die Unterrichtsdynamik auswirken. Zudem kann niemand, weder Dozentin noch Beraterin, wissen, was die sensiblen Themen bei jeder einzelnen Teilnehmerin sind und welche Worte oder Bilder triggern könnten. Wir wollen deshalb aus unserer Erfahrung alle in diesem Bereich Arbeitenden ermutigen, zwar mit Wachsamkeit, aber auch mit einer gewissen Risikobereitschaft der Herausforderung in der Arbeit mit dieser Zielgruppe zu begegnen.

¹ Dolan, Yvonne M. (1991), Resolving Sexual Abuse: Solution Focused Therapy and Ericksonian Hypnosis for Adult Survivors, New York: Norton.

Resümee

Der vorliegende Praxisreader ist Ergebnis einer Kooperation von Beratungs- und Qualifizierungsprojekten von vier Trägern aus den vergangenen einhalb Jahren.

Er reflektiert Erfahrungen und bündelt erworbenes Praxiswissen. In der Entwicklung des Readers ging es uns darum, trotz verschiedener konzeptioneller Ansätze und Bildungsaufträge eine gemeinsame Schnittstelle in der Qualifizierung von geflüchteten Frauen zu finden und weiterzuentwickeln, die einen erfahrbaren und mainstre- amtauglichen Mehrwert schafft. Hierzu haben wir nicht nur gemeinsame konzeptionelle Diskussionen geführt, sondern haben uns auch in Form eines eintägigen Workshops mit einem Experten zum Thema Bildungsarbeit mit traumatisierten Menschen fortgebildet.¹ Die unterschiedlichen Kompetenzen und Perspektiven der beteiligten Projektträger sind in den Reader eingeflossen und wurden entlang unserer Leitfrage "Wie kann Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen trotz Traumatisierungen gelingen?" reflektiert.

Innovative Bildungskonzepte setzen für ihre Entwicklung und Umsetzung einen politischen Willen voraus, der sich in der jeweils aktuellen Bildungspolitik ausdrückt. Die Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen bedarf verschiedener Voraussetzungen, sowohl in der Integrationspolitik als auch im Anforderungsprofil der Bildungsangebote. In ihrer Evaluationsschrift (2005) halten Schroeder und Seukwa fest, dass in kaum einem Mitgliedstaat der Europäischen Union die auf Flüchtlinge bezogene Sozial- und Beschäftigungspolitik so restriktiv wie in Deutschland sei.² Dies gilt insbesondere für den Zugang zu Bildung, beruflicher Qualifizierung und Arbeit.

Angesichts der wachsenden Mobilität von Menschen im globalen Raum muss sich die nationale

Bildungspolitik auf veränderte Anforderungen seitens der Bildungsteilnehmer und teilnehmerinnen als auch neuer Anforderungen an Bildungsangebote einstellen. Bildung ist nicht nur ein Menschenrecht, sondern auch eine Grundvoraussetzung für die Teilhabe an der Wissensgesellschaft. Eine zukunftsgewandte nationale Bildungspolitik muss sich diesen neuen Bedingungen stellen. So wäre es notwendig, die Integrationsfähigkeit und Flexibilität der nationalen Bildungsinstrumente zu erhöhen und Bildungskonzepte zu entwickeln, die sich an den Lebenslagen der Lerner und Lernerinnen orientieren.

Angesichts zunehmend restriktiver Lebensumstände von Flüchtlingen ist es von besonderer Bedeutung, das Recht auf Bildung und auf eine persönliche Potenzialentwicklung auch für Flüchtlinge zu bekräftigen. Uns ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig, geflüchteten Frauen Bildungschancen und berufliche Perspektiven zu ermöglichen.

Verschiedene Studien scheinen einen Zusammenhang zwischen Bildungsinteresse der Mütter und dem Schulerfolg der Kinder aufzudecken, außerdem sind Frauen und Mütter in ihren Familien häufig ein wichtiger Motor für die soziale Teilhabe der Familie in ihrem Umfeld, z. B. in Kindergarten und Schule. Die Stärkung der Mütter und Frauen wirkt in die Familie hinein und kann so dort Veränderungsprozesse anstoßen. Aus der Erfahrung in der Qualifizierung von Frauen sehen wir außerdem nach wie vor die Notwendigkeit, frauenspezifische Bildungsangebote insbesondere für Migrantinnengruppen anzubieten.

Auf unsere Eingangsfrage "Wie kann Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen trotz Traumati-

sierungen gelingen?" geben unsere good practice Beispiele Antworten. Die vielen positiven Lernerfolge unserer Teilnehmerinnen verdeutlichen, dass Traumaerfahrungen nicht per se lernhemmend wirken müssen.

