



PROJEKT:

Das (Nicht-)Erkennen von Traumata –
Stereotype und Vorurteile gegenüber Geflüchteten
als Erklärung für „verweigerndes Lernverhalten“



ERKENNEN LERNEN

Rassismus, Diskriminierung, Traumata und die eigenen
Vorurteile in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten

Eine Handreichung unter besonderer Berücksichtigung
von Bildungskontexten und dem Bereich DaF/DaZ

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



IMPRESSUM

- Herausgeber: KOMM-AN-Projekt:
Das (Nicht-)Erkennen von Traumata –
Stereotype und Vorurteile gegenüber Geflüchteten
als Erklärung für „verweigerndes Lernverhalten“
ARIC-NRW e.V.
Duisburg, 2019
www.aric-nrw.de
- Verantwortlich: Gülgün Teyhani
- Autorinnen: Isabell May, *Erwachsenenbildnerin und Trainerin:*
DaF/DaZ, machtkritische Bildungsarbeit (Teile 1,2,6)
Dileta Sequeira, *Klinische Psychologin; rassismuskritische,*
traumasensible und prozessorientierte Therapeutin (Teile 3-5)
- Korrekturat: Rita Bomkamp
- Layout und Satz : Adrian Brachman (grafik.noemat.de)
- Druck: wir-machen-druck.de
- Download der
Handreichung: „Erkennen Lernen: Rassismus, Diskriminierung, Traumata und
die eigenen Vorurteile in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten“:
http://www.aric-nrw.de/files/pdf/Handreiche_DaZ.pdf



Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des MKFFI dar. Für inhaltliche Aussage tragen die Autorinnen die Verantwortung.

ERKENNEN LERNEN

**Rassismus, Diskriminierung, Traumata und die eigenen Vorurteile
in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten**

**Eine Handreichung unter besonderer Berücksichtigung
von Bildungskontexten und dem Bereich DaF/DaZ**



PROJEKT:
Das (Nicht-)Erkennen von Traumata –
Stereotype und Vorurteile gegenüber Geflüchteten
als Erklärung für „verweigerndes Lernverhalten“



Inhalt

Vorwort	6
Einleitung	8
Teil 1: Machtverhältnisse und theoretische Grundlagen (Isabell May)	10
Rassismus und Diskriminierung – wovon sprechen wir?	
A) Rassismus als globales Problem	10
B) Rassismus als gesellschaftliches Problem – auf individueller und zwischenmenschlicher, struktureller und institutioneller Ebene	12
C) Diskriminierung und Intersektionalität	14
D) Diskriminierung von Geflüchteten – aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen unter besonderer Berücksichtigung traumatisierter Personen	16
Teil 2: Ein rassismus- und diskriminierungskritischer Blick auf Bildungskontexte (Isabell May)	18
A) Schule in der Migrationsgesellschaft	18
a) Bildungsbenachteiligungen und Stereotype	19
b) Mehrsprachigkeit und Schule	20
c) Ausschlüsse und Segregationstendenzen	21
B) Deutschkurse der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft	23
a) Sprachlernen und <i>Integration</i> (skurse)	24
b) <i>Integration</i> und „Kultur“	26
c) „Kultur“ und interkulturelles Lernen in Deutschkursen	27
d) Pädagogische Selbstreflexion und Arbeit an der professionellen Haltung	30
e) Bildungsmaterial und Bildsprache	32
f) Organisatorische und institutionelle Aspekte	34
Teil 3: Trauma (Dileta Sequeira)	37
Wovon sprechen wir? Trauma als Gesellschaftsphänomen	
A) Trauma: Basis- und Hintergrundwissen	37
a) Geschichte zum Begriff Trauma	38
b) Trauma weltsystemisch verstanden	38
c) Formen der Gewalt	39
d) Was hat das Potential, zu traumatisieren?	39
e) Traumatisierung – Eine Beschreibung	40
f) Weitere Begrifflichkeiten	40
1. Schocktrauma	40
2. Entwicklungstrauma	40
3. PTBS	41
4. Transgeneracionales Trauma	41
B) Die Relevanz von Stress und Selbstregulation bei Traumatisierung	41
a) Homöostase und traumatischer Stress gehirnphysiologisch verstanden	41
b) Stress als Störung der Homöostase bzw. Selbstregulation verstanden	42
c) Stress, Trauma und die Polyvagal-Theorie	43
d) Der Vagale Tonus und das Spektrum kompetenten Verhaltens	44
C) Auswirkungen und Hinweise	44
a) Weitere traumaspezifische Hinweise	44
b) Die Zeitspanne von Traumafolgen	45
c) Trauma erschwert Lernen	45

Teil 4: Trauma und Geflüchtete (<i>Dileta Sequeira</i>)	46
A) Entwicklungs-trauma (innerhalb des nahen sozialen Felds)	46
B) Vor der Flucht (Krieg, Armut, Umweltkatastrophen, Ausbeutung usw.)	46
C) Während der Flucht (Lebensgefahr, Hunger, Durst, Gewalt usw.)	46
D) Situation in Deutschland (Asylverfahren, Rassismus usw.)	47
a) Strukturelle Probleme	47
b) Rassismus durch das Bezugssystem	48
c) Gesamt-blick: Warum kommt Rassismus eine traumatisierende Bedeutung zu?	48
E) Hilfestellung bzw. Hindernisse: Sprachkurse für traumatisierte Geflüchtete	49
a) Intrinsische Probleme mit Sprachkursen	49
b) Gestaltung von Kursen	49
c) Vielseitige Überforderungen	50
 Teil 5: Umgang mit Trauma: Traumapädagogik als Bestandteil von Sprachkursen	
(<i>Dileta Sequeira</i>)	51
Innere und äußere Sicherheit im Alltag	
A) Psychoedukation für Geflüchtete	51
B) Während des Unterrichts	52
C) Weitere Ideen	52
a) Allgemeine Stabilisierung: Handwerkszeug für Selbstregulation	52
b) Strukturelle Ideen	52
c) Traumakennntnisse als Selbstschutz für Lehrende	53
 Teil 6: Handlungsempfehlungen	
(<i>Isabell May in Zusammenarbeit mit Dileta Sequeira und Gülgün Teyhani</i>)	54
A) Hinweise für Lehrende	54
B) Hinweise für die strukturell-institutionelle Ebene	56
C) Hinweise auf politisch-administrativer Ebene und Sonstiges	57
 Glossar	59
 Literaturliste	63

Vorwort

Geflüchtete Menschen in Deutschland sind unterschiedlichen Facetten von Diskriminierung ausgesetzt. Sie werden häufig als homogene Gruppe wahrgenommen und dargestellt; ihnen werden auf individueller, struktureller, institutioneller und medialer Ebene Verhaltensweisen zugeschrieben, oftmals negativ unterstellt. Viele Geflüchtete versuchen trotz ihrer Flucht- und Kriegstraumata ihren Lebensalltag in Deutschland zu gestalten und erleben hier weitere Demütigung, Benachteiligung, Diskriminierung und Rassismus. Sie erleben Diskriminierung auf der Straße, in den Behörden, auf dem Arbeitsplatz, in den Schulen, in Sprach- und Integrationskursen. Geflüchteten begegnen Stereotype und Vorurteile, was eine weitere psychische Belastung für sie darstellen kann.

Vor diesem Hintergrund haben wir, als ARIC-NRW e.V., uns 2018 mit dem Projekt: *Das (Nicht-)Erkennen von Traumata – Stereotype und Vorurteile gegenüber Geflüchteten als Erklärung für „verweigerndes Lernverhalten“* auf den Weg gemacht, dieses Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu durchleuchten. Hierbei haben wir speziell Deutschlernangebote und pädagogische Arbeitsfelder in den Blick genommen. Daraus ist diese Handreichung und das hieraus entwickelte Trainingsmodul entstanden.

In der Qualifizierung von Lehrenden in Kursen wie DaF/DaZ (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) und im Speziellen in Integrationskursen ist Rassismus- und Diskriminierungskritik kaum vertreten und der Umgang mit dieser Thematik stellt sich oftmals als große Herausforderung dar. Der Titel unserer Handreichung, „Erkennen lernen: Rassismus, Diskriminierung, Traumata und die eigenen Vorurteile in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten“, zeigt unsere Perspektive: Wir möchten für diese Themenbereiche sensibilisieren und auf die Bedeutung von Rassismus, Diskriminierung und Trauma

in solchen Kursen und anderen Bildungsangeboten für Geflüchtete hinweisen. Gleichzeitig möchten wir qualifizieren und dabei unterstützen, die eigene Haltung zu reflektieren und rassistisch-kritisches und traumasensibles Handeln umzusetzen. Die prekäre Lebenssituation vieler Geflüchteter und die teilweise schwierigen Arbeitsbedingungen von Lehrenden sind uns bekannt und wir nehmen diese als Ausgangssituation für unsere Analyse.

Die unterschiedlichen Definitionen der Begriffe und ihrer Bedeutung und Konsequenzen für den Bildungsbereich (DaF, DaZ und Integrationskurse mit eingebunden) stellen wir im ersten Teil der Handreichung dar. Uns ist bewusst, dass es im Arbeitsalltag wenig Raum und Ressourcen zur Vertiefung von Rassismus- und Diskriminierungskritik gibt. Somit stellt Isabell May Ihnen diese Vertiefung in Teil 1 und 2 dieser Handreichung zur Verfügung. In den Teilen 3-5 behandelt Dileta Sequeira die Thematik der Traumata aus den unterschiedlichen Perspektiven; z.B. erläutert sie, inwiefern Trauma ein gesellschaftliches Phänomen ist, unterscheidet Formen von Traumata und deren Auswirkungen und bietet verschiedene Möglichkeiten im Umgang mit ebendiesen an, auch für den Bereich DaF/DaZ.

Uns war es ein großes Anliegen, das Themenfeld aus einer welt-systemischen Perspektive zu behandeln, um Rassismus, Diskriminierung und Trauma nicht individualisiert und reduziert zu betrachten.

Beide Autorinnen haben zu ihren Analysen mögliche Handlungsempfehlungen entwickelt, welche Sie im letzten Teil der Broschüre finden. An dieser Stelle möchte ich mich für die gute Zusammenarbeit mit den Autorinnen Dileta Sequeira und Isabell May bedanken und hoffe Ihnen durch die Handreichung eine neue Perspektive und Arbeitshilfe zu bieten.

Gülün Teyhani, ARIC-NRW e.V.

Hinweise der Autorin Isabell May:

In der Handreichung setzen wir uns mit Bildungs- und pädagogischen Angeboten auseinander, deren Teilnehmer*innen Geflüchtete sind – schwerpunktmäßig mit Deutschkursen der Erwachsenenbildung. Hierbei arbeite ich aus der Perspektive einer in diesem Bereich Tätigen. Ich arbeite mit Erkenntnissen und Erfahrungen aus dem Bereich DaF/DaZ, aber auch aus der (politischen und machtkritischen) Bildungsarbeit, aus ehrenamtlichen und aktivistischen Tätigkeiten. Aus dieser Perspektive heraus möchte ich mich in dieser Handreichung hauptsächlich an Kolleg*innen und Ehrenamtliche wenden.

Hierbei nehme ich, wie auch Dileta Sequeira in Teil 3-5, explizit einen rassismus- und diskriminierungskritischen Blickwinkel ein.

Ich selbst habe weder Rassismus- noch Fluchterfahrungen und bin nur von manchen

der hier besprochenen Diskriminierungsdimensionen persönlich betroffen. Dies beeinflusst die Art und Weise, in der ich erfahre, betrachte, ordne, lese und schreibe und manches bleibt für mich im Theoretischen. Auch ist es möglich, dass trotz gewissenhafter Recherche Leerstellen fortbestehen, weil mir bestimmte Perspektiven verschlossen bleiben.

Ich hoffe, dass ich dennoch den kollegialen Austausch und die professionelle Weiterentwicklung im Sinne der Kursteilnehmer*innen und im Sinne einer rassismus- und diskriminierungskritischen Praxis befruchten kann. Unter anderem durch Austausch, Studien, authentische Berichte und Zitate habe ich versucht, vielfältige gesellschaftliche Positionierungen und Perspektiven zu verdeutlichen, im Speziellen jene von Menschen mit Fluchterfahrung.

Hinweis:

Mit einem Pfeil markierte, kursiv geschriebene Begrifflichkeiten sind im Glossar erläutert.

EINLEITUNG:

Zum Zusammenhang von Flucht und Rassismus, Diskriminierung und Trauma

Die starken Migrationsbewegungen der letzten Jahre, mit ihrem wahrgenommenen Höhepunkt im Sommer 2015 und deren gesellschaftliche und politische Konsequenzen im europäischen und bundesdeutschen Kontext, haben auch das Thema Trauma im Zusammenhang mit Flucht mehr in den Vordergrund gerückt. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein hoher Anteil der Menschen mit Fluchterfahrung traumatisierende Erfahrungen gemacht hat bzw. macht (vor, während und/oder nach der Flucht). Die Auswirkungen traumatisierender Erfahrungen, die sich individuell sehr unterschiedlich äußern können, sind für die betroffenen Personen oft noch lange Zeit nach der Flucht spürbar und beeinflussen viele Facetten des alltäglichen Lebens. So können sie Prozesse des Ankommens in Deutschland, das Führen von vertrauensvollen Beziehungen oder das Erlernen einer neuen Sprache (Deutsch) unter Umständen erheblich erschweren.

Neben traumatisierenden Erfahrungen, die speziell im Kontext Flucht zu sehen sind, müs-

sen auch die psychologischen Auswirkungen von Rassismus und Diskriminierung Teil einer umfassenden Betrachtung von Trauma sein. So können auch Dimensionen von Alltagsrassismus in Deutschland (re)traumatisierend sein und sollten nicht individualisiert, sondern als zwischenmenschliches sowie strukturell-gesellschaftliches Phänomen betrachtet werden.¹ Die Zusammenhänge von Rassismuserfahrungen und Trauma sowie von globalem Rassismus und Flucht sind jedoch leider weitgehend vernachlässigte Themenkomplexe.

Die hier angesprochenen Problematiken – wie Rassismus gegenüber Geflüchteten oder eine unzureichende Beschäftigung mit sozialen Dimensionen von Trauma – sind natürlich nicht erst 2015 entstanden. Vielmehr wurden und werden bereits bestehende gesellschaftliche Problemlagen nun verstärkt sichtbar. Besonders in pädagogischen Kontexten ist schließlich die Auseinandersetzung mit (eigenen) rassistischen Stereotypen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen notwendig,

1 Sequeira, Dileta: <https://www.dileta-sequeira.com/trainerin/> [letzter Zugriff 28.11.2018]

da diese ansonsten ständig reproduziert werden und bspw. in Bildungskontexten handlungsleitend sein können.

Auf gesellschaftspolitischer Ebene muss also die Frage gestellt werden, welche Rahmenbedingungen (wie bspw. Unterbringungsformen) für Heilungsprozesse förderlich bzw. hemmend sind, welche (pädagogischen, therapeutischen...) Angebote für betroffene Personen bereitgestellt werden sollten² und wie auf eine rassismus- und diskriminierungsärmere Gesellschaft hingearbeitet werden kann.

Auf pädagogischer Ebene sollte die Beschäftigung mit Trauma sowie die (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung stets Teil der professionellen Praxis sein.³ Dies gilt auch und gerade für die Arbeit mit Geflüchteten. Hierbei sind die Anerkennung von und die Auseinandersetzung mit der eigenen rassistischen Sozialisation und der Erwerb spezifischen Wissens notwendige Bestandteile. Sensibilisierung und Qualifizierung sollten ineinandergreifen. Deutschkurse, im Speziellen *Integrations*⁴kurse aber bspw. auch ehrenamtliche Sprachangebote für Geflüchtete, sollen hier besonders berücksichtigt werden, da eine sehr hohe Anzahl geflüchteter Menschen sie nach ihrer Ankunft besucht. Sie stellen somit für viele Menschen eine alltägliche Konstante dar. Gleichzeitig scheint die Qualifikation und die Sensibilisierung der Unterrichtenden im Hinblick auf die Themenfelder Trauma und Ras-

sismus/Diskriminierung sehr stark vom persönlichen Werdegang und Engagement der Lehrenden und Praktiker*innen abhängig zu sein. Wohl auch aufgrund der Arbeitsstrukturen im Bereich DaF/DaZ (üblicherweise freiberuflich Tätige für verschiedene Bildungsträger, teils prekär beschäftigt und schlecht bezahlt) erreichen Fortbildungsangebote viele Lehrende nicht und sie sind strukturell nicht ausreichend verankert.

Zudem sind im Zuge der sogenannten Willkommenskultur viele Initiativen entstanden, die teils bis heute aktiv sind. Auch die hier Engagierten machen Deutschlernangebote, die oft großen Anklang finden und eine wertvolle Ressource für viele Personen sein können – speziell für jene, die keinen Zugang zu regulären Sprachkursen haben. Der Beitrag der Ehrenamtler*innen ist also nicht zu unterschätzen. Es sind jedoch nicht alle hier Tätigen unbedingt aufgrund ihres beruflichen und persönlichen Hintergrunds für die genannten Themenbereiche sensibilisiert bzw. ausgebildet. Nicht zuletzt ist Sprache an sich im Themenfeld Flucht und Rassismus, Diskriminierung und Trauma und im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe ein entscheidender Aspekt, der genauer betrachtet werden soll. Diese Handreichung und die geplante Fortbildungsreihe sollen folglich einen Beitrag zu einer trauma- und diskriminierungssensiblen, rassismuskritischen Praxis leisten und eine Hilfestellung für all jene bieten, die im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache tätig sind.

2 Der Ausbau psychosozialer Zentren bspw. wird von Fachkräften schon seit langem, auch vor 2015, gefordert.

3 Auch die Frage nach förderlichen Rahmenbedingungen und nach Einbeziehung trauma- und diskriminierungsrelevanter Aspekte in der pädagogischen Praxis stellt sich natürlich nicht erst seit 2015 und auch nicht nur im Kontext Flucht.

4 Hinweise zur Kursivierung des Begriffs „Integration“ finden sich auf S. 24

TEIL 1:

Machtverhältnisse und theoretische Grundlagen

Isabell May

Rassismus und Diskriminierung – wovon sprechen wir?

A) Rassismus als globales Problem

Flucht und Migration finden innerhalb der Weltgesellschaft statt, die von Machtverhältnissen (ökonomische Struktur, Geschlechterverhältnisse, kulturelle Hegemonie etc.) durchdrungen ist. Wir können das Phänomen Flucht nicht sinnvoll betrachten, ohne die globalen Zusammenhänge von (Macht-)Politiken, wirtschaftlichen Abhängigkeiten und historisch gewachsenen Machtverhältnissen innerhalb wie auch zwischen Gesellschaften miteinzubeziehen. Fluchtursachen haben immer auch mit uns, mit den im → *globalen Norden* lebenden Gesellschaften zu tun. So ist beispielsweise die Art und Weise, wie im → *globalen Norden* gelebt und konsumiert wird, ohne ausbeuterische Arbeitsverhältnisse im → *globalen Süden* und ungleiche Wirtschaftsbeziehungen nicht denkbar.

Auch bei kriegerischen Auseinandersetzungen im → *globalen Süden* gibt es neben den unmittelbar beteiligten Parteien Interessen seitens Staaten des → *globalen Nordens*, die versuchen, ihre Privilegien global zu sichern.

Zudem profitieren Staaten von Rüstungsexporten, hierzu zählt auch die Bundesrepublik Deutschland.

Ein sehr wirkmächtiges und gewaltvolles Problem innerhalb der Weltgesellschaft ist Rassismus, dessen Ideologie zum Teil bis in die antike Philosophie zurückverfolgt werden kann.⁵ Als historisch gewachsenes Phänomen ist moderner Rassismus untrennbar mit der Kolonialgeschichte verknüpft. Diese ist seitens des → *globalen Nordens* unvollständig bearbeitet und strukturiert das globale Gefüge bis heute. Es ist kein Zufall, dass grenzüberschreitende Flucht zu einem großen Teil aus postkolonialen Gebieten in ehemals kolonisierende Staaten stattfindet.

Rassismus ist eine gewaltvolle Unterscheidungspraxis, die letztendlich dem Ziel dient, eigene Privilegien gegenüber einem als minderwertig konstruierten „Fremden“ oder „Anderen“ zu sichern. In der Kolonialzeit war es u.a. auch durch einen philosophisch-anthropologischen Überbau möglich, Gesellschaften auszubeuten, zu vergewaltigen und zu töten. Dieser Überbau konstruierte die kolonisierten Gesellschaften als nicht-weiß⁶, als „anders mensch-

⁵ Vgl. Arndt, Susan (2015), S.15. Arndt gibt in ihrem Buch „Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen“ einen prägnanten Überblick über Geschichte, Gegenwart und vielfältige Dimensionen des Phänomens Rassismus.

⁶ Hinweise zur Kursivierung (weiß) finden sich im Glossar

lich“ oder „weniger menschlich“ und somit als weniger wertvoll in Abgrenzung zu europäischen Gesellschaften. Diese Konstruktion legiti-mierte somit koloniale Unterdrückungspraxen. Einen zentralen Punkt rassistischer Ideologie bildet(e) schließlich das Erfinden und Systematisieren körperlicher Unterschiede. Auf diese Weise fand eine Konstruktion von und Zuteilung zu vermeintlichen menschlichen „Rassen“⁷ statt. Diesen wurden in der Folge auch bestimmte charakterliche Eigenschaften zugeordnet – Obwohl derartige Einteilungen keine (biologische) Realität, sondern eben eine menschengemachte Erfindung darstellen, halten sich Dimensionen biologistisch-rassistischer Annahmen bis heute und haben sich im modernen Rassismus teilweise mit kulturalistischen Argumentationen vermischt.

Wie funktioniert also Rassismus? Menschen werden anhand eines vermeintlich eindeutigen Merkmals als Gruppe konstruiert und der Gruppe werden weitere Merkmale (z.B. auf Verhaltensebene) zugeschrieben, die nichts mehr mit dem angenommenen Ursprungsmerkmal zu tun haben. Diese Merkmale werden dann auf alle Gruppenmitglieder angewendet: „Alle, die x aussehen, sind y und verhalten sich z.“ Dieser Prozess geht mit der Abwertung der festgelegten Merkmale und der so konstruierten Gruppe einher – Es entsteht also eine Hierarchisierung. Diese Hierarchisierung erfolgt zugunsten der Gruppe, die die Merkmale zuschreibt. Es etabliert sich also auch hier eine Gruppe, die jedoch eine Aufwertung erfährt und die so, teilweise „unbemerkt“, als Norm fungiert.

Denken wir an historisch gewachsene rassistische Verhältnisse so wird deutlich, dass *Weiß*-sein die unbemerkte, unsichtbare Norm bildet, während abgewertete Gruppen als nicht-*weiß* konstruiert wurden und werden. Beispielsweise wird im deutschen Kontext bei einer Personenbeschreibung üblicherweise das Adjektiv *weiß* nicht explizit geäußert, um die Person zu beschreiben, wohingegen dies bei einer Schwarzen⁸ Person sehr wohl geschieht. Offensichtlich wird dies z.B. bei der medialen Berichterstattung über Verbrechen, in der

deutsche *weiße* Täter*innen üblicherweise nicht als *weiß* markiert werden. Täter*innen nicht-deutscher Herkunft und Täter*innen of Colour werden jedoch mehrheitlich als solche markiert.⁹ (→ *Kritisches Weißsein*)

Rassismus ist auch ein vertikales Problem, da innerhalb der Gruppe der als nicht-*weiß* oder nicht-deutsch definierten Personen weitere Unterscheidungen und Kategorisierungen vorgenommen werden, die Personengruppen hierarchisieren. So ist beispielsweise eine *weiße* dänische Person möglicherweise auch diskriminierenden Äußerungen aufgrund ihres Akzents ausgesetzt. Sie ist jedoch nicht von Rassismus betroffen und genießt als *weiße* Europäer*in Privilegien, die ihre Erfahrungen von jenen einer rumänischen Romni oder wiederum von jenen eines Schwarzen Ghanaers unterscheiden. Diese Unterschiede können hierarchisch, also vertikal beschrieben werden. Auch Hierarchisierungen im Visa- oder Asylsystem können wir als vertikale Probleme beschreiben.

Die Annahmen und Effekte dieser ideologischen Konstruktionen sind extrem wirkmächtig. Sie durchdringen bis heute unseren Alltag wie auch globale Machtverhältnisse und werden fortwährend reproduziert. Dies geschieht beispielsweise durch rassistische Bildsprache in Medien und Kulturgütern, alltägliche Handlungs- und Sprechweisen oder die Aufrechterhaltung ungleicher wirtschaftlicher Abhängigkeiten. Aufgrund dieser Alltäglichkeit und Allgegenwart von Aspekten rassistischen Gedankenguts und rassistischer Praxen können wir davon ausgehen, dass alle Menschen bewusst und unbewusst hiervon beeinflusst werden; es kann von rassistischer Sozialisation gesprochen werden, die dazu beiträgt, dass Dimensionen von Rassismus stetig wieder erzeugt werden – Beispielsweise habe ich und haben sicher viele der Leser*innen schon im Kindergarten Kinderlieder und Bücher kennengelernt, die bestimmte rassistische Inhalte transportieren und Stereotype vermitteln, die zu Vorurteilen führen können.

Kinder lernen so schon früh die gesellschaftliche Bedeutung von „Hautfarbe“, zunächst

7 Wir verwenden in dieser Handreichung stellenweise den Begriff „race“. Hinweise hierzu finden sich im Glossar.

8 Hinweise zur Großschreibung („Schwarz“) finden sich im Glossar.

9 Der Pressekodex empfiehlt, Herkunft und Zugehörigkeit zu ethnischen, religiösen und anderen Minderheiten aufgrund der diskriminierenden Verallgemeinerungsgefahr nicht zu nennen, es sei denn es bestünde ein „besonderes öffentliches Interesse“, vgl. faz.net, 22.03.2017: „Presserat ändert Richtlinie. Was die Presse zu Straftätern schreibt“: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/presserat-erneuert-richtlinie-zur-berichterstattung-ueber-straftate-14937809.html> [letzter Zugriff 14.11.2018] Für eine tiefergehende Auseinandersetzung siehe: Antidiskriminierungsbüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hrsg., 2013): *Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist_innen*.

wertfrei aber anschließend auch im Sinne von Mehrheit/Minderheit und Hierarchisierung. Dies bedeutet für Schwarze Kinder und Kinder of Colour die Gefahr, sich „anders“ zu fühlen und Gefühle des Nichtdazugehörens zu verinnerlichen.¹⁰ Der Aspekt der Sozialisation verdeutlicht auch, dass eine Handlung oder Äußerung eine rassistische Wirkung haben kann, die unabhängig von der Intention der handelnden Person ist. Ein Witz, eine Bezeichnung, eine Äußerung kann „nicht so gemeint“ sein, sie ist aber Ausdruck verinnerlichter Rassismen, die so reproduziert werden und das Gegenüber verletzen können. Rassismus findet schließlich immer in einem historischen und gegenwärtigen Kontext statt und verschiedene Gruppen sind in unterschiedlicher Art und Weise davon betroffen. Es ist daher analytisch sinnvoll, die genauen Gegebenheiten zu konkretisieren und spezifische Formen von Rassismus (z.B. Antiziganismus, antimuslimischer Rassismus, Antisemitismus...) zu unterscheiden. Diesen unterschiedlichen Formen sind jedoch eine diskursive und strukturelle Schnittmenge sowie die oben beschriebenen Funktionsweisen gemein.¹¹

B) Rassismus als gesellschaftliches Problem – auf individueller und zwischenmenschlicher, struktureller und institutioneller Ebene

Rassismus ist gesellschaftlich ein allumfassendes Problem, das sich auf individueller und zwischenmenschlicher, auf struktureller und auf institutioneller Ebene äußert.

Die zwischenmenschliche Ebene umfasst rassistische Verhaltensweisen, die in der Interaktion zwischen sich bekannten oder unbekannten Personen stattfinden, und die sich auf die betroffene Person individuell auswirken. Hierunter lassen sich so unterschiedliche Phänomene wie körperliche und verbale Gewalt, pauschalisierende Äußerungen, soziale Ausschlüsse oder vermeintlich harmlose

rassistische Witze fassen. Auf zwischenmenschlicher Ebene entfalten auch Stereotype und Vorurteile ihre Wirkung – es ist wichtig zu erkennen, dass die „Bilder im Kopf“ bestimmte Handlungen nach sich ziehen können, also handlungsleitend sind, wenn sie unreflektiert und unbearbeitet bleiben.

Auch vermeintlich positive Zuschreibungen (irreführenderweise als positiver Rassismus bekannt) fallen in diese Kategorie und haben diskriminierende Effekte: So mag die unsinnige Pauschalisierung, eine bestimmte, anhand rassifizierter Kategorien beschriebene Personengruppe hätte „Rhythmus im Blut“ zunächst positiv erscheinen. Sie kann sich aber in seriöseren Kontexten wie bspw. in einem Vorstellungsgespräch nachteilig auswirken. Derartige Zuschreibungen fallen unter Exotismus und definieren die betroffenen Personen undifferenziert als einer rassifizierten Gruppe zugehörig und als „anders“ (→ *Otherring*). Die nicht-rassifiziert wahrgenommenen Personen können hingegen eine Individualität für sich beanspruchen. Die Zuschreibungen und deren Wirkungen sind also, unabhängig von der Intention der Sprecher*innen, stets kontextgebunden und weder neutral noch positiv. Auch, weil sie längst widerlegte biologische Argumentationen und Kategorisierungen aufrechterhalten.¹²

Die **individuelle Ebene** von Rassismus meint die Wirkungen von Rassismuserfahrungen auf die individuelle Person und intrapsychische Vorgänge. Rassismuserfahrungen beeinflussen die körperliche Unversehrtheit, das individuelle Wohlergehen und die Lebensqualität. Sie greifen die Würde der einzelnen Person an und können psychologische Belastungen verursachen oder verfestigen. Die Antizipation von Rassismus, wenn eine Person also aufgrund von Erfahrungen und Wissen davon ausgehen muss, rassistisch behandelt zu werden, kann dazu führen, dass die Person sich ständig „auf der Hut“ befindet. Dies verursacht Stress, der als *racial stress* bezeichnet wird.¹³ Auch kann die Häufung „kleinerer“ Rassis-

10 Vgl. hierzu Ogette, Tupoka (2017): *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*, Kapitel 8.2: „Rassismus und Kita.“

11 Vgl. Arndt, Susan (2015): *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*, C.H.Beck, S. 16.

12 Vgl. Arndt, Susan (2015): *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*, C.H.Beck, S. 30.

13 Vgl. Ogette, Tupoka (2017): *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*, S.62-65.

muserfahrungen (auch Mikroaggressionen genannt) – wie beispielsweise der ständigen Konfrontation mit herabwürdigenden Bezeichnungen oder eine andauernde rassistische mediale Darstellung von Personengruppen – durch ihr Andauern/ihre Wiederholung Stress und schließlich Erkrankungen (wie Depression oder Autoimmunerkrankungen) begünstigen.¹⁴ Im deutschsprachigen Raum sind Zusammenhänge von Rassismuserfahrungen und Trauma bisher weniger erforscht als im englischsprachigen (vor allem US-amerikanischen) Kontext. An diesem Punkt will auch diese Broschüre ansetzen.¹⁵

Mit **struktureller Ebene** ist gemeint, dass sich rassistische Ideologien und Positionen bewusst und unbewusst auch in der Art und Weise niederschlagen, wie in Deutschland Dinge geregelt werden – also bspw. in Gesetzen. Struktureller Rassismus umfasst Normen und Regulierungen, die die Gesellschaft grundlegend prägen und soziale Abläufe formen: „Der strukturelle Rassismus stellt eine Art determinierende Größe dar und bildet eine zumeist unhinterfragte Basis des sozialen Handelns der rassistisch Dominanten wie der rassistisch Dominierten. [...] Die Bevorteilung der Wirgruppe [kommt] in repetitiven Interaktionen bzw. Sozialtechniken zum Tragen“.¹⁶ Der Begriff „unhinterfragte Basis“ in diesem Zitat weist darauf hin, dass strukturelle Benachteiligungen, die symbolische und materielle Konsequenzen nach sich ziehen, allgegenwärtig sind. Die existenten und sich ständig reproduzierenden Privilegien der rassistisch Bevorteilten – also der als *weiß* gelesenen Deutschen – erscheinen selbstverständlich und werden oftmals weder bemerkt noch hinterfragt und nicht selten auch gelegnet (Beispiel: Wohnungsmarkt).¹⁷

Auf der strukturellen Ebene zeigen sich also besonders auch die schon erwähnten Normalitätsvorstellungen, die ein selbstverständlicher Teil der Realität sind/werden. Als Beispiel im deutschen Kontext in Bezug auf Geflüchtete lässt sich das Asylbewerberleistungsgesetz nennen, welches u.A. die me-

dizinische Versorgung regelt, und welches Betroffene gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft deprivilegiert. Die Existenz eines Gesetzes, welches einer definierten Personengruppe per se andere, d.h. hier weniger, Rechte zugesteht, wird im Allgemeinen nicht grundlegend in Frage gestellt, sie ist Teil der gesellschaftlichen Normalität. In diesem Fall einer Normalität, die sich auf das Konzept der Staatsbürgerschaft bzw. die Hierarchisierung von Aufenthaltstiteln stützt. Merkmal und Auswirkung von strukturellem Rassismus ist eine ungleiche Ressourcenverteilung, bspw. in ökonomischer Hinsicht (z.B. besteht ein höheres Armutsrisiko in der Bevölkerung mit sogenanntem → *Migrationshintergrund*) oder in symbolischer Hinsicht (z.B. die mangelnde Repräsentanz von → *People of Colour* [PoCs] in öffentlichen Positionen/bestimmten Berufsfeldern).

