

Deljanin-Hudelist, Jasmina; Schöffmann, Rosemarie
**Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen mit
Kriegs- bzw. Fluchterfahrung. Erfahrungen aus der feministischen
Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec**

Magazin erwachsenenbildung.at (2024) 53, S. 26-35



Quellenangabe/ Reference:

Deljanin-Hudelist, Jasmina; Schöffmann, Rosemarie: Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen mit Kriegs- bzw. Fluchterfahrung. Erfahrungen aus der feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2024) 53, S. 26-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321417 - DOI: 10.25656/01:32141

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321417>

<https://doi.org/10.25656/01:32141>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenenbildung.at

und



Institut
für Bildungsforschung
und Bildungsinformation

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen
sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute
and render this document accessible to the public as long as you attribute the work or its
contents accessible to the public as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Pädagogische Professionalität
in der Bildungsarbeit mit
jungen Frauen* mit Kriegs- bzw.
Fluchterfahrung

Erfahrungen aus der feministischen
Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/
Celovec

Jasmina Deljanin-Hudelist und
Rosemarie Schöffmann

In der Ausgabe 53, 2024:
Frieden und Krieg.
Denkanstöße und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung



Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- bzw. Fluchterfahrung

Erfahrungen aus der feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec

Jasmina Deljanin-Hudelist und Rosemarie Schöffmann

Zitation Deljanin-Hudelist, Jasmina/Schöffmann, Rosemarie (2024): Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- bzw. Fluchterfahrung. Erfahrungen aus der feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Pädagogische Professionalität, Rassismuskritik, Diversität, Traumapädagogik, transformatives Lernen, Friedensbildung, erfahrungsbasierte Praxis



Abstract

In der Bildungsarbeit mit Frauen*, die Kriegs- und Fluchterfahrung mitbringen, bedarf es einer reflexiven pädagogischen Haltung, die diversitätsbewusste ressourcenorientierte Bildungsansätze mit traumapädagogischen Ansätzen verbindet. Das beinhaltet u.a., sich struktureller Gewalt, gesellschaftlicher Machtverhältnisse und der jeweiligen Dominanzkultur, die vorgibt, was „normal“ ist, bewusst zu sein, über die Regionen und Kriegszustände, aus denen die Frauen* kommen, Bescheid zu wissen, aber auch psychologisches Wissen um Traumata und Dissoziationen. Es gilt, mutige und geschützte Räume herzustellen, in denen die Teilnehmerinnen* ihre Erfahrungen besprechen können und sie von den Zuhörer*innen Anerkennung erhalten. Wie diese Räume ausgestaltet werden können, führen die Autorinnen* anhand konkreter Konflikte aus ihrer pädagogischen Praxis in einer feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec aus, wo sie Projekte mit arbeitsmarktpolitischen Schwerpunkt für 15- bis 30-jährige Mädchen* und junge Frauen* durchführten. (Red.)

Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- bzw. Fluchterfahrung

Erfahrungen aus der feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec

Jasmina Deljanin-Hudelist und Rosemarie Schöffmann

Ausgehend von unseren Erfahrungen an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und sozialpädagogischer feministischer Arbeit sollen Implikationen für eine pädagogische Praxis im Kontext von Krieg und Frieden auf organisationaler, gruppenbezogener und individueller Ebene dargestellt werden. Rassismuskritik, eine diversitätsbewusste Haltung sowie traumapädagogische Zugänge sind wesentliche Voraussetzungen für eine pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen*¹ mit Kriegs- und Fluchterfahrung und helfen „mutige Räume“ (vgl. u.a. Krohn/Pauls 2023, S. 23) zu eröffnen, in denen friedensbildende Ansätze deutlich werden, aber auch transformative Lernprozesse entstehen können.

Einleitung

In der erwachsenenbildnerischen Arbeit mit aus Kriegsgebieten geflüchteten Mädchen* und Frauen*¹ zeigte sich uns, dass die Rolle als Pädagog*in² und Sozialarbeiter*in zusammengedacht werden soll. Neben einer Fülle an fachlichen Kompetenzen braucht es u.a. das Bewusstsein für strukturelle Gewalt in der Migrationsgesellschaft und dafür, dass Gesellschaften durch Machtverhältnisse

geordnet werden und die Dominanzkultur (siehe Rommelpacher 1995) vorgibt, was als „Normalität“ wahrgenommen wird. Das Wissen über die Regionen, aus denen die Frauen* geflohen sind, hilft, ihre Lebenslagen nachvollziehen zu können. Wichtig ist auch, über ihre Zugänge zu Ressourcen in der Migrationsgesellschaft Bescheid zu wissen und die bürokratischen Hürden, die geflüchtete Frauen* in der Aufnahmegesellschaft zu bewältigen haben, zu kennen.

