

Brigitta Busch

## Erzählen können, schweigen dürfen

Der Beitrag plädiert dafür, Freiräume des kreativen Schreibens zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche auch Belastendes oder als traumatisch Erlebtes zur Sprache bringen können, aber nicht müssen. Anhand des Projekts der »Kleinen Bücher« an einer Wiener Volksschule wird gezeigt, wie Betroffene solche Räume nutzen, um Verlusterfahrungen und Ängste zu thematisieren und zu transformieren und um das Zurückgewinnen von Handlungsmacht zu erproben. Für die Analyse der multimodalen Texte greife ich auf Erkenntnisse aus der ressourcenorientierten Kunst- und Traumatherapie zurück.

## 1. Der verbotene Vogel

An den Anfang meines Beitrags stelle ich einen multimodal gestalteten Text, der im Rahmen eines Langzeitprojekts zu kreativem Schreiben und Gestalten an einer Wiener Volksschule entstanden ist. Es handelt sich um das kleine Büchlein *Der verbotene Vogel*. Das Titelbild (Abb. 1) zeigt einen in kräftigem Gelb und Orange gezeichneten Vogel. Die roten Riemen, die – ähnlich einer Koppel – einen Köcher mit vier Pfeilen halten, verleihen ihm ein martialisches Aussehen. In seiner expressiven Darstellung zieht das Buch Aufmerksamkeit auf sich, wirkt aber, je mehr man sich darauf einlässt, verstörend. Der Text besteht aus fünf Sätzen, jeweils mit dazugehörigem Bild.

- (1) *Der verbotene Vogel ist da. Er hat einen Vogel getötet.*
- (2) *Der verbotene Vogel ist nicht weggegangen.*
- (3) *Der verbotene Vogel hat noch einen Vogel getötet.*
- (4) *Der verbotene Vogel hat 3 Vögel getötet.*
- (5) *Der verbotene Vogel hat alle Vögel getötet.*

BRIGITTA BUSCH forscht und lehrt am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Seit mehreren Jahren beschäftigt sie sich intensiv mit Mehrsprachigkeit, Emotion und Trauma.  
E-Mail: brigitta.busch@univie.ac.at

Busch, Brigitta (2017). Erzählen können, schweigen dürfen. *informationen zur deutschdidaktik* 41(1), 140–151.

## DER VERBOTENE VOGEL

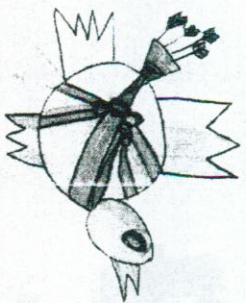


Abb. 1: Titelblatt zum Text »Der verbotene Vogel ist nicht weggegangen.«

Was macht dieses Buch so verstörend? Der verbotene Vogel ist einfach da, er ist nicht gekommen, sondern er ist da und tötet (1). Und er geht nicht weg (2). Er tötet einen Vogel nach dem anderen (1, 2, 3, 4), bis alle tot am Boden liegen und der Köcher des verbotenen Vogels leer ist (5). In Bild 1 fällt der vom ersten Pfeil getroffene Vogel blutend zu Boden, während die beiden anderen zu entkommen versuchen. In Bild 2 haben sie den Fluchtversuch aufgegeben und sind erstarrt, ihre Augen sind weit aufgerissen auf den verbotenen Vogel gerichtet (Abb. 2). Vom dritten Pfeil sind keine unverletzten Vögel mehr zu sehen, alle sind entweder von einem Pfeil getroffen oder bereits tot. Der zuerst getötete Vogel hat das farbige Gefieder verloren und wird von Bild zu Bild mehr zu einem Gerippe.

Was dieses Buch für uns Leser\_innen so irritierend macht, ist, dass die Vögel dem verbotenen Vogel völlig hilflos ausgeliefert sind. Weder können sie flüchten, noch ihn in die Flucht schlagen. Das plötzliche, hilflose Ausgeliefert- und Überwältigtsein, der komplette Verlust von Handlungsmacht sind wesentliche Bestandteile von Traumadefinitionen. Wenn der Körper, in höchste Alarmbereitschaft versetzt, weder mit Kampf (*fight*) noch mit Flucht (*flight*) reagieren kann, bleibt er sozusagen in der nicht zu Ende gebrachten Reaktion auf Extremstress stecken (Levine/Frederick 1998). Irritierend ist auch die ungewöhnliche syntagmatische Verknüpfung von Verbot und Vogel zu *Der verbotene Vogel: Ist der Täter ein Geächter? Ist die Tat verboten? Ist es verboten, darüber zu sprechen? Geschichten wie die vom verbotenen Vogel als realitätsnahe Darstellung einer konkret erlebten traumatischen Szene zu interpretieren, wäre – wie in der Fachliteratur betont wird – nicht zulässig, wohl aber können sie als Hinweis auf ein selbst durchlebtes oder durch Weitergabe vermitteltes traumatisierendes Geschehen gelesen werden (Reddemann 2001).*