Für einen Großteil der Nutzerinnen unserer arbeitsmarktorientierten Vorqualifizierung haben sich berufliche Anschlussperspektiven in Form von Ausbildungs- und / oder Beschäftigungsverhältnissen in verschiedenen Berufsfeldern, z. B. pädagogische und pflegerische Berufe, IT-Berufe etc. eröffnet. Ein weiterer Anteil an Teilnehmerinnen setzte ihren beruflichen Weg durch den Übergang in schulische Weiterbildungsmaßnahmen, wie z. B. auf Berufsfachschulen fort. Die positiven Qualifizierungsergebnisse zeigen, dass eine an den Lebenslagen der Teilnehmerinnen orientierte Qualifizierung Erfolg versprechend ist. Die im Reader dargestellten Empfehlungen zu Unterrichtsmethoden und Rahmenbedingungen (siehe bspw. Professionalität der Lehrenden) lassen sich folglich durchaus auf Qualifizierungen bei Umschulungsträgern und in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und Ausbildungslehrgängen auf Gruppen mit erwachsenen Lernerinnen und Lernern übertragen.

Bildungsarbeit macht gerade für die Gruppe der geflüchteten Menschen sehr viel Sinn, da Qualifizierung in Form von Bildungsarbeit, Ausbildung oder Arbeit psychisch sehr stabilisierend wirkt. David Becker³ bekräftigt, dass in der Behandlung von traumatisierten Menschen die psychotherapeutische Aufarbeitung ca. ein Drittel des Heilungsprozesses ausmacht, während die Schaffung eines stabilen Umfeldes durch Wohnen, Bildung, Arbeit und soziale Beziehung einen wichtigen Beitrag zur psychischen Stabilisierung des von Trauma betroffenen Individuums bewirkt. Außerdem ist nicht bei jedem traumatisierten

Menschen davon auszugehen, dass dieser sich in psychotherapeutischer Behandlung befindet oder die Möglichkeit hat, diese Gesundheitsleistung in Anspruch zu nehmen.

An dieser Stelle müssen wir bedauerlicherweise aufzeigen, dass die psychotherapeutische Versorgung von geflüchteten Menschen in Hamburg deutliche Lücken aufweist. In Hamburg gibt es aktuell keine adäquate fachspezifische Versorgung für Menschen, die Opfer von Folter und /oder Kriegs- und Fluchttraumata geworden sind. Dieses ist eine eklatante Fehlversorgung und es ist wünschenswert, dass im Hamburger Gesundheitswesen an diesem Thema fachspezifisch gearbeitet wird. Dieser Reader möchte in diesem Sinne, die Fachdiskussion zur Arbeit mit Traumatisierten anregen und will gleichzeitig ein Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung von lebenslagenorientierter Bildungsarbeit sein.

Rückblickend auf die Qualifizierungsarbeit mit unseren Teilnehmerinnen können wir viele positive Anfänge feststellen, bei denen viele Teilnehmerinnen Starthilfe für berufliche Wege bekommen haben und/oder persönliche Entwicklungsschritte vollzogen haben.

Es ist eine lohnende Arbeit nicht nur angesichts der individuellen Perspektiven, die sich für Einzelne eröffnet haben, sondern auch deshalb weil die Bildungsarbeit mit dieser ausgegrenzten Menschengruppe die gesellschaftliche Schieflage angesichts ungleicher Bildungschancen versucht zu Recht zu rücken.

Wir möchten uns herzlich bei all unseren Teilnehmerinnen bedanken, die mit ihrem Vertrauen und ihrem Lernengagement uns als Projektmitarbeiterinnen viele Möglichkeiten zum Lernen eröffnet haben.

Wir durften an und mit ihnen lernen – dafür ein großes Danke schön!

¹ Becker, David : Dipl. Psychologe ; Lehrbeauftragter am Institut für interkulturelle Erziehungswissenschaften, Stellvertretender Leiter der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der FU Berlin, Supervisor in verschiedenen Flüchtlingsinstitutionen im In- und Ausland und Berater für psychosoziale Projekte in Kriegs- und Krisengebieten

² Schroeder & Seukwa (2005), Was bleibt ?, Evaluationsbericht „Qualifizierungs-offensive für Asylbewerber/innen und Flüchtlinge in Hamburg“, EQUALförderperiode 2002 bis 2005

³ Becker, Dr. David (2006) „Flucht: Sequentielle Traumatisierung und Stigma“; Fachtagung „Traumatisierung und Qualifizierung – ein Widerspruch? Chancen und Herausforderungen bei der Integration von traumatisierten Flüchtlingen“, Rendsburg

