



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Traumasensibel Handeln im (DaZ-)Unterricht  
mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden“

verfasst von / submitted by

Katharina Maria Spratler, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger



## Ein großes Dankeschön...

...an meinen Masterarbeitsbetreuer, Herr Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger,  
für die Unterstützung und Begleitung während der gesamten Zeit des Schreibprozesses.

...an meine Interviewpartner\*innen für die spannenden und aufschlussreichen Gespräche.  
Ohne eure Offenheit hätte die vorliegende Arbeit nicht verfasst werden können.

...an meine Eltern Elisabeth und Josef für die Weitergabe der Liebe  
zum Schreiben und Unterrichten,  
an meinen Göte Reinhard, der mir in schulischer, universitärer und  
reiselustiger Hinsicht stets ein Vorbild war  
und an alle drei für die Korrektur der vorliegenden Arbeit.

...an meine Tante Bernadette, dass sie meine Freude an der Germanistik geweckt hat,  
für die Unterstützung bei der Suche nach Interviewpartner\*innen und die aufmunternden,  
interessierten Emails bezüglich meines Fortschritts und Durchhaltevermögens.

...an meinen Freund Andreas für das stundenlange Zuhören und Unterstützen meiner Ideen,  
die Hilfe bei der Formatierung der vorliegenden Arbeit und dafür, dass er mich in stressigen  
Unizeiten daran erinnert, dass ich eigentlich ein Sonnenschein bin.

...an meine Innsbrucker Studienkolleginnen Janine, Johanna, Olivia und Ramona  
für eine so wundervolle Studienzeit, dass ich sogar noch einen Master absolvieren wollte.

...an meine Wiener Studienkolleginnen für die unzähligen geduldigen Diskussionen  
über Themen und Umsetzungsmöglichkeiten der vorliegenden Arbeit und besonders  
an Sofie für die Verschönerung der vielen Stunden des Schreibens in der Bibliothek.



# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	1
2.	Der theoretische Rahmen .....	4
2.1.	Zur Begriffserklärung .....	4
2.2.	Flucht .....	5
2.3.	Flucht und Trauma .....	8
2.4.	Das Trauma .....	12
2.4.1.	Was ist ein Trauma?.....	13
2.4.2.	Folgen von Traumata .....	15
2.5.	Möglichkeiten zu einem angemessenen Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten .....	20
2.5.1.	Zur Relevanz von <i>sicheren Orten</i> .....	21
2.5.2.	Die traumazentrierte Psychotherapie und die Beziehungsgestaltung .....	25
2.6.	Perspektiven auf traumasensibles Handeln im (DaZ-)Unterricht .....	29
2.6.1.	Die traumasensible pädagogische Handlungskompetenz .....	31
2.6.2.	Vorschläge zur Unterstützung durch/von Lehrkräfte(n).....	33
3.	Zum methodischen Vorgehen .....	42
3.1.	Das Forschungsdesign.....	43
3.1.1.	Die Gütekriterien.....	44
3.1.2.	Die Forschungsethik .....	46
3.2.	Die Datenerhebung .....	48
3.2.1.	Das Expert*inneninterview .....	48
3.2.1.1.	Wer ist ein*e Expert*in?.....	50
3.2.1.2.	Vor- und Nachteile von Expert*inneninterviews.....	53
3.2.2.	Das Sampling .....	54
3.2.3.	Der Leitfaden .....	56
3.2.4.	Das Interview als reaktives Verfahren .....	61

3.2.5.	Die Durchführung der Interviews .....	63
3.2.6.	Das Postskript .....	63
3.3.	Die Datenaufbereitung durch Transkription .....	64
3.4.	Das Vorgehen bei der Datenauswertung.....	66
3.4.1.	Die Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse .....	66
3.4.1.1.	Die deduktive Kategorienbildung .....	68
3.4.1.2.	Das Ablaufmodell .....	69
3.4.2.	Die Darstellung der Ergebnisse.....	72
3.4.2.1.	Hauptkategorie 1: Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht .....	73
3.4.2.2.	Hauptkategorie 2: Die Schule als sicherer Ort.....	75
3.4.2.3.	Hauptkategorie 3: Der Umgang mit den geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht .....	77
3.4.2.4.	Hauptkategorie 4: Die Balance zwischen Nähe und Distanz.....	83
3.4.2.5.	Hauptkategorie 5: Die Zusammenarbeit und die Unterstützung.....	89
4.	Die Interpretation und die Integration der Ergebnisse .....	92
5.	Fazit.....	98
	Literaturverzeichnis .....	100
	Abbildungsverzeichnis .....	110
	Tabellenverzeichnis .....	111
	Anhang.....	112
A.	Die Ausschreibung.....	112
B.	Die Einverständniserklärung.....	113
C.	Der Interviewleitfaden .....	114
D.	Die Vorlage für die Postskripte der Interviews.....	122
E.	Die Transkripte .....	123
	Interview 1 (23.05.2019).....	123
	Interview 2 (27.05.2019).....	140

	Interview 3 (28.05.2019).....	154
	Interview 4 (29.05.2019).....	161
	Interview 5 (06.06.2019).....	169
F.	Die Reduktion der Interviews .....	177
G.	Der Kodierleitfaden.....	210
H.	Die Eidesstattliche Erklärung.....	216
I.	Abstract .....	217



# 1. Einleitung

Das Thema dieser Masterarbeit behandelt das *Traumaisensible Handeln im (DaZ-)Unterricht mit potenziell traumatisierten Geflüchteten*. Ziel ist es, mit Hilfe der, aus der Literatur gewonnenen, theoretischen Erkenntnisse sowie durch eine methodische Untersuchung mit Expert\*inneninterviews herauszufinden, inwiefern Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht *traumasensibel* handeln können, aus welchen Gründen ein solches Handeln relevant ist und welche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung erforderlich sind. Dabei steht die Interaktion mit potenziell traumatisierten geflüchteten Lernenden im Fokus.

Es sollen im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit Erkenntnisse aus der Psychologie, bezüglich des Traumas und der Flucht sowie bereits bestehende Forschungsergebnisse zum Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im pädagogischen Bereich beleuchtet werden. Diese werden im Anschluss an den methodischen Teil mit den Ergebnissen der Expert\*inneninterviews zusammengeführt, um schlussendlich eine Beantwortung der Forschungsfrage(n) zu ermöglichen.

Die Frage, mit welcher sich diese Masterarbeit auseinandersetzt, ist folgende:

*Inwiefern ist es für Lehrkräfte möglich, mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht traumasensibel zu handeln, aus welchen Gründen ist ein solches Handeln von Relevanz und welche Rahmenbedingungen sind für eine erfolgreiche Umsetzung traumasensibler Handlungen erforderlich?*

Das Interesse für dieses Thema entstand dadurch, dass die Verfasserin neben dem Masterstudium *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* unter anderem das Bachelorstudium *Psychologie* studiert und aus diesem Grund ihre Kenntnisse aus dem psychologischen Bereich gerne mit jenen des Masterstudiums verknüpfen wollte. Die konkrete Idee für diese Masterarbeit ergab sich schlussendlich, weil bei der Literaturrecherche zu den Themen *Trauma*, *Flucht* und *Unterricht* auffiel, dass nur wenige konkrete Methoden für die Umsetzung traumasensibler Handlungen innerhalb des (DaZ-)Unterrichts existieren. Das wird anhand des Einblicks in den aktuellen Forschungsstand deutlich. Es gibt Methoden zur Traumabehandlung durch Therapeut\*innen, wie dies beim *Regentagbrief*, dem *Ressourcenorientierten Tagebuch* (vgl. Hantke/Görges 2012, S. 393f), bei der *schriftlichen Narration* (vgl. Böttche/Knaevelsrud 2015, S. 170ff) oder bei verschiedenen Arten von Therapien, wie der *traumafokussierten kognitiven Verhaltenstherapie* (vgl. Neuner/Ruf/Catani 2009, S. 285f) der Fall ist. Weiters

existieren Übungsbeispiele und Entspannungstechniken (vgl. Herbert/Wetmore 2006, S. 67ff; Sendera/Sendera 2011, S. 358ff), die aber bisher kaum Eingang in den (DaZ-)Unterricht fanden. Auch die Traumapädagogik hat viel zum Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im pädagogischen Bereich beigetragen. Dennoch wurde auch diese bisher kaum im (DaZ-)Unterricht berücksichtigt.

Da jedoch die Thematik rund um Geflüchtete gegenwärtig sehr aktuell ist, ist es notwendig, auf das traumasensible Handeln als Möglichkeit zu einem angemessenen Umgang mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden aufmerksam zu machen. In Bezug auf den (DaZ-)Unterricht bedeutet dies, die Lehrkräfte auf eine Weise zu sensibilisieren, dass sie geflüchteten, potenziell traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen so begegnen, dass deren Traumata im Unterricht mitberücksichtigt und mit den Individuen traumasensibel umgegangen wird, um auf diese Weise eine Re-Traumatisierung zu verhindern, die Lernenden in ihrer jeweiligen Lebenssituation optimal zu unterstützen und ihnen die Schule als sicheren Ort zu vermitteln. Einen ersten Schritt hat hierbei der UNHCR mit verschiedenen didaktischen Empfehlungen zum Unterricht in der Grundschule im Kontext von Flucht getan (vgl. Toifl/Hefel 2018). Denn Lehrkräfte sind keine Therapeut\*innen, weshalb es umso wichtiger ist, Möglichkeiten zum sensiblen Umgang mit Traumata im pädagogischen Bereich und insbesondere im (DaZ-)Unterricht sowie die Rolle der Institutionen diesbezüglich hervorzuheben, damit Lehrkräfte den Mut haben, traumasensibel zu handeln und potenziell traumatisierte, geflüchtete Lernende ihren Bedürfnissen entsprechend zu unterstützen. Diesem Ziel widmet sich die vorliegende Masterarbeit.

Zunächst wird im theoretischen Teil in Kapitel 2.2 erläutert, welche Personen als *Geflüchtete* bezeichnet werden, was es bedeutet, auf der Flucht zu sein und welche Verluste das mit sich bringen kann. Auch inwiefern Flucht und (Sprachen)lernen zusammenhängen wird thematisiert. Zudem werden didaktische Methoden zum Thema *Flucht* präsentiert, bevor zum Zusammenhang zwischen Flucht und Trauma übergeleitet wird. Dieser Zusammenhang wird in Kapitel 2.3 thematisiert, wobei erläutert wird, aus welchen Gründen eine Flucht und die damit verbundenen Erlebnisse zu einem Trauma führen können. Im Anschluss daran wird in Kapitel 2.4 detaillierter auf das Trauma eingegangen. Es wird diskutiert, was unter dem Begriff *Trauma* verstanden wird, es werden verschiedene Typen von Traumata vorgestellt (Kapitel 2.4.1) und mögliche Kurz- und Langzeitfolgen von Traumata und im Zuge dessen auch die Posttraumatische Belastungsstörung sowie verschiedene Phasen der Traumatisierung erläutert

(Kapitel 2.4.2). Anschließend rücken Möglichkeiten zur Unterstützung bei einer Traumatisierung (Kapitel 2.5), zum Beispiel über die Förderung von *sicheren Orten* (Kapitel 2.5.1) und die daraus folgende Beachtung von Sicherheit, Stabilität, Transparenz und klaren Regeln und Strukturen sowie über eine angemessene Beziehungsgestaltung mit konkreten Übungen aus der traumazentrierten Psychotherapie (Kapitel 2.5.2) in den Mittelpunkt. Weiters wird in Kapitel 2.6 auf Perspektiven zu traumasensiblen Handeln im (DaZ-)Unterricht eingegangen, wobei unter anderem das aktive Zuhören als Methode der traumasensiblen pädagogischen Handlungskompetenz sowie die Relevanz des pädagogischen Kontexts für potenziell traumatisierte, geflüchtete Lernende hervorgehoben werden (Kapitel 2.6.1), bevor Methoden, um die potenziell traumatisierten Geflüchteten in das *Hier und Jetzt* zurückzuholen sowie die Erhaltung der Balance zwischen Nähe und Distanz auf Seiten der Lehrkräfte (Kapitel 2.6.2) Berücksichtigung erfahren.

Danach wird das methodische Vorgehen (Kapitel 3) beleuchtet. Hierfür wird das Forschungsdesign in Kapitel 3.1 im Detail erklärt, es wird in Kapitel 3.1.1 und in Kapitel 3.1.2 genauer auf die Gütekriterien sowie die Forschungsethik eingegangen, bevor im Anschluss daran der theoretische Hintergrund zur Datenerhebung in Kapitel 3.2 erläutert wird. Dabei rücken die Definition von Expert\*inneninterviews (Kapitel 3.2.1) im Hinblick darauf, wer als Expert\*in gilt (Kapitel 3.2.1.1) und welche Vor- und Nachteile Expert\*inneninterviews mit sich bringen, in den Fokus. Im Anschluss daran werden die Interviewpartner\*innen vorgestellt (Kapitel 3.2.2), der Leitfaden sowie das Vorgehen bei der Erstellung werden geschildert (Kapitel 3.2.3) und die Bedeutung dessen, dass Interviews als reaktive Verfahren gelten, wird diskutiert (Kapitel 3.2.4). Dem nachfolgend wird in Kapitel 3.2.5 auf das Vorgehen bei der Durchführung der Interviews eingegangen. Das Postskript und dessen Bedeutung werden in Kapitel 3.2.6 präsentiert. In Kapitel 3.3 erfolgt die Datenaufbereitung mit Hilfe der Transkription durch die Software MAXQDA sowie die Erläuterung der Transkriptionsregeln. Erst dann wird die Auswertung mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in Kapitel 3.4.1 geschildert, wobei genauer auf die deduktive Kategorienbildung (Kapitel 3.4.1.1) und das Vorgehen nach einem Ablaufmodell (Kapitel 3.4.1.2) eingegangen wird.

Im Anschluss daran erfolgt die Präsentation der Ergebnisse, welche in fünf Hauptkategorien mit vielfältigen Ober- sowie Unterkategorien auf der ersten, zweiten und dritten Ebene unterteilt wurden (Kapitel 3.4.2.1, 3.4.2.2, 3.4.2.3, 3.4.2.4 und 3.4.2.5). In Kapitel 4 erfolgt die Interpretation der Ergebnisse und deren Verknüpfung mit der Theorie, bevor in Kapitel 5 ein Fazit aus der gesamten Arbeit gezogen wird.

## 2. Der theoretische Rahmen

Dieser erste Abschnitt der vorliegenden Masterarbeit setzt sich mit der theoretischen Erarbeitung der Fragestellung mittels einer Literaturrecherche auseinander. Aus diesem Grund wird zunächst das Thema *Flucht* genauer beleuchtet, bevor dieses Thema in Zusammenhang mit Trauma geschildert wird. Anschließend wird auf die Thematik *Trauma* eingegangen, bevor traumasensible Handlungsmöglichkeiten in den Fokus der Arbeit rücken. Zu allererst soll jedoch eine kurze Begriffsklärung erfolgen, da die im nachfolgenden Kapitel genannten Begriffe für die gesamte Arbeit bedeutsam sind und aus diesem Grund einer Definition bedürfen.

### 2.1. Zur Begriffserklärung

In dieser Arbeit wird von *traumasensiblem Handeln* gesprochen, um auf die bereits in der Einleitung erläuterte Forschungslücke im Hinblick auf den (DaZ-)Unterricht aufmerksam zu machen. Es wird darauf hingewiesen, dass es bisher nicht *das* Konzept von traumasensiblem Handeln im (DaZ-)Unterricht gibt. Deshalb besteht das Ziel dieser Arbeit darin, traumasensible Handlungen und deren Umsetzungsmöglichkeiten durch Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht zu erläutern, damit ein angemessener Umgang mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden gewährleistet ist.

Darüber hinaus bezieht sich diese Masterarbeit im Besonderen auf den DaZ-Kontext, da davon ausgegangen wird, dass sich die potenziell traumatisierten Geflüchteten nach ihrer Ankunft in einem Bereich bewegen, in welchem die Alltagssprache Deutsch ist und sie mit dieser im gesamten gesellschaftlichen und politischen Kontext in Kontakt kommen. Dadurch wird Heine (vgl. 2016, S. 82) widersprochen, welche davon ausgeht, dass zu Beginn DaF bei Geflüchteten vorherrscht. Es wird in dieser Arbeit angenommen, dass der Kontakt mit der deutschen Sprache für die Geflüchteten weit über den DaF-Kontext hinausgeht und dass dadurch der Deutschunterricht mit geflüchteten Teilnehmer\*innen in den DaZ-Bereich fällt. Jedoch hat sich im Verlauf der vorliegenden Arbeit, auch in Folge der Interviews mit Interviewpartner\*innen aus verschiedensten Bereichen, herausgestellt, dass Lehrkräfte im gesamten Unterrichtskontext für traumasensibles Handeln und für unterschiedlichste Bedürfnisse der potenziell traumatisierten Geflüchteten, unter anderem im Hinblick auf deren

(Sprachen)lernen, sensibilisiert werden sollten, weshalb in der vorliegenden Arbeit der Ausdruck (*DaZ*-)Unterricht verwendet wird.

Des Weiteren wird in dieser Arbeit von *potenziell* traumatisierten Geflüchteten gesprochen, da, bei fehlender Diagnose durch Therapeut\*innen, nicht bei allen Geflüchteten, welche Symptome zeigen, die nach erfolgter Traumatisierung vorkommen können, automatisch von einer solchen ausgegangen werden kann. Obwohl eine Flucht stattfand, muss eine Traumatisierung nicht zwingend gegeben sein. (Vgl. Zimmermann 2017, S. 33)

## 2.2. Flucht

Da sich diese Masterarbeit mit potenziell traumatisierten Geflüchteten beschäftigt, ist es zu Beginn essentiell, den Begriff *Geflüchtete* in den Fokus zu rücken und zu definieren.

*„Artikel 1 der Genfer Flüchtlingskonvention definiert einen Flüchtling als Person, die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung eine wohlbegründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann.“*  
(vgl. UNHCR 2018b)

Es gilt hierbei zu beachten, dass sich diese Definition darauf bezieht, welche Personen als *Flüchtlinge* anerkannt werden und welche nicht. Das bedeutet, dass es sich um einen rechtlichen Status handelt, welcher von Regierungen festgelegt wird, um die Rechte dieser Personen in einem bestimmten Land zu spezifizieren und dass dieser vom Bescheid über das Asylverfahren abhängt (vgl. UNHCR 2018b). Da sich die vorliegende Arbeit nicht auf den Rechtsstatus dieser Menschen bezieht, sondern da es vielmehr darum geht, welche Traumata Menschen, die aus verschiedensten Gründen geflüchtet oder noch auf der Flucht sind, eventuell erlebt haben, wird von *Geflüchteten* gesprochen. So gelingt es, alle flüchtenden beziehungsweise geflüchteten Personen miteinzubeziehen.

Unter dem Begriff *Flucht* wird ein unfreiwilliger Migrationsprozess verstanden. Insbesondere bei einer Flucht im Kontext von Vertreibung besteht das Ziel der Flucht darin, Krieg, Folter o.ä. zu entkommen und auf diese Weise das eigene Leben zu schützen. Das beinhaltet meist eine kurzfristige Entscheidung zum Verlassen der bisherigen Heimat. (Vgl. Kronsteiner 2002, S. 69) Zum Jahresende 2017 gab es weltweit beinahe 70 Millionen

Menschen, die sich auf der Flucht befanden. Davon waren mehr als die Hälfte Kinder und Jugendliche, die jünger als 18 Jahre waren. Zudem kommen 57% aller Geflüchteten aus nur drei Ländern, aus Afghanistan, Syrien und dem Südsudan. (Vgl. UNHCR 2018a) Das bedeutet, dass gegenwärtig so viele Menschen auf der Flucht sind, wie das seit dem zweiten Weltkrieg nicht vorgekommen ist (vgl. Siebert 2018, S. 6).

Die Betroffenen flüchten meist aus Kriegs- oder Krisengebieten, erleben oftmals den Verlust von Angehörigen auf der Flucht, erfahren Misshandlung, Folter oder sexualisierte Gewalt, Armut sowie Hunger und Durst (vgl. ebd. S. 20). Darüber hinaus verliert vieles von dem, was diese Menschen mitbringen, wie ihre Sprache, bisherige Beziehungen, Ausbildungen und moralische Vorstellungen, an Wert, da nichts mehr auf dieselbe Weise selbstverständlich ist, wie das im Herkunftsland der Fall war. Insbesondere dadurch, dass die Sprache im neuen Land nicht mehr verstanden wird, fühlen sich Geflüchtete oft hilflos, da davon die eigene Identität<sup>1</sup> bedroht wird (vgl. Akhtar 2007, S. 42) und bisherige Routinen des Alltags unwirksam werden (vgl. Lueger-Schuster 1996, S. 15). Wenn die Betroffenen von keiner Seite Unterstützung erfahren und außerdem nicht die Erlaubnis erhalten, zu arbeiten oder eine Arbeit zu übernehmen, welche ihrer ursprünglichen Qualifikation entspricht, kommt es häufig zu einem Gefühl der Isolation und der Wertlosigkeit. Diese Wertlosigkeit wird noch durch die Verfolgung, die im Herkunftsland teilweise stattgefunden hat, und das daraus ebenso resultierende Gefühl des Wertlos-Seins, verdoppelt, wodurch nicht nur das eigene Selbstbild, sondern auch Perspektiven auf die Zukunft negativ beeinflusst werden. (Vgl. Kronsteiner 2002, S. 74f, 101) Denn „der Mensch braucht zur Aufrechterhaltung seiner Existenz nicht nur ein bestimmtes Ausmaß an materiellen Gütern, sondern auch einen Ort, an dem sich seine emotionalen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können“ (Lueger-Schuster 1996, S. 11).

Um eine Integration der Geflüchteten<sup>2</sup> zu ermöglichen, ist es notwendig, nicht nur jene Professionellen, welche in Wohngruppen oder Flüchtlingshilfen tätig sind, sondern auch Lehrkräfte, welche Kontakt mit Betroffenen haben, und somit insbesondere Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht, für einen Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten zu

---

<sup>1</sup> Aus einer psychoanalytischen Sicht setzt sich Akhtar (2007) detailliert mit dem Thema *Identität*, auch im Kontext von Migration, auseinander.

<sup>2</sup> Geflüchtete können bei Problemen beziehungsweise Traumatisierung unter anderem mit den folgenden Institutionen in Wien Kontakt aufnehmen: Diakonie Flüchtlingsdienst: <https://fluechtlingsdienst.diakonie.at/> (Eingesehen am: 14.05.2019); Hemayat Betreuungszentrum für Folter- und Kriegsüberlebende: <http://www.hemayat.org/> (Eingesehen am: 14.05.2019); Psychosoziales Zentrum ESRA: <https://www.esra.at/> (Eingesehen am: 14.05.2019); SINTEM der Caritas: <https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/asyl-integration/beratung-fuer-fluechtlinge/psychosoziale-angebote/> (Eingesehen am: 14.05.2019).

sensibilisieren (vgl. Ghaderi 2016, S. 57). Um dies zu ermöglichen, ist ein Grundwissen im traumatologischen Bereich vorteilhaft. Denn bisher wurden Traumatisierungen im Unterricht<sup>3</sup> kaum wahrgenommen, vor allem, weil zuvor auch die Thematik rund um Flucht keinen besonderen Stellenwert eingenommen hat. Da sich dies in den letzten Jahren stark verändert hat, sind nun auch Lehrkräfte immer häufiger mit den Themen *Flucht* und *Trauma* konfrontiert, auch wenn die Ausbildungen noch nicht ausreichend darauf ausgerichtet sind. (Vgl. Jütte 2017, S. 44)

Eine Flucht bringt vollkommen neue Herausforderungen an das Lernen im Allgemeinen und insbesondere an das Sprachenlernen mit sich. Die Betroffenen stehen unter enormem Druck, eine neue, für sie unbekannte Sprache zu erlernen, um zu einem positiven Asylbescheid beizutragen, haben nur wenige Gelegenheiten, ihre Muttersprache anzuwenden und haben darüber hinaus einen großen Teil ihrer Identität, den eigenen Status, Beziehungen, o.ä. verloren. Um jedoch eine Sprache angemessen lernen zu können, benötigen Menschen Ressourcen, einen gewissen Grad an Lernmotivation und auch eine positive Einstellung zur Sprache an sich. (Vgl. Plutzar 2016, S. 119) Da diese Voraussetzungen jedoch häufig nicht gegeben sind, ist ein Lernen der neuen Sprache in höchstem Maße erschwert<sup>4</sup>.

Hieraus lässt sich ableiten, dass spezielle Methoden in Bezug auf das (Sprachen)lernen von potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht notwendig wären. Didaktische Methoden zum Thema Flucht empfiehlt der UNHCR für den Unterricht in der Grundschule. Hierbei geht es mitunter darum, dass alle Lernenden verstehen, was es bedeutet, das eigene Zuhause verlassen zu müssen und welche Bedürfnisse und Wünsche die geflüchteten, potenziell traumatisierten Lernenden dadurch mitbringen, oder es wird gemeinsam mit der Klasse besprochen, welche Handlungen möglich sind, um mit schwierigen Situationen besser umzugehen. Dadurch können bereits vorhandene Ressourcen aktiviert werden. (Vgl. Toifl/Hefel 2018, S.8f, 14ff) Auf diese Weise kann allen Lernenden nähergebracht werden, was eine Flucht oder ein Trauma ist, um auch von Seiten der Lernenden ohne Fluchthintergrund einen sensibleren Umgang miteinander zu fördern. Dabei ist jedoch eine altersangepasste Erklärung notwendig, wie zum Beispiel, dass ein Trauma bedeutet, dass eine große Angst besteht, wie dies manche vielleicht vor einer Impfung oder vor einem Zahnarztbesuch erleben. (Vgl. Fürst 2016, S. 78) Darüber hinaus sind in diesem Bildungsmaterial kleine Wissenskästchen vorhanden, die Themen wie *Flucht* oder *potenzielle Traumatisierung* kurz

---

<sup>3</sup> Unterrichtsempfehlungen zum Thema *Flucht* sind hier einsehbar: Toifl/Hefel (2018).

<sup>4</sup> Wie ein positives Sprachenlernen im Kontext der Flucht dennoch ermöglicht werden kann, schildert unter anderem Plutzar (2016).

erklären (vgl. Toifl/Hefel 2018, S. 13, 15). Natürlich reicht dies für ein Grundwissen, welches auf Seiten der Lehrkräfte gegenüber potenziell traumatisierten Geflüchteten vorhanden sein sollte, nicht aus, es gibt aber zumindest einen kurzen Input und regt zum Einholen weiterer Informationen an<sup>5</sup>.

Wie dieses Kapitel gezeigt hat, ist das Thema *Flucht* gegenwärtig ein äußerst relevantes, welches auch in den (DaZ-)Unterricht stärker Eingang finden sollte. Geflüchtete bringen teilweise vollkommen andere Voraussetzungen zum (Sprachen)lernen mit als dies bei anderen Lernenden der Fall ist. Geflüchtete sind gefährdet, Traumatisierungen und in weiterer Folge psychische Störungen zu erleiden. Die Geflüchteten werden teilweise von ihren Angehörigen getrennt oder leben über eine längere Zeitspanne hinweg in Flüchtlingslagern. Besonders sind auch Geflüchtete gefährdet, welche nur eine geringe schulische Ausbildung besitzen, längere Zeit keine Arbeit finden, wenige Ressourcen mitbringen und die Sprache des neuen Landes kaum beherrschen. (Vgl. Karlegger 1996, S. 70) Umso wichtiger ist es, den Kontext der Flucht mit der Bedeutung von Traumata, deren Folgen und auch einen möglichen Umgang mit dem Thema *Trauma* im (DaZ-)Unterricht zu beleuchten. Inwiefern eine Traumatisierung auf der Flucht stattfinden kann und wie Flucht und Trauma zusammenhängen, damit beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel.

### 2.3. Flucht und Trauma

Eine Flucht kann viele negative Folgen nach sich ziehen, die häufig in Traumatisierungen der Betroffenen enden. Aus diesem Grund setzt sich dieses Kapitel damit auseinander, warum Geflüchtete traumatisiert werden können und wie eine solche Traumatisierung erfolgt.

Nach Keilson (vgl. 1999, zit. n. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 61) können bei Kriegserlebnissen und Flucht drei verschiedene Sequenzen von traumatisierenden Erfahrungen unterschieden werden. Die erste Sequenz stellt der Beginn der Verfolgung beziehungsweise der Bedrohung dar, wenn aber noch keine Bedrohung des eigenen Selbst oder des sozialen Umfelds besteht. Die zweite Sequenz ist die direkte Verfolgung beziehungsweise Bedrohung und die dritte Sequenz die Zeit nach der Verfolgung beziehungsweise der Bedrohung. Auch wenn Keilson diese Sequenzen für die NS-Zeit und die Verfolgung von Jüd\*innen erläutert hat, kann bei

---

<sup>5</sup> Es wurde eine Studie zur Nützlichkeit von Weiterbildungen im Kontext Flucht bei Pädagog\*innen im Vorschulbereich durchgeführt: Fröhlich-Gildhoff/Kleist/Kerscher-Becker/Döther (2017).

Geflüchteten davon ausgegangen werden, dass durch das bloße Verlassen eines Kriegsgebietes der Traumatisierungsprozess noch nicht zwingend abgeschlossen ist. Insbesondere auf der Flucht kann eine Traumatisierung weiterhin erfolgen. Es kann außerdem auf das Alter der Geflüchteten hingewiesen werden, da zum Beispiel die Trennung von Bezugspersonen für geflüchtete Kinder schwerwiegendere Auswirkungen nach sich ziehen kann, als für Jugendliche. Umso wichtiger ist nach solchen Erlebnissen der pädagogische Kontext, welcher Unterstützung bietet und zur Beendigung der dritten Sequenz positiv beitragen kann. (Vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 62f)

Die vorherigen Ausführungen zeigen, dass die Traumatisierung sequenziell stattfinden und darüber hinaus stets das bereits Vergangene wieder in Erinnerung gerufen werden kann. Auch *kumulative Traumata* sind möglich, wenn sich viele gleichzeitige Ereignisse auf eine Weise aufsummieren, dass es dem Individuum unmöglich wird, sich zu erholen. Dadurch werden Ereignisse, welche allein vielleicht nicht ganz so schlimm wären, dennoch zu Auslösern von Traumata. (Vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 137)

Eine sequenzielle Traumatisierung kann auch auf sechs Stadien erweitert werden, wobei diese nicht bei allen Geflüchteten in gleicher Weise zutreffen müssen. Hierbei umfasst das erste Stadium den Beginn der Verfolgung bis zu der daraus resultierenden Flucht. (Vgl. Becker 2006, zit. n. Plutzar 2016, S. 113) Somit werden hier bereits die ersten beiden Stadien nach Keilson (vgl. 1999, zit. n. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 61) miteinbezogen. Beachtet werden muss außerdem, dass eine Flucht niemals freiwillig geschieht und als letzter Ausweg angesehen wird. Das zweite Stadium besteht nach Becker (vgl. 2006, zit. n. Plutzar 2016, S. 113) in der Flucht an sich und entspricht somit am ehesten dem dritten Stadium nach Keilson (vgl. 1999, zit. n. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 61), wobei bei Keilson (vgl. ebd.) nicht genannt wird, wann dieses dritte Stadium genau zu Ende ist und sich dadurch auch auf die anderen Stadien nach Becker (2006) ausweiten ließe. Die Flucht kann mehrere Monate lang dauern, besteht teilweise aus Angst und Lebensgefahr und wird oft allein durch den Überlebensinstinkt und die Hoffnung auf Sicherheit in einem anderen Land gesteuert. Das dritte Stadium nach Becker (vgl. 2006, zit. n. Plutzar 2016, S. 113) wird als *Übergang I* bezeichnet, da die Zeit der Ankunft im neuen Land in den Fokus rückt. Dabei werden die Geflüchteten mit verschiedensten neuen Problemen, wie einer unsicheren rechtlichen<sup>6</sup>, ökonomischen und häuslichen Situation konfrontiert. Im vierten Stadium steht eine Chronifizierung der, als vorläufig angenommenen, Situation im Vordergrund. Entweder wird die Situation nach wie vor als vorläufig angesehen, wodurch zwar

---

<sup>6</sup> Zur rechtlichen Situation von Geflüchteten kann unter anderem hier nachgelesen werden: Harboe/Mainzer-Murrenhoff/Heine (2016) oder Siebert (2018).

ein Aufrechterhalten der eigenen Identität einfacher, eine Integration jedoch um ein Vielfaches schwieriger ist, oder es kommt zu einer Akzeptanz, wodurch eine Rückkehr nicht mehr in Frage kommt. Dann ist es umgekehrt, die Integration wird erleichtert, die eigene Identität kann jedoch einen starken Bruch erleiden. Das fünfte Stadium wird auch *Übergang II* genannt und umfasst die Rückkehr in das Heimatland, also sowohl Reise als auch Ankunft. Da dies häufig unfreiwillig geschieht, kann es dadurch zu erneuter Traumatisierung kommen. Davon abgesehen ist auch eine freiwillige Rückkehr schwierig, da oft eine lange Aufenthaltsdauer im anderen Land vorangegangen ist, wodurch familiäre Beziehungen beeinträchtigt sein können und das ursprünglich neue Land zu einer Heimat geworden ist. Erst im sechsten Stadium kann von einer *Remigration* gesprochen werden, wobei die Zeit der Verfolgung, häufig über Generationen hinweg, Teil der eigenen Biographie bleibt. (Vgl. Becker 2006, zit. n. Plutzar 2016, S. 113ff; vgl. Siebert 2018, S. 21)

Besonders Stadium drei und vier sind für Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht von Bedeutung. Diese beiden Stadien zeigen, dass Geflüchtete des Öfteren von Unsicherheiten und Ängsten geprägt sind und, solange sie ihre neue Situation nicht akzeptieren, auch keine Ressourcen besitzen, welche zu einem erfolgreichen (Sprachen)lernen beitragen können. Werden die Geflüchteten anschließend zu einer Rückkehr gezwungen, wird das Erlernen der Sprache umso mehr erschwert beziehungsweise nicht mehr als notwendig angesehen. (Vgl. Plutzar 2016, S. 115) Traumatisierungen können also im Kontext der Flucht auf verschiedenste, als negativ erlebte, Ereignisse folgen, verbunden mit dem Verlust von Angehörigen und von dem bisherigen Zuhause. Dazu gehören unter anderem Krieg und die eventuell stattfindende Verfolgung, aber auch der anschließend folgende Migrationsprozess im Sinne von Flucht und Aufenthalt in Lagern. Es werden darüber hinaus die anfängliche Situation im Aufnahmeland sowie eine eventuelle Remigration dazugezählt, je nachdem, ob diese freiwillig stattfindet oder nicht. (Vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 315)

Sind Geflüchtete beziehungsweise Menschen mit Migrationshintergrund von Traumata betroffen, spielen, zusätzlich zu den ohnehin negativen Folgen eines Traumas, welche in den nachfolgenden Kapiteln noch genauer erläutert werden, auch problematische Zugehörigkeits- und Fremdheitsgefühle in Bezug auf das Ankunfts- oder auf das Herkunftsland, Diskriminierung von außen oder Ausgrenzung und teilweise auch enttäuschte Erwartungen, welche die Betroffenen hinsichtlich ihrer Zukunft mitbringen, eine Rolle (vgl. Baierl 2017b, S. 240). Hinzu kommen Verluste, welche sich nicht nur auf während der Flucht verlorene Angehörige, sondern auch auf das Selbstbild, verbunden mit dem Verlust der eigenen Sprache,

des gewohnten Umfelds, bestimmter Arten von Essen und Musik beziehen. Zwar bedeutet dies, dass auch neue Wege der Selbstdarstellung möglich werden, (vgl. Akhtar 2007, S. 27) dafür ist aber eine Überwindung der Traumatisierung sowie eine positive Zukunftsvorstellung essentiell.