Was unter Traumatisierung zu verstehen ist, wird je nach Ansatz (neurowissenschaftlich-biologisch, psychoanalytisch, sozialpsychologisch) unterschiedlich gefasst. Standardwerke im Bereich der Psychotraumatologie berufen sich auf die bahnbrechenden Arbeiten des französischen Psychiaters Pierre Janet, der sich zu

Abb. 2: Illustration zum Text »Der verbotene Vogel ist nicht weggegangen.«



Beginn des 20. Jahrhunderts mit den Wirkungsweisen von Trauma auseinanderzusetzen (van der Kolk u. a. 2007). Ein belastendes Ereignis wird Janet (1904) zufolge erst dann zum »emotionalen Störfall«, wenn die persönlichen Anpassungsstrategien überfordert sind, wenn es nicht möglich ist, das Durchlebte in den eigenen Wahrnehmungshorizont einzubauen, es mit bisherigem Wahrnehmen, Erleben und Erinnern zu verknüpfen. In diesem Sinn kann traumatisches Erleben als Grenzerfahrung oder Nicht-Erfahrung verstanden werden, als ein radikaler Bruch des Grundvertrauens in das, was Husserl »das Undsowweiter« genannt hat – das Vertrauen, dass die Welt, wie wir sie kennen, weitergeht.

## 2. Migration, Flucht und traumatisches Erleben

Allein im vergangenen Jahr musste für rund 9.000 Kinder und Jugendliche, die als Flüchtlinge, mit oder ohne Eltern, nach Österreich gekommen waren, ein Platz in österreichischen Schulen gefunden werden. Viele, wenn nicht die meisten von ihnen, haben Schreckliches erlebt: bevor sie die Flucht angetreten haben und auf dem Fluchtweg selbst. Hier angekommen finden sie sich in einer für sie unvertrauten Umwelt wieder, häufig in einer prekären Situation, in der ihr ungeklärter Status sie und ihre Familien daran hindert, Zukunftsperspektiven entwickeln zu können. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene werden dabei zunehmend als besonders vulnerable Gruppe erkannt.

Ein Trauma kann durch ein Einzelereignis, aber auch durch eine Kette von belastenden Erfahrungen ausgelöst werden, die erst durch ihre Häufung eine traumatisierende Wirkung entfalten (Khan 1977). Im Zusammenhang mit Migration, Flucht und Vertreibung kommen verschiedene Umstände zusammen, welche die Vulnerabilität der betroffenen Personen erhöhen und damit eine Traumatisierung zur

Folge haben können. Der Wechsel von einer vertrauten in eine unvertraute Umgebung, deren Sprache und soziale Codes man nicht kennt, kann als große Verunsicherung erlebt werden. Gewaltsame oder lebensbedrohliche Geschehnisse vor oder während der Flucht – Kriegshandlungen, Verfolgung, Misshandlungen, Verlust von nahestehenden Menschen, Todesangst, sexueller Missbrauch – werden in der Regel dann als besonders schlimm erlebt, wenn am Ende der Flucht keine Sicherheit steht, sondern die Ungewissheit im oft jahrelangen Warten auf einen Asylentscheid fortdauert. Schließlich können auch transgenerationale Auswirkungen von Kriegstrauma, Flucht und Migration eine wichtige Rolle spielen, wenn die zweite Generation mit den Verletzungen, Ohnmachtserfahrungen oder Ängsten ihrer traumatisierten Eltern heranzwächst (Bohleber 2009). Bei Traumatisierungen im Zusammenhang mit Flucht oder Migration handelt es sich um das, was Becker (2014, S. 16) als »sozialpolitische Traumatisierungsprozesse« bezeichnet: Die individuelle Dimension kann nicht losgelöst von der gesellschaftlichen ins Auge genommen werden. Becker warnt deshalb davor, Trauma zu entkontextualisieren und den Blick von sozialpolitischen Prozessen auf das Individuum, von der Anerkennung des zugefügten Leids auf eine Pathologisierung zu verschieben.

Der Arzt und Psychotherapeut Keilson, der nach dem Zweiten Weltkrieg mit jüdischen Waisenkindern in den Niederlanden gearbeitet hat, betont die Bedeutung der zeitlichen Sequenz kurz nach der direkten Verfolgung und die Reaktion der Menschen, von denen es entscheidend abhängt, »die Kette der Traumatisierung zu brechen und dadurch das Gesamteschehen zu mildern« oder aber »durch das Unvermögen einer Hilfestellung die Gesamttraumatisierung zu verstärken« (Keilson 1979, S. 430). So kommt dem Schulbesuch für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund aus psychosozialer Warte eine besondere Bedeutung zu, da die Schule bis zu einem gewissen Grad einen »sicheren Ort« und einen strukturierten Alltag bieten kann (Adam u. a. 2016). Oft fungiert die Schule als erstes Bindeglied zur neuen Umwelt und als Zugang zu einer erhofften Normalität.