Die **institutionelle Dimension** von Rassismus beschreibt schließlich die Art und Weise, wie sich Rassismus in Institutionen wie Schule, Polizei oder Behörden niederschlägt. Gemeint sind Abläufe, Vorgaben und Verfahrensvorschriften, die das Verhalten und Funktionieren in Institutionen regeln und denen Dimensionen von Rassismus inhärent sind. Auf diese Weise wird Rassismus erneut reproduziert (im Gegensatz zu individuellen Vorurteilen und Verhalten).¹⁸ Hierunter fallen bspw. Praktiken des *racial profiling*¹⁹ bei Polizeikontrollen, anhaltende Benachteiligungen und Rassismuserfahrungen von Menschen mit sogenanntem tatsächlichen oder zugeschriebenen → *Migrationshintergrund* und → *People of Colour* im Schulkontext²⁰, oder nachrangige Behandlung ausländischer Bewerber*innen bei der Arbeitsplatzvergabe.

Zwischenmenschlicher, struktureller und institutioneller Rassismus greifen vielfach ineinander. Sie sind analytische Kategorien, die uns helfen können, ausschließende und gewaltvolle rassistische Praxen einer Gesellschaft ganzheitlich zu betrachten. Denn oftmals wird unter dem Begriff Rassismus

14 Ebd.

15 Vgl. zum Themenkomplex Trauma und Rassismus außerdem: Sequeira, Dileta (2015): *Gefangen in der Gesellschaft – Alltagsrassismus in Deutschland*, Tectum Verlag.

16 Bühl, Achim (2017): *Rassismus. Anatomie eines Machtverhältnisses*, bpb, S. 213.

17 Vgl. ebd., S. 213 f.

18 Vgl. ebd., S. 227.

19 *Racial profiling* beschreibt eine gängige rassistische Polizeipraxis, bei der in Personenkontrollen und anderen polizeilichen Maßnahmen Personen anhand rassifizierter äußerlicher Merkmale und nicht aufgrund eines Verhaltens „ausgesucht“ und kontrolliert oder einer Maßnahme unterzogen werden.

20 Vgl. z.B. Ogette, Tupoka (2017): *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*, Kapitel 8.3. Rassismus und Schule.

ausschließlich die individuelle/zwischenmenschliche Dimension von Rassismus verstanden. Vorstellungen von Rassismus beschränken sich so bspw. auf gewalttätige Übergriffe von Neonazis auf Unterkünfte für Asylbewerber*innen. Um Rassismus ganzheitlich zu verstehen und entsprechenden Macht- und Gewaltverhältnissen entgegenzuwirken, ist es aber notwendig, die Komplexität von Rassismus zu betrachten und anzuerkennen. Modernen Rassismustheorien entsprechend, verdeutlichen die hier beschriebenen Dimensionen auch die eigene Verstrickung in einer rassistisch strukturierten Welt – Rassistisch ist also nicht nur der randalierende Neonazi, sondern wir können generell von einer rassistischen Sozialisation ausgehen, die unabhängig von unseren diversen gesellschaftlichen Positionen unser Denken und Handeln beeinflusst. In dieser Broschüre legen wir dieses Verständnis von Rassismus zugrunde und möchten somit auch einem verkürzten Rassismusbegriff entgegenwirken.

C) Diskriminierung und Intersektionalität

Der Begriff Diskriminierung bezieht sich auf die bewusste oder unbewusste Ungleichbehandlung von Personen(-gruppen) anhand von Merkmalen wie Alter, sozialem Status, Behinderung, Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung/Identität, Religionszugehörigkeit oder Sprache. In Bezug auf Geflüchtete lässt sich im Speziellen noch der Aufenthaltsstatus als spezifisches Differenzmerkmal nennen, das eine diskriminierende Behandlung nach sich zieht – die oben vorgenommene Aufzählung ist also nicht als abschließend zu verstehen. Diskriminierung kann mit oder ohne Absicht stattfinden (Intentionalität) und passiert vielfach unabhängig davon, ob die Person das Merkmal tatsächlich trägt (z.B. Herkunft), oder es ihr nur von außen zugeschrieben wird. Neben rechtlich unzulässigen Ungleichbehandlungen²¹ möchte ich in dieser Broschüre auch subjektive Diskriminierungserfahrungen mitein-

beziehen, da diese für die Betroffenen eine psychische und soziale Realität darstellen.²² Diskriminierung kann direkt/unmittelbar oder indirekt/mittelbar stattfinden – eine Handlung kann also direkt und offensichtlich eine Person aufgrund eines Merkmals diskriminieren, oder eine bestimmte Verfahrensweise wirkt indirekt diskriminierend, also sozusagen über Umwege. Ein Bildungsangebot, an dem nur Menschen mit „guter Bleibeperspektive“ teilnehmen dürfen, schließt also direkt Menschen mit dem Status Duldung aus. Ein Bildungsangebot, das ausschließlich abends stattfindet und bei dem keine Kinderbetreuung angeboten wird, kann indirekt die Gruppe der Frauen* benachteiligen, da sie nach wie vor in größerem Umfang die Kindererziehung und -betreuung leistet. Diese Beispiele zeigen auch, dass die Konzepte Diskriminierung und Teilhabe eng miteinander verknüpft sind, da umfassende gesellschaftliche Teilhabe nur möglich ist, wenn keine Diskriminierung stattfindet.²³

Wie auch Rassismus finden Diskriminierungen auf individueller und zwischenmenschlicher, struktureller und institutioneller Ebene statt (siehe auch Teil 1: B). Maßnahmen, die diskriminierende Praxen reduzieren möchten, müssen also stets auch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse im Blick haben. Diskriminierungsfreiheit zu fördern, bedeutet folglich zum einen, das individuelle Bewusstsein für Diskriminierung zu schärfen, also Sensibilisierungsarbeit zu leisten. Zum anderen bedeutet es aber auch, die strukturellen und institutionellen Gegebenheiten in den Blick zu nehmen und zu verändern: „Um Diskriminierung zu überwinden, müssen also auch diese Machtverhältnisse überwunden werden.“²⁴ Hierfür ist die individuelle Sensibilisierung und Qualifizierung eine Voraussetzung, die (langfristig) Veränderungen bewirken kann. Sie muss aber durch weitere Maßnahmen auf verschiedenen (politischen und institutionellen) Ebenen ergänzt werden, beispielsweise durch Prozesse der Organisationsentwicklung (siehe auch Teil 2: B) f). Voraussetzungen für Maßnahmen auf allen drei Ebenen sind: 1. das Erkennen und das Anerkennen von Diskriminierung, 2.

21 Unter bestimmten Voraussetzungen kann es möglich und sinnvoll sein, auf rechtlichem Weg gegen Diskriminierung vorzugehen. In Deutschland kann dies auf Grundlage des Antidiskriminierungsgesetzes (AGG) geschehen. Einen Überblick über Anwendungsbereiche, Hinweise zu Begriffen, Rechten und Vorgehensweisen sowie das AGG im Wortlaut finden Sie unter: <http://www.agg-ratgeber.de/de/> [letzter Zugriff 27.11.2018]

22 Hier orientiere ich mich u.a. auch an dem im Projekt Kompass F zu Grunde gelegten Diskriminierungsbegriff: Projekt Kompass F (2018): *Praxisstudie – Diskriminierungsrisiken & Diskriminierungsschutz für geflüchtete Menschen in NRW*, ARIC-NRW e.V.

23 Rudolf, Beate (2017): „Teilhabe als Menschenrecht. Eine grundlegende Betrachtung.“, in: Diehl, Erika (Hrsg.): *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation*, S. 15.

24 Vgl. ebd. S. 31.

der Erwerb von diskriminierungsspezifischem Wissen und schließlich 3. der Wille zur und das zielgerichtete Engagement für politische(n) und machstrukturelle(n) Veränderung. Diese kann auch die Problematisierung und ggf. das Abgeben von eigenen Privilegien bedeuten.

Um bei Beispielen im Bildungskontext zu bleiben – Für eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsangeboten ist das individuelle Wissen um Formen von Bildungsbenachteiligung wie auch die Sensibilität für Diskriminierung anhand verschiedener Merkmale (Geschlecht, Aufenthaltsstatus...) notwendig. Diese sind grundlegende Voraussetzungen, um Veränderungsprozesse anzustoßen. Im Weiteren verlangt dies aber auch Veränderungen in den (Bildungs-)Institutionen (z.B. Wie können Zugänge für bisher ausgeschlossene Gruppen geschaffen werden? → institutionelle Ebene), die wiederum auch von politischen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Vorgaben bestimmt sind (z.B. Welche Projekte werden (nicht) finanziert? Welche Gruppen *sollen* gar keinen Zugang zu bestimmten Angeboten bekommen? → strukturelle Ebene).

Das Konzept der **Intersektionalität** beschreibt den Sachverhalt, dass Gruppen und Personen sowie gesellschaftliche Positionierungen bzw. Diskriminierungserfahrungen anhand eines einzelnen Merkmals nicht ausreichend beschrieben werden können. Die verschiedenen Differenzmerkmale (wie Geschlecht, Herkunft, Religionszugehörigkeit u.v.m.) ergeben in ihrem Zusammenspiel jeweils spezifische Positionen. Die Entwicklung und Verbreitung des Konzepts geht vor allem auf US-amerikanische Schwarze Feministinnen zurück, die darauf hinwiesen, dass sich ihre (Rassismus-)Erfahrungen von jenen Schwarzer Männer unterscheiden. Die Juristin Kimberlé Crenshaw entwickelte schließlich ein Schema, das speziell die Kategorien → *race* und *gender* in ihrem Zusammenspiel untersuchte und welches in der Folge vielfach (wissenschaftlich) erweitert und erneuert wurde, bspw. um die Kategorie *class*.²⁵

Ein anschauliches Beispiel sind hier auch die

Diskriminierungserfahrungen nicht-weißer kopftuchtragender Musliminnen. In diesem Fall laufen die Kategorien Gender und *race*²⁶ bzw. Gender, *race* und Religionszugehörigkeit zusammen. Die spezifischen Diskriminierungserfahrungen, die sich aus dieser Konstellation ergeben (können), werden von muslimischen Männern nicht gemacht, bzw. können von ihnen gar nicht gemacht werden.²⁷

Differenzmerkmale wie Geschlecht strukturieren die Gesellschaft und weisen gesellschaftliche Positionen zu – dies bedeutet aber nicht, dass sie individuelle Positionen oder sozialen Status vorherbestimmen. Es geht nicht um die Zuweisung einer „Opferrolle“ für bestimmte gesellschaftliche Gruppen, sondern – durch eine Analyse der jeweiligen Zusammenhänge – um die Sichtbarmachung von Privilegien und Benachteiligungen auf struktureller Ebene.

Zudem muss beachtet werden, dass viele dieser Differenzkategorien an sich nichts Naturhaftes darstellen, sondern über Sozialisation hergestellt werden²⁸ – denken wir beispielsweise an Geschlechtskategorien, wird die Differenzierung anhand der Positionen „Mann“ und „Frau“ vorgenommen. Es ist bekannt, dass diese Einteilung Geschlechtsrealitäten weder biologisch noch sozial (im Sinne von Gender) erschöpfend darstellt, dass es also Personen gibt, die sich in diesen Kategorien nicht wiederfinden oder wiederfinden wollen. Zudem ist, was unter „Frau“ und „Mann“ verstanden wird und wie diese Konzepte gefüllt werden, untrennbar mit der Sozialisation in einer Gesellschaft verbunden. Es werden also Einteilungen anhand dieser zwei Pole vorgenommen, die mit (De)Privilegierung einhergehen können und somit materielle Konsequenzen haben. Solche Einteilungen haben schließlich, wie wir im alltäglichen Leben erfahren, starke Wirkmacht und sie erscheinen uns „natürlich“ – obwohl individuell zwischen und jenseits dieser Pole Positionierungen möglich sind und stattfinden und Geschlechtsidentität keinen statischen Charakter hat.

Bei der Betrachtung solcher gesellschaftlicher Einteilungen und deren Wirkung kann

25 Benbrahim, Karima: „Theoretische Grundlagen zum Konzept Diversität“, in: Benbrahim, Karima (Hrsg., 2014): *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Reader für Multiplikator_innen in der Jugend- und Bildungsarbeit*, IDA e.V., S. 13.

26 Erläuterung zur Verwendung von „race“ finden sich im Glossar

27 Rudolf, Beate (2017): „Teilhabe als Menschenrecht. Eine grundlegende Betrachtung“, in: Diehl, Erika (Hrsg.): *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation*, S. 35.

28 Benbrahim, Karima: „Theoretische Grundlagen zum Konzept Diversität“, in: Benbrahim, Karima (Hrsg., 2014): *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Reader für Multiplikator_innen in der Jugend- und Bildungsarbeit*, IDA e.V., S. 14.

Intersektionalität ein hilfreicher Ansatz sein, um Mehrfachdiskriminierungen und deren Verschränkungen zu untersuchen²⁹, oder die Heterogenität von Zielgruppen pädagogischer Angebote sichtbar zu machen.

D) Diskriminierung von Geflüchteten – aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen unter besonderer Berücksichtigung traumatisierter Personen

Wie in den Teilen 3-5 näher ausgeführt werden wird, spielen die alltäglichen Lebensbedingungen und der Charakter des Umfelds eine bedeutsame Rolle für die Möglichkeiten zur Verarbeitung von Traumata. Bei Geflüchteten sind viele Dimensionen des alltäglichen Lebens von (gesetzlichen) Vorgaben und Abhängigkeiten durchdrungen, auf die sie wenig Einfluss haben. Besonders augenscheinlich wird dies im Bereich der Unterbringung – Hier führen auch Geflüchtete selbst die Entstehung und/oder Verstärkung mentaler Probleme (Depressionen u.Ä.) auf die Lebensbedingungen in Sammelunterkünften zurück.³⁰ An dieser Stelle möchten wir zunächst auf allgemeinere Aspekte und aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen eingehen, die eine Art Rahmen für das im Folgenden Besprochene bilden.

Nach 2015 gab es in der BRD eine Reihe von Gesetzesänderungen, die die Lebenssituation von Geflüchteten direkt oder indirekt betreffen (werden). Diese sind sowohl im Hinblick auf strukturelle Diskriminierung als auch im Hinblick auf den Umgang mit und die Handlungsoptionen von traumatisierten Personen relevant. Im Allgemeinen lässt sich eine deutliche Verschärfung der Gesetzeslage im Bereich der Asylpolitik ausmachen, die an vielen Stellen mit einer Aushöhlung der Rechte von Geflüchteten einhergeht bzw. strukturell diskriminierende Praxen verschärft.

Ohne an dieser Stelle im Detail auf die verschiedenen Gesetzesänderungen eingehen zu

können, seien hier beispielhaft folgende legislative Maßnahmen und diesbezügliche Diskurse genannt:

- Asylpaket I, seit Oktober 2015 in Kraft
- Asylpaket II, seit März 2016 in Kraft
- Integrationsgesetz, seit Juli 2016 in Kraft
- Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht, seit Juli 2017 in Kraft
- Neuregelung zum Familiennachzug für subsidiär Schutzberechtigte, seit August 2018 in Kraft
- Entwicklungen im Bereich sogenannter sicherer Herkunftsstaaten (2015-heute)
- Geordnete-Rückkehr-Gesetz (aktuell in der Diskussion)

Einige der hier angesprochenen Gesetzesänderungen betreffen die Lebenssituation traumatisierter Geflüchteter direkt, wie zum Beispiel das Asylpaket II (2016), welches die gesonderte Unterbringung mit → *Residenzpflicht* und die Durchführung von Asyl-Schnellverfahren für bestimmte Personengruppen vorsieht. Es schränkt zudem die Aussetzung von Abschiebungen im Krankheitsfall ein und nimmt hierbei bspw. traumatisierte Menschen, die Symptome von PTBS zeigen, explizit aus. Das heißt, eine Abschiebung kann durchgeführt werden, obwohl die betroffene Person sichtbare Traumaanzeichen aufzeigt und gesundheitlich potenziell stark eingeschränkt ist. Dies geschieht in dem Wissen, dass eine Abschiebung selbst für eine physisch und psychisch gesunde Person eine extreme psychische Belastung darstellt. Eine Verschlechterung des Gesundheitszustands wird somit in Kauf genommen. In dem Zusammenhang sei auch erwähnt, dass es immer wieder auch Fälle von Suiziden angesichts einer drohenden Abschiebung gab und gibt.

Des Weiteren können sich Schnellverfahren im Speziellen bei Traumatisierung negativ auf die Wahrscheinlichkeit des Erlangens eines Schutzstatus auswirken, da es für traumatisierte Personen ungleich schwieriger sein kann, ihre Asylgründe strukturiert und detailliert bei ihrer Anhörung vorzutragen.

²⁹ Vgl. Benbrahim, Karima: „Theoretische Grundlagen zum Konzept Diversität“, in: Benbrahim, Karima (Hrsg., 2014): *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Reader für Multiplikator_innen in der Jugend- und Bildungsarbeit*, IDA e.V., S. 16.

³⁰ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2017: *Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland*. Eine Studie des SVR-Forschungsbereichs und der Robert Bosch Stiftung, Berlin, S.32. Online verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/11/SVR-FB_Wie_gelingt_Integration.pdf [letzter Zugriff 03.10.2017]

Andere Regelungen, wie die Einschränkung des Familiennachzugs für → *subsidiär Schutzberechtigte* 2016 (ebenfalls im Rahmen des Asylpaket II), betreffen traumatisierte Personen eher indirekt. Bei einer Traumatisierung ist die Sorge um Familienangehörige im Heimatland oder auf der Flucht ein weiterer destabilisierender Faktor, der Heilungsprozessen im Wege steht. Viele Geflüchtete, die dieser Regelung unterworfen waren/sind, hatten darauf gewartet, im Jahr 2018 wie versprochen ihre Familie nach Deutschland nachholen zu können – dieses Versprechen wurde aber nach langen politischen Auseinandersetzungen gebrochen. Der Familiennachzug wurde weiterhin begrenzt und restriktiver reguliert.³¹

Dies sind nur kurze Ausschnitte, die beispielhaft illustrieren sollen, wie strukturelle Benachteiligungen im Bereich Asylpolitik sich speziell auf traumatisierte Geflüchtete auswirken (können) und wie sich die Gesetzeslage in den letzten Jahren zugespitzt hat. Diese Entwicklung setzt sich weiter fort und zeigt sich unter anderem in dem Vorantreiben der Idee sogenannter → *AnKER-Zentren* nach bayrischem Vorbild. In NRW sind diese unter anderem Namen auch bereits in Planung bzw. in ähnlicher Form schon existent. Die dergestaltigen Zentren sind unter *integrationspolitischen* und *menschenrechtlichen Gesichtspunkten* generell abzulehnen, für traumatisierte Personen kommen spezifische Kritikpunkte hinzu: Für sie ist eine isolierte Unterbringung in großen Sammelunterkünften angesichts erhöhtem Sicherheits- und Ruhebedarf besonders nachteilig und riskant. Des Weiteren erschweren Unterbringungsformen dieser Art das Aufsuchen von unterstützenden Anlaufstellen oder psychologisch-medizinischen Betreuungsangeboten. Der Paritätische Gesamtverband fasst in seiner Stellungnahme zu AnKER-Zentren zusammen: „Diese zunehmende Abkehr von der Willkommenskultur hat verheerende Folgen nicht nur für die Schutzsuchenden, sondern auch für den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt. [...] Sozialen Spannungen

wird damit der Boden bereitet. Eine demokratische, offene und vielfältige Gesellschaft muss jedoch gleichwürdige Teilhabe ermöglichen anstatt Schutzsuchende monate- bis jahrelang zu isolieren.“³²

Auch das zunächst im Diskurs vorangetriebene Konzept der guten bzw. schlechten → *Bleibeperspektive* hat sich inzwischen in der Gesetzeslage bzw. der behördlichen Praxis manifestiert und diskriminiert bestimmte Gruppen von Asylbewerber*innen gegenüber anderen.³³ Dies schlägt sich auch in Zugängen zu Sprachkursen und anderen bildungsbezogenen, pädagogischen und sozialarbeiterischen Angeboten nieder (vgl. auch Teil 2: B), verschärft die Konkurrenz zwischen verschiedenen Gruppen von Asylbewerber*innen und wird von Betroffenen als diskriminierende und belastende Handhabung benannt: „Am Anfang sagten sie uns, dass Afghanen kürzere Sprachkurse bekommen als Syrer, Iraner, Iraker und Eritreer. [...] Wenn jemand an Menschlichkeit glaubt, dann sollte er keine Unterschiede machen zwischen Afghanen, Syrern und Irakern. [...] Wenn sie wollen, dass wir die Sprache lernen, sollen sie uns auch das Recht dazu geben.“³⁴

Geflüchtete und migrantische Einzelpersonen und Initiativen sowie Unterstützer*innen führten und führen erfolgreiche politische Kämpfe um die Abschaffung von Residenzpflicht und Sammelunterkünften (z.B. die Berliner Initiative *Women in Exile*) oder den Zugang zu Bildung (z.B. die Kampagne *Schule für alle!*). Die Wiedereinführung der Residenzpflicht und die geplanten AnKER-Zentren zeigen jedoch beispielhaft, wie fragil positive Entwicklungen im Bereich Asylpolitik angesichts aktueller politischer und gesellschaftlicher Machtverhältnisse sind.

Hinzu kommen auf gesellschaftlicher Ebene ein verschärfter, verstärkt rechtspopulistisch geprägter Diskurs (der bspw. auch in zunehmender Akzeptanz von und Forderungen nach Abschiebungen deutlich wird) sowie rechte Gewalttaten. Die andauernden körperlichen und verbalen Angriffe auf Geflüchtete und deren Unterkünfte werden unzureichend aufgeklärt und bearbeitet.

31 Für einen Überblick über diese Regelungen siehe Finkenberg, Angelika in Zeit online vom 1.8.2018: „Familiennachzug. Die Kernfamilie kann kommen“: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2018-07/familiennachzug-deutschland-fluechtlinge-migration-subsidiaerer-schutz-herkunftslander-sicherheit> [letzter Zugriff 03.10.2018]

32 Positionspapier des Paritätischen Gesamtverbandes, online verfügbar unter: https://www.paraet-hessen.org/fileadmin/redaktion/Texte/News/Positionspapier_AnKER_150618_final.pdf [letzter Zugriff 08.10.2018]

33 Vgl. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2017: *Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland. Eine Studie des SVR-Forschungsbereichs und der Robert Bosch Stiftung*, Berlin, Kapitel 7. Online verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/11/SVR-FB_Wie_gelingt_Integration.pdf [letzter Zugriff 03.10.2018]

34 Aussage einer 24-jährigen afghanischen Geflüchteten, zitiert nach ebd., S. 35.

TEIL 2:

Ein rassismus- und diskriminierungskritischer Blick auf Bildungskontexte

Isabell May

Der Zuwanderungsrat definierte *Integration* 2004 als „die messbare Teilhabe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens“.³⁵ Bildung nimmt hier, neben beispielsweise Arbeitsmarktzugang oder politischer Teilhabe, einen zentralen Platz ein. Bildung (auch jenseits klassischer Schulbildung u. Ä.) ist ein wichtiger *Integrationsindikator*, sie hat sowohl einen individuellen als auch einen gesellschaftlichen Wert, sie schafft die Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes und mündiges Leben. Bildungsausschlüsse und -benachteiligungen weisen auf gesellschaftliche Missstände hin, deren Ursachen überprüft, problematisiert und bearbeitet werden müssen. Sie sind in einer sich als demokratisch und gleichberechtigt positionierenden Gesellschaft nicht hinnehmbar.

A) Schule in der Migrationsgesellschaft

Im ersten Teil haben wir uns mit den verschiedenen Dimensionen von Rassismus und Diskriminierung befasst. Ausschlüsse und Benachteiligungen von Geflüchteten und generell Menschen mit sogenanntem tatsächlichen oder zugeschriebenem → *Migrationshintergrund* im Bildungskontext lassen sich im Bereich des institutionellen Rassismus verorten. Darüber hinaus ist Diskriminierung an Schulen allgemein und der Umgang hiermit ein verstärkt behandeltes Thema, welches aber in der Praxis noch unzureichend an Schulen angekommen ist.³⁶

In Bezug auf geflüchtete Kinder ergeben sich neben der sprachlichen Dimension weitere Herausforderungen: Hier sind bspw. die Ge-

35 Vgl. auch Georgi, Viola B.: „Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft“, in DIE Magazin II/2015, S. 25-27, online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22015/einwanderung-01.pdf> [letzter Zugriff 06.03.2019]

36 Schlenzka, Nathalie und Christine Lüders in APuZ 9/2016: „Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit“, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/221585/schule-ohne-diskriminierung?p=all> [letzter Zugriff: 27.08.2018]

währleistung des Zugangs zum Regelschulsystem oder die personelle Ausstattung und migrationspädagogische Professionalität an Regelschulen zu nennen.

Nicht erst seit den Debatten rund um PISA-Studien ist klar, dass Schüler*innen mit → *Migrationshintergrund* gegenüber solchen ohne einen entsprechenden Hintergrund im Bildungssystem benachteiligt sind. Diese Benachteiligung wurde stellenweise erfolgreich adressiert, aber sie setzt sich bis heute fort und hat nicht selten, neben der vielfach thematisierten „mangelnden Sprachkompetenz“, auch mit sozioökonomischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie beispielsweise sogenannter Schichtzugehörigkeit zu tun. Auch hier lohnt sich also eine intersektionale Betrachtung der Problemlagen.³⁷

a) Bildungsbenachteiligungen und Stereotype

Eine solche mehrdimensionale Betrachtungsweise ist auch empfehlenswert, da sie der defizitorientierten und homogenisierenden Konstruktion von der Gruppe der Schüler*innen mit tatsächlichem oder zugeschriebenem → *Migrationshintergrund* entgegenwirkt. Schüler*innen mit Migrations- und speziell mit Fluchthintergrund werden oftmals ungeachtet anderer individueller Eigenschaften und gesellschaftlicher Positionierungen in einer Gruppe zusammengefasst. Dieser Gruppe werden spezifische Defizite – bspw. sprachlicher Natur – zugeschrieben. Dies kann wiederum zu entsprechenden Vorurteilen und/oder auch entsprechenden Förderprogrammen führen und das „Problem“ wird festgeschrieben und reproduziert. Auch Förderabsichten können also diskriminierend wirken, wenn sie zu Maßnahmen wie dem Zurückstellen, Schulzeitverlängerung oder vermehrter Segregation (bspw. in Form gesonderter Klassen) führen. Diese Prozesse können so Konsequenzen für Identitätsentwicklung und das folgende Leben als Erwachsene haben.³⁸

Bildungsforscher*innen weisen zudem vermehrt darauf hin, dass sich die Realität der → *Migrationsgesellschaft* und die Relevanz

→ *migrationsgesellschaftlicher* Themen nicht angemessen in der schulischen Praxis spiegelt. Dass diese Realität also nicht als Querschnittsaufgabe verstanden wird, die alle am Schulbetrieb Beteiligten etwas angeht, sondern noch immer speziell der Gruppe der Schüler*innen mit sogenanntem → *Migrationshintergrund* zugeschrieben wird. Vielfalt wird also als personalisierte Eigenschaft, Migration als Problem und → *Migrant*innen* werden als Problemfälle mit Förderbedarf wahrgenommen und adressiert.³⁹

Als eine Ursache der hier angesprochenen Studie wird auch der Mangel an → *migrationsgesellschaftlichen* Themen in der Lehrer*innenausbildung genannt, deren Relevanz in der Ausbildung zudem mit „steigender“ Schulform weiter sinkt, also bspw. in der Ausbildung zur Gymnasiallehrkraft gegenüber einer Hauptschullehrkraft. Die Notwendigkeit der flächendeckenden Verankerung dieser Themen in der Lehrer*innenausbildung ist eines der Ergebnisse und zentralen Forderungen der Studie. Auch die Sensibilisierung für Rassismus und Diskriminierung, für die Wirkmechanismen und -mächtigkeit eigener Stereotype als fest verankerte Inhalte der pädagogischen Ausbildung, möchten wir schließlich hier anregen.