1 Wir verwenden das Sternchen*, um geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen. Wenn wir Frauen* schreiben, meinen wir alle, die sich mit dem sozialen Geschlecht identifizieren.

2 Das Sternchen wie in Pädagog*in steht für geschlechtergerechte Sprache. Es soll die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten abseits binärer Geschlechterkategorien abbilden.

Neben der allgemeinen Kompetenz im pädagogischen Handlungsfeld der Erwachsenenbildung bedarf es in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- und Fluchterfahrung folglich einer reflexiven pädagogischen Haltung, die diversitätsbewusste ressourcenorientierte Bildungsansätze mit traumapädagogischen Ansätzen verbindet. Wir sind überzeugt, dass im Rahmen geschützter Räume solche Bildungsansätze (siehe u.a. Yiligin 2010) einen Beitrag zur Kultur des Friedens (siehe u.a. Ratković/Wintersteiner 2010) leisten können. Geschützte Räume bieten die Grundlage für eine gute Begleitung und eröffnen die Möglichkeit für transformative Lernprozesse (siehe Mezirow 1997) auf beiden Seiten: auf Seite der zu Begleitenden, aber auch auf Seite der Pädagog*innen. Alle diese hohen, auch gesellschaftspolitischen Ansprüche erfordern zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen, die in der Praxis jedoch immer wieder fehlen.

Pädagogische Professionalität: Haltungen, Perspektiven und Ansätze

Eine der wichtigsten Ressourcen im Kontext der pädagogischen Professionalität in der Arbeit mit jungen Frauen* mit Fluchterfahrung ist die stetige Arbeit an der eigenen Haltung. Es geht um die Fähigkeit, die eigene Position und die der Klient*innen im Kontext der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Widersprüche, Zuschreibungen und Spannungsverhältnisse zu reflektieren, aber auch die Wissensaneignungsprozesse kritisch zu hinterfragen. Wie Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril betonen, sollte das unhinterfragte Selbstverständliche keinen Platz im pädagogischen Handeln haben. „*Professionelles pädagogisches Handeln stellt einen Typus reflexiven Handelns dar. Gegenstand pädagogischer Reflexivität sind hierbei in erster Linie nicht die individuellen Positionen und Positionierungen der Pädagog/innen, sondern das im pädagogischen Deuten und Handeln aufscheinende und wirksam werdende erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen; ein Wissen, welches möglicherweise als unhinterfragte Selbstverständlichkeit auftritt und kaum bewusst das Deuten und Handeln anleitet*“ (Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016, S. 7).

Als zentral zeigte es sich uns, Rassismuskritik, diversitätsbewusste Perspektiven und Ansätze der Traumapädagogik zu vereinen.

Rassismuskritische Räume

Nach Birgit Rommelspacher ist „*Rassismus ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren*“ (Rommelspacher 2011, S. 29). Markus Textor und Tolga Anlaş betonen, dass rassistische Diskurse den Strukturen der Gesellschaft immanent sind und diese ordnen, daher ist es unmöglich, sich diesen zu entziehen. Vielmehr versucht eine rassismuskritische Haltung Machtverhältnisse und die eigene Position in der Praxis zu reflektieren (vgl. Textor/Anlaş 2018, S. 317f.). Dabei ist es wichtig, in geschützten Räumen die Möglichkeit zu bieten, Erfahrungen zu besprechen und von den Zuhörer*innen Anerkennung zu erhalten, ohne dass diese Erfahrungen abgetan und geschmälert werden oder sich die Pädagog*innen in eine Rechtfertigungshaltung begeben (vgl. Lingen-Ali/Mecheril 2017, S. 49). Es geht hierbei also um die Selbstreflexion und Positionierung gegen Rassismus, indem „*[r]assismuskritische Möglichkeits-, Kommunikations- und Erfahrungsräume*“ (Scharathow 2014, S. 440) durch die Pädagog*innen eröffnet werden. Auf diese Weise entsteht die Grundlage für Solidarität, da eine solche Haltung zu „*Allyship*“ führt, „*einem lebenslangen Prozess des Zuhörens und Aufbauens von vertrauensvollen Beziehungen*“ (Bieß 2024, S. 14).