## 3. Freiräume des kreativen Schreibens

Die pädagogische Forschung und Praxis steht erst am Beginn einer dringend notwendigen Perspektiverweiterung, um Traumafolgen vermehrt in den Blick zu nehmen (Zito/Martin 2016). Mit den Plattformen *traumapädagogik.de* sowie der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik e. V. wurden Foren für die berufliche Vernetzung und für die Verankerung der Traumapädagogik als Subdisziplin geschaffen. Forschungsergebnisse und/oder praxisorientierte Hinweise finden sich unter anderem in Büttner u. a. (2004) und Bausum u. a. (2009). In jüngster Zeit ist ein wachsendes Interesse an diesen Fragen zu verzeichnen.<sup>1</sup>

1 Vgl. dazu Sondernummer *Flucht. Punkt Sprache* der Zeitschrift *OBST* (89/2016); Sondernummer *Migration und Flucht als (sonder-)pädagogische Aufgaben* der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* (1/2016); Handbuch des UNHCR Österreich zu *Flucht und Trauma im Kontext Schule* (Siebert 2016).

Wichtig für uns sind auch Erfahrungen aus Projekten, die nach dem Ende der Apartheid in Südafrika im Zusammenhang mit der Frage entstanden sind, wie Schule und außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Gewalt in der Gesellschaft leisten können. Zu nennen sind insbesondere die Arbeiten von Pipa Stein (2008) über *Storytelling-Projekte mit Kindern aus informal settlements*.

Zentrale Elemente in diesen pädagogischen Projekten sind, dass sie kreative Formen des Erzählens ermöglichen, dass sie Gruppenarbeit fördern, also kooperativ, aber auch inklusiv angelegt sind, also Kinder nicht in »traumatisierte« und »nicht-traumatisierte« einteilen. Gemeinsam ist ihnen auch, dass sie multilingual ausgerichtet und im Hinblick auf sprachliche Gestaltungsmittel nicht normativ sind, also keine sprachliche Korrektheit erwarten, sondern den Beteiligten erlauben, auf die heteroglossischen Ressourcen ihres sprachlichen Repertoires zurückzugreifen. Sie fassen multimodale Gestaltungsmittel (geschriebene Texte, Zeichnungen, Fotografien, Collagen, Installationen, Formen darstellender Kunst) als Teil des Repertoires auf, das herangezogen wird, um Bedeutung zu schaffen und zu vermitteln. Schließlich ist ein wichtiges Prinzip in diesen Projekten, dass den Beteiligten auch die Wahl der Themen freisteht. Sie bringen zur Sprache, was sie beschäftigt oder bewegt und entscheiden darüber, was und wie sie erzählen. Widersprüchliches kann stehen bleiben, und es gibt keinerlei wertende Kommentierung. Solche Projekte vermögen es, einen Raum zu schaffen, wo die Möglichkeit gegeben ist, dass die Beteiligten auch Belastendes zum Ausdruck bringen können, ohne je dazu gedrängt zu werden und ohne mehr preisgeben zu müssen, als sie wollen oder zum gegebenen Zeitpunkt für richtig halten. Das schließt, wie Stein (2008) festhält, auch das Recht ein zu schweigen. Damit wird ein Raum geschaffen, den man im Sinne von Winnicott (2010) als »Übergangsraum« bezeichnen kann, ein Raum, in dem Probanden möglichst ist, um persönliche und soziale Welten auszuloten und zu verhandeln und Handlungsmacht zurückzugewinnen. Ein Raum, der zugleich geschützt ist und doch eine Art Öffentlichkeit ermöglicht. Mitteln, was man selbst erlebt hat, heißt es mit anderen teilen zu wollen. Das wiederum setzt voraus, dass man erwarten kann, ein Gegenüber zu finden, das einem respektvoll gegenübertritt, dem Gehörten Glauben schenkt und das erlittene Leid anerkennt.

Einen solchen Zugang war jenes Projekt verpflichtet, aus dem das Buch *Der verbotene Vogel* stammt, das am Anfang dieses Beitrags besprochen wurde. Es ist Teil der »Bibliothek der Kleinen Bücher«, einem Projekt, das seit über zehn Jahren an der Wiener Volksschule Ortnergasse einen festen Bestandteil des Unterrichtskonzepts bildet. Konkret geht es um die Mehrstufenklasse M2<sup>2</sup>, in der Kinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren und mit vielen unterschiedlichen Familiensprachen vertreten sind. Häufig werden Seiteneinsteiger\_innen aufgenommen, darunter immer wieder Kinder aus Flüchtlingsfamilien. Einen Schwerpunkt der Lernaktivitäten in dieser altersmäßig, sprachlich und sozial heterogen zusammengesetzten Mehr-

stufenklasse bilden verschiedene Formen von freiem und kreativem Schreiben und Desktoppublishing. Der Klassenlehrer, Christian Schreger, versteht diese Aktivitäten als eine zeitgemäße Adaptierung der Konzepte des französischen Reformpädagoggen Freinet, der einem vereinheitlichenden, autoritären Bildungsdiskurs selbstgesteuerte und kooperative Formen des Lernens entgegenseetzt.