Die Rolle von Lehrenden bei der Reproduktion von Stereotypen und deren negative Auswirkungen auf Lernleistungen ist hinreichend bekannt, wird aber nicht ausreichend in Aus- und Fortbildung berücksichtigt. Diskriminierende Anschauungen und Praxen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen (re)produzieren Benachteiligungen. Dies wurde beispielsweise in verschiedenen Studien anschaulich gemacht, die die Aussprache von Empfehlungen für weiterführende Schulen seitens der Lehrer*innen untersuchten. Diese Studien zeigen, dass Kinder mit → *Migrationshintergrund* wie auch aus Arbeiter*innenhaushalten bei gleichen Kompetenzen weniger oft eine Empfehlung für ein Gymnasium bekommen als Kinder ohne → *Migrationshintergrund* bzw. aus Akademiker*innenhaushalten. Schule und andere Bildungsinstitutionen sind natürlich immer auch ein Spiegel der gesellschaftlichen Realitäten

37 Beim Mediendienst Integration finden Sie vielfältige Informationen und Daten rund um den Themenkomplex Bildung und Integration: <https://mediendienst-integration.de/integration/bildung.html>

38 Siehe: Abdurrahim, Derya in Migazin online vom 08.11.2017: „Das Bildungswesen als Reproduktionsort des Migrantischen“: <http://www.migazin.de/2017/11/08/das-bildungswesen-re-produktionsort-migrantischen/> [letzter Zugriff 07.08.2018]

39 Die Studie „Angelkommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ der Stiftung Mercator überprüft inwieweit Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft gelingen kann und fokussiert hierbei die Verankerung entsprechender Inhalte in der Lehrer*innenausbildung (auf den Ebenen Studium, Referendariat und Fortbildungen). Eine zusammengefasste Darstellung der Thesen, Ergebnisse und Handlungsempfehlungen findet sich online: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/August/Stiftung_Mercator_Handreichung_Lehrerbildung.pdf [letzter Zugriff: 08.08.2018]

– das heißt Vorurteile, die in der Gesellschaft existent sind, finden sich in Schule als „gesellschaftliches Teil- bzw. Reproduktionssystem“ wieder.⁴⁰ In der Schule sehen sich Kinder dann mit migrationsbezogenen Vorurteilen konfrontiert, die bspw. individuelles adoleszentes Verhalten auf ihre „Herkunftskultur“, Religion oder Nationalität zurückführen oder die zur Interpretation ihrer Mehrsprachigkeit als Sprachentwicklungsstörung führen.⁴¹

Oft haben die Vorstellungen und Annahmen über konformes und nonkonformes Verhalten auch etwas mit Normalitätsvorstellungen (über z.B. was ist deutsch und wie verhält „man“ sich an einer deutschen Schule) und kulturbezogenen Vorannahmen zu tun, die allgegenwärtig sind und sich auch im Bildungsbereich niederschlagen. Die gesellschaftliche Realität der Vielfalt (bezogen auch, aber nicht nur auf Migration) hat diese Normalitätsvorstellungen (noch) nicht ausreichend irritiert und aufgelöst, was an Regelschulen durch den geringen Anteil von Lehrkräften mit → *Migrationshintergrund* noch verschärft wird: Einem Anteil von ca. 23% an der Gesamtbevölkerung stehen 5% Lehrende mit → *Migrationshintergrund* gegenüber.⁴² Wünschenswert wäre hier auch die Förderung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund bzw. eine unkomplizierte Anerkennung ihrer im Herkunftsland erworbenen Lehrqualifikationen, was auch aufgrund des aktuell wieder vermehrt diskutierten Lehrkräftemangels sinnvoll erscheint.

b) Mehrsprachigkeit und Schule

Wie oben bereits angedeutet, werden Bildungsbenachteiligungen oftmals auf sprachliche Defizite im Deutschen von Schüler*innen mit Migrations- und Fluchthintergrund zurückgeführt. Da Bildungserfolg eng mit dem Erlernen der Mehrheits- und Bildungssprache Deutsch verknüpft ist, ist die Förderung und der Ausbau entsprechender Unterstützungsangebote und Förderprogramme wünschenswert und notwendig. Gleichzeitig sollte der Themenkomplex Sprache, Deutschlernen und Bildungserfolg jedoch nicht ausschließlich auf der individuellen Ebene, also beim

Deutscherwerb der einzelnen Schüler*innen, verortet werden. Es muss auch gefragt werden, welche strukturellen Aspekte im System Schule dem Bildungserfolg von Personen mit anderen Erstsprachen im Wege stehen und wie sprachliche Kompetenzen sowohl in der jeweiligen Erst- als auch in der Fremdsprache Deutsch für das Lernen genutzt werden können. Die Frage ist dementsprechend auch, welche Bedingungen Schule bereitstellen sollte, um eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsprozessen zu ermöglichen.⁴³ Es muss also jenseits der individuellen Ebene (der einzelnen Schüler*innen) nach den strukturellen Bedingungen im Schulbetrieb und der Unterrichtspraxis gefragt werden. Beispielhafte Fragen könnten hier sein: (Wie) wird gewährleistet, dass relevante Bildungsinhalte für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zugänglich sind? Welche Ressourcen stehen für die Förderung von Deutschkenntnissen und herkunftssprachlichem Unterricht und mehrsprachigen Angeboten zur Verfügung? Welche Sprachen sind seitens des Lehrpersonals an der Schule vertreten? Wie kann die Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten gelingen?

Letztendlich geht es also auch um eine ernstgemeinte Wertschätzung von Mehrsprachigkeit an Schulen und eine Art Schwerpunktverlagerung – weg vom defizitorientierten Blick auf die mangelhaften Deutschkenntnisse der einzelnen Schüler*innen hin zu den Potentialen einer mehrsprachigen Schule in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Dies steht in engem Zusammenhang mit einem grundlegenden Ziel von Bildung und Schule, nämlich der Handlungsbefähigung ihrer Schüler*innen: „Eine Schule, die ihr Ziel, individuelle Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu sichern und zu erweitern, ernst nimmt, muss erkennen, dass die von ihr zu reproduzierende Gesellschaft nicht einsprachig ist.“⁴⁴ Es muss jenseits von Marktlogiken ein Bewusstsein für den Wert von Mehrsprachigkeit geben, das sich auf alle „kleinen“ und „großen“ in der Gesellschaft vertretenen Sprachen bezieht, nicht nur auf Prestigesprachen wie das Englische.⁴⁵

40 Abdurrahim, Derya (2017): „Das Bildungswesen als Reproduktionsort des Migrantischen“, in: Migazin: <http://www.migazin.de/2017/11/08/das-bildungswesen-re-produktionsort-migrantisches/> [letzter Zugriff 07.08.2018]

41 Ebd.

42 Nurten Karakaş im Interview auf bpb online (2018): „Diversität in Schulkollegien“: <http://www.bpb.de/mediathek/265614/diversitaet-in-schulkollegien> [letzter Zugriff 19.11.2018]

43 Quehl, Thomas und Paul Mecheril (2008): „Unsere Sprache(n) sprechen. Offizielle Sprach- und Zugehörigkeitspolitiken in der Migrationsgesellschaft“, Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stiftung, online: <https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/unsere-sprachen-sprechen-offizielle-sprach-und-zugehoerigkeitspolitiken-der> [letzter Zugriff 08.08.2018]

44 Ebd.

45 Hierzu wurde auf Initiative der türkischsprachigen Gemeinde 2010 ein Statement zur Mehrsprachigkeit erfasst, in dem sie eine angemessene gesellschaftliche Akzeptanz verschiedener Erstsprachen und deren Verankerung im Schulwesen fordern sowie auf die individuelle-psychologische wie auch die gesamtgesellschaftlichen positiven Effekte derartiger Sprachpolitiken hinweisen.

Online einsehbar unter: https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/user_upload/Bundesverband/Statement_zur_Mehrsprachigkeit.pdf [letzter Zugriff: 10.08.2018]

Dies wiederum kann nur gelingen, wenn die Lehrer*innenausbildung flächendeckend und fächerübergreifend systematische Kenntnisse über individuelle Sprachlagen und didaktische Kenntnisse im Feld Deutsch als Fremdsprache sowie Mehrsprachigkeit vermittelt und fördert.⁴⁶ In letzter Zeit werden auch vermehrt Konzepte zur sprachsensiblen Gestaltung des Fachunterrichts generell diskutiert – Ziel ist es hierbei, den „Wissenserwerb von sprachlichen Voraussetzungen [zu] entkoppel[n]“⁴⁷ und somit die Vermittlung von Fachkenntnissen für alle zu verbessern. Dies erscheint auch angesichts der allgemeinen Heterogenität von sprachlichen Voraussetzungen und speziell Lesekompetenzen an bspw. Grundschulen ein sinnvolles Arbeitsfeld, welches durch entsprechende Ressourcen ausgestattet und professionell begleitet werden sollte.

Folglich möchten die hier angesprochenen Dimensionen die Entwicklung von sprachbewussten und diskriminierungskritischen Schulen anregen bzw. unterstützen, die sich kontinuierlich mit ihrem Blick auf (sprachliche) Vielfalt auseinandersetzen und bspw. diesbezügliche Leitlinien entwickeln. In den letzten Jahren wurden hierzu vermehrt Ideen erarbeitet und an einigen Schulen wurden sprachbewusste Projekte durchgeführt – wünschenswert wäre es, solche Auseinandersetzungen mit Sprachenvielfalt jenseits eines Projektcharakters flächendeckend, langfristig und nachhaltig an deutschen Schulen zu fördern und etablieren.

Der Grundschullehrer Thomas Quehl und der Bildungswissenschaftler Paul Mecheril weisen darauf hin, dass dies aufgrund des hohen Symbolcharakters von Sprache umso wichtiger ist. Da Aspekte der Sprache so eng mit Aspekten von nationaler und individueller Identität verquickt sind, also auch mit gesellschaftlichen Ein- und Ausschlüssen, ist die Frage letztendlich nicht nur, welche Sprachen sprechen die Schüler*innen unserer Schule, sondern auch, welche Sprachen konstituieren *uns*, wer sind *wir*? Also: „Sind wir auch die, die in erster Linie Russisch sprechen? Sind wir

auch die, die eine Art Deutsch-Türkisch sprechen?“⁴⁸ Die Forderung, die sie von derartigen Fragen ausgehend entwickeln, ist die eines „maximal unabgeschlossenen Wir“. Eines Wir also, das die → *migrationsgesellschaftliche* Realität der Mehrsprachigkeit anerkennt und sich homogenisierenden Politiken entgegensetzt – das vielleicht noch auf der Suche nach der „Einheit in Differenz“ ist, aber in dieser Suche gerechteren Verhältnissen näher kommt als dies Sprachpolitiken tun, die die Vorherrschaft des Deutschen auf Kosten anderer Sprachen und Identitäten fordern.⁴⁹

Praktiker*innen in Bildungskontexten sind hier in besonderer Weise aufgerufen, an Prozessen der (Selbst-)Reflexion teilzunehmen und diese weiter anzuregen. Es sollte hinterfragt werden, welchen Zielen bestimmte Sprachprogramme und Maßnahmen dienen und welche gesellschaftlichen Perspektiven auf sprachliche Vielfalt in diesen Debatten (nicht) zum Tragen kommen. Sie stehen vor der schwierigen Aufgabe, sowohl die Relevanz von Deutsch als Bildungssprache als auch die Relevanz anderer Sprachen hinsichtlich schulischen Erfolges und individueller Entwicklung, aber auch hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe und Zugehörigkeitsfragen sowie globaler Machtverhältnisse anzuerkennen und angemessen im Schulalltag wirken zu lassen.

c) Ausschlüsse und Segregationstendenzen

In den letzten Jahren, verstärkt durch die großen Migrationsbewegungen 2015 u.a. nach Deutschland und die diesbezüglichen bildungspolitischen Auseinandersetzungen, sind an Schulen verschiedene Konzepte entwickelt und umgesetzt worden, die versuchen, einen Umgang mit der sprachlichen Vielfalt zu finden. Es wurde auch deutlich, dass die Qualifizierung von Lehrkräften im Bereich DaF/DaZ zu lange vernachlässigt worden war. Man kann bezüglich der Konzepte zwischen integrativen, teilintegrativen und segregierten Konzepten unterscheiden.

Integrativ bedeutet, dass Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch einen Teil

46 Quehl, Thomas und Paul Mecheril (2008): „Unsere Sprache(n) sprechen. Offizielle Sprach- und Zugehörigkeitspolitiken in der Migrationsgesellschaft“, Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stiftung, online: <https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/unsere-sprachen-sprechen-offizielle-sprach-und-zugehoerigkeitspolitiken-der> [letzter Zugriff 08.08.2018]

47 Foitzik/Holland-Cunz/Rieke (E-book 2018, print 2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Beltz, S. 257.

48 Quehl, Thomas und Paul Mecheril (2008): „Unsere Sprache(n) sprechen. Offizielle Sprach- und Zugehörigkeitspolitiken in der Migrationsgesellschaft“, Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stiftung, online: <https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/unsere-sprachen-sprechen-offizielle-sprach-und-zugehoerigkeitspolitiken-der> [letzter Zugriff 08.08.2018]

49 Ebd.

der Regelklasse bilden und bspw. an zusätzlicher Deutschförderung jenseits des Regelunterrichts teilnehmen können. Teilintegrativ sind Konzepte, in denen die Teilnahme am Regelunterricht nur für bestimmte Stunden/Fächer (z.B. Musik, Sport) vorgesehen ist und segregierte Konzepte sehen für diese Schüler*innen spezielle Klassen vor – sogenannte internationale oder Willkommensklassen. Welche Konzepte an Schulen verfolgt werden, variiert sehr stark und je nach spezifischer Schule, Schulform und Bundesland. Als generellen Trend können aber wachsende Segregationsprozesse beobachtet werden⁵⁰, da vor allem geflüchtete Kinder in gesonderten Klassen ausgebildet werden. Gleichzeitig kam es zum Teil zu Entwicklungen wie „Deutsch-Garantie-Klassen“ für Kinder mit besseren Deutschkenntnissen und sogenannten „Ausländerquoten“.⁵¹

Welche Maßnahmen zur deutschsprachlichen Förderung sinnvoll sind, muss anhand des jeweiligen konkreten Konzeptes diskutiert werden. Klar ist aber, dass segregierte Modelle immer die Gefahr der Vertiefung sozialer Differenzen bergen. Auch werden Gefühle des Nichtdazugehörens – die schon durch gesonderte Unterbringung in oftmals dezentralen Sammelunterkünften und andere Spezifika der Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher existent sein können – weiter verstärkt. Dies kann sich gerade bei Kindern psychologisch nachteilig auf ihre Entwicklung auswirken und/oder zu weiteren Diskriminierungen in der Schulgemeinschaft führen.⁵²

Der Erfolg und die Wirksamkeit vieler neuer Konzepte muss sich erst im Zeitverlauf zeigen. Bisherige Studien deuten darauf hin, dass sich – sowohl für die sprachliche Entwicklung als auch aufgrund sozial-emotionaler Aspekte und der Prävention diskriminierender Ausschlüsse und Anfeindungen – die schnelle Integration geflüchteter Kinder in Regelklassen als regulärer Teil der Schulgemeinschaft empfiehlt.⁵³ Es liegt auf der Hand, dass dies den Einsatz zusätzlicher finanzieller und personeller Ressourcen und Qualifizierungen verlangt, um Lerninhalte stärker

(sprachlich) individualisiert zugänglich machen zu können.

Von einer stärkeren Individualisierung von Lernprozessen und besserer finanzieller Ausstattung sowie qualifiziertem pädagogischen Personal könnten schließlich alle Schüler*innen und die Schulgemeinschaft als Ganze profitieren. Foitzik et. al. weisen darauf hin, dass die Haltung der Schule gegenüber der Beschulung neu eingewanderter Schüler*innen besondere Relevanz hat: Diese Aufgabe sollte nicht als „lästige Pflichtaufgabe, die den gewohnten Ablauf stört, [verstanden werden] sondern als Kernaufgabe der gesamten Schule“, die pädagogisch voraussetzungsreich ist. Sie sollte folglich von qualifiziertem Lehr- und weiterem pädagogischen Personal betreut werden.⁵⁴

Das in den letzten Jahren pädagogisch vieldiskutierte oder zumindest genannte Konzept der „Inklusion“ scheint auch im Bereich sprachlicher Vielfalt nicht konsequent vertreten bzw. umgesetzt zu werden. Befürchtungen, die *Integration* von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch werde den Lernfortschritt der erstsprachig Deutsch sprechenden Schüler*innen negativ beeinflussen und rassistische Stereotype und Vorbehalte auch seitens der Eltern und Erziehungsberechtigten erschweren dessen Umsetzung. Solche Vorbehalte, kombiniert mit zu geringen Ressourcen, stehen der Entwicklung sinnvoller inklusiver Konzepte im Weg, während gleichzeitig der Anspruch der individuellen Förderung eines jeden Kindes – zumindest formell – aufrecht erhalten bleibt: „Weder existiert eine Kultur, die Inklusion für einen Gewinn aller Seiten hält, noch eine Mentalität, welche die Vielfalt von Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen als pädagogische Bereicherung betrachtet.“⁵⁵

Jenseits der bisher fokussierten primär sprachlichen Dimensionen gibt es auch weitergehende materielle Ausschlüsse von Schulbildung. Der Schulbesuch geflüchteter Kinder und diesbezügliche Regelungen unterscheiden sich je nach Bundesland. In NRW sind Kinder und Jugendliche nach §34 Absatz 6 des

50 Bühl, Achim (2016): *Rassismus. Anatomie eines Machtverhältnisses*, bpb, Kapitel 4.1

51 Menke, Birger in Spiegel online vom 16.10.2009: „Berliner Problemkiez. Schule umgarnt Eltern mit Deutsch-Garantie“: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/berliner-problemkiez-schule-umgarnt-eltern-mit-deutsch-garantie-a-655391.html> [letzter Zugriff 19.11.2018]

52 Vgl. bspw. Juliane Karakayali im Interview mit Parvin Sigh auf Zeit online vom 14.12.2016: „Willkommensklassen haben zu viele Nachteile.“, verfügbar unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2016-12/fluechtlinge-willkommensklassen-integration> [letzter Zugriff 28.08.2018]

53 Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung hat bspw. untersucht, ob sich Willkommensklassen an Berliner Grundschulen bewährt haben. Als Hauptergebnis stellen die Wissenschaftler*innen eine Reihe, hauptsächlich organisatorischer, Probleme fest, die durch die Beschulung in gesonderten Klassen entstehen. Sie betonen, dass alternative (also integrative) Modelle, demgegenüber vielfältige Vorteile bieten.

Online einsehbar unter: https://www.bim.hu-berlin.de/media/Expertise_Willkommensklassen.pdf [letzter Zugriff 15.08.]

54 Foitzik/Holland-Cunz/Rieke (Ebook 2018, print 2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Beltz, S. 257.

55 Bühl, Achim (2016): *Rassismus. Anatomie eines Machtverhältnisses*, bpb, S. 229 f.

Schulgesetzes offiziell schulpflichtig, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen wurden, also nach dem Aufenthalt in einer der Zentralen Unterbringungseinrichtungen (ZUE) des Landes. Aus einer menschenrechtlichen Perspektive ist das Recht auf Bildung universell. Entsprechende Verträge und Abkommen halten ein Maximum von 3 Monaten Fernbleiben von schulischer Bildung für tolerabel, dann solle ein Schulzugang gewährleistet sein.

De facto müssen aber viele Geflüchtete bis zu 6 Monate oder gar länger in einer ZUE verbleiben – die Kinder werden in dieser Zeit nicht oder nur rudimentär beschult. So sieht die Antidiskriminierungsstelle des Bundes das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zur Regelschule für Kinder ohne Aufenthaltsstatus als nicht ausreichend umgesetzt.⁵⁶ Das Institut für Menschenrechte fordert die flächendeckende Entwicklung integrativer bis teilintegrativer Systeme (die in manchen Bundesländern bereits bestehen) sowie eine Maximaldauer von 3 Monaten bis zum Einsetzen der Schulpflicht, unabhängig von sogenannten Bleibeperspektiven oder aufenthaltsrechtlichem Status der Kinder und Jugendlichen.⁵⁷

B) Deutschkurse der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft

Im Folgenden sollen Deutschlernangebote wie z.B. Integrationskurse oder ehrenamtliche Sprachtreffs als Teil der Erwachsenenbildung näher beleuchtet werden, da diese für viele Geflüchtete nach der Ankunft in Deutschland viel Raum einnehmen. Personen, die bspw. einen *Integrationskurs* besuchen, verbringen dort oftmals 5 Unterrichtsstunden pro Tag, potenziell bieten solche Kurse neben dem Deutscherwerb soziale Anknüpfungspunkte, die Möglichkeit zum Austausch über alltagsrelevante Informationen, die Möglichkeit zur informellen Beratung (bspw. durch die Lehrperson) und vieles mehr. Innerhalb der Erwachsenenbildung stellen Deutschkurse eine Art Sonderfall dar, da sie vielfach als Grundlage für weitere Bildung und für die

berufliche Qualifizierung verstanden werden, also als Teil der Basisbildung.⁵⁸ Sie machen einen großen Teil der von Geflüchteten genutzten Angebote innerhalb der Erwachsenenbildung aus und der Bereich Deutsch als Fremdsprache ist in den letzten Jahren bspw. an Volkshochschulen stark angewachsen.⁵⁹ Wie auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung lassen sich die Unterstützung von Autonomie und Handlungsfähigkeit als wichtige allgemeine Ziele benennen. Aus kritischer Perspektive wird gleichzeitig eine fortschreitende Ökonomisierung der Erwachsenenbildung diskutiert. Es muss beständig überprüft werden, inwiefern die grundlegenden Ziele der Erwachsenenbildung im Spannungsverhältnis zu anderen Vorgaben oder impliziten Erwartungen, wie der (ökonomischen) Nutzbarmachung von Lernenden für die Bedarfe des Arbeitsmarktes, stehen und welche Handlungsperspektiven sich hieraus für Praktiker*innen ergeben. Beobachtet werden kann jedenfalls, dass der Kompetenzbegriff gegenüber dem Bildungsbegriff erstarkt (ist) und dass die berufliche Weiterbildung innerhalb der Erwachsenenbildung gegenüber anderen Bildungsbereichen stark in den Vordergrund gerückt ist.⁶⁰

Als Praktiker*innen und Kursleiter*innen bewegen wir uns in diesen und weiteren Spannungsfeldern, arbeiten in spezifischen Strukturen und Organisationen und müssen uns zu politischen und inhaltlichen Vorgaben verhalten. Hierbei bringen wir unsere eigenen spezifischen gesellschaftlichen Positionierungen, didaktisch-methodische Hintergründe, pädagogisch-professionelle Haltungen und weltanschaulichen Ansichten mit. Diese Dimensionen der Erwachsenenbildung, speziell bezüglich Deutschlernangeboten, werden hier mit Blick auf die Arbeit mit geflüchteten Teilnehmer*innen und → *migrationsgesellschaftlichen* Realitäten betrachtet und unter rassismuskritischen und diskriminierungssensiblen Gesichtspunkten beleuchtet. Die Ergänzung um den Bereich Traumatisierung und traumasensibles Arbeiten erfolgt in den Teilen 3-5.

56 Schlenzka, Nathalie und Christine Lüders in APuZ 9/2016: „Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit“, bpb.

57 Dominik Bär vom Institut für Menschenrechte im Interview mit *Vielfalt. Das Bildungsmagazin* (Frühjahr 2018). Online einsehbar unter: <https://www.integrationsagentur-awo.de/files/88/2018-bildungsmagazin-fruehjahr.pdf> [letzter Zugriff 15.08.2018]

58 Siehe: Sprung, Anette (2016): „Erwachsenenbildung“, in: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*, S. 379.

59 Migazin vom 15.12.2016: Volkshochschulstatistik. Deutschkurse stark nachgefragt: <http://www.migazin.de/2016/12/15/volkshochschul-statistik-deutschkurse-stark-nachgefragt/> [letzter Zugriff: 17.08.2018]

60 Siehe: Sprung, Anette (2016): „Erwachsenenbildung“, in: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*, S. 376 ff.

VORBEMERKUNG:

Im Folgenden wird eine kritische Auseinandersetzung mit den Konzepten „Integration“ und „Kultur“ geführt. Da sich die gesellschaftliche Debatte im Themenfeld Flüchtlingspolitik zunehmend verschärft und das Konzept der *Integration* mit sehr individuellen und teils emotionalen Bedeutungsdimensionen verknüpft ist, erscheint eine Vorbemerkung sinnvoll:

Die Problematisierung von „Integration“ im Zusammenhang mit Deutschlernangeboten streitet den Wert des Erlernens einer Fremdsprache nicht ab. Gleiches gilt für den Erwerb von Kenntnissen über geschichtliche oder gesellschaftliche Zusammenhänge des Aufnahmelandes (hier Deutschland). Auch soll hier nicht das individuelle Bedürfnis nach *Integration* – verstanden bspw. als Ermöglichung der sprachlichen Alltagsbewältigung, des Sich-Wohlfühlens am neuen Wohnort, der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben oder auch des Zugangs zum Arbeitsmarkt – bewertet oder gar abgesprochen werden.

Die Begriffe „Integration“ und „Kultur“ werden jedoch zunehmend undifferenziert eingesetzt – in pädagogischen und politischen Auseinandersetzungen wurde in der Vergangenheit wiederholt kritisiert, dass der Begriff „Integration“ einseitige Leistungen und Anpassung seitens der Migrierten beschreibt (zugespißt also eher Assimilation), während die Verantwortung und Öffnung der Aufnahmegesellschaft vernachlässigt wird⁶¹.

Diese sprachlichen Aspekte spiegeln inhaltliche Perspektiven auf Migration und haben natürlich materielle Konsequenzen – so sind beispielsweise „Integrationswille“ und die Vergabe von Aufenthaltstiteln eng miteinander verknüpft.

Aber wer soll von wem in was und warum integriert werden? Wie sieht eine rassismuskritische Position zu den angesprochenen Diskursen aus? Und warum sollte ich als Kurleiter*in mich mit dem Konzept *Integration* auseinandersetzen? Solche und ähnliche Aspekte verhandelt der folgende Teil.

Da *Integration* wieder vermehrt eindimensional verstanden und über Defizite definiert wird (*Integrationsbedarf*, *Integrationsunwilligkeit*, *Integrationsmaßnahmen...*), die pädagogische und politische Kritik am Begriff und dessen migrationspolitischer Ausgestaltung aktuell wieder in den Hintergrund gerückt ist, und da sowohl „Integration“ als auch „Kultur“ verstärkt rechtspolitischen Argumentationen dienen, möchten die hier aufgeworfenen Fragen auch ein diskursives Gegengewicht darstellen.

Um die Problematisierung des Begriffs (bzw. seiner gesellschaftspolitischen Konsequenzen) zu verdeutlichen und eine kritische Auseinandersetzung anzuregen, wird der Begriff „Integration“ in dieser Handreichung kursiviert – dies geschieht im Bewusstsein, dass die Leser*innen darüber stolpern.

a) Sprachlernen und *Integration*(skurse)

Wenn wir uns die Entwicklungen und Debatten im Bereich der *Integrationskurse* anschauen, stellen wir fest, dass *integrationspolitische* Maßnahmen einen verstärkt restriktiven Charakter haben und der Blick auf Geflüchtete oftmals ein defizitorientierter ist.

Eingeführt im Zuge des Zuwanderungsgesetzes 2005, also als Teil deutscher *integrationspolitischer* Maßnahmen, sollten → *Migrant*innen* mit sicherem und längerfristigem Aufenthalt oftmals kostenlose Sprachkurse angeboten werden. Überhaupt wurde mit dem Zuwanderungsgesetz *Integrationsförderung* erstmals als staatliche Aufgabe festgelegt. Diese war bis dato, vor allem hinsichtlich des Umgangs mit sogenannten Gastarbeiter*innen und den nachfolgenden Generationen, dramatisch vernachlässigt worden.⁶²

Wie schon der Name *Integrationskurse* verrät, wird eine enge Verbindung von Deutschlernen und gelingender *Integration* angenommen bzw. hergestellt, die sich an vielen Stellen im Bereich DaF/DaZ wiederfindet. Beispiele hierfür lassen sich in den Titeln oder der Vermarktung verschiedener Lehrwerke wie „Linie 1 – aktiv und sicher zur Integration“ finden. Auch auf Seiten der (professionellen oder ehrenamtlichen) Kursleiter*innen und der Teilnehmenden wird das Deutschlernen vielfach primär als wichtiger Teil eines „erfolgreichen *Integrationsprozesses*“ verstanden, der Lernende zur selbstständigen (sprachlichen) Bewältigung ihres Alltags befähigen soll. Nicht zuletzt ist mit „Integration“ auch die *Integration* in den deutschen Arbeitsmarkt gemeint, was die Zusammenhänge wirtschaftspolitischer und *integrati-*

61 Siehe bspw. Faroutan, Naika (2015): „Brauchen wir den Integrationsbegriff noch?“, bpb online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205196/brauchen-wir-den-integrationsbegriff-noch> [letzter Zugriff 25.07.2018]

62 Für einen Überblick über die Entwicklungen im Bereich Integrationspolitik siehe bspw. das Kurzdossier „Integrationspolitik“ der bpb online: http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/265043/integrationspolitik?pk_campaign=nl2018-03-07&pk_kwd=265043 [Zugriff: 23.07.2018]

onspolitischer Maßnahmen und Interessen verdeutlicht. Ein *Integrationskurs* besteht aus einem Sprachkurs mit dem Ziel, das Sprachniveau B1 zu erreichen, und einem Orientierungskurs, dessen Ziel die „Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland“ ist.⁶³

In den letzten Jahren, als Folge der 2015 stark gestiegenen Zahl in Deutschland ankommender Geflüchteter und der daraufhin restriktiveren asylpolitischen Gesetzgebung, hat sich der *Integrationsdiskurs* verschärft und zunehmend polemisiert. Aus dem Angebot ist, ermöglicht auch durch das 2016 beschlossene *Integrationsgesetz*, vielfach eine Verpflichtung zum *Integrationskurs* geworden⁶⁴: Während 2005 weniger als ein Viertel der Kursbesucher*innen zur Teilnahme verpflichtet wurden, waren dies im Jahr 2016 bereits mehr als die Hälfte. Dies lässt sich u.a. auf die Zusammensetzung der Teilnehmer*innengruppen zurückführen, spiegelt aber auch eine *integrationspolitische Perspektive* wider.⁶⁵

Ausländerbehörden können diese Verpflichtungen bei der Erteilung von Aufenthaltstiteln aussprechen. Wer der Verpflichtung nicht nachkommt (oder nachkommen kann), wird über Kürzungen der Sozialleistungen sanktioniert. Die Sanktionierung verpflichteter Teilnehmer*innen wurde verschärft und Träger sind angehalten, dem Jobcenter oder der Ausländerbehörde das Fernbleiben von Teilnehmer*innen zu melden. Dozierende beklagen stellenweise eine Atmosphäre des Zwangs. Der Deutscherwerb wird also von Anfang an mit aufenthaltsrechtlichen – also für die Betroffenen existenziellen – Fragen verknüpft und das Lernen wird verordnet.

Dies betrifft, und das ist aus diskriminierungssensibler Perspektive bemerkenswert, nicht alle nach Deutschland Zuwandernden, sondern im Speziellen Geflüchtete (oder sonstwie als lernunwillig oder besonders *integrationsbedürftig* konstruierte Gruppen) – EU-Bürger*innen können bspw. zu einem *Integrationskurs* nicht verpflichtet werden. Neben den Fragen, ob die Lernverpflichtung

eines erwachsenen Menschen eine legitime politische Maßnahme und eine aus lernpsychologischer Sicht sinnvolle Maßnahme ist, stellt sich auch die Frage, warum überhaupt angenommen wird, Geflüchtete nähmen nicht freiwillig an einem solchen Angebot teil bzw. wären in einem besonderen Maße „kulturell zu belehren“.

Die Praxis zeigt, dass das Deutschlernen für die meisten Migrierten einen hohen Stellenwert hat und dass im Gegenteil viele Personen, die keine Berechtigung zum *Integrationskurs* erhalten haben, gerne an eben diesem teilnehmen würden. Teilnehmen können aktuell im laufenden Asylverfahren nur Personen aus Eritrea, Syrien, Irak, Somalia und Iran (also solche mit „guter → *Bleibeperspektive*“) und Geduldete nach § 60 a Abs. 2 Satz 3 AufenthG.⁶⁶ Für viele Personen aus anderen Herkunftsländern wie bspw. Afghanistan bedeutet das teilweise einen jahrelangen Aufenthalt in Deutschland, ohne an einem *Integrationskurs* teilnehmen oder andere Sprachkurse finanzieren zu können.

Auf der anderen Seite stehen Personen, die aufgrund ihrer aktuellen Lebenssituation nicht an einem Kurs teilnehmen können oder wollen (Wohnungs-/Arbeitssuche, Sorgearbeit für Familienmitglieder, Traumatisierung, Wohnsituation in Unterkünften) – Gründe, die nachvollziehbar sind und respektiert werden sollten. Wünschenswert wäre also – statt einer Verpflichtung zur Teilnahme nur für bestimmte Gruppen – ein flächendeckendes Angebot und ein *Recht* auf Teilnahme für alle, ungeachtet ihres Aufenthaltsstatus bzw. ihrer vermeintlichen → *Bleibeperspektive*. Dies ist eine Forderung, die von (aktivistischen) Geflüchteten und verschiedenen Sprachkursträgern immer wieder erhoben und hörbar gemacht wird.