Es können, je nach Art der Migration, die Wahrscheinlichkeit für eine Traumatisierung und deren Schweregrad variieren. Im Kontext von Flucht und Verfolgung spielt der zeitliche Aspekt eine große Rolle, da viele der Geflüchteten zwar wieder zurück in ihr Heimatland möchten, das Verlassen dieses Landes aber dennoch auf unbestimmte Zeit stattfindet (vgl. ebd. S. 29). Dieser zeitliche Aspekt ist im Hinblick auf die Integration relevant, da diese wesentlich davon beeinflusst wird, ob ein Individuum der Meinung ist, dass sich die Anstrengungen lohnen, eine neue Sprache zu erlernen, eine Wohnung und Freund\*innen zu finden, usw. oder nicht (vgl. Lueger-Schuster 1996, S. 16). Hinzu kommt, dass bei Schwierigkeiten im neuen Land das Herkunftsland teilweise nach einiger Zeit idealisiert wird, wodurch eine Integration in das neue Land noch zusätzlich erschwert wird (vgl. ebd. S. 20). Des Weiteren sind sowohl die Freiwilligkeit, welche bei einer Flucht nicht gegeben ist als auch die Länge der Vorbereitungszeit, die bei einer Flucht ebenso selten der Fall ist, da eine Flucht, wie bereits erwähnt, häufig kurzfristig und überstürzt stattfindet, prägend. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine kurzfristige Abreise das Trauern und in weiterer Folge auch die Anpassung im neuen Land erschwert. Es spielt weiters eine Rolle, ob das Herkunftsland nach dem Verlassen regelmäßig besucht werden kann. Auch dies ist bei einer Flucht nicht der Fall. (Vgl. Akhtar 2007, S. 29) Hierzu kann auch möglicher Kontakt zum Herkunftsland, durch Telefonieren oder durch das Treffen anderer Menschen aus demselben im neuen Land, gezählt werden. Beides muss bei einer Flucht nicht zwingend möglich sein. (Vgl. ebd. S. 32) Wird das Herkunftsland unfreiwillig verlassen, bedeutet das, dass eine angemessene Verabschiedung unmöglich und häufig auch, dass das Ziel der Flucht unbekannt ist, (vgl. Lueger-Schuster 1996, S. 15) was die Reise noch zusätzlich erschwert und das Individuum belastet. Auch die Aufnahme im neuen Land ist unterschiedlich, je nachdem, ob es sich um eine freiwillige Migration handelt oder nicht, da bei zweiterem von der Gesellschaft davon ausgegangen wird, dass die Betroffenen mehr „soziopolitische[n] Ballast“ (Akhtar 2007, S. 30) mitbringen. Außerdem entwickeln Geflüchtete teilweise Schuldgefühle gegenüber den Angehörigen, welche sie zuhause zurücklassen mussten (vgl. Lueger-Schuster 1996, S. 15). Diese führen zu einer weiteren psychischen Belastung. Hinzu kommen Diskriminierungserfahrungen (vgl. Fronck 1996, S. 49), die soziale Isolation durch das Verlassen der Angehörigen, die

Ungewissheit in Bezug auf das Asylverfahren und die Unmöglichkeit, legal zu arbeiten (vgl. Lueger-Schuster 1996, S. 29ff).

Innerhalb der Familien ist oft kein Wissen über Unterstützungsangebote in Bezug auf Traumata vorhanden, wodurch es erschwert wird, Kinder oder Jugendliche zu erreichen (vgl. Baierl 2017b, S. 241). Eine erschwerte Kontaktaufnahme ist insbesondere dann der Fall, wenn die potenziell traumatisierten Geflüchteten ohne Familienangehörige in ein neues Land kommen. Sie haben nicht nur ihren gesamten Besitz, ihren Status und ihre Familie zurückgelassen, häufig haben sie auch keine Kontrolle mehr über ihr Leben, da sie von anderen Menschen, wie Schleppern, vollkommen abhängig sind. Zudem müssen sie manchmal ein Verhalten zeigen, welches ihren eigenen Überzeugungen widerspricht, um zu überleben. Umso mehr zeigt sich bei ihnen ein Gefühl des Alleinseins. (Vgl. ebd. S. 243f) Dies führt teilweise zu Substanzabhängigkeit oder zur Ausübung von Kontrolle innerhalb der Familie, sofern diese mitgekommen ist, da von dem\*der Betroffenen keine anderen Möglichkeiten gesehen werden (vgl. Lueger-Schuster 1996, S. 34). Dazu kommt, dass ab 16 Jahren Geflüchtete in Deutschland asylrechtlich gesehen als Erwachsene gelten, wodurch sie keinen Anspruch auf Jugendhilfe haben und, je nach Asylverfahrensstatus, jederzeit abgeschoben werden können. Darüber hinaus bieten Heime für Geflüchtete häufig wenig Rückzugsmöglichkeiten, die verschiedensten Menschen müssen miteinander zusammenwohnen und oft sind keine Vertrauenspersonen vorhanden, welche dieselbe Sprache sprechen, oder Übersetzer\*innen. (Vgl. Baierl 2017b, S. 243f) Auch Ruhemöglichkeiten sind kaum gegeben und die Bewahrung der eigenen Intimsphäre ist äußerst schwierig (vgl. Plutzar 2016, S. 116). Dies wirkt sich verstärkend auf eine mögliche Traumatisierung aus und „trägt dazu bei, dass sich die seelischen Belastungen nach der Ankunft zunächst erhöhen, und dadurch weitere, potentiell traumatisierende Elemente den Migrationsprozess belasten“ (Jütte 2017, S. 45).

Wie diese Ausführungen zeigen, sind Belastungen bei Geflüchteten äußerst vielfältig, wodurch das Wissen über Traumatisierungen im Umgang mit Geflüchteten umso wichtiger wird. Einer Erläuterung dessen wird sich das nachfolgende Kapitel widmen.

## 2.4. Das Trauma

Dieses Kapitel setzt sich mit der Definition von Traumata auseinander, um sich dem Thema *traumasensibel Handeln* durch einen Überblick über bisher bestehendes, theoretisches Wissen zum Thema *Trauma* anzunähern und dieses im Anschluss genauer zu erläutern. Hierbei spielen

sowohl die Auslöser von Traumata als auch mögliche Folgen eine Rolle. Weiters rücken Unterstützungsmöglichkeiten, insbesondere im pädagogischen Kontext, in den Mittelpunkt, wobei diese Ausführungen sich vor allem auf die bereits erläuterte Thematik der Flucht beziehen.

#### 2.4.1. Was ist ein Trauma?

Der Begriff *Trauma* kommt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie *Verletzung* (vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 14; Fischer/Riedesser 2003, S. 22). Obwohl es sich hierbei ursprünglich um einen Begriff aus der Medizin handelte, steht gegenwärtig insbesondere der psychische Aspekt im Zentrum der Forschungen (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 53). Im Alltag stellt *Trauma* einen sehr weitläufigen Begriff dar, welcher für verschiedenste politische Ereignisse, aber auch für persönliche Erlebnisse, verwendet wird (vgl. Ghaderi 2016, S. 62). Auch in der Wissenschaft existieren unterschiedliche Ansichten, welche das Trauma entweder als ein stressreiches Ereignis definieren oder das jeweilige subjektive Erleben von Individuen als solches bezeichnen (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 53). Aus wissenschaftlicher Perspektive wird unter *Trauma* jedoch nicht ein bestimmtes einzelnes, auslösendes Ereignis, sondern vielmehr ein „Prozess der Traumatisierung“ (Ghaderi 2016, S. 62) verstanden.

Nach dem DSM-IV-TR, welches einer überarbeiteten Version des *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Diseases* entspricht, müssen für die Zuschreibung eines Traumas zwei Aspekte erfüllt sein: zum einen werden eines oder mehrere Ereignis(se) persönlich erlebt, welche eine Bedrohung für den eigenen Körper oder die eigene Psyche darstellt beziehungsweise darstellen. Dasselbe gilt auch, wenn beobachtet wird, dass eine Bedrohung für den Körper oder die Psyche einer anderen Person besteht. Zum anderen beschreibt ein Trauma auch die Reaktion des Individuums, welche entweder in extremer Furcht oder in einem Gefühl der vollkommenen Hilflosigkeit beziehungsweise der Unmöglichkeit zur Kontrolle der Situation besteht. (Vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 14). Bei einem Trauma handelt es sich somit um ein oder mehrere äußerst stressvolle(s) Ereignis(se) in der Umwelt, welche das Gehirn eines Individuums überfordern und bei 30 bis 60 Prozent der Menschen im Laufe des Lebens vorkommen (vgl. Huber 2005, S. 67). Das bedeutet, dass ein objektives Ereignis mit subjektivem Erleben in Zusammenhang steht (vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 62).

Die Überforderung des Individuums kann mit einer solchen Stärke geschehen, dass teilweise auch von einer *traumatischen Zange* gesprochen wird (vgl. Huber 2005, S. 38), da das

Individuum keinen klaren Gedanken mehr fassen kann, wenn jene Schutz- beziehungsweise Abwehrreaktionen, welche normalerweise bei Bedrohungsgefühlen funktionieren, keine Hilfe darstellen. Das wird auch als *Überwältigung* bezeichnet (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 90). Eine solche Überwältigung geht manchmal so weit, dass das Individuum das Gefühl haben kann, sterben zu müssen. Diese Bewegungslosigkeit beziehungsweise Hilflosigkeit liegt daran, dass das Individuum der Meinung ist, weder aus der Situation zu entkommen, noch diese bekämpfen zu können. Dadurch kommt es zu einer Überflutung des Gehirns durch aversive Reize, da das Individuum nicht über die notwendigen Bewältigungsmechanismen verfügt und von der Situation vollkommen überfordert ist. (Vgl. Huber 2005, S. 38ff) Auslöser für ein solches Trauma muss nicht zwingend ein Krieg sein, es kann sich dabei auch um eine Naturkatastrophe, um körperliche oder sexuelle Gewalt, um eine schwere Krankheit oder um einen Unfall handeln. Das bedeutet, dass traumatische Ereignisse durch ihre Plötzlichkeit, Heftigkeit und Ausweglosigkeit definiert werden können. (Vgl. Pausch/Matten 2018, S. 4)

Im Hinblick auf Traumata kann von verschiedenen Typen gesprochen werden. Es ist möglich, *Typ-I-* von *Typ-II-Traumata* zu unterscheiden. Typ-I-Traumata treten einmalig auf, sind unvorhersehbar und dennoch prägend, wie ein Überfall und somit ein spezifisches Ereignis. Typ-II-Traumata, auch als *multiple Traumata* bezeichnet, treten hingegen wiederholt auf, wodurch von einer bestimmten Vorhersehbarkeit ausgegangen werden kann, wie dies bei längerem Aufenthalt in einem Kriegsgebiet oder bei Fluchterlebnissen der Fall ist, und wodurch weiters eine bestimmte Prozesshaftigkeit in den Fokus rückt. Das bedeutet, dass, je nach Ereignis, verschiedene Arten von Traumata und dadurch unterschiedliche Traumafolgestörungen resultieren können. (Vgl. Terr 1991, zit. n. Landolt/Hensel 2008, S. 14f; vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 56f) Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit ist die Einteilung der Traumata je nach Verursachung. Somit wird von *non-intentionalen* beziehungsweise *akzidentiellen Traumata* gesprochen, wenn die Ursache eine zufällige ist, wie eine Naturkatastrophe oder auch ein Unfall in der Arbeitswelt. Hingegen beinhalten *intentionale Traumata* jene Geschehnisse, welche absichtlich durch andere Menschen hervorgerufen wurden. Diese werden auch als *man-made disasters* bezeichnet. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass intentionale Traumata schwerer von Menschen verarbeitet werden können, da hierbei das eigene Selbst- und Weltbild beziehungsweise der zwischenmenschliche Bereich vordergründig sind und stark erschüttert werden. (Vgl. Pausch/Matten 2018, S. 5) Zudem ist es möglich, den Typ I und den Typ II der Traumata mit dem *akzidentiellen* oder dem *intentionalen* Trauma zu kombinieren (vgl. Siebert 2018, S. 22).

Das wird in der nachfolgenden Grafik deutlich. Je nachdem kann ein unterschiedlicher Schweregrad der Traumatisierung die Folge sein.

	Typ-I-Trauma (einmalig, kurz andauernd)	Typ-II-Trauma (mehrmalig, lang andauernd)
Katastrophen, berufsbedingte Traumatisierung & natural disaster	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Verkehrsunfall</li> <li>▶ Arbeitsunfall</li> <li>▶ kurz andauernde Naturkatastrophen</li> </ul> <p style="text-align: right;">LEICHT</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ lang andauernde Naturkatastrophen</li> <li>▶ technische Katastrophen (z.B. Atomunfall)</li> </ul> <p style="text-align: right;">MITTEL</p>
man-made disaster	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Überfall</li> <li>▶ Gewalterleben</li> <li>▶ Vergewaltigung</li> </ul> <p style="text-align: right;">MITTEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Misshandlungen und sexueller Missbrauch</li> <li>▶ Geiselnhaft/Folter</li> <li>▶ politische Verfolgung</li> <li>▶ Massenvernichtung (Völkermord)</li> </ul> <p style="text-align: right;">SCHWER</p>

Abbildung 1: Traumatisierungstypen (Maercker 2009, zit. n. Siebert 2018, S. 22)

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, führt ein Typ-I-Trauma in Kombination mit einem akzidentiellen Vorfall zu einer leichten Traumatisierung, während es sich bei einem Typ-I-Trauma in Zusammenhang mit einem intentionalen Ereignis um eine mittlere Traumatisierung handelt. Auch ein Typ-II-Trauma kann, in Kombination mit einem akzidentiellen Ereignis, zu einer mittleren Traumatisierung führen. Dahingegen kann bei einem Typ-II-Trauma in Kombination mit einem intentionalen Vorfall eine schwere Traumatisierung die Folge sein.

#### 2.4.2. Folgen von Traumata

Nachdem im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, welche Ursachen ein Trauma haben kann, rücken nun die Folgen von Traumata in den Fokus dieser Arbeit. Wenn Menschen mit äußerst überfordernden Situationen in Berührung kommen, welche ein Trauma auslösen können, kann dies unterschiedliche Folgen nach sich ziehen. Es kann sich sowohl um Kurz- als auch um Langzeitfolgen handeln, die jedoch, aufgrund unterschiedlichster Aspekte, je nach Individuum verschieden sein können. Diese Folgen und Aspekte sollen nachfolgend betrachtet werden.

Abhängig sind die Folgen von Traumata und deren Schwere vor allem von der Art des traumatischen Ereignisses, wie dies bereits die Abbildung 1 des vorherigen Kapitels gezeigt hat. Je länger das Ereignis andauert und je häufiger es auftritt, desto schwerwiegender können die Folgen sein<sup>7</sup>. Somit wird das Trauma in diesem Kontext als auslösendes Ereignis gesehen, welches bestimmte Prozesse, die auch als *Traumatisierung* bezeichnet werden, nach sich ziehen

<sup>7</sup> Hierzu äußern sich auch Herbert/Wetmore (2006) und Levine/Kline (2005).

kann (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54). Damit hängen die Schwere einer körperlichen Verletzung, eine eventuell wenig gefestigte Persönlichkeit des\*der Betroffenen, Folter, sexuelle Gewalt oder zusätzliche Traumata sowie Gespräche über das Erlebnis und Bezugspersonen, welche den\*die Betroffenen nach dem Erlebnis unterstützen und das Trauma als solches anerkennen zusammen. Bei den beiden letztgenannten Aspekten handelt es sich um Schutzfaktoren, welche den Risikofaktoren gegenüberstehen und deren Einfluss vermindern können. Darüber hinaus existieren auch noch andere Risikofaktoren, welche das Auftreten einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS), die nachfolgend genauer betrachtet wird, fördern. Dazu gehören unter anderem ein schlechter Gesundheitszustand, frühere psychische Krankheiten oder negative Erlebnisse, ein schlechter sozio-ökonomischer Status der Eltern und zusätzliche stressvolle Faktoren, wie die Flucht an sich. Außerdem sind als weiblich gesehene Personen gefährdeter als dies bei männlichen der Fall ist. (Vgl. Huber 2005, S. 75, 82f) Protektive beziehungsweise Schutzfaktoren sind hingegen mindestens eine stabile Bezugsperson, ein kontaktfreudiges Temperament oder überdurchschnittliche Intelligenz. Dadurch kann es vorkommen, dass Personen, trotz eines oder mehrerer schrecklicher Erlebnisse, keine Traumafolgestörungen erleben, während dies bei anderen Betroffenen mit denselben Erlebnissen sehr wohl der Fall ist. (Vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 146)

Zu den Kurzzeitfolgen von Traumata gehören Gefühle der Verstörung, körperliche Schmerzen oder Gefühllosigkeit, ein emotionales Durcheinander sowie die Unfähigkeit, das Geschehene räumlich oder zeitlich einzuordnen. Diese Unfähigkeit zur Einordnung kann bis hin zu teilweise oder vollständigem Vergessen reichen (vgl. Huber 2005, S. 68), wie dies bei der partiell auftretenden Amnesie der Fall sein kann (vgl. ebd. S. 74). Die Symptome der Unfähigkeit zur Einordnung oder zur konkreten Erinnerung werden teilweise auch der *Dissoziation*<sup>8</sup> zugeordnet. Sie können chronisch werden, wobei dies nicht nur ein Leiden, sondern auch einen Schutzmechanismus für Betroffene darstellt, sofern keine Aufarbeitung stattfindet. (Vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 93) Denn durch die Dissoziation ist es für die Betroffenen möglich, verschiedenste Sinneswahrnehmungen auszublenden, damit ein Aushalten<sup>9</sup> des/der traumatischen Ereignisse(s) möglich ist (vgl. Plutzar 2016, S. 111).

Durch das Auftreten verschiedenster Traumata können Langzeitfolgen wie Konzentrationsschwächen oder Vergesslichkeit entstehen, wodurch die Teilnahme am

---

<sup>8</sup> Darüber kann detailliert nachgelesen werden bei Huber (2005) oder bei Hantke (1999).

<sup>9</sup> Wie solche Reaktionen des *Aushaltens* potenziell traumatisierten Kindern erklärt werden können, schildert Weiß (2013a).

(DaZ-)Unterricht erschwert wird. Darüber hinaus können Angstgefühle, insbesondere im Dunkeln oder in Bezug auf das Alleinsein, auftreten, wodurch anklammerndes Verhalten die Folge sein kann. Weiters sind aggressives Verhalten, Wutausbrüche oder auch ein sozialer Rückzug, verbunden mit häufigem Weinen und dem Vermeiden von Gesprächen, welche in Richtung der traumatischen Ereignisse gehen, möglich. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 72) Doch Weinen kann auch als Ausdruck von Erleichterung gesehen werden, wodurch es als Lehrkraft notwendig ist, Tränen zuzulassen und gegebenenfalls bei Erzählungen zuzuhören (vgl. Fürst 2016, S. 38). Zudem treten teilweise Verhaltensauffälligkeiten im (DaZ-)Unterricht, wie Zappeln oder Stören, auf. Viele der traumatisierten Personen leiden an Schlafproblemen, Albträumen, psychosomatischen Beschwerden, wie Schmerzen in Kopf, Bauch, Magen oder Beinen, sowie an Suizidgedanken. Bei manchen kann es sogar zu Suizidversuchen<sup>10</sup> kommen. Frauen leiden zudem teilweise an Menstruationsproblemen. Weiters sind manche der traumatisierten Personen schreckhaft und reizbar, da sie häufig über ein erhöhtes Stresslevel verfügen. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 72) Auch Störungen im Beziehungsverhalten können auftreten (vgl. Huber 2005, S. 117). Zudem können sexuelle Probleme sowie delinquentes Verhalten die Folge sein. Bei Kindern kann es zu einem negativen Einfluss auf deren zukünftige kognitive Entwicklung kommen. (Vgl. ebd. S. 11)

Es können verschiedene Phasen bei den Folgen von Traumata unterschieden werden, wobei es möglich ist, diesen Phasen bestimmte Symptome zuzuordnen. Die Bewältigung einer Phase kann, je nach Individuum, unterschiedlich lange andauern und die Phasen äußern sich nicht bei jeder betroffenen Person auf dieselbe Weise. Zuerst findet die sogenannte *peritraumatische Expositionsphase* statt. Hierbei stehen Wutanfälle, Trauer, Angst oder auch Panik als direkte Reaktion auf das/die traumatische(n) Ereignis(se) im Mittelpunkt. Anschließend folgt die *Verleugnungsphase*, wobei, wie der Begriff bereits zeigt, eine Verleugnung des/der Ereignisse(s) und der Erinnerung daran stattfindet. Um eine extreme Form der Vermeidung handelt es sich, wenn der Konsum von Substanzen zur Unterstützung des Vergessens hinzukommt. Die nachfolgende Phase ist jene des *Eindringens von Erinnerungen*, welche der Intrusion bei der PTBS entsprechen, welche nachfolgend erläutert wird. Erst danach beginnt die *Durcharbeitungsphase*. Die Betroffenen setzen sich mit ihren traumatischen Erinnerungen sowie den Reaktionen darauf auseinander. Zuletzt findet die Phase des *relativen Abschlusses* statt. Es wird den Betroffenen möglich, das/die traumatische(n) Erlebnis(se) als Teil der eigenen Vergangenheit zu akzeptieren und es findet kein zwanghaftes Denken an das Geschehene mehr

---

<sup>10</sup> Hierzu kann bei Huber (2005) nachgelesen werden.

statt. Es muss jedoch bedacht werden, dass der Übergang von Phase zu Phase schwierig ist und auch ein krankhaftes Verbleiben in einer Phase auftreten kann, wie dies bei ständigen Intrusionen der Fall ist. (Vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 95f)

Eine bekannte Langzeitfolge von Traumata ist weiters die, bereits kurz erwähnte, *Posttraumatische Belastungsstörung*<sup>11</sup> (PTBS), welche nach den Klassifikationssystemen ICD (*International Classification of Diseases*) und DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) als psychische Krankheit anerkannt ist (vgl. Ghaderi 2016, S. 62). Zu bedenken ist in Bezug auf diesen Begriff jedoch, dass *post* zwar *danach* bedeutet, da, wie bereits erwähnt, Traumata jedoch prozesshaft verlaufen können, ist eine Traumatisierung auch bei der PTBS nach wie vor vorhanden. Das einzige, was bereits vergangen ist, ist/sind das/die traumatische(n) Ereignis(se) an sich. (Vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 46, 61) Von PTBS kann dann gesprochen werden, wenn sowohl Konstriktionen als auch Intrusionen sowie Überregung<sup>12</sup> beziehungsweise Hyperarousal vorhanden sind und diese Symptome über vier Wochen hinaus andauern. Der bereits erwähnte soziale und emotionale Rückzug kann zur Konstriktion gezählt werden, genauso wie das Vermeiden von Situationen, welche Erinnerungen an das Trauma hervorrufen. Intrusionen sind hingegen Alpträume oder auch Tagträumereien, welche zu einem Wiedererleben der traumatischen Situation führen. Zur Überregung zählen unter anderem unkontrolliertes Schluchzen oder Weinen sowie Konzentrations- und Schlafprobleme. (Vgl. Huber 2005, S. 69; vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54) Die Überregung entsteht, weil es durch stressvolle Situationen, auf die üblicherweise mit einer Flucht oder einem Kampf reagiert wird, zu einer Hormonausschüttung kommt. Da bei dem traumatischen Ereignis jedoch beide Arten der Verteidigung nicht möglich sind, bleiben die überschüssigen Hormone im Körper vorhanden und führen zu einer Überregung, die teilweise lange andauern kann. (Vgl. Plutzar 2016, S. 111) Grundsätzlich wird von PTBS gesprochen, wenn die Symptome innerhalb von einem halben Jahr nach dem/den traumatischen Ereignis(sen) auftreten (vgl. Pausch/Matten 2018, S. 7). Das bedeutet, dass manche der Betroffenen anfangs symptomfrei sind und diese Symptome erst nach einer erneuten Traumatisierung entwickeln. Es kann aber auch der Fall sein, dass das traumatische Ereignis erst mehrere Jahre später, und somit im Nachhinein, als lebensbedrohlich eingestuft wird. Auch

---

<sup>11</sup> Der medizinische Aspekt von PTBS wird hier detailliert beleuchtet: Benkert/Hautzinger/Grad-Morgenstern (2008).

Hier wird auf den Zusammenhang zwischen PTBS und Trauma eingegangen: Khamis (2015) oder Schäfer/Zvielli/Höfler/Wittchen/Bernstein (2018).

<sup>12</sup> Detaillierter mit den Veränderungen im Gehirn aufgrund von Traumata beschäftigen sich: Hantke/Görges (2012); Landolt/Hensel (2008); Scheidt/Lucius-Hoene/Stukenbrock/Waller (2015) oder Brunner (2017).

dann ist es möglich, dass eine PTBS, lange nach dem/den ursprünglichen Ereignis(sen) erfolgt. (Vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 46, 48)

Es sind noch andere Traumafolgestörungen möglich, wie beispielsweise depressive, somatoforme oder dissoziative Störungen sowie auch Angststörungen oder Abhängigkeiten von verschiedensten Substanzen. Meist sind komorbide Störungen der Fall, was bedeutet, dass verschiedene psychische Störungen zur selben Zeit auftreten. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 69) Relevant ist jedoch, dass viele dieser psychischen Krankheiten als Zuschreibungen stigmatisierend wirken können, da es ganz anders klingt, wenn auf eine „abnormale Situation normal reagiert“ (Jegodtka/Luitjens 2016, S. 59) wurde und da dies andere Wahrnehmungen der Person von außen zur Folge hat, als wenn gesagt wird, dass eine Person *psychisch krank* ist. Zum anderen werden die auslösenden Faktoren bei der Diagnose psychischer Störungen bei einer Traumatisierung teilweise nicht genügend beachtet, obwohl die Erläuterungen im vorherigen Kapitel zu den Typen von Traumata gezeigt haben, dass eine solche Unterscheidung sehr wohl notwendig wäre, da es aufgrund dessen zu unterschiedlichen Folgen und Schweregraden von Traumatisierung kommen kann. Darüber hinaus ist es wichtig, die Situation von Betroffenen im Gesamten miteinzubeziehen und somit auch gesellschaftliche Bedingungen, wie beispielsweise, ob potenziell traumatisierte Geflüchtete über eine sichere Wohnsituation verfügen oder ständig Angst davor haben müssen, abgeschoben zu werden, mitzubedenken. Weiters sollte nicht nur die pathologische Seite von Traumata gesehen, sondern es sollten auch Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung eines gesunden Selbst in Betracht gezogen werden. (Vgl. ebd. S. 58f)

Welche Stressoren ein Trauma auslösen und in welcher Form die Folgestörungen sich äußern, ist auch vom Alter des Individuums abhängig. Es wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von PTBS umso höher ist, je jünger das Individuum ist, da kleine Kinder, aufgrund ihrer Entwicklungsphase, besonders sensibel und damit anfällig für stressreiche Erlebnisse sind, welche schwere Auswirkungen auf deren zukünftige Entwicklung nach sich ziehen können (vgl. Pynoos 1994, zit. n. Landolt/Hensel 2008, S. 17). Dennoch sind diese Ergebnisse nicht konsistent, da beispielsweise Bailly (vgl. 1999, zit. n. Landolt/Hensel 2008, S. 17) von jungem Alter als protektivem Faktor für traumatische Erlebnisse spricht. Dahingegen wird teilweise in der Forschung auch von *sensiblen Phasen* ausgegangen, in welchen Traumata je nach Phase unterschiedliche Auswirkungen nach sich ziehen können. In einer Studie von Maerker et al. (2004, zit. n. Wissmann/Jacoby/Heim 2015, S. 43) konnte gezeigt werden, dass das Depressionsrisiko bei traumatisierten Kindern vier Mal so hoch ist,

als wenn eine Traumatisierung später stattfindet, und dass traumatisierte Jugendliche insgesamt ein höheres Risiko für PTBS mitbringen. Außerdem kommt es stets auf die Art des/der Erlebnisse(s) an, sowie auf andere Faktoren, wie Ressourcen oder stabile Beziehungen. Weiters muss beachtet werden, dass „bei der Untersuchung und Beurteilung der Belastungen eines Kindes der Stand seiner kognitiven, affektiven, psychosexuellen und sozialen Entwicklung sowie angeborene oder erworbene körperliche Einschränkungen und Ressourcen in die Analyse einbezogen werden“ (Adam/Inal 2013, S. 29) sollten. Dieses Kapitel hat außerdem bereits gezeigt, dass unterschiedlichste Faktoren im Hinblick auf Traumatisierungen zusammenwirken, wodurch das Alter nur einen Aspekt von vielen darstellt.

Wie dieses Kapitel erläutert hat, wird in der Forschung betont, dass Traumata beziehungsweise traumatisierende Ereignisse sowie deren Folgen äußerst verschieden sein können, wobei Unterscheidungen anhand des Alters der Geflüchteten, anhand deren bisherigen Erlebnisse, sowie anhand Schutz- und Risikofaktoren vorgenommen werden können. Es muss jedoch beachtet werden, dass stets unterschiedlichste Aspekte eine Rolle spielen, wodurch es beinahe unmöglich ist, vorherzusagen, wer aufgrund eines oder vieler schlimmer Erlebnisse(s) welche Art von Traumafolgestörung entwickeln beziehungsweise überhaupt eine Traumatisierung erleiden wird.

## 2.5. Möglichkeiten zu einem angemessenen Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten

Im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten existieren bereits unterschiedlichste Ansätze und Projekte, wobei diese vor allem in den Therapiekontext eingebettet sind. Sie behandeln unter anderem die Herstellung von Stabilität, die Neuorientierung von Individuen, die Traumakonfrontation oder eine professionelle Beziehungsgestaltung, wobei insbesondere Letztere auch für Lehrkräfte im Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht essentiell ist.

*„Es geht um Trauerprozesse um das Verlorene, es geht um ein gesellschaftspolitisches Verständnis dessen, was geschehen ist und es geht um die Selbstbemächtigung der traumatisierten Menschen in sozialen Bezügen.“ (Weiß 2013b, S. 19)*

Da darüber hinaus stets eine Wechselwirkung zwischen Individuum, Anlage und Umwelt besteht, setzt sich dieses Kapitel mit Aspekten, welche für eine erfolgreiche Verarbeitung von Traumata relevant sind, auseinander und bezieht aus diesem Grund auch Ansätze aus dem Therapiekontext mit ein. Auf diese Weise soll gezeigt werden, welche Aspekte für eine Unterstützung bei Traumatisierungen wichtig sind.

Traumata werden häufig pathogenetisch verstanden, wodurch deren *Heilung* den Bereichen der Medizin, der Psychologie und der Psychotherapie zugeordnet wird. Da sich Traumata jedoch insbesondere im Alltag äußern, ist es besonders wichtig, auch in Institutionen, welche mit potenziell traumatisierten Geflüchteten in Kontakt sind, einen Fokus auf das Verständnis für Traumata sowie auf einen angemessenen Umgang mit den potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden zu legen. Ein Grundwissen zu diesem Thema sollte, besonders aufgrund dessen Aktualität und des häufigen Vorkommens in den verschiedensten Institutionen, nicht nur im therapeutischen Kontext, sondern auch bei den Professionellen, welche damit konfrontiert sind, vorhanden sein. (Vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 38f) Denn „die Schule, als institutionalisierte Form des Lernens und Unterrichtens, darf Traumatisierungen und deren Folgen nicht in die therapeutische Schublade legen, sondern muss sich vielmehr um pädagogische Antworten und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen bemühen“ (Möhrlein/Hoffart 2017, S. 93). Aus diesem Grund erläutert dieses Kapitel zu Beginn die Relevanz des Sicherheitsgefühls bei potenziell traumatisierten Geflüchteten und beleuchtet anschließend die *traumazentrierte Psychotherapie*, um dann abschließend auf das Kapitel zu *traumasensiblen Handeln* einzugehen.

### 2.5.1. Zur Relevanz von *sicheren Orten*

Da Traumata zu extremer Hilflosigkeit, zu Angst und Stress führen können, ist es essentiell, *sichere Orte* für die betroffenen Personen, sowohl innerlich als auch äußerlich, zu schaffen. Dabei geht die Psychotherapie von drei verschiedenen Phasen aus, wobei das Konzept der sicheren Orte auch in die, in Kapitel 2.6.1 noch genauer erläuterte, Traumapädagogik integriert wurde.

Als erstes sollen innerlich und äußerlich Sicherheit und Stabilität hergestellt werden. Die Begriffe *Sicherheit* und *Stabilität* werden jedoch von Individuum zu Individuum unterschiedlich interpretiert. Das hängt davon ab, welche Aspekte für den\*die Betroffene\*n

gerade eine Rolle spielen, wie die Wohnsituation, eine eventuell drohende Abschiebung o. ä. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 70) Stabilität bedeutet, dass Personen in der Lage sind, ihr eigenes Verhalten in Bezug auf Aufmerksamkeit, Beziehungen, das eigene Selbstbild, das Umfeld und das Erleben von Sinn im Leben zu kontrollieren (vgl. Hantke/Görges 2012, S. 104). Doch körperliche und psychische Stabilisierung eines Individuums sind nur möglich, wenn die Voraussetzung eines Gefühls von Sicherheit erfüllt ist. Die erwähnte innere Sicherheit bezieht sich auf die eigene Überzeugung, in der Lage zu sein, mit dem traumatischen Material umgehen zu können und über Selbsthilfestrategien zu verfügen. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 70) Das bedeutet für das Umfeld, dass dieses möglichst strukturierend und sicherheitsgebend gestaltet sein sollte (vgl. ebd. S. 71).

Diese Aspekte sollten auch auf den (DaZ-)Unterricht mit Lernenden verschiedensten Alters angewandt werden, da insbesondere der Klassenraum einen sogenannten *sicheren Ort* darstellen sollte. Hierzu gehört die Zuverlässigkeit der Lehrkraft, wie etwa, dass diese pünktlich ist und sich jeden Tag zur selben Zeit im Klassenraum befindet (vgl. Zimmermann 2017, S. 69). Wichtig ist weiters eine kontinuierliche Bezugsperson, was bedeutet, dass die Lehrkräfte nicht andauernd wechseln, sondern den Betroffenen täglich im Unterricht dieselbe Lehrkraft zur Verfügung steht. Ansonsten könnte ein Verlustgefühl auftreten, welches eine Re-Traumatisierung fördert. Sollte es dennoch zu Veränderungen kommen, müssen diese frühzeitig erklärt und transparent gemacht werden, um ein Verständnis dafür von Seiten der potenziell traumatisierten Geflüchteten zu ermöglichen. (Vgl. Siebert 2018, S. 32f) Des Weiteren können auch große, unübersichtliche Schulgebäude zu einer Überforderung führen. Dem kann durch Personen entgegengewirkt werden, welche die Lernenden zu Beginn empfangen, sie begrüßen und sie auf ihrem Weg in die jeweiligen Klassenräume begleiten. Auch eine freundliche Raumgestaltung sowie eine gute Beschilderung von Toiletten und Ausgängen ist wichtig. (Vgl. Zimmermann 2017, S. 119) Darüber hinaus können Rituale, welche jeden Tag dieselben sind und zur Begrüßung oder zum Abschied dienen, zu einem positiven Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit beitragen (vgl. Siebert 2018, S. 33). Wichtig ist außerdem, dass die individuellen Ressourcen und Selbsthilfestrategien, welche Betroffene mitbringen, akzeptiert werden (vgl. Ghaderi 2016, S. 72). Auf diese Weise wird ein Anknüpfen der potenziell traumatisierten Geflüchteten an Fähigkeiten und Kompetenzen, welche vor der Flucht vorhanden waren, ermöglicht, wodurch zumindest eine kleine Bewegung zurück in die Normalität stattfinden kann (vgl. Jütte 2017, S. 51).