Die sogenannten »Kleinen Bücher«<sup>3</sup> bilden in ihrer Gesamtheit eine eigene, fortlaufende Klassenbibliothek (Schreger 2008). Die Büchlein werden von Schüler\_innen geschrieben und illustriert. Die SchülerInnen bestimmen, ob, wann oder mit wem sie ein kleines Buch verfassen möchten; sie wählen Thema, Gestaltungsmittel und Design und ziehen, soweit sie es wünschen, die Hilfe von Eltern, Lehrer\_innen und anderer Personen ihres Vertrauens bei. Auch die sprachliche Gestaltung bleibt oder anderer Personen ihres Vertrauens bei. Die Texte erscheinen nach Wunsch der Kinder (korrigiert und/oder unkorrigiert) auf Deutsch oder in einer anderen Sprache mit deutscher Übersetzung, gelegentlich auch in mehr als zwei Sprachen. Einzige Einschränkung ist das einheitliche Format: Jedes Buch hat zehn Seiten im A6-Format sowie einen Umschlag aus stärkerem Karton und verfügt über alle Eigenschaften eines »echten Buchs«. Die für die Herstellung erforderliche Ausrüstung – Computer, Drucker, Digitalkamera, Papierschneider und Heftmaschine – ist jederzeit verfügbar, die fertigen Bücher, mittlerweile sind es weit über tausend, liegen in einer Holzkassette auf. Ein weiteres Exemplar jedes Büchleins bleibt im Besitz der jeweiligen Autor\_innen.

Märchen, Tiergeschichte, Räubergeschichte, Fotoreportage, Sachbuch, Erlebnis- oder Reisebericht, Fantasyliteratur, Comic, Science-Fiction, Fororoman oder Computerspiel sind beliebte Genres, an die sich Kleine Bücher anlehnen. Diese unterschiedlichen Genres werden genutzt, um Fragen, mit denen die Schüler\_innen konfrontiert sind und die mit unterschiedlichen für sie relevanten Lebenswelten verbunden sein können, in direkter oder verfrämderter Form ins Klassenzimmer herein zu holen. Familienalltag (Geburtstage, Geschwister, Feiern, Reisen, Einkäufe) oder Schullalltag (Unterrichtsthemen, Exkursionen, Freundschaften, Konflikte) können ebenso thematisiert werden wie grundsätzliche Fragen zu Leben und Zusammenleben, mit denen sich Kinder beschäftigen. So können in der Form eines Kleinen Buchs auch Ängste, Tabuthemen oder Gewalterfahrungen angesprochen werden.

#### 4. Darstellungen von Krieg oder Gewalt

Wenn Kinder – sei es durch eigenes Erleben oder das der Eltern – mit Krieg und Gewalt konfrontiert waren oder sind, dann ist das Teil ihrer Lebenswelt, die sie auch in die Schule einbringen (vgl. Busch 2016). In den Kleinen Büchern sind Krieg und Gewalt immer wiederkehrende Themen, mit denen sich auch Kinder auseinanderzusetzen, die selbst keine solchen Erfahrungen gemacht haben, sondern über Erzählungen oder Medien davon wissen. Deutlich wird in vielen solcher Bücher, die Titel

2 <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/> [Zugriff: 9.11.2016].

3 <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/kb/> [Zugriff: 9.11.2016].

tragen wie *Die Tischrechner gegen Russen, Inder gegen Türken, Rot gegen Schwarz, Panzerkrieg wie nah Angst und Faszination beieinander liegen*. Waffen können bei- des sein, Bedrohung und Wunsch nach Stärke.

Verstörende Darstellungen von belastenden oder überwältigenden Erfahrungen wie jene des verbotenen Vogels, die nicht in ein Narrativ mit einem Davor und einem Danach eingebettet sind, kommen in den Kleinen Büchern eher selten vor. Wie in der Vogel-Geschichte greifen Kinder dabei meist auf Bilder und Metaphern zurück. In der therapiewissenschaftlichen Literatur wird berichtet, dass Täterfiguren häufig als Monster, Dämonen, Räuber oder in Tiergestalt dargestellt werden. Stein (2008, S. 75ff.) schreibt, dass in einem ihrer Storytelling-Projekte in einem südafrikanischen Township in 20 Prozent der Geschichten Kannibalen oder kannibalen-ähnliche Figuren vorkamen. Die Kannibalenfigur, so erläutert sie, stehe in traditionellen südafrikanischen Geschichten für das Böse, das in der realen Welt vorkommt, und kann vor dem aktuellen sozialen Hintergrund von sexualisierter Gewalt, der Kinder und Jugendliche häufig ausgesetzt sind, verstanden werden. In der Kunsttherapie wird häufig darauf verwiesen, dass Dinge, über die zum gegebenen Zeitpunkt schwer oder nicht gesprochen werden kann, manchmal in einem anderen Modus zum Ausdruck gebracht werden können, und dass manche Geschwisse, insbesondere solche, die mit Scham behaftet sind, zwar einem massiven Schweigebot unterliegen, aber nicht unbedingt auch einem Malverbot (Lücke 2001, S. 134).

In der Traumatherapie wird die Konfrontation mit einem früheren traumatischen Geschehen als etwas gesehen, das eine Überwältigung durch Gefühle, Panikattacken und sogar dissoziative Zustände hervorrufen kann. Deshalb sollen Betroffene nicht dazu aufgefordert oder gar gedängt werden, über Lebensabschnitte oder Erlebnisse – zum Beispiel Fluchtgeschichten – zu erzählen, die mit extrem traumatischen Erfahrungen behaftet sein können. Wenn Kinder oder Jugendliche aber von sich aus Traumatik thematisieren, kann das auch ein Hilferuf sein, der signalisiert, dass eine therapeutische Einrichtung eingeschaltet werden sollte.