Linkliste

Artikel und Berichte zum Thema traumatisierte Flüchtlinge finden Sie u.a. auf folgenden Seiten:

www.aktivgegenabschiebung.de
 www.gla.ac.uk/rg/dtraum01.pdf
 www.medicamondiale.org
 www.asyl.net.de

Beratungsstellen:

Aachen
PSZ Aachen
Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge Aachen
 Mariahilfstr. 16, 52062 Aachen
 Tel. 0241-406500, Fax. 0241-49004

Berlin
Behandlungszentrum für Folteropfer e. V. Berlin
 GSZ Moabit Haus K Eingang C, 3. OG, Turmstr. 21, 10559 Berlin
 Tel. 030-303906-0, Fax 030-30614371
 www.bzfo.de

„Al Muntada“
Psychosoziale Beratungsstelle für Flüchtlinge aus dem arabischen Raum
 Morusstr. 18a, 12053 Berlin
 Tel. 030-682477-18 / -19, Fax 030-68247712

BAFF e.V.
Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer
 c/o Xenion, Paulsenstr. 55-56, 12163 Berlin
 Tel. 030-3232933, Fax: 030-3248575
 www.baff-zentren.org

XENION - Psychotherapeutische Beratungsstelle für politisch Verfolgte
 Paulsenstr. 55/56, 12163 Berlin
 Tel. 030-3232933, Fax 030-3248575
 www.xenion.org

Bochum
remedio e.V.
 c/o Medizinische Flüchtlingshilfe Bochum
 Engelsburger Str. 168, 44793 Bochum
 Tel./Fax: 0234-9041380

Bremen
Refugio Bremen
Psychosoziales Zentrum für ausländische Flüchtlinge e. V.
 Parkstr. 2-4, 28209 Bremen
 Tel. 0421-3760749, Fax 0421-3760722
 www.refugio-bremen.de/

Düsseldorf
PSZ Düsseldorf
Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge
 Benrather Str. 7, 40213 Düsseldorf
 Tel. 0211-353315, Fax: 0211-353314
 www.psz-duesseldorf.de

Frankfurt a. Main
Ev. Zentrum für Beratung und Therapie
 - Haus am Weißen Stein -
 Beratung und Therapie für Flüchtlinge
 Eschersheimer Landstraße 567, 60431 Frankfurt
 Tel. 069-5302-291, Fax 069-5302-294

FATRA
Frankfurter Arbeitskreis Trauma und Exil e. V.
 Berger Straße 118, 60316 Frankfurt/Main
 Tel. 069-499174, Fax 069-498526
 www.fatra-ev.de

Freiburg i. Br.
Migrationsdienst / Psychosoziale Beratungsstelle des DRK-Kreisverband Freiburg i. Br.
 Schwimmbadstr. 38, 79100 Freiburg i. Br.
 Tel. 0761-8850852, Fax 0761-8850851

Greifswald
PSZ Greifswald
Psychosoziales Zentrum für Migranten in Vorpommern e. V.
 Domstr. 36, 17489 Greifswald
 Tel. 03834-799274, Fax 03834-799273
 www.psz-ev.de

Hamburg
Gesellschaft zur Unterstützung von Gefolterten und Verfolgten e. V.
 Grindelberg 7, 20144 Hamburg
 Tel. 040-448576, Fax 040-4480603

Halle
Psychosoziales Zentrum für MigrantInnen in Sachsen-Anhalt
 Kleine Märkerstr.1, 06108 Halle/Saale
 Tel. 0345-2125768, Fax 0345-20369137
 www.psz-halle.de

Hannover
Initiative für ein Internationales Kulturzentrum (IIK) - Psychosoziale Beratung
 Zur Bettfedernfabrik 1, 30167 Hannover
 Tel. 0511-440484, Fax 0511-2617376
 www.iik-hannover.de

Jena
refugio thüringen e.V.
Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge und MigrantInnen
 Wagnergasse 25, 07743 Jena
 Tel. 03641-226281, Fax 03641-238198
 www.refugio-thueringen.de

Karlsruhe
Verein zur Unterstützung traumatisierter Migranten e. V.
Menschenrechtszentrum
 Durlacher Allee 66, 76137 Karlsruhe
 Tel. / Fax 0721-6288306
 www.traumatisierte-migranten.de

Kiel
Refugio Kiel
Zentrum für Behandlung, Beratung und Psychotherapie von Folter-, Flucht- und Gewaltopfern in Schleswig-Holstein e. V.
 Königsweg 20, 24103 Kiel
 Tel. 0431-733313, Fax 0431-7068966
 www.refugio-kiel.de

Köln
Therapiezentrum für Folteropfer Köln
Caritas-Flüchtlingsberatung Köln e. V.
 Spiesergasse 12, 50670 Köln
 Tel. 0221-160740, Fax 0221-1390272