Diversitätsbewusste Perspektive

Eine diversitätsbewusste Perspektive einzunehmen, bedeutet, die Verschränkung von Differenzlinien wahrzunehmen, „*Mechanismen wie Essentialisierung, Kulturalisierung, Fremdzuschreibung*“ (Leiprecht 2017, S. 55) in den Blick zu nehmen, aber auch im Kontext der Organisationskultur solche Mechanismen wahrzunehmen und gegen diese aufzutreten. Auf diese Weise ist nicht nur eine reflexive, sondern auch eine dialogische Praxis möglich (vgl. ebd., S. 59f.). In der Arbeit mit Klient*innen sollte ein ressourcenorientierter Blick, der die Handlungsfähigkeit im Fokus hat, eingenommen werden. Die Wertschätzung von Diversität als Ressource sollte sich in der Einrichtung, aber auch in der Haltung

der Pädagog*innen widerspiegeln. In Bildungsorganisationen, somit auch in der Erwachsenenbildung, sollte der Fokus auf die Chancen gelegt werden, die sich durch Mehrsprachigkeit, dem „Mehrheimischsein“ (siehe Yildiz/Meixner 2021) bzw. den Netzwerken an unterschiedlichen geographischen Orten ergeben können (vgl. Walgenbach 2014, S. 115f.).

Traumapädagogik

Die Traumapädagogik stützt sich auf Ansätze der Reformpädagogik und der emanzipatorischen Pädagogik, weil es vor allem darum geht, Menschen zur Selbstermächtigung zu begleiten (vgl. Weiß 2016, S. 22). Dieser pädagogische Ansatz verfolgt das Ziel, *„benachteiligte, auch traumatisierte Menschen in ihrer Selbstermächtigung [...] zu begleiten“* (Rothdeutsch-Granzer/Weiß 2016, S. 33). So wie Wilma Weiß betont, sollte die traumapädagogische Haltung Teil jeder Pädagogik sein. *„Sie ist vielseitig anwendbar, weil extremer Stress und traumatische Erfahrungen weiter verbreitet sind als Menschen wissen wollen. Trauma gehört zum Leben und für nicht wenige Menschen ist Traumatisierung Normalität. Daher bedarf es eines gesellschaftlichen Klimas von Empathie und Demokratisierung und die Bereitschaft, finanzielle Ressourcen einzusetzen. Die Bedeutung emanzipatorischer Pädagogik als Korrektiv zu Erfahrungen von Ohnmacht wird immer deutlicher. Pädagogik – und das gilt im Besonderen für die Traumapädagogik – muss als Bewegung heute wieder zum Verändern, zum Einmischen anstiften“* (Weiß 2024, S. 29). In diesem Verständnis sind auch diejenigen, die im pädagogischen Setting begleitet werden, als Expert*innen ihrer Lebenswelt zu betrachten.

In der Arbeit mit Menschen mit Kriegs- und Fluchterfahrungen kann dieser Ansatz dazu beitragen, dass überhaupt erst Ressourcen für Bildungsprozesse freigemacht werden können. Das Wissen um Traumata und Dissoziationen ist in der pädagogischen Praxis mit Frauen* mit Flucht- und Kriegserfahrung besonders wichtig, weil Pädagog*innen so Dissoziationen erkennen können und wissen, wie sie in der Situation angemessen handeln können.

Im Gespräch mit den Klient*innen können sie gemeinsam herausfinden, welchen Umgang diese brauchen, und so letztlich ein Bewusstsein dafür schaffen, welche Bedürfnisse sie haben. Es handelt sich hierbei um kein therapeutisches Setting, daher bedarf es Klarheit über die Grenzen der eigenen Handlungskompetenz.

Doch welche Implikationen haben diese Überlegungen konkret auf die pädagogische Praxis im Kontext von Kriegs- und Fluchterfahrungen?

Implikationen für die pädagogische Praxis

Im weiteren Verlauf möchten wir Beispiele aus unserer pädagogischen Arbeit mit jungen Frauen* an der Schnittstelle zur Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik erläutern und diese vor einem theoretischen Hintergrund reflektieren. Konkret beziehen wir uns in unseren Ausführungen auf unsere gemeinsame pädagogische Praxis in einer feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec³. Hier waren wir vor allem in Projekten mit einem arbeitsmarktpolitischen Schwerpunkt für die Zielgruppe Mädchen* und junge Frauen* von 15 bis 30 Jahren tätig, die von unterschiedlichen gesellschaftlichen Marginalisierungen wie Arbeitslosigkeit, fehlenden Bildungsabschlüssen, Migrations- und Fluchterfahrungen etc. betroffen waren. Einerseits konnten wir in Berufsorientierungskursen als Kursleiterinnen und Beraterinnen Erfahrungen sammeln, andererseits in einem niederschweligen Beschäftigungsprojekt, das im Sinne eines One-Stop-Shops von Beratung, Psychotherapie, Tagesstruktur und Freizeitbetreuung das Ziel hatte, Klientinnen der Zielgruppe NEET (Not in Education Employment or Training) aufzufangen.