Selbst im geschützten Raum der Traumatherapie erfolgt eine Konfrontation mit dem traumatischen Geschehen in der Regel nur mit Hilfe besonderer Techniken. Speziell in der psychodynamischen Imaginativen Traumatherapie (PITT) wird Wert darauf gelegt, dass eine solche Traumakonfrontation erst nach einer längeren Phase der Stabilisierung, in der ein »sicherer Ort« und Helferfiguren geschaffen werden, in Frage kommt, und nur, wenn die Klient\_innen das wünschen (Reddemann 2001). Betroffene Menschen »wissen« das in der Regel und vermeiden es nach Möglichkeit, entsprechende Erinnerungen zu evokieren. Manchmal imaginieren sie auch von sich aus Ressourcen wie Helferfiguren oder sichere Orte, die ihnen dabei helfen, mit traumatischen Erinnerungen umzugehen.

Auch im Buch *Der verbotene Vogel* finden sich Hinweise auf solche Ressourcen. Alle Bilder sind unten von einem grünen und oben von einem blauen Streifen begrenzt, die die dargestellten Szenen rahmen. Im ersten Bild ist links ein mit Wurzeln im Boden verankerter Baum zu sehen, auf Bild zwei verblasst der Baum, wird kleiner, seine Wurzeln sind nicht mehr zu sehen. Auf Bild drei fehlt der Baum, aber links oben ist eine Sonne, die mit einem traurigen Gesicht das Geschehen beobachtet.

Zieht man das Instrumentarium PITT-orientierter Kunsttherapie heran, so können auch Details der Darstellung relevant gesetzt werden: Der zuerst verankerte, dann verblässende Baum könnte als Verlust eines »sicheren Orts« verstanden werden, die mitflühende Sonne als eine Anerkennung des Leids, die Himmel-Erde-Rahmung als eine Begrenzung des Geschehens, die als Containment dienen kann. Die strukturierte, sich auf Metaphern stützende Geschichte, die Position einer gewissen Distanz zum dargestellten Geschehen, das Evokieren eines sicheren Orts, das Containment, diese Elemente könnten darauf hindeuten, dass es hier bereits um eine beginnende Verarbeitung des Geschehens geht. In ressourcenorientierten Traumatherapien wird betont, dass es wichtig ist sich ein positiv besetztes Davor zu vergegenwärtigen, um daraus Kraft für ein positiv besetztes Danach ins Auge fassen zu können.

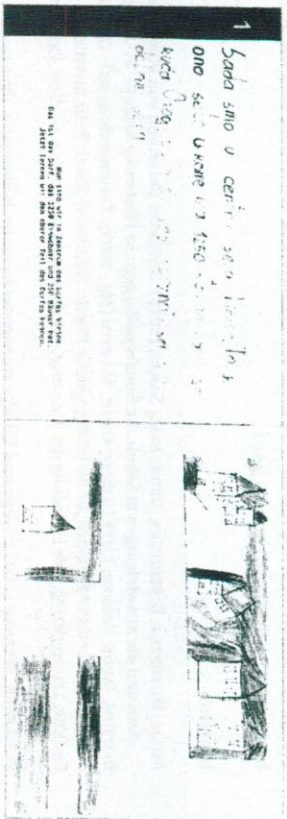
##### 5. Verlust Erfahrungen betrauern und kompensieren

Migration und Flucht sind immer auch verbunden mit einem Wechsel der Lebenswelt. Vertrautes – Orte, Menschen, Sprachen, Gewohnheiten – müssen zurückgelassen und gegen Unbekanntes eingetauscht werden. Selbst wenn das Weggehen sozusagen freiwillig erfolgte und das, was man zurücklässt, intakt bleibt, kann der Verlust als sehr schmerzhaft erfahren werden.

Die Trauer um das Verlorengegangene und die Erinnerung daran sind ein Motiv, das in vielen Kleinen Büchern zu finden ist. Ein Schüler, der mit seiner Familie aus Syrien nach Österreich geflüchtet ist, schreibt in seinem auf Kurdisch verfassten Kleinen Buch liebevoll über das zurückgelassene Haus und die Blumen neben dem Haus, die Berge, hinter denen »ein anderer Staat« liegt, den Orangenbaum, die Bienen, die Honig bringen. Auf einer Doppelseite beschreibt und zeichnet er das Haus mit dem runden Tisch und den »elf Sesseln« darum herum. Sie stehen für die zurückgelassene weitere Familie.