Es ist zudem anzumerken, dass die enge Verknüpfung von *Integration* und Deutschlernen die oben angesprochene eindimensionale Sichtweise auf *Integration* nochmals verstärkt. Die Verantwortung für erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe wird individualisiert und es wird suggeriert, dass das Deutschler-

63 BAMF (2017): „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“, online einsehbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff 23.07.2018]

64 Zur Entwicklung und Ausgestaltung von Integrationskursen als Recht bzw. Pflicht bis 2007 siehe den Überblick von Christian Joppke in bpb online – Kurzdossier Zuwanderung, Flucht und Asyl vom 01.10.2007: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57371/deutschland> [letzter Zugriff: 24.07.2018]

65 Dies hat verschiedene Gründe, einer davon ist eine restriktivere Handhabung, vgl. auch: Lochner, Susanne in bpb online – Kurzdossier Zuwanderung, Flucht und Asyl vom 05.02.2018: „Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt?“, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/264011/integrationskurse-als-motor-fuer-gesellschaftlichen-zusammenhalt> [letzter Zugriff 24.07.2018]

66 Zu den rechtlichen Zugangs Voraussetzungen finden sich Informationen auf der Internetseite des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurseasylbewerber-node.html> [letzter Zugriff 20.08.2018]

nen beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe garantiere – dies erschwert die Sicht auf strukturelle Teilhabebbarrieren, wie bspw. die angesprochenen Bildungsausschlüsse, mangelndes Kursangebot oder Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Erlangen einer Arbeitserlaubnis. Eine Expertise der Heinrich Böll Stiftung weist darauf hin, dass die derzeitige Ausgestaltung und Organisation der *Integrationskurse* reformbedürftig sei. Sie hebt als zentrale Kritikpunkte die Zuständigkeit des BAMF, das die Konkurrenz verschärfende Kriterium der → *Bleibeperspektive*, die mangelnde Berücksichtigung der Heterogenität der Teilnehmer*innen und die prekären Beschäftigungsverhältnisse der Lehrkräfte hervor.⁶⁷ Die aktuelle zentrale Organisation durch das BAMF sei „schwerfällig, unnötig bürokratisch und damit hinderlich für die Integration, die Teilhabe und das Empowerment der Zielgruppen.“⁶⁸

Ein oft bemühtes Bild ist das Bild der „Sprache als Schlüssel“ zur *Integration* – dieses Bild ist insofern treffend, als dass sich durch das Erlernen einer Sprache, in unserem Fall Deutsch, neue Türen, also Zugänge und Möglichkeiten zur Teilhabe öffnen können. Hierbei können Lernumgebung, Kursgestaltung und Engagement der Kursleiter*innen oder auch ehrenamtlich Engagierten, die die Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigen, eine wertvolle Unterstützung sein.

Wichtig ist es, zumal wir uns in der Erwachsenenbildung bewegen, die schon bestehende Handlungsfähigkeit der Teilnehmer*innen anzuerkennen und den jeweils eigenen Umgang und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher *Integration* zu respektieren. Also den Teilnehmer*innen nicht die eigenen oder gesellschaftspolitisch vorangetriebenen Vorstellungen von „gelungener *Integration*“ unreflektiert „überzustülpen“ – die Teilnehmenden sind schließlich weder sprachlos noch handlungsunfähig. Zudem ist formalisiertes Deutschlernen in einem mehrsprachigen Land nicht die einzige legitime Strategie, um gesellschaftliche Teilhabe zu erreichen.⁶⁹ Darüber hinaus muss die gesellschaftliche

Dimension von Sprache und Sprachenlernen anerkannt und in Zusammenhang mit Fragen nach Machtverhältnissen gebracht werden: Eine geflüchtete Person kann sich in einem Deutschkurs sprachlich ermächtigen. Hier bewegen wir uns auf der individuellen Ebene und hier lässt sich der aktuelle alltagsweltliche *Integrationsbegriff* (im Sinne einer zu erbringenden Leistung) verorten. Um gesellschaftliche Transformation anzustoßen, also um die Verhältnisse zu verändern, die diese Person gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen benachteiligen, muss es aber auch Zuhörer*innen geben, die sie als legitime Sprecherin anerkennen, deren Belange Aufmerksamkeit verdienen.⁷⁰ Kurz gesagt: Das Deutschlernen und die individuellen Anstrengungen allein sind kein Garant für gesellschaftliche Teilhabe – auf dem Weg zu gerechteren Verhältnissen und gesamtgesellschaftlichen Transformationen in der → *Migrationsgesellschaft*, müssen Machtverhältnisse, strukturell-institutionelle Teilhabebbarrieren und institutioneller Rassismus mitgedacht werden.

b) *Integration* und „Kultur“

Im Hinblick auf die Verpflichtung bestimmter Gruppen von → *Migrant*innen* zu *Integrationskursen* werden die disziplinierende und kontrollierende Funktion von Migrationspolitiken (hier *Integrationsmaßnahmen*) sowie ein spezifischer Blick auf diese Geflüchteten offenbar. Sie werden als Gruppe konstruiert, die in besonderem Maße *integrationsbedürftig* ist und die im Zweifelsfall – da kulturell „zu anders“ oder potenziell unwillig – „zu ihrem Glück gezwungen“ werden muss.

Bei Debatten im Themenfeld Flucht und „Herkunfts-kultur“ ist auffällig, wie häufig Geflüchtete als homogene Gruppe dargestellt werden und wie wenig differenziert wird. Dies geschieht trotz der Unterschiedlichkeit dieser Personengruppe hinsichtlich Alter, geographischer Herkunft, Bildungsbiografie, Religionszugehörigkeit, Geschlecht etc.

Wie heterogen die Gruppe der Geflüchteten tatsächlich ist, erleben Lehrende bspw. in *Integrationskursen* Tag für Tag bei ihrer Arbeit

67 Ohliger et.al (2017): „Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung“, Heinrich Böll Stiftung, online verfügbar unter: <https://heimatkunde.boell.de/e-paper-integrationskurse-reformieren> [letzter Zugriff 08.04.2019]

68 Ebd.

69 Siehe Salgado, Rubia (2014): „Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Ansprüche und Widersprüche – Forschungsbericht maiz“, in: maiz (Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen) in Kooperation mit den Universitäten Innsbruck und Wien: *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*, online verfügbar unter: http://maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf [letzter Zugriff 21.08.2018]

70 Ebd.

– die verschiedenen Lernerfahrungen und -verhalten, die sozialisationsbedingten Perspektiven und individuellen Voraussetzungen, die Lernende mitbringen, machen derartige Kurse zu einem sehr heterogenen, anspruchsvollem Arbeitsfeld. Bisher geht das BAMF nur unzureichend auf Forderungen von Lehrkräften ein, die differenziertere Kursformate und bessere Arbeits- und Lernbedingungen fordern.⁷¹

Psychologisch lässt sich die zuvor angesprochene homogenisierende Tendenz im Diskurs über Geflüchtete im Zusammenhang mit sozialen Kategorisierungen erklären: Ein Wir (die In-Group) grenzt sich von einem Anderen (die Out-Group) ab. In diesem Kontext ist dies die sogenannte deutsche Mehrheitsgesellschaft gegenüber Geflüchteten. Menschen neigen nun, unter anderem durch mangelnden Kontakt und fehlenden Erfahrungen, dazu, die „fremde“ Gruppe als homogen wahrzunehmen, wohingegen sie die In-Group differenzierter wahrnehmen. Diese wahrgenommene Fremdgruppenhomogenität führt dazu, dass sich In-Group-Mitglieder in der Interaktion mit oder in der Einschätzung von Mitgliedern der Out-Group eher auf Stereotype beziehen.

Da diese Kategorisierungen und Stereotype üblicherweise mit (Ab-)Wertung gegenüber der Out-Group einhergehen, können hier negative Vorurteile entstehen, die zu diskriminierendem Verhalten führen. Als Praktiker*in in der Arbeit mit Geflüchteten ist es folglich geboten, sich eigene homogenisierende Tendenzen bewusst zu machen und sich die Individualität der Personen vor Augen zu führen. Maßnahmen, die eher nach Außen gerichtet sind, wären die heterogene Darstellung Geflüchteter (bspw. auf Plakaten) und die Schaffung von Begegnungsräumen, die vielfältige und verschiedenartige persönliche Kontakte ermöglichen.⁷²

Der defizitorientierte Blick auf Geflüchtete als zu integrierende Gruppe verdeutlicht(e) sich weiterhin in den wiederholt geführten Debatten um spezielle Wertekurse (obwohl Wertevermittlung bereits expliziter Bestandteil von *Integrationskursen* ist) oder die sogenannte *deutsche Leitkultur*. In diesen Debatten

wird „Kultur“ zunehmend auf Herkunft reduziert und einer angenommenen deutschen Kultur gegenübergestellt, bei der unklar bleibt, was genau darunter zu verstehen ist. Weitere Dimensionen, wie Lebensstil, Bildungsmilieu, Alter, Stadt-Land/Herkunftsregion müssten bei einem differenzierteren Verständnis von Kultur mitgedacht werden und generell wird beispielsweise eine Gegenüberstellung wie deutsche vs. arabische Kultur der Komplexität moderner Gesellschaften nicht gerecht: „Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind bis in ihren Kern hinein durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet“, schreibt Wolfgang Welsch bereits 1991.⁷³

Jedoch wird Ethnizität und sogenannter Herkunftskultur im Alltag eine sehr hohe Bedeutung beigemessen, sie „wird sogar als handlungsbegründend angesehen. Allerdings bringt keine einzige Theorie die ethnische Herkunft auf irgendeine exakte Weise mit irgendwelchem Verhalten in Verbindung.“⁷⁴ In Bezug auf lebensweltliche Milieus und Wertvorstellungen zeigen die Sinus-Studien⁷⁵, wie vielfältig Lebensentwürfe und Werthaltungen innerhalb der als Menschen mit → *Migrationshintergrund* definierten Gruppe sind. Die Parallelen zu Menschen anderer ethnischer Herkunft sind oft größer als zu der eigenen, es kann weder von Herkunftskultur auf Milieuzugehörigkeit (hier im Sinne von Wertvorstellungen, Lebensentwürfen und ästhetischen Präferenzen) noch von Milieuzugehörigkeit auf Herkunftskultur geschlossen werden: „Mit anderen Worten: Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus.“⁷⁶

c) „Kultur“ und interkulturelles Lernen in Deutschkursen

Ein statisches Verständnis von Kultur, welches den Fokus auf Unterschiede statt auf Gemeinsamkeiten setzt, fördert Ausschluss und Konflikt, zumal die hier angesprochenen politischen und gesellschaftlichen Debatten

71 siehe bspw. Freie Dozent*innen (2016): „Mehr und bessere Integrationskurse ohne prekäre Beschäftigungsverhältnisse und mit guten Lernbedingungen“ (offener Brief) – online einsehbar unter: https://www.umbruch-bildarchiv.de/bildarchiv/pdf/M9_Berlin.pdf, S. 6-7. [letzter Zugriff 11.03.2019]

72 Vergleiche hierzu: Fetz, Karolina (2018): „Die sind doch alle gleich! – Warum geflüchtete Menschen oft als homogene Gruppe betrachtet werden und welche Maßnahmen zu einer individuelleren Wahrnehmung beitragen können.“ *Fachnetz Flucht*, 1. Verfügbar unter: <http://www.fachnetzflucht.de/die-sind-doch-alle-gleich-warum-gefluechtete-menschen-oft-als-homogene-gruppe-betrachtet-werden-und-welche-massnahmen-zu-einer-individuelleren-wahrnehmung-beitragen-koenne/> [letzter Zugriff: 20.08.2018]

73 Wolfgang Welsch (1991), hier zitiert im Zusammenhang mit dem Konzept der Transkulturalität auf <http://kulturshaker.de/kulturkonzepte/transkulturalitaet/> [letzter Zugriff 23.07.2018]

74 Terkessidis, Mark (2017): „Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft“, S. 39.

75 Mehr Informationen unter: <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/> [letzter Zugriff 19.11.2018]

76 Vgl. Wippermann, Carsten und Berthold Bode Flaig in ApuZ 5/2009: „Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten“, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/32220/lebenswelten-von-migrantinnen-und-migranten?p=all> [letzter Zugriff 19.11.2018]

oftmals nicht ohne eine Hierarchisierung, also eine Be- bzw. Abwertung angenommener kultureller Unterschiede, auskommen. Hiermit ist nicht gemeint, dass die Herkunft eines Menschen irrelevant sei, dass es keine sozialisationsbedingten Unterschiede zwischen Menschen gäbe, die sich auf individuelle Wahrnehmungen, Meinungen und Verhaltensweisen auswirken oder dass „wir alle gleich sind“. Es ist sicher hilfreich, wenn ich als Kursleiterin weiß, ob und wie Fremdsprachenerwerb im Bildungssystem des Herkunftslandes x verankert ist, welche Zugänge es zu Bildung für wen überhaupt gibt, oder wie Nähe und Distanz in zwischenmenschlicher Interaktion tendenziell (nicht generell) verhandelt werden.

Aus diskriminierungssensibler und lernpsychologischer Sicht ist es aber enorm wichtig, die Lernenden nicht ausschließlich „durch die kulturelle Brille“ zu sehen, sondern den individuellen Lernprozess zu betrachten und zu begleiten. Auch, weil die Betrachtung von Geflüchteten schwerpunktmäßig durch die kulturelle Brille dazu führen kann, dass andere Deutungsmuster oder Perspektiven unsichtbar bleiben und hierdurch das Spektrum an Handlungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende beschränkt wird. Gleiches gilt für andere „Brillen“, wie beispielsweise die „Geschlechterbrille“.⁷⁷

Die Annahmen über die kulturelle Bedingtheit spezifischer Verhaltensweisen oder Lerngewohnheiten sind folglich stets kritisch zu hinterfragen. Als Kursleiter*innen müssen wir uns also kontinuierlich darum bemühen, gleichzeitig vorurteilskritisch und → *differenzsensibel* zu arbeiten.

In Lernkontexten und im Bereich DaF/DaZ hat sich seit längerem das Konzept „interkulturelles Lernen“ durchgesetzt und wird vielfach in entsprechender Literatur wie auch den Kursbüchern als Lernziel genannt. Dies geschieht vielfach ohne zu konkretisieren, was darunter verstanden wird und viele Lehrkräfte (speziell jene, die sich in der Ausbildung hiermit nicht oder weniger beschäftigt haben)

müssen den Begriff für sich füllen. Was genau ist unter diesem Lernziel zu verstehen? Wie kann es erreicht werden?

Auch hier möchte ich anregen, den Begriff Kultur in seinem weiteren Sinne und nicht auf den Aspekt Herkunft reduziert zu verstehen. Weitere Merkmale, wie Bildungshintergrund, sexuelle Orientierung, Religionszugehörigkeit usw. haben als identitätsstiftende Merkmale großes Gewicht und die Komplexität von Identitäten und Kulturen kann nicht auf Kategorien wie „Deutsche“ oder „Araber“ reduziert werden. Gleichzeitig ist die Sozialisation in spezifischen Gegenden nicht ohne Bedeutung. Wichtig ist in interkulturellen Lernsituationen, „Kulturen“ nicht als starre Kategorien, die einander gegenüberstehen, zu vermitteln und auf der Ebene kultureller Stereotype zu verbleiben.

Stereotype sollten also in der Kurssituation als solche benannt und problematisiert werden und die Bedeutung verschiedener Identitätsmerkmale (Geschlecht, Religionszugehörigkeit...) sollte stets Teil der Betrachtung sein. Dies erfordert einen kritischen Blick der Lehrperson wie auch eine analytische Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien. In DaF/DaZ-Lehrbüchern werden solche Auseinandersetzungen oft ausschließlich durch die (teilweise sehr häufig) gestellte Frage „Und bei Ihnen? Wie ist das in Ihrem Heimatland?“ angeregt – hier sollten wir uns die Frage stellen, inwieweit dieser Vergleich bei dem jeweils konkreten Thema wirklich Sinn ergibt/notwendig ist und wie sichergestellt werden kann, dass es in der Thematisierung nicht zu starken Vereinfachungen/Stereotypisierungen kommt. Auch, um die Teilnehmenden nicht andauernd auf eine bestimmte kulturelle „Rolle“ festzulegen und Differenzen nicht festzuschreiben, sondern als Gegenstand von Verhandlung zu präsentieren – Teilnehmenden sollten also keine angenommenen kulturellen Identitäten übergestülpt werden.

In ähnlicher Weise verhält es sich bei der Frage nach „der deutschen Kultur“, die ein berechtigtes und vielfach geäußertes Interesse vieler Teilnehmer*innen ist. Bei der Beantwortung

⁷⁷ Das Hinterfragen der „Kulturbrille“ ist auch in sogenannten interkulturellen Beratungssituationen wichtig, um die Situation in ihrer Gänge zu erfassen, die Person und ihr Anliegen ganzheitlich und möglichst vorurteilsfrei wahrzunehmen und Handlungsoptionen zu entwickeln. Interessante Reflexionen zu interkulturellen Beratungskontexten liefert Paul Mecheril (2004) in seinem Beitrag: „Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform.“ Erschienen in: Cyrus, Norbert und Andreas Treichler (Hrsg., 2004): *Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlinien, Konzepte, Handlungsfelder, Methoden*, Brandes&Apsel. (S. 371-387). Online verfügbar unter: http://www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/beratung_mecheril2004.pdf [letzter Zugriff 20.08.2018]

tung von Fragen wie „Wie macht man das in Deutschland?“ können wir hauptsächlich auf eigene Erfahrungen aus einer spezifischen Perspektive und gesellschaftlichen Positionierung zurückgreifen und sollten dies auch transparent formulieren. Gleichzeitig können wir uns fragen, wie wir auch anderen Perspektiven und Erfahrungen gesellschaftlicher Gruppen in Deutschland im Kurs eine Stimme geben können, bzw. inwieweit dies durch die Auswahl und Gestaltung der Lehrmaterialien geschieht.

Die Frage nach dem Herkunftsland/der Herkunftskultur kann abschließend, besonders bei Teilnehmenden mit Fluchterfahrung, auch negative Erinnerungen aufrufen – auch ich selbst habe Kurssituationen erlebt, in denen Teilnehmer*innen deutlich machten, lieber nicht ständig an ihr Herkunftsland erinnert bzw. mit diesem identifiziert zu werden. Hier kann es also auch in Anbetracht potenziell retraumatisierender Inhalte ratsam sein, die eigene Neugier zurückzustellen.

Ein differenzierter Umgang mit dem Begriff „Kultur“ und seinen Konsequenzen für den Blick auf Geflüchtete, bspw. in Sprachkursen, ist aktuell besonders relevant: Vermehrt bedienen sich nämlich rassistische Positionen heutzutage nicht mehr (ausschließlich) biologistischer Argumentationen, sondern argumentieren kulturalistisch. So begründen Vertreter*innen rechtspopulistischer oder -konservativer Positionen bestimmte Politiken des Öfteren über die proklamierte kulturelle „Andersartigkeit“, oftmals auch kombiniert mit biologistischen Annahmen. Diese Tendenz ist aber auch jenseits rechtspopulistischer Milieus zu beobachten und hat gesamtgesellschaftliche Effekte: „[S]eit mindestens zwei Jahrzehnten [...] lässt sich [Kulturrassismus] als eine Modernisierungsstrategie verstehen, mit deren Hilfe die Inhalte des biologistischen Rassismus weitertransportiert werden können, ohne den „Rasse“-Begriff zu bemühen.“⁷⁸ In der Produktion des gesellschaftlichen Wir in Abgrenzung zu den Anderen wird also „Volksgemeinschaft“ durch „Kulturgemeinschaft“ ersetzt.⁷⁹

Die inhaltlichen Dimensionen von Kultur und *Integration* sind schließlich eng miteinander verzahnt: Als besonders *integrationsbedürftig* gilt, wer als kulturell besonders verschieden konstruiert wird. Mit Blick auf die *Integrationskurse* lässt sich feststellen, dass die Unterrichtseinheiten des Orientierungskurses von 30 auf 100 Einheiten erhöht wurden. Die Inhalte des Sprach- und Orientierungskurses sind miteinander verzahnt und als Ziele der Kurse werden neben dem Zurechtfinden in der deutschen Gesellschaft auch eine „positive Bewertung des deutschen Staates“ und die „Heranführung an die Grundlagen eines offenen und toleranten Miteinanders“ genannt.⁸⁰

Aus rassismuskritischer Perspektive stellt sich zum einen die Frage, wie das Konzept der *Integration* hier verstanden und realisiert wird (s.o.) und mit welcher Legitimation bestimmte Bevölkerungsgruppen als zu integrieren konstruiert werden (können) und andere nicht. In dem hier zitierten Curriculum wird sprachlich schließlich suggeriert, dass in Deutschland ein „offenes und tolerantes Miteinander“ praktiziert wird, wohingegen Teilnehmer*innen eines Integrationskurses an ebendieses „herangeführt werden“ müssen. Angesichts rassistischer Gewalt, brennender Unterkünfte für Asylbewerber*innen und der mangelnden Auseinandersetzung mit strukturellem und institutionellem Rassismus in Deutschland erscheint diese Suggestion zynisch.

Aus einer tiefergehenden machtkritischen Perspektive stellt sich zudem die Frage, ob es legitim sein kann, die *Integration* in ein durch gesellschaftliche Ungleichheit geprägtes System zu „verordnen“. Also die Frage danach, ob gegenüber der angestrebten Identifikation mit der BRD nicht Emanzipationsbemühungen gesellschaftlich und politisch Benachteiligter (wie z.B. Geflüchteter) ein unterstützenswertes Ziel wären. (→ *Empowerment*)

Aus diesen und ähnlichen Gründen sieht beispielsweise der Politik- und Kulturwissenschaftler Kien Nghi Ha die *Integrationskursverordnung* in kolonialer Tradition als „nationalpädagogisches Mittel, das sich der Durchsetzung und Pflege der als überlegen

78 Shooman, Yasemin (2012): Das Zusammenspiel von Kultur, Religion, Ethnizität und Geschlecht im antimuslimischen Rassismus, bpb online:

<http://www.bpb.de/apuz/130422/das-zusammenspiel-von-kultur-religion-ethnizitaet-und-geschlecht-im-antimuslimischen-rassismus?p=all> [letzter Zugriff: 24.07.2018]

79 Bühl, Achim (2017): *Rassismus. Anatomie eines Machtverhältnisses*, Sonderausgabe der bpb S. 122

80 BAMF (2017): „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“, online einsehbar unter: https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff 23.07.2018]

angesehenen Kultur- und Werteordnung widmet.“⁸¹ Dieser „Integrationszwang“ betreffe hauptsächlich → People of Color aus postkolonialen Staaten, die, so die Annahme, „im Gegensatz zu den anscheinend aufgeklärten und zivilgesellschaftlich vollentwickelten Deutschen die Prinzipien der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit nicht oder nur unzureichend verinnerlicht hätten.“⁸²

Erwachsenenbildung wird hier also zu einem Instrument zur Korrektur („Zivilisierung“) der wahrgenommenen und teils medial transportierten Andersartig- und Rückständigkeit. Auch aus (erwachsenen)pädagogischer Sicht ist dies problematisch, da das für die Erwachsenenbildung und für Lernvorgänge im Allgemeinen so elementare Prinzip der Freiwilligkeit durch erwähnte Verpflichtungen zur Disposition gestellt wird.⁸³ Um auf die diesem Absatz vorangestellten Bemerkungen zum Themenfeld *Integration* zurückzukommen: Auch wenn ich als Pädagog*in/Kursleiter*in annehme, dass Deutschlernen entscheidend sein kann für Prozesse des Ankommens oder Möglichkeiten der Teilhabe, muss ich mich fragen, wie ich zu solchen politischen Vorgaben stehe, die mit pädagogischen Grundprinzipien im Spannungsverhältnis stehen. Wir möchten hier also anregen, im „Alltagsgeschäft“ unserer unterschiedlichen Praxisfelder und ehrenamtlichen Tätigkeiten innezuhalten, um angesichts politisch-struktureller Rahmenbedingungen kontinuierlich an einer kritischen professionellen Haltung zu arbeiten.

d) Pädagogische Selbstreflexion und Arbeit an der professionellen Haltung

Die oben angesprochene Reflexion der Rahmenbedingungen unserer Arbeitsfelder sollte Hand in Hand mit der Reflexion eigener Wahrnehmungen und Positionen gehen. Im pädagogisch-professionellen Kontext sprechen wir hier von Haltungsarbeit: Haltung entsteht durch das bewusste Nachdenken, also Reflektieren, eigener Wahrnehmungen und Verhaltensweisen, (pädagogischer/politischer/sozialer...) Ziele und Ansprüche an

sich selbst und die Umwelt. Sie entwickelt sich durch die Art und Weise, wie wir uns zu uns selbst, unserem Wissen, unseren Erfahrungen und Fähigkeiten und unserer Umwelt in Bezug setzen. Sie kommt schließlich in unserer Lebensführung, in Verhaltensmustern oder auch in der Gestaltung sozialer Interaktion zum Ausdruck. Im professionellen (also hier pädagogischen oder sozialarbeiterischen) Kontext kommt hierbei besonders der Klärung der eigenen Rolle (wer bin ich in den Lernprozessen anderer und wer will ich sein?) große Bedeutung zu.⁸⁴ Speziell in Arbeitsfeldern der politischen Bildungsarbeit bezieht sich ein Teil der notwendigen Reflexion auch auf die Frage nach den politischen Überzeugungen, die dem Verständnis der eigenen Rolle und der Rolle der Lernenden zugrunde liegen. Haltungsarbeit als solche muss als fortlaufender, „lebenslanger“ Prozess verstanden werden: „Bildner_innen mit einem emanzipatorischen Anspruch an das eigene Lehrhandeln sollten das selbstkritische Nachdenken über die eigenen Annahmen über das Lernen anderer als Korrektiv und als fortwährende Suchbewegung verstehen, das zum festen Bestandteil jeder Bildungsarbeit gehört.“⁸⁵

An dieser Stelle möchte ich mich dafür aussprechen, Sprachkurse der Erwachsenenbildung generell sowie im Speziellen Deutschlern-Angebote für und mit Geflüchteten als im weiteren Sinne der politischen Bildungsarbeit zugehörig zu verstehen. Das wird spätestens bei landeskundlichen Anteilen dieser Kurse, bei der Vermittlung historischen und politischen Wissens, aber auch bspw. in der Auseinandersetzung mit alltagsweltlichen gesellschaftlich relevanten Texten offenbar. Wie sehr eine Lehrperson hier ihren „Auftrag“ auch als politisch wahrnimmt, ist individuell sehr unterschiedlich – sich auch diese Dimension zu vergegenwärtigen ist aber sicher hilfreich und aus einer machtkritischen Perspektive wünschenswert: Pädagogische Handlungen finden immer in größeren Gesamtzusammenhängen statt, die durch Machtverhältnisse strukturiert sind – auch

81 Ha, Kien Nghi in Hinterland Magazin 08/2008: „Zertifikat Deutsch. Integrationskurse als koloniale Praxis“, Bayerischer Flüchtlingsrat, S. 27.

82 Ebd. S. 30

83 siehe Sprung, Annette: Erwachsenenbildung, in: Mecheril, Paul (Hrsg., 2016): *Handbuch Migrationpädagogik*, Beltz, S. 372-385.

84 Zur Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex professionelle Haltung im (politischen) Bildungsbereich und Intersektionalität siehe: Nadolny, Stefan (2016): „Intersektionalität als Haltung von politischen Bildner_innen“, in: de Coster, Claudia et. al. (Hrsg.): *Bildungsmaterialien Intersektionalität der Rosa Luxemburg Stiftung*, online verfügbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf [letzter Zugriff: 21.08.2018]

85 Ebd.

im pädagogischen Kontext werden diese (re)produziert. Gleichzeitig ergibt sich die Möglichkeit, mit ihnen zu arbeiten und bspw. Personen, die Diskriminierung erfahren haben, in ihrer Auseinandersetzung damit zu unterstützen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, für Diskriminierung und gesellschaftliche Machtverhältnisse sensibilisiert und über diese informiert zu sein, sowie diese zu erkennen und anzuerkennen.

Diese können sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen in Bildungsangeboten äußern – sei es durch alltagssexistische Darstellungen in Lehrmaterialien, durch eine rassistische Äußerung von Kolleg*innen, Konflikte zwischen Teilnehmer*innen selbst oder durch Ausschlüsse von Angeboten (bspw. aufgrund der sogenannten → *Bleibeperspektive*), die auf struktureller Ebene diskriminierende Wirkung haben. Eine begründete und differenzierte Haltung kann hilfreich sein, um in solch verschiedenartigen Situationen souveräner und potenziell zeitnaher reagieren bzw. einen Umgang finden zu können.

Letztendlich geht es also auch um die Bewusstmachung von oftmals unbewusst getroffenen Entscheidungen wie beispielsweise der Methodik, der Thematik oder der Gestaltung des Lernsettings. Zur Unterstützung der kritischen Selbstreflexion sind hier aus diskriminierungskritischer Perspektive einige Fragen zusammengestellt⁸⁶:

- Welche Lebensrealitäten habe ich (nicht) im Blick?
- Welche Formen von Benachteiligungen und (Mehrfach-)Diskriminierungen kenne ich aus eigener Erfahrung, welche sind für mich nicht erfahrbar?
- Woher habe ich diesbezügliche Informationen? Kenne ich die Sichtweise von Betroffenen?
- Welche Konsequenzen haben diese Benachteiligungen für mich und welche für andere?
- Welche Erfahrungen sind für mich nachvollziehbar und wie kann ich diese in Bezug auf mein Handeln berücksichtigen?

- Bin ich in der Lage, diskriminierendes Verhalten in meinem eigenen Handeln/in meinem Kurs/meiner Gruppe... wahrzunehmen und bin ich bereit und in der Lage, darauf professionell und angemessen zu reagieren?

Bezogen auf die Arbeit mit Geflüchteten ließen sich diese Fragen weiter konkretisieren – beispielsweise:

- Welches migrationsspezifische Wissen habe ich? Was weiß ich bspw. über Fluchtursachen, globale Ungleichheit oder wirtschaftliche Zusammenhänge? Welches kulturspezifische Wissen habe ich? Woher habe ich dieses Wissen? Was weiß ich nicht?
- Was weiß ich über die Lebenssituationen Geflüchteter in Deutschland? Woher habe ich diese Informationen?
- In welchen Lebensbereichen erfahren Geflüchtete in Deutschland Diskriminierung und wie positioniere ich mich dazu?
- Welche Handlungsspielräume habe ich in meinem eigenen Arbeitsfeld, welche im privaten Kontext? Und (wie) möchte oder kann ich diese nutzen?

Es ist wichtig, sich an dieser Stelle ins Gedächtnis zu rufen, dass die hier angesprochenen Lebensrealitäten sich stark voneinander unterscheiden (**siehe Punkt Integration und „Kultur“, Teil 2: B) b))** – es ist nicht möglich, Geflüchtete mit ihren vielfältigen Erfahrungen zu einer homogenen Gruppe zusammenzufassen. Aus einer intersektionalen Perspektive wird klar, dass sich bspw. die (Diskriminierungs-)Erfahrungen einer Schwarzen geflüchteten heterosexuellen Frau von jenen eines *weißen* geflüchteten homosexuellen Mannes unterscheiden und die unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen hinsichtlich solcher Differenzkategorien in unterschiedlicher Art und Weise zusammenspielen (**siehe zu Intersektionalität auch Teil 1: C))**). Gleichzeitig ergeben sich aus der Zugehörigkeit zur Gruppe der Geflüchteten spezifische Lebensrealitäten.