*Sicherheit* bedeutet also, sich sowohl körperlich als auch psychisch und sozial wohlfühlen und sich in einem schützenden, pädagogisch förderlichen Umfeld bewegen zu können (vgl. Baierl 2017a, S. 73) Hierzu gehören klare Regeln, damit Lernende sich angstfrei entfalten können, sowie die vollkommene Vermeidung von Gewalt, sowohl in Bezug auf verbale Äußerungen, wie Abwertungen oder Drohungen, als auch bezüglich der körperlichen Ebene (vgl. ebd. S. 74f). Sollte es zu Ausschreitungen kommen, ist das Eingreifen durch Lehrkräfte wichtig, um die Sicherheit wiederherzustellen. Insbesondere bei Grenzüberschreitungen bedeutet dies, dass eine Aufarbeitung gemeinsam mit allen Beteiligten stattfinden muss, damit eine Rückkehr zur vorherigen Sicherheit erfolgen kann. (Vgl. Baierl 2017a, S. 76) Außerdem sollten Professionelle als Vorbild für gewaltfreie Kommunikation fungieren und alternative Lösungen zur Bewältigung von Konfliktsituationen aufzeigen (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 82).

Darüber hinaus sollte der *sichere Ort* immer von allen Beteiligten als sicher erlebt werden, auch dann, wenn Unklarheiten um den momentanen Aufenthaltsstatus o.ä. herrschen. Es gehört dazu, dass die Multikulturalität aller Beteiligten respektiert und anerkannt wird, sowie, dass Möglichkeiten zum Kontakt mit Übersetzer\*innen geschaffen werden. (Vgl. Baierl 2017b, S. 246) Sicherheit bedeutet darüber hinaus, dass ein Kursbesuch, wenn möglich, freiwillig und nicht unter Zwang stattfindet. Ist dies nicht der Fall, kann es sein, dass die negativen Gefühle, welche die erzwungene Flucht aktiviert hat, noch verstärkt werden. Dies kann dazu beitragen, dass ein Spracherwerb beziehungsweise das Lernen im Allgemeinen äußerst langsam stattfindet, wodurch Geduld von Seiten der Lehrkräfte unabdingbar ist. (Vgl. Plutzar 2016, S. 125) Das muss nicht nur den Kursbesuch an sich betreffen, sondern kann sich auch auf die Teilnahme an Aktivitäten während des Unterrichts beziehen. Können Lernende nicht motiviert werden, sollte kein Druck auf sie ausgeübt werden. Vielmehr wäre es wichtig, Alternativen anzubieten und gegebenenfalls ein *Nein* zu akzeptieren. (Vgl. Siebert 2018, S. 34)

Um den Lernenden das Gefühl von Kontrolle zu ermöglichen, sollten Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gegeben werden, sodass Mitbestimmung stattfinden kann (vgl. Lohmann 2016, S. 51). Notwendig sind außerdem fixierte Zeit- und übersichtliche Raumstrukturen sowie sichere Bindungen und fixierte Regeln (vgl. ebd. S. 77). Diese Regeln sollten aber nicht direkt aus einem Buch o.ä. übernommen werden, sondern es geht vielmehr darum, diese individuell auf die jeweilige Klasse anzupassen (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 78). Ein *sicherer Ort* bedeutet auch, dass transparente Tagesstrukturen vorliegen, da dadurch ein Gefühl von Kontrolle vermittelt wird (vgl. ebd. S. 76). Diese Tagesstrukturen sollten für

alle, beispielsweise durch Visualisierungen, nachvollziehbar sein (vgl. Lohmann 2016, S. 87). Außerdem ist nach Lohmann (vgl. ebd. S. 87f) ein klar strukturierter Unterricht, in welchem darauf geachtet wird, dass die Aufgaben für alle Lernenden angemessen sind und nicht ausschließlich auf potenziell traumatisierte Geflüchtete ausgerichtet werden, wichtig. Natürlich ist es auch möglich, unterschiedliche Aufgaben für verschiedene Lernende mitzubringen, dies ist aber nicht immer notwendig, sofern darauf geachtet wird, dass die Aufgaben für alle Lernenden günstig und förderlich sind. Es sollte auch allen Lernenden klar sein, an welchem Ort welche Handlung wann erfolgt, wodurch sich, wie bereits erwähnt, tägliche Anfangs- und Abschlussrituale gut für den Unterricht mit potenziell traumatisierten Geflüchteten eignen, da dadurch eine transparente Tagesstruktur gefördert wird. Wichtig hierfür ist aber, dass diese Rituale jederzeit eingehalten werden (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 76).

Wichtig ist es nach Lohmann (vgl. 2016, S. 93) des Weiteren, die Pausensituation für potenziell traumatisierte Geflüchtete angemessen zu gestalten, da diese Situation, durch Reizüberflutung, mangelnde Emotionskontrolle des\*der Lernenden und mangelnde Orientierung überfordernd sein kann. Um eine Pausensituation, welche für alle Lernenden stressfrei verläuft, zu ermöglichen, ist es notwendig, Aufenthaltsorte zu gewährleisten, welche von der Reizüberflutung ausgenommen sind, wie zum Beispiel eine ruhige Leseecke oder eine Bibliothek. Auch sollte stets der Zugang zu individueller Betreuung gegeben sein, wie dies eine Pausenaufsicht ermöglicht. Zudem können Pausen, die durch verschiedene gemeinsame Spiele und Aktivitäten strukturiert werden, eine Überforderung verhindern.

Es soll durch alle diese Maßnahmen das Leben in Sicherheit beziehungsweise in Umgebungen, welche frei von Gewalt, strukturiert und übersichtlich sind, nicht nur für Geflüchtete, sondern für alle Lernenden ermöglicht werden. Umso wichtiger ist es, auch die gesellschaftliche Ebene miteinzubeziehen und Traumata und deren Folgen im öffentlichen Diskurs publik zu machen, um eine Auseinandersetzung damit zu ermöglichen und auf die Thematik aufmerksam zu machen (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 95f). Auf diese Weise kann nach Scherwath/Friedrich (vgl. 2016, S. 130) vor allem Kindern und Jugendlichen nähergebracht werden, dass das\*die traumatische(n) Erlebnis(se) nichts mit ihnen persönlich zu tun hat/haben und sie sich nicht schuldig fühlen oder dafür schämen müssen, sondern dass Gewalt als gesellschaftliches Problem auftritt und dass Traumatisierungen natürliche Reaktionen darauf sind. Auch Erwachsenen soll aufgezeigt werden, dass über solche Erfahrungen gesprochen werden darf, um eine Enttabuisierung der Thematik zu ermöglichen.

## 2.5.2. Die traumazentrierte Psychotherapie und die Beziehungsgestaltung

Die traumazentrierte Psychotherapie geht davon aus, dass für potenziell traumatisierte Geflüchtete Sicherheit und Kontrolle unabdingbar sind. Um die Erfüllung dieser Bedürfnisse zu gewährleisten, müssen ein Fortdauern des Traumas beziehungsweise eine Re-Traumatisierung verhindert, sowie die soziale Unterstützung durch Bezugspersonen gewährleistet werden. Somit ist zum Beispiel die Beziehung zwischen Therapeut\*in und Klient\*in relevant und förderlich, sofern diese sicherheitsgebend, ressourcenorientiert, wertschätzend und empathisch gestaltet wird. (Vgl. Hantke/Görges 2012, S. 143ff; vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 18)

In der traumazentrierten Psychotherapie werden drei Phasen voneinander unterschieden: die *Stabilisierung*, die *Traumabarbeitung* und die *Integration*. Die Phase der Stabilisierung bezieht sich auf die Orientierung an den Ressourcen der Geflüchteten sowie auf deren Möglichkeiten zur Kontrolle der eigenen Gefühle und Verhaltensweisen, da ansonsten keine Konfrontation und eine, daraus folgende, Bearbeitung des Traumas möglich ist. Dies hängt auf der affektiven Ebene besonders mit der Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls zusammen. Auch ein unterstützendes und sicheres soziales Umfeld kann zu dieser Phase gezählt werden. (Vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 20ff) Die Stärkung des Selbstwertgefühls ist auch für den (DaZ-)Unterricht wichtig. Sie kann erfolgen, wenn die Lehrkraft den Lernenden positive Rückmeldungen zu deren Handlungen oder Leistungen gibt. Sind negative Rückmeldungen notwendig, sollten diese erklärt und Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. (Vgl. Lohmann 2016, S. 76)

Anschließend erfolgt in der traumazentrierten Psychotherapie die Phase der *Traumabarbeitung*, wobei in Bezug auf die Art und Häufigkeit der Konfrontation und der daraus folgenden Verarbeitung des Traumas verschiedenste Therapieverfahren, wie beispielsweise Spieltherapien oder kognitiv-behaviorale Ansätze, möglich sind. Erst danach kann die Phase der *Integration* und somit der Fokus auf zukunftsbezogene Themen stattfinden. Notwendig ist es hierbei, eine optimistische Sichtweise zu fördern und die nächsten Schritte beziehungsweise für das Individuum wichtige Themen zu diskutieren. (Vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 20ff)

Wenn die Individuen mit deren Traumata konfrontiert wurden, ist es für eine erfolgreiche Überwindung notwendig, sich neu zu orientieren und dazu in der Lage zu sein, das eigene Verhalten zu kontrollieren. Eine Überwindung des Traumas bedeutet hierbei jedoch nicht, dass

dieses vergessen und damit *ungeschehen* gemacht wird. Vielmehr geht es darum, dass das Trauma als Teil des Selbst- und Weltbildes akzeptiert wird, sodass eine Neuorientierung im Hinblick auf Alltag und Zukunft möglich wird. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 71) Denn zuvor wurde das Weltbild des\*der Betroffenen durch das Trauma erschüttert, wodurch eine Reorganisation des Verständnisses der Welt und des eigenen Selbst notwendig ist (vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 28). Umso wichtiger ist die interdisziplinäre Kooperation verschiedenster Ansätze beziehungsweise Tätigkeitsbereiche.

Ziel der traumazentrierten Psychotherapie ist, dass die Betroffenen das traumatische Erlebnis neu verarbeiten und durch die Konfrontation mit dem Trauma die Möglichkeit zur Kontrolle erhalten. Durch die Regulation des eigenen Verhaltens sowie der Gefühle können nach und nach eine Akzeptanz des Vergangenen und ein positiver Blick auf die Zukunft ermöglicht werden. (Vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 18; Jegodtka/Luitjens 2016, S. 96) Diese Aspekte sowie das Vermeiden dysfunktionaler Überzeugungen oder die Sinnfindung im gegenwärtigen Leben werden auch als *Selbstbemächtigung* bezeichnet (vgl. Weiß 2013b, S. 16). Hierzu gehört, dass die potenziell traumatisierten Geflüchteten nicht ausschließlich auf eine Opferrolle reduziert, sondern als Individuen mit spezifischen Zielen und Zukunftsvorstellungen wahrgenommen werden (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 38; vgl. Weiß 2013b, S. 22). Auch hier kann die Relevanz nicht nur für den Therapie- sondern auch für den (DaZ-)Unterricht gesehen werden. Dafür sind gemeinsame, konkrete Ziel sowie Transparenz über die Vorgehensweise und vertrauensvolle Beziehungen wichtig (vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 19). Besonders wichtig ist es außerdem, zu beachten, dass Fortschritte Zeit brauchen und eine Orientierung an den betroffenen Lernenden stattfinden muss (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 96).

Der Ansatz der traumazentrierten Psychotherapie kann auf den (DaZ-)Unterricht bezogen werden. Mit einer angemessenen Beziehungsgestaltung und der daraus folgenden, optimalen Förderung der potenziell traumatisierten Geflüchteten im Unterricht, welche sich also nicht nur auf Therapeut\*innen, sondern auch auf Lehrkräfte bezieht, setzt sich der nachfolgende Abschnitt auseinander.

Die Unterstützung durch Bezugspersonen beruht auf einem *systemischen Ansatz*, welcher insbesondere für Kinder und Jugendliche wichtig ist. Beim systemischen Ansatz werden verschiedenste Ebenen miteinbezogen. Das betrifft das Einbeziehen des sozialen Umfeldes, außerdem die Unterstützung auf individueller Ebene bei der Entwicklung eines gestärkten Selbst, da hier eine positive Entwicklung bei Traumatisierungen gefährdet sein kann, und auch

die Ebene der Institutionen. Werden diese miteinbezogen, kann eine Re-Traumatisierung verhindert und der angemessene Umgang mit bereits bestehenden Traumatisierungen gefördert werden. (Vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 95f)

Durch den Einbezug des sozialen Umfeldes werden zum Beispiel nicht nur Kinder oder Jugendliche unterstützt, auch Probleme, welche sich durch das traumatisierte Individuum in der Familie ergeben, können auf diese Weise miteinbezogen werden (vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 19f). Umso klarer wird die Bedeutung von dysfunktionalen Familienverhältnissen für Traumafolgestörungen. Denn die unterschiedlichen Symptome und Traumafolgestörungen werden des Öfteren von familiären Belastungen begleitet. Dies ist dann der Fall, wenn die Eltern traumatisiert sind oder wenn keine\*r aus der Familie die Landessprache beherrscht, (vgl. Ghaderi 2016, S. 60f) wodurch eine außerfamiliäre Verständigung, beispielsweise in Bezug auf Unterstützung bei Problemen, beinahe unmöglich ist. Darüber hinaus verfügen die Eltern teilweise über keine Arbeitserlaubnis, haben ihr gesamtes soziales Netzwerk durch die Flucht verloren und leiden unter eventuell auftretenden, diskriminierenden Erlebnissen, (vgl. ebd. S. 61) wodurch ihr Trauma noch verstärkt wird. Das ist vor allem dann der Fall, wenn keine Bezugspersonen oder entlastende Möglichkeiten gegeben sind und somit die bereits erwähnten Schutzfaktoren fehlen. Durch die Flucht und die dadurch möglicherweise traumatisierten Eltern müssen die Kinder viele Aufgaben übernehmen, welche vorher die Eltern innehatten. Sie kümmern sich um den Haushalt und ihre Geschwister und finden kaum mehr Zeit für sich selbst. Das kann dazu führen, dass auch sie, durch die ständige Belastung, psychische Krankheiten entwickeln. Insbesondere liegt das daran, dass sich die Kinder nicht mehr auf ihre Eltern verlassen können, keine emotionale Unterstützung von diesen erhalten und sich teilweise, aufgrund der bereits genannten, möglichen Folgen eines Traumas, für ihre Eltern schämen, was das Verhältnis zwischen Eltern und Kind weiter belastet. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 61) Da die Kinder teilweise nicht die direkt Betroffenen des/der traumatischen Ereignisse(s) sind, kann hierbei auch von einer mittelbaren Betroffenheit beziehungsweise von *sekundärer Traumatisierung* gesprochen werden (vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 137).

Doch eine solche Beziehungsgestaltung ist nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene essentiell, da sich das Bindungssystem von Menschen das ganze Leben lang verändern kann, wodurch auch Erwachsene auf sichere Bindungen angewiesen sind (vgl. Brisch 2009, zit. n. Scherwath/Friedrich 2016, S. 89). Ein Aufbau solcher Beziehungen ist aber nur dann möglich, wenn die Professionellen Hintergrundwissen zu Traumata und Flucht

mitbringen und wissen, wie sie mit potenziell traumatisierten Geflüchteten angemessen umgehen können (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 89).

Gespräche und der Aufbau von Beziehungen mit potenziell traumatisierten Geflüchteten sind äußerst relevant für die Unterstützung bei Traumatisierung. Aber warum? Es ist wichtig, dass die Betroffenen erfahren, dass andere Personen ihre Gedanken nachvollziehen können, und dass diese Gedanken in der jeweiligen Situation normal sind. Darüber hinaus kann durch das Gespräch über die traumatische(n) Erfahrung(en) ein chronologischer Überblick entstehen, welcher dazu beiträgt, dass bei den Betroffenen das Gefühl der Kontrolle entsteht. Weiters wird häufig versucht, die Erinnerung an das Geschehene zu unterdrücken. Wird aber über das/die Erlebnis(se) gesprochen, kann das zu einer Erleichterung führen. (Vgl. Hordvik 1997, S. 40)

Die Handlungsmöglichkeiten auf pädagogischer Seite finden sich insbesondere dort, wo akzeptiert wird, dass das Auftreten von Traumatisierung im *Hier* stattfindet und es nicht zwingend um eine Aufarbeitung des Vergangenen, sondern mehr um eine Stabilisierung im *Jetzt* geht. Das bedeutet, es ist sehr wichtig, langfristige, positive Beziehungen im (DaZ-)Unterricht aufzubauen (vgl. Zimmermann 2017, S. 34). Jegliches (Sprachen)lernen hängt außerdem mit der jeweiligen Lebenssituation des\*der Lernenden zusammen, wodurch eine Beachtung dieser Situation im (DaZ-)Unterricht zwingend notwendig ist (vgl. Plutzer 2016, S. 110). Um den Aufbau von solchen Beziehungen zu ermöglichen, sind nach Scherwath/Friedrich (vgl. 2016, S. 90ff) feinfühlig Interaktionen, im Sinne von Aufmerksamkeit der Lehrkraft gegenüber den Lernenden sowie das Wahrnehmen und angemessene Interpretieren von deren Signalen notwendig. Hierzu gehört laut den Autorinnen weiters die Präsenz der Lehrkraft, denn ausschließlich dann, wenn diese nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich vollständig anwesend ist, ist sie für die Lernenden erreichbar und kann sich ihnen zuwenden.

Übungen für Lernende, die laut der Psychotherapie wirksam sein und durch ihre Einfachheit auch im (DaZ-)Unterricht durchgeführt werden können, sind zum Beispiel das Zeichnen oder das Schreiben, wobei dies auch durch anleitende Fragen geschehen kann. Bei kleinen Kindern ist es möglich, Rollenspiele oder Tänze durchzuführen, welche während einer bestimmten Geschichte Lösungsmöglichkeiten aufzeigen (Vgl. Hordvik 1997, S. 43f). Das liegt daran, dass besonders kleinere Kinder Trauer oder Traumatisierungen schwerer in Worte fassen können als Erwachsene, weshalb alternative Methoden notwendig sind (vgl. Siebert 2018, S. 20). Darüber hinaus existierten Forschungen zu konkreten Übungen zur Emotionsregulation bei Kindern, wie das Erzählen von Geschichten zu bestimmten Gefühlen oder das Malen von Gesichtern,

welche zu spezifischen Gefühlen passen. Eine Möglichkeit ist außerdem, dass Kinder und Jugendliche Fotos erhalten, die bestimmte Gefühle zeigen, die, passend zu Geschichten, welche die Lehrkraft erzählt, von den Kindern und Jugendlichen hochgehalten werden sollen, um eine Sensibilisierung für verschiedenste Gefühle zu ermöglichen. Darüber hinaus gibt es Spiele zur Bewältigung von Wut, wie eine Phantasie-Ballonfahrt, welche es den Lernenden ermöglicht, Dinge, die wütend machen, in Ballastsäcke einzupacken und abzuwerfen. Es existieren außerdem verschiedene Entspannungstechniken, welche sich für kurze Unterbrechungsphasen im Unterricht eignen. (Vgl. Sendera/Sendera 2011, S. 358ff) Auf diese Weise kann die Emotionsregulation von traumatisierten Lernenden verbessert werden, da diese ansonsten häufig, durch mangelnde Impulskontrolle, in Konflikte geraten und es ihnen dadurch schwerer fällt, sich in eine Klasse zu integrieren (vgl. Lohmann 2016, S. 84).

Dieses Kapitel zeigt auf, dass es wichtig ist, Erkenntnisse aus dem therapeutischen Setting auf den (DaZ-)Unterricht zu beziehen und dass eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung für die Unterstützung von potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden beziehungsweise für das Verhindern von Re-Traumatisierungen unabdingbar ist. Doch wie kann eine erfolgreiche Unterstützung, abgesehen von der bereits erläuterten Relevanz der *sicheren Orte* sowie einer angemessenen Beziehungsgestaltung, erfolgreich stattfinden? Mit diesem Thema beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel.

## 2.6. Perspektiven auf traumasensibles Handeln im (DaZ-)Unterricht

Da diese Arbeit den Fokus auf Möglichkeiten zu traumasensiblen Handeln im Unterricht legt, sind bisherige Forschungen zu diesem Thema umso relevanter. Ghaderi (vgl. 2016, S. 72) setzt sich mit *Traumaisensibler pädagogischer Handlungskompetenz* auseinander. Er ist der Meinung, dass es zwar wichtig ist, dass potenziell traumatisierte Geflüchtete Zugang zu Psychotherapien erhalten, doch er betont auch, dass der Alltag und die Begegnungen, welche sie erleben, insbesondere mit den Menschen in verschiedensten Institutionen, eine große Rolle spielen.

Der Unterschied von traumazentrierter Psychotherapie und Traumapädagogik liegt darin, dass die verschiedenen Arten von Therapien sich vor allem auf das traumatisierte Individuum konzentrieren und zu dessen Stabilisierung beitragen wollen, wie dies bei der erwähnten, traumazentrierten Psychotherapie der Fall ist, während die Traumapädagogik sich nicht nur auf

das betroffene Individuum, sondern auch auf deren Umfeld bezieht. Des Weiteren versucht die Therapie, das Individuum mit dem Trauma zu konfrontieren und dadurch eine Aufarbeitung zu ermöglichen, während der Fokus der Pädagogik darauf liegt, bereits vorhandene Ressourcen und Bewältigungsstrategien zu aktivieren, um beispielsweise den Unterricht als *sicheren Ort* wahrnehmbar zu machen und ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. (Vgl. Siebert 2018, S. 32) Darüber hinaus ist es für Lehrkräfte, unabhängig davon, ob bereits Weiterbildungen in Bezug auf Trauma und Flucht absolviert wurden oder nicht, nicht immer einfach, zu wissen, wie mit potenziell traumatisierten Geflüchteten umgegangen werden kann. Aus diesem Grund bietet der UNHCR in einem Praxishandbuch Aufgaben an, welche zu einer Fallreflexion anregen und auch dazu, über Verhaltensweisen nachzudenken, welche in den jeweiligen Situationen angemessen wären (vgl. ebd. S. 35ff).

Dass die Thematik des Traumas nicht nur auf den Therapiekontext verlagert werden sollte, sondern dass deren Beachtung auch im (DaZ-)Unterricht essentiell ist, konnten bereits die vorherigen Ausführungen zur Relevanz von einer angemessenen Beziehungsgestaltung und der Herstellung von *sicheren Orten* aufzeigen. Es gilt hierbei, zu bedenken, dass Stabilisierung und Sicherheit im Alltag, und somit in pädagogischen Institutionen, stattfinden sollte. Therapie gehört aber nach wie vor in einen anderen Kontext, was bedeutet, dass es kaum möglich ist, manche der Therapieansätze und –methoden direkt auf den (DaZ-)Unterricht zu übertragen. Bei der traumazentrierten Psychotherapie bietet sich das zwar teilweise an, es sind jedoch nicht alle Ansätze aus dem therapeutischen Kontext dafür angemessen.

Umso wichtiger ist es, eine Traumapädagogik beziehungsweise *traumasensibles Handeln* für den (DaZ-)Unterricht theoretisch zu fundieren und dem Thema eigene Methoden im pädagogischen Kontext zuzuordnen<sup>13</sup>. Bisher bezieht sich die Traumapädagogik insbesondere auf die Kinder- und Jugendhilfe sowie auf damit konnotierte Einrichtungen (vgl. Zimmermann 2017, S. 57). Ein solcher Ansatz wäre aber auch für den (DaZ-)Unterricht mit potenziell traumatisierten Geflüchteten relevant. Dadurch wäre es möglich, den pädagogischen Kontext als dem Therapiekontext gleichwertig anzusehen, auch wenn beide Bereiche unterschiedliche Ansatzpunkte verfolgen. Denn beide sind für eine optimale Unterstützung von potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden wichtig und dadurch würde ein Austausch ermöglicht werden. Weiters ist eine verstärkte Förderung der pädagogischen Perspektive wichtig, um angemessene Empfehlungen für Handlungen und Haltungen der Lehrkräfte im Unterricht

---

<sup>13</sup> Qualitative Erhebungen zum pädagogischen Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen können bei Zimmermann (2016) nachgelesen werden.

gegenüber potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden geben zu können. Es muss darauf geachtet werden, den Bezug zur Realität beizubehalten und handlungsbezogene Axiome pädagogisch relevant und durchführbar zu formulieren. Ansonsten wird entweder die gesamte Verantwortung an Therapeut\*innen abgegeben, obwohl auch der Alltag einen äußerst wichtigen Stellenwert einnimmt, oder die Pädagog\*innen fühlen sich, durch die Zuschreibung einer Therapeut\*innenrolle, überfordert. Aus diesem Grund wäre es wichtig, die pädagogische Seite mehr zu stärken und auch Lehrkräften dadurch einen förderlichen Umgang mit Traumata zu ermöglichen. (Vgl. ebd. S. 47ff) Auf welche Art und Weise das möglich ist, rückt im nachfolgenden Kapitel in den Mittelpunkt.

### 2.6.1. Die traumasensible pädagogische Handlungskompetenz

Ein Konzept, das den Ansätzen der Traumapädagogik entspricht, ist die *traumasensible pädagogische Handlungskompetenz*, die bereits durch den Namen hervorhebt, dass sie sich auf den gesamten pädagogischen Bereich bezieht. Sie beinhaltet unter anderem eine professionelle Beziehungsgestaltung, wie deren Relevanz bereits in Kapitel 2.5.2 zur traumazentrierten Psychotherapie erläutert wurde. Es geht darum, dass traumatisierte Menschen häufig das Vertrauen in zwischenmenschliche Beziehungen verloren haben. Durch neue Beziehungen zu Professionellen in den jeweiligen Institutionen ist es für traumatisierte Geflüchtete möglich, positive Erfahrungen zu machen und das Vertrauen in andere Menschen wiederzugewinnen. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 72) Hierbei wird deutlich, dass es nicht nur um den Therapiekontext geht. Eine solche Beziehungsgestaltung ist deshalb wichtig, weil aus pädagogischer Sicht „die Störung nicht als personale Eigenschaft, sondern als massive Beeinträchtigung in verschiedenen zwischenmenschlichen Interaktionen“ (Zimmermann 2016, S. 65) gesehen wird. Dadurch ist es für Pädagog\*innen möglich, auf diese Beziehungsebene zuzugreifen und angemessen mit potenziell traumatisierten Geflüchteten umzugehen (vgl. Zimmermann 2016, S. 65).

Da es darüber hinaus relevant ist, den traumatisierten Menschen Sicherheit, sowie ein Gefühl von Kontrolle zu geben und dadurch Ängste und Unsicherheiten zu verringern, wie dies bereits in Kapitel 2.5.1 erläutert wurde, ist Transparenz in den verschiedensten Situationen laut der traumasensiblen pädagogischen Handlungskompetenz notwendig (vgl. Ghaderi 2016, S. 72). Dies gilt somit auch für den Unterricht und die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden. Eine solche Transparenz bezieht sich nicht nur auf nachvollziehbare Regeln oder eindeutige

Tagesstrukturen, sondern auch darauf, dass potenziell traumatisierte Geflüchtete in Angelegenheiten, welche sie persönlich betreffen, informiert werden sollten (vgl. Siebert 2018, S. 32).

Auch Höflichkeit und respektvoller Umgang miteinander spielen eine wichtige Rolle (vgl. Ghaderi 2016, S. 72). Darüber hinaus ist eine *bewusste Kommunikation* für die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkraft vorteilhaft, was bedeutet, dass Blickkontakt gehalten wird und Körpersprache sowie verbaler Ausdruck an die jeweilige Kommunikationssituation angepasst werden (vgl. ebd. S. 73). Der Sprechrhythmus soll angenehm und der Gesichtsausdruck freundlich sein, um soziale Nähe und dadurch in weiterer Folge eine Bindung zu ermöglichen (vgl. Herrmann 2018, S. 54). Es ist notwendig, darauf zu achten, keine relativierenden Aussagen, wie „Es hätte noch viel schlimmer kommen können.“ (Fürst 2016, S. 50) zu tätigen, und sich auch selbst zu reflektieren, um weniger angemessene Handlungen in der Zukunft zu verhindern und *aktives Zuhören* zu ermöglichen (vgl. Fürst 2016, S. 50; vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 168). Dieses *aktive Zuhören* beruht nach Carl Rogers auf vier unterschiedlichen Aspekten: das Gegenüber ausreden lassen, Nicken beziehungsweise Laute als Signal für die eigene Aufmerksamkeit äußern, Nachfragen stellen, um das eigene Verständnis zu sichern und Zuhören zu signalisieren sowie auf dem Zusammenfassen des Gehörten, um Verstehen und Aufmerksamkeit zu zeigen. Dadurch kann sich der\*die Sprecher\*in verstanden fühlen und die gesamte Konzentration liegt auf dem Erzählten. (Vgl. Fürst 2016, S. 67f, 71).

Der Wunsch von Lehrkräften nach der Bereitstellung von schnellen Lösungsmöglichkeiten kann mit der eigenen Hilflosigkeit oder mit der Unmöglichkeit, das Gehörte nachzuvollziehen zusammenhängen. Als Lehrkraft ist es aber wichtig, zu akzeptieren, dass der Fokus auf dem Zuhören liegt und nicht darauf, eine Lösung zu finden. (Vgl. ebd. S. 56) Weiters ist es relevant, klare Regeln für eine Kontaktaufnahme, beispielsweise außerhalb des Unterrichts, zu formulieren, damit bei Überforderung von potenziell traumatisierten Lernenden zwar eine Kontaktaufnahme möglich ist, Lehrkräfte dadurch aber dennoch nicht überlastet werden (vgl. Baierl 2017a, S. 77).

Ansätze wie die Traumapädagogik oder die traumasensible pädagogische Handlungskompetenz werden in dieser Arbeit als *traumasensibles Handeln* bezeichnet, um hervorzuheben, welche Möglichkeiten bereits vorhanden sind, um mit Sensibilität auf potenziell traumatisierte Geflüchtete im (DaZ-)Unterricht zuzugehen, auch wenn diese Möglichkeiten noch kaum in den (DaZ-)Unterricht integriert sind. Das Hintergrundwissen über

Traumata und deren Folgen sowie in Bezug auf die Relevanz von *sicheren Orten* und eine angemessene Beziehungsgestaltung sollte bei Lehrkräften dazu führen, dass sie den Mut und das notwendige Wissen haben, um den Unterricht traumasensibel zu gestalten und sich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzulassen. Das bedeutet, dass die Erarbeitungen zu *traumasensiblen Handeln* Informationen aus den verschiedensten, bereits erläuterten Bereichen beinhalten und aus diesem Grund über ein reines Konzept der *traumasensiblen pädagogischen Handlungskompetenz*, hinausgehen. Das ist insbesondere auch deshalb der Fall, weil der Fokus dieser Arbeit auf dem (DaZ-)Unterricht liegt.

## 2.6.2. Vorschläge zur Unterstützung durch/von Lehrkräfte(n)

*Traumatasensibles Handeln* im (DaZ-)Unterricht umfasst, über die bereits erläuterten Aspekte hinaus, dass die Lehrkräfte sich der verschiedenen Folgen, welche Traumata nach sich ziehen können, bewusst sind. Das bedeutet zum Beispiel, dass bei den, in Kapitel 2.4.2 erläuterten, Intrusionen Unterstützung von Seiten der Lehrkraft stattfindet, damit der\*die betroffene Geflüchtete wieder psychisch zurück in den (DaZ-)Unterricht geholt werden kann.

Intrusionen und dadurch notwendige Handlungen sind dann der Fall, wenn sogenannte *Trigger* aufgetreten sind. Diese bezeichnen einen bestimmten Auslösereiz, welcher dazu führt, dass sich traumatisierte Geflüchtete an ein oder mehrere bestimmte(s) Erlebnis(se) zurückerinnern fühlen. Dies können Gerüche, Geräusche, Bewegungen oder auch Berührungen sein. Es ist notwendig, dass sich die Betroffenen dessen bewusst werden, damit sie den Umgang damit oder zumindest die Vermeidung solcher Reize erlernen können. Lehrkräfte stellen bei diesem Prozess eine wichtige Unterstützung dar. (Vgl. Siebert 2018, S. 23)

Möglich wird ein Zurückholen durch direkten Blickkontakt, das laute Aussprechen des Namens des\*der Lernenden, eine Ermöglichung von Reorientierung durch eine Frage nach dem Datum oder nach der Uhrzeit sowie, im Extremfall, durch starke Sinnesreize, wie pfeifen, klatschen oder ein kaltes Tuch, welches auf den Arm des\*der Betroffenen gelegt wird. (Vgl. Plutzar 2016, S. 126; vgl. Siebert 2018, S. 28; vgl. Toifl/Hefel 2018, S. 15) Weitere Möglichkeiten sind die Aufforderung zum Benennen von drei Dingen, welche sich in der nahem Umgebung befinden und gesehen, gehört oder gefühlt werden können, sowie Atemtechniken, wie das Zählen von null bis drei beim Einatmen, das Zählen von vier bis neun beim Ausatmen und die zehn als Atempause (vgl. Fürst 2016, S. 89, 97). Auch Körperübungen<sup>14</sup> wie das

---

<sup>14</sup> Weitere Übungen zur Stressregulation können bei Scherwath/Friedrich (2016) nachgelesen werden.

Stampfen mit den Füßen, das Dehnen oder das Summen sind möglich (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 159).

Zudem nennt Fürst (vgl. 2016, S. 92ff) eine Methode, welche sich *Prozessorientierte Embodimentfokussierte Psychologie* nennt. Diese Klopftechnik eignet sich für jedes Alter, ist in jeder Situation anwendbar, ist nützlich, sofern eine große Anspannung vorliegt, kann schnell erlernt werden und dient dazu, starke negative Gefühle selbstwirksam zu bewältigen. Außerdem kann die Technik auch vor Prüfungen gemeinsam in der Klasse angewandt werden, um die Prüfungsangst zu verringern. Für die Technik ist es notwendig, die eigene Aufmerksamkeit auf das störende Gefühl zu lenken und anschließend verschiedene Punkte abzuklopfen, wobei nicht zwingend alle Punkte abgeklopft werden müssen. Diese Punkte sind in den beiden nachfolgenden Abbildungen ersichtlich.

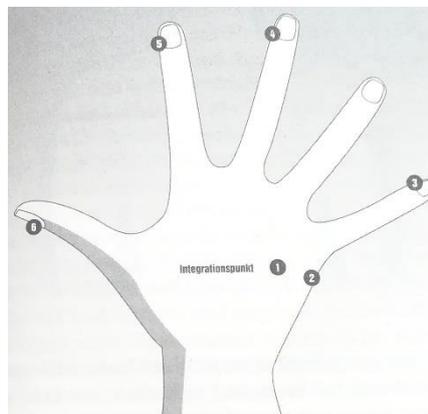


Abbildung 2: Hand abklopfen (Fürst 2016, S. 93)

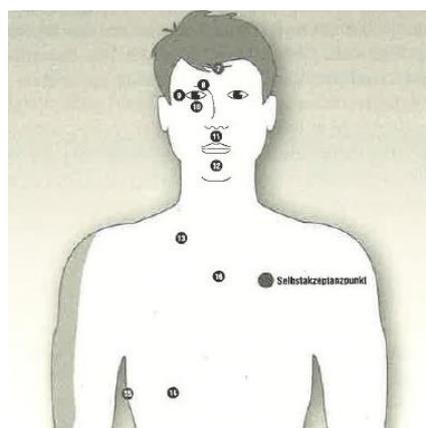


Abbildung 3: Gesicht/Körper abklopfen (Fürst 2016, S. 94)

Wie an Abbildung 2 erkannt werden kann, wird mit dem Klopfen auf dem Handrücken einer Hand begonnen, wobei auf diese Weise der Ringfinger ebenfalls abgedeckt wird, ohne, dass

dieser beklopft werden muss. Anschließend wird an der Seite des Handrückens bis zum kleinen Finger hochgeklopft und danach werden Mittelfinger, Zeigefinger und Daumen abgeklopft. Im Anschluss daran wird, wie in Abbildung 3 ersichtlich, zwischen den Augen geklopft, als würde sich dort ein drittes Auge befinden, um dann auf einer Seite die Augenbraue, seitlich am Auge hinab, über das Jochbein beziehungsweise die Backe, bis zur Oberlippe und dann zur Unterlippe zu klopfen. Anschließend kann auf dem Oberkörper fortgefahren werden. Das Klopfen kann beliebig oft wiederholt werden, bis das Gefühl der Anspannung nachlässt.