Ein anderer Schüler kann mit acht Jahren mit seinen Eltern und seinem jüngeren Bruder nach Wien. Kurz nach seiner Ankunft verfasste er sein erstes Kleines Buch, ein zweisprachiges Buch, das von einem Elefanten handelt, der sich in einer fremden Stadt wiederfindet, eine Maus trifft und mit ihr Freundschaft schließt. Eine genauere Analyse des Buchs – insbesondere der Zeichnungen – zeigt, dass der Autor hier seine Migrations- und Fremderfahrung thematisiert (Busch 2013, S. 185ff.). Diesem Buch folgten vier weitere Bücher, die das Dorf, in dem der Schüler bis zu seiner Übersiedlung nach Wien gelebt hat, zum Gegenstand haben. Sie bieten eine detaillierte Darstellung des Heimatorts in der Art eines Stadtplans, in dem Häuser, Straßen, Felder, Wiesen usw. akribisch eingezeichnet sind. Mit diesen Bildern hält er den Ort in allen Einzelheiten für sich fest. Er beweist, dass er sich auch aus der Entfernung darin orientieren und die Leser\_innen darin herumführen kann (Abb. 3).

Die Rekonstruktion eines Erinnerungsortes, der auch die Form eines aus der Zeit gefallenem idealisierten Sehnsuchtslands annehmen kann, ist ein Thema, mit dem sich der ägyptisch-französische Psychoanalytiker Jacques Hassoun (2003) in seinem Buch *Schnuggelpfade der Erinnerung* ausführlich auseinandersetzt. Über die

Abb. 3: Eine Doppelseite aus dem Buch *Virine 2*

im Exil Aufwachsenden schreibt er, sie erleben sich oft als »ausgestoßen aus einem Land, von dem sie glauben, es stehe ihnen als angestammte, natürliche Heimat von Rechts wegen zu« und als »aus dem Rahmen, aus der Norm [gefallen] in einen leeren Raum, wo ihnen als Beinahe-Einheimische exorbitante Zugehörigkeitsbeweise abverlangt werden, und zwar ausgerechnet von denen, die sie gleichzeitig ablehnen« (Hassoun 2003, S. 30).

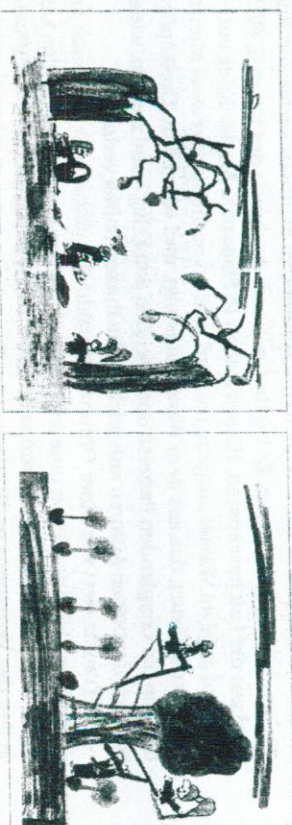
Anders als sein jüngerer Bruder, der erst in Wien eingeschult wurde, hat der Autor der Dorf-Bücher die Übersiedlung mit dem Sprach- und Schulwechsel als einschneidendes, belastendes Geschehen erlebt und ist, wie sich der Lehrer erinnert, fallweise in der Schule in Tränen ausgebrochen. Menschen können auf dieselbe Situation, wenn sie anders erlebt wird, unterschiedlich reagieren.

Lev Vygotskij (1994) gelangte in den 1930er Jahren in einer Studie zu drei Geschwistern zur Einsicht, dass verschiedene Personen potenziell traumatisierende Ereignisse unterschiedlich erfahren und nicht gleichartig damit umgehen. Aus der unterschiedlichen Reaktion der Geschwister auf Misshandlungen im Elternhaus schließt er, dass die soziale Umwelt nicht unmittelbar und in statischer Weise auf das Verhalten einwirkt, sondern vermittelt durch das emotionale Erleben (*perzhivanie*), die Art und Weise, wie sie aufgrund der persönlichen, situational bedingten Ressourcen erfahren und interpretiert wird.

In der Kunsttherapie werden positive Erinnerungsbilder als Möglichkeit gesehen, verlorene Orte und Menschen visuell wieder vor sich zu haben und Verlust-erfahrungen zu betrauern und zu kompensieren. Sie ermöglichen auch, an positive Erfahrungen anzuknüpfen, die vor dem als belastend erlebten Einschnitt liegen, und verweisen darauf, dass es ein Davor gab und folglich auch ein Danach geben kann (Rakoš 2010, S. 137).

## 6. Sich wieder zur Welt öffnen

Die Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie kennt eine Reihe von Strategien, die traumatisierte Menschen als Ressource zur Stabilisierung, Stärkung von Resilienz und Neuorientierung nutzen können. Zu diesen Elementen gehört der

Abb. 4 und 5: Gruselwald und Apfelbaum aus dem Buch *Die coolen Mädchen*

bereits erwähnte sichere Ort, die Vorstellung von einem Ort, an dem man sich geborgen und gegen außen beschützt fühlen kann (Reddemann 2001).

Die Autorin des Buchs *Der verbotene Vogel* hat im Lauf ihrer Volksschulzeit mehr als dreißig Kleine Bücher verfasst. Während in den ersten immer wieder plötzlich hereinbrechende Bedrohungen dargestellt werden, die im Zusammenhang mit der Flucht der Familie aus Tschetschenien stehen könnten, sind die späteren frei davon. Ein Wendepunkt zeichnet sich in ihrem Buch *Die coolen Mädchen* ab.