⁸⁶ Die hier zusammengestellten Fragen sind eine Adaption der Vorschläge von Stefan Nadolny: Nadolny, Stefan (2016): „Intersektionalität als Haltung von politischen Bildner_innen“, in: de Coster, Claudia et. al. (Hrsg.): Bildungsmaterialien Intersektionalität der Rosa Luxemburg Stiftung, S. 15. Online verfügbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf [letzter Zugriff: 21.08.2018]

ten (bspw. gesetzliche Regelungen), die mit spezifischen, auf das Merkmal Flucht bezogenen, Diskriminierungserfahrungen einhergehen können. Daher ist es sinnvoll, die oben genannten oder ähnliche Fragen für sich selbst und im kollegialen Austausch zu beantworten.

e) Bildungsmaterial und Bildsprache

Wer sich mit Sprachvermittlung beschäftigt, sich im Bereich Deutsch als Zweit-/Fremdsprache bewegt, setzt sich mit einem spannenden und hochkomplexen Themenfeld auseinander. Im Aspekt der Sprache begegnen sich Theorie und Praxis, Form und Inhalt, Information und Interpretation, das Individuelle und das Kollektive oder auch Fragen der Identitäten und Zugehörigkeiten sowie der Gestaltung zwischenmenschlicher Kontakte und Beziehungen. Nicht zuletzt ist das (Nicht-)Beherrschen der Mehrheitsprache mit Aspekten der Teilhabe und der Zuweisung gesellschaftlicher Positionen verknüpft.⁸⁷

Denken wir an Sprachkurse und das Deutschlernen von → *Migrant*innen* und Geflüchteten in Deutschland, so kommt zunächst oftmals ein instrumentelles Verständnis von Sprache zum Tragen: Welche sprachlichen Fertigkeiten braucht eine Person, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen? Was braucht sie beispielsweise, um einer deutschsprachigen Ärztin medizinische Beschwerden erfolgreich zu vermitteln? An solche und ähnliche Fragen knüpfen dann bei der Lehrwerksauswahl folgerichtig Fragen nach der Art und Weise der grammatikalischen Vermittlung, des Wortschatzaufbaus, der Progression des Lehrwerks oder der angenommenen Alltagsnähe des Buches an.

Ich möchte unser Augenmerk an dieser Stelle auf weitere Dimensionen lenken, die möglicherweise über den üblichen, engeren Blick auf Lehrmaterialien hinausgehen. Dimensionen, die die Notwendigkeit einer eher politischen, d.h. hier einer rassismus- und diskriminierungskritischen, Perspektive, verdeutlichen. So soll eine ebensolche verstärk-

te Auseinandersetzung angeregt werden, denn die hier fokussierten Bereiche Rassismus, Diskriminierung und Trauma sind untrennbar mit dem Thema Sprache verbunden. Beispielsweise sind Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen oft sprachlicher Natur – denken wir nur an bestimmte Schimpfwörter oder pauschalisierende Äußerungen. Auch über die Weigerung von Mitarbeiter*innen in deutschen Behörden, andere Sprachen als Deutsch zu sprechen, obwohl sie es könnten, wurde mir schon oft von Teilnehmer*innen berichtet. Dies wurde explizit als diskriminierend empfundene Erfahrung benannt.

Die Erläuterungen zum Thema Rassismus(kritik) haben deutlich gemacht, dass Rassismus immer über die Konstruktion eines *Wir* und entsprechend eines *Anderen* funktioniert. Diese Konstruktion, die mit einer Aufwertung der *Wir-Gruppe* und einer Abwertung der *Anderen* einhergeht, liegt rassistischen Denkweisen und Strukturen zugrunde. Im Sinne einer rassismuskritischen Intervention, d.h. bei dem Versuch Rassismen entgegenzuwirken, ist also eine stetige kritische Analyse hinsichtlich solcher Konstruktionen notwendig und wünschenswert. Zielführend ist es schließlich, derartige gesellschaftliche Einteilungen in *Wir* und *die Anderen* zu hinterfragen, zu problematisieren und zu durchbrechen.

Bezogen auf Sprachvermittlung und Bildungskontexte begegnen uns diesbezüglich subtilere und weniger subtile Darstellungen im Lehrmaterial, in den sonstigen Materialien und Sprachanlässen, die wir verwenden, wie auch in der Art und Weise, wie wir als Lehrende oder die Teilnehmer*innen über etwas sprechen.

Hilfreiche Fragen bei einem kritischen Blick auf Lehrmaterialien und eigenes Sprachhandeln können beispielsweise sein:

- Wer ist gemeint, wenn es um „die Deutschen“ geht und wer nicht?
- Welche Stereotype hinsichtlich Geschlechter-

⁸⁷ Vgl. Wolf, Gisela(2015): „Sprache Deutsch? Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit“, in Diakonie Württemberg (Hrsg.): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, S.124-128. Online verfügbar unter: https://www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf [letzter Zugriff 28.08.2018]

rollen, kultureller Unterschiede oder gesellschaftlicher Positionen werden reproduziert? Welche Möglichkeiten bietet das Lehrwerk diese zu problematisieren und welche Möglichkeiten habe ich als Lehrende*r dies zu tun?

- Wie ist das Personal eines Lehrbuches strukturiert und welche gesellschaftlichen Gruppen sind (nicht) repräsentiert?

Bildsprache

Was Vielfaltsaspekte in Bildungsmaterialien angeht, ist ein weiterer wichtiger Aspekt die Bildsprache. Was bedeutet es also beispielsweise, wenn in einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache ausschließlich *weiße* Charaktere durch das Buch führen, die Cabrio fahren und Prosecco trinken?⁸⁸ Oder wenn Frau Müller den Haushalt macht, während Herr Müller fernsieht und nicht sprechen will?⁸⁹

Wir müssen uns im Sinne machtkritischer Bildungsarbeit fragen, was die unmarkierte, unsichtbare Norm ist (z.B. *weiße* deutsche heterosexuelle Mittelschicht), und welche davon abweichenden Identitäten unsichtbar bleiben und somit nicht als legitimer Teil der gesellschaftlichen Realität in Deutschland repräsentiert sind.

Bezüglich Bildsprache in Bildungsmaterialien weist die Bundeszentrale für politische Bildung darauf hin, dass gerade eine eindimensionale Bildsprache Gefühle des Nicht-dazugehörens oder des Andersseins verstärke und das die Wirkung der bildsprachlichen Reproduktion von Stereotypen nicht zu unterschätzen sei. So ist beispielsweise die überproportionale Bebilderung des Themenkomplexes Flucht und Migration mit überfüllten Schlauchbooten – hier analysiert in einer Studie zu Sachkundebüchern – problematisch, da diese Bebilderung undifferenziert ein Bedrohungsszenario von einer Massenbewegung nach Europa nahelegt.⁹⁰

Verschiedene Projekte und Initiativen beschäftigen sich mit der Analyse von Bildsprache und zeigen Alternativen auf, die eine klischeefreie, differenzierte und diskriminierungssen-

sible Verwendung von Bildsprache anregen. Als reduzierte Version einer **Checkliste** für den Einsatz im Bereich DaF/DaZ möchte ich hier einige hilfreiche Fragen zusammenstellen, die dem Ziel eines vorurteilsbewussten Umgangs mit Bildern in Lehrmaterialien und letztlich der Darstellung gesellschaftlicher Vielfalt als Normalität dienen. Die also auch einen Beitrag leisten, homogenisierende und ausschließende Darstellungen von „der deutschen Gesellschaft“ zu untergraben: Bei Lehrmaterialien, auch über Aspekte der Bildsprache hinaus, gilt es, „das Besondere zum Allgemeinen zu machen, ohne jedoch Differenzverhältnisse zu negieren.“⁹¹ Die hier aufgeführten Fragen sind als Auswahl, nicht als erschöpfende Auflistung zu verstehen:

- Inwieweit reproduziert/problematisiert das Bild kulturelle Stereotype?
- Werden Geflüchtete in unterschiedlichen Lebenslagen, Arbeitskontexten, gesellschaftlichen Positionen dargestellt – entsteht also ein heterogenes Bild?
- Können sich die Kursteilnehmer*innen unter unterschiedlichen Vielfaltsaspekten positiv mit den handelnden Figuren identifizieren?
- Erscheinen unterschiedliche Lebensformen ebenbürtig? (z.B. gleichgeschlechtliche Ehe)
- Werden Angehörige gesellschaftlicher Minderheiten „auf Augenhöhe“ porträtiert? (z.B. Darstellung von Menschen mit Behinderung/im Rollstuhl)⁹²

Die „Checkliste Bildsprache der Hochschule Fulda“ erläutert, dass verwendete Bilder Menschen respektvoll ins Bild setzen sollen und bei der Auswahl auf sichtbare körperliche Vielfalt geachtet werden soll. Sie können solche Checklisten sowohl bei der Auswahl von Lehrwerken als auch bei der Erstellung eigenen Materials nutzen, um eine differenziertere Bildsprache zu verwenden und somit ein differenzierteres Bild der deutschen Gesellschaft zu zeichnen:

88 So gesehen in dem Lehrwerk *Panorama* von Cornelsen

89 So gesehen in dem Lehrwerk *Schritte* von Hueber

90 Eder, Clara/Redaktion in werkstatt.bpb.de vom 27.02.2018: „How to: Vielfalt in Bildern erzählen“: https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/265436/how-to-vielfalt-in-bildern-erzaehlen?pk_campaign=n12018-03-07&pk_kwd=265436 [letzter Zugriff: 16.04.2019]

91 Foitzik/Holland-Cunz/Rieke (E-book 2018, print 2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Beltz, S. 256.

92 Eigene Zusammenstellung unter Rückgriff auf Fragen des Projekts „Bilder im Kopf“, vorgestellt in: Eder, Clara/Redaktion in werkstatt.bpb.de vom 27.02.2018: „How to: Vielfalt in Bildern erzählen“: https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/265436/how-to-vielfalt-in-bildern-erzaehlen?pk_campaign=n12018-03-07&pk_kwd=265436 [letzter Zugriff: 16.04.2019]

Zeigen Sie beispielsweise auch

- + Frauen in maskulin-konnotierten Arbeitsfeldern und bei aktiven Tätigkeiten
- + Männer in feminin-konnotierten Arbeitsfeldern und bei unterstützenden Tätigkeiten
- + Menschen, die rassistische Zuschreibungen erfahren, in beruflich hohen und sozial angesehenen Positionen
- + Menschen und insbesondere Frauen mit religiöser Kopfbedeckung in beruflich hohen und sozial angesehenen Positionen
- + ältere Menschen bei aktiven (modernen) Tätigkeiten
- + gleichgeschlechtliche Paare (auch mit Kindern)
- + Menschen mit einer Behinderung in allen sozialen Kontexten, in denen Sie auch Menschen zeigen, die keine Behinderung erfahren
- + ältere und jüngere Menschen im gemeinsamen sozialen Austausch
- + die Vielfalt von Menschen jenseits des konventionellen Schönheitsideals

Quelle: Gleichstellungsbüro Hochschule Fulda (2018): Bildsprache: <https://www.hs-fulda.de/unsere-hochschule/a-z-alle-institutionen/gleichstellung-diversitaet/sprach-und-kommunikationsleitfaden-gender-und-diversitaet/bildsprache/> [Zugriff: 23.07.2018]

Abschließend möchte ich erneut darauf hinweisen, dass die Darstellung von gesellschaftlicher Vielfalt nicht als Selbstzweck verstanden werden sollte – es geht nicht „nur“ darum zu zeigen, dass Deutschland/Köln/... „bunt“ ist, es geht letztlich um Gerechtigkeitsfragen und Teilhabe. Hierbei kann bewusste Bildsprache nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein Baustein sein.⁹³

f) Organisatorische und institutionelle Aspekte

In den vorangegangenen Kapiteln wurden immer wieder auch Aspekte angerissen, die weniger das Kursgeschehen selbst, sondern eher dessen Rahmenbedingungen betreffen. So kann bspw. die Frage nach Zugängen zu Sprachangeboten im Kollegium oder seitens der Leitung von Sprachschulen diskutiert werden – welche Möglichkeiten gibt es, Zugänge auch für bisher ausgeschlossene Personengruppen (bspw. unabhängig von der sogenannten → *Bleibeperspektive*) zu schaffen? Oder wie können wir in unserem Programm → *migrationsgesellschaftliche* Themen nicht nur zielgruppenspezifisch oder projektorientiert, sondern als festen Bestandteil unseres Angebots mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz etablieren (z.B. an einer VHS)? Wie

können Mechanismen institutionell-strukturellem/-r Rassismus/Diskriminierung identifiziert werden?

Auch die bereits angesprochene Frage nach der Qualifizierung der Lehrenden und pädagogischen Kräfte hinsichtlich migrationspezifischen Wissens, Wissen im Bereich Rassismus und Diskriminierung sowie im Bereich Trauma hat institutionelle und organisatorische Dimensionen – es ist langfristig wünschenswert, solche Inhalte als feste Bestandteile der Ausbildung von Erwachsenenbildner*innen und Pädagog*innen speziell im Bereich DaF/DaZ zu etablieren (im Studium, beim Erwerb von Zusatzzertifikaten und anderer Angebote für Quereinsteiger*innen). Mittelfristig müssen die Institutionen und Sprachschulen Sorge dafür tragen, dass ihr Personal entsprechende Fortbildungsangebote besuchen kann und sie können Formate zum Austausch und zur Reflexion anbieten. Es sollten Räume geschaffen werden, die die Auseinandersetzung im Team und auf allen Ebenen der Einrichtung mit Themen wie bspw. Rassismus anregen und die deren Relevanz anerkennen. Ein organisationsumfassender Veränderungsprozess setzt die (Bereitschaft zur) Auseinandersetzung mit Machtstrukturen und eigenen Denk- und Handlungsmus-

⁹³ Vgl. hierzu auch Foitzik/Holland-Cunz/Rieke (Ebook 2018, print 2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Beltz.

tern oder Arbeitsweisen voraus, weshalb der Weiterbildung in diesen Themenbereichen ein hoher Stellenwert beigemessen werden sollte.⁹⁴ Nur so können auch gemeinsame Verfahrensweisen in Diskriminierungsfällen, Standards zur Auswahl von Materialien oder veränderte Angebotsformate entstehen, die den professionellen Alltag bewusster und sensibler gestalten.

Je nach Größe, Struktur und Möglichkeiten der Einrichtung ist es auch sinnvoll eine Beschwerde/Antidiskriminierungsstelle einzurichten (oder über bereits existierende Strukturen zu informieren), die bei Diskriminierungsfällen für Team/Kollegium und Teilnehmende ansprechbar ist. Hier sollten Zuständigkeiten und Verfahrensweisen klar geregelt sein und Aspekte wie Sprachmittlung/Übersetzung und Barrierefreiheit müssen mitgedacht werden.⁹⁵

Allgemein ist es hilfreich einen Umgang zu pflegen, der diesen Themen Raum gibt und erkennbar macht, dass sie für die gesamte Schule/den gesamten Verein/die gesamte Einrichtung Relevanz haben. Die Thematisierung von und der Umgang mit Rassismus und Diskriminierung dürfen nicht immer an den gleichen Kolleg*innen „hängen bleiben“. Hilfreich und sinnvoll kann hier auch die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes sein, das sich klar positiv auf (→ *migrationsgesellschaftliche*) Vielfalt bezieht, wie es einige Weiterbildungseinrichtungen bereits tun.

Dies kann, wenn als gemeinsamer Prozess gestaltet, nicht nur der Kommunikation und Positionierung nach außen, sondern auch der internen Auseinandersetzung und Standortbestimmung dienen. Hieran anschließen können sich dialogische Verfahren, die gemeinsame Ziele festlegen – z.B. hinsichtlich bisher vernachlässigter Personengruppen, für die zukünftig Zugänge geschaffen werden sollten oder der Einrichtung einer Beschwerdestelle. Je nach Einrichtung unterscheiden sich natürlich sowohl Standortbestimmung als auch Zielsetzung sehr stark – an dieser Stelle soll dennoch angeregt werden, sich auch auf institutionell-struktureller Ebene

Vielfaltsaspekten und Gerechtigkeitsfragen bewusst zuzuwenden. Öztürk und Reiter haben in ihrer empirischen Bestandsaufnahme Einrichtungen der Weiterbildung hinsichtlich Migrations- und Diversitätsaspekten untersucht. Hierbei stellten sie unter anderem fest, dass die untersuchten Konzepte der interkulturellen Öffnung und des Diversity Managements (die sie in ihrer Studie als Konzepte zur Förderung migrationsbedingter Diversität zugrunde legen) bekannt sind und hiermit auch bestimmte Erwartungen verbunden werden. Diese Erwartungen sind unter anderem bessere Adressat*innenorientierung oder die Herstellung von Chancengleichheit. Sie werden aber bisher nur von einem kleinen Teil der Weiterbildungseinrichtungen auch tatsächlich umgesetzt, sodass Zielsetzungen vage bleiben und häufig keine Verantwortlichen für deren Umsetzung festgelegt werden.⁹⁶

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass auf verschiedenen Ebenen Ansätze gefunden werden können, wie wir den pädagogischen Alltag in Bildungskontexten professioneller und → *differenzsensibler* gestalten können. Einige Handlungsempfehlungen wurden bereits angesprochen oder ergeben sich aus dem hier Diskutierten – in vervollständigter und zusammengefasster Form finden Sie diese in Teil 6 dieser Broschüre (ab S. 54). Zunächst werden aber Teile 3-5 den Themenbereich Trauma behandeln und die Relevanz von traumasensiblen Arbeiten erläutern – auch die sich hieraus ergebenden Handlungsempfehlungen finden Sie ab S. 54. An anderen Stellen wurden Fragen aufgeworfen und Konzepte problematisiert, für die keine schnellen Lösungen bereitstehen. Hier braucht es Mut zur und Lust auf Auseinandersetzung, einen langen Atem, kreative Lösungsversuche und Lernprozesse im Ausprobieren. Im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung bewegen wir uns nicht im luftleeren Raum, wir bewegen uns in Spannungsfeldern und sind Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse und deren Reproduktion.

94 Vgl. Öztürk, Halit und Sara Reiter (2017): *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW*, Bertelsmann/DIE, S. 108.

95 Vgl. hierzu – hier speziell auf die Institution Schule bezogen – Foitzik/Holland-Cunz/Rieke (Ebook 2018, print 2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Beltz, Kapitel 5: „Elemente für eine Antidiskriminierungskonzeption.“

96 Öztürk, Halit und Sara Reiter (2017): *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW*, Bertelsmann/DIE, Kapitel 5.1: „Analyseebene Organisation.“

Daher können wir auch keine rassismus- und diskriminierungsfreien Räume schaffen – wir sollten uns aber diesbezüglich in eine ernsthafte und (selbst)reflexive Auseinandersetzung begeben und im Austausch und im Handeln konstant weitere Ideen entwickeln.

Klar ist, dass, wie bereits umrissen, unser professionelles Handeln auch von politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird und stellenweise an seine Grenzen stößt – nicht alle Probleme werden in unse-

ren Arbeitsfeldern gelöst werden können. So lange beispielsweise Sammelunterkünfte die politisch-administrativ bevorzugte Unterbringungsform, auch für traumatisierte Personen, sind, müssen betroffene Personen ihre Strategien im Umgang damit finden. Nicht alle Belastungen, die sich hieraus ergeben, können im pädagogisch-sozialarbeiterischen Kontext bearbeitet oder aufgefangen werden – derartige Rahmenbedingungen verlangen auch nach unserer politischen Positionierung und nach politischem Handeln.

TEIL 3:

Trauma

37

Dileta Sequeira

Wovon sprechen wir? Trauma als Gesellschaftsphänomen

A) Trauma: Basis- und Hintergrundwissen

Gewalt findet in der „Einflusssphäre“ der Gesellschaft statt, so die Traumathologen Fischer und Riedesser in ihrem Lehrbuch der Psychotraumatologie.⁹⁷ Während staatliche Organe im 21. Jahrhundert versuchen, nach menschenrechtlichen und demokratischen Prinzipien Grundrechte zu sichern, versucht die moderne Psychologie, das durch Gewalt verursachte Leid zu behandeln. Chancengleichheit, Sicherheit, Integrität, Zurechenbarkeit, Transparenz, Gerechtigkeit, Inklusion usw. sind wichtige Grundrechte. Menschenrechte, wie das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard einschließlich Nahrung und Wohnung, das Recht auf soziale Sicherheit, Gesundheit und Bildung, sind zentrale Grundlagen für menschliche Entwicklung. Das bezieht sich auch auf Religionsfreiheit sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, darunter das Recht auf Arbeit und auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit.

Doch Demokratie und Grundrechte haben nur Bedeutung, wenn sie global sind und tatsächlich von der Gesellschaft gewährleistet werden. Menschen, die von Rassismus be-

troffen sind, genießen Grundrechte nicht in vollem Umfang, auch wenn diese auf Papier gestattet sind. Wenn garantierte Rechte nur für manche gelten, führt dies zur Verletzung der Menschenwürde, die auf diese Weise nicht unantastbar bleiben kann. Der Körper und die Psyche werden durch Verletzungen der Würde angegriffen.

Anstatt diese Grundrechte zu gewährleisten, betreiben die verschiedenen Institutionen der Gesellschaft weiterhin selbst Gewalt, indem sie Verschleierung, Verharmlosung oder Verleugnung von Gewalt und systemische und politische Verdeckung ausüben, wenn es darum geht, Gewalt zu erkennen, zu beenden und Trauma zu behandeln.

BEISPIEL: VERSCHLEIERUNG VON RASSISMUS

Eine Beratungsstelle berichtet: „Wenn wir bei Fortbildungen bzw. Trainings an Schulen sind, werden uns manche Beispiele benannt. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete, die teilweise in eigenen Kurssequenzen unterrichtet werden, werden auf dem Schulhof von Schüler*innen der Regelklassen diskriminiert. Diese Diskriminierung werde von den Lehrer*innen als Streitigkeit unter Schüler*innen

97 Fischer, Gottfried und Riedesser, Peter (2009): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*, UTB Stuttgart

gesehen. Eine Schwarze Schülerin hat uns berichtet, dass sie von ihren Mitschüler*innen mit dem Wort „Ananas“ beschimpft worden sei. Sie beziehe es auf ihre Haare und habe es mehrere Male ihren Lehrer*innen rückgemeldet. Diese haben ihr jedoch immer wieder mitgeteilt, dass dies kein Rassismus sei und dass sich alle Schüler*innen immer wieder streiten würden. Hier wird Rassismus verschleiert.“

a) Geschichte zum Begriff Trauma

Frauen, Kinder und Personen, die diskriminiert werden, sind weltweit von Gewalt betroffen. In der Entstehung der modernen Psychologie wurde „erreicht“, dass Gewalt, ein gesellschaftliches Problem, zum innerpsychischen Problem eines Einzelmenschen wurde. Die moderne Psychologie hat „neurotische und hysterische Menschen“, vor allem Frauen, „erschaffen“ und dies zeigt sich immer noch im psychologischen Denken und Handeln. Anstatt Gewalt zu beenden und die Gewaltausübenden zu problematisieren, wurden Betroffene pathologisiert.

„Im Ersten Weltkrieg wurden Soldaten als „Kriegsneurotiker“ von einer Gesellschaft abgestempelt, die sie einst als Helden des Krieges feierte“, so Sequeira.⁹⁸ Ist der Soldat ein Held, ein Täter und/oder ein Traumatisierter? „Mit ihrer Diagnose der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) hat die Psychodiagnostik zwar geholfen, eine Entschädigung für die physischen und psychischen Folgen durch Krieg für Soldaten einzuführen, davon profitieren aber nur diejenigen, die auch diese diagnostische Zuschreibung erhalten.“⁹⁹

Gewalt wird im Rahmen psychologischer Theorien und Praxen vornehmlich als individuelle Erfahrung angesprochen und behandelt, auch wenn es durchaus systemische Ansätze gibt, die den gesellschaftlichen Ursprung von Gewalt thematisieren. Über die Diagnose der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) werden generell Kosten der Krankenversicherung kontrolliert und die Behandlung in einem engen Rahmen gehalten. PTBS kann eher „Schocktraumata“ als „Entwicklungstraumata“ (zu den Begriffen siehe Teil 3: A) f)) diagnosti-

zieren. Es ist denkbar, dass viel mehr Personen traumatisiert sind, die ein „Entwicklungstrauma“ ohne ausreichende Symptome einer PTBS haben. Es zeigt sich hieran die Zwickmühle eines individualisierenden Blickwinkels: Ein Symptompaket ist letztlich günstiger zu behandeln, als Gewaltstrukturen zu verändern, denkt das Gesundheitswesen. Menschen werden behandelt und damit zu individuellen Kranken gemacht. Dieser Umgang mit gesellschaftlichen Gewaltphänomenen ist unbefriedigend.

b) Trauma weltsystemisch verstanden

Gewalt ist größtenteils kein Randphänomen. Menschen, die Gewalt verursachen, sind oft etablierte Personen in der Mitte der Gesellschaft. Sexual- und Gewaltstraftäter sind nicht selten gut in die Gesellschaft integriert. Weitere weltweit gewünschte und strukturell installierte Gewaltformen sind der koloniale, postkoloniale sowie moderne Rassismus oder die Unterstützung von Diktatoren. Die daraus entstehende Ausbeutung, Armut, Tod, Hunger, Destabilisierung von Strukturen, Umweltkatastrophen sowie Krieg werden in Kauf genommen, um den Eigenvorteil und das Privileg in sogenannten Erstweltländern zu sichern.

Flucht ist auch ein Ergebnis davon und Geflüchtete, von dieser Gewalt Betroffene, werden problematisiert. Eine weiterentwickelte perfide Gewaltform ist, Flucht in Form von Grenzkontrollen in Fluchtländern zu verhindern, indem EU-Länder Pakte mit Diktatoren schließen. Asyl wird manchen „gnädig“ gestattet und die Rolle der gewaltverursachenden Länder darin wird verschleiert. Die Gewalt endet nicht einmal mit der Gestattung von Asyl, nimmt aber neue Formen an: Alltagsrassismus, mangelnde Perspektiven usw., die u.a. in den Teilen 1 und 4 beschrieben werden. Die Heuchelei der Asyldebatte und Rahmenbedingungen für Geflüchtete in Deutschland, mangelnde oder unsichere Perspektiven und somit erschwerte Heilungsprozesse, werden im alltäglichen Diskurs ausgeblendet. Ausgeblendet werden auch die → *Doublebinds*, die

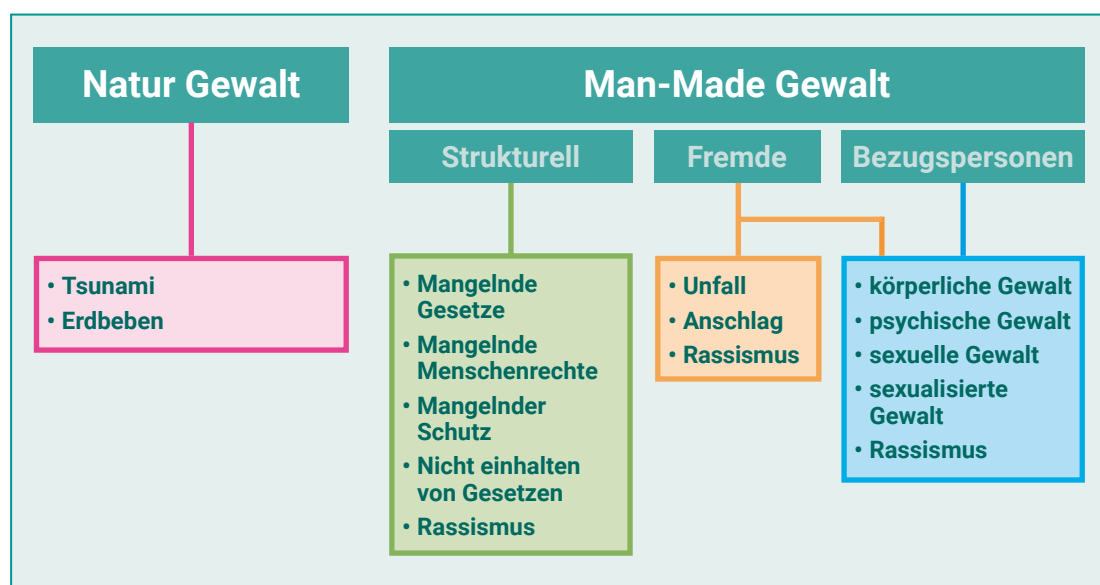
98 Sequeira, Dileta Fernandes (2015): *Gefangen in der Gesellschaft – Alltagsrassismus in Deutschland: Rassismuskritisches Denken und Handeln in der Psychologie*, Tectum

99 Ebd. und vgl. dazu Mosser, P., Schlingmann, T. (2013): *Plastische Chirurgie an den Narben der Gewalt – Bemerkungen zur Medizinisierung des Traumbegriffs in Forum Gemeindepsychologie*, Jg. 18, Ausgabe 1

Geflüchtete ausgesendet bekommen: einerseits das Bild eines asylgebenden Landes und andererseits strukturelle Erschwernisse bis rassistische Anfeindungen Geflüchteter.

c) Formen der Gewalt

Gewalt hat unterschiedliche Formen: Sie kann durch die Natur oder von Menschen (Man-Made Gewalt) verursacht werden. Formen der Naturgewalt sind Erdbeben, Tsunamis, Flutwellen, Orkane, Erdrutsche usw. Sie sind erst einmal nicht direkt von Menschen „produziert“, auch wenn unser Umwelt-Verhalten Naturkatastrophen verursachen kann.



„Man-Made Gewalt“ („von Menschen verursachte Gewalt“) könnte strukturelle Gewalt sein, aber auch Gewalt durch Fremde oder Personen im Bezugssystem. In der Annahme, dass unser Bezugssystem dazu da ist, uns zu schützen und unterstützen, führt Gewalt von Bezugspersonen zu Verrat, der eine große Rolle bei dem Grad der Traumatisierung spielt. Ein Unfall oder ein Terroranschlag sind eher Gewalttaten durch Fremde. Physische, psychische, → *sexualisierte Gewalt* und → *sexuelle Gewalt* können jedoch sowohl im Bezugssystem stattfinden, was meist der Fall ist, als auch durch Fremde ausgeübt werden.

d) Was hat das Potential, zu traumatisieren?

Unterschiedlich schwierige oder gewaltvolle Geschehnisse haben durch ihre Intensität, Häufigkeit oder die Tatsache, dass sie von wichtigen oder notwendigen Bezugspersonen ausgeübt oder erzeugt werden, Potential, zu traumatisieren:

- Wenn Kinder nichts zu essen oder zu trinken bekommen
- Wenn Kinder bei Angstäußerungen körperliche Gewalt erleben

- Wenn Kleinkinder völlig allein gelassen oder eingesperrt werden
- Wenn Kinder mit drogen-/alkoholsüchtigen oder psychisch kranken Eltern leben müssen
- Wenn Menschen Gewalt erleben, sei es
 - → *sexuelle Gewalt* und → *sexualisierte Gewalt*
 - psychische oder physische Gewalt
 - gewalttätige Übergriffe, kriminelle Handlungen und Misshandlung
 - Krieg
 - politische Gewalt und Folter
 - Holocaust
 - transgenerationale Traumatisierung durch erlebtes Trauma in der Familie
 - Indoktrination durch Staatsgewalt, z. B. Stasi-Erziehung
 - Rassismus

e) Traumatisierung – Eine Beschreibung

Trauma ist eine seelische Wunde, die durch eine oder mehrere Verletzungen des Körpers, der Integrität und der Würde entsteht. Trauma ist nicht nur ein Gewaltgeschehen oder eine Serie von vielen Gewaltgeschehnissen, ob punktuell, sequenziell oder regelmäßig, sondern entsteht als Prozess im Gesamtumfeld, meistens im sozialen Nahraum. Traumatisierung ist das Ergebnis von Gewalt, körperlich oder psychisch erlebt, subtil oder grob, einmalig oder mehrmalig. Flucht, Kampf und Metaebene sind bei diesen Gewaltgeschehnissen nicht möglich oder nicht erlaubt. Innerhalb von Beziehungen ist Trauma ein Verdrängen, weil wichtige und notwendige Personen die Gewalt ausüben.