Eine professionelle Distanz der Lehrkraft zu verschiedensten Geschehnissen in Zusammenhang mit den Geflüchteten, welche ihren Ursprung in deren erlebten Traumata haben können, ist notwendig. Das betrifft, wie bereits in Kapitel 2.4.2 erwähnt, Vergessen, Konzentrationsschwierigkeiten oder auch aggressive Tendenzen. Nur durch das Wissen im Hintergrund, dass diese Verhaltensweisen nichts mit der Lehrkraft an sich, sondern vielmehr mit Unsicherheiten und Ängsten der Lernenden zu tun haben, ist traumasensibles Handeln möglich. (Vgl. Plutzer 2016, S. 127) Um Lehrkräften den täglichen Umgang mit schwierigen Situationen zu ermöglichen, eine Überforderung ihrerseits aber zu vermeiden, können Lehrkräfte zum Beispiel die *5-4-3-2-1-Übung* (vgl. Dolan in Hensel/Benzel 2010 zit. n. Scherwath/Friedrich 2016, S. 198) einsetzen. Fühlen sich Lehrkräfte überfordert, sollen sie ihre Aufmerksamkeit zuerst auf fünf verschiedene Dinge im Raum richten, die sie *sehen* und die sie nicht beunruhigen. Anschließend sollen sie ihre Aufmerksamkeit auf fünf verschiedene Dinge im Raum richten, die sie *hören* und die sie nicht beunruhigen. Danach sollen sie ihre Aufmerksamkeit auf fünf verschiedene Dinge im Raum richten, die sie *spüren* und die sie nicht beunruhigen. Im Anschluss daran wird dieselbe Übung mit vier Dingen durchgeführt, danach mit drei, dann mit zwei und schlussendlich mit einem Ding<sup>15</sup>.

Zu traumasensiblen Handeln gehört auch, dass sich die Lehrkräfte der jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse bewusst sind, wie Wohnbedingungen oder Asylgesetze, und auch den Mut haben, bei Unsicherheiten um Unterstützung bei Kolleg\*innen oder Fachkräften zu bitten (vgl. Ghaderi 2016, S. 77). Durch den dadurch möglichen Aufbau einer sicheren Bindung zwischen Lehrkräften und potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden sind nicht nur die Unterstützung der Betroffenen in Bezug auf die Traumatisierung, sondern auch deren Schulerfolg sowie positive Auswirkungen auf deren Lernverhalten die Folge (vgl. Herrmann 2018, S. 54). In Bezug auf die Beziehungsgestaltung und die Selbstfürsorge der Lehrkräfte werden von Herrmann (vgl. ebd. S. 56, 64) Möglichkeiten zur

---

<sup>15</sup> Weitere Übungen zur Selbstfürsorge können bei (Scherwath/Friedrich 2016) nachgelesen werden.

Selbstbeurteilung durch das Malen von Skalen, die Beantwortung von Fragen zur Selbstreflexion und andere einfache Übungen gegeben. Diese beziehen sich auf das Gefühl von Sicherheit der Lehrkraft in der Klasse oder auf den Aufbau einer freundlichen Haltung gegenüber den Lernenden.

Darüber hinaus darf die Institution an sich nicht außer Acht gelassen werden. Wenn die Institution gut funktioniert, beeinflusst dies auch die Zusammenarbeit der Professionellen untereinander. Neben dem *sicheren Ort* und einer geduldigen Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Lernenden ist die Ebene des *geschützten Handlungsraums* für Lehrkräfte und auch für alle anderen Pädagog\*innen unabdingbar (vgl. Kühn 2013, S. 34). Notwendig sind, je nach Institution, interdisziplinäre Verbindungen, um eine angemessene Unterstützung von potenziell traumatisierten Geflüchteten sowie von Professionellen, welche mit diesen interagieren, gewährleisten zu können. Es ist äußerst wichtig, dass die Institution auf alle Mitarbeiter\*innen achtet und bei eventueller Überforderung Hilfestellung leistet. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 74f) Denn „Organisationen, die dazu beitragen wollen, dass sich das weitere Leben traumatisierter junger Menschen in eine für sie positive Richtung entwickelt, tragen Verantwortung – nicht nur für die betroffenen Kinder, sondern auch für die begleitenden Personen“ (Jegodtka/Luitjens 2016, S. 203). Das bedeutet nicht nur, dass Lehrkräfte unterstützt werden, sondern auch, dass diese, wie bereits erwähnt, Wissen über Traumata und den Umgang damit haben sollten, um die Verhaltensweisen der Lernenden nachvollziehen und eine Bindung zu ihnen aufbauen zu können (vgl. Zimmermann 2017, S. 69) und dass das durch die Institution gefördert wird. Darüber hinaus sollte die respektvolle Interaktion miteinander innerhalb der Institution gefördert werden, sodass überforderte Lehrkräfte den Mut haben, um Hilfe zu bitten. Auch sollten den Lehrkräften Maßnahmen beigebracht werden, welche dazu beitragen können, die nachfolgend näher erläuterte Balance zwischen Nähe und Distanz zu halten. Zudem ist es wichtig, die Teamfähigkeit der Pädagog\*innen zu fördern, sodass sie sich sicher sein können, dass sie nicht allein sind und von Kolleg\*innen Unterstützung erfahren. Sind diese Aspekte erfüllt, kann von einer *traumasensiblen Institution* gesprochen werden. (Vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 203f) Auf institutioneller Ebene ist außerdem eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Familie der geflüchteten Kinder und Jugendlichen, mit Übersetzer\*innen, der Asylbehörde, Rechtsanwält\*innen und auch mit Therapeut\*innen wünschenswert (vgl. Baierl 2017b, S. 247).

Vor allem im Kontext von Flucht ist es außerdem notwendig, als Lehrperson interkulturelle Kompetenzen beziehungsweise Sensibilität für verschiedenste Kulturen und Diversität

mitzubringen, was innerhalb von Weiterbildungen vermittelt werden kann. Zudem sollte, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, bei deren Auseinandersetzung mit der Ankunfts- und Herkunftskultur eine Unterstützung stattfinden, um ihnen, beispielsweise im Hinblick auf die Gestaltung von neuen Beziehungen, zur Seite zu stehen. Auch die Debatte um Mehrsprachigkeit<sup>16</sup> beziehungsweise die Wertschätzung sowie der Einbezug von verschiedensten Sprachen in den Deutschunterricht spielen hier eine Rolle. (Vgl. Baierl 2017b, S. 245)

Es soll von Seiten der Professionellen im Hinblick auf die Balance zwischen Nähe und Distanz darauf geachtet werden, sich empathisch nicht zu stark in Situationen hineinzusetzen, denn es ist notwendig, eine angemessene Distanz zu den traumatisierten Individuen zu halten, da es ansonsten zu einer *sekundären Traumatisierung* kommen kann. Das bedeutet, dass die Arbeit mit von Traumata Betroffenen dazu führen kann, dass auch der\*die Professionelle ein Trauma entwickelt (vgl. Sendera/Sendera 2011, S. 56). Durch eine Balance zwischen Selbstfürsorge und jener für andere können weitere Grenzverletzungen, wie häufige Berührungen oder gemeinsame Zeit außerhalb der Institution sowie Verantwortungsübernahme vermieden werden. Es ist auch möglich, dass, durch die Erzählungen der potenziell traumatisierten Geflüchteten, bei den Professionellen Gefühle von Ohnmacht, Wut, Hilflosigkeit oder Inkompetenz, oder aber auch Schuldgefühle oder Gefühle des Ausgenutztwerdens auftreten können. (Vgl. Ghaderi 2016, S. 73f) Eine sekundäre Traumatisierung kann sich außerdem darin äußern, dass Professionelle sich ständig müde und schwach fühlen, sich von anderen distanzieren, da sie sich unverstanden fühlen oder an ihren eigenen, fachlichen Kompetenzen zweifeln. Auch Schlafstörungen, ein eingeschränktes Gefühl von Sicherheit, Konzentrationsprobleme und der Verlust von Vertrauen gegenüber anderen können die Folge sein. (Vgl. Sendera/Sendera 2011, S. 57f)

Nicht immer ist es einfach, eine Balance zwischen Distanz und Nähe im pädagogischen Umfeld zu bewahren (vgl. Ghaderi 2016, S. 73). Das kann in jedem pädagogischen Kontext eine Herausforderung darstellen und somit auch mit dem Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht in Zusammenhang stehen. Es kann zum Beispiel zu einer *Entgrenzung* kommen, was bedeutet, dass die Lehrkräfte ständig über das nachdenken, was ihnen erzählt wurde, und nicht mehr davon loskommen (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 199). Um eine Balance halten zu können, sind soziale Kompetenzen sowie Möglichkeiten zur Selbstregulation und zum Umgang mit Stress sowie, wie bereits erwähnt, ein unterstützender

---

<sup>16</sup> Hierzu nachgelesen werden kann bei: Luchtenberg (1995); bei Morys/Kirsch/Saint-Georges/Grétsch (2014); oder bei Plutzar/Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (2009).

institutioneller Kontext beziehungsweise ein Team, welches jederzeit zu Austausch und Hilfestellung bereit ist, unabdingbar (vgl. Ghaderi 2016, S. 74). Auch Therapeut\*innen müssen bei der Behandlung von Klient\*innen auf ihre psychische Gesundheit achten, sich zwar von den Erzählungen berühren lassen, jedoch nur so weit, wie es der Schutz der eigenen Persönlichkeit zulässt, wobei dafür ständige Reflexionen der eigenen Gefühle und des Verhaltens notwendig sind (vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 26). Denn „die Traumatisierung von MitarbeiterInnen stellt ein bedeutsames, aber zumeist tabuisiertes Thema dar. Es ist mit Scham und häufig auch mit Zweifeln an der eigenen Professionalität verbunden“ (Jegodtka/Luitjens 2016, S. 196). Es kann dazu kommen, dass die eigenen Belastungsgrenzen übertreten werden, woraus negative psychische Auswirkungen, wie extremer Stress oder Burnout, resultieren können (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 198).

Weitere Möglichkeiten, um die Balance zwischen Nähe und Distanz, zwischen Selbstfürsorge und der Unterstützung von anderen, zu halten, gibt es verschiedenste. Dazu gehören unter anderem die Orientierung an den eigenen Ressourcen und der Fokus darauf, dass es dem\*der Professionellen selbst gut geht, bevor er\*sie sich um andere kümmert. Wichtig ist es auch, sich Freizeit zu gönnen und dann nicht mehr über Traumata nachzudenken, um eine Überlastung zu vermeiden und einen Ausgleich zu gewährleisten. Es sollte auch auf den eigenen Körper geachtet werden, durch Sport, ausreichend Schlaf und eine gesunde Ernährung. Besonders relevant ist außerdem die ständige Reflexion darüber, inwiefern sich eigene Einstellungen und Gedanken durch die Konfrontation mit potenziell traumatisierten Geflüchteten verändern und ob Programme, wie Fortbildungen, in Anspruch genommen werden können, welche bei dem Umgang mit den Thematiken *Trauma* und *Flucht* Unterstützung bieten. (Vgl. Hantke/Görges 2012, S. 172ff; vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 204f; vgl. Lohmann 2016, S. 107ff) Um eine solche Selbstfürsorge zu gewährleisten, bieten Checklisten des UNHCR, welche von Lehrkräften zur Selbstüberprüfung ausgefüllt werden können, Unterstützung (vgl. Siebert 2018, S. 84f). Wichtig ist außerdem, sich darüber bewusst zu sein, dass Fehler gemacht werden dürfen, wobei dann aber gegebenenfalls eine Entschuldigung in der Klasse beziehungsweise bei den Betroffenen angemessen ist (vgl. ebd. S. 34).

Passend zu den bisherigen Erläuterungen wurde von Zimmermann (vgl. 2016, S. 74ff, 143ff) eine Studie zum Umgang mit Traumata in pädagogischen Kontexten sowie zur Auswirkung von Fortbildungen durchgeführt. Dafür wurden qualitative, themenzentrierte Interviews, unter

anderem mit Lehrkräften in der Grundschule, angewandt, um anschließend übergeordnete Themenfelder durch ein Ergebnisprotokoll in Bezug auf den Umgang mit Traumata in pädagogischen Kontexten zu erstellen. Zusätzlich wurden Beobachtungen absolviert, welche in den Ergebnisprotokollen mit den Interviews zusammengeführt wurden, um eine umfassende Darstellung zu ermöglichen. Es konnten im Zuge dessen zwei unterschiedliche Themenfelder festgestellt werden. Themenfeld I wurde als *bedrohliche Beziehungsgestaltung* bezeichnet, wobei es darum geht, dass die Lehrkräfte sich wünschen, unbefangen mit den Lernenden in der Klasse umgehen zu können, jedoch Angst davor haben, dass sie in bestimmte Verhaltensweisen der Lernenden zu viel hineininterpretieren. Im Gegensatz dazu konnte es auch zu Schuldzuweisungen von Seiten der Lehrkräfte gegen Lernende aufgrund bestimmter, negativer Verhaltensweisen kommen. Zimmermann (vgl. ebd. S. 143) betont hierbei, dass insbesondere die emotionale Ebene der Lehrkräfte betroffen ist, auch wenn sich dies auf unterschiedliche Weise äußert, wobei Gefühle von Fremdheit, Verunsicherung und Überforderung im Mittelpunkt stehen. Das bedeutet, dass bei diesem Themenfeld zum einen der Aufbau von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden, zum anderen aber auch die Aufrechterhaltung einer positiven und professionellen Beziehung erschwert ist. Die Lehrkräfte sind der Meinung, dass es ihnen nicht möglich ist, die Lebenswelt der potenziell traumatisierten Lernenden nachzuvollziehen, da sie zu wenig Informationen besitzen und sie deshalb auch deren, teilweise negatives, Verhalten nicht verstehen können (vgl. ebd. S. 150).

Dennoch sollte nie direkt bei Lernenden nach Informationen, wie zum Beispiel über traumatische Ereignisse, gefragt werden. Vielmehr sollte entweder das bereits Bekannte als solches akzeptiert werden oder die Informationen werden erfahren, wenn die Lernenden von sich aus über das Erlebte erzählen, sofern eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden besteht (vgl. Jütte 2017, S. 53). Denn jede\*r hat Tage, an welchen er\*sie gerne über die eigenen Erlebnisse sprechen würde und andere, an welchen das nicht der Fall ist. Umso wichtiger ist es, als Lehrkraft nicht ständig nachzufragen, sondern zu unterrichten und abzuwarten, ob Lernende von sich aus ein Gespräch wünschen. Wichtig ist es hierbei jedoch, die Möglichkeit stets offenzulassen. (Vgl. Fürst 2016, S. 45f) Beachtet werden muss in jedem Fall, dass die traumatischen Erlebnisse der Lernenden nicht einfach aus dem (DaZ-)Unterricht ausgeklammert werden können, da durch die Ignoranz von deren emotionalen und sozialen Problemen keine lernförderliche Beziehung im Unterricht zwischen Lehrkraft und Lernenden aufgebaut werden kann. Durch fehlendes Wissen der Lehrkräfte kann es vorkommen, dass negative Verhaltensweisen der Lernenden falsch verstanden und somit als Provokation gegen

die eigene Person angesehen werden, wodurch die notwendige Unterstützung für die Lernenden nicht erfolgt. Äußerst relevant ist es darüber hinaus, wie bereits erwähnt, die Zustände der potenziell traumatisierten Lernenden als Gefühle der Gegenwart anzusehen und nicht davon auszugehen, dass das Trauma in der Vergangenheit liegt. (Vgl. Zimmermann 2016, S. 147) Dadurch wird wiederum die Relevanz eines Einbezugs in den (DaZ-)Unterricht deutlich. Es sollte aber darauf geachtet werden, die Lernenden nicht zu bevormunden und dadurch eventuell deren Selbstbewusstsein zu vermindern. Besonders das bereits genannte Kontrollgefühl ist für Geflüchtete wichtig, weshalb bereits kleine, eigenständige Entscheidungen, auch im (DaZ-)Unterricht, Anlass für Erfolgsgefühle darstellen können. (Vgl. Fürst 2016, S. 49)

Themenfeld II bezieht sich auf *Emotionale Belastung* sowie daraus folgende *Grenzverletzung in Interaktionen* der Lehrkräfte mit den Lernenden. Diese Grenzüberschreitung kann sich sowohl auf körperlicher als auch auf emotionaler Ebene in Beziehungen äußern und von den Lernenden, aber auch von Lehrkräften herbeigeführt werden (Vgl. Zimmermann 2016, S. 153). Die Grenzverletzungen können sich bei starker emotionaler Überlastung äußern, welche auf das Gegenüber übertragen wird, um sie dort anschließend *bekämpfen* zu können (vgl. ebd. S. 154). Ein Beispiel hierfür sind Lehrkräfte, welche, aufgrund dessen, dass sie häufig die einzige Bezugsperson von potenziell traumatisierten Geflüchteten darstellen, viele jener Verhaltensauffälligkeiten, wie Aggressionen, welche aus dem Gefühl der Hilflosigkeit bei Lernenden resultieren, aushalten müssen. Um solche Verhaltensauffälligkeiten zu verringern, kann dem\*der Lernenden erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem Arbeiten, welche gerade von dem\*der Lernenden erledigt werden, besondere Beachtung erfahren. Möglich ist auch ein Ansprechen des\*der Lernenden mit fester, ruhiger Stimme, um ihn\*sie zurück in das Unterrichtsgeschehen zu holen. (Vgl. Lohmann 2016, S. 56) Sind solche Vorfälle häufiger zu beobachten, können gemeinsame Regeln beschlossen werden, wie dass der\*die betroffene Lernende, wenn es ihm\*ihr schlecht geht, den Klassenraum verlässt und erst wieder hereinkommt, wenn es ihm\*ihr besser geht oder aber, dass er\*sie die Schulsachen zur Seite legt und sich mit etwas beschäftigt, was ihm\*ihr gut tut und ablenkt (vgl. ebd. S. 60). Ein weiteres Beispiel von Grenzverletzung ist die Weitergabe von privaten Geheimnissen der Lernenden von Seiten der Lehrkraft an Dritte, um zum Beispiel eine möglicherweise auftretende, emotionale Last nicht alleine aushalten zu müssen, sondern sie mit anderen diskutieren zu können (vgl. Zimmermann 2016, S. 162). Hierbei muss beachtet werden, dass Lehrer\*innen nicht der Schweigepflicht unterliegen und dass sie gegebenenfalls mit dem\*der Lernenden absprechen sollten, ob es in Ordnung ist, wenn eine Fachkraft aus dem

psychologischen Bereich hinzugezogen wird. Dann kann dem\*der Lernenden angemessen geholfen werden und dennoch kann die Lehrkraft die Bezugs- beziehungsweise die Vertrauensperson bleiben. Wichtig ist jedoch in jedem Fall, Lernenden zu erklären, dass Probleme gerne erzählt werden dürfen, die Lehrkraft diese jedoch, je nach Thema, an andere Professionelle weitergeben wird. (Vgl. Siebert 2018, S. 72)

Im Anschluss an die qualitative Untersuchung wurden Lehrer\*innenfortbildungen mit vier Modulen zu den Bereichen Traumatheorie, traumapädagogische Diagnostik, zur Rolle der Institutionen im Umgang mit traumatisierten Lernenden sowie zu Methoden der Traumapädagogik angeboten. Dabei konnte durch qualitative Beobachtungen sowie durch eine quantitative Erhebung an drei Zeitpunkten zur subjektiven Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit an 51 Lehrkräften, welche alle mit Geflüchteten im pädagogischen Bereich zu tun hatten, festgestellt werden, dass Lehrkräfte im Anschluss an die Fortbildungen im Unterricht empathischer agierten und das gelernte Wissen, beispielsweise zu Möglichkeiten des Umgangs mit Traumatisierungen, erfolgreich anwandten. Zudem sagten sie in der Untersuchung zur Selbstwirksamkeit, dass sie sich im Aufbau von Beziehungen zu belasteten Lernenden sicherer, aber dennoch teilweise vom Unterrichtsalltag überfordert fühlten. Darüber hinaus gaben die Lehrkräfte nach den Fortbildungen überwiegend an, dass sie sich von der Auseinandersetzung mit den teilweise problematischen Lebensverläufen der Lernenden nicht übermäßig belastet fühlten. (Vgl. Zimmermann 2016, S. 168ff)

Wie die vorgestellte Studie zeigt, sind sowohl das Wissen über Traumata als auch ständige Fortbildungen für einen erfolgreichen Umgang mit dem Thema *Trauma* unabdingbar. Daraus lässt sich ableiten, dass die Aneignung dieses Wissens und die Fortbildungen in weiterer Folge auch für Lehrkräfte durch deren Konfrontation und Interaktion mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht empfehlenswert sind. Denn die Professionellen im pädagogischen Bereich „begegnen den weitreichenden Folgen, welche Trauma und Gewalt für das weitere Leben der Betroffenen haben können, und müssen sich mit den damit verbundenen individuellen, sozialen und strukturellen Problemkreisläufen auseinandersetzen“ (Jegodtka/Luitjens 2016, S. 99). Je mehr Wissen über Trauma Professionelle aus verschiedensten Institutionen mitbringen, desto eher ist es ihnen möglich, potenziell traumatisierte Geflüchtete zu unterstützen, deren manchmal herausforderndes Verhalten besser zu verstehen (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54) und dabei dennoch eine erfolgreiche Selbstfürsorge zu betreiben. Umso relevanter sind Angebote zu Fortbildungen oder Supervisionen, welche den Professionellen die notwendige Unterstützung bieten (vgl. Ghaderi

2016, S. 75). Finden diese traumaspezifisch statt, können sekundäre Traumatisierungen sowie Burnouts vermieden (vgl. Baierl/Götz-Kühne/Hensel/Lang/Strauss 2017, S. 66) und erfolgreiche Unterstützung für potenziell traumatisierte Geflüchtete ermöglicht werden.

Es existieren zwar in Bezug auf den Kontext der Migration verschiedenste Aus- und Weiterbildungen für Kindergartenpädagog\*innen und Lehrkräfte außerhalb der Schule, welche sowohl an Universitäten in Österreich als auch an den Volkshochschulen angeboten werden (vgl. Plutzar 2009, S. 115ff), jedoch werden kaum Möglichkeiten erwähnt, welche sich mit dem Thema *Trauma* beschäftigen<sup>17</sup>. Das bedeutet, dass institutionelle Verbesserungen und Möglichkeiten zur Weiterbildung von Lehrkräften dringend notwendig sind, um traumatisierten Geflüchteten eine Chancengleichheit im Hinblick auf ihre Zukunft in einem neuen Land zu ermöglichen (vgl. Jütte 2017, S. 55). Bisher liegen zwar die, bereits erwähnten, Empfehlungen des UNHCR für den Unterricht mit Geflüchteten vor, es existieren abgesehen davon jedoch kaum konkrete Methoden oder Didaktisierungen für den (DaZ-)Unterricht mit potenziell traumatisierten Geflüchteten und es gibt darüber hinaus zu wenig Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte. Finden solche Weiterbildungen und daraus folgende Veränderungen nicht statt und wird von potenziell traumatisierten Geflüchteten dennoch weiterhin erwartet, dass sie den (DaZ-)Unterricht erfolgreich besuchen, kann dieser durch eine Nichtbeachtung von Unsicherheiten, Ängsten und gemachten Erfahrungen zu einer Re-Traumatisierung beitragen (vgl. Plutzar 2016, S. 130). Umso wichtiger ist der angemessene Umgang mit den potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht.

### 3. Zum methodischen Vorgehen

Dieses Kapitel der vorliegenden Masterarbeit beschäftigt sich mit dem methodischen Vorgehen. Aus diesem Grund wird zunächst auf das Forschungsdesign der Untersuchung eingegangen. Im Anschluss daran werden das Expert\*inneninterview als Form des qualitativen Interviews sowie das Sampling, der Leitfaden und das Postskript erläutert. Danach rückt die Transkription und somit die Aufbereitung der erhobenen Daten in den Fokus. Zu guter Letzt wird das Vorgehen bei der Auswertung der Daten mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse geschildert, bevor im Anschluss daran die Ergebnisse präsentiert werden.

---

<sup>17</sup> Universitätslehrgänge zum Thema Trauma, auch spezifisch für Pädagog\*innen, werden zum Beispiel an der Sigmund Freud Privatuniversität angeboten: <https://www.sfu.ac.at/de/studien/universitaetslehrgaenge-und-weiterbildung/> (Eingesehen am: 15.05.2019).

### 3.1. Das Forschungsdesign

Dieses Kapitel setzt sich mit der zu Beginn gestellten Forschungsfrage *Inwiefern ist es für Lehrkräfte möglich, mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht traumasensibel zu handeln, aus welchen Gründen ist ein solches Handeln von Relevanz und welche Rahmenbedingungen sind für eine erfolgreiche Umsetzung traumasensibler Handlungen erforderlich?*, die in den vorherigen Kapiteln bereits aus theoretischer Sicht mit Hilfe einer Literaturrecherche beleuchtet wurde, methodisch auseinander. Um die Forschungsfrage zu untersuchen, wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Die Untersuchung in Form eines systematisierenden Expert\*inneninterviews (vgl. Bogner/Menz 2009a; vgl. Bogner/Menz 2009b; vgl. Friebertshäuser/Langer 2010; vgl. Gläser/Laudel 2004; vgl. Mayer 2008; vgl. Helfferich 2019; vgl. Meuser/Nagel 2010; vgl. Pfadenhauer 2009) wird mit Hilfe eines Leitfadens an sechs Interviewpartner\*innen durchgeführt, wobei direkt nach den Interviews Postskripte, als Erinnerung an die Gesprächssituation für die Forschende erstellt werden. Anschließend findet die Aufbereitung der erhobenen Daten durch Transkription mit Hilfe der Software MAXQDA statt. Diese Daten werden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010; vgl. Mayring/Brunner 2010; vgl. Mayring 2017; vgl. Mayring/Fenzl 2019) ausgewertet, um eine Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen. Das Vorgehen wird in der nachfolgenden Abbildung visualisiert.



Abbildung 4: Forschungsvorgehen (eigene Darstellung)

Bevor näher auf die Untersuchung eingegangen wird, werden in den beiden nachfolgenden Kapiteln die Gütekriterien qualitativer Forschung sowie die, der Forschung zugrundeliegende, Forschungsethik erläutert.

### 3.1.1. Die Gütekriterien

Die Gütekriterien sollen dafür sorgen, dass Untersuchungen methodisch kontrolliert und systematisch stattfinden, denn die „Wissenschaft erhebt den Anspruch, über die subjektiven Bewertungen und das Alltagswissen des Einzelnen hinauszureichen“ (Schmelter 2014, S. 33) und das ist nur dann möglich, wenn bestimmte Gütekriterien eingehalten werden. Das bedeutet, dass Gütekriterien „Maßstäbe für die Bewertung der Qualität von etwas“ (Strübing 2018, S. 204) darstellen. Diese Gütekriterien sind in der qualitativen Forschung jedoch nicht einheitlich festgelegt und können je nach Forschungszielen und methodischen Grundlagen variieren (vgl. Schmelter 2014, S. 42).

Eines der wichtigsten Gütekriterien in der qualitativen Forschung ist die *Transparenz*, welche auch als *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* bezeichnet wird. Es geht darum, den gesamten Entstehungsprozess einer Untersuchung transparent zu machen, um es anderen Forschenden zu ermöglichen, dieselbe Untersuchung durchzuführen und zu den gleichen Schlüssen zu gelangen und um die Interpretationen der jeweiligen Arbeit nachvollziehen zu können. (Vgl. Mayring 2010, S. 120; vgl. Schmelter 2014, S. 35f) Das kann über eine detaillierte Dokumentation der Forschung, beispielsweise im Hinblick auf die gewählte Methode, die Transkriptionsregeln oder die Entscheidungen in Bezug auf das Sampling erfolgen (vgl. Flick 2019, S. 483; vgl. Steinke 2017, S. 324f). Die Ergebnisse sollen somit möglichst unabhängig von den Forschenden sein (vgl. Mayring 2010, S. 117). Es kann dennoch nicht von *Objektivität* gesprochen werden, da bei qualitativen Forschungen und insbesondere bei Interviews die Subjektivität von Forschenden stets eine Rolle spielt. Diese Subjektivität muss methodischer Kontrolle unterliegen, um als wissenschaftlich gelten zu können, was bedeutet, dass sie der Reflexion bedarf. (Vgl. Helfferich 2019, S. 683f)

Des Weiteren ist die *Validierung* der Ergebnisse wichtig, also deren Überprüfung auf Gültigkeit. Das kann bei Expert\*inneninterviews zum Beispiel durch andere Expert\*innen, welche die Plausibilität der Ergebnisse prüfen, erreicht werden, (Vgl. Flick 2019, S. 478) würde aber über den Umfang der vorliegenden Arbeit hinausgehen. Auch die *Offenlegung des Gegenstandverständnisses* ist notwendig, um als Forschende deutlich zu machen, aus welchem Grund bestimmte Methoden für die Untersuchung eingesetzt wurden und auf welchen Begründungen dies beruht. Dadurch wird weiters der *Praxisbezug* deutlich und es fällt anderen Forschenden leichter, mit eigenen, neuen Untersuchungen daran anzuknüpfen. Dieser Praxisbezug beziehungsweise die praktische Relevanz von Untersuchungen kann als weiteres

Gütekriterium angesehen werden. (Vgl. Schmelter 2014, S. 36f; vgl. Steinke 2017, S. 330) Das umfasst, dass die Ergebnisse in den Forschungsstand beziehungsweise in den Theorihintergrund eingebettet werden (vgl. Mayring 2010, S. 118), wie dies in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 4 im Zuge der Diskussion geschieht. Somit kann auch ein Bezug zur *Gegenstandsangemessenheit* hergestellt werden. Diese beinhaltet eine Passung von Methoden, Theorie, Fragestellung und Stichprobe, wobei diese Passung im gesamten Forschungsprozess immer wieder geprüft werden muss. (Vgl. Steinke 2017, S. 326ff; vgl. Strübing 2018, S. 207f)

Sind diese Gütekriterien erfüllt, ist es möglich, die *Reichweite* beziehungsweise die *Limitationen* der Untersuchung festzustellen. Hierzu gehört, inwiefern die Untersuchungsergebnisse auf andere Kontexte übertragen werden können. (Vgl. Schmelter 2014, S. 43) Wichtig ist außerdem *Offenheit* beziehungsweise *Flexibilität*, da in der qualitativen Forschung davon ausgegangen wird, dass eine Anpassung an das Forschungsfeld relevant ist und aus diesem Grund Erhebungs- oder Analyseinstrumente gegebenenfalls während der Untersuchung verändert werden. Auch die *Reflexivität* der Forschenden stellt ein wichtiges Gütekriterium dar, da die Forschenden und ihre subjektiven Gedanken meist selbst in die Erhebung und/oder die Auswertung involviert sind und diese Tatsache berücksichtigt werden muss, um eine Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen. (Vgl. ebd. S. 42; vgl. Steinke 2017, S. 330f)

Zudem spielt die *empirische Sättigung* der Forschung eine Rolle, welche die Qualität des Feldzugangs, in Bezug auf, im nachfolgenden Kapitel erwähnte, informierte Einwilligung oder Anonymisierung, die Angemessenheit des Samplings und die Intensität der Datenanalyse umfasst. Auch die *theoretische Durchdringung* im Sinne eines angemessenen Umgangs mit verschiedenen theoretischen Perspektiven ist für eine qualitativ hochwertige Forschung unabdingbar. Darüber hinaus ist die *textuelle Performanz* wichtig, da durch diese die gesamte Untersuchung den Rezipient\*innen vorgestellt wird. Sie beinhaltet eine leser\*innenfreundliche Präsentation des Forschungsgegenstands, der Untersuchungsergebnisse und eine angemessene Führung durch den gesamten Text. Des Weiteren darf die *Originalität* nicht vergessen werden, da wissenschaftliche Arbeiten zum wissenschaftlichen Fortschritt beitragen sollten, indem relevante Beiträge zu einem spezifischen Forschungsfeld geleistet und neue Perspektiven eröffnet werden. (Vgl. Strübing 2018, S. 209ff) Eine Einhaltung dieser Gütekriterien ist für eine qualitativ hochwertige Forschung unabdingbar. Neben den Gütekriterien darf die

Forschungsethik nicht außer Acht gelassen werden. Mit dieser setzt sich das nachfolgende Kapitel auseinander.

### 3.1.2. Die Forschungsethik

Die Einhaltung der Forschungsethik ist notwendig, weil Untersuchungen Einfluss auf das Leben der Interviewpartner\*innen ausüben und dieses verändern können (vgl. Kiegelmann 2010, S. 384), beispielsweise indem die Untersuchungsergebnisse veröffentlicht werden. Es können bei der Untersuchung Geschehnisse auftreten, welche ethische Entscheidungen von Forschenden verlangen und gegebenenfalls dazu führen, dass bestimmte Forschungsergebnisse gar nicht veröffentlicht werden. Umso wichtiger ist es, die Interessen und Rechte der Interviewpartner\*innen im Forschungsprozess jederzeit zu berücksichtigen. (Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 46f)

Die Forschungsethik beinhaltet aus diesem Grund unter anderem die Vermeidung von Schaden bei allen Beteiligten, also auch bei, mit der Untersuchung indirekt zusammenhängenden, gesellschaftlichen Gruppen (vgl. ebd. S. 50) und dass „Teilnehmende an Studien nicht in Situationen körperlicher oder seelischer Gefährdung gebracht werden dürfen“ (Strübing 2018, S. 222). Hierzu zählen der Datenschutz in Form der Anonymisierung sowie die *freiwillige informierte Einwilligung*. Dazu gehört außerdem, dass keine Interviewpartner\*innen aufgrund ihres Alters, ihrer Herkunft o.ä. benachteiligt oder diskriminiert werden dürfen. (Vgl. ebd. S. 48) Weiters bedeutet das, dass den Interviewpartner\*innen durch einzelne Fragen im Interview kein Schaden zugefügt werden darf (vgl. Friedrichs 2019, S. 70).

In Bezug auf die Anonymisierung sollte bei Expert\*inneninterviews beachtet werden, dass diese nicht vollständig möglich ist. Üblicherweise müssen aber alle Informationen, welche die Interviewpartner\*innen in irgendeiner Weise identifizieren könnten, anonymisiert werden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 53). Um das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit einzuhalten und um den Wert der generierten Daten aufzuzeigen, muss zumindest das Tätigkeitsfeld benannt werden, in welchem der\*die Expert\*in tätig ist. (Vgl. Kaiser 2014, S. 86) Da in den verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsfeldern, die in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen, eine Vielzahl an Personen beschäftigt ist, stellt dies für die Anonymisierung

kein Problem dar. Das bedeutet dennoch, dass die Daten der Interviewpartner\*innen vertraulich<sup>18</sup> behandelt werden müssen (vgl. Friedrichs 2019, S. 71).