Es geht um drei Mädchen, die verschiedene Abenteuer erleben, doch dann verlaufen sie sich im Gruselwald. »Alle schreiten vor Angst.« Die Zeichnung (Abb. 4) zeigt eine verwüstete Landschaft, Baumstrünke mit halbverdorrtten Ästen. Sie gleichen Fangarmen, die nach den drei Mädchen greifen. Die folgende Zeichnung (Abb. 5) ist in kräftigen Farben gehalten. Auf einer Blumenwiese steht ein Apfelbaum, der die Mädchen zum Hinaufklettern einlädt. Die Mädchen schauen lachend zurück. Der Text dazu lautet: »Zum Glück haben sie einen Weg aus dem Wald gefunden auf der Wiese sind sie schnell auf den Apfelbaum geklettert.« Mit der Darstellung eines sicheren Ortes, der den Mädchen Zuflucht gewährt, hat die Autorin zu dem gefunden, was Reddemann (2007, S. 23) als eine »Balance zwischen Schreckens- und guten Bildern« bezeichnet.

In Traumatherapien werden verschiedene Techniken angewandt, die es betroffenen Menschen ermöglichen, traumatische Szenen gewissermaßen von »außen«, aus Distanz zu betrachten. Zu einer solchen Technik greift auch der Autor des Kleinen Buches *Minercraft*, um sich in dem Moment aus dem Computerspiel »wegzu-beamen«, wenn es für ihn zu bedrohlich wird. Durch ein Portal ist der Minercraft-Mann, mit dem sich der Autor identifiziert, in die Feuerwelt gelangt, wo es »sehr gefährlich und gruselig« ist. Doch dann erfolgt eine unerwartete Wendung: »Eigentlich war alles ein Film.« Auf dem Bild sitzt der Bub zu Hause vor dem Bildschirm und betätigt die Fernbedienung. Schließlich tritt er vor die Haustür, wo die Sonne scheint: »Der Bub ist spazieren gegangen.«

Ein wichtiges Element speziell in der Psychodynamisch Imaginativen Traumatherapie ist das Imaginieren von Helferfiguren, die verletzte Ich-Anteile beschützen und böse Gestalten unschädlich machen können. Auf solche Helferfiguren, die auch

in vielen Märchen vorkommen, trifft man immer wieder in den Kleinen Büchern, so in dem von zwei aus Tschetschenien stammenden Schülern verfassten Buch *Die Tschetschener gegen Russen*. Es beginnt mit dem Ausbruch des Krieges, eine Stadt wird aus der Luft beschossen, Häuser stehen in Flammen. Als der Krieg auch in der Luft und auf dem Wasser ausgetragen wird, greifen nacheinander zwei Monster ein, ein Seungeheuer, das aus dem Wasser aufsteigt, und »der blaue Dreiköpfige«. Sie trennen die kämpfenden Parteien und beenden den Krieg – und zwar so, wie es dem Wunsch der beiden Autoren entspricht: »Die Russen haben verloren.«

Da Trauma stets mit einer Ohnmachtserfahrung einhergeht und auch als eine durch Immobilitätsreaktion unterbrochene Handlung verstanden werden kann, legen ressourcenorientierte Traumatherapien besonderen Wert auf das Wiederherstellen des Vertrauens in die eigene Handlungskompetenz. Es können verschiedene Mittel zum Einsatz kommen, die eine dynamische Fortsetzung der unterbrochenen Handlung und eine Umgestaltung der als traumatisch erlebten Szene ermöglichen. Betroffene werden so zu aktiv Handelnden, welche die Flucht ergreifen oder den Täter in die Flucht schlagen können (Lücke 2001, S. 160). In diesem Sinn könnte das Kleine Buch *Ich, mein Bruder, meine Schwester und der Räuber* als Versuch gelesen werden, die dramatischen Ereignisse, die der aus Syrien stammende Erzähler bei der Flucht über das Mittelmeer erlebt hat, in Form einer Räubergeschichte aufzuarbeiten. Das Buch erzählt in kurdischer und deutscher Sprache davon, wie er und seine Geschwister nach Hause kommen und einen bewaffneten Räuber entdecken. Sie heben die Hände hoch, Bruder und Schwester werden vom Räuber festgenommen und gefesselt, ihm selbst gelingt es wegzulaufen und die Polizei zu Hilfe zu rufen. Das Ende der Geschichte demonstriert die wieder erlangte Handlungsmacht: »Wir haben die Räuber festgenommen. Ich hab meinen Bruder und meine Schwester gerettet.«

Wie ernst die Schüler\_innen den Freiraum nehmen, der durch die Bibliothek der Kleinen Bücher aufgespannt wird, lässt sich am Buch *über kleine Bücher* ablesen, das eine Art Metakommentar über »die Macht der Kleinen Bücher« darstellt. Die zwei Autorinnen des Buchs zeigen, dass in diesen Texten beides Platz hat: die »Herzblume« und die »böse Wolke, die versucht alles Gute auszulöschen«, Herzenswünsche ebenso wie Ängste und Gefühle des Bedrohens. Aber den Kleinen Büchern wird in diesem Text auch die magische Macht zugesprochen, die drohenden schwarzen Wolken zu verjagen.