Trauma erschwert das Beziehungs- und soziale Netzwerk von Betroffenen. Trauma erzeugt ein Gewalt-Introjekt, eine Übernahme des Denkens und Fühlens der Gewaltausübenden, um das Erlebte erträglicher zu machen. So wird Gewalt verinnerlicht und Überleben ermöglicht. Die erlebte Gewalt und der dadurch entstandene Stress führen zu einer Überforderung der Selbstregulation: die Fähigkeit, genug Energie zu haben, aber auch genug Ruhe, den Alltag ausgeglichen zu begehen. Dadurch kann traumatischer Stress oder gar Trauma entstehen und die Selbstregulation wird weiter überfordert, wenn die Gewalt nicht beendet wird und keine ausgleichenden Faktoren vorhanden sind. Dadurch wird Heilung erschwert.

f) Weitere Begrifflichkeiten

Viele Traumaansätze und daher Traumatherapien beziehen sich eher auf Schocktrauma. Jedoch ist es wichtig, zwischen Schocktraumata und Entwicklungstraumata zu unterscheiden, da Traumata in der Kindheit und Jugend, die über einen langen Zeitraum stattfinden, „die Lebenskraft am stärksten verzerren“¹⁰⁰ und somit die Selbstregulation und das Wohlergehen erschweren. Barrieren, die die Kontaktfähigkeit und Lebendigkeit eines Menschen beeinträchtigen, können aber auch als eine Reaktion auf „schmerzhaft

Erfahrungen in Verbindung mit Schock- und Entwicklungstraumen“¹⁰¹ entstehen.

1. SCHOCKTRAUMA

„Schocktraumata sind abgegrenzte singuläre Ereignisse, welche die Bewältigungssysteme der betroffenen Person in dem spezifischen Moment völlig überwältigt haben. Ein Schocktrauma löst Hilflosigkeit und Ohnmacht aus und der Mensch fühlt sich subjektiv vollkommen machtlos. Das auslösende Ereignis kann so unterschiedlich sein: von einem Sturz über eine Operation, Trennung, ... bis hin zu einem Gewalterlebnis oder einer Naturkatastrophe.“¹⁰² Schocktraumata finden im Gegensatz zu Entwicklungstraumata eher außerhalb des familiären oder sozialen Bezugssystems statt.

2. ENTWICKLUNGSTRAUMA

In allen Ländern sind Gesellschaften „Gewaltgesellschaften“.¹⁰³ Kinder, Frauen sowie Diskriminierungsbetroffene sind insbesondere von körperlicher, psychischer und → *sexualisierter Gewalt* betroffen. Diese Gewaltformen werden meist im nahen sozialen Umfeld ausgeübt: in der eigenen Familie, Nachbarschaft, Verwandtschaft oder durch andere etablierte Personen in der Mitte der Gesellschaft, seien es Lehrer*innen, Polizist*innen, Richter*innen, Ärzt*innen usw. Auch Fremde üben diese Gewalt aus. Der Grad der Traumatisierung ist höher, wenn die Gewalt innerhalb des Bezugssystems stattfindet, weil das Element des Verrats hinzukommt. Heilung wird erschwert, wenn die Gewalt nicht beendet und/oder nicht strafrechtlich verfolgt wird.

Andauernde Überforderungen, Gewaltereignisse, ein Kälteklima in der Familie, Bindungsprobleme, Bindungstraumata oder existentielle Versäumnisse sowie Verletzungen in der frühen Entwicklung, die im zwischenmenschlichen Bereich liegen, tragen zur Entstehung von Entwicklungstrauma, auch „Beziehungstraumen“¹⁰⁴ genannt, bei. Viele verschiedene Gewaltereignisse, grobe, subtile oder komplexe, über einen längeren Zeitraum, vor allem mit dem Beginn in der Kindheit oder Jugend, sind typisch bei Entwicklungstrauma.

100 Heller, L., LaPierre, A., Autenrieth, S. (2013): *Entwicklungstrauma heilen: Alte Überlebensstrategien lösen – Selbstregulierung und Beziehungsfähigkeit stärken*, München: Kösel

101 Ebd.

102 <https://www.traumaheilung.de>

103 Frey, Jennifer J.: Vortrag »Betrayal Trauma«, das »Trauma des Verrats«, gehalten am 14.4.2012 auf dem Kongress »Gesichter der Gewalt«, 13. bis 15.4.2012, Stuttgart: Villa Lindenfels 2012

104 Heller, L., LaPierre, A., Autenrieth, S. (2013): *Entwicklungstrauma heilen: Alte Überlebensstrategien lösen – Selbstregulierung und Beziehungsfähigkeit stärken*, München: Kösel

Wichtige Entwicklungsaufgaben werden dadurch beeinflusst.

Das Erscheinungsbild von Entwicklungsstrauma und Schocktrauma kann auf den ersten Blick auf Ähnlichkeiten basieren. Dennoch „unterscheidet sich der Aufarbeitungsprozess für Entwicklungsstraumen sehr von dem für Schocktraumen.“ Hierbei steht die Affektregulierung, also die Selbstregulation, vielmehr im Mittelpunkt als eine kognitive Arbeit.¹⁰⁵

3. PTBS

Die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) kann als eine Reaktion auf ein extrem belastendes Ereignis oder mehrere Ereignisse, seien es körperliche, psychische, sexualisierte oder rassistische Gewalt, existentielle Bedrohungen, Unfälle, Krieg, Naturkatastrophen oder andere Gewalthandlungen, auftreten. Die Betroffenen können dabei Gefühle wie Angst, Panik, Hilflosigkeit, Hyperwachsamkeit, Kontrollverlust usw. empfinden. Die Wahrscheinlichkeit, in Folge von solchen Erlebnissen an einer PTBS zu erkranken, ist unter anderem abhängig von der Art des Traumas und der Art der Hilfeleistung, die unmittelbar im sozialen Umfeld stattgefunden hat. Zumeist bezieht sich die Diagnose PTBS lediglich auf Schocktraumata, Entwicklungs-traumata werden in der Regel darin nicht abgebildet.

4. TRANSGENERATIONALES TRAUMA

Kann Trauma vererbt werden, wenn Menschen traumatisierte Großeltern und Eltern haben? Neue Traumaforschungen zeigen, dass Umweltereignisse die Gene verändern und zu geirnpfysiologischen Veränderungen führen können. Trauma könnte epigenetisch (im Genmaterial verankert), aber eher „sozial und emotional“ vererbt werden.

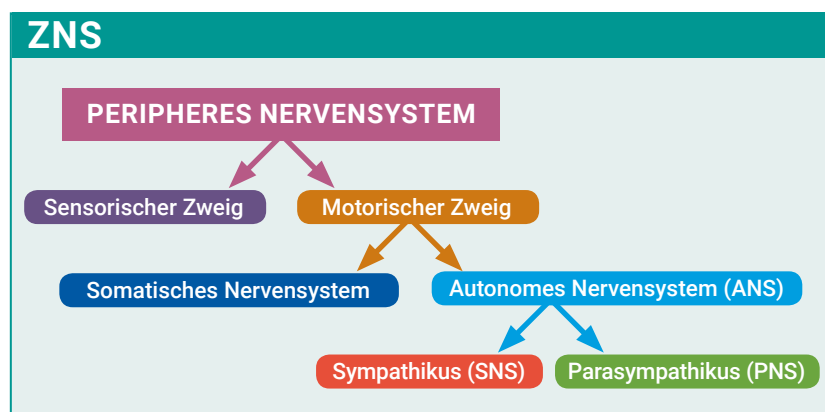
Angemessene und fundierte Traumatherapien existieren seit dem 21. Jahrhundert. Aufgrund fehlenden Zugangs zu therapeutischen Angeboten konnte die Großeltern-, aber häufig auch die Eltern-Generation ihre Traumata nicht aufarbeiten. So wurde das Trauma über Erzählungen, Gefühle oder Nicht-Zeigen

von Gefühlen, Schweigen, Nachahmen usw. weitergegeben. Kinder haben Gefühle der Eltern miterlebt: Panik, Wut, Ekel, Scham, Ohnmacht, Hilflosigkeit, Stimmungswechsel usw. Ebenso werden Bindungsstörungen, Gewaltintroyekte, das Ausagieren von Gewalt, Suchtproblematiken, psychische Probleme, Schuldabwehr oder Schuldzuweisung anderer und Vermeidung von Schuldübernahme sowie die (erneute) Erfahrung von Not oder Überforderung in weiteren Generationen reproduziert. Transgenerationale Traumatisierung durch die koloniale- und postkoloniale Geschichte wird eher nicht erforscht.

B) Die Relevanz von Stress und Selbstregulation bei Traumatisierung

a) Homöostase und traumatischer Stress geirnpfysiologisch verstanden

Das Nervensystem, eben das zentrale und periphere Nervensystem, erfüllt wichtige Aufgaben: „Das Erlebte wird von den Sinnesorganen wahrgenommen, von den inneren Organen aufgespürt und entsprechende Reaktionen werden im Gehirn organisiert und eingeleitet“.¹⁰⁶ Um Trauma zu begreifen, ist es wichtig, Grundlagen des Gehirns zu verstehen: Denn wenn das Gehirn mit Gewalt und Traumamaterial beschäftigt ist, wird das optimale Funktionieren des Körpers und in der Folge auch der Psyche beeinträchtigt.



105 Ebd.

106 Ebd.

Das Periphere Nervensystem gliedert sich in den sensorischen und motorischen Zweig. Der motorische Zweig des peripheren Nervensystems, der in das Somatische und Autonome Nervensystem (ANS) untergliedert ist, leitet Information in die Körperregionen, damit wir in Aktion treten können. Das Somatische Nervensystem befasst sich mit willkürlichen steuerbaren motorischen Funktionen: Hände und Füße bewegen, laufen, Radfahren usw.

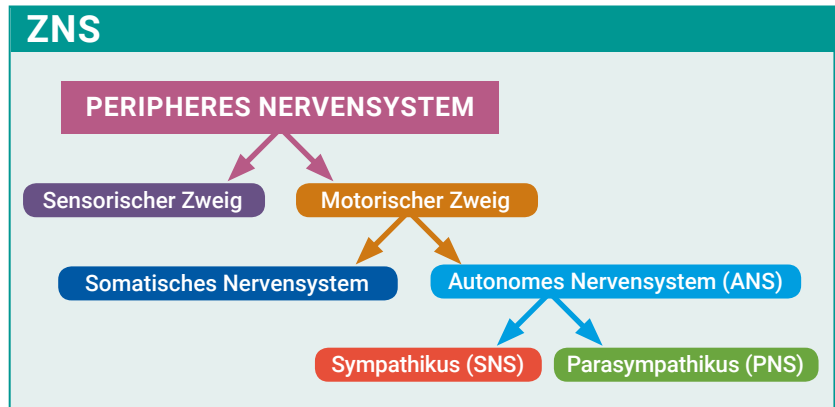
Das ANS ist dagegen mit der Steuerung nicht willkürlich kontrollierbarer Tätigkeiten beschäftigt. Wir können erst einmal unseren Herzschlag oder Blutdruck nicht

absichtlich steuern. Das ANS widmet sich, wenn keine Gefahr oder Traumatisierung vorhanden ist, Abläufen einer optimalen Körperfunktion und besteht aus dem Sympathischen Nervensystem (SNS) und Parasympathischen Nervensystem (PNS). Während das PNS für Wachstum, Erholung und das optimierte Funktionieren der inneren Organe sorgt, stellt das SNS Energie für (problematische) Anforderungen zur Verfügung.

Trauma ist eine Störung im autonomen Nervensystem, dessen Aufgaben Herzrhythmus, Lungenfunktion, Verdauung, Blutdruck etc. optimal zu steuern, nicht willkürlich steuerbar sind. Anstatt, dass das PNS für Wachstum, Erholung und das optimierte Funktionieren der inneren Organe sorgt, stellt das SNS sich für problematische Anforderungen bereit und so entsteht Unausgeglichenheit und Stress. Stress wird körperlich und gehirphysiologisch erfahren. Trauma ist nicht nur die vergangene erlebte Gewalt, sondern auch die ständige Beschäftigung des Systems mit im Gehirn gespeichertem Traumamaterial, auch wenn die Gewalt vorbei ist. Bei gegenwärtigen Überforderungen oder Gewalt entsteht erneut traumatischer Stress, weil das Nervensystem nicht ausgeglichen ist.

b) Stress als Störung der Homöostase bzw. Selbstregulation verstanden

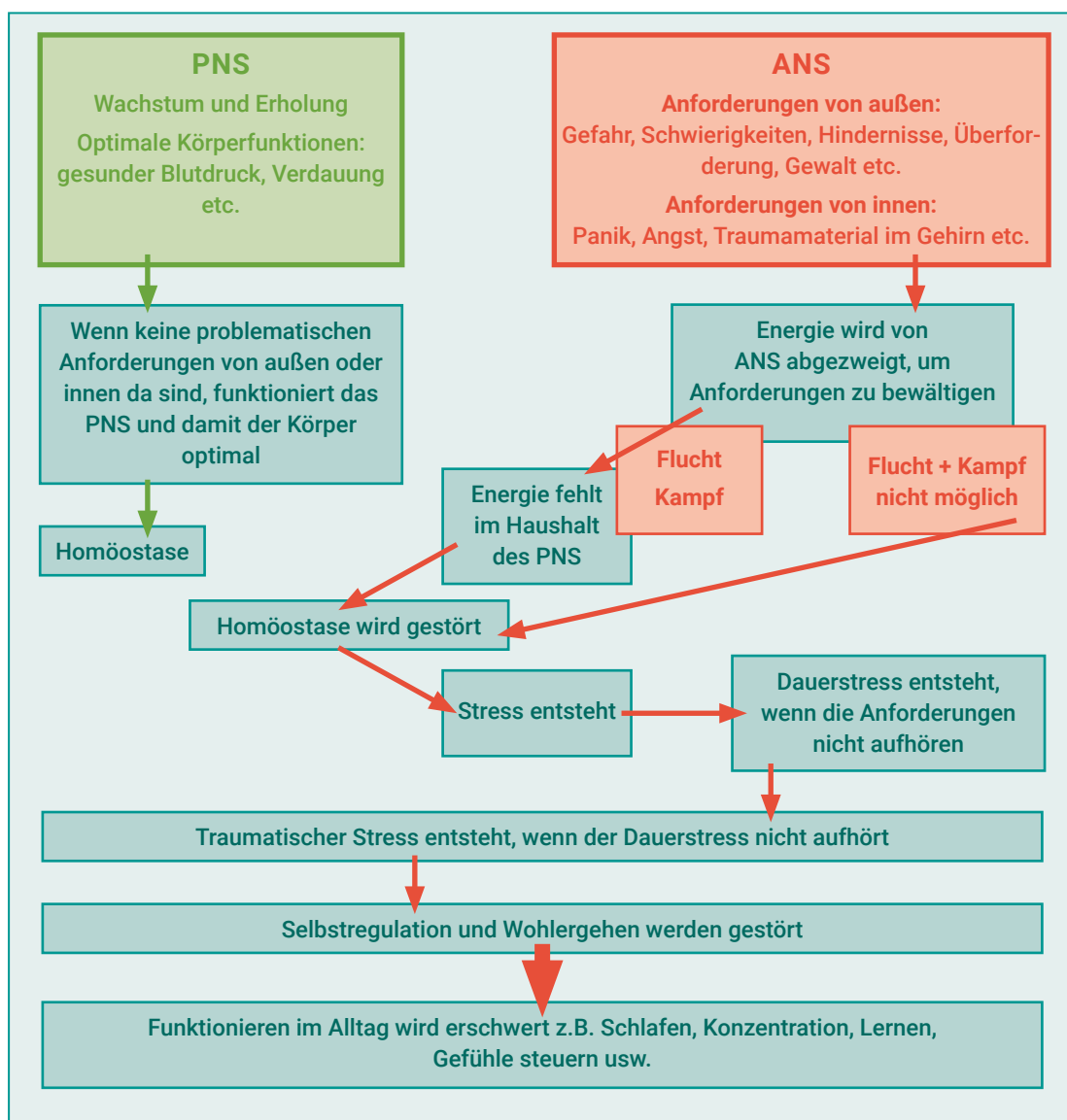
Das Zentrale Nervensystem vermittelt die Verteilung von Ressourcen. Das PNS erfüllt Bedürfnisse innerer Organe und das SNS bewältigt schwierige Situationen. Das Gleichgewicht der physiologischen Körperfunktionen bleibt konstant, „ein autonomer Zustand“, solange äußere Schwierigkeiten fehlen.¹⁰⁷



Homöostase ist ein rhythmisches Muster und ermöglicht ein breites Spektrum allgemeiner Verhaltensweisen. Das Ergebnis: weniger Stress und eine bessere Ausführung von Alltagsaufgaben. Das ANS will Homöostase, die primär durch das PNS reguliert wird. Homöostase bedeutet physiologische Stabilität: Stabilität des Verhältnisses von Blutdruck, Körpertemperatur, pH-Wert des Blutes usw. So kann der Organismus ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Leistungsvermögen und den Anforderungen der Umwelt erhalten. Stress ist eine Störung im Autonomen Nervensystem (ANS). Die Wahrnehmung von mutmaßlichen Gefährdungen führt zu einem reduzierten Funktionieren des PNS und zu einem erhöhten Funktionieren des SNS.

Eine erhöhte Funktion des SNS bedeutet Stress und führt zu der Unterordnung innerer Bedürfnisse: Herzrhythmus, Atem, Verdauung, Blutdruck etc. geraten in Unausgeglichenheit. Stress ist daher ein autonomer Zustand, kann erst einmal nicht willkürlich beeinflusst werden und bedeutet Rückgang der Funktionsfähigkeit des PNS. Somit kann Stress physiologisch quantifiziert werden. Wenn es eine tendenzielle Störung der Homöostase gibt, erhöht sich die Stressanfälligkeit. Stress

¹⁰⁷ Porges, Stephen W. (2010): *Die Polyvagal-Theorie: Neuropsychologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*, Paderborn: Junfermann



führt zu Verdauungsproblemen, Schlaflosigkeit, Atemlosigkeit, Unruhe etc. – Symptome, die sowohl physisch als auch psychisch wahrnehmbar sind. Der Stress kann zu Dauerstress oder traumatischem Stress führen, wenn es zu keiner Beruhigung der äußerlichen, aber auch innerlichen Situation kommt.

c) Stress, Trauma und die Polyvagal-Theorie

Ein erfolgreiches Beruhigen von Menschen findet im sozialen Umfeld statt, wenn dies ein sicheres ist. Ist dies nicht der Fall, muss der Mensch zu anderen Beruhigungs- oder Schutzmechanismen greifen. Eine Grundlage für solche Schutzmechanismen ist in der Polyvagal-Theorie von Stephen Porges zu finden, die gehirnphysiologisch darlegt, dass

Menschen für die Homöostase bzw. Selbstregulation und den Erhalt ihres Wohlbefindens aufeinander angewiesen sind. Das „Beruhigungssystem“ vom Vagus lässt sich in den ventralen und den dorsalen Vagus-Komplex unterteilen.

Der ventrale Vagus stammt aus der späteren Entwicklung und reguliert Erregung über den sozialen Kontakt. So sucht der Mensch Kontakt zu anderen, wenn etwas schwierig, gewaltvoll oder überfordernd ist. Der dorsale Vagus stammt aus der früheren Entwicklung und fällt »auf die evolutionär ältere Option« zurück. Hier, anstatt sich im familiären oder im sozialen Kontext zu beruhigen, weil dies fehlt oder brüchig ist, ist die Person auf sich allein gestellt. Isolation und Rückzug aus den Kontakten werden gewählt, um Erregung mit

Erstarrung, Immobilisierung, Kollabieren, Ohnmacht und Dissoziation zu regulieren.

Gewalt und Trauma, als potenzielle Folge, finden im sozialen Umfeld statt und resultieren in Stress, Dauerstress und traumatischem Stress. Die Auswirkungen von Stress im Nervensystem wurden bereits dargestellt. Trauma wird „produziert“ und ist zugleich als gesellschaftliches wie auch als gehirneurologisches Problem zu betrachten. Die „traumaproduzierenden“ Länder bieten Asyl an und weitere Traumata entstehen nicht nur im Asylsystem, sondern auch durch Rassismus gegenüber Geflüchteten. Der globale Rassismus, der zu Flucht führt, schwierige Verhältnisse innerhalb der Länder und der Alltagsrassismus, den Geflüchtete in den Aufnahmeländern erleben, ist die Crux und das Dilemma von Trauma und dessen Heilung. So wird es Geflüchteten erschwert, eine Beruhigung im sozialen Kontext zu erreichen, nach der Polyvagal-Theorie.

d) Der Vagale Tonus und das Spektrum kompetenten Verhaltens

Je höher die Homöostase, ab jetzt Selbstregulation genannt, desto besser ist die physiologische Variabilität, sowie die Flexibilität des Verhaltens. Der „vagale Tonus“ ist demzufolge gut und die Regulation von Körperfunktionen ist im Einklang und somit wird die Selbstregulation verbessert. Ein guter vagaler Tonus sorgt für ein hohes Spektrum kompetenten Verhaltens und reduziert Stress. Ungünstige Bedingungen, seien es äußere Anforderungen, Gefährdungen oder das vorhandene Traumamaterial, reduzieren den vagalen Tonus und führen zu erhöhtem Stress und zu Reaktivität. Schlaflosigkeit, hoher Blutdruck, Anspannungen, physische Unruhe, Aggression etc. sind typische Probleme bei Dauer- und traumatischem Stress. Ein niedriger „vagaler Tonus“¹⁰⁸ resultiert in einer niedrigen Aufmerksamkeitsspanne, Leistungsminderung und reduzierter Wachheit. Konzentration, Logik, Abstraktion, Lernen und andere kognitive Fähigkeiten können nachlassen. So könnten Leistungen und Erfolge z. B. im Lernbereich vermindert werden.

C) Auswirkungen und Hinweise

a) Weitere traumaspezifische Hinweise

Ein bestimmtes Ereignis oder mehrere Ereignisse allein traumatisieren Menschen nicht, sondern dessen/deren körperliche, gehirneurologische, seelische und Beziehungs-Folgen. Das im Gehirn gespeicherte → *Traumamaterial* kann nicht gelöscht werden und resultiert – wenn nicht aufgearbeitet – in Traumafolgen, die oft Jahre nachdem die Gewaltereignisse aufgehört haben, fortbestehen. Traumafolgen können unerwartet, ungebeten, bei gegenwärtigen überfordernden Situationen oder bei erneuten Gewalterfahrungen auftauchen. Sie können aber auch ohne Warnung in Alltagssituationen – wie beim Spazierengehen, bei der Arbeit, beim Sport, Zugfahren, Einschlafen, im Schulunterricht, beim Fernsehen usw. – auftauchen.

1. Intrusionen: Betroffene erleben oft Teile der traumatischen Erlebnisse immer wieder – teils bewusst in Form von Gedanken, teils unbewusst in Form von Alpträumen. Ungewollt drängen sich die Erinnerungen auf, ungebetene Gedanken über die erlebte Gewalt, Erinnerungen an Situationen oder Personen, die mit dieser verbunden sind, usw. können auftreten.

2. Trigger: Die Person wird unbewusst durch etwas, das sie sieht, anfasst, hört oder riecht, an das Trauma erinnert. Traumatisierte wissen meist nicht, was sie triggert.

3. Flashbacks: Geschehnisse kommen immer wieder hoch, plötzlich und unerwartet. Sie treten mit, aber auch ohne Trigger auf. Es ist, als ob die Person sich wieder im traumatischen Erleben befindet.

4. Dissoziation: Die Person wirkt wie starr und taub, als ob nichts durch die Mauer dringt, die sie um sich errichtet hat. Verschiedene Aspekte von Wahrnehmung, Bewegung, Identität etc. können dabei zeitweise beeinträchtigt werden oder verloren gehen.

b) Die Zeitspanne von Traumafolgen

Traumafolgen können kurz nach den Gewaltereignissen oder viel später auftreten, abhängig davon, ob es ausgleichende Faktoren gegeben hat oder nicht. Kurzzeitfolgen können entstehen. Wenn das Trauma nicht aufgearbeitet wird und die Selbstregulation, wenn vorhanden gewesen, nicht (wieder) hergestellt wird, kann dies in Langzeit- und langbleibenden Folgen resultieren. Grundsätzlich fehlt bei Entwicklungstrauma oft die allgemeine Affektregulierung.

KURZZEITFOLGEN

Schreckhaftigkeit, emotionale Reaktivität, übermäßige Wachsamkeit, hohes aggressives Potential, nächtliche Angstattacken, Stimmungswechsel wie Zorn, Wut, Ärger, Traurigkeit und ein mangelndes Selbstwertgefühl.¹⁰⁹

LANGZEITFOLGEN

Panikattacken, diffuse Ängste, Phobien, Gefühl der Leere oder Entrückung, Vermeidungsverhalten (Menschen, Plätze, Aktivitäten, Erinnerungen, Gefühle) Angezogen-fühlen von gefährlichen Situationen, Vergesslichkeit, Lücken im Gedächtnis, die Schwierigkeit, Menschen zu vertrauen und zu lieben, Bindungsstörungen, selbstverletzendes Verhalten, Suchtproblematiken und Verlust von unterstützenden Glaubenshaltungen.¹¹⁰

LANGBLEIBENDE FOLGEN

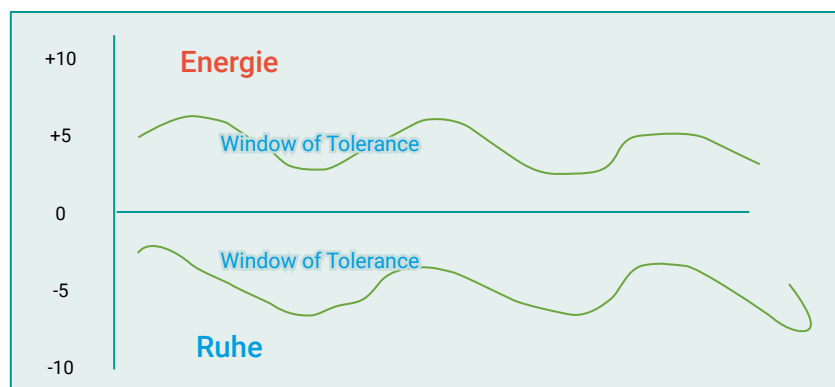
Übermäßige Scheu, reduzierte emotionale Reaktivität, Schwierigkeiten, Verpflichtungen einzuhalten und Pläne zu machen, Überempfindlichkeit gegen manche Sinneseindrücke, das Gefühl von Isolation und Entfremdung, Hormonprobleme wie z. B. übermäßiges Adrenalin oder Cortisol im System, chaotische Hormonversorgung der Organe, Schilddrüsenproblematiken und andere psychosomatische Erkrankungen.¹¹¹

c) Trauma erschwert Lernen

Das Konzept „Window Of Tolerance“ (SE® Somatic experiencing) bebildert die Selbstregu-

lation: der Bereich +5 bis -3 versucht als Beispiel, einen Zustand von genug Energie, aber auch genug Ruhe darzustellen. Lernen findet im „Window of Tolerance“ statt.

Wenn ein Mensch traumatisiert ist, kann er sich nicht entspannen und befindet sich entweder im Reaktionsniveau oberhalb oder unterhalb des „Window of Tolerance“ – siehe Bild. Traumatisierte können übererregt, angespannt oder leicht aktiviert werden, wodurch Trigger auftreten und das Verhalten vom SNS bzw. Adrenalin gesteuert wird. Der Mensch versetzt sich in einen „Flucht- oder Kampfmodus“ als autonomes Verhalten. Das Reaktionsniveau befindet sich dann oberhalb des „Window of Tolerance“. So entsteht Reaktivität, Reizbarkeit, Angst, Nervosität, Panik etc., die dazu führt, dass sich die Person schwer konzentrieren kann, wegen Schlafstörungen übermüdet zum Unterricht kommt und deswegen schwer lernen kann.



Wenn das Reaktionsniveau sich unterhalb des „Window of Tolerance“ befindet, kann die Person untererregt, erschöpft, vermeintlich „verträumt“ oder abwesend, obwohl physisch anwesend, wirken. Dieses Phänomen tritt auf, wenn die Person abspaltet, erstarrt, dissoziiert oder unbewusste Auszeiten nimmt, um das innerliche sowie auch äußerliche Erleben zu erleichtern. Beide Phänomene erschweren das Lernen und damit die Fähigkeit, sich auf andere Personen, Aufgaben und besonders auf Lernmaterial zu konzentrieren.

109 Levine, Peter A. / Frederick, A. / Kierdorf, T. / Höhr, H. (1999): *Trauma-Heilung: Die Energien des Lebens wiedererwecken*, Essen: Synthesis

110 Ebd.

111 Ebd.

TEIL 4:

Trauma und Geflüchtete

Dileta Sequeira

A) Entwicklungstrauma (innerhalb des nahen sozialen Felds)

Kinder, Frauen sowie Diskriminierungsbedroffene können insbesondere in den Ländern, aus denen geflohen wird, von körperlicher, psychischer und sexualisierter Gewalt in der eigenen Familie oder im nahen sozialen Umfeld betroffen sein. Auch Fremde üben diese Gewalt aus. Verrat ist maßgeblich für den Grad von Traumatisierung, wenn die Gewalt innerhalb des Bezugssystems stattfindet.

B) Vor der Flucht (Krieg, Armut, Umweltkatastrophen, Ausbeutung usw.)

Viele Geflüchtete erfahren Gewalt schon in ihren Heimatländern durch Formen und Erweiterung von kolonialen, postkolonialen und globalen Machtverhältnissen. Eine breitflächige Gewalt in Bezug auf Rassismus begann mit der Kolonialgeschichte. Die Folgen von kolonialer Gewalt waren z.B. das Niedermetzeln von verschiedenen Völkern, Sklaverei, Tod durch eingeschleppte Krankheiten von Europäern, destabilisierte Strukturen und Ausbeutung in den kolonisierten

Ländern – Spuren, die heute noch sehr sichtbar sind. Die Auflösung der Kolonien geht ungestört in die postkoloniale Geschichte über: das Inszenieren von Krieg, Diktatur oder postkolonialer Ausbeutung in Form von Armut, Umweltkatastrophen, Hunger, Tod, Rassismus usw. sind Folgen. Andere Formen der Gewalt, die Geflüchtete in ihren Ländern vor der Flucht erleben, sind Naturkatastrophen, politische Verfolgung, Folter, Diskriminierung wegen Gender oder sexueller Orientierung, Herkunft, Zugehörigkeit, Religion etc.

C) Während der Flucht (Lebensgefahr, Hunger, Durst, Gewalt usw.)

Viele, aber nicht alle Geflüchtete, verbringen Monate bis Jahre auf der Flucht: Ihr Ziel sind oftmals ehemalige kolonisierende Länder. Die Erschwernisse und Gewalt, die sie während der Flucht erleben, sind oft unaussprechbar: körperliche Gewalt, psychische Gewalt, → sexuelle Gewalt, → sexualisierte Gewalt, Inhaftierung, Prostitution, Folter, Trennung von Familien oder Verwandten, Nahtod-Erfahrungen etc. Viele, die in Europa nicht ankommen, sterben auf der Flucht, z.B. auf dem Mittelmeer oder in der Sahara. Wenn Rassismus

als globales Phänomen betrachtet wird, wird klar, dass ihr Tod in Kauf genommen wird, da europäische Staaten den Grenzschutz priorisieren; deshalb werden schließlich immer gefährlichere Fluchtrouten gewählt. Andere bleiben an den europäischen Außengrenzen stecken, landen in „Hotspots“ oder werden in EU-Staaten inhaftiert. Nach der vielfältig erlittenen Gewalt, nach dem Verlust, nach dem Weitergeschoben-Werden vom Ankunftsland – vom „guten und gnädigen“ Europa – kommen Geflüchtete in Deutschland an.

D) Situation in Deutschland (Asylverfahren, Rassismus usw.)