Die bereits erwähnte, *freiwillige informierte Einwilligung* meint, dass Interviewpartner\*innen, wenn sie einer Teilnahme bei einem Interview zustimmen, bereits über die Ziele der Erhebung sowie über mögliche Auswirkungen der Teilnahme beziehungsweise über die Datenverwendung informiert sein müssen. Diese Informationen sollten jedoch eher offengehalten beziehungsweise abstrakt formuliert werden, um das Antwortverhalten des\*der Interviewten und dadurch die Untersuchungsergebnisse nicht zu beeinflussen. (Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 52f, 154f) Das bedeutet, es soll in jedem Fall bereits im Vorhinein angemessen informiert werden (vgl. Friedrichs 2019, S. 67), eine situative Anpassung ist aber möglich (vgl. Strübing 2018, S.223). Es ist nicht so einfach, dieses Kriterium einzuhalten. Das ist unter anderem deshalb der Fall, weil Forschende unter Umständen das volle Ausmaß der Auswirkungen ihrer Forschung noch nicht abschätzen können oder die Interviewpartner\*innen die Erklärungen nicht im gesamten Umfang verstehen. (Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 52) Umso wichtiger ist es, ethische Reflexionen während des gesamten Forschungsprozesses durchzuführen (vgl. Kiegelmann 2010, S. 385). Es sind Ausnahmen bei der freiwilligen informierten Einwilligung möglich, „wenn a) die Ergebnisse ungewöhnlich, b) gesellschaftlich nützlich und c) auf andere Weise nicht gewonnen werden können“ (Friedrichs 2019, S. 69).

Darüber hinaus sollten gegenüber den Interviewpartner\*innen die eigenen Vorgehensweisen sowie gegebenenfalls Finanzierungsmittel, Auftraggeber\*innen oder andere am Projekt beteiligte Personen offengelegt und am Ende die Untersuchungsergebnisse mitgeteilt werden. Auch gegenüber Kolleg\*innen und Studierenden besteht auf Seiten der Forschenden eine Verpflichtung, da Forschende ihre wissenschaftlichen Berichte bezüglich der Untersuchung wahrheitsgemäß verfassen müssen. (Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 48f) In jedem Fall wird vor einem Interview eine *Einverständniserklärung* unterzeichnet (vgl. Strübing 2018, S.224). Jene, die für die vorliegende Arbeit erstellt und angewandt wurde, ist im Anhang in Kapitel B einsehbar. Eine Teilnahme an der Forschung muss außerdem unbedingt freiwillig stattfinden und das Einverständnis kann jederzeit während der Untersuchung zurückgezogen werden. Es gilt jedoch zu beachten, dass ein Zurückziehen nach der Publikation nicht mehr möglich ist, da die Forschungsergebnisse dann bereits vorliegen und der\*die Forschende keine Kontrolle mehr darüber hat. (Vgl. Kiegelmann 2010, S. 385)

---

<sup>18</sup> Den Dilemmata, welche auftreten können, und dem Fehlen ethischer Regeln in Bezug auf diesen Bereich widmet sich Friedrichs (2019).

Da nun geklärt wurde, auf welche Aspekte sich diese Arbeit im Hinblick auf Gütekriterien und Forschungsethik stützt, kann zur theoretischen Einbettung der Datenerhebung übergegangen werden.

## 3.2. Die Datenerhebung

Dieses Kapitel geht auf das Expert\*inneninterview als Erhebungsmethode ein und im Zuge dessen auch darauf, welche Arten des Expert\*inneninterviews voneinander unterschieden werden können, was Expert\*innen sind und welche Vor- und Nachteile diese Form des Interviews mit sich bringt. Anschließend werden das Sampling und das Vorgehen bei der Erstellung des Leitfadens sowie bei der Transkription erläutert.

### 3.2.1. Das Expert\*inneninterview

Im Hinblick auf das Erhebungsverfahren der Expert\*inneninterviews muss beachtet werden, dass es nicht *das* Expert\*inneninterview gibt. Die Verfahren zur Forschung mit Expert\*innen reichen von Aspekten, die in Richtung quantitativer Erhebungsmethoden gehen, bis hin zu qualitativen Erhebungsverfahren, (vgl. Bogner/Menz 2009, S. 17, 61f) wie sie für diese Masterarbeit herangezogen werden. Umso wichtiger ist es, den Begriff *Expert\*inneninterview* und die verschiedenen Zugänge dazu in dem vorliegenden Kapitel zu betrachten<sup>19</sup>.

Als Interview wird „eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 438) verstanden. Die Entscheidung, welche Interviewform schlussendlich verwendet wird, hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse sowie von der Forschungsfrage ab (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 438). Für Forschungen im pädagogischen Bereich wird häufig das Expert\*inneninterview verwendet, wenn es darum geht, das Erfahrungswissen von Personen, resultierend aus Handlungsrountinen in spezifischen Tätigkeitsbereichen, zu erheben und wenn deren Fachwissen in den Fokus rückt (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 457). Aus diesem Grund wird diese Interviewform als der vorliegenden Arbeit angemessen angesehen.

---

<sup>19</sup> Mit der geschichtlichen Entwicklung der Expert\*inneninterviews setzen sich Bogner/Menz (2009a) auseinander.

Das Expert\*inneninterview wird, im Gegensatz zu anderen Interviewformen, über den Status des\*der Befragten sowie über dessen\*deren bewusste Auswahl durch den\*die Forschende definiert (vgl. Helfferich 2019, S. 669). Das bedeutet, dass Expert\*inneninterviews „über die spezielle Zielgruppe der Interviewten und über das besondere Forschungsinteresse an Expertenwissen als besondere Art von Wissen bestimmt“ (Helfferich 2019, S. 670) werden. Im Hinblick auf diese Form des Interviews können verschiedene Arten von Expert\*inneninterviews<sup>20</sup> voneinander unterschieden werden. Um darzulegen, auf welche theoretische Fundierung sich diese Arbeit bei der Erhebung stützt, wird auf das systematisierende Expert\*inneninterview näher eingegangen.

Das systematisierende Expert\*inneninterview richtet sich an „exklusivem Expertenwissen“ (Bogner/Menz 2009b, S. 64) sowie an dessen Erhebung aus und darauf, einen Zugang zu spezifischen Wissensbereichen zu erlangen (vgl. Helfferich 2019, S. 671). Es geht darum, jenes Fachwissen von Expert\*innen zu erfahren, welches dem\*der Forschenden bislang unbekannt oder nicht zugänglich war. Es ist zu beachten, dass nicht nur wissenschaftlich fundiertes Fachwissen als solches gilt, sondern auch Fachwissen, welches aus Handlungen und Erfahrungen der Expert\*innen aus deren Alltagspraxis resultiert. Expert\*innen gelten als Informationsquelle für die Erschließung einer bestimmten Thematik und sind somit nicht das Untersuchungsobjekt an sich, sondern bieten vielmehr Zugang zu diesem. (Vgl. Bogner/Menz 2009b, S. 65) Wichtig ist bei dieser Form des Interviews, dass schlussendlich thematisch vergleichbare Daten entstehen (vgl. Bogner/Menz 2009b, S. 65; vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 440). Da eine solche thematische Vergleichbarkeit aus den Daten resultieren soll und die Expert\*innen und deren Fachwissen als Informationsquelle für diese Masterarbeit beziehungsweise für den Zugang zur Thematik dienen, ist das systematisierende Expert\*inneninterview für die vorliegende Arbeit relevant. Das bedeutet, dass die Erhebung in dieser Arbeit auf das systematisierende Expert\*inneninterview aufbaut, da sich dieses aus eben genannten Gründen besonders gut eignet, um eine erfolgreiche Beantwortung der Fragestellung zu ermöglichen.

---

<sup>20</sup> Zu den anderen Formen von Expert\*inneninterviews kann bei Bogner/Menz (2009b) nachgelesen werden. Das theoriegenerierende Expert\*inneninterview sowie die daraus resultierende Auswertung mit Schwerpunkt auf das Deutungswissen hat für die vorliegende Arbeit keine Relevanz, da es bei dieser Interviewform mehr um die „Beschaffenheit des Expertenwissens selbst“ (Helfferich 2019, S. 671) geht. Das explorative Expert\*inneninterview dient „einer ersten Orientierung in einem thematisch neuen oder unübersichtlichen Feld“ (Bogner/Menz 2009b, S. 64), weshalb es ebenso nicht wichtig für die vorliegende Arbeit ist.

### 3.2.1.1. Wer ist ein\*e Expert\*in?

Es sind beim Expert\*inneninterview nicht die Expert\*innen an sich, welche es als eigständige Interviewform definieren, sondern vielmehr sind es die Art der Gesprächsführung, die stark von Fachbegriffen und einem gemeinsamen Hintergrundwissen geprägt ist, und das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse, welches insbesondere die Erfassung von explizitem Expert\*innenwissen umfasst (vgl. Pfadenhauer 2009, S. 99, 103f). Dennoch sollte betrachtet werden, wer überhaupt als Expert\*in gilt.

Zur Beantwortung der Fragestellung dieses Kapitels gibt es verschiedene Zugänge und es existieren unterschiedliche Expert\*innenbegriffe, welche Bogner/Menz (2009b) in *voluntaristisch*, *konstruktivistisch* und *wissenssoziologisch* unterteilen, wobei sie in der Auseinandersetzung mit diesen drei ihren eigenen Expert\*innenbegriff, jenen der *analytischen Konstruktion*, entwickelt haben.

Der *voluntaristische Expert\*innenbegriff* umfasst die Annahme, dass alle Menschen als Expert\*innen ihres eigenen Lebens gesehen werden können (vgl. Bogner/Menz 2009b, S. 67). Somit würde die Privatperson hinter dem\*der Expert\*in in den Fokus rücken. Da in dieser Arbeit aber nicht das gesamte Leben eines Individuums im Fokus steht, wie das zum Beispiel bei einem biographisch-narrativen Interview der Fall ist, sondern vielmehr dessen Fachwissen zu einem bestimmten Thema, ist der voluntaristische Zugang für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Vielmehr steht der\*die Expert\*in als Akteur\*in innerhalb eines bestimmten institutionellen Feldes im Mittelpunkt und dient dadurch *nur* als Informationsquelle. (Vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 47) Es wird somit davon ausgegangen, dass jenes Wissen, welches der\*die Expert\*in mitbringt, teilweise von der Einzelperson losgelöst werden kann, da es sich um Fachwissen handelt, welches auch andere Expert\*innen desselben Bereichs vorweisen können, auch wenn dies nicht automatisch bedeutet, dass es sich um rein objektives Wissen handelt, da subjektive Verständnisse der Expert\*innen in das Interview miteinfließen (vgl. Helfferich 2019, S. 680f). Der\*die Expert\*in wird also nicht als Person, sondern vielmehr als Repräsentant\*in einer spezifischen Gruppe wahrgenommen (vgl. Mayer 2008, S. 38). Ziel der Befragung des\*der Expert\*in ist es, mehr über eine bestimmte Organisation oder Institution zu erfahren (vgl. Bobens 2006, S. 320) beziehungsweise soziale Sachverhalte zu rekonstruieren (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 11) und „um soziale Sachverhalte rekonstruieren zu können, befragt man Menschen, die aufgrund ihrer Beteiligung Expertenwissen über diese Sachverhalte erworben haben“ (Gläser/Laudel 2004, S. 11).

Außerdem sind Expert\*innen darauf angewiesen, dass ihr Wissen von außen anerkannt beziehungsweise dass sie als wirkmächtig erlebt werden, damit sie als Expert\*innen für einen bestimmten Bereich angesehen werden (vgl. Bogner/Menz 2009a, S. 13). Mit diesem Zugang beschäftigt sich der *konstruktivistische Expert\*innenbegriff* (vgl. Bogner/Menz 2009b, S. 68). Wer für eine spezifische Thematik als Expert\*in gilt, hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse sowie von der „soziale[n] Repräsentativität des Experten“ (Bogner/Menz 2009b, S. 69) ab, wodurch davon ausgegangen werden kann, dass Expert\*innen von außen konstruiert werden und davon, dass diese Konstruktion auch die Arbeit der Forschenden beeinflusst.

Der *wissenssoziologische Zugang* geht davon aus, dass Expert\*innen jederzeit bewusst auf ihr Fachwissen zugreifen können (vgl. ebd. S. 69). Das Problem ist hierbei, dass, um eine\*n Expert\*in zu definieren, davon ausgegangen werden muss, dass Expert\*innen sich von Lai\*innen unterscheiden. Das kann jedoch nur dann angenommen werden, wenn das Wissen der Expert\*innen als gemeinsamer Konsens angesehen wird. Jedoch ist dies insbesondere bei komplexen Themen, welche vielfältige Perspektiven ermöglichen, nicht zwingend der Fall. Das würde bedeuten, dass jede\*r an der Diskussion um eine Thematik partizipieren kann und Expert\*innen und Lai\*innen nicht zwingend verschieden sind. (Vgl. Bogner/Menz 2009a, S. 11) Es kann aber angenommen werden, dass Expert\*innen ein Sonderwissen besitzen, welches im Hinblick auf ein spezifisches Forschungsfeld nur ihnen und nicht den Lai\*innen zugänglich ist. (Vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 37f) Unter diesem Sonderwissen kann berufliches Wissen verstanden werden, welches im Rahmen einer Ausbildung erlernt wurde. Dieses Verständnis wird durch den Einbezug jenes Wissens, welches Expert\*innen durch die Ausübung ihrer jeweiligen Tätigkeit erwerben, ergänzt, (vgl. ebd. S. 43f) wie das bereits zuvor in Bezug auf das Fachwissen aus der Alltagspraxis erwähnt wurde. Somit verfügen Expert\*innen über privilegierte Zugänge zu Informationen sowie über Problemlösewissen und dadurch über *Expertise* (vgl. Pfadenhauer 2009, S. 102). Dieses Wissen ist aber nicht immer bewusst und darüber hinaus sind beide Arten des Expert\*innenwissens, das gelernte, theoretische Wissen und das Praxiswissen, „sozial institutionalisiert und an einen spezifischen Funktionskontext gebunden“ (Meuser/Nagel 2009, S. 44).

Bogner/Menz (2009b) haben über diese drei Expert\*innenbegriffe hinaus noch den Expert\*innenbegriff als eine *analytische Konstruktion* begründet. Sie knüpfen dabei an das Konzept des Sonderwissens an und betrachten das Wissen von Expert\*innen genauer. Die verschiedenen Arten des Wissens, welche nachfolgend erläutert werden, sind zwar für die

vorliegende Arbeit nicht relevant, da in jedem Fall von einem Wissensvorsprung von den Expert\*innen gegenüber den Lai\*innen ausgegangen wird und es für die Arbeit nicht wichtig ist, in welcher konkreten Form sich dieses Sonderwissen äußert, dennoch ist aber eine kurze Erläuterung angebracht, um darauf hinzuweisen, dass verschiedene Arten von Sonderwissen bei Expert\*innen vorgefunden werden können.

Nach Bogner/Menz (vgl. 2009b, S. 71) existiert unter anderem das *technische Wissen*, welches sich durch bestimmte geregelte, fachspezifische Abläufe oder bürokratische Fähigkeiten definieren lässt und inhaltlich sehr spezifisch ist. Dieses entspricht am ehesten dem Fachwissen, wie es bei einer beruflichen Ausbildung erworben werden kann. Eine weitere Art von Wissen ist das *Prozesswissen*, welches sich in Kenntnissen, welche Expert\*innen von bestimmten Interaktionen oder Handlungsabläufen besitzen, äußert. Es handelt sich vor allem um Wissen, welches aus individuellen Erfahrungen und Handlungen in der Praxis entstanden ist. Davon kann das *Deutungswissen* abgegrenzt werden, welches auf den bereits bemängelten Konsens in Bezug auf verschiedene Thematiken zurückgreift und die individuellen, subjektiven Sichtweisen sowie die Interpretationen der Expert\*innen deutlich macht. Da dieses Deutungswissen jedoch nicht als solches von den Expert\*innen gekennzeichnet, sondern erst im Auswertungsprozess durch die Forschenden hervorgehoben wird, kann von einer *analytischen Konstruktion* gesprochen werden.

Die Erörterungen zu den verschiedenen Zugängen zeigen auf, dass es nicht einfach ist, den\*die Expert\*in zu definieren und dass es wichtig ist, diese Tatsache zu reflektieren, bevor Interviewpartner\*innen für ein Expert\*inneninterview ausgewählt werden. Zwar kann der voluntaristische Expert\*innenbegriff, wie bereits erwähnt, in dieser Arbeit vernachlässigt werden, da es nicht um das gesamte Leben der interviewten Expert\*innen geht, sondern ausschließlich um deren Fachwissen, umso wichtiger werden im Zuge dessen aber der konstruktivistische Zugang, der hinterfragt, wer überhaupt als Expert\*in angesehen wird und dass Forschende ihre Begründungen diesbezüglich darlegen sollten, sowie der wissenssoziologische Zugang mit der Annahme, dass die interviewten Expert\*innen bewusst zugängliches Sonderwissen mitbringen, welches sie von Lai\*innen unterscheidet. Dieses Sonderwissen kann während des Interviews abgefragt und dadurch in weiterer Folge als Informationsquelle genutzt werden. Der konstruktivistische Zugang ist insofern wichtig, als er betont, dass verschiedene Arten des Sonderwissens vorhanden sind, auch wenn darauf bei der Auswertung der Interviews in dieser Arbeit nicht ausführlicher eingegangen wird.

### 3.2.1.2. Vor- und Nachteile von Expert\*inneninterviews

Dieses Kapitel setzt sich zuerst mit den Vor- und anschließend mit den Nachteilen von Expert\*inneninterviews auseinander. Insbesondere während der Explorationsphase kann durch Expert\*inneninterviews eine große Dichte an neuen Informationen gesammelt werden. Darüber hinaus ist es möglich, von einer kleinen Stichprobe auszugehen und dennoch anzunehmen, dass die befragten Expert\*innen einen solchen Umfang an Wissen mitbringen, dass wenige Interviewpartner\*innen als Stellvertreter\*innen für die gesamte Expert\*innenschaft des jeweiligen Fachgebietes ausreichen. Außerdem wird durch die Interviews mit den Expert\*innen der Zugang zu ansonsten eventuell nur schwer zugänglichen Forschungsfeldern erleichtert. Weiters kann davon ausgegangen werden, dass Expert\*innen selbst einen wissenschaftlichen Hintergrund besitzen, wodurch sie eher zu Interviews bereit sind und sich kooperativ zeigen. Das liegt insbesondere daran, dass Expert\*innen es meist gewohnt sind, vor anderen zu sprechen, Kenntnis davon besitzen, dass Interviews wichtig sind, um die Forschung voranzubringen und teilweise selbst neugierig auf das jeweilige Thema sind und Interesse dafür aufweisen, da es sich um einen Teil *ihres* Expert\*innenbereichs handelt. (Vgl. Bogner/Menz 2009a, S. 8f)

Bei Expert\*inneninterviews sollte bedacht werden, dass Expert\*innenwissen stets nur begrenzt beziehungsweise temporär ist und dass somit je nach Gesellschaft und Zeit unterschiedliche Informationen als gesichertes Wissen gelten. (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 49). Zudem wurde nicht jedes Wissen von Expert\*innen explizit erworben, wie das bei Regelwissen der Fall ist, sondern auch implizite Erfahrungen, welche zu dem gegenwärtigen Wissensstand führten, müssen beachtet werden (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 463). Das hat zur Folge, dass nicht das gesamte Wissen von Expert\*innen abgefragt werden kann, da ein Explizitmachen des teilweise unbewussten Wissens nicht immer möglich ist. (Vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 51) Dadurch kann die Annahme des wissenssoziologischen Zugangs in Kapitel 3.2.1 hinterfragt werden. Auch Pfadenhauer (vgl. 2009, S. 99) geht davon aus, dass nur das Wissen, welches den Expert\*innen explizit vorliegt, im Laufe des Interviews rekonstruiert und dadurch erhoben werden kann.

### 3.2.2. Das Sampling

Das Sampling umfasst die Interviewpartner\*innen, welche in die Datenerhebung miteinbezogen werden. In jedem Fall ist es wichtig, die Auswahl der Interviewpartner\*innen zu begründen, um auf diese Weise intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz zu schaffen und somit die Gütekriterien der qualitativen Forschung einzuhalten. (Vgl. Kaiser 2014, S. 71) Kriterien, welche hierbei berücksichtigt werden müssen, sind (vgl. Gläser/Laudel 2006, zit. n. Kaiser 2014, S. 72; vgl. Gorden 1975, zit. n. Gläser/Laudel 2004, S. 113):

- welche Expert\*innen über das, für das Forschungsinteresse relevante, Fachwissen verfügen
- welche Expert\*innen dazu fähig sind, dem\*der Interviewenden die spezifischen Informationen zugänglich zu machen
- welche Expert\*innen Zeit dazu und Interesse daran haben, dem\*der Interviewenden die spezifischen Informationen zugänglich zu machen

Um diese Aspekte berücksichtigen zu können, muss der\*die Forschende bereits über Hintergrundwissen zu einem bestimmten Thema verfügen, damit eine angemessene Auswahl der Expert\*innen stattfinden kann (vgl. Kaiser 2014, S. 72). Da das Ziel der qualitativen Forschung außerdem darin besteht, jene Fälle, die vorliegen, detailliert zu untersuchen, besteht das Sampling meist aus einer kleinen Stichprobe (vgl. Schreier 2010, S. 238), wie das auch in der vorliegenden Arbeit der Fall ist.

Die Auswahl der Interviewpartner\*innen erfolgt „gezielt, und zwar so, dass der Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Fragestellung möglichst hoch ist“ (ebd. S. 241). Bei der Auswahl der Interviewpartner\*innen gilt es somit, verschiedene Grundprinzipien zu beachten. Zum einen ist es möglich, besonders *typische* Fälle auszuwählen, die das jeweilige Untersuchungsfeld am ehesten repräsentieren (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 95). Das Sampling sollte zum anderen Kontrastfälle umfassen, um das gesamte Untersuchungsfeld möglichst gut abzubilden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2019, S. 114). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass in Bezug auf die Fragestellung nicht nur Grundschullehrkräfte befragt werden, die Erfahrungen mit potenziell traumatisierten Geflüchteten mitbringen, sondern auch eine Psychologin, welche Fachwissen zum Thema Trauma und Flucht vorweisen kann, zwei DaF-/DaZ-Lehrkräfte, die mit Geflüchteten im Unterricht zu tun haben und von welchen eine Vorträge zu diesem Thema hält sowie eine Beraterin, welche unter anderem Trainings für Lehrkräfte in Bezug auf Trauma und Flucht anbietet. Es handelt sich dabei um einen

männlichen Interviewpartner und vier weibliche Interviewpartnerinnen. Das bedeutet darüber hinaus, dass spezifische Auswahlkriterien und zwar das Fachgebiet beziehungsweise der Beruf der jeweiligen Expert\*innen sowie deren Erfahrungen im Hinblick auf den Umgang mit Flucht und Traumata, festgelegt wurden. Diese Auswahlkriterien führen dazu, dass nur bestimmte Personen für die Erhebung in Bezug auf das Forschungsinteresse in Frage kommen (vgl. Schreier 2010, S. 247). Es kann somit von einem *heterogenen Sampling* gesprochen werden, welches dann angemessen ist, wenn ein Phänomen im Hinblick auf seine Variabilität beschrieben wird (vgl. ebd. S. 243f). Es geht außerdem bei einem Sampling darum, welche Einheiten miteinander verglichen werden sollen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2019, S. 115). Zwar steht in dieser Arbeit der (DaZ-)Unterricht im Mittelpunkt, es ist jedoch nicht von Bedeutung, verschiedene Unterrichtsklassen oder die Erfahrungen unterschiedlicher potenziell traumatisierter Geflüchteter miteinander zu vergleichen, sondern es steht der Vergleich möglicher Umgangsformen der Pädagog\*innen mit potenziell traumatisierten Geflüchteten und somit deren Erfahrungen sowie das Fachwissen von Psycholog\*innen und Berater\*innen zu traumasensiblen Handeln im Mittelpunkt.

Üblicherweise wird bei einem Sampling nacherhoben, um eine theoretische Sättigung zu erreichen und die Ergebnisse generalisieren zu können. Sollte eine Nacherhebung nicht möglich sein, so muss dies in jedem Fall reflektiert werden, um auf die Limitationen der Arbeit hinzuweisen. (Vgl. ebd. S. 115) Eine Nacherhebung würde über den Umfang der vorliegenden Arbeit hinausgehen, wodurch nur eine begrenzte Reichweite der Untersuchung gegeben ist. Die Nacherhebung könnte aber in späteren, auf die vorliegende Arbeit aufbauenden, Forschungen erfolgen.

Die Interviewpartner\*innen sollten, wie bereits erwähnt, Fachwissen aus deren beruflicher Ausbildung oder Alltagspraxis mitbringen, um als Informationsquellen dienen zu können. Es ist diesbezüglich auch möglich, Interviews mit zwei Interviewpartner\*innen gleichzeitig zu führen. Das sollte aber nur geschehen, wenn die beiden Personen statusgleich sind. Dann kann die Erzählung der einen die Erzählung der anderen Person anregen und es können Diskussionen zwischen den beiden entstehen. (Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 163) In dieser Arbeit wurde das erste der Interviews mit zwei Interviewpartner\*innen gleichzeitig durchgeführt. Bei diesen kann jedoch, da sie beide als Lehrkräfte in derselben Klasse unterrichten, von einer Statusgleichheit ausgegangen werden.

Auf der Suche nach Interviewpartner\*innen für die Untersuchung wird die Vorgehensweise per Email empfohlen. Diese eignet sich deshalb gut für Expert\*inneninterviews, weil die Expert\*innen meist in Institutionen eingebettet sind und auf diese Weise viele Expert\*innen durch die Weiterleitung einer Ausschreibung durch die Leiter\*innen der Institutionen erreicht werden können (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 155; vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 464). Umso wichtiger ist es aber, in der Ausschreibung bereits Informationen zum Forschungsinteresse und zur Zielgruppe zu verankern (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 464). Um ein angemessenes Sampling für diese Masterarbeit zusammenzustellen, wurden die Interviewpartner\*innen mit Hilfe einer Ausschreibung gesucht, welche an verschiedenste Schulen sowie Institutionen, die mit potenziell traumatisierten Geflüchteten in Kontakt sind, per Email verschickt wurde mit der Bitte, sich mit der Forschenden in Verbindung zu setzen. Die Ausschreibung kann im Anhang in Kapitel A eingesehen werden.

### 3.2.3. Der Leitfaden

Wie bereits erwähnt eignen sich für Expert\*inneninterviews Leitfäden, die eine Fokussierung auf eine spezifische Thematik erlauben. Der theoretische Hintergrund von Leitfäden wird aus diesem Grund nachfolgend erläutert, bevor auf die konkrete Konstruktion des Leitfadens der vorliegenden Arbeit eingegangen wird. Dieser kann im Anhang in Kapitel C eingesehen werden.

Ein Expert\*inneninterview, welches auf einem Leitfaden beruht, wird mit Hilfe des bereits im Vorhinein vorbereiteten Leitfadens durchgeführt (vgl. Helfferich 2019, S. 669). Ein solcher Leitfaden unterstützt durch dessen relative Offenheit das Fokussieren der Relevanzsysteme des\*der Interviewten (vgl. Pfadenhauer 2009, S. 103), also welche Informationen dem\*der Interviewten wichtig sind und worauf er\*sie von sich aus gerne eingehen würden. Weiters ist es dadurch möglich, subjektive Konzepte des\*der Interviewten beziehungsweise dessen\*deren Verständnis der diskutierten Thematik zu erfahren (vgl. Helfferich 2019, S. 673). Das bedeutet, dass dichotome Fragen, die nur mit *Ja* oder *Nein* beantwortet werden können, vermieden werden sollten. Denn zum einen kann daraus eine *Frage-Antwort-Schleife* resultieren, die keine subjektiven Sichtweisen der interviewten Expert\*innen mehr zulässt und eine fließende Erzählung verhindert und zum anderen kann das anstatt zu neutralen Fragen, wie dies in Leitfadeninterviews der Fall sein sollte, zu Suggestivfragen führen, bei welchen der\*die Interviewende die Antworten der Expert\*innen bereits während des Fragestellens

vorwegnimmt. (Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 127f, 131). Außerdem führt der Leitfaden dazu, dass bestimmte Kriterien, welche für die Forschung aus Sicht des\*der Interviewenden wichtig sind, in den Fokus des Interviews rücken können. Durch die Leitfragen können die Expert\*innen besser einschätzen, welche Informationen für den\*die Interviewende\*n wichtig sind und welche weniger und die Leitfragen grenzen den weitläufigen Bereich des Expert\*innenwissens ein. (Vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 52) Das bedeutet, dass Leitfäden „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2019, S. 670) gestaltet werden sollen.

*„Offenheit heißt für die Interviewten, dass sie den Raum haben, das zu sagen, was sie sagen möchten, dass sie z.B. das ansprechen können, was ihnen selbst wichtig ist, dass sie ihre eigenen Begriffe verwenden können. Für die Interviewenden heißt Offenheit, dass sie nicht ihren eigenen Verstehenshorizont als Maß alles Verstehbaren nehmen und sich auf ganz anders geartete Normalitäten, die aus sich heraus ihren eigenen Sinn haben, einlassen können.“* (Helfferich 2019, S. 672)

Offenheit ist also äußerst relevant, aber aus bereits genannten Gründen, die insbesondere das Forschungsinteresse und den Fokus auf eine bestimmte Thematik umfassen (vgl. Helfferich 2019, S. 673), sollte nicht vollständig von einer Strukturierung abgesehen werden. Umso wichtiger ist es für den\*die Interviewende\*n, über das Thema bereits im Vorhinein einiges an Wissen zu sammeln, um überhaupt einen Leitfaden erstellen und dadurch in weiterer Folge ein Expert\*inneninterview führen zu können. Außerdem kann es ansonsten zu Zweifeln von Seiten des\*der Expert\*in in Bezug auf thematisch-grundlegendes Wissen und Interesse des\*der Interviewenden kommen. (Vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 52) Es soll also während des Interviews auf die, durch die Expert\*innen hervorgehobenen, Relevanzstrukturen eingegangen werden, sodass kein striktes Abfragen der zuvor formulierten Fragen stattfindet, wodurch wiederum die Wichtigkeit der Offenheit deutlich wird.

Grundsätzlich sind Expert\*inneninterviews von Fachbegriffen geprägt, da der\*die Expert\*in davon ausgeht, mit jemandem zu sprechen, der\*die über dasselbe Hintergrundwissen verfügt, wodurch eine Basis angenommen wird, auf welcher das Gespräch aufgebaut werden kann. Dies führt dazu, dass die interviewten Expert\*innen erläutern, welche Handlungen sie wann, warum und wie durchführen, welches ihre Zuständigkeitsbereiche sind und auf welche Weise sie zu Problemlösungen beitragen können (vgl. Pfadenhauer 2009, S. 104f). Dass von einem gemeinsamen Hintergrund als Basis ausgegangen wird, hängt von der Wahrnehmung des Status des\*der Interviewenden durch den\*die Interviewte ab. Darauf wird im nachfolgenden Kapitel noch eingegangen.

Ein Leitfaden kann nach Helfferich (vgl. 2019, S. 675f) auf unterschiedliche Arten gestaltet werden. Es kann sich dabei um einen stark strukturierten Leitfaden handeln, welcher beispielsweise aus einer Liste von Fragen besteht, die während des Interviews der Reihe nach abgefragt werden, oder aber um einen weniger strukturierten, der aus eher zurückhaltenden Frageformulierungen sowie aus einzelnen Erzählaufforderungen besteht und darüber hinaus aufrechterhaltende Fragen beinhaltet, um die Erzählung der Interviewten zu stützen. Gegen einen stark strukturierten Leitfaden spricht laut der Autorin, dass die subjektiven Konzepte der Expert\*innen eventuell nicht zur Geltung kommen und die Interviewten keine eigenen Schwerpunkte setzen können. Vorteile davon sind aber, dass in jedem Fall Aspekte, welche für den\*die Interviewende\*n wichtig sind, angesprochen werden und die Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Interviews erhöht wird. Um einen Leitfaden zu erhalten, welcher über die notwendige Strukturierung verfügt und dennoch möglichst offen ist, schlägt Helfferich (vgl. ebd. S. 676) ein Vorgehen im Hinblick auf drei Schritte vor. Zuerst soll den Interviewten ermöglicht werden, sich eher frei zu äußern, was bedeutet, dass eine offene Fragestellung erfolgt, die aber zum Forschungsinteresse passt. Anschließend kann zu den Inhalten, die in Bezug auf die eben genannte Fragestellung im Hinblick auf das Forschungsinteresse noch offen sind, nachgefragt werden. Diese beiden Schritte sind beliebig oft im Laufe des Interviews wiederholbar, je nachdem, aus wie vielen Erzählaufforderungen der Leitfaden besteht. Zum Abschluss können vorgegebene und somit stark strukturierte Fragen, wie Fakten, abgefragt werden.

Vor dem eigentlichen Leitfadeninterview sollte den interviewten Expert\*innen das Forschungsinteresse kurz dargelegt werden, damit sie sich orientieren können. Darüber hinaus sollen die Anonymisierung sowie der Einsatzbereich der erhobenen Daten geklärt werden. (Vgl. Kaiser 2014, S. 54) Die beiden letzten Aspekte werden sowohl verbal erklärt als auch in Form einer Einverständniserklärung vor dem Interview vorgelegt, welche von dem\*der Expert\*in unterschrieben wird, bevor das Interview beginnt. Die Einverständniserklärung befindet sich im Anhang in Kapitel B. Die Aspekte der verbalen Erklärung zu Beginn des Interviews sind anhand des Interviewleitfadens im Anhang in Kapitel C einsehbar.

Der Leitfaden sollte weiters auf dem *SPSS-Prinzip* beruhen. Dieses Prinzip beinhaltet zuerst das **Sammeln** von Fragen, welche die wichtigsten Teilaspekte des Forschungsinteresses umfassen. Anschließend erfolgt das **Prüfen** der gesammelten Fragen, zum Beispiel im Hinblick auf deren Offenheit als Erzählaufforderung oder deren Möglichkeiten, Neues von den Interviewten zu erfahren. (Vgl. Helfferich 2019, S. 676f) Danach erfolgt das **Sortieren** der

Fragen, welches nach zeitlicher oder auch nach inhaltlicher Zusammengehörigkeit erfolgen kann (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 142; vgl. Helfferich 2019, S. 677). Zudem eignen sich Einschätzungsfragen, um mehr über die Hintergründe und Erfahrungen der Expert\*innen in Bezug auf deren Tätigkeiten zu erfahren (vgl. Bobens 2006, S. 321). Auch gehen die Fragen häufig vom Allgemeinen zum Speziellen, damit die Argumentationslogik des\*der Interviewenden für interviewte Expert\*innen nachvollziehbar wird (vgl. Kaiser 2014, S. 53). Es muss jedoch beachtet werden, dass die Reihenfolge der Fragen in Leitfadeninterviews nicht fixiert ist und im Laufe der Interviewdurchführung variiert werden kann (vgl. Mayer 2008, S. 37). Der Leitfaden kann also mehr als unterstützendes Gerüst denn als Vorgabe gesehen werden (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 439). Zu guter Letzt erfolgt das Subsumieren der Fragen, was bedeutet, dass die einzelnen Fragen beziehungsweise die inhaltlichen Aspekte jeweils einer erzählgenerierenden Frage zugeordnet werden, die dafür sorgen soll, dass die, für das Forschungsinteresse relevanten, Aspekte von dem\*der Interviewten ohne explizite Aufforderung angesprochen werden. Sollten bestimmte Aspekte nicht von selbst durch die Interviewten erwähnt werden, werden diese durch den\*die Interviewende\*n nachgefragt, bevor der nächste Themenbereich erreicht wird, wobei somit der zweite Schritt des Vorgehens beim Interview zum Einsatz kommt. (Vgl. Helfferich 2019, S. 676f)

In jedem Fall sollten nicht mehr als fünfzehn Fragen vorgegeben werden, um die Konzentration der Beteiligten zu erhalten und nicht über einen Rahmen von zwei Stunden hinauszugehen (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 140; vgl. Mey/Mruck 2010, S. 430). Diese Fragen können ausformuliert oder nur in Stichworten auf dem Leitfaden notiert sein, je nach Vorliebe des\*der Forschenden (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 430). Jedoch führen ausformulierte Fragen dazu, dass alle Interviewpartner\*innen dieselbe Frage hören, wodurch eine erhöhte Vergleichbarkeit der Interviews gegeben ist (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 140).