Diese Erfahrungen möchten wir auf Ebene der Organisationen in der Erwachsenenbildung, der Ebene der Kurs- bzw. Gruppensettings und auf einer individuellen Ebene betrachten, um erfahrungsbasierte Implikationen für die pädagogische Praxis im Sinne eines Beitrags zu einer Kultur des Friedens (siehe u.a. Ratković/Wintersteiner 2010) zu skizzieren.

³ Wir verwenden auch den slowenischen Namen von Klagenfurt-Celovec, um die Mehrsprachigkeit in Kärnten/Koroška sichtbar zu machen und auf die Kärntner Slowen*innen in diesem Raum aufmerksam zu machen.

Ebene der Organisationen

Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben u.a. zum Ziel, gute Orte der Chancengleichheit und Gewaltfreiheit zu sein, bilden aber gleichzeitig gesellschaftliche Verhältnisse ab und reproduzieren in manchen Fällen sogar unbewusst strukturelle Gewalt (vgl. Bieß/Bitzan 2022, S. 21). Deshalb spielen in jedem pädagogischen Handlungsfeld neben der Reflexion des gesellschaftlichen Ganzen die Intervision und/oder Supervision als Raum für Reflexionen eine wichtige Rolle. Hier können die eigenen Möglichkeiten und Grenzen vor dem Hintergrund des strukturellen und gesellschaftlichen Spannungsfeldes ausgelotet werden und gleichzeitig rassismuskritische, diversitätsbewusste und traumapädagogische Perspektiven ins Bewusstsein geholt und eigene Privilegierungen reflektiert werden (siehe dazu Bieß 2024). In der Praxis wird deutlich, dass es von Vorteil sein kann, mit Kolleg*innen im Austausch zu sein, die unterschiedliche Lebensentwürfe, auch Migrationsbiographien haben, um die Situation aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können. So betonen Magdalena Knappik und İnci Dirim (2012, S. 93), dass die eigene Migrationsbiographie *„eine Ressource für die Entwicklung der pädagogischen Professionalität darstellen [kann]“*. Dies heben auch Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen hervor, betonen aber auch die Wichtigkeit der Qualifikation und Weiterbildung. Ausgehend von ihrer Forschung zur biographischen Ressource als geschützte Reflexion pädagogischer Praxis führen sie aus, dass es wichtig ist, dass angehende Praktiker*innen im pädagogischen Feld, sich *„doing difference“*, also das Hervorheben von Unterschieden entlang der sozialen Differenzen, im Rahmen der Interaktionen in gesellschaftlichen Institutionen bewusst machen. Auf diese Weise wird es möglich, differenzierte Sichtweisen in Handlungskonzepte umzumünzen und trotz aller Spannungsverhältnisse überhaupt erst einen Raum zu schaffen, in dem Bildungsprozesse, abseits von Passungen an den Arbeitsmarkt und Zuschreibungen, möglich werden (vgl. Panagiotopoulou/Rosen 2016, S. 244). *„Eine wesentliche Aufgabe pädagogischen Könnens unter gegenwärtigen Bedingungen wäre es folglich, der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig stereotype und stigmatisierende*

Fest- und Zuschreibungen zu reflektieren und zu vermeiden“ (Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016, S. 3).

Sogenannte multiprofessionelle und multiperspektivische Teams bieten somit einen geeigneten Rahmen, um Klient*innen mit unterschiedlichen Betroffenheiten professionell zu begleiten. Sie schaffen so entsprechende Räume für einen Austausch. In ihrem Aufsatz *„Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung“* skizzieren Juliana Krohn und Christina Pauls (2023, S. 23) eine Friedensbildung, die *„mutige Räume“* oder *„brave spaces“* schafft, in denen ein bewusstes Augenmerk auf Fehlerfreundlichkeit und auf eine Reflexion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gelegt wird. In diesen mutigen Räumen können unterschiedlich positionierte Pädagog*innen Verletzlichkeiten ansprechen. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, konkrete Regeln für den Umgang miteinander festzulegen. Im Zentrum steht auch die Absicht, die Arbeit des Erklärens und Aufgreifens nicht nur auf marginalisierte Positionen abzugeben (vgl. ebd.).

In Hinblick auf die konkrete pädagogische Praxis bedeutet dies somit eine Hinwendung und ein Arbeiten mit verschiedenen Machtstrukturen und Verletzlichkeiten. So ist es vor allem bei Teamsitzungen, Fallbesprechungen, Inter- und Supervisionen essentiell, auch wirklich alle Beteiligten sprechen zu lassen und deren Sichtweisen miteinzubeziehen. In diesen Settings erhalten aufgrund hierarchischer Rahmenbedingungen Therapeut*innen und pädagogische Fachkräfte in Leitungspositionen oft mehr Sprechraum. Praktikant*innen oder Personen in Ausbildung kommen erfahrungsgemäß seltener zu Wort bzw. erhalten weniger Raum. Doch genau diese sind es, die am nächsten an den Klient*innen dran sind bzw. deren Lebenswelten im Rahmen der Projekte und Maßnahmen teilen/nachvollziehen können.