Geflüchtete werden, wenn sie in Deutschland ankommen, in Erstaufnahme-Unterkünften untergebracht. Daraufhin werden verschiedene Asylmaßnahmen durchgeführt, die nicht nur trauma-unsensibel, sondern trauma-fördernd sind. Heilungsprozesse werden erschwert und Geflüchtete werden erneut traumatisiert. Die EU-Richtlinien für die Unterbringung von besonders schutzbedürftigen Personen, z. B. für schwangere Frauen oder traumatisierte Personen, werden bedauerlicherweise auch in der Anschlussunterkunft häufig nicht erfüllt. Dies gilt insbesondere für traumatisierte Menschen, die eine reizarme und geschützte Umgebung benötigen (zumindest ein abschließbares Einzelzimmer). Alte Traumata gehen auf und neue entstehen, wonach sich der traumatische Stress nur potenzieren kann. Vielfältige neue Traumata entstehen durch: politische Entscheidungen, das Asylbewerberleistungsgesetz, die Residenzpflicht, Rahmenbedingungen, Unterbringungsformen, mangelnde und unsichere Perspektiven, Kapazitäten und Ressourcen psychosozialer Zentren, Konflikte, sexuelle und körperliche Gewalt in der Unterkunft, nächtliche und unangemeldete Abschiebungen usw. Der Mangel an notwendigen und stimmigen Angeboten ist eine weitere Hürde, die den Zugang zu Chancen und Perspektiven für Geflüchtete erschwert.

a) Strukturelle Probleme

UNTERBRINGUNGSFORMEN

Der mehrfache Wechsel der Wohnsituation von Geflüchteten ist eine Kernproblematik, die dazu führt, dass Geflüchtete sich nach der Ankunft im Aufnahmeland nicht stabilisieren können. Die häufigen Umzüge haben oft gravierende Auswirkungen auf das soziale Unterstützungsnetz. Bei jedem Umzug wechselt die Zuständigkeit der Flüchtlingssozialarbeiter*innen, der ehrenamtlichen Unterstützer*innen und häufig auch der behandelnden Ärzt*innen. Dies fordert eine hohe Anpassungsfähigkeit und kann insbesondere bei traumatisierten Geflüchteten zu Destabilisierung oder zur psychischen Dekompensation führen.

Nach der Erstaufnahme kommen viele Geflüchtete in Notunterkünften. Großraum-Unterkünfte, z. B. in Turnhallen, werden reduziert, sind aber noch vorhanden. Die Wohnräume sind voll und eng und es leben nicht nur eigene Landsleute da, sondern Menschen aus verschiedenen Sprach- und Sozialisationsräumen. Nicht berücksichtigt wird, dass Frauen, die z.B. wegen sexualisierter Gewalt in ihren Herkunftsländern flüchten, ihren Vergewaltigern in den Wohnräumen begegnen können. Viel zu wenig Wohnraum wird für Familien angeboten.

Danach kommt der nächste Umzug in verschiedene dezentrale Anschlussunterkünfte, z. B. in vorübergehend zur Verfügung stehende Wohnungen, in Neubauten oder oft in ländliche Gegenden. Auch wenn Hilfsbereitschaft da ist, entstehen in diesen Gegenden Ängste, die auf Vorurteilen und Rassismus beruhen. Weitere Traumatisierung kann durch plötzlichen Umzug ohne vorzeitige Ankündigung verursacht werden. Der Umzug ist wie auf der Flucht: innerhalb von ein paar Tagen packen und umziehen. Der häufige Umzug führt zu neuen Verlusten: Verlust von Ort, bekannten Personen, zum Wechsel von psychosozialen Bezugspersonen. Die ehrenamtliche Arbeit leidet. Konstante, sicherheitsgebende und selbstregulierende Beziehungen, die besonders bei Trauma sehr wichtig sind, können nicht aufgebaut werden.

GESTALTUNG VON WOHNRÄUMEN

Die Zusammensetzung von Wohngruppen, seien es WGs mit Einzel- oder Mehrbettzimmern, deren Bewohner*innen gemischt, sprach- und kulturübergreifend sind, destabilisiert den schon traumatischen Zustand von Geflüchteten. Viele Konflikte entstehen wegen Bevorzugung von Geflüchteten beispielsweise aus Syrien, die zeitnah einen Aufenthaltstitel bekommen und in Anschlussunterkünften umziehen können. Traumatisierte leben im engen Zusammensein miteinander – mit den unterschiedlichsten Kulturen, Religionen, Sprachen, persönlichen Gewohnheiten usw. Ihre Symptomatik, wie z. B. unterschiedliche Schlafrhythmen oder Suchtproblematiken als Reaktion auf das Trauma, erschweren das physische und psychische Wohlergehen. Aggressionen, Streit und Gewalt kommen hinzu wie Polizeieinsätze, Alarm, Abschiebung in der Nacht – Geschehnisse, die das Miteinander stören. Traumata werden potenziert und die erwünschte Homöostase bzw. Selbstregulation leidet.

WEITERE ERSCHWERNISSE

Unterbringungsformen in der Peripherie oder auf dem Land bedeuten z. B. lange Anfahrten zu Sprachkursen, zur Arbeit, zu Praktika, zum Anschluss an andere Angebote, zu ehrenamtlichen Personen usw. Ein neuer Stressor ist die eigene Wohnungssuche ohne Nachweise für Vermieter*innen, ohne eine Arbeitsstelle, ohne ausreichende Sprachkenntnisse und sehr teure Mieten, wenn überhaupt eine Wohnung zu Verfügung steht.

b) Rassismus durch das Bezugssystem

Geflüchtete erfahren Rassismus und Diskriminierung durch Bezugspersonen, aber auch durch Fremde, seien es Nachbarn, Ehrenamtliche, Lehrende, Verkäufer*innen, Busfahrer*innen usw. am Wohnort, am Arbeitsplatz, an anderen Aufenthaltsorten und während der Teilnahme an Angeboten für Geflüchtete. Durch Rassismus und Diskriminierung bekommen sie das Gefühl, trotz ihres großen Schmerzes nicht gewollt zu sein – sie erfah-

ren Ablehnung, Unhöflichkeiten, Abwertung der persönlichen Kultur, Religion, Kleidung, Sprache, Aussehen, Persönlichkeit, Gering-schätzung ihres Charakters usw. Im Bezugssystem, aber auch bei Fremden erleben sie Vorurteile, Ängste, Ignoranz gegenüber ihrer Situation, Herkunft etc. Sie erfahren subtile bis grobe Beleidigungen ihrer Person durch andere, aber auch durch die Berichterstattung der Medien über Gewalt an anderen Geflüchteten – physische Gewalt, psychische Gewalt, bis hin zu Mord.

c) Gesamtblick: Warum kommt Rassismus eine traumatisierende Bedeutung zu?

- Rassismus ist in den Strukturen des Asylverfahrens sowie von Gesundheitswesen, Bildungswesen und Rechtswesen angelegt und wird durch deren Mitarbeitende ausgeführt.
- Rassistische Gewalt findet innerhalb des eigenen Bezugssystems statt.
- Wichtige und notwendige Personen des Alltags üben diese Gewalt aus.
- Flucht, Kampf und Metaebene sind ausgeschlossen.
- Diese wiederholten Erfahrungen führen zum Dauerstress und können nicht abgebaut werden.
- Selbstregulation, Identität und Selbstwertgefühl werden gestört.
- Viele subtile Rassismuserfahrungen können in der Häufigkeit traumatisierend sein.
- Grober Rassismus kann in der Intensität der Gewalt traumatisierend sein.
- Rassismus führt zu einer erhöhten Wachsamkeit, um Rassismus vorherzusehen.
- Die Gesellschaft schaut weg und kann oder will nicht unterstützen.

E) Hilfestellung bzw. Hindernisse: Sprachkurse für traumatisierte Geflüchtete

Sprachkurse stabilisieren und sind tagesstrukturierend und bieten bessere Chancen an, ohne Dolmetscher*innen anzukommen. Fahrtkosten werden ggf. bezahlt und Geflüchtete haben Anschluss an andere Angebote, Aktivitäten oder Personen, besonders, wenn sie dezentral wohnen.

Lernen ist stabilisierend und stärkend für Gehirnteile wie Hippocampus und Kortex, die durch Traumata belastet sind, auch wenn die kognitive Arbeit wiederum eine Belastung darstellen kann. Sprachkurse sind eine sinnvolle Tätigkeit und strukturieren den Tag-Nacht-Rhythmus für Menschen, die Schlafstörungen haben. Es erleichtert die Wohnsituation, wenn ein paar Personen vorübergehend weg sind und bringt Ruhe, für die, die noch da sind. Lernen, Konzentration, kann stressig sein, aber stabilisiert, stärkt das Selbstwertgefühl und fordert belastete Gehirnteile. Lernen gibt das Gefühl von „ich komme weiter“, so eine Geflüchtete.

a) Intrinsische Probleme mit Sprachkursen

Es gibt engagierte Sprachlehrende, die Sprachkenntnisse vermitteln und die weitere Hilfen initiieren. Jedoch sind die Rahmenbedingungen oft schlecht für lehrende Personen: Es gibt einen Mangel an Lehrkräften, Lehrende werden nicht ausreichend und nur für die Unterrichtszeit bezahlt und haben unsichere Verträge, dazu sind sie nicht ausreichend geschult. Einige Lehrende sind mit ihren Aufgaben in diesem herausfordernden Arbeitsfeld überfordert. Es fehlen qua Beruf erforderliche Kenntnisse über Trauma-Folgestörungen.

Aufgrund von Vorurteilen kommen Missverständnisse, Falschdeuten, Abwertungen oder eine Geringschätzung des Charakters oder der Fähigkeiten: z. B. entwickeln manche Geflüchtete eine Suchtproblematik. Eine Form der Selbstmedikation, um die chronischen

Stresszustände zu bekämpfen und ein Versuch einschlafen oder sich besser konzentrieren zu können.

Es kann mit ihrem Trauma zu tun haben, wird aber oft mit „*weil sie so sind*“ begründet. Manche lernen wegen Trauma schlecht und nicht, „*weil sie dumm sind*“. Der frühe Beginn von Sprachkursen ist für Menschen mit chronischen Schlafproblemen nicht einfach und hat mehr mit Trauma zu tun, als mit der Behauptung „*dass sie faul sind*.“ Es gilt zu bedenken, dass eine Vielzahl der Geflüchteten seit Monaten und viele seit Jahren an schweren Schlafstörungen leidet.

Rassismus- und diskriminierungskritische sowie kultursensible Kenntnisse, vor allem für die „individuelle Kultur“ der Einzelnen, werden nicht geschult. Die Situation der Lehrenden, aber auch deren persönliche Eigenschaften, erschweren die Lage von Geflüchteten. Es gibt Lehrende, die Sprachunterricht für Geflüchtete geben, ohne Vorbereitungszeit und Unterstützung zu erhalten. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, warum Geflüchtete berichten, dass der Unterricht in Einzelfällen qualitativ nicht sehr gut sei oder wegen Krankheit häufig ausfalle. Dies wiederum führe zur Überbelastung sehr engagierter Sprachlehrer*innen.

b) Gestaltung von Kursen

Die mögliche destabilisierende Wirkung durch die Zusammensetzung von Teilnehmenden in Sprachkursen, der Wohnsituation ähnlich, wird nicht berücksichtigt: Menschen mit den unterschiedlichsten Bildungszugängen, Religionen, Sprachen, persönlichen und sozialisationsbedingten Gewohnheiten und Einstellungen, Symptomatiken usw. Die Gefahr, dass Teilnehmende auf Gewaltausübende aus ihrer Heimat oder Wohnsituation treffen, ist auch nicht auszuschließen. Mitgebrachte Gewalt, Druck und Diskriminierung aus der Heimat werden teilweise in Sprachkursen wiederholt.

Das Tempo im Unterricht ist oft schnell – auch für Akademiker*innen – und setzt Erwartungen voraus, die zu hoch für Trauma-

tisierte sind. Das stundenlange Sitzen und der oft frontale Unterricht erschweren die Konzentration und das Aufnehmen und Reproduzieren von Unterrichtsmaterial. Zudem bestehen weitere Rahmenprobleme, wie z. B. die Schwierigkeit für dezentral wohnende Geflüchtete, in die Schule zu kommen. Kinderbetreuung fehlt oft.

Mitgebrachte Lernbedingungen wie eine andere Schrift, eine andere Phonetik, eine andere Sprach- (Grammatik, Sprachgefühl, Schrift) oder Lernkultur oder Analphabetismus, erschweren die Sprachaneignung in einem fremden Land. Trauma- oder genderspezifische Lernangebote existieren nicht oder kaum. Viele haben die Sprache „auf der Straße“ gelernt, sprechen zwar gut, die Schriftsprache ist aber (noch) eine Herausforderung.

c) Vielseitige Überforderungen

Hinter den Sprachkursen ist ein Mauerwerk von viel Druck: Der Asylstatus und die damit gekoppelte Möglichkeit des Familiennachzugs, sowie Arbeitsberechtigung und Sozialleistungen sind davon beeinflusst. Das Bestehen der B1-Prüfung ist weit mehr als eine Sprachprüfung. Ihr Bestehen ist die Voraussetzung, um bspw. eine Ausbildung zu beginnen und darüber eine Ausbildungsduldung für drei Jahre zu erhalten. Dies schützt vor einer möglichen Abschiebung. Das erklärt, warum Prüfungen zu großen Überfor-

derungssituationen führen können und insbesondere bei traumatisierten Geflüchteten krisenbehaftet sind. Die Sprachkurse bieten gleichwohl natürlich neben der Überforderung die Möglichkeit zu Arbeit, Praktika und sozialem Anschluss und somit zu einer guten Zukunftsperspektive.

Manches sind traumabedingte Überforderungen und sie resultieren aus den Rahmenbedingungen. Den Alltag allein zu bewältigen, ist oftmals schwierig. Dazu haben Geflüchtete viele andere Aufgaben: Wohnungs- und Arbeitssuche, die Bewältigung des Asylverfahrens, Gerichtstermine, medizinische Untersuchungen, etc. Die schwierige Wohnsituation, Schlafstörungen, Albträume, Flashbacks, Suchtproblematiken, Grübeln, schlechte Konzentration, Depression und andere Symptomaten sind nur eine Reihe von rahmen- und traumabedingten Überforderungen für den Alltag und alle anstehenden Aufgaben. In diesem Kontext finden die Sprachkurse statt.

Die Situation unter Geflüchteten kann ebenfalls nicht einfach sein. Anfeindungen, Rassismus, hohe Konkurrenz, die Existenz von „Premium-Geflüchteten“ usw. eskalieren deren ohnehin schon prekäre Situation. Gewaltthemen aus dem Alltag oder durch die enge Wohnsituation dienen als Trigger. Geflüchtete triggern sich häufig unbewusst gegenseitig durch Erzählungen, Medienberichte, Bilder, Nachrichten von zu Hause usw.

TEIL 5:

Umgang mit Trauma: Traumapädagogik als Bestandteil von Sprachkursen

Dileta Sequeira

Weitere traumaspezifische Hinweise wurden in **Teil 3: K**) erläutert. Trigger zum Beispiel werden nicht bewusst wahrgenommen – weder von Traumatisierten noch von Personen, die mit ihnen arbeiten. Beide Seiten müssen durch Psychoedukation geschult werden, diese rechtzeitig zu erkennen und entweder zu vermeiden oder einen guten Umgang damit zu finden. Psychoedukation ist der Versuch, das therapeutische Denken und Handeln im Sinne der Selbstermächtigung so zu erklären, dass der Prozess von betroffenen Personen gut verstanden wird. Traumakennntnisse ermöglichen Mitarbeitenden im Feld von Rassismus und Flucht, Trauma in alltäglichen Situationen zu erkennen. Trauma und die daraus resultierenden Ver-

haltensweisen als Überlebens-, Selbstschutz- und Bewältigungsstrategien zu verstehen und dies Betroffenen zu erklären, sind besondere Aufgaben im Bereich der Traumapädagogik. Traumapädagogik ist als zusätzlicher Heilungsauftrag zu verstehen: Es ist empfehlenswert und sinnvoll, Trauma nicht nur an Therapeut*innen auszulagern („outsourcen“), sondern an diesen Lebens-Schnittstellen von Traumatisierten (wie bspw. Bildungsangebote) ebenfalls zu wirken und diese mit einzubeziehen. Traumapädagogik unterstützt durch Stabilisierung, Selbstregulation und Erfolg im Alltag die Lage von Geflüchteten. So kann eine gegenseitige heilende Wirkung von Traumatherapie und Pädagogik erzielt werden.

Innere und äußere Sicherheit im Alltag

A) Psychoedukation für Geflüchtete

Wenn die Fahrt mit dem Bus einengend wirkt (weil etwa jemand im Bus war, als eine Bombe hochging) und zu Panik führt, kann eine traumatisierte Person in kleinen Schritten lernen, zukünftig mit dem Bus zu fahren. Sonst kann sie nie leicht zum Sprachkurs kommen.

Wenn sie aber im Unterricht durch Themen beim Lernmaterial oder beim Austausch von Gewaltnachrichten aus der Heimat getriggert wird, kann dies durch geeignete Maßnahmen verhindert werden. Lernmaterial kann Trigger-arm gestaltet werden und Traumatisierte können durch Psychoedukation lernen, was Trauma ist, um sich im Unterricht weniger gegenseitig zu triggern.

B) Während des Unterrichts

Lernen, Bildung und *Integration* ermöglichen eine gute Stabilisierung für Geflüchtete im Alltag. Hilfe anzubieten, Hemmungen zu überwinden, die das Lernen erschweren, indem Körper, Fühlen und Denken reguliert werden, bedeutet, die Ressourcen, aber auch die individuellen Schwierigkeiten von Geflüchteten zu nutzen. Wichtig dabei ist, realistische Ziele für den Unterrichtsalltag zu setzen und das Konzentrations- sowie Leistungsvermögen gut zu portionieren und damit Erfolge zu erzielen. Traumatisierte Personen verstehen selbst oft nicht, was mit ihnen los ist. Kleine Einheiten von Psychoedukation – Information, wie Trauma das Lernen erschwert – können in Alltagssituationen hilfreich sein. Psychosomatische Symptome und selbstverletzendes Verhalten tauchen auch im Unterricht auf und dies ist – auch wenn es für Lehrende belastend ist – als Traumafolge zu verstehen. Bei entsprechenden Krisen zu intervenieren ist von großer Wichtigkeit.

C) Weitere Ideen

Sozialkompetenzen unter Geflüchteten im Unterricht einzuüben und zu unterstützen, genauso wie Sicherheit durch eine neue Vertrauensebene und Verlässlichkeit anzubieten, sorgen für eine gute Selbstregulation über die soziale Beziehungsebene. (siehe Erklärung Ventral Vagus **Teil 3: J**) Wesentlich ist, kein zusätzliches Leid zu verursachen und Kommunikation sowie Beziehung im Alltag gut zu regeln.

Sprachkurse für Geflüchtete müssen traumasensibel gestaltet werden. Wissen über die Selbstregulation und traumaspezifische Symptome wie Flashbacks, Trigger, Panikattacken, Dissoziation usw. ist wichtig. Zudem könnte ein Früherkennungssystem für Trauma im Unterschied zu anderen Problemen aufgebaut werden. Ein Ampelsystem könnte installiert werden: Wenn Dunkelorange und dann Rot leuchten, d.h. jemand in einer ernsthaften Krise (z.B. mit Anzei-

chen von selbstverletzendem Verhalten bzw. Selbst- oder Fremdgefährdung) ist, braucht der/die Geflüchtete Unterstützung von Fachberatungsstellen, psychologischen Beratungsstellen, Fachärzt*innen für Psychiatrie, psychosozialen Zentren für traumatisierte Geflüchtete oder dementsprechend von Traumatherapeut*innen. Bei Suchtproblematik finden Betroffene Unterstützung in der Suchtberatungsstelle. Bei Grün bis Hellorange könnte Handwerkszeug für Selbstregulation genügen.

a) Allgemeine Stabilisierung: Handwerkszeug für Selbstregulation

Allgemeine Stabilisierung ist wichtig: Pausen, die unterschiedlich und aktiv gestaltet werden, Entspannungstrainings, Handyverbot, eine eingeübte Routine, Spaß, ein Trauma-Not-Set (wie ein schönes Bild, ein angenehmer Geruch, affirmierende Sätze usw.), positive Rituale, Ausflüge in der Natur sowie individuelle Vereinbarungen über das, was eine bestimmte Person stabilisiert. Ein Handyverbot ist aber nicht ohne weiteres durchsetzbar, weil das Handy die wichtigste Überlebensstrategie war und ist. Die Verbindung zur Heimat, wichtige Infos zur Situation in der Heimat und wie sich die Situation in Deutschland und Europa weiterentwickelt, sind mit dem Handy abzurufen. Es bedarf daher gemeinsam erstellter Regeln bezüglich des Umgangs während des Unterrichtes.

b) Strukturelle Ideen

Weitere rahmenbedingte Ideen wären eine Kombination von Sprachkursen, Arbeit oder Praktika, um die Sprache besser zu fördern. Die positive Aufnahme am Wohnort hilft beim Lernen, weil ein akzeptierendes Bezugssystem für Beruhigung und eine gute Selbstregulation sorgt. Lehrende brauchen Information über bestehende Angebote wie Krisenintervention, traumaspezifische Beratung, Stabilisierung, Diagnostik, ergänzende Therapieangebote wie Bewegungs- oder Kunsttherapie, Einzeltherapie usw. Eine gute Psychohygiene für Lehrende mit Methoden,

die dem Schutz und der Wiederherstellung von deren Selbstregulation dienen, ist genauso wichtig wie die Vorkehrungen, die Geflüchtete im Feld von Flucht, Gewalt, Rassismus und Asyl benötigen, um optimal in einem neuen Land anzukommen.

c) Traumakenntnisse als Selbstschutz für Lehrende

Lehrende brauchen angemessene Kenntnisse, Handwerkszeug und einen dazu passenden Rahmen, um adäquat, ohne eigene Überforderung, mit traumatisierten Geflüchteten zu arbeiten. Gewalt und Trauma bringen einen starken Sog mit und Personen, die in diesem Feld tätig sind, müssen geschützt werden, um eine „sekundäre“ Traumatisierung bei sich selbst, aber auch bei anderen im Tätigkeitsfeld mit Geflüchteten, zu vermeiden.

Gespräche über schreckliche Themen wie Flucht- und andere Gewaltgeschichten müssen begrenzt werden. Eine Traumakonfrontation in Gänze steht für eine traumasensible Therapie nicht im Mittelpunkt, viel weniger

noch für Lehrende bei Sprachkursen. Vielmehr sind eine Stabilisierung und eine gute Einbettung im Alltag zentral.

Wenn dennoch Fluchtgeschichten bekannt werden, gilt es, sich die Traumata nicht bildlich vorzustellen. Für alle, die im Feld von Gewalt und Trauma arbeiten, ist es wichtig, die eigenen Traumata und Trigger vorher kennenzulernen und zu bearbeiten. Handlungsdruck zu reflektieren und Psychohygiene im Team zu praktizieren, bieten Möglichkeiten, die sekundäre Belastung zu beruhigen. Durch traumasensible Supervision können Lehrende lernen, Übertragungen und Gegenübertragungen zu erkennen, innezuhalten und dementsprechend mit Lernenden umzugehen. Die Bereitschaft zur Selbsterfahrung, Achtsamkeit mit eigenem Körperwohl, aktives Setzen von Grenzen, guter Schlaf, viel Bewegung, die eigenen Erholungszeiten zu schützen und die eigene Sinnfähigkeit zu pflegen, sind genauso wichtig für Lehrende wie auch für Lernende. Stabilisierungstechniken für Lehrende wirken auch als Burnout-Prophylaxe.

TEIL 6:

Handlungsempfehlungen

Isabell May in Zusammenarbeit mit Dileta Sequeira und Gülgün Teyhani

Die in den vorangegangenen Kapiteln entwickelten Handlungsempfehlungen und einige der Konsequenzen, die sich aus den aufgeworfenen Fragen ergeben, sind hier zur Übersicht zusammengefasst. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Bereich der Deutschlernangebote für Geflüchtete in der Erwachsenenbildung. Natürlich unterscheiden sich die Rahmenbedingungen Ihrer Arbeit sehr stark je nach Art, Größe, Zielgruppe usw. des Vereins, Bildungsträgers oder der Organisation. Dem entsprechend ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten zur Gestaltung und auch finanzieller und personeller Art. Trotzdem fasse ich hier einige allgemeine und manche konkrete Hinweise zu bestimmten Feldern zusammen, die ggf. situativ angepasst und weiterentwickelt werden müssten.

A) Hinweise für Lehrende

ATMOSPHÄRE UND KURSGESTALTUNG

- Traumaerleben und die Lebenssituation im/ nach dem Asylverfahren gehen oft mit Gefühlen der Ohnmacht einher: Geben Sie eigene Macht als Kursgestalter*in ab und konzipieren Sie den Unterricht nach Möglichkeit partizipativ und dialogisch. Entwickeln Sie gemeinsame Entscheidungsverfahren und Kommunikationsmodi. Kommunizieren Sie gleichzeitig transparent die eigene Verantwortung und Rolle/Position.
- Unterstützen Sie die Stabilisierung traumatisierter Personen durch Psychoedukation und traumapädagogische Vorgehensweisen.
- Vermitteln Sie, dass die Person in der Kurssituation in Sicherheit ist und Ihnen vertrauen kann. Traumatisierung kann das Konzentrationsvermögen und das Lernverhalten beeinflussen – seien Sie geduldig und vermitteln/verstärken Sie keinen (Leistungs-)Druck.
- Überlegen Sie, ob Sie Entspannungs- oder Konzentrationsübungen in Ihren Unterricht integrieren können.
- Beachten Sie die Methodenvielfalt und die Vielfalt der Sozialformen (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit und frontale Einheiten), auch um unterschiedlichen Lernerfahrungen und Lerntypen entgegenzukommen.
- Schaffen Sie Gelegenheiten, gemeinsam Spaß zu haben (Spiel, Musik, Bewegung...) und zu entspannen (Pausen, Konzentrations-/Entspannungseinheiten).
- Achten Sie auf Signale der TN (Teilnehmer*innen) – vermeiden Sie Stress und Überforderung.
- Vermitteln Sie Sicherheit und Klarheit. (keine → Doublebind-Kommunikation)

- Begegnen Sie den TN wertschätzend und zeigen Sie Interesse am respektvollen Kennenlernen der Person. Gehen Sie vorsichtig mit Fragen nach der Vergangenheit (z.B. Fluchtgeschichte) um und überprüfen Sie die eigene Neugier. Beachten Sie auch Ihre eigenen Grenzen in der Konfrontation mit belastenden/gewaltvollen Themen.
- Stärken Sie die Gruppe durch Kennenlernaktivitäten und Gelegenheiten zum Austausch. Sie kann eine wertvolle Ressource für die einzelnen Personen sein (Alltagsbewältigung, Informationsaustausch, emotionaler Anschluss/Kontakt usw.).

HALTUNG UND PROFESSIONELLE ROLLE

- Arbeiten Sie → *differenzsensibel* und nehmen Sie auch die „Kulturbrille“ ab – adressieren Sie die individuelle Person möglichst ganzheitlich.
- Initiieren Sie keinen Körperkontakt und gehen Sie zurückhaltend und sensibel hiermit um. Wenn es die Beziehungsebene erlaubt, bzw. wenn eine Situation Körperkontakt notwendig macht (z.B. Krisenintervention), fragen Sie um Erlaubnis bzw. kündigen Sie ihn an: „Darf ich näherkommen? Ich werde Ihnen jetzt meine Hand reichen.“ u.Ä.
- Seien Sie sich des Machtgefälles in Lehr-Lern-Situationen generell und speziell in Deutschkursen/deutschsprachiger Beratung bewusst:
 - Hinterfragen Sie, inwieweit andere Merkmale (wie Aufenthaltsstatus, Bildungsbiografie, ggf. Fehlen eigener Rassismuserfahrungen/Weißsein, Geschlecht...) Ihr Handeln als Kursleiter*in sowie die Dynamik in der Gruppe beeinflussen (können). Auch: Wie beeinflussen bestimmte Lebensumstände und Privilegien Ihre Perspektive auf bestimmte (Unterrichts-)Themen?
 - Führen Sie sich vor Augen, dass die Gesprächsführung auf Deutsch Sie per se bevorteilt und beim Gegenüber Unsicherheit oder Anstrengung bedeuten kann. Zudem kann die Sprachbarriere zu Missverständnissen und Uneindeutigkeiten führen. Bieten Sie ggf. andere Sprachen/Kommunikationswege an (speziell in Konfliktsituationen) – die Kommunikation in der Zielsprache hat nicht immer Priorität.
- Vertrauen Sie auf die Stärken, Kompetenzen und Potenziale der TN. Fokussieren Sie nicht die (sprachlichen) Defizite.
- Hinterfragen Sie eigene Verhaltensinterpretationen: Welche Stereotype und z.B. kulturellen Annahmen spielen eine Rolle? Was kann dieses (ggf. „störende“) Verhalten noch bedeuten? (Wie) kann ich die Person darauf ansprechen? Kann ein Verhalten auch auf eine Traumatisierung hinweisen?
- Respektieren Sie die Entscheidungen und *Integrationsvorstellungen* der TN – vermeiden Sie bevormundende Ratschläge.
- Setzen Sie sich mit politischen Entwicklungen im Themenfeld Asyl und Flucht und dem gesellschaftlichen *Integrationsdiskurs* auseinander. Wie stehen Sie dazu? Was hat das mit Ihrer Arbeit und deren Strukturen zu tun?
 - Entsprechen diese Inhalte rassistischen Maßstäben?
 - Sind TN ihres Kurses/Angebots ggf. von aktuellen politischen Entscheidungen betroffen? (Inwieweit) kann und sollte dies im Kurs thematisiert werden? Oder gibt es Expert*innen und Anlaufstellen, auf die Sie verweisen können?
 - Nehmen Sie Möglichkeiten zum kollegialen Austausch wahr oder initiieren Sie diese. Positionieren Sie sich (gemeinsam) politisch, entwickeln Sie Stellungnahmen (z.B. bzgl. Arbeitsbedingungen, Lernbedingungen der TN, asylpolitischer Entscheidungen, Vorgaben des BAMF, Kursangebot u.Ä.)

- Relativieren Sie Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen der TN nicht (z.B. zugunsten eines positiven Deutschland-Bildes). Erkennen Sie diese als gesellschaftliche Realität an und lassen Sie ihre Thematisierung zu. Schaffen Sie ggf. Möglichkeiten zum Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung.
- Machen Sie sich hierbei nach innen klar und nach außen transparent, wofür Sie Ansprechperson sein können und wo die Grenzen Ihrer Kompetenz und/oder Ihrer Möglichkeiten (z.B. Zeit) erreicht sind. Informieren Sie über alternative Beratungsstellen.
- Vergessen Sie nicht die Selbstsorge und eigene Psychohygiene – was tut Ihnen gut, was ist entspannend und gesundheitsförderlich? Wo sind Ihre Grenzen? Bei häufiger oder intensiver Konfrontation mit Trauma und traumatisierten Personen kann auch traumasensible Supervision ratsam sein.

INHALTE, LEHRMATERIAL UND METHODIK

- Achten Sie auf potenzielle Trigger in Text und Bild. Bieten Sie bei potenziell triggern- den Themen Wahlmöglichkeiten/Alternativen an (z.B. Familienthema, Fragen nach Heimatland) und fordern Sie keine Antworten ein, vor allem bei Signalen von Stress oder Unwohlsein.
- Versuchen Sie, die Reproduktion von Stereotypen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu vermeiden.
- Überprüfen Sie Ihre Lehrmaterialien hinsichtlich stereotyper und diskriminierender Darstellungen/Inhalte und hinsichtlich der Repräsentation gesellschaftlicher Vielfalt.
- Machen Sie (in der Gruppe, im Lehrmaterial, durch methodisch-didaktisches Vorgehen) auch deprivilegierte Positionen hör- und sichtbar.