Interviews sind nicht zum bloßen Abfragen von Informationen geeignet, da hierzu auch ein Fragebogen angewandt werden könnte. Es geht mehr darum, „Erzählungen zu generieren, Argumente und Begründungen zu explorieren oder ausführliche Beschreibungen einzuholen, die [...] in einem Dialog hervorgebracht werden“ (Mey/Mruck 2010, S. 431). Das bedeutet, dass offene, neutrale Fragen den Leitfaden bilden sollten. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass die Fragen klar und unmissverständlich sind, dass, wie bereits erwähnt, Suggestivfragen vermieden und Erzählregungen gegeben werden, auch wenn es sich dabei um Faktenfragen handelt. Außerdem dürfen die Fragen keinesfalls zu Schaden bei den Befragten führen, da dies der Forschungsethik widersprechen würde. (Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 140f) Am Ende des

Interviews sollte angedeutet werden, dass nun alle Fragen gestellt wurden, wobei es relevant ist, dem\*der Interviewten in einem kurzen Anschlussgespräch die Möglichkeit eines Feedbacks zu geben und eventuell noch offene Fragen zu beantworten (vgl. ebd. S. 187).

Der Leitfaden der vorliegenden Arbeit besteht aus acht einzelnen, eher offen gehaltenen und ausformulierten Erzählaufforderungen, welche an die Interviewten gestellt werden. Diese entsprechen dem ersten Schritt nach Helfferich (vgl. 2019, S. 676). Es sind auf dem Leitfaden inhaltliche Aspekte vermerkt, die, falls diese nicht durch die Interviewten selbst angesprochen werden, durch die Interviewende erfragt werden, da sie für das Forschungsinteresse wichtig sind und daraus eine Vergleichbarkeit zwischen den Interviews resultiert. Die Fragen beziehen sich auf die zuvor erarbeitete Theorie und sollen zu einer erfolgreichen Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Das bedeutet, dass hierbei dem zweiten Schritt nach Helfferich (vgl. ebd. S. 676) gefolgt wird. Dabei wird unter anderem der berufliche Werdegang der Interviewpartner\*innen angesprochen. Es geht weiters um deren Erfahrungen mit Geflüchteten und darum, inwiefern der Fluchthintergrund der Lernenden nach Meinung der Interviewpartner\*innen den (DaZ-)Unterricht beeinflusst. Außerdem rückt der Umgang mit Fluchterzählungen in den Mittelpunkt. Darüber hinaus beschäftigt sich der Leitfaden damit, ob eine Traumadiagnose zusätzliche Auswirkungen nach sich zieht, mit der Rolle der Institution sowie damit, welche Empfehlungen die Interviewpartner\*innen anderen Lehrkräften im Umgang mit Geflüchteten geben würden. Zu diesen Themengebieten wurden konkrete, untergeordnete Aspekte festgehalten, die eine Eingrenzung der Thematik während der Befragung möglich machen. Des Weiteren sind aufrechterhaltende Fragen notiert, um den Erzählfluss zu unterstützen und es ist Platz für das Notieren von Nachfragen, die während des Interviews eventuell auf Seiten der Forschenden aufkommen, vorhanden. Der dritte Schritt nach Helfferich (vgl. ebd. S. 677) besteht bei diesem Leitfaden aus Fragen zum beruflichen Werdegang der Interviewten, die unter anderem das Alter und die bisherigen Ausbildungen umfassen. Diese sollen, im Gegensatz zu den Empfehlungen nach Helfferich, bei dieser Arbeit zu Beginn des Interviews gestellt werden, da sie für die Forschende wichtig sind, um das Wissen nachvollziehen zu können, auf welches die Interviewten im weiteren Verlauf des Gesprächs aufbauen.

In jedem Fall ist es angebracht, einen Pretest durchzuführen, um die Fragen sowie deren Beantwortbarkeit nochmals zu überprüfen. (Vgl. Helfferich 2019, S. 682) Auch kann auf diese

Weise erfahren werden, ob alle Fragen verständlich sind und der\*die Interviewende kann die eigene Rolle üben. Sinnvollerweise wird hierfür ein\*e Expert\*in verwendet, wobei diese Ergebnisse schlussendlich auch in die Datenauswertung miteinfließen können. Ziel ist es, den Leitfaden im Anschluss an das Pretest-Interview zu optimieren, indem beispielsweise Fragen umformuliert oder auch neu geordnet werden. (Vgl. Kaiser 2014, S. 69f; vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 439) Es können zudem während des Pretest-Interviews Themenkomplexe auftauchen, die noch nicht im Leitfaden berücksichtigt wurden, obwohl sie für die Forschung wichtig sind. Durch den Pretest ist es möglich, diese noch zu ergänzen, bevor die weiteren Interviews durchgeführt werden. (Vgl. Mayer 2008, S. 45) In dieser Arbeit wurde das erste Interview zugleich als Pretest verwendet, bevor die restlichen Interviews durchgeführt wurden. Es fand jedoch kaum eine Anpassung statt, da der Leitfaden für die Interviewpartner\*innen verständlich war und alle relevanten Themengebiete abdeckte. Lediglich die Reihenfolge der Fragen wurde an die Aussagen der Interviewpartner\*innen angepasst. Dies war auch in den späteren Interviews der Fall, je nachdem, welches Thema die Interviewpartner\*innen ansprachen. Darüber hinaus wurden Frage 2 und Frage 3 des Leitfadens getauscht, um den Einstieg in das Thema zu erleichtern.

#### 3.2.4. Das Interview als reaktives Verfahren

Es muss beachtet werden, dass Interviews als reaktive Verfahren gelten, die zu sogenannten *Intervieweffekten* (vgl. Jedinger/Michael 2019, S. 365) führen können. Durch die Interaktion zwischen befragten Expert\*innen und Interviewenden üben die Interviewenden einen bestimmten Einfluss aus. Dieser Einfluss kann unter anderem von sichtbaren Effekten wie dem Alter, dem Geschlecht<sup>21</sup> oder der Körpersprache des\*der Interviewenden abhängen. Es können aber auch nicht-sichtbare Effekte, wie Vorstellungen der Interviewten bezüglich des Status des\*der Interviewenden einen Einfluss ausüben. (Vgl. Jedinger/Michael 2019, S. 368; vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 450)

Der Status beeinflusst das Interview, da angenommen werden kann, dass die Interaktion zwischen den beiden Gesprächspartner\*innen unterschiedlich ist, je nachdem, ob die befragten Expert\*innen die Interviewenden als kompetent wahrnehmen oder nicht. Eine solche Statuswahrnehmung kann auch davon geprägt werden, ob Interviewende bereits einen Universitätsabschluss und somit einen Titel besitzen oder ob das nicht der Fall ist. (Vgl.

---

<sup>21</sup> Damit beschäftigen sich unter anderem Littig (2009) und Meuser/Nagel (2009).

Meuser/Nagel 2009, S. 54) Das bedeutet, dass die Äußerungen von interviewten Expert\*innen nicht in einem sozialen Vakuum getätigt, sondern durch die interviewende Person mitbeeinflusst werden. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere die, den Interviewenden zugeschriebenen, Kompetenzen sowie deren fachliche Herkunft und deren Einstellungen bei den getätigten Aussagen der Interviewten eine Rolle spielen und das Interaktionsgeschehen beeinflussen. (Vgl. Bogner/Menz 2009, S. 76) Das kann negative Auswirkungen haben, wenn zum Beispiel der\*die Interviewende als Co-Expert\*in gesehen wird und die Interviewten dadurch beginnen, Rückfragen zu stellen und den eigenen Redeanteil zu minimieren, aber auch positive, wenn der\*die Interviewende als Expert\*in einer anderen Wissenskultur anerkannt wird, wodurch zwar unterschiedliches Wissen, aber dennoch ein gemeinsames Interesse an einem bestimmten Themengebiet angenommen wird. Weitere, vielfältige Rollenzuschreibungen sind möglich (Vgl. ebd. S. 78ff). Essentiell ist es aber für das Expert\*inneninterview in jedem Fall, als Interviewende\*r Fachkompetenz auszustrahlen, um das Interview als Zugang für die eigentliche Thematik erfolgreich nutzen zu können und dadurch als Forschende als *Quasi-Expert\*in* (vgl. Pfadenhauer 2009, S. 106) angesehen zu werden. Das bedeutet, dass sich der\*die Interviewende, wie bereits erwähnt, vor dem Interview Sonderwissen über die fokussierte Thematik aneignen sollte, um ein Expert\*inneninterview erfolgreich durchführen zu können (vgl. ebd. S. 111). Für die vorliegende Arbeit kann dieser letzte Punkt als erfüllt gelten, da vor der Erstellung des Interviewleitfadens und der Durchführung der Interviews eine umfassende Literaturrecherche stattfand und darüber hinaus zuvor der Theorieteil dieser Arbeit in Bezug auf Trauma, Flucht und traumasensibles Handeln im Kontext des (DaZ-)Unterrichts verfasst wurde.

Außerdem muss nicht nur der Status der Interviewenden, sondern auch die Qualität des Wissens der Interviewpartner\*innen berücksichtigt werden, da auf ihre Aussagen aufgebaut wird, um Fragestellungen zu einem bestimmten Thema zu beantworten. Eine solche Beurteilung ist aber deshalb schwierig, weil die interviewten Expert\*innen über ein Sonderwissen verfügen, welches der\*die Interviewende nicht hat und aus diesem Grund erfahren möchte. (Vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 150) Umso wichtiger ist es, zu Beginn des Interviews nach dem beruflichen Hintergrund beziehungsweise nach der Grundlage des Fachwissens zu fragen (vgl. ebd. S. 152). Das war bei den durchgeführten Interviews der vorliegenden Arbeit durchgehend der Fall.

### 3.2.5. Die Durchführung der Interviews

Wie bereits erwähnt, stellte das Pretest-Interview zugleich die erste Datenerhebung dar und wurde aus diesem Grund mit dem Mobiltelefon aufgenommen. Dieses Interview fand am 23. Mai 2019 mit einer Grundschullehrerin und einem Grundschullehrer in einer Grundschule in Österreich statt und dauerte 48:34 Minuten. Das zweite Interview wurde am 27. Mai 2019 mit einer Beraterin durchgeführt, welche Workshops für Lehrkräfte in Bezug auf verschiedenste Themenbereiche, darunter auch Flucht und Trauma, anbietet, ursprünglich jedoch Kultur- und Sozialanthropologie studiert sowie Ausbildungen in den Bereichen des Systemischen Coachings und der Psychosozialen Beratung bei Krise und Trauma absolviert hatte. Dieses fand an einem Universitätsinstitut in Österreich statt und dauerte 41:48 Minuten. An einem anderen Universitätsinstitut in Österreich wurde das dritte Interview, ebenfalls mit einer Absolventin des Kultur- und Sozialanthropologiestudiums, die jedoch darüber hinaus eine DaF-/DaZ-Ausbildung absolviert hatte und nun an einem Sprachinstitut unterrichtet, statt. Dieses dauerte 27:24 Minuten. Das vierte Interview wurde an einer Schule in Österreich mit einer Psychologin, welche in verschiedensten Schulen mit verhaltensauffälligen Schüler\*innen tätig ist, durchgeführt und dauerte 30:37 Minuten. Für das fünfte und letzte Interview wurde eine DaF-/DaZ-Lehrkraft befragt, welche des Öfteren Vorträge zum Thema *Flucht und Trauma* hält und darüber hinaus unter anderem als Supervisorin tätig ist. Dieses fand in Österreich am Arbeitsplatz der Interviewten statt und dauerte 33:50 Minuten.

### 3.2.6. Das Postskript

Im Anschluss an das Interview sollte eine Protokollierung durch den\*die Forschende erfolgen. Die Protokollvorlage nach Kaiser (vgl. 2014, S. 88) befindet sich im Anhang in Kapitel D und wurde im Anschluss an jedes Interview in dieser Arbeit ausgefüllt. Durch ein solches Protokoll, auch als *Postskript* (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 431) bezeichnet, ist es möglich, relevante organisatorische Informationen, wie beispielsweise die Dauer oder den Ort der Interviews sowie biographische Daten über die Expert\*innen festzuhalten (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 187; vgl. Kaiser 2014, S. 87). Diese Informationen flossen in die Ausführungen im vorherigen Kapitel ein. Auch eine Reflexion der Gesprächssituation wird dadurch ermöglicht (vgl. ebd.). Darüber hinaus können eigene emotionale Eindrücke festgehalten werden, um die Erinnerungen an die jeweilige Interviewsituation für die später erfolgende Auswertung

aufrechtzuerhalten (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 451), auch wenn sich die Auswertung an sich ausschließlich auf die Transkripte stützt, um Verzerrungen durch unsystematische subjektive Wahrnehmungen, die eventuell im Postskript vorkommen, zu vermeiden (vgl. Schmidt 2010, S. 479). Die Postskripte werden in dieser Arbeit nicht offengelegt, da sie nur als Gedächtnisstütze für die Forschende dienen, um die einzelnen Interviewpartner\*innen und Interviewsituationen auseinanderhalten zu können.

### 3.3. Die Datenaufbereitung durch Transkription

Um eine Auswertung zu ermöglichen, ist zuerst eine Transkription notwendig. Diese sorgt dafür, dass Gesprochenes dauerhaft schriftlich zugänglich bleibt (vgl. Langer 2010, S. 515) und für Analysen verfügbar ist (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014, S. 147). Dafür ist eine Audioaufzeichnung der Interviews wichtig (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 56). Nur wenn eine solche Audioaufzeichnung erfolgt, kann sich der\*die Interviewende während der Interviews vollständig auf das Gesagte konzentrieren (vgl. Kaiser 2014, S. 84). Eine Videoaufzeichnung ist nur dann notwendig, wenn auch visuelle Daten für die Forschung wichtig sind (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 431). Das ist bei der vorliegenden Arbeit nicht der Fall. Grundsätzlich widerspricht die Audioaufzeichnung einer natürlichen Gesprächssituation (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 152). Es kann jedoch angenommen werden, dass die Audioaufzeichnung eher wenig Einfluss auf die interviewte Expert\*innen ausübt, da es sich meist um sehr kleine Geräte handelt, die kaum auffallen (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 431). Davon kann auch in dieser Arbeit, durch die Aufzeichnung mit einem Mobiltelefon, ausgegangen werden. Darüber hinaus ist die Audioaufzeichnung die bewährteste Methode, um einem Informationsverlust vorzubeugen (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 152). Es wurde den Interviewpartner\*innen weiters zugesichert, dass die Audioaufzeichnungen spätestens ein Jahr nach Abgabe der vorliegenden Arbeit unwiderruflich gelöscht werden und dass nur die Forschende auf diese Aufnahmen Zugriff hat.

Beim Transkribieren steht die Transformation des Gehörten in die Schriftsprache im Vordergrund (vgl. Langer 2010, 515). Die Transkripte der Interviews dieser Arbeit werden in Standardorthographie verfasst, da dialektsprachliche Besonderheiten (vgl. ebd. S. 518) für diese Arbeit nicht von Relevanz sind, sondern der Inhalt des Gesprochenen und eine gute Lesbarkeit im Vordergrund stehen (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014, S. 148). Dasselbe gilt für nichtverbale Äußerungen, wie beispielsweise ein Lachen oder ein Husten, die nur dann transkribiert werden,

wenn die jeweilige Aussage dadurch eine andere Bedeutung annimmt (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 188).

Je nach Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse kann das schlussendliche Transkript im Hinblick auf die Detailliertheit variieren, da unterschiedliche Aspekte von Interesse sind und sich das auch auf die analysierten Sequenzen auswirkt (vgl. Langer 2010, 516, 518f), da bestimmte Dinge „sichtbar oder unsichtbar“ (ebd. S. 524) gemacht werden können. Bei der Transkription findet also bereits Interpretation statt, wobei in jedem Fall Einheitlichkeit sowie Transparenz in der Zeichenverwendung unerlässlich sind (vgl. ebd. 515, 519). Außerdem ist es wichtig, das gesamte Interview zu transkribieren, da ansonsten bereits eine Reduktion der Informationen stattfindet, wodurch es umso notwendiger ist, genug Zeit für die Transkriptionen in den Forschungsprozess einzuplanen (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 188). Zwar dauert das Transkribieren lange, dafür setzt sich der\*die Forschende aber nochmals sehr genau mit dem erhobenen Material auseinander und kann entstehende Reflexionen und Gedanken zu den einzelnen Passagen für die anschließende Auswertung nutzen (vgl. Langer 2010, S. 517).

Das Interviewtranskript bildet „linear das Nacheinander von Zeit ab“ (vgl. Langer 2010, S. 522), auch wenn die Simultanität im für diese Arbeit gewählten Transkriptionssystem keine Rolle spielt (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014, S. 152). Um die Orientierung im Transkript sowie das Erstellen von Verweisen zu erleichtern, wird das gesamte Transkript mit fortlaufender Zeilennummerierung versehen und die Sprechenden werden mit Kürzeln kenntlich gemacht (vgl. ebd. S. 522) Schlussendlich ist es in jedem Fall wichtig, dass das Transkript praktikabel ist, die für die jeweilige Untersuchung relevanten Aspekte umfasst und dass jene Aspekte möglichst adäquat und neutral dargestellt werden (vgl. Sager 2001, zit. n. Mempel/Mehlhorn 2014, S. 159).

Die Transkriptionsregeln, auf welche sich die Transkriptionen in dieser Arbeit stützen, sind unter anderem jene nach Langer (2010, S. 523). Diese wurden teilweise adaptiert und durch das Basistranskript (vgl. Selting et al. 1998, zit. n. Deppermann 2008, S. 119f) des *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems* (GAT) ergänzt, da dieses Transkriptionssystem unterschiedliche Möglichkeiten der Transkription, je nach Forschungsinteresse, anbietet. (vgl. Deppermann 2008, S. 41).

Ausdruck im Transkript	Erklärung
(unverständlich)	Unverständliche Passage
[ ]	Überlappungen oder Simultansprechen
(.)	Sehr kurze Pause bzw. Mikropause
(-), (--), (---)	Kurze, mittlere, längere Pausen (bis circa 1 Sekunde)
(3)	Pause in Sekunden (bei mehr als 1 Sekunde)
äh, öh, etc.	Verzögerungssignale, sogenannte <i>gefüllte Pausen</i>
LAUT	Laut gesprochen
`leise`	Leise gesprochen
<u>betont</u>	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
akZENT	Primärer- bzw. Hauptakzent
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt
gegan-	Wortabbruch
Da sagt der „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede

Tabelle 1: Transkriptionssystem  
(vgl. Langer 2010, S. 523; vgl. Selting et al. 1998, zit. n. Deppermann 2008, S. 119f)

### 3.4. Das Vorgehen bei der Datenauswertung

Um dem Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, wurde für die Auswertung der Expert\*inneninterviews die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. Mayring 2010; vgl. Mayring/Brunner 2010; vgl. Mayring 2017; vgl. Mayring/Fenzl 2019) gewählt, denn „der Text spricht nicht für sich selbst, sondern muss mit einem bestimmten, textanalytischen Ansatz bearbeitet werden, er muss im weitesten Sinne interpretiert werden“ (Mayring/Brunner 2010, S. 323). Diese Forschungsmethode wird in den beiden nachfolgenden Kapiteln erläutert. Anschließend wird dann in Kapitel 3.4.2 auf die Präsentation der Ergebnisse der Transkriptdaten eingegangen.

#### 3.4.1. Die Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse baut auf dem Kodieren auf. Dabei werden alle Textstellen im Transkript, welche relevant für die jeweilige Thematik sind, mit einem Kode versehen. Auf

diese Weise entstehen viele Codes, die sich hierarchisch, also in Ober- und Unterkategorien (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 634), je nach Inhalt, anordnen lassen, schlussendlich die inhaltliche Struktur aller Transkripte widerspiegeln und zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen, wobei die Typisierung der inhaltlichen Informationen im Vordergrund steht. (Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 43, 193)

Es können verschiedene Arten Qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden werden. Da die Transkripte auf das Wesentliche reduziert werden sollen, (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 326) kann in der vorliegenden Arbeit unter anderem von einer *Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse*<sup>22</sup> gesprochen werden, wobei neben der anfänglichen deduktiven, die induktive Kategorienbildung im Vordergrund steht. Diese Art der Qualitativen Inhaltsanalyse wird deshalb als zusammenfassend bezeichnet, weil eine „schrittweise Zusammenfassung und Reduktion der Interviewtranskripte“ (Schmidt 2010, S. 477) stattfindet. Das bedeutet, dass zuerst ein Selektionskriterium entwickelt wird, wie das in der Variante der *Inhaltlich-Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* der Fall ist und nachfolgend erläutert wird. Anschließend werden die Kategorien induktiv, also aus dem Textmaterial heraus, gebildet (vgl. vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 326f). Dieses Vorgehen ist dann angemessen, wenn die inhaltliche Ebene vordergründig ist (vgl. Mayring 2017, S. 472). Das bedeutet, dass weniger der Zeitpunkt einer Aussage als deren Inhalt und somit Handlungslogiken und Relevanzsetzungen wichtig sind. (Vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 56) Außerdem kann von einer Vergleichbarkeit der Expert\*innen bei der Interpretation der Interviews ausgegangen werden, da sie alle auf dieselben, auf ein bestimmtes Thema fokussierenden, Leitfragen antworten und sich mit der gleichen Thematik beschäftigen (vgl. ebd. S. 56), auch wenn dies bei den Interviewpartner\*innen in der vorliegenden Arbeit auf unterschiedliche Weise geschieht.

Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse werden die inhaltlich relevanten Informationen aus den Transkripten extrahiert und anschließend, zwar mit Verweisen, aber getrennt vom ursprünglichen Transkript, weiterverarbeitet beziehungsweise analysiert (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 44). Die Verweise sind wichtig, weil dadurch jederzeit im Ursprungstranskript nachgeschlagen werden kann (vgl. ebd. S. 195). Das bedeutet aber, dass „nicht der Text selbst das Untersuchungsobjekt ist“ (ebd. S. 44), da die Informationen herausgenommen, paraphrasiert, generalisiert und erst dann im Hinblick auf die Kategorien reduziert werden (vgl. ebd. S. 191, 194).

---

<sup>22</sup> Die verschiedenen Formen können bei Mayring/Brunner (2010) oder bei Mayring/Fenzl (2019) nachgelesen werden.

Im Hinblick auf die Gütekriterien dieser Auswertungsmethode können die *Intercoder-* und die *Intracoderübereinstimmung* voneinander unterschieden werden. Die Intracoderübereinstimmung wird dadurch gewährleistet, dass nach der Kodierung das Material nochmals von Beginn an durchgearbeitet wird. Dabei wird darauf geachtet, ob auf dieselben Kategorien geschlossen wird, wie das bei der ersten Kodierung der Fall war. Dadurch kann die Stabilität der Kodierungen überprüft und auf diese Weise auf die Reliabilität geschlossen werden. Für die zweite Variante wird ein\*e zweite\*r Kodierer\*in herangezogen, um die Kodierungen des\*der zweiten Kodierer\*in anschließend auf deren Übereinstimmung mit jenen des\*der Forschenden zu prüfen. (Vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 637f) Die vorliegende Arbeit wird sich auf die Intracoderübereinstimmung stützen, weshalb am Ende die Kategorien nochmals geprüft werden, um dem Reliabilitätsanspruch gerecht zu werden.

#### 3.4.1.1. Die deduktive Kategorienbildung

Zu Beginn der Qualitativen Inhaltsanalyse steht ein übergeordnetes Ordnungsschema, auch als *Suchraster* bezeichnet, fest (vgl. Gläser/Laudel 2004, S.44, S. 194), wodurch, wie bereits erwähnt, der induktiven Vorgehensweise bei der Kategorienbildung am Textmaterial eine deduktive Vorgehensweise vorausgeht (vgl. Schmidt 2010, S. 477). Diese basiert auf den Themengebieten, welche aus dem Leitfaden beziehungsweise aus der Forschungsfrage hervorgehen (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 643). Somit ist die Qualitative Inhaltsanalyse von Beginn an theoriegeleitet (vgl. Mayring 2010, S. 57). Um die Zuordnung des inhaltlich relevanten Materials zu ermöglichen und um zu bestimmen, welche Textteile überhaupt paraphrasiert werden sollen, wurde in der vorliegenden Arbeit ein Kodierleitfaden erstellt und dieser wurde während der Reduktion laufend ergänzt. Der Kodierleitfaden baut auf der Vorlage von Ulich et al. (vgl. 1985 zit. n. Mayring/Fenzl 2019, S. 639) auf, welcher jede Kategorie in eine Definition, in Ankerbeispiele, welche die Zuordnung nochmals anhand von Transkriptteilen verdeutlichen, und in Kodierregeln einteilt, um die Einordnung der inhaltlich relevanten Transkriptteile zu erleichtern und um die Kategorien voneinander abzugrenzen.

Für die vorliegende Arbeit wurde der Kodierleitfaden adaptiert, um dem Forschungsvorhaben optimal zu entsprechen. Das Ordnungsschema, welches zu Beginn den Kodierleitfaden bildete, baut auf den Fragen des Leitfadens, auf dessen inhaltlichen Zielen und somit auf der bereits erarbeiteten Theorie sowie auf der Forschungsfrage auf. Dies ist anhand der nachfolgenden, deduktiv gebildeten Hauptkategorien erkennbar, welche jedoch im Verlauf

der Auswertung noch angepasst und ergänzt wurden. Der Kodierleitfaden ist im Anhang in Kapitel G einsehbar. Zu Beginn wurden fünf deduktive Hauptkategorien, abgeleitet aus dem Leitfaden, festgelegt:

- K1: Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im Unterricht
- K2: Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im Unterricht
- K3: Einbezug des Fluchthintergrunds der Lernenden in den (DaZ-)Unterricht
- K4: Halten der Balance zwischen Nähe und Distanz
- K5: Zusammenarbeit

Wie im Kodierleitfaden ersichtlich, veränderten sich diese Hauptkategorien im Laufe der Analyse stark. Während K1, K4 und K5 durch viele induktive Ober- und Unterkategorien ergänzt wurden, wurde K2 durch K3 ersetzt, da sich herausstellte, dass K2 zu ungenau formuliert war und zu viele Überschneidungen mit K3 aufwies. Außerdem wurde eine neue Hauptkategorie, welche sich mit der Schule als sicherem Ort auseinandersetzt, gebildet.

Dennoch waren die ursprünglichen Hauptkategorien nützlich, da es auf diese Weise möglich war, die inhaltlich relevanten Textstellen aus dem Transkript herauszufiltern, um diese für eine Paraphrasierung und für die danach folgenden Schritte, die Generalisierung und die Reduktion, bis hin zur induktiven Kategorienbildung zugänglich zu machen. Im Anschluss daran konnten induktive Kategorien gebildet und unverzüglich einer der deduktiven Hauptkategorien des Kodierleitfadens zugeordnet werden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 194; vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 643). Denn die Hauptkategorien sind jederzeit durch induktiv gebildete Unter- aber auch durch Oberkategorien sowie durch weitere Hauptkategorien ergänzbar (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 645), wobei Mehrfachzuordnungen möglich sind (vgl. ebd. S. 643). Es können weiters Thematiken, die in den Transkripten vorkommen und zur Forschungsfrage passen, in die Paraphrasen aufgenommen werden, auch wenn sie in der Erstellung des Leitfadens ursprünglich nicht bedacht wurden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 209). Auch dadurch werden die Hauptkategorien laufend ergänzt. Anhand des Ablaufmodells im nachfolgenden Kapitel werden die weiteren Auswertungsschritte, auf welche sich die vorliegende Arbeit stützt, deutlich gemacht.

#### 3.4.1.2. Das Ablaufmodell

Es ist angemessen, sich auf ein Ablaufmodell zu stützen. Mayring schlägt hierbei einen Ablauf in sieben Stufen vor (2000, zit. n. Fellöcker 2006, S. 404f; vgl. Mayring 2010, S. 68):

- „1. Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen (Z1-Regeln)
3. Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus, Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau (Z2-Regeln)
4. Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen (Z3-Regeln)
5. Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (Z4-Regeln)
6. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
7. Neuerliche Überprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial“

Bevor Forschende mit der Auswertung beginnen können, müssen im ersten Schritt des Ablaufmodells die Analyseeinheiten definiert werden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 204). Das ist zum einen die *Kodiereinheit*, welche beschreibt, welcher kleinste Bestandteil des Transkriptes für die Forschung ausgewertet werden soll (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 325; vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 636, 643). In der vorliegenden Arbeit umfasst das, Mayring und Fenzl (2019, S. 643) folgend, „mehrere Wörter mit Sinnzusammenhang – bedeutungstragende Phrasen“, wobei in der vorliegenden Arbeit nur jene Phrasen berücksichtigt werden, die für die Forschungsfrage relevant sind. Als zweites existiert die *Kontexteinheit*, die bestimmt, welche Bestandteile des Transkripts maximal in eine Kategorie fallen dürfen. Ein Beispiel dafür ist die Antwort auf eine Frage des Interviewleitfadens. Davon wird auch in dieser Arbeit ausgegangen. (Vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 325; vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 636, 643) Drittens gibt es die *Auswertungseinheit*. Diese beschreibt, welche Texte in die Auswertung einfließen. (Vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 643) In der vorliegenden Arbeit sind das die Transkripte der fünf Interviews.

Im zweiten Schritt des Ablaufmodells werden die inhaltlich relevanten Teile des Transkripts paraphrasiert, wie das im Anhang in Kapitel F ersichtlich wird. Darüber hinaus sollen alle Teile des Transkripts, die keine inhaltlich relevanten Informationen enthalten, gestrichen und die relevanten anschließend zusammengefasst werden. Dabei werden die wichtigen Transkriptteile auf eine einheitliche Sprachebene gebracht sowie grammatikalisch verkürzt. Das entspricht den Z1-Regeln. (Vgl. Mayring 2010, S. 69; vgl. Mayring 2000, zit. n. Fellöcker 2006, S. 405; vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 637) Um eine Extraktion der Informationen für die Paraphrasierung zu ermöglichen, muss nach Gläser und Laudel (vgl. 2004, S. 194, 198), basierend auf der Theorie

beziehungsweise der Forschungsfrage, bestimmt werden, welche Informationen für die Untersuchung inhaltlich relevant sind und aus diesem Grund herausgenommen werden sollen und welche nicht. Hierbei handelt es sich um ein systematisches Vorgehen von Satz zu Satz und von Transkript zu Transkript, wobei alle Transkripte gleichberechtigt behandelt werden müssen. Durch das systematische und streng regelgeleitete Vorgehen ist es möglich, die Interpretationen transparent und dadurch für andere Forschenden nachvollziehbar zu machen (vgl. ebd. S. 200). Der Schritt der Extraktion ist aber dennoch interpretativ, da die Forschenden selbst entscheiden, welche Informationen wichtig sind und welche nicht (vgl. ebd. S. 195). „Dadurch wird der Zusammenhang zum existierenden Wissen über den Untersuchungsgegenstand und zu den die Untersuchung strukturierenden theoretischen Vorüberlegungen hergestellt.“ (Ebd. S. 198)

Im dritten Schritt findet, im Hinblick auf das Ablaufmodell, die Festlegung des Abstraktionsniveaus statt, welches beschreibt, wie allgemein die Formulierung der Kategorien erfolgt (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 637). Anschließend erfolgt die Generalisierung, wobei die einzelnen Paraphrasen im Hinblick auf ein gemeinsames, höheres Abstraktionsniveau formuliert werden sollen, was den Z2-Regeln entspricht (vgl. Mayring 2010, S. 69). Auch dieser Schritt wird in Kapitel F im Anhang ersichtlich. Danach finden die Schritte vier und fünf statt. Dafür muss eventuell ein höheres Abstraktionsniveau herangezogen werden, um weitere Zusammenfassungen zu ermöglichen. Wiederum erfolgen gegebenenfalls Streichungen bedeutungsgleicher Paraphrasen, es wird erneut selektiert und Paraphrasen mit ähnlichen Gegenständen werden zusammengefasst. Dies entspricht den Z3- und den Z4-Regeln. (Vgl. Mayring 2010, S. 69)

Für die Kodierungen ist es im sechsten Schritt notwendig, die verschiedenen, extrahierten und paraphrasierten Einheiten des Transkripts thematisch zu sortieren. Denn „in einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens von Experten verdichtet und explizit gemacht“ (Meuser/Nagel 2009, S. 57). Die thematische Anordnung erfolgt nicht zwingend innerhalb der gestellten Leitfragen, sondern kann auch leitfragenübergreifend stattfinden, sofern Themen häufiger vorkommen (vgl. Schmidt 2010, S. 478). Durch interviewübergreifende, thematische Vergleiche können neue Kategorien gebildet werden, jedoch unter Einbezug des bisher erarbeiteten. Das bedeutet, eine Neubildung ist möglich, wenn Textstellen in keine bereits gebildeten Kategorien eingeordnet werden können (vgl. Ramsenthaler 2013, S. 30) Wenn bereits ungefähr die Hälfte des Materials durchgearbeitet wurde und kaum mehr neue Kategorien gebildet werden, ist es notwendig, die bisherigen

Kategorien, insbesondere im Hinblick auf die Forschungsfrage und die Theorie, nochmals einer genauen Prüfung zu unterziehen, bevor anhand dieser mit der Analyse fortgeschritten wird (vgl. Mayring 2010, S. 85). Die Kategorien können am Ende zu Hauptkategorien zusammengefasst oder auch als Ober- oder Unterkategorien definiert werden (vgl. Mayring 2010, S. 85; vgl. Mayring 2000, zit. n. Fellöcker 2006, S. 405; vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 637). Aufbauend auf die empirisch fundierten Kategorien könnten Theorien entwickelt werden, welche über das vorliegende Material hinausgehen (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 57). Dies wäre in weiterführenden Forschungen, welche auf die vorliegende Arbeit aufbauen, möglich.

### 3.4.2. Die Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits in Kapitel 3.4.1.1 zur deduktiven Kategorienbildung erwähnt, wurden in der vorliegenden Arbeit zuerst deduktive Kategorien gebildet, die die Analyse der Transkriptdaten leiten sollten, um eine angemessene Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen. Anschließend wurde dem Ablaufmodell, welches im vorherigen Kapitel genauer erläutert wurde, gefolgt. Das bedeutet, dass die inhaltlich relevanten Daten aus den Transkripten extrahiert, paraphrasiert, generalisiert und schlussendlich mit Hilfe thematischer Vergleiche reduziert sowie mit Hilfe des Kodierleitfadens in Haupt-, Ober- und Unterkategorien eingebettet wurden. Diese Schritte sind in den Kapiteln F und G im Anhang ersichtlich. Die Ergebnisse, die sich daraus ableiten lassen, rücken in diesem Kapitel in den Fokus. Die deduktiven Hauptkategorien, die vor der ersten Sichtung des Materials gebildet worden waren, wurden bereits in Kapitel 3.4.1.1 beschrieben. Diese Hauptkategorien veränderten sich jedoch während der Analyse stark und es wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse viele neue, induktive Kategorien aus dem Transkriptmaterial beziehungsweise aus den Aussagen der Interviewten heraus gebildet. Die gebildeten Kategorien werden nun erläutert. Es werden jedoch, im Hinblick auf den erlaubten Umfang der vorliegenden Arbeit, für jede Kategorie einzelne Beispiele zur Veranschaulichung gewählt. Die vollständige Zuweisung der Kategorien zu den Transkriptausschnitten ist in Kapitel F im Anhang einsehbar.