Trauma-Netzwerk**MW Malteser Werke gGmbH**

Abteilung Migration
Kalker Hauptstr. 22-24, 51103 Köln
Tel. 0221-9822572, Fax. 0221-9822579

PSZ Lebach**Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge**

Pommernstr. 6, 66822 Lebach
Tel. 06881-4783, Fax 06881-51744
Ansprechpartnerin: Sabine Kern
/www.traumanetzwerk.de/Lebach

Lindau**exilio****Hilfe für Flüchtlinge und Folterüberlebende e. V.**

Reutiner Str. 5, 88131 Lindau
Tel. 08382-409450, Fax: 08382-409454
www.exilio.de/

Ludwigsburg**Behandlungszentrum für Folteropfer Ulm**

Nebestelle Ludwigsburg
c/o Innere Wallstraße 6, 89077 Ulm
Tel. 07141-481536, Fax 07141-481536
www.bfu-ulm.de/

Magdeburg**Magdeburger Stadtmission e. V.****Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge und Zuwanderer**

Leibnizstr. 48, 39104 Magdeburg
Tel. 0391-5324929

München**Refugio München****Beratungs- und Behandlungszentrum für Flüchtlinge und Folteropfer**

Mariahilfplatz 10, 81541 München
Tel. 089-9829570, Fax 089-98295757
www.refugio-muenchen.de

Neunkirchen**Diakonisches Werk****Psychosoziales Zentrum**

Hospitalstr. 19, 66538 Neunkirchen/Saar
Tel. 06821-25525

Norden-Norddeich**Zentrale Beratungsstelle für Vietnam-Flüchtlinge (u. psychosoziale Betreuung)**

Heimstätte Nazareth
Friedenstr. 1, 26506 Norden-Norddeich
Tel. 04931-1790

Nürnberg**PSZ Nürnberg****Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge**

Bucher Straße 43, 90419 Nürnberg
Tel. 0911-39363-55, /-56, /-59, /-60,
Fax 0911-3936361

Potsdam**El Puente****Clearingstelle für die Beratung, Behandlung und Prävention psychisch kranker, insbesondere traumatisierter Migranten/-innen**

Kirschallee 7, 14469 Potsdam
Tel. 0331-5053378 / -520226,
mobil 0176 60865468, Fax 0331-5053379
www.fazit-brb.de/puente.html

Saarbrücken**Psychosoziales Beratungszentrum des DRK**

Vollweidstr. 2, 66115 Saarbrücken
Tel. 0681-9764270, Fax 0681-9764290

Soest**Psychosoziale Beratungsstelle für Flüchtlinge Soest**

Haus der Diakonie,
Wildemannsgasse, 59494 Soest
Tel. 0291-3620161, Fax 0921-3620109

Stade**Refugium Stade****Psychosoziales Behandlungs- und Beratungszentrum für Folteropfer und extrem traumatisierte Flüchtlinge der AWO**

Teichstr. 6, 21680 Stade
Tel. 04141/68191

Stralsund**PSZ Stralsund****Psychosoziales Zentrum für ausländische Flüchtlinge**

Dänholm Haus 8, 18439 Stralsund
Tel. 03831-280872

Stuttgart**Psychologische Beratungsstelle für politisch Verfolgte und Vertriebene****Landhausstr. 62, 70190 Stuttgart**

Tel. 0711-2684326, Fax 0711-26843289

Refugio für traumatisierte Flüchtlinge in Stuttgart und Region e. V.

Weißenburgstr. 13, 70180 Stuttgart
Tel. 0711-6453127 - Fax 0711-6453126
www.refugio-stuttgart.de

Ulm**Behandlungszentrum für Folteropfer Ulm**

Innere Wallstr. 6, 89077 Ulm
Tel. 0731-22836/-9215442,
Fax 0731-15979000
www.bfu-ulm.de

Villingen-Schwenningen**Refugio VS,****Kontaktstelle für traumatisierte Flüchtlinge e. V.**

Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen
Tel. 07721-5041-55, Fax 07721-5041-65
www.refugio-vs.de

Adressen der Träger:

**verikom - Verbund für Interkulturelle
Kommunikation und Bildung e. V.**
Hospitalstr. 109
22767 Hamburg

**KAROLA – Internationaler Treffpunkt
für Frauen und Mädchen e. V.**
Beckstr. 2
20357 Hamburg

Beschäftigung und Bildung e. V.
Besenbinderhof 37
20097 Hamburg

**Koordinationsrat der Iranerinnen und
Iraner in Hamburg e. V.**
Spaldingstr. 210
20099 Hamburg

passage gGmbH
Nagelsweg 14
20097 Hamburg