Ebene der Kurs- und Gruppensettings

Pädagogisch zu arbeiten, bedeutet, in Interaktion zu sein. Diese findet nicht immer nur zwischen der Pädagogin*/Sozialarbeiterin* und der Klientin* statt. Im pädagogischen Handlungsfeld interagieren oft unterschiedliche Menschen mit vielfältigen Lebensentwürfen miteinander. Innerhalb dieser Interaktionen

entstehen Zuschreibungen und Vorurteile, die das Miteinander beeinflussen können. Daher eröffnet sich an dieser Stelle ein Raum in der Erwachsenenbildung, den Pädagog*innen im Sinne einer Friedenskultur steuern können, indem sie Zuschreibungen wahrnehmen und im pädagogischen Gruppensetting besprechbar machen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist eine gewisse Fehlerfreundlichkeit, um „*die weit verbreitete Angst, Fehler zu machen, aufzufangen und als gemeinsame Lernressource zu kanalisieren*“ (Krohn/Pauls 2023, S. 24).

In mutigen und geschützten Räumen (siehe u.a. Yiligin 2010) werden junge Frauen* als Expertinnen* ihrer Lebenswelt anerkannt und gleichzeitig soll ein Perspektivenwechsel möglich werden. Dies funktioniert vor allem im Rahmen einer stabilen und langfristigen Beziehung innerhalb der pädagogischen Praxis, die einen guten gemeinsamen Boden schafft, um auch gesellschaftlich schwierige Themen zu verhandeln. Im Rahmen der Fluchtbewegungen aus Syrien und Afghanistan fanden sehr viele junge Frauen* aus diesen Regionen ihren Weg in die niederschwellige Tagesstruktur. Eine Tagesstruktur, konzipiert für die Zielgruppe NEET (Not in Education Employment or Training), die von Montag bis Donnerstag von 9-14 Uhr für acht Teilnehmerinnen* einen Raum für gesellschaftliche Teilhabe und transformatives Lernen eröffnete. In der Tagesstruktur saßen sich Personen gegenüber, die außerhalb dieser Maßnahme nie miteinander gesprochen hätten. So wurden Themen in die Morgenbesprechungen oder in die Werkstatt eingebracht, die gesellschaftliche Diskurse widerspiegeln. Diese zu verhandeln und angemessen zu reagieren, führte vor allem am Anfang zu großen Überforderungen im Pädagog*innenteam. Es zeigte sich jedoch bald, dass das multiprofessionelle und multiperspektivische Team, das die parteiischen feministischen überkonfessionellen Ziele der Einrichtung im Blick hatte, mittels Interventionen einen guten Umgang mit Konflikten, wie wir sie in der Gesellschaft haben, fand.

Beispielsweise beklagte sich eine Teilnehmerin* darüber, dass viele geflüchtete Personen ein Handy besäßen. Ihr gegenüber saß eine Teilnehmerin* mit Fluchterfahrung. Ein Streitgespräch war die Folge. In einer vom Pädagog*innenteam vorbereiteten und moderierten Diskussion wurde dieser Konflikt aufgegriffen und kam es zu einem Perspektivenwechsel.

Die jeweils andere Position wurde anerkannt bzw. zumindest verstanden: Es wurde anerkannt, dass das Handy ein wertvolles (wenn nicht das wertvollste) Mittel ist, um überhaupt auf der Flucht sein zu können, und es wurde anerkannt, dass es finanziell und strukturell schwierig ist, sich dies leisten zu können. Vor allem in diesen alltäglichen Situationen war Friedensbildung in der Praxis möglich.

In einer anderen Situation brachte eine Teilnehmerin* mit Fluchterfahrung ihr drei Monate altes Baby mangels Kinderbetreuung mit in den Kurs, was zuerst für große Irritationen sorgte. Doch schließlich entstand dadurch eine Diskussion um frühe Schwangerschaften (eine Erfahrung, die einige Teilnehmerinnen* teilten) und fehlende strukturelle Versorgung, was eine sich durch Äußerungen politisch rechts positionierende Teilnehmerin* dazu veranlasste, sich von nun an um das Wohl des „Kursbabys“ zu kümmern, da sie die Erfahrung der fehlenden strukturellen Unterstützung von jungen Frauen* mit Kleinkindern teilte. Das Erkennen der geteilten Erfahrung trotz unterschiedlicher Werthaltungen führte zu Solidaritäten unter den Frauen*. Dies schuf auch eine Basis für einen Perspektivenwechsel und in weiterer Folge Verständnis für die Position der jeweils anderen. Hier zeigte sich, dass es eine pädagogische Praxis braucht, die Diskurse wahrnimmt, reflektiert und proaktiv aufgreift, um einen Raum für den Dialog zu schaffen.