So vielstimmig und vielsprachig die Kleinen Bücher sind, so bilden sie doch ein Ganzes, in das man sich mit jedem neuen Buch einschreibt. Mitgebrachte Sprachen und Schulsprache stehen einander nicht als Gegensatz gegenüber, alle sprachlichen und anderen bedeutungsgebenden Mittel sind zugelassen und willkommen. Die Bücher werden immer wieder gelesen, nehmen aufeinander Bezug, bilden eine intertextuelle Kette, die Kontinuität stiftet und ständig fortgeschrieben wird. Eine besondere Bedeutung gewinnen solche Projekte – auch wenn sie nicht therapeutisch angelegt sind – für Schüler\_innen, die Krieg und Gewalt erfahren haben. Sie finden einen Raum, der zwar geschützt ist, sich aber doch zur »Außenwelt« hin öffnet, einen Raum, in dem sie von dem, was ihnen widerfahren ist, erzählen können,

aber nicht müssen, und immer nur so und nur soviel, wie es ihnen in der entsprechenden Situation möglich ist – und in der Gewissheit, dass das, was sie zu sagen haben, wertschätzend gehört wird.

## Literatur

- ADAM, HUBERTUS; BISTRUTZKY, HEIDI; INAL, SARAH (2010): Seelische Belastung von Flüchtlingskindern und die Auswirkungen in Schule. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 61, H. 1, S. 12–22.
- BAVSUM, JACOB; BESSER, LUTZ ULRICH; KÖHN, MARTIN (Hg., 2009): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- BECKER, DAVYD (2014): *Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- BOHLEBER, WERNER (2009): Wege und Inhalte transgenerationaler Weitergabe. Psychoanalytische Perspektiven. In: Radebold, Hartmut; Bohleber, Werner; Zinnecker, Jürgen (Hg.): *Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhalligkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen*. Weinheim-Basel: Juventa, S. 107–118.
- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB/Facultas.
- DRES, (2016): Wenn der Krieg ins Klassenzimmer eindringt. Ein Blick zurück aus aktuellem Anlass. In: Schwegler, Hannes; Ahamer, Vera; Tonsem, Clemens; Welke, Tina; Zuruk, Nadja (Hg.): *In die Welt hinaus*. Festschrift für Renate Feistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens, S. 165–175.
- BÜTTNER, CHRISTIAN; MENH, REGINE; SCHLAFER, PETER; NAUCK, MERTHILD (Hg., 2004): *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten: Lebensumstände und Bewältigungsstrategien*. Frankfurt/M.: Campus.
- HASSOUN, JACQUES (2003): *Schnuggelplade der Erinnerung*. Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- JANET, PIERRE (1904): L'amnésie et la dissociation des souvenirs par l'émotion. In: *Journal de psychologie normale et pathologique* 5, S. 417–453.
- KAILSON, HANS (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Stuttgart: Forum der Psychiatrie/Enke.
- KHAN, MASUD (1977): *Selbsterführung in der Therapie. Theorie und Praxis*. München: Kindler.
- LEVINE, PETER A.; FREDERICK, ANN (1998): *Trauma-Heilung. Das Brücken des Tigers. Unsere Fähigkeit, traumatische Erfahrungen zu transformieren*. Essen: Synthesis.
- LÜCKE, SUSANNE (2001): Kunst- und Gestaltungs-therapie im Prozess der Traumabehebung. In: Reddemann, Luise: *Imagination als heilsame Kraft*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 132–165.
- RAKOS, ANNA (2010): Kunsttherapie mit extremtraumatisierten Flüchtlingen. In: Mirzaei, Siros; Schenk, Martin (Hg.): *Abbilder der Folter. Henayat: 15 Jahre Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen*. Wien: Mandelbaum, S. 131–149.
- REDDEMANN, LUISE (2001): *Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHREGER, CHRISTIAN (2008): Die multimediale Welt der MSK. In: Arbeitsgemeinschaft Wiener reformpädagogische Mehrstufenklassen (Hg.): *Wiener reformpädagogische Mehrstufenklassen. Ein Modell für alle Kinder*. Wien: Stadtschulrat Wien, S. 106–117.
- SIEBERT, GABRIELE (2016): *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagoginnen*. Wien: UNHCR Österreich.
- STEIN, PRIPA (2008): *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms. Representation, rights and resources*. Oxon: Routledge.
- VAN DER KOLK, BESSER, MCFARLANE, ALEXANDER C.; WEISERTH, LARS (Hg., 2007): *Traumatic Stress. The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*. New York-London: The Guilford Press.
- VYGOTSKIJ, LEV S. (1994): §14. The problem of the environment (1934). In: Van der Veer, René; Valsiner, Jaan (Hg.): *The Vygotsky Reader*. Hoboken: Wiley-Blackwell, S. 338–354.
- WINNICOTT, DONALD W. (192010): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ZITO, DIMA; MARTIN, ERNEST (2016): *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche*. Weinheim: Beltz-Juventa.