### 3.4.2.1. Hauptkategorie 1: Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht

Hauptkategorie	Oberkategorien
<b>K1</b> Verhaltens- auffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht	Verhaltensauffälligkeiten <b>K1.1</b> wie körperliche Beschwerden <b>K1.2</b> wie Grenzüberschreitung <b>K1.3</b> sind unterschiedlich und nicht immer vorhanden <b>K1.4</b> sind unvorhersehbar und deshalb für Lehrkräfte belastend <b>K1.5</b> sollen reflektiert und erklärt werden

Tabelle 2: Hauptkategorie 1 (eigene Darstellung)

Die Hauptkategorie K1 beinhaltet *Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht*, wobei sich diese Hauptkategorie in fünf Oberkategorien einteilen lässt. Dies sind die Oberkategorien K1.1 *Verhaltensauffälligkeiten wie körperliche Beschwerden*, K1.2 *Verhaltensauffälligkeiten wie Grenzüberschreitung*, K1.3 *Verhaltensauffälligkeiten sind unterschiedlich und nicht immer vorhanden*, K1.4 *Verhaltensauffälligkeiten sind unvorhersehbar und deshalb für Lehrkräfte belastend* sowie K1.5 *Verhaltensauffälligkeiten sollen reflektiert und erklärt werden*.

Die Hauptkategorie K1 umfasst alle Textstellen des Transkripts, welche auf Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht hinweisen. Unter anderem sind das körperliche Beschwerden der geflüchteten Lernenden. Diese umfassen beispielsweise Kopfschmerzen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlaflosigkeit, Hyperaktivität oder Zurückgezogenheit.

*„Dass man zum Beispiel auf Stress reagiert mit KOPFweh oder mit (-) mit dass man nicht schlafen kann oder dass es dann auch schwer ist, sich zu konzentrieren.“* (Interview 2, Zeile 498f)

*„(-) a- also bei ihnen ist es hald eher so in die Richtung von von Hyperaktivität gegangen. Meistens ist es eher so (.) so ein Zurückgezogensein.“* (Interview 3, Zeile 207f)

Zum anderen können Verhaltensauffälligkeiten Grenzüberschreitungen umfassen.

*„Also man trifft Menschen, die in einem hohen Maße bedürftig sind, (.) orientierungslos sind und auch grenzüberschreitend sind (.) aufgrund der Erfahrungen, die sie gemacht haben. Weil das auch eine Erfahrung von (.) oder eine Auswirkung von Trauma sein kann.“* (Interview 5, Zeile 154-156)

Hinzu kommt, dass Verhaltensauffälligkeiten bei den geflüchteten Lernenden sehr unterschiedlich sein können oder aber gar nicht vorhanden sind. Für die Lehrkräfte kann die daraus resultierende Unvorhersehbarkeit des (DaZ-)Unterrichts belastend sein.

*„Weil wir wissen ja nicht welche Kinder. Kinder sind traumatisiert, weil sie eine Krankheit gehabt haben als Kleinkinder. (-) Sie sind traumatisiert, weil sie Missbrauch oder Gewalt erfahren haben [oder] [...] eben möglicherweise aufgrund von Flucht, aber möglicherweise auch nicht. [...] Es kann dadu- dazu führen, dass (.) Lehrer Lehrerinnen manchmal glauben, (.) das Kind ist geflohen, also traumatisiert. (-) Also dann ist ihnen nicht klar, dass das ich hör dann so Sachen wie (.) "Ja die sind beide geflohen, und der eine ist ganz normal und beim anderen, ich weiß nicht was mit dem los ist, der packt das einfach nicht.““ (Interview 2, Zeile 73-82)*

*„Äh aber ich habe dann etwas ausprobiert oder etwas gemacht und (.) die haben einfach ganz anders reagiert, (.) als ich mir das gedacht habe, dass sie reagieren. Und äh (--) und aus dem heraus hab- (.) also im Sinne von, dass die emotioNAL reagiert habe eben (.) manchmal äh oder mit Abwehr reagiert haben oder (.) ä h auf das eine sind sie eingestiegen und auf das andere nicht. In einer anderen Gruppe war es genau umgekehrt. Also es hat auch für mich kein klares Muster gegeben.“ (Interview 5, Zeile 95-99)*

Umso wichtiger ist es laut den Interviewten, die Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden gemeinsam mit diesen zu reflektieren und ihnen gegebenenfalls zu erklären, worum es sich dabei handelt und aus welchen Gründen diese Verhaltensauffälligkeiten auftreten können.

*„[...] was ist überhaupt ein Trauma, und auch diese ähm äh Psychoedukation, damit die ein bisschen stattfinden kann also. Weil ja für Kinder oft äh sinnvoll ist, ihnen zu erklären, was passiert denn eigentlich.“ (Interview 2, Zeile 96-98)*

*„Ähm (---) ä h m (-) Ja wenn Probleme auftauchen auch körperlicher Art, auch (.) viel darüber zu sprechen.“ (Interview 2, Zeile 497f)*

Wie die Hauptkategorie K1 zeigt, können die Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten, potenziell traumatisierten Lernenden vielfältig sein und den (DaZ-)Unterricht auf unterschiedlichste Weise beeinflussen. Umso wichtiger ist es, dass die Schule einen sicheren Ort darstellt. Mit diesem Aspekt beschäftigt sich die Hauptkategorie K2 im nachfolgenden Kapitel.

### 3.4.2.2. Hauptkategorie 2: Die Schule als sicherer Ort

Hauptkategorie	Oberkategorien
<b>K2</b> Schule als sicherer Ort	Schule als sicherer Ort <b>K2.1</b> in Abhängigkeit von Klassenzusammensetzung <b>K2.2</b> aber oft Unwissenheit der Lehrkräfte diesbezüglich <b>K2.3</b> in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen

Tabelle 3: Hauptkategorie 2 (eigene Darstellung)

Die Hauptkategorie *K2 Schule als sicherer Ort* umfasst die drei Oberkategorien *K2.1 Schule als sicherer Ort in Abhängigkeit von der Klassenzusammensetzung*, *K2.2 Schule als sicherer Ort, aber oft Unwissenheit der Lehrkräfte diesbezüglich* sowie *K2.3 Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen*.

Alle Textstellen des Transkripts, welche sich mit der Schule als sicherem Ort auseinandersetzen, sind in der Hauptkategorie K2 enthalten. Ein sicherer Ort kann vieles umfassen.

*„Also ich (.) mache klar, dass der sichere Ort eben vieles sein kann. Das kann wirklich räumlich sein, das kann eine Person sein, das kann äh (-) ein Sprichwort sein, das kann ein Stein sein, den sie [die geflüchteten Lernenden] halten, eine Zeichnung, ein Symbol, ein Foto. (-) Das kann (.) ähm (.) eine Meditation sein, die sie immer wieder, also es kann so vieles sein, also den sicheren Ort kann man durch ganz vieles kreieren.“ (Interview 2, Zeile 154-158)*

Wichtig ist, dass die geflüchteten Lernenden die Schule als sicheren und gewaltfreien Ort erleben, da es sich häufig um den einzigen sicheren Ort handelt, zu dem sie Zugang haben.

*„Weil es der einzige Ort ist, wo nicht das Telefon läutet (.) und die Eltern darüber diskutieren, wer ist verschollen, wer ist gestorben. Sie Nachrichten hören über den Krieg. (.) Äh sie über Gewalttaten hören und damit konfrontiert sind. Und die Schule so etwas wie ein Ort ist, (.) wo möglicherweise schon Diskriminierung, Rassismus, und so weiter da ist oder auch (.) schlecht- schlechter Behandlung in der Klasse. Aber (.) diese Assoziation zum Krieg sind nicht da (.) und zur Flucht sind nicht da. Das heißt, ähm für manche Kinder ist das der Ort, wo sie wirklich durchschnaufen können.“ (Interview 2, Zeile 163-169)*

*„Und ich glaube das Wichtigste für solche Kinder ist einfach auch, dass sie die Schule als sicheren Ort erleben.“ (Interview 4, Zeile 140f)*

Die Klassenzusammensetzung kann sehr unterschiedlich sein. Ob die Schule als sicherer Ort wahrgenommen werden kann oder nicht, hängt unter anderem von dieser Klassenzusammensetzung sowie von der Einschätzungsfähigkeit der Lehrkräfte diesbezüglich ab.

*„Wenn das im Unterricht ist ähm (.) ist auch wieder die Frage, ja wer sitzt denn noch in der Klasse. Also das ist so kontextabhängig. Und genau das muss man halt den Lehrerinnen beibringen und Lehrern, dass (.) dass es da kein Rezept gibt ja.“ (Interview 2, Zeile 359-362)*

*„Und es ist halt immer wirklich sehr sehr gemischt. Also die Leute (.) sind teilweise äh haben sie Fluchthintergrund, teilweise aber auch nicht. Es es gibt welche, die aus anderen EU-Ländern, j a aus so (.) Spanien, Frankreich, England äh dann ganz viele halt aus Osteuropa und natürlich jetzt auch viele Leute aus aus Syrien, aus Afghanistan, (.) Afrika. Also es ist wirklich sehr gemischt, von der Herkunft und auch von dem her ähm weshalb die Leute überhaupt hier sind ja. U n d das macht es natürlich auch manchmal relativ schwierig dann. Äh (.) auf der anderen Seite ist es sehr bunt.“ (Interview 3, Zeile 14-20)*

Obwohl die Einschätzungskraft der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle in Bezug auf die Schule als sicheren Ort spielt, sind sie sich häufig nicht bewusst, dass die Schule einen sicheren Ort für die geflüchteten Lernenden darstellen kann.

*„Und dass das so ist, das (.) ist vielen Pädagoginnen gar nicht bewusst.“ (Interview 2, Zeile 171)*

Eine Bewusstseinsentwicklung der Lehrkräfte wäre jedoch wichtig, damit die Schule als sicherer Ort gestaltet werden kann, wie dies über Stabilität, Sicherheit, klare Regeln und Strukturen möglich ist.

*„Und dann gibt es natürlich die traumapädagogischen Skills nochmal also also (-) ganz simple Sachen wie (.) äh klare Regeln, klare Strukturen, möglichst viel Partizipation äh (.) möglichs viel ähm (-) Klarheit schaffen. F r ü h ein Regelwerk und Klarheit schaffen. Ganz simple Dinge wie klar machen, wann sind Ferien, wann sind Freitage, wann sehen wir uns nicht, wann sehen wir uns schon äh (-) damit die Kinder sich nicht schrecken, wenn plötzlich zwei Monate frei sind und sie haben das gar nicht gedacht.“ (Interview 2, Zeile 490-495)*

*„Also bei einem VOLKsschulkind oder bei den Volksschulkindern glaube ich ähm (.) profiTIEREN die schon (.) sehr stark davon, wenn das eine Lehrkraft ist, d i e wirklich klare Regeln setzt. Also (-) weil Struktur ist dann das Wichtigste. Wenn das Kinder sind, die keine Struktur gewohnt sind, dann haben sie natürlich ein Problem mit Struktur ä h m aber gerade auch wenn sie die Sprache nicht verstehen, ist es für sie hilfreich, wenn sie*

wissen, was ungefähr wann passiert. Also wenn der Ablauf auch klar ist.“ (Interview 4, Zeile 134-139)

Die Schule kann für die geflüchteten und potenziell traumatisierten Lernenden einen sicheren Ort darstellen, wie durch dieses Kapitel aufgezeigt wurde. Das ist jedoch abhängig von der jeweiligen Klassenzusammensetzung sowie vom Wissen der Lehrkräfte bezüglich Voraussetzungen für einen sicheren Ort und der dahingehenden Gestaltung des (DaZ-)Unterrichts. Welche Auswirkungen das für den konkreten Umgang mit geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht hat, wird im nachfolgenden Kapitel ausgeführt.

### 3.4.2.3. Hauptkategorie 3: Der Umgang mit den geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht

Hauptkategorie	
<b>K3</b> Umgang mit geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht	
Oberkategorien	Unterkategorien
<b>K3.1</b> Umgang mit Fluchterzählungen	bei Fluchterzählungen <b>K3.1.1</b> Zeit zum Zuhören nehmen <b>K3.1.2</b> aktiv und empathisch zuhören <b>K3.1.3</b> Freiwilligkeit unabdingbar <b>K3.1.4</b> in das „Hier und Jetzt“ zurückführen
<b>K3.2</b> Lernendenzentrierter (DaZ-) Unterricht	<b>K3.2.1</b> Unterrichts Anpassung an individuelle Lebenssituationen durch <b>K3.2.1.1</b> verschiedenste Themengebiete: <b>K3.2.1.1.1</b> können dennoch zu negativen Reaktionen führen <b>K3.2.1.1.2</b> sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich <b>K3.2.1.1.3</b> ohne „Markierung“ <b>K3.2.1.2</b> sensible Unterrichtsplanung <b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig <b>K3.2.3</b> Gruppengespräche und Zusammenarbeit fördern

Tabelle 4: Hauptkategorie 3 (eigene Darstellung)

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde die Hauptkategorie K3 mehrmals unterteilt. Die Hauptkategorie *K3 Umgang mit geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht* besteht aus zwei

Oberkategorien, K3.1 *Umgang mit Fluchterzählungen* und K3.2 *Lernendenzentrierter (DaZ-)Unterricht*. Diese Oberkategorien können wiederum in mehrere Unterkategorien gegliedert werden. Oberkategorie K3.1 setzt sich aus den Unterkategorien K3.1.1 *bei Fluchterzählungen Zeit zum Zuhören nehmen*, K3.1.2 *bei Fluchterzählungen aktiv und empathisch zuhören*, K3.1.3 *bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar* sowie K3.1.4 *bei Fluchterzählungen in das „Hier und Jetzt“ zurückführen* auf der ersten Ebene zusammen. Dahingehen besteht Oberkategorie K3.2 aus drei Unterkategorien auf der ersten Ebene, aus Kategorien, die diesen Unterkategorien untergeordnet sind, und sich somit auf der zweiten Ebene befinden sowie aus Kategorien, die diesen Unterkategorien wiederum untergeordnet sind und somit auf der dritten Ebene sind. Die drei Unterkategorien auf der ersten Ebene sind K3.2.1 *Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch...*, K3.2.2 *Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig* und K3.2.3 *Gruppengespräche und Zusammenarbeit fördern*. Diese Unterkategorien können nun weiter unterteilt werden. Die Unterkategorie K3.2.1 auf der ersten Ebene umfasst die zwei Unterkategorien K3.2.1.1 *verschiedenste Themengebiete* und K3.2.1.2 *sensible Unterrichtsplanung* auf der zweiten Ebene. Die Unterkategorie K3.2.1.1 auf der zweiten Ebene beinhaltet hingegen die drei Unterkategorien K3.2.1.1.1 *können dennoch zu negativen Reaktionen führen*, K3.2.1.1.2 *sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich* und K3.2.1.1.3 *ohne „Markierung“* auf der dritten Ebene.

Die Hauptkategorie K3 umfasst alle Textstellen der Transkripte, welche auf den Umgang der Lehrkräfte oder anderer Lernender mit den geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht hinweisen. Um dies zu verdeutlichen, wurde sie explizit von der Hauptkategorie K1 abgegrenzt, welche sich, wie bereits erwähnt, ausschließlich mit den Verhaltensauffälligkeiten von geflüchteten Lernenden beschäftigt. Konkrete Strategien zum Umgang sind hingegen nur in der Hauptkategorie K3 enthalten. Unter anderem beschäftigt sich die Hauptkategorie K3 mit dem Umgang mit Fluchterzählungen. Dabei ist es überaus wichtig, dass Lehrkräfte sich für das Zuhören Zeit nehmen und dass dieses Zuhören aktiv und empathisch stattfindet.

*„also (.) da da muss man auf jeden Fall sagen "Du, ich höre dir toTAL gerne zu, aber jetzt gerade passt das gar nicht. Siehst eh, da ist es laut, da ist gerade sehr wenig Zeit, ich muss in die nächste Klasse, sollen wir uns etwas ausmachen? Sollen wir etwas überlegen, wo wir plaudern können? Und (.) magst du vielleicht sogar (.) deine Eltern dazuholen? Wollen die vielleicht auch mitplaudern? Oder magst du aLLEINE plaudern?" Einfach zu schauen, braucht das Kind Ressourcen dafür? Nämlich persönliche Ressourcen auch. Oder will das Kind mit mir alleine reden? Dann einen Raum zu schaffen und einen ZEITpunkt zu schaffen, der passt.“* (Interview 2, Zeile 343-349)

*„Also ich denke mir, genau das ist wichtig, dass man sehr sehr vorsichtig damit [mit den Erzählungen] umgeht.“ (Interview 1, Zeile 267f)*

*„Ja aktives Zuhören. [...] Da sein und einfach empathisch sein. Und das muss man tatsächlich üben.“ (Interview 2, Zeile 337, 339)*

Hinzu kommt, dass die Freiwilligkeit der Erzählenden bei Geschichten über deren Flucht unabdingbar ist und gewährleistet sein muss, um Re-Traumatisierungen zu vermeiden.

*„Aber diese Dinge kommen nur heraus, wenn die Kinder (.) äh (--) wissen, dass sie es erzählen können und dürfen und (.) nicht (.) gezwungen sind, das zu machen.“ (Interview 1, Zeile 264f)*

*„Was ich halt auch versuche, ist, dass ich (.) die Leute (.) nicht dazu dränge, dass sie etwas erzählen müssen, wenn sie nicht (.) wollen. Also es ist dann (-) bei diesen Dingen meistens FREIwillig, ob sie jetzt eine Antwort geben oder oder ob sie (-) da `halt nichts dazu sagen.`“ (Interview 3, Zeile 170-173)*

*„Bei dem einen ja man (.) dann ist es eben, den Leuten nicht zu viel Druck zu machen. Also weder, dass sie jetzt etwas sagen müssen äh aber auf der anderen Seite zuzulassen, dass sie etwas sagen können, wenn sie wollen.“ (Interview 3, Zeile 267-269)*

*„Weil ich glaube, dass das von den Kindern selbst kommt, wenn sie darüber sprechen wollen. [...] Äh da ist die Gefahr zu groß der Re-Traumatisierung der Kinder, wenn dieses "Erzähl einmal". Und (.) wenn ein Kind von sich aus sagt "Ich würde gerne erzählen von Syrien und (.) wie das früher ausgeschaut hat dort". Dann sofort (.) soll das Kind bitte gerne erzählen. Das Problem ist, dass dann die Frage kommt "Na und wie ist es jetzt? Und wie ist das für dich?" Also diese Grenze zu wahren (.) wirklich die ERZÄHLUNG nur bis dorthin, wo das Kind bereit ist, zu erzählen, (.) und auch gut zu beobachten, ob es eh nicht selbst auch eine Grenze überschreitet.“ (Interview 2, Zeile 302f, 305-311)*

Sollten Fluchterzählungen im (DaZ-)Unterricht vorkommen, besteht die Aufgabe der Lehrkräfte nicht nur darin, zuzuhören, sondern die geflüchteten Lernenden müssen auch wieder in das *Hier und Jetzt* zurückgeführt werden.

*„Äh (.) aber ich bin die, die dafür zuständig ist, dass jetzt hier Unterricht stattfindet. Das heißt, diese Erzählung (.) muss in einen Rahmen gehen. Also muss irgendwie einen Platz kriegen und ich führe sozusagen wieder zurück in das Hier und Jetzt. Und das ist ein Teil des traumasensiblen Arbeitens ist (.) dass man in der Lage ist sozusagen äh diese diese Erzählung äh zu äh äh (--) auch ein Stück weit zu kanalisieren.“ (Interview 5, Zeile 182-187)*

Des Weiteren spielt der lernendenzentrierte (DaZ-)Unterricht eine Rolle. Es ist relevant, den Unterricht an die individuelle Lebenssituation der geflüchteten Lernenden anzupassen, damit diese sich angenommen fühlen.

*„Äh geduldig sein und äh m (-) schon auch das Gefühl vermitteln, dass (-- ) dass mir als Lehrkraft klar ist, dass das keine normALEN Schüler sind. Was ich damit meine ist, dass das Schüler sind, die (.) ganz viele andere Probleme noch im Hinterkopf haben als (.) eben ein normaler Schüler. Ä h m gerade bei den Älteren Älteren sind das hald sehr oft Behördengänge, die sie ständig für die Familie machen müssen, ähm(-) Probleme mit der Wohnung, ähm dass man keine Mindestsicherung bekommt ähm oder dass man deswegen eben auch nicht krankenversichert ist. Also das sind so ganz GRUNDliegende, (-) existenzielle Dinge (.) ähm die oft bedroht sind in deren Leben. Und ich glaube, wenn sie das Gefühl haben, die Lehrer sehen das auch oder haben ein bisschen eine Ahnung davon (.) dann fühlen sie sich besser angenommen.“ (Interview 4, Zeile 196-205)*

Um dieses Gefühl des Angenommenseins bei den Lernenden im Unterricht zu unterstützen, ist die Adaption verschiedenster Themengebiete wichtig. Eine Vielzahl an Themengebieten kann bei geflüchteten Lernenden zu negativen Reaktionen führen, wobei eine Vermeidung aller Themengebiete unmöglich ist, da sich die geflüchteten Lernenden darin unterscheiden, auf welche Themengebiete sie negativ reagieren und auf welche nicht.

*„A l s o ähm (-- ) ich kann das auch manchmal gar nicht so sehr abschätzen vorher, welches Thema jetzt was auslösen wird, weil man das (-) äh es gibt hald so die typischen Themen, die man dann weiß, o k a y irgendwie Zelt, Campingplatz kommt nicht so gut. A b e r ((lacht)) ich würde jetzt vielleicht auch nicht Schiffe versenken spielen oder so ja. Das ist dann eh klar. Aber manchmal kommt es hald auch bei Themen, die absolut (.) unverfänglich zuerst einmal ausschauen.“ (Interview 3, Zeile 74-79)*

*„Aber (.) ich glaube, (.) man kann diese Themen hald nicht ganz ausklammern, weil das so ähm so vielfältig ist.“ (Interview 3, Zeile 95f)*

Lehrkräfte sollten sich aus diesem Grund darum bemühen, eigene und für die geflüchteten Lernenden möglichst unverfängliche Schwerpunkte bei den größtenteils vorgegebenen Themengebieten zu setzen. Darüber hinaus ist es wichtig, die Themen an die individuellen Lebenssituationen der geflüchteten Lernenden anzulehnen.

*„Und dann steht im Buch "Susi geht mit Toni in den Park." [...] Und ich denke mir "Ja genau, genau. Susi geht mit Toni in den Park." [...] [Und Schüler E] geht schießen. [...] Und ich habe die Bücher weggelassen. Das war der Grund, warum ich (.) keine Bücher mehr verwendet habe. (-) Und 'kaum verwende'." (Interview 1, Zeile 569f, 576f)*

*„Und es ist teilweise auch problematisch, weil das auch von den (.) äh (.) von der Prüfung her sehr stark vorgegeben ist, dass solche Themen müssen ja auch angesprochen werden. Also jetzt nicht Flucht, aber so diese Vergleiche. "Und wie ist es in deinem Land?" "Und wie- und Familie?"“ (Interview 3, Zeile 63-66)*

*„Ä h m ja also (.) das (.) das sind eben (2) so diese Dinge mit mit Campingplatz zum Beispiel. Ä h m (-) ich habe sonst (.) ich habe die Themen (.) äh einen anderen Schwerpunkt darauf gelegt oder oder (.) ein bisschen andere Materialien gewählt. Ähm (.) einfach, weil ich auch denke, dass manches für diese Gruppe äh nicht passt. Und das ist aber auch von Gruppe zu Gruppe wieder (.) ein bisschen äh unterschiedlich. Ich versuche hald dann (-) ähm mehr Dinge zu machen, die wo ich mir denke, das könnte ihnen jetzt etwas bringen oder das könnte sie interessieren.“ (Interview 3, Zeile 145-150)*

Wichtig ist außerdem, dass die Lehrkräfte bei der Besprechung der Themen darauf achten, die geflüchteten Lernenden nicht zu markieren. Themen sollen zwar angesprochen werden, jedoch ohne einzelne Lernende in Verbindung damit hervorzuheben.

*„Dann kann man das auch aufgreifen in einem ganz anderen Kontext. Also [...] einfach ein Beispiel herzunehmen, das (.) fiktiv ist oder aus einer ganz anderen Region der Welt ist, einfach um (.) Identifikation zu erLAUBEN (-) und das darüber sprechen ermöglichen, aber nicht äh (.) sozusagen einzelne Kinder markieren in der Klasse.“ (Interview 2, Zeile 323-328)*

*„Naja eben das Kind [nicht] markieren. Also markieren im Sinne von diesem labeling also dass ich da einfach äh über die (.) den Syrienkrieg sprechen und dann sagen "Naja du ähm (.) bist ja aus Syrien, erzähl einmal (-) wie das so ist.“ (Interview 2, Zeile 538-540)*

Um die individuellen Lebenssituationen der geflüchteten Lernenden zu berücksichtigen, ist nicht nur der angemessene Umgang mit verschiedensten Themen, sondern auch eine sensible Unterrichtsplanung relevant. Diese umfasst unter anderem das Wissen der Lehrkräfte über angemessene Unterrichtsangebote für geflüchtete Lernende sowie die Berücksichtigung der Beziehungen der geflüchteten Lernenden untereinander.

*„Es kommt eben immer auch darauf an, was das Problem ist. Wenn es (.) Konzentrationsprobleme gibt, dann kann man natürlich über Lernstrategien sprechen. Wie teile ich mir den Stoff ein.“ (Interview 4, Zeile 286-288)*

*„Die Frage können Menschen, die miteinander im Krieg waren, im Kurs nebeneinander lernen?“ (Interview 5, Zeile 111f)*

*„Und uns die Frage gestellt, nachdem wir beobachtet haben, wie stark der Rassismus unter den MIGRANTENgruppen war gegenüber afrikanischen Jugendlichen, brauchen die jetzt einen extra Kurs oder nicht? Es (.) da waren so viele Fragen.“ (Interview 5, Zeile 128-130)*

Zu einem lernendenzentrierten (DaZ-)Unterricht gehört zudem, dass sowohl die Lehrkräfte als auch andere, nichtgeflüchtete Lernende den geflüchteten Lernenden und deren Bedürfnissen Verständnis entgegenbringen.

*„Ähm, wenn eine Lehrerin also (.) wenn man einige Kinder hat mit anderen Sprachen, es wäre so hilfreich, (-) so sozial emotional auf die Kinder zuzugehen ja. Also ein- ein- einige Wörter reden. Nicht viel. (.) Also ein paar Wörter wissen in der Sprache. Es ist ja es ist nicht wie damals. Man kann im Internet eingeben irgendeine Sprache. (-) Wichtige Sachen. "Guten Morgen, wie geht es dir, Hallo" oder "Tschüss". Ganz simple Sachen.“ (Interview 1, Zeile 768-773)*

*„Und (.) ähm (.) bei manchen ist es hald so, dass ich versuche, für die (.) in der ganzen Gruppe ein bisschen (-) hald äh (-- ) bisschen Verständnis äh (.) zu erzeugen für (.) für Leute die hald wahrscheinlich traumatisiert sind und dann (.) äh sich hald ein bisschen anders verhalten. Also ich glaube, das ist schon sehr wichtig, dass die Leu- die anderen (.) das einfach auch (.) mitkriegen, weil (-) es es geht ja nicht nur so um das jetzt darüber zu reden oder nicht darüber zu reden, sondern einfach in dem gesamten Unterricht. Ja jemand (-- ) ähm verhält sich irgendwie hald (.) anders (.) komisch und und da dann diesen Menschen trotzdem zu akzeptieren.“ (Interview 3, Zeile 192-199)*

*„Ä h m (4) gar nicht machen sollte, ich glaube (5) ich glaube ich meine Stabilität ist so ein Schlagwort und natürlich ist auch Empathie ein Schlagwort. Aber ich glaube, das ist schon exTREM wichtig. Weil, (.) ich meine, wie kann ich einem Lehrer sagen, dass Empathie wichtig ist. Oder (.) Empathie kann man nicht lernen glaube ich. Es muss nicht einmal Empathie sein. Es muss vielleicht auch Verständnis sein. Und Geduld. Und Kinder sp- (-) oder auch die älteren Schüler spüren das sehr wohl, ob da GeDULD und Verständnis da ist oder eben nicht.“ (Interview 4, Zeile 186-191)*

*„Ähm je nachdem, an welchem Schulstandort man ist (.), wie gesagt, ich glaube, das Wichtigste ist ähm es geht gar nicht so um MethODEN, sondern (.) das ist zumindest meine Meinung, ich glaube die Kinder spüren ganz viel. Und wenn da eine Lehrkraft ist, die (2) wie gesagt, Verständnis hat, dann ist das schon einmal sehr hilfreich.“ (Interview 4, Zeile 350-354)*

Weiters beinhaltet ein lernendenzentrierter (DaZ-)Unterricht, dass die Lehrkräfte die Zusammenarbeit unter den Lernenden, deren Integration in die Gruppe sowie Gruppengespräche fördern.

*„Ich habe ich sage immer den Eltern auch "Wichtig ist nicht, dass die Kinder hier mit Lernstoff, ja, beworfen werden. Dass wir alles schaffen. Sie schaffen es sowieso, (.) ja." Am wichtigsten für mich ist, dass man den Kindern diese (.) sozial emo- also sozial emotionale Dinge mitgibt. (.) Dass die Kinder miteinander gut umgehen können.“ (Interview 1, Zeile 372-376)*

„Also es gibt schon auch ein paar Leute, die mir (.) ähm so *ALLEINE* etwas erzählt haben ähm aber (.) das meiste was was eigentlich so besprochen wird, wird schon in der Gruppe besprochen.“ (Interview 3, Zeile 139-141)

„Ja ansonsten sind es eben, ich glaube halt, dass für die Leute schon sehr wichtig ist, in einer Gruppe *AUFgehoben* zu sein dann und da akzeptiert zu sein [...].“ (Interview 3, Zeile 289f)

Dieses Kapitel hat anhand der Hauptkategorie K3 aufgezeigt, dass im Umgang mit geflüchteten, potenziell traumatisierten Lernenden im (DaZ-)Unterricht sowohl darauf geachtet werden sollte, angemessen auf Fluchterzählungen zu reagieren als auch den (DaZ-)Unterricht an sich im Hinblick auf vielfältige Themengebiete sowie auf die Bedürfnisse der Lernenden an die individuellen Lebenssituationen anzupassen und lernendenzentriert zu gestalten. Das nachfolgende Kapitel wird sich hingegen der Relevanz der Erhaltung einer Balance zwischen Nähe und Distanz auf Seiten der Lehrkräfte widmen.

#### 3.4.2.4. Hauptkategorie 4: Die Balance zwischen Nähe und Distanz

Hauptkategorie	
<b>K4</b> Balance zwischen Nähe und Distanz	
Oberkategorien	Unterkategorien
<b>K4.1</b> Reflexion des eigenen Rollenverständnisses	Reflexion <b>K4.1.1</b> der Lehrer*innenrolle <b>K4.1.2</b> der Eignung für den teils emotionalen Beruf <b>K4.1.3</b> der Handlungshintergründe <b>K4.1.3.1</b> in Zusammenhang mit privater Lebenssituation <b>K4.1.3.2</b> in Zusammenhang mit Sympathie
<b>K4.2</b> Selbstfürsorge	Selbstfürsorge <b>K4.2.1</b> durch viel Schlaf <b>K4.2.2</b> durch Trennung von Beruf und Freizeit <b>K4.2.2.1</b> durch Vermeidung von ständiger Erreichbarkeit <b>K4.2.2.2</b> durch Vermeidung von privater Involvierung <b>K4.2.3</b> durch Kommunikation mit den Lernenden <b>K4.2.3.1</b> über eigene Grenzen <b>K4.2.3.2</b> über Überforderung und persönliche Bedürfnisse <b>K4.2.4</b> sonst sekundäre Traumatisierung möglich <b>K4.2.5</b> durch Wissensaneignung

Tabelle 5: Hauptkategorie 4 (eigene Darstellung)

Die Hauptkategorie K4 *Balance zwischen Nähe und Distanz* umfasst zwei Oberkategorien, K4.1 *Reflexion des eigenen Rollenverständnisses* und K4.2 *Selbstfürsorge*. Diese beiden Oberkategorien beinhalten Unterkategorien auf der ersten und zweiten Ebene. Oberkategorie K4.1 besteht aus den Unterkategorien K4.1.1 *Reflexion der Lehrer\*innenrolle*, K4.1.2 *Reflexion der Eignung für den teils emotionalen Beruf* und K4.1.3 *Reflexion der Handlungshintergründe* auf der ersten Ebene, während Oberkategorie K4.2 sich aus den Unterkategorien K4.2.1 *Selbstfürsorge durch viel Schlaf*, K4.2.2 *Selbstfürsorge durch Trennung von Arbeit und Beruf*, K4.2.3 *Selbstfürsorge durch Kommunikation mit den Lernenden*, K4.2.4 *Selbstfürsorge, sonst sekundäre Traumatisierung möglich* und K4.2.4 *Selbstfürsorge durch Wissensaneignung* auf der ersten Ebene zusammensetzt. Diese Unterkategorien auf der ersten Ebene sind teilweise in Unterkategorien auf der zweiten Ebene geteilt. Das trifft für die Unterkategorie K4.1.3 auf der ersten Ebene zu, welche die Unterkategorien K.4.1.3.1 *Reflexion der Handlungshintergründe in Zusammenhang mit privater Lebenssituation* und K4.1.3.2 *Reflexion der Handlungshintergründe in Zusammenhang mit Sympathie* auf der zweiten Ebene beinhaltet sowie für die Unterkategorie K4.2.2 auf der ersten Ebene durch die Einteilung in K4.2.2.1 *Selbstfürsorge durch Trennung von Beruf und Freizeit durch Vermeidung von ständiger Erreichbarkeit* und K4.2.2.2 *Selbstfürsorge durch Trennung von Beruf und Freizeit durch Vermeidung von privater Involvierung* auf der zweiten Ebene und für die Unterkategorie K4.2.3 auf der ersten Ebene, welche die Unterkategorien K4.2.3.1 *Selbstfürsorge durch Kommunikation mit den Lernenden über eigene Grenzen* und K4.2.3.2 *Selbstfürsorge durch Kommunikation mit den Lernenden über Überforderung und persönliche Bedürfnisse* auf der zweiten Ebene umfasst.

Der Hauptkategorie K4 wurden alle Textstellen der Transkripte zugeordnet, welche auf den Umgang der Lehrkräfte mit den eigenen, individuellen Erfahrungen, die sie mit den geflüchteten Lernenden machen sowie auf Selbstfürsorge hinweisen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Balance zwischen Nähe und Distanz in einem Spannungsverhältnis zueinandersteht und die Aneignung dieser Balance einen Prozess darstellt.

„Und Nähe und Distanz, das ist einfach ein Spannungsverhältnis, [...]“ (Interview 2, Zeile 635)

„Wie geht man damit um. (3) Ich glaube, da muss jeder, erstens glaube ich, dass man mit der Z e i t einfach (.) lernt, das bis zu einem gewissen Grad nicht an sich heranzulassen. Ich glaube, das ist ein automatischer ProZESS, den man gar nicht so bewusst steuern kann.“ (Interview 4, Zeile 245-247)

Umso notwendiger ist es, das eigene Rollenverständnis zu reflektieren. Diese Reflexion bezieht sich zum einen auf die eigene Rolle als Lehrkraft beziehungsweise darauf, dass Lehrkräfte keine Sozialarbeiter\*innen oder Psycholog\*innen sind und dennoch das Leben der Lernenden mitprägen.