Die Beispiele sollten verdeutlichen, dass solche Gruppensettings in der Erwachsenenbildung das Potential für transformative Lernprozesse haben. Während sich die Forschung weitgehend einig ist, dass transformative Prozesse aus dem Zusammenspiel individueller und gesellschaftlicher Erfahrungen entstehen können (vgl. Eschenbacher 2020 S. 89), wenn bisherige Fähigkeiten in Krisensituationen nicht ausreichen. So zeigt sich, dass in den Gruppensettings transformative Lernprozesse möglich werden, die Krisen in Chancen transformieren, wenn Pädagog*innen rassismuskritische und diversitätsbewusste Ansätze mit traumapädagogischen vereinen können.

Individuelle Ebene

Neben Beziehungsarbeit und Haltung sind es vor allem (pädagogische) Settings mit entsprechender

Gestaltung, die Klient*innen mit all ihren Erfahrungen einen Rahmen bieten können. Je wohler sich die Klientinnen* fühlen, desto schneller werden Themen von Flucht und Trauma im Kurs, Einzelsetting oder in der Therapie besprechbar. Im Rahmen dieses Beitrags möchten wir auf einige traumapädagogische Grundsätze und einige Implikationen für die Praxis näher eingehen, die uns in der Arbeit mit Menschen mit Traumaerfahrungen wichtig erscheinen. Zwei Vorabbemerkungen sind in diesem Zusammenhang essentiell, nämlich dass Menschen unabhängig ihrer Herkunft Gewalterfahrungen machen und es einer rassismuskritischen Traumaperspektive bedarf, die Trauma nicht festschreibt und auch strukturellen Rassismus als Grund von Verletzungen mitdenkt (vgl. Meyer 2019, S. 100ff.). Dieser Rassismus kann auch in geschützten Räumen vorkommen, indem kulturalisierte patriarchale Strukturen reproduziert werden, wie beispielsweise mit der Annahme, dass junge Frauen mit Fluchterfahrung Selbstbestimmung nie gelernt hätten. Es geht um pädagogische Professionalität und darum, „voreilige Schlüsse aufgrund von kulturalistischen Zuschreibungen zu vermeiden“ (ebd., S. 103).

Im Zentrum der Arbeit mit Menschen mit Traumaerfahrungen steht das Prinzip vom „guten Grund“ (siehe Weiß 2024): Jede Person hat einen Grund, d.h. Vorerfahrungen, warum sie in einer konkreten Situation so und nicht anders agiert und reagiert. Sie ist somit Expert*in der eigenen Lebensrealität. Pädagogische Räume stellen in diesem Zusammenhang sichere Orte dar, die – im besten Fall – stabile Bindungs- und Beziehungsangebote schaffen. Für die pädagogische Professionalität ist eine wertschätzende und akzeptierende Haltung wichtig.

Pädagogische Orte und Angebote bieten einen Rahmen, in dem Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung im Zentrum stehen und Selbstfürsorge erlernt werden kann. So können positive Erfahrungen und soziale Erlebnisse geschaffen werden, die im Idealfall eine kleine Gegenwelt zum Traumageschehen darstellen und einen Umgang damit in einem geschützten Rahmen ermöglichen (siehe Weiß 2024).

Für Pädagog*innen, die mit vulnerablen Gruppen arbeiten, ist das Wissen um traumapädagogische Ansätze eine große Stütze und Erleichterung der Arbeit. Wenn Teilnehmer*innen im Kurssetting

getriggert werden und beginnen, ins Traumageschehen einzusteigen, können diese Trigger im besten Fall gemeinsam erkannt werden. So kann beispielsweise im Fall einer Dissoziation vor allem bei Frauen* mit Kriegs- oder/und Fluchterfahrung gemeinsam herausgearbeitet werden, was sie in diesem Moment brauchen. Das kann in vielen Fällen einfach eine beruhigende Stimme sein, ein Glas Wasser, um danach wieder in der Realität anzukommen. Berührungen sind schwierig, da eventuell körperliche Grenzen überschritten worden sind, was dann zusätzlich Stress verursachen kann. Die Pädagog*innen wissen im Idealfall, wie sie handeln können, sie kennen die physischen und psychischen Grenzen und individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen und können aufgrund der Erfahrungen und der Expertise dieser einen bewussten Umgang mit diesen Situationen trainieren.