- Entwickeln Sie eigene Materialien anhand diskriminierungssensibler Kriterien und tauschen Sie diese mit Kolleg*innen aus.
- Überprüfen Sie das Lehrmaterial (gemeinschaftlich) hinsichtlich der Bedarfe der konkreten Gruppe.

B) Hinweise für die strukturell-institutionelle Ebene

- Versuchen Sie, Ihre Institution/Organisation/Schule als Ganze in den Blick zu nehmen – beziehen Sie hierbei alle Ebenen (Leitung, Team usw.) mit ein und identifizieren Sie gemeinsam Mechanismen institutioneller Diskriminierung.
- Geben Sie Impulse zur Weiterentwicklung und versuchen Sie, Kritik an internen Strukturen und Vorgehensweisen als Bereicherung zu verstehen.
- Fragen Sie auch, an welchen Stellen Teilnehmende/Zielgruppen in diese Prozesse eingebunden werden könnten und ob Interesse an der Mitgestaltung besteht.
- Tragen Sie Sorge, dass trauma- und diskriminierungssensibles sowie rassismuskritisches Arbeiten in Ihrer Einrichtung insgesamt Raum und Anerkennung findet. Informieren Sie über Fortbildungsmöglichkeiten, fördern Sie die Qualifizierung der Teammitglieder und stellen Sie die Umsetzung von vereinbarten Handlungsschritten sicher.

ZUGÄNGE UND ANGEBOTE

- Überlegen Sie, inwieweit Sie Einfluss auf die Zusammensetzung der Kurse (bspw. hinsichtlich Bildungsbiografie/Lernerfahrungen) nehmen können und inwieweit dies im Sinne der TN sinnvoll ist.
- Versuchen Sie, Zugänge zu Bildungsangeboten für ausgeschlossene oder benachteiligte Gruppen/Personen zu schaffen.

- Wie können bspw. Angebote unabhängig vom Aufenthaltsstatus geschaffen werden? Welche Angebote könnten dies sein?
- Entwickeln Sie bedarfsorientierte Bildungsangebote und beziehen Sie Perspektiven betroffener Personengruppen (auch personell) mit ein.
- Bieten Sie Kinderbetreuung an.
- Integrieren Sie ggf. Kurse/Angebote nur für Frauen* in Ihrem Programm.
- Überlegen Sie, inwieweit eine vom Sprachkursbetrieb separate Beratungsstruktur (z.B. „Willkommensbüro“ für Unterstützung bei behördlichen Briefen und alltagsnahe Hilfestellungen) eingerichtet werden kann. Dies kann ggf. auch für TN, Lehrende und den Kursbetrieb entlastend sein.
- Betrachten Sie → *migrationsgesellschaftliche* Themen aus rassismuskritischer Perspektive als Querschnittsaufgabe Ihrer Institution, arbeiten Sie nicht nur zielgruppenspezifisch. Beachten Sie hierbei auch Dimensionen der Intersektionalität.
- Bemühen Sie sich um die Beteiligung von Teilnehmer*innen/Betroffenen in verschiedenen Gremien der Institution/Organisation/des Vereins.
- Stellen Sie Beratungsangebote und (Programm-)Informationen in verschiedenen Sprachen bereit bzw. sorgen Sie für Sprachmittlung. Nehmen Sie Mehrsprachigkeit als institutionelle und gesellschaftliche Tatsache und Ressource wahr.
- Informieren Sie über außerinstitutionelle → *Empowerment*-Angebote oder entwickeln Sie selbst unter Federführung Betroffener entsprechende Angebote.
- Informieren Sie über Beschwerdestellen und Antidiskriminierungsbüros und/oder richten Sie selbst eine Beschwerdestelle für Diskriminierungsfälle ein, die personell und finanziell entsprechend ausgestattet ist und für die klare Zuständigkeiten transparent geregelt sind.¹¹²
- Alle in der Institution sollten in Diskriminierungsfällen ansprechbar, aber nur festgelegtes, professionelles Personal sollte zuständig sein.
- Entwickeln Sie gemeinsame Standards, auch für den Umgang mit Diskriminierungsfällen im Kollegium/Team.
- Schaffen Sie Orte, die die Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion und Teamentwicklung bieten.

REPRÄSENTATION UND POSITIONIERUNG

- Überprüfen Sie, inwieweit diverse gesellschaftliche Gruppen angemessen im Personal Ihrer Institution repräsentiert sind (auf allen Ebenen!). Was können sie gegen Missverhältnisse tun?
- Machen Sie sich die Heterogenität der „Zielgruppe Geflüchtete“ bewusst und stellen Sie diese Heterogenität auch nach außen dar (bspw. bei Plakatwerbung u.Ä.).
- Entwickeln Sie ein Leitbild, in dem Sie sich positiv auf die → *Migrationsgesellschaft* und gesellschaftliche Vielfalt beziehen. Positionieren Sie sich politisch und handeln Sie in Bezug auf ihre Teilnehmer*innen/Zielgruppe parteilich.

C) Hinweise auf politisch-administrativer Ebene und Sonstiges

- (bildungs)politisch empfehlenswerte Maßnahmen sind
 - ein Recht auf Teilnahme an Deutschkursen für alle, unabhängig von der sogenannten → *Bleibeperspektive* (statt einer Verpflichtung zu *Integrationskursen* für manche)
 - die nachhaltige Verankerung folgender Inhalte in der Lehrer*innenausbildung (auch Erwachsenenbildung):
 - → *migrationsgesellschaftliches* Wissen
 - eine explizit rassismuskritische Perspektive auf → *migrationsgesellschaftliche* Themen

¹¹² Vgl. hierzu: Foitzik/Holland-Cunz/Rieke (Ebook 2018, print 2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Beltz, S. 260

- systematische Kenntnisse im Feld Rassismus und Diskriminierung
 - traumapädagogische Kenntnisse und Psychoedukation
 - systematische Kenntnisse im Feld DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit für Lehrende an Regelschulen (fächerunabhängig) sowie „Handwerkszeug“ zur sprachsensiblen Gestaltung des Fachunterrichts
- die zeitnahe Beschulung geflüchteter Kinder unabhängig vom Aufenthaltsstatus und ihre möglichst schnelle Integration in Regelklassen. Hierfür müssen entsprechende Ressourcen (personell und finanziell) bereitgestellt werden.
 - die flächendeckende und nachhaltige Förderung von sprachbewussten Konzepten an Regelschulen (jenseits eines Projektcharakters)
 - die Entwicklung von Verfahren zur unkomplizierten Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchterfahrung bzw. die Anerkennung ihrer Qualifikationen aus dem Herkunftsland sowie schließlich die Förderung ihrer gleichberechtigten beruflichen Lehrtätigkeit
 - menschenwürdige und traumasensible Formen der Unterbringung von Geflüchteten. Dies bedeutet eine Abkehr von Konzepten der Sammelunterbringung oder gar → *AnKER*-Zentren.

AnkER-Zentren

– Abkürzung für Ankunft, Entscheidung, Rückführung. Der Begriff AnkER-Zentren bezeichnet Sammelunterkünfte für Geflüchtete, die nach bayrischem Vorbild konzipiert werden. Große Zahlen an Asylbewerber*innen (1000-1500) werden hier untergebracht/sollen hier untergebracht werden. Die Personen müssen dort bleiben, bis sie auf eine Kommune verteilt oder abgeschoben werden. Behörden (wie das BAMF, das Jugendamt, die Bundesagentur für Arbeit) sind in diesen Zentren angesiedelt. Aufgrund der Bleibepflicht, der starken Isolation der Personen (im ländlichen Raum oder außerhalb der Stadtzentren), der mangelnden Privatsphäre in Sammelunterkünften, der fehlenden Möglichkeiten, andere Beratungs-/Anlaufstellen aufzusuchen, Bildungsangebote wahrzunehmen, zur Schule zu gehen (Kinder) oder rechtlichen Beistand zu organisieren und aufgrund der nochmals erschwerten Bedingungen für traumatisierte und besonders schutzbedürftige Personengruppen sind diese Zentren aus menschenrechtlicher Sicht abzulehnen.

Bleibeperspektive

– ein administratives Konstrukt, das die Wahrscheinlichkeit der Anerkennung eines dauerhaften Aufenthaltsstatus ungeachtet des individuellen Falls statistisch operationalisiert. Bleibeperspektive ist kein Rechtsbegriff, hat aber nach 2015 Eingang in den politisch-gesellschaftlichen Diskurs und in administrative Bestimmungen (wie bspw. Regelungen hinsichtlich des Zugangs zu Integrationskursen) gefunden. Hiernach besteht eine gute Bleibeperspektive bei einer unbereinigten Schutzquote von über 50% bezogen auf das entsprechende Herkunftsland.

differenzsensibel

– bezieht sich hier auf die im Abschnitt Intersektionalität näher erläuterten Differenzmerkmale (wie Geschlecht, Sexualität, Herkunft) und deren Bedeutung in der pädagogischen und sozialen Arbeit. Diese verlangen hier eine Anerkennung als Kategorien, die angesichts gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Lebensrealitäten einen Unterschied machen. Gleichzeitig nach einem sensiblen Umgang, der Identitäten nicht festschreibt oder reduziert und Stereotypisierungen und Vorurteilen entgegenwirkt.

Doublebind(-Kommunikation)

– Doublebind ist aus der Kommunikationstheorie bekannt. Einer Botschaft wird durch eine andere, nämlich durch Mimik, Gestik oder Sprache, widersprochen und die empfangende Person weiß nicht, wie sie die Botschaft verstehen soll, wie sie sich fühlen soll und welches Verhalten in dieser Situation angebracht ist.

(Self-)Empowerment

– deutsch (Selbst-)Ermächtigung, oft wird aber der englische Begriff verwendet. Unter (Self-)Empowerment-Ansätzen werden Ansätze verstanden, die sich üblicherweise an angesichts gesellschaftlicher Machtverhältnisse deprivilegierte Gruppen richten bzw. von diesen selbst initiiert/durchgeführt werden. Sie haben einen ermächtigenden bzw. befähigenden Anspruch und Charakter. Ein Beispiel wären pädagogische Angebote zur sexuellen Selbstbestimmung im Bereich Mädchenarbeit. Der Begriff wird nicht stringent benutzt bzw. ist mit unterschiedlichen Inhalten verbunden – bspw. kann grob zwischen Empowerment-Ansätzen, die einer (neo-)

liberalen Logik folgen und solchen, die einen eher emanzipativen, transformativen Anspruch haben, unterschieden werden.

Erstgenannte rücken eher das erfolgreiche Alltagsmanagement des Individuums in den Fokus. Das Ziel wäre hier die Integration in bestehende Verhältnisse. Demgegenüber rücken letztgenannte eher die gesellschaftliche Transformation in den Fokus bzw. haben diese zum Ziel. In diesem Zusammenhang wird die Befähigung zu widerständigem (statt zu integrativem) Verhalten anvisiert. In der Praxis vermischen sich in Bildungskontexten und pädagogischen Angeboten verschiedene Aspekte der hier modellhaft skizzierten Ansätze.¹¹³

Globaler Norden/Süden

– eine u.a. in der politischen Bildungsarbeit und Entwicklungszusammenarbeit gebräuchliche Bezeichnung für „Industrienationen“ (Globaler Norden) und „Entwicklungs- und Schwellenländer“ (Globaler Süden), die zum einen eine neutralere, wertfreie Bezeichnung anbietet und zum anderen die globale Perspektive betonen soll. Außerdem beschreibt sie privilegierte bzw. deprivilegierte Positionen im globalen, durch Kolonialismus geprägten Gefüge.¹¹⁴ Die Begriffe sind also nicht streng geographisch zu verstehen, da beispielsweise Australien dem Globalen Norden – also den „Industrienationen“ – zugeordnet wird. Sie verdeutlichen aber eine historisch bedingte, auch geographische, Tendenz.

Kritische Weißseins-Forschung

– wendet den Blick weg von den von Rassismus betroffenen Personen (rassialisiertes Objekt), hin zu den durch ihn privilegierten *weißen* Personen (rassialisierendes Subjekt), um damit verbundene Herrschaftsprozesse zu untersuchen. Dieser Perspektivwechsel wurde in akademischen Kontexten durch Schwarze feministische Theoretikerinnen wie Toni Morrison und bell hooks in den frühen 1990er Jahren vorangetrieben und half, *Weißsein* als (wissenschaftliche) Analysekategorie zu etablieren. Ein Anliegen war und ist auch, *Weißsein* entsprechend zu markieren und die vermeintliche Neutralität dieser Kategorie (gegenüber anderen Markierungen) aufzuheben. *Weißsein* ist mit spezifischen Privilegien verbunden, deren Sicherung Teil rassistischer Strukturen und Praxen ist. Es ist ein soziales Konstrukt – wer als *weiß* gilt und wer nicht, hat sich im Laufe der Geschichte verändert, *Weißsein* ist kontextgebunden und vermengt sich mit anderen Differenzmerkmalen (wie Geschlecht, Klasse...) zu wirkmächtigen Identitäten.¹¹⁵

(Menschen mit) Migrationshintergrund

– wird hier nicht in seinem alltagsweltlichen Gebrauch verwendet, sondern bezieht sich hier, wenn verwendet, auf die Definition des Statistischen Bundesamtes, die seit 2005 verwendet wird. Einen Migrationshintergrund hat laut dieser Definition eine Person, von der mindestens ein Elternteil oder sie selbst bei Geburt keine deutsche Staatsbürgerschaft besaß.¹¹⁶ Die so bezeichnete Personengruppe ist also hinsichtlich anderer Merkmale (Sprache, Religion, Herkunft...) äußerst divers. In der Alltagsverwendung bezeichnet der Begriff häufig viel eher „fremd aussehende“ Menschen (angesichts einer angenommenen *weißdeutschen* Mehrheitsgesellschaft); der so bezeichneten Person wird ein Migrationshintergrund u.U. nur zugeschrieben.¹¹⁷ Je nach Kontext könnte also „mit Rassismuserfahrung“ eine treffendere Formulierung sein.

Migrant*innen

– bezeichnet hier, im Unterschied zu „Menschen mit Migrationshintergrund“, ausschließlich Personen mit eigener Migrationserfahrung, hier vielfach verwendet im Kontext von (kürzlich) eingewanderten Personen, die beginnen, Deutsch zu lernen.

¹¹³ Vgl. auch Salgado, Rubia: „Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Ansprüche und Widersprüche“ in Forschungsbericht maiz (Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen) in Kooperation mit den Universitäten Innsbruck und Wien (2014): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*.

¹¹⁴ Vgl. bspw. global e.V. (Hrsg., 2012): *Mit kolonialen Grüßen. Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch kritisch betrachtet*, S.4, online verfügbar unter: <https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2011/05/Broschue-ReiseberichteundRassismus.pdf> [letzter Zugriff 26.11.2018]

¹¹⁵ Vgl. Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg., 2015): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache, ein kritisches Nachschlagewerk*, Unrast, Eintrag „Racial Turn“ von Susan Arndt, S. 185-189 und Röggla, Katharina (2012): *Critical Whiteness Studies, mandelbaum kritik & utopie*, Teil I.

¹¹⁶ Statistisches Bundesamt: „Migrationshintergrund“: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html> [letzter Zugriff 23.11.2018]

¹¹⁷ Vgl. auch El-Mafaalani, Aladin (2018): *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*, Kiepenheuer&Witsch, S. 50 ff

Migrationsgesellschaft

– ein Begriff, der die gesellschaftliche Relevanz von Ein- und Auswanderung für alle Teile der Gesellschaft, für den Charakter einer Gesellschaft, beschreibt und somit Migration als relevanten Teil der gesellschaftlichen Realität anerkennt. Der Begriff zielt auf eine Veränderung des gesellschaftlichen Selbstbildes ab, auf eine von Abstammung unabhängige Definition und Erweiterung des gesellschaftlichen „Wir“. ¹¹⁸

Othering

– aus dem Englischen (other = anders), bezeichnet die Praxis, Personen(gruppen) zu Anderen zu machen (oder zu „andern“). Dies geschieht über kulturelle, soziale, äußerliche und andere Merkmale oder Merkmalskombinationen. So wird schließlich die Zugehörigkeit verweigert oder abgestritten, während die in dieser Art handelnde Person(engruppe) zur Norm wird. Üblicherweise geht dies einher mit einer Entindividualisierung der geanderten Person; sie wird anhand angenommener kollektiver Merkmale als zu einer vermeintlich homogenen Gruppe zugehörig konstruiert. Für die betroffene Person kann dies Gefühle des Ausgeschlossenseins und einen Angriff auf die Würde bedeuten. Sie wird in diesem Prozess auf das entsprechende Merkmal und nachfolgend auf die konstruierte Gruppenzugehörigkeit reduziert. Beispielhaft und viel zitiert (auch) im deutschen Kontext ist die an → *People of Colour* gerichtete Frage „Woher kommst du eigentlich?“, die der Annahme entspringt, die Person könne eigentlich nicht deutsch oder Teil der deutschen Gesellschaft sein. ¹¹⁹

People of Colour (PoC)

– Wie Schwarz ist People of Colour ein politischer Begriff und eine Selbstbezeichnung von und Sammelbegriff für Personen, die nicht *weiß* (positioniert) sind. Er geht davon aus, dass die sich mit ihm identifizierenden Personengruppen in einer mehrheitlich *weißen* Gesellschaft über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont verfügen und spezifische Erfahrungen (z.B. Rassismus) teilen. Als politische Selbstbezeichnung ist er auch als Alternative zu (diskriminierenden) Fremdbezeichnungen zu verstehen. ¹²⁰

Race

– Der Begriff „Rasse“ im deutschen Kontext ist historisch-ideologisch besetzt und irreführend, da keine menschlichen „Rassen“ existieren. Um bspw. in rassismus- und diskriminierungskritischen Kontexten spezifische Erfahrungen und Lebensrealitäten thematisierbar zu machen, wird der Begriff „race“ aus dem Englischen übernommen. Er verweist auf ein historisch und sozial relevantes Merkmal, das die Weltbevölkerung rassistisch klassifiziert und strukturiert.

Residenzpflicht (räumliche Beschränkung, § 56 AsylG, § 61 AufenthG)

– Auflage, die für Asylbewerber*innen und Geduldete mindestens 3 Monate nach ihrer Ankunft gilt. Nach dieser dürfen sie einen bestimmten Bereich (außer in Sachsen und Bayern umfasst dieser das ganze Bundesland) nicht verlassen bzw. müssen sich in diesem aufhalten. Im Unterschied hierzu gilt die Wohnsitzauflage (*Integrationsgesetz* 2016) für bereits anerkannte Personen mit Flüchtlingsstatus. Seit 2017 können Geflüchtete zudem verpflichtet werden, bis zu 24 Monate in einer Aufnahmeeinrichtung (z.B. AnkER-Zentren) wohnhaft zu bleiben (*Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht*). Genauer ist in den Ländern unterschiedlich geregelt.

¹¹⁸ Vgl. Messerschmidt, Astrid (o.J.): „Diversity-Konzepte in der Migrationsgesellschaft“, online verfügbar unter: <http://diversity.bildungsteam.de/migration> [letzter Zugriff 04.04.2019]

¹¹⁹ Vgl. auch Ogette, Tupoka (2017): *exit RACISM. Rassismus-kritisch denken lernen*, Unrast, Kapitel 6.1.

¹²⁰ Vgl. Der braune Mob e.V. <https://www.derbraunemob.de/faq/> [letzter Zugriff 23.11.2018]

Schwarz und *weiß*

– beschreiben keine (biologischen) Realitäten bzgl. Hautfarben, sondern soziale Konstruktionen. Wer als *weiß* gilt und wer nicht, hängt nicht (nur) vom tatsächlichen Farbton der Haut ab. Im Verlauf der (Kolonial-)Geschichte wurden Menschen, die von *Weiß*en (Europäer*innen) als nicht-*weiß* konstruiert wurden, über verschiedene Begrifflichkeiten, also Fremdbezeichnungen, zu Gruppen zusammengefasst.

Fremdbezeichnungen sind seit jeher auch ein Mittel, Herrschaft auszuüben. Sie sind Voraussetzung für diskriminierende Praxen, daher ist die Verwendung von Selbstbezeichnungen stets zu bevorzugen. Schwarz und *weiß* verweisen also nicht auf tatsächliche Farben, sondern auf gesellschaftliche Positionierungen und Lebensrealitäten – um auf diesen Sachverhalt hinzuweisen wird Schwarz großgeschrieben und *weiß* kursiviert. Die Großschreibung von Schwarz wurde seitens Schwarzer Aktivist*innen auch als Ausdruck für die politische Dimension des Begriffs gewählt. Im deutschen Kontext wird auch der Begriff „afrodeutsch“ verwendet.¹²¹

sexualisierte Gewalt

– wenn Gewalt sexualisiert wird. Das feministische Verständnis von Gewalt als Ausübung von Macht und nicht als Ausleben sexueller Bedürfnisse.¹²²

sexuelle Gewalt

– wenn die Sexualität im Mittelpunkt steht, wie z. B. bei Täter*innen, die ihre Macht- und Autoritätsposition ausnutzen, um die eigenen Bedürfnisse auf Kosten eines Kindes zu befriedigen.

subsidiärer Schutz (§4 Abs. 1 AsylG)

– ist ein asylrechtlicher Schutzstatus. Personen, die nicht den Flüchtlingsstatus nach Genfer Flüchtlingskonvention zuerkannt bekommen, bei denen aber ein „ernsthafter Schaden“ seitens staatlicher oder nicht-staatlicher Akteure (wie die Gefahr für Leib und Leben) im Herkunftsland droht, erhalten oftmals diesen Schutzstatus.

Traumamaterial

– die gesamterlebte Gewalt mit Sinneseindrücken, psychischen und physischen Gefühlen usw., die im Gehirn und in der Psyche „gespeichert“ wird.

¹²¹ Vgl. bspw. Arndt, Susan (2015): *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*, C.H.Beck, S. 20-22 und Der braune Mob e.V.: <https://www.derbraunemob.de/faq/> [letzter Zugriff 23.11.2018]

¹²² „Sexualisierte Gewalt betont primär, dass die Gewalt im Vordergrund steht und sexualisiert wird. Sexuelle Gewalt hebt im Vergleich zu physischer und psychischer Gewalt hervor, dass die Gewalt mit sexuellen Mitteln ausgeübt wird“ (Heynen 2000: 20), vgl.: <http://www.schulische-praevention.de/wissensbereich-sexualisierte-gewalt/grundlegende-informationen/definition/> [letzter Zugriff 19.12.2018]

- AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hrsg., 2013): *Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist_innen*.
- Arndt, Susan (2015): *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*, C.H.Beck.
- Benbrahim, Karima (Hrsg., 2014): *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Reader für Multiplikator_innen in der Jugend- und Bildungsarbeit*, IDA e.V.
- Bühl, Achim (2016): *Rassismus. Anatomie eines Machtverhältnisses*, bpb.
- Cyrus, Norbert und Andreas Treichler (Hrsg., 2004): *Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlinien, Konzepte, Handlungsfelder, Methoden*, Brandes&Apsel.
- Diehl, Erika (Hrsg., 2017): *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation*, bpb.
- El-Mafaalani, Aladin (2018): *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*, Kiepenheuer&Witsch.
- Foitzik/Holland-Cunz/Rieke (Ebook 2018, print 2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Beltz.
- Georgi, Viola B.: „Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft“, in DIE Magazin II/2015, S. 25-27.
- Ha, Kien Nghi: „Zertifikat Deutsch. Integrationskurse als koloniale Praxis“, in Hinterland Magazin 08/2008, Bayerischer Flüchtlingsrat, S. 26-31.
- Forschungsbericht maiz (Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen) in Kooperation mit den Universitäten Innsbruck und Wien (2014): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*.
- Mecheril, Paul (Hrsg., 2016): *Handbuch Migrationspädagogik*, Beltz.
- Nadolny, Stefan (2016): „Intersektionalität als Haltung von politischen Bildner_innen“, in: de Coster, Claudia et. al. (Hrsg.): *Bildungsmaterialien Intersektionalität der Rosa Luxemburg Stiftung*.
- Ogette, Tupoka (2017): *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*, Unrast.
- Öztürk, Halit und Sara Reiter (2017): *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW*, Bertelsmann/DIE.
- Projekt Kompass F (2018): *Praxisstudie – Diskriminierungsrisiken & Diskriminierungsschutz für geflüchtete Menschen in NRW*, ARIC-NRW e.V.
- Terkessidis, Mark (2017): *Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*, Reclam.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich, 2017): *Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland*. Eine Studie des SVR-Forschungsbereichs und der Robert Bosch Stiftung, Berlin.
- Schlenzka, Nathalie und Christine Lüders in APuZ 9/2016: „Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit“, bpb.

Wippermann, Carsten und Berthold Bode Flaig in ApuZ 5/2009: „*Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten*“, bpb.

Wolf, Gisela (2015): „*Sprache Deutsch? Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit*“, in Diakonie Württemberg (Hrsg.): *Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit*, S.124-131.

Onlinequellen:

Abdurrahim, Derya in Migazin online vom 08.11.2017: „Das Bildungswesen als Reproduktionsort des Migrantischen“:

<http://www.migazin.de/2017/11/08/das-bildungswesen-re-produktionsort-migrantischen/>

BAMF (2017): „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“:

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile

BAMF (2018): „Integrationskurse für Asylbewerber und Geduldete“:

<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurseasylbewerber-node.html>

bpb online (2018): „Diversität in Schulkollegien“:

<http://www.bpb.de/mediathek/265614/diversitaet-in-schulkollegien>

bpb online, Kurzdossier „Integrationspolitik“:

http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/265043/integrationspolitik?pk_campaign=nl2018-03-07&pk_kwd=265043

Der braune Mob:

<https://www.derbraunemob.de>

Dileta Sequeira:

<https://www.dileta-sequeira.com>

Eder, Clara/Redaktion in werkstatt.bpb.de vom 27.02.2018: „How to: Vielfalt in Bildern erzählen“:

https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/265436/how-to-vielfalt-in-bildern-erzaehlen?pk_campaign=nl2018-03-07&pk_kwd=265436

Faroutan, Naika in bpb online vom 20.04.2015: „Brauchen wir den Integrationsbegriff noch?“:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205196/brauchen-wir-den-integrationsbegriff-noch>

faz.net vom 22.03.2017: „Presserat ändert Richtlinie. Was die Presse zu Straftätern schreibt“:

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/presserat-erneuert-richtlinie-zur-berichterstattung-ueber-straftate-14937809.html>

Fetz, Karolina in Fachnetz Flucht, 1/2018: „Die sind doch alle gleich!“ – Warum geflüchtete Menschen oft als homogene Gruppe betrachtet werden und welche Maßnahmen zu einer individuelleren Wahrnehmung beitragen können“:

<http://www.fachnetzflucht.de/die-sind-doch-alle-gleich-warum-gefluechtete-menschen-oft-als-homogene-gruppe-betrachtet-werden-und-welche-massnahmen-zu-einer-individuelleren-wahrnehmung-beitragen-koennen/>

Finkenberg, Angelika in Zeit online vom 01.08.2018: „Familiennachzug. Die Kernfamilie kann kommen“:

<https://www.zeit.de/politik/deutschland/2018-07/familiennachzug-deutschland-fluechtlinge-migration-subsidiaerschutz-herkunftslaender-sicherheit>

Freie Dozent*innen (2016): „Mehr und bessere Integrationskurse ohne prekäre Beschäftigungsverhältnisse und mit guten Lernbedingungen“ (offener Brief):

https://www.umbruch-bildarchiv.de/bildarchiv/pdf/M9_Berlin.pdf

Gleichstellungsbüro Hochschule Fulda (2018): Bildsprache:

<https://www.hs-fulda.de/unsere-hochschule/a-z-alle-institutionen/gleichstellung-diversitaet/sprach-und-kommunikationsleitfaden-gender-und-diversitaet/bildsprache/>

Joppke, Christian in bpb online – Kurzdossier „Zuwanderung, Flucht und Asyl“ vom 01.10.2007:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57371/deutschland>

Kulturshaker:

<http://kulturshaker.de/kulturkonzepte/transkulturalitaet/>

Lochner, Susanne in bpb online– Kurzdossier „Zuwanderung, Flucht und Asyl“ vom 05.02.2018: „Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt?“:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/264011/integrationskurse-als-motor-fuer-gesellschaftlichen-zusammenhalt>

Mediendienst Integration:

<https://mediendienst-integration.de/integration/bildung.html>

Menke, Birger in Spiegel online vom 16.10.2009: „Berliner Problemkiez. Schule umgarnt Eltern mit Deutsch-Garantie“:

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/berliner-problemkiez-schule-umgarnt-eltern-mit-deutsch-garantie-a-655391.html>

Messerschmidt, Astrid (o.J.): „Diversity-Konzepte in der Migrationsgesellschaft“:

<http://diversity.bildungsteam.de/migration>

Migazin online (2016): „Volkshochschul-Statistik – Deutschkurse stark nachgefragt“:

<http://www.migazin.de/2016/12/15/volkshochschul-statistik-deutschkurse-stark-nachgefragt/>

Positionspapier zu AnKER-Zentren des Paritätischen Gesamtverbandes (2018):

https://www.paritaethessen.org/fileadmin/redaktion/Texte/News/Positionspapier_AnKER_150618_final.pdf

Quehl, Thomas und Paul Mecheril (2008): „Unsere Sprache(n) sprechen. Offizielle Sprach- und Zugehörigkeitspolitiken in der Migrationsgesellschaft“, Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stiftung:

<https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/unsere-sprachen-sprechen-offizielle-sprach-und-zugehoerigkeitspolitiken-der>

Sinus-Institut:

<https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/>

Stiftung Mercator (2017): „Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand.“:

https://www.stiftungmercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/August/Stiftung_Mercator_Handreichung_Lehrerbildung.pdf

Verband binationaler Familien auf Initiative der Türkischen Gemeinde in Deutschland (2010): „Statement zur Mehrsprachigkeit“:

https://www.verbandbinationaler.de/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/user_upload/Bundesverband/Statement_zur_Mehrsprachigkeit.pdf

Vielfalt – das Bildungsmagazin (Frühjahr 2018):

<https://www.integrationsagentur-awo.de/files/88/2018-bildungsmagazin-fruehjahr.pdf>

Literaturhinweise und Quellen zu Teil 3, 4 und 5 (Trauma):

Freyd, Jennifer J.: Vortrag »*Betrayal Trauma*«, das »*Trauma des Verrats*«, gehalten am 14.4.2012 auf dem Kongress »Gesichter der Gewalt«, 13. bis 15.4.2012, Stuttgart: Villa Lindenfels 2012

Heller, L., LaPierre, A., Autenrieth, S.: *Entwicklungstrauma heilen: Alte Überlebensstrategien lösen – Selbstregulierung und Beziehungsfähigkeit stärken*, München: Kösel 2013

Mosser, P., Schlingmann, T.: »*Plastische Chirurgie an den Narben der Gewalt – Bemerkungen zur Medizinisierung des Traumbegriffs*« (Forum Gemeindepsychologie, Jg. 18, Ausgabe 1, 2013)

Levine, Peter A., Frederick, A., Kierdorf, T., Höhr, H.: *Trauma-Heilung: Die Energien des Lebens wiedererwecken*, Essen: Synthesis 1999

Porges, Stephen W.: *Die Polyvagal-Theorie: Neuropsychologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*, Paderborn: Junfermann 2010

Sequeira, Dileta Fernandes: *Gefangen in der Gesellschaft – Alltagsrassismus in Deutschland: Rassismuskritisches Denken und Handeln in der Psychologie*, Tectum 2015

<https://www.traumaheilung.de>

Weiterführende Literatur zu Teil 3,4 und 5

Praxisleitfaden der BAfF: <http://www.baff-zentren.org/news/praxisleitfaden-traumasensibler-und-empowernder-umgang-mit-gefluechteten/>

Fischer, Gottfried und Riedesser, Peter: *Lehrbuch der Psychotraumatologie*, Stuttgart: UTB 2000