*„[...] traumasensibles Handeln oder (.) ich nenne es traumapädagogisches Handeln äh weil traumasensibel für mich ähm (.) die Gefahr birgt, dass Pädagoginnen nicht verstehen, dass sie keine Therapeutinnen sind.“ (Interview 2, Zeile 59-61)*

*„Und das heißt, sie [die Fluchterzählung] braucht einen Rahmen, aber sie braucht auch ein Kästchen, wo sie hinein kann. Weil ich bin keine Therapeutin (.) das heißt ich bin nicht die, der das erzählt wird, damit es geHEILT wird, sondern ich bin die, der es erzählt wird, weil ich gerade da bin.“ (Interview 5, Zeile 180-182)*

*„Und auch mein Glück damals war, weil das ist ja etwas, was (.) auch mich natürlich betroffen hat, solange ich noch in einer Volkshochschule gearbeitet hatte, (.) die Grenze, wo ist die Grenze zwischen (.) Sozialarbeit und Unterricht.“ (Interview 5, Zeile 149-152)*

*„Und aus dieser Beziehung habe ich dann noch einmal versucht, mit den Sozialarbeitern versucht, Sachen zu besprechen. Und die haben mich dann ganz oft auf meine Grenze verwiesen. Die haben gesagt, das geht mich gar nichts an. "Du bist für Deutsch zuständig. Du musst dich nicht" Und das war damals für mich nicht angenehm, weil ich hätte gerne (.) wäre ja sehr gerne sehr wichtig gewesen. A b e r es hat mir auch geholfen ja. Dass mir jemand gesagt hat, das das (.) darum musst du dich nicht kümmern. Das ist unsere Aufgabe.“ (Interview 5, Zeile 294-300)*

*„Einfach dass dass (.) Pädagoginnen im Lehrberuf überhaupt nicht bewusst ist, was für eine tragende Rolle sie für Menschen spielen. Ein Leben lang. Und wie viele Erwachsene sagen "Hätte ich damals nicht diese Lehrerin gehabt, (-) die ich so gern gehabt habe. Es war mir egal, was wir in Deutsch oder Mathe machen. Aber ich habe es für sie gelernt, weil ich sie so gern gemocht habe." Das kennen so viele Erwachsene und trotzdem vergessen sie, was für eine wichtige Rolle sie spielen.“ (Interview 2, Zeile 660-665)*

Weiters hängt das Halten der Balance zwischen Nähe und Distanz mit der persönlichen Eignung der Lehrkräfte für den teils emotional belastenden Beruf und deren Fähigkeit, mit dieser Belastung umzugehen, zusammen.

*„Ähm. (-) Nahegehen tut es einem trotz-. Also mir zumindest schon.“ (Interview 1, Zeile 524)*

*„Ich glaube, man muss sich selber genau überlegen, wie gut kann ich mit (.) emotionaler (.) hoher Emotionalität umgehen? [...] Erschreckt mich das oder nicht, fürchte ich mich davor oder nicht. Wenn ich mich davor fürchte, glaube ich, ist der Unterricht von*

*geflüchteten Menschen vielleicht etwas, was man besser lassen soll.“ (Interview 5, Zeile 316f, 319-321)*

Darüber hinaus sollten Lehrkräfte ihre eigenen Handlungshintergründe im Hinblick auf die Balance zwischen Nähe und Distanz berücksichtigen. Es ist möglich, dass ein Zusammenhang mit der privaten Lebenssituation oder mit der Sympathie, welche gegenüber einzelnen Lernenden gehegt wird, besteht.

*„Also ich habe vieles gesehen. ((lacht)) Ich habe auch vieles erlebt selber. Deswegen weiß ich, wie schlimm das sein kann. [...] Deswegen habe ich einen natürlichen Umgang mit diesen Sachen glaube ich.“ (Interview 1, Zeile 498f, 516)*

*„Es gibt einfach Momente, da ist man offener und dann ist man mehr zu, man hat ja selbst auch ein Leben.“ (Interview 2, Zeile 640f)*

*„Ja (---) also (3) das kommt auch sehr darauf an, (.) wie diese einzelnen Personen (-) sind, was was vorher schon da ist (.) oder überhaupt da ist an (-) an Sympathie oder so.“ (Interview 3, Zeile 231-233)*

*„Ja, aber es ist zumindest inzwischen so, dass ich nach Hause gehe u n d in den MEIsten Fällen es schaffe (--) nicht mehr zu viel daran zu denken. Es sei denn es ist vielleicht etwas, das mir besonders nahegeht oder es ist vielleicht ein Schüler (-) ähm den ich beSONDERS mag also egal aus welchem Grund. Also das kann man auch nicht abschalten, dass man den einen vielleicht mehr mag als den anderen. Also nicht mag, aber ein bisschen mehr (.) Sympathie hat. Ähm ja. Aber ich glaube das liegt in der Natur des Jobs auch bis zu einem gewissen Grad.“ (Interview 4, Zeile 253-259)*

Um eine erfolgreiche Selbstfürsorge als Lehrkräfte betreiben zu können, ist es unabdingbar, ausreichend zu schlafen und Beruf und Freizeit voneinander zu trennen. Diese Trennung von Beruf und Freizeit beinhaltet sowohl die Vermeidung von ständiger Erreichbarkeit als auch die Vermeidung von privater Involvierung.

*„Und dann dieses (.) jetzt ist es natürlich mitunter schwierig, weil (.) äh Eltern ja schon teilweise die (.) viele die Emailadressen von den Lehrern haben oder in Whatsappgruppen. Also es ist auch wirklich der Kontakt enger geworden. Und dadurch werden auch Grenzen überschritten. (-) Das heißt, für Lehrer und Lehrerinnen ist es nicht leicht, (.) die zu wahren.“ (Interview 2, Zeile 261-265)*

*„Äh genug schlafen, ä h m wirklich versuchen, es nicht nach Hause mitzunehmen, im Sinne von ich lese meine Emails nicht mehr. Ich was ich ganz wichtig finde ist, man muss sein Telefon abschalten, also sein Diensthandy, wir haben ein Diensthandy.“ (Interview 4, Zeile 249-251)*

*„Aber äh ich involviere mich nicht (-) sehr oder ich mache schon auch klar, dass ich jetzt nicht nicht in meiner Freizeit äh (.) viel Zeit dafür habe.“ (Interview 3, Zeile 238f)*

Des Weiteren ist es im Hinblick auf die Selbstfürsorge wichtig, dass Lehrkräfte mit den geflüchteten Lernenden kommunizieren. Dies umfasst die Kommunikation über die eigenen Grenzen als Lehrkraft, über eventuell auftretende Überforderung und über persönliche Bedürfnisse.

*„Wenn man sich da raushalten will, dann ist es eh äh (.) ja (.) ein sich raushalten. [...] Und das hilft den Kindern überhaupt nicht. (--). Aber ihnen zu sagen ich verstehe es nicht (.) oder (.) oder sonst irgendwie eine Position einzunehmen, wo du (.) auch deine Grenze zugibst und sagst es ist jetzt (.) das verstehe ich jetzt überhaupt nicht oder da kann ich nicht mit oder (.) da kann ich nicht mitreden, das ist eine akzeptable (.) Sache.“ (Interview 1, Zeile 335-341)*

*„Also ich bin immer (.) ein Fan davon, mit Kindern ganz offen zu sprechen. (.) Und gerade bei traumati- potenziell traumatisierten Kindern (.) ist es aus meiner Sicht, noch viel wichtiger, klar zu machen, wer bin ich denn in meiner Rolle. Ich bin keine Freundin. [...] Also (.) auch die Kinder definieren zu lassen, wer bin ich denn, was glaubt ihr denn, (.) wer bin ich für euch. [...] Das heißt (.) die Kinder (.) mit den Kindern klar besprechen und sammeln, "Wer bin ich denn für euch und wer seid ihr für mich?". [...] Und dass es ähm (.) sozusagen (-) nicht beFREUNDET zu sein, sondern dass es ein anderes Verhältnis ist, (.) tut dem keinen Abbruch, dass man sie gern haben kann.“ (Interview 2, Zeile 255-261, 269-273)*

*„Oder viele Lehrerinnen haben dann das Gefühl wenn sie weinen anfangen oder (.) Tränen kriegen, weil sie selbst so betroffen (.) sich fühlen. Auch das zu thematisieren. "Du siehst jetzt, dass so- dass ich weinen muss ja? Und (.) ich kann das jetzt gerade nicht ändern, aber ich glaube brauche jetzt (.) irgendwie einen Schluck Wasser. Einfach (.) es ist wir sind Vorbilder, wir können zeigen, ich muss jetzt für mich sorgen. (.) Das ist nicht eine Zurückweisung von diesem Kind. Sondern es ist ein Lernen "Ui, die sorgt für sich. Die schaut in so einer Situation, dass es ihr gut geht."“ (Interview 2, Zeile 622-628)*

Findet eine solche Kommunikation mit den geflüchteten Lernenden nicht statt und achten Lehrkräfte zu wenig auf ihre Selbstfürsorge und somit auf die Erhaltung der Balance zwischen Nähe und Distanz, ist es möglich, dass es zu einer sekundären Traumatisierung bei den Lehrkräften kommt.

*„Weil ähm ja ich meine es gibt die sekundäre Traumatisierung, wenn man viel mit traumatisierten Menschen arbeitet, ist das einfach erschöpfend.“ (Interview 4, Zeile 238-240)*

*„Und (--). äh (.) die Schlaflosigkeit, die Alpträume also das, wovon Menschen ja betroffen sind, wenn sie sind (.) und das kann uns widerfahren, dass wir plötzlich auch beginnen,*

*schlecht zu schlafen, (.) Alpträume zu haben, unkonzentriert werden, ungeduldig werden äh (.) überreizt werden äh. Also ich finde (.) sozusagen, das gehört auch noch mit in das Spiel, was macht denn das mit uns, (-- ) und (.) ä h m (.) sowohl (.) also das das Trauma als aber auch die Position in der Gesellschaft.“ (Interview 5, Zeile 371-376)*

Wie die vorherigen Ausführungen gezeigt haben, ist es auf vielfache Weise möglich, die Balance zwischen Nähe und Distanz durch Selbstfürsorge zu erhalten. Eine wichtige Rolle spielt außerdem die Wissensaneignung der Lehrkräfte. Umso mehr die Lehrkräfte über das Thema *Flucht und Trauma* wissen, umso erfolgreicher ist die Selbstfürsorge.

*„Ähm (.) naja einerseits würde ich sagen "Bildet euch fort" ((lacht)) Also weil das kann jetzt (.) das wäre jetzt ein Tagesvortrag quasi. [...] Äh also ich kann nur sagen, informIERT euch zum Thema Flucht und Trauma (.) ganz spezifisch und möglichst nicht im Hinblick auf (-) äh wie arg ist das dort sondern (.) was mache ich pädagogisch. Es gibt mittlerweile wirklich viel Material dazu. Es gibt diese- diesen Reader oder das Handbuch zur Traumapädagogik, es gibt wirklich UNglaublich viel im Internet auch schon. Also "Macht euch schlau, bevor ihr glaubt, es geht einfach so. ((schnipst))"“ (Interview 2, Zeile 456-463)*

*„Ich glaube, das ist eines ist (.) ich denke mir (.) ä h m es gibt ein wunderbares Handbuch vom UNHCR. [...] Das würde ich einmal jeder empfehlen, zu lesen. Weil ich finde, man muss etwas wissen. Man kommt nicht darum herum. Und man muss sich mit gewissen Fragen beschäftigen, was [ist] traumasensibler Unterricht.“ (Interview 5, Zeile 311-316)*

Wie dieses Kapitel anhand der Hauptkategorie K4 hervorgehoben hat, ist es für die Balance zwischen Nähe und Distanz für Lehrkräfte unerlässlich, das eigene Rollenverständnis zu reflektieren und zu hinterfragen sowie mit Hilfe unterschiedlichster Strategien zur Selbstfürsorge diese Balance zu erhalten. Auch Unterstützung und Zusammenarbeit können hierbei eine wichtige Rolle spielen. Aus diesem Grund wird sich das nachfolgende Kapitel mit dieser Thematik beschäftigen.

### 3.4.2.5. Hauptkategorie 5: Die Zusammenarbeit und die Unterstützung

Hauptkategorie	
<b>K5 Zusammenarbeit und Unterstützung</b>	
Oberkategorien	Unterkategorien
<b>K5.1</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen	Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen <b>K5.1.1</b> wird als unterstützend empfunden <b>K5.1.2</b> wird als nicht hilfreich empfunden <b>K5.1.3</b> ist privat statt strukturell eingebettet
<b>K5.2</b> Supervisionen	Supervisionen sind <b>K5.2.1</b> unterstützend <b>K5.2.2</b> kaum strukturell eingebettet
<b>K5.3</b> unzureichende, zu reformierende Lehrer*innen-bildung	
<b>K5.4</b> Entlastung der Lehrkräfte durch Einbezug der Eltern	
<b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig	<b>K5.5.1</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen <b>K5.5.1.1</b> ohne Akzeptanz schwierig <b>K5.5.1.2</b> als Unterstützung für Lehrkräfte <b>K5.5.2</b> Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen

Tabelle 6: Hauptkategorie 5 (eigene Darstellung)

Die Hauptkategorie *K5 Zusammenarbeit und Unterstützung* beinhaltet fünf Oberkategorien, welche teilweise aus Unterkategorien auf der ersten und zweiten Ebene bestehen. Die Oberkategorie *K5.1 Austausch mit Lehrer\*innenkolleg\*innen* setzt sich aus den Unterkategorien *K5.1.1 Austausch mit Lehrer\*innenkolleg\*innen wird als unterstützend empfunden*, *K5.1.2 Austausch mit Lehrer\*innenkolleg\*innen wird als nicht hilfreich empfunden* und *K5.1.3 Austausch mit Lehrer\*innenkolleg\*innen ist privat statt strukturell eingebettet* auf der ersten Ebene zusammen. Dahingegen beinhaltet die Oberkategorie *K5.2*

*Supervisionen* die beiden Unterkategorien K5.2.1 *Supervisionen sind unterstützend* und K5.2.2 *Supervisionen sind kaum strukturell eingebettet* auf der ersten Ebene. Die Oberkategorie K5.3 *unzureichende, zu reformierende Lehrer\*innenbildung* umfasst keine weiteren Unterkategorien, wobei dasselbe für die die Oberkategorie K5.4 *Entlastung der Lehrkräfte durch Einbezug der Eltern* gilt. Zu guter Letzt darf die Oberkategorie K5.5 *Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig* nicht vergessen werden, die sich aus den Unterkategorien K5.5.1 *Zusammenarbeit mit Psycholog\*innen* und K5.5.2 *Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter\*innen* auf der ersten Ebene zusammensetzt. Die Unterkategorie K5.5.1 auf der ersten Ebene umfasst außerdem die Unterkategorien K5.5.1.1 *Zusammenarbeit mit Psycholog\*innen ohne Akzeptanz schwierig* sowie K5.5.1.2 *Zusammenarbeit mit Psycholog\*innen als Unterstützung für Lehrkräfte* auf der zweiten Ebene.

Die Hauptkategorie K5 *Zusammenarbeit und Unterstützung* umfasst alle Textstellen, die auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit der Institution, mit Kolleg\*innen und anderen Disziplinen beziehungsweise auf die Unterstützung von außen hinweisen. Im Hinblick auf den Austausch mit Kolleg\*innen kann unterschieden werden, ob dieser Austausch als unterstützend oder aber als nicht hilfreich empfunden wird.

*„Also (-) Supervision, äh (.) Austausch im Kollegium mit (.) Kollegen Kolleginnen, die da (.) Verständnis haben, kann immer gut sein.“* (Interview 2, Zeile 576f)

*„Ich (.) glaube es (.) ich brauche KollegInnen, mit denen ich Erfahrungen austauschen kann.“* (Interview 5, Zeile 335f)

*„Viele sagen allerdings, (-) im Kollegium schaukelt sich das auf oder im Lehrerzimmer. Das passt für sie gar nicht.“* (Interview 2, Zeile 579f)

Darüber hinaus findet der Austausch mit Lehrer\*innenkolleg\*innen im Privaten statt und ist somit nicht strukturell eingebettet.

*„Wir reden, wenn wir korrigieren reden wir oft miteinander. [...] Was was was war da, was was was hat man ge- ge gehabt. [...] [Also komplett nehmen wir] keine Stunden extra. (.) Aber wir sitzen so wie so nachdem die Kinder gehen (.) eine Stunde beim Korrigieren dann reden wir sowieso (.) über den Tag, was da war, was man machen kann (unverständlich) ja. So.“* (Interview 1, Zeile 700-707)

*„Nein, das haben wir eigentlich nicht. Also wir haben keine (.) keine Teambesprechungen mehr. [...] Also so (.) offiziell gibt es das bei uns nicht nein.“* (Interview 3, Zeile 246f, 251)

Auch Supervisionen sind für Lehrkräfte unterstützend, aber nicht immer strukturell in den Institutionen verankert.

*„Also (--) ich merke, dass das [eine Supervision] tatsächlich sehr unterstützend ist und da sind auch wieder Strukturen gefragt.“ (Interview 2, Zeile 480f)*

*„[...] und zum anderen hatte ich dort selbstverständlich Supervision. Weil das einfach ein Teil (.) einer Flüch- Flüchtlingsarbeit ist. (--) Und (.) und wir hatten Teamsitzungen, wir hatten (.) also ich war wirklich strukturell ausgesprochen gut eingebettet.“ (Interview 5, Zeile 287-289)*

*„Und ich weiß, es [eine Supervision] wird oft nicht beZAHLT. Man muss es selber zahlen. Das ist nicht okay.“ (Interview 2, Zeile 476f)*

*„Also wir haben (-) ähm leider Gottes nicht wirklich Supervision.“ (Interview 4, Zeile 263)*

Des Weiteren ist die Ausbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf den Umgang mit Flucht und Trauma unzureichend und sollte aus diesem Grund reformiert werden.

*„Also ich finde das unglaubliche ähm Herausforderungen, wo es eigentlich in (.) das (.) die Ausbildungen von Lehrerinnen und Lehrerinnen (.) LEHrern und Lehrerinnen dem überhaupt nicht entsprechen.“ (Interview 2, Zeile 234-236)*

*„Und da f- (.) hapert es total an den Strukturen und deswegen ist das Ansetzen (.) an den Lehrerinnen und Lehrern (.) gut und ich finde die Ausbildung muss reformiert werden diesbezüglich, was das Pädagogische betrifft (-) ganz dringend.“ (Interview 2, Zeile 392-394)*

*„Also es ist ja sehr lieb, äh was ich da so in der Methodik alles lerne und (.) äh und all das. Aber wenn ich damit in diesen Unterricht gehe, war immer alles anders.“ (Interview 5, Zeile 84-86)*

Im Hinblick auf die Unterstützung der Lehrkräfte darf die Rolle der Eltern nicht vergessen werden. Diese können in Bezug auf die Entlastung sowie für das Verständnis gegenüber den geflüchteten Lernenden wichtig sein.

*„Weil Eltern sind eine toTALE Chance für Lehrer und Lehrerinnen, die Kinder besser zu verstehen. Eltern, Communities, Geschwister. Ich finde das eine toTAL schöne Geschichte, wenn man (.) die Eltern kennenlernt und dadurch ein bisschen besser versteht, wer ist denn dieses Kind.“ (Interview 2, Zeile 585-588)*

*„Aber dass einfach ein positiver Kontakt da ist zu den Eltern. Weil das kann auch sehr entlastend sein, wenn ich sehe, das sind liebende Eltern, die sich super kümmern.“ (Interview 2, Zeile 592-594)*

Außerdem wird die Relevanz interdisziplinärer Zusammenarbeit in den Interviews angesprochen und dass diese bisher wenig vorhanden ist. Dabei wird unter anderem die Kooperation der Lehrkräfte mit den Psycholog\*innen erwähnt. Diese ist ohne Akzeptanz von Seiten der Lehrkräfte schwierig, kann den Lehrkräften aber ansonsten als Unterstützung dienen.

*„Also (.) ich fühle das so, wenn ich in eine Schule gehe, die ich noch nicht lange habe oder die ich noch nicht lange betreue. Und es dauert einfach, bis man da ankommt und angenommen wird.“ (Interview 4, Zeile 230-232)*

*„Ä h m und natürlich auch die Kooperation mit den Lehrern. Ähm weil die Lehrer natürlich auch ähm (-) lernen (.) sollen und wollen, ähm wie sie mit auffälligen Schülern im Unterricht zum Beispiel um- umgehen und dann kommen sie natürlich zu mir.“ (Interview 4, Zeile 63-65)*

Auch die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter\*innen wird thematisiert.

*„Und wenn ich DAmals nicht ähm (-) pädagogische (.) also wenn ich damals nicht Kollegen gehabt hätte, d i e ähm (-) Sozialarbeiter und Psychologen waren, ich glaube, ich hätte große Schwierigkeiten gehabt, (.) damit [mit Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden] adäquat umzugehen.“ (Interview 5, Zeile 144-146)*

Wie dieses letzte Kapitel zur Ergebnisdarstellung anhand der Hauptkategorie 5 hervorgehoben hat, ist eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit Kolleg\*innen, Eltern oder Professionellen aus interdisziplinären Bereichen für eine erfolgreiche Umsetzung des (DaZ-)Unterrichts mit geflüchteten, potenziell traumatisierten Lernenden sowie für die Erhaltung der Balance zwischen Nähe und Distanz förderlich. Für den letzten Aspekt ist außerdem die strukturelle Einbettung von Supervisionen wichtig. Inwiefern sich die Ergebnisse der Interviews mit der, im ersten Teil der vorliegenden Arbeit bereits vorgestellten, Theorie verknüpfen lassen, soll im nachfolgenden Kapitel in den Fokus rücken.

#### 4. Die Interpretation und die Integration der Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Interpretation der Forschungsergebnisse sowie deren Einbettung in die, aus der Literatur erarbeiteten, Theorie. Ziel ist es, durch eine Verbindung von Theorie und Empirie, die zu Beginn gestellte Forschungsfrage zu beantworten. Diese lautet: *Inwiefern ist es für Lehrkräfte möglich, mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht traumasensibel zu handeln, aus welchen Gründen ist ein solches Handeln von Relevanz und welche Rahmenbedingungen sind für eine erfolgreiche Umsetzung*

*traumasensibler Handlungen erforderlich?* In Berücksichtigung der Ergebnisse aus Theorie und Empirie können, in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage, verschiedene Aspekte festgehalten werden. Diese werden nachfolgend angeführt.

Wie die vorliegende Arbeit erläutert hat, kann eine Vielzahl an Verhaltensauffälligkeiten bei den potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden auftreten, welche traumasensibles Handeln im (DaZ-)Unterricht notwendig machen. Zu den Kurz- und Langzeitfolgen von Flucht und den eventuell daraus resultierenden Traumata gehören unter anderem Kopfschmerzen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlaflosigkeit (vgl. Ghaderi 2016, S. 72; vgl. Interview 2, Zeile 498f), Gefühllosigkeit (vgl. Huber 2005, S. 68), Überregung oder sozialer Rückzug (vgl. Interview 3, Zeile 207f), wobei diese Symptome mit einer Posttraumatischen Belastungsstörung zusammenhängen können (vgl. Huber 2005, S. 69; vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54). Auch das Auftreten von Grenzüberschreitungen ist möglich (vgl. Interview 5, Zeile 154-156). Ob es aber zu Verhaltensauffälligkeiten und/oder einer Traumatisierung kommt, ist abhängig von der Persönlichkeit der Lernenden, von deren bisherigen Erlebnissen, von deren Schutz- und Risikofaktoren, von deren Alter (vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 146) sowie von deren gegenwärtiger Lebenssituation (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 58f). Das bedeutet, dass Verhaltensauffälligkeiten vielfältige Formen annehmen können oder teilweise, trotz Fluchterfahrung, überhaupt nicht vorhanden sind (vgl. Interview 2, Zeile 73-82).

Bestehende Verhaltensauffälligkeiten der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden können sich auf den (DaZ-)Unterricht auswirken. Dies führt zu einer Unvorhersehbarkeit des (DaZ-)Unterrichts, welche eine große Belastung für die Lehrkräfte darstellen kann (vgl. Interview 5, Zeile 95-99). Umso wichtiger ist es, den Umgang mit Traumata nicht aus dem (DaZ-)Unterrichtskontext in andere Fachbereiche auszulagern, sondern Professionelle, wie Lehrkräfte, die in täglichem Kontakt mit potenziell traumatisierten Geflüchteten sind, für einen angemessenen Umgang mit diesen zu sensibilisieren (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 38f) und auf die Thematik *Trauma und Flucht* aufmerksam zu machen (vgl. ebd. S. 95f). Dadurch wird die Relevanz traumasensibler Handlungen im (DaZ-)Unterricht deutlich. Das bedeutet nicht, dass der Therapiekontext ersetzt werden kann oder dass Lehrkräfte die Rolle von Therapeut\*innen einnehmen sollen. Aber nur durch eine verstärkte Förderung der pädagogischen Perspektive im Hinblick auf die Thematik *Flucht und Trauma* ist es für Lehrkräfte möglich, potenziell traumatisierte, geflüchtete Lernende im (DaZ-)Unterricht optimal zu unterstützen und eine lernförderliche Beziehung zu ihnen aufzubauen (vgl. Zimmermann 2017, S. 47ff, 147).

Für eine angemessene Unterstützung der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden kann eine Vielzahl an Empfehlungen gegeben werden. Konkrete didaktische Möglichkeiten beziehungsweise Übungen für den Unterricht erläutert unter anderem der UNHCR (vgl. Siebert 2018, S. 35ff; vgl. Toifl/Hefel 2018, S. 8f, 14ff). Darüber hinaus rückt die Gestaltung der Schule als *sicherer Ort* im Hinblick auf diesen Aspekt in den Mittelpunkt, da die Schule häufig der einzige Ort ist, an welchem die potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden sich geschützt fühlen können (vgl. Interview 2, Zeile 163-169). Die Schule als sicherer Ort beinhaltet ein strukturierendes, sicherheitsgebendes pädagogisches Umfeld (vgl. Ghaderi 2016, S. 71; vgl. Interview 2, Zeile 490-495; vgl. Interview 4, Zeile 134-139) mit klaren Regeln (vgl. Baierl 2017a, S. 74f) und transparenten Tagesstrukturen (vgl. Ghaderi 2016, S. 72; vgl. Siebert 2018, S. 32f), einen respektvollen (vgl. Fürst 2016, S. 67f, S. 71) und sensiblen Umgang mit den Lernenden, beispielsweise in Bezug auf die Klassenzusammensetzung (vgl. Interview 3, Zeile 14-20), ein übersichtliches Schulgebäude (vgl. Zimmermann 2017, S. 119) mit ruhigen Räumen (vgl. Lohmann 2016, S. 93), die Möglichkeit der Lernenden zur Partizipation und zu einem daraus resultierenden Kontrollgefühl (vgl. Hordvik 1997, S. 40), die Vermeidung von Druckausübung durch die Lehrkräfte und die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 96). Dazu gehört weiters, die Verhaltensauffälligkeiten im (DaZ-)Unterricht gemeinsam zu besprechen und den Betroffenen zu erklären, warum diese Probleme auftreten können (vgl. Interview 2, Zeile 96-98, 497f). Unabdingbar für die Schule als sicheren Ort ist es, dass die Lehrkräfte sich darüber bewusst sind, dass die Schule als sicherer Ort dienen kann und sollte (vgl. Interview 2, Zeile 171) und sich folglich um eine dahingehende Gestaltung bemühen.

Außerdem sollten Lehrkräfte sich über Möglichkeiten im Klaren sein, die sie dabei unterstützen, die Geflüchteten wieder in das *Hier und Jetzt* zurückzuholen, sowie, sich gegebenenfalls selbst zu beruhigen (vgl. Fürst 2016, S. 92ff; vgl. Dolan in Hensel/Benzel 2010, zit. n. Scherwath/Friedrich 2016, S. 198; vgl. Interview 5, Zeile 182-187; vgl. Plutzer 2016, S. 126; vgl. Siebert 2018, S. 28; vgl. Toifl/Hefel 2018, S. 15). Weiters muss der angemessene Umgang mit Fluchterzählungen durch aktives Zuhören (vgl. Fürst 2016, S. 67f, S. 71; vgl. Interview 2, Zeile 337, 339, 343-349) sowie durch die Gewährleistung von Freiwilligkeit (vgl. Interview 1, Zeile 264f; vgl. Interview 3, Zeile 170-173, 267-269) berücksichtigt werden.

Der (DaZ-)Unterricht sollte zudem lernendenzentriert stattfinden, damit die potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden sich angenommen und verstanden fühlen (vgl. Interview 4, Zeile 196-205). Das kann über die individuelle Anpassung von Themengebieten

geschehen, wobei das aufgrund der vielfältigen Bedürfnisse der Lernenden nicht einfach ist, (vgl. Interview 3, Zeile 74-79) sowie durch die Förderung der Zusammenarbeit und des Austauschs in der Gruppe (vgl. Interview 1, Zeile 372-376). Zudem sollten die behandelten Themengebiete an die individuellen Lebenssituationen der Lernenden angepasst werden, ohne dass dabei einzelne Lernende *markiert* werden (vgl. Interview 2, Zeile 323-328, 538-540). Es ist zwar nur schwer möglich, Themen vollständig auszuklammern, da diese durch Bücher und Prüfungen vorgegeben sind, dennoch können durch die Lehrkraft individuelle Schwerpunkte gesetzt (Vgl. Interview 3, Zeile 63-66, 145-150) sowie eine sensible Unterrichtsplanung, wie im Hinblick auf die Beziehungen der Lernenden untereinander (vgl. Interview 5, Zeile 111f, 128-130), berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollte den Bedürfnissen der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden, sowohl durch die Lehrkraft als auch durch nichtgeflüchtete Lernende, Verständnis entgegengebracht werden (vgl. Interview 1, Zeile 768-773; vgl. Interview 3, Zeile 192-199).

Da es für Lehrkräfte nicht immer selbstverständlich ist, wie mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht angemessen umgegangen werden kann (vgl. Siebert 2018, S. 32), ist die Wissensaneignung äußerst relevant (vgl. Interview 2, Zeile 456-463; vgl. Interview 5, Zeile 311-316). Denn damit Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht erfolgreich traumasensibel handeln können, ist es wichtig, dass sie für die Interaktion mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht sensibilisiert werden (vgl. Ghaderi 2016, S. 57). Durch die Aneignung von Wissen bezüglich Flucht und Trauma ist es um ein Vielfaches einfacher für Lehrkräfte, die Balance zwischen Nähe und Distanz zu erhalten und auf sich selbst zu achten. Außerdem kann es ansonsten vorkommen, dass negative Verhaltensweisen der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden falsch verstanden, anstatt dass sie auf die Unsicherheiten der Lernenden zurückgeführt werden, und dass vielfältige Herausforderungen an das (Sprachen)lernen nicht berücksichtigt werden (vgl. Plutzar 2016, S. 119, S. 127), wodurch die notwendige Unterstützung nicht erfolgt (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54; vgl. Zimmermann 2016, S. 147). Nur wenn eine umfassende Wissensaneignung stattfindet, verfügen Lehrkräfte sowohl über das notwendige Wissen als auch über den Mut zur Umsetzung traumasensibler Handlungen im (DaZ-)Unterricht (vgl. Zimmermann 2018, S. 168ff). Diese Wissensaneignung hat zur Folge, dass eine erfolgreiche Selbstfürsorge möglich wird. Dies führt weiters zu einer erfolgreichen Erhaltung der Balance zwischen Nähe und Distanz. Dazu gehört, dass die Lehrkräfte ihre eigene Lehrer\*innenrolle, sowie ihre Reaktionen, ihre Handlungen und deren Hintergründe reflektieren (vgl. Interview 2,

Zeile 59-61; vgl. Interview 5, Zeile 294-300, 316f, 319-321). In Bezug auf die Selbstfürsorge sollten Lehrkräfte auf ihre eigenen Grenzen, ihre körperliche Gesundheit und die Trennung von Beruf und Freizeit (vgl. Interview 4, Zeile 249-251) achten und darüber hinaus mit den Lernenden besprechen (vgl. Interview 1, Zeile 335-341; vgl. Interview 2, Zeile 255-261, 269-273), wenn sie sich als Lehrkräfte überfordert oder in ihren persönlichen Bedürfnissen zu wenig wahrgenommen fühlen.

Umso mehr Bedeutung kommt dadurch den Fortbildungen sowie den Supervisionen für Lehrkräfte zu (vgl. Ghaderi 2016, S. 75). Auch der Austausch mit Kolleg\*innen (vgl. Interview 5, Zeile 335f) und die daraus folgende, gegenseitige Unterstützung sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Psycholog\*innen (vgl. Interview 4, Zeile 63-65), Sozialarbeiter\*innen (vgl. Interview 5, Zeile 144-146) oder auch mit den Eltern (vgl. Interview 2, Zeile 585-588, 592-594) dürfen in ihrer Bedeutsamkeit nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Baierl 2017b, S. 245; vgl. Ghaderi 2016, S. 77). Doch sowohl Supervisionen als auch Fortbildungen und Austausch sind bisher kaum strukturell eingebettet und finden wenn, dann im Privaten statt (vgl. Interview 1, Zeile 700-707; vgl. Interview 3, Zeile 246f, 251; vgl. Interview 2, Zeile 476f). Eine strukturelle Einbettung und somit Bemühungen von Seiten der Institution sind jedoch relevant, um sekundäre Traumatisierungen bei den Lehrkräften zu vermeiden (vgl. Baierl et al. 2017, S. 66; vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 137; vgl. Interview 5, Zeile 371-376; vgl. Sendera/Sendera 2011, S. 56), die Balance zwischen Nähe und Distanz als Lehrkraft zu erhalten und um Selbstfürsorge erfolgreich zu betreiben (vgl. Hantke/Görges 2012, S. 172ff; vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 204f; vgl. Lohmann 2016, S. 107ff; vgl. Siebert 2018, S. 84f). Obwohl die Bedeutsamkeit von Fortbildungen zu den Themen Trauma und Flucht sowie von Supervisionen und somit die wichtige Rolle von Institutionen (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 95f) bereits hervorgehoben wurden, sind strukturelle Einbettungen bisher zu wenig vorhanden. Das zeigt, dass institutionelle Verbesserungen diesbezüglich dringend notwendig sind (vgl. Jütte 2017, S. 55), was somit auch die Lehrer\*innenausbildung betrifft (vgl. ebd. S. 44; vgl. Interview 2, Zeile 234-236, 392-394; vgl. Interview 5, Zeile 84-86).

Die nachfolgenden Ausführungen sowie die Abbildung 5 stellen die Forschungsergebnisse im Hinblick auf das traumasensible Handeln im (DaZ-)Unterricht, abgeleitet aus Theorie und Empirie, nochmals kurz und übersichtlich dar.

### Gründe für die Notwendigkeit traumasensibler Handlungen im (DaZ-)Unterricht

- vielfältige Verhaltensauffälligkeiten der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden
- daraus resultierende Unvorhersehbarkeit des (DaZ-)Unterrichts

### Ziele traumasensibler Handlungen im (DaZ-)Unterricht

- angemessener Umgang mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden
- optimale Unterstützung der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden
- Aufbau einer lernförderlichen Beziehung zwischen potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden und Lehrkräften

### Realisierungsmöglichkeiten traumasensibler Handlungen im (DaZ-)Unterricht

- Didaktische Materialien (UNHCR)
- Gestaltung eines sicheren Ortes
- Zurückholen der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden in das *Hier und Jetzt*
- Zuhören bei und Zulassen von Fluchterzählungen
- lernendenzentrierter Unterricht
- sensible Unterrichtsplanung

### notwendige Rahmenbedingungen für die Umsetzung traumasensibler Handlungen im

### (DaZ-)Unterricht

- Erhaltung der Balance zwischen Nähe und Distanz bei Lehrkräften
- institutionelle, strukturelle Einbettung von Supervisionen, Fortbildungen und interdisziplinärem Austausch sowie Reformierung der Lehrer\*innenbildung