Das Pädagoginnen*-Team der Einrichtung hat für das Einzelsetting eine Interventionsbox entwickelt. Darin waren Gegenstände zu finden, die starke Sinnesreize und Impulse setzen, wie Igelbälle oder Knetmasse für sensorische Reize, Gummiringe für das Handgelenk, um den Körper zu spüren, saure Kaugummis, Gerüche wie Lavendel zur Beruhigung, Stofftiere zum Kuscheln und Gefühlskarten mit unterschiedlichen Smileys, die niederschwellig viele verschiedene Gefühlszustände abbilden und ein leichteres Einordnen der eigenen Sinneswahrnehmungen ermöglichen.

Saskia Eschenbacher (2020) folgend sind dies alles Möglichkeiten, um Menschen mit Fluchterfahrungen dabei zu begleiten, Krisen in Chancen umzuwandeln und in diesem Zusammenhang die eigenen Gefühle besser zu regulieren. Eschenbacher adressiert hier die Erwachsenenbildner*innen, die im pädagogischen Handlungsfeld das Potential vorfinden, transformatives Lernen zu ermöglichen, indem Krisen in Chancen umgearbeitet werden können (vgl. Eschenbacher 2020, S. 89). Menschen, die gelernt haben, ihre Gefühle zu regulieren und mit traumatischen Erfahrungen umzugehen, haben auch mehr Ressourcen für Bildungsprozesse. Somit wird deutlich, dass transformative Lernprozesse durch rassismuskritische und emanzipatorische Traumapädagogik begleitet werden können. Traumapädagogik gibt den Erwachsenenbildner*innen das notwendige Wissen, um Handlungskonzepte mit

den Klient*innen entwickeln zu können. Wenn sie auf diese Weise einen Umgang mit traumatischen Erfahrungen finden, eröffnet sich jener Raum für transformative Lernprozesse, in dem Krisen zu Chancen werden können und radikale Hoffnung (vgl. Krohn/Pauls 2023, S. 25) im Sinne von gegenseitiger Verantwortungsübernahme möglich ist.

Conclusio

Im Kontext der Erwachsenenbildung, aber auch sozialpädagogischen Interaktion bedarf es vielfältiger Ansätze, um Ressourcen überhaupt erst sichtbar machen zu können und „empowernd“ zu wirken. Interventionen, Supervisionen und Fortbildungen, die die beschriebenen Ansätze in Theorie und Praxis kritisch reflektieren, sind wichtig, da Pädagog*innen in der Interaktion nie alle Aspekte gleichzeitig berücksichtigen können. Gleichzeitig zeigten unsere Erfahrungen, dass Settings an der Schnittstelle

zu Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik das Potential für transformative Lernprozesse tragen.

Die sich eröffnenden Lern- und Schutzräume sind mutige, emanzipatorische und somit politische Räume. Sie sind Träger von vielfältigen Möglichkeiten, wenn Pädagog*innen eine auf Reflexion und Dialog basierende rassismuskritische, diversitätsbewusste und traumapädagogische Ansätze verbindende Haltung einnehmen. Dann wird die pädagogische Praxis auch eine Friedenserziehung, wie Werner Wintersteiner sie definiert – „Friedenserziehung ist Erziehung mit friedlichen Mitteln“ und „*muss auch in emanzipatorischer Weise strukturiert und praktiziert werden*“ (Wintersteiner 2009, S. 16).

Die gesamten hier vorgestellten Ansätze wertschätzen die Lernenden, sind partizipativ, sozial und emanzipatorisch. Wir sehen eine solche pädagogische Praxis als Beitrag zu einer Kultur des Friedens (vgl. ebd., S. 17).

Literatur

- Bieß, Cora (2024):** Glossar für rassismus- und machtkritisches Denken in der Zivilen Konfliktbearbeitung. Online: <https://cora-biess.de/pdf/publications/Glossar%20f%C3%BCr%20rassismus-%20und%20machtkritisches%20Denken%20ZKB.pdf> [2024-09-19]
- Bieß, Cora/Bitzan, Assia (2022):** Impulse für die Friedensbildung: Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften. Berlin: Berghof Foundation.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016):** Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer.
- Eschenbacher, Saskia (2020):** Möglichkeiten und Grenzen Transformativen Lernens im Kontext von Flucht- und Migrationserfahrungen. In: Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge. Wiesbaden: Springer, S. 77-91.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2012):** Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, Karim (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-94.
- Krohn, Juliana/Pauls, Christina (2023):** Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung. In: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung 12(2023), S. 5-30.
- Leiprecht, Rudolf (2017):** Diversität und Intersektionalität. In: Blank, Beate/Gögörcin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-61.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (2017):** Rassismuskritik als konstitutives Moment. In: Polat, Aysa (Hrsg.): Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 37-51.
- Meyer, Verena (2019):** Nicht noch eine Wunde – Ein diskriminierungssensibles Traumaverständnis. In: Betrifft Mädchen, 32. Jg., Heft 3, S. 100-105.

- Mezirow, Jack (1997):** Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016):** Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit. Von biographischen Ressourcen zur biographisch geschützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 241-259.
- Ratković, Viktorija/Wintersteiner, Werner (2010):** Culture of Peace. A Concept and A Campaign Revisited. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Rommelspacher, Birgit (1995):** Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Rommelspacher, Birgit (2011):** Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 25-38.
- Rothdeutsch-Granzer, Christina/Weiß, Wilma (2016):** Reformerische und emanzipatorische Pädagogik. Inspirationen für die traumapädagogische Praxis und Theoriebildung. In: Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahnleitner, B. Silke: Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33-43.
- Scharathow, Wiebke (2014):** Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Textor, Markus/Anlaş, Tolga (2018):** Rassismuskritische soziale Arbeit. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 315-324.
- Yildiz, Erol/Meixner Wolfgang (2021):** Nach der Heimat. Neue Ideen für eine mehrheimische Gesellschaft. Ditzingen: Reclam.
- Yiligin, Fidan (2010):** Sich selbst stärken! Mädchen of Color in der Empowermentbildung. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Bielefeld: Transkript, S. 107-126.
- Walgenbach, Katharina (2014):** Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Weiß, Wilma (2016):** Traumapädagogik: Entstehung, Inspiration, Konzepte. In: Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahnleitner B. Silke: Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 20-32.
- Weiß, Wilma (2024):** Philipp sucht sein ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in Erziehungshilfen. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wintersteiner, Werner (2009):** Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik In: Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Dulle, Gerlinde (Hrsg.): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung. Klagenfurt: Drava, S. 14-31.



Foto: Universität Klagenfurt

Mag.^a Jasmina Deljanin-Hudelist

jasmina.deljanin-hudelist@aau.at
+43 (0)463 2700 1243

Jasmina Deljanin-Hudelist ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungsforschung (IfEB) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Zuvor war sie von 2013-2023 beim Verein Equaliz Klagenfurt/Celovec in unterschiedlichen Arbeitsbereichen (Berufsorientierung für Mädchen und junge Frauen mit Migrationserfahrung, Genderkompetenzstelle, sozialpädagogische Workshops u.a.) tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind diversitätsbewusste Bildung, Intersektionalität, Geschlechterverhältnisse, Mehrsprachigkeit, Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft sowie transformatives Lernen.



Foto: Stefan Reichmann

Mag.^a Rosemarie Schöffmann

rosemarie.schoeffmann@aau.at
+43 (0)463 2700 1226

Rosemarie Schöffmann ist Universitätsassistentin an der Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Sie forscht dort am Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung. Zuvor war sie zehn Jahre in der Basisbildung und feministischen Mädchen*arbeit tätig: im Training, in der Beratung sowie in der Projektkoordination eines Beschäftigungsprojekts für junge Frauen in einer feministischen Einrichtung in Klagenfurt/Celovec (EqualiZ, vormals Mädchenzentrum). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Intersektionalität, Geschlechterverhältnisse, Friedensbildung und Global Citizenship Education sowie postkoloniale Theorie.

Pedagogic Professionalism in the Education of Young Women with War and Refugee Experiences

Experiences from the feminist girls' counselling center in Klagenfurt/Celovec

Abstract

The education of women who have war and refugee experiences requires a reflective pedagogic stance that unites diversity-conscious, resource-oriented educational approaches with trauma education approaches. This includes being aware of structural violence, social power relations and the respective culture of dominance that determines what is “normal” and having knowledge of the regions and states of war where the women have come from as well as knowledge of the psychology of trauma and dissociation. The aim is to create safe spaces in which the participants can speak openly about their experiences and receive acknowledgement from their listeners. The authors explain how these spaces can be designed in concrete terms based on actual conflicts from their educational practice at a feminist girls' counselling center in Klagenfurt/Celovec, where they carried out projects with an emphasis on labour market policy for 15 to 30-year-old girls and young women. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

gefördert aus Mitteln des BMBWF

erscheint 3 x jährlich online

Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion



Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung
und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeberinnen der Ausgabe 53, 2024

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr.ⁱⁿ Daniela Ingruber (Institut für Strategieanalysen Wien)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)

Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Jennifer Friedl, MA (Institut CONEDU)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter – Visuelle Kommunikation,
basierend auf einem Design von Karin Klier (tür 3))) DESIGN

Website

wukonig.com

Gesamtleitung erwachsenenbildung.at

Mag. Wilfried Frei (Institut CONEDU)

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

p. A. Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien

Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz

magazin@erwachsenenbildung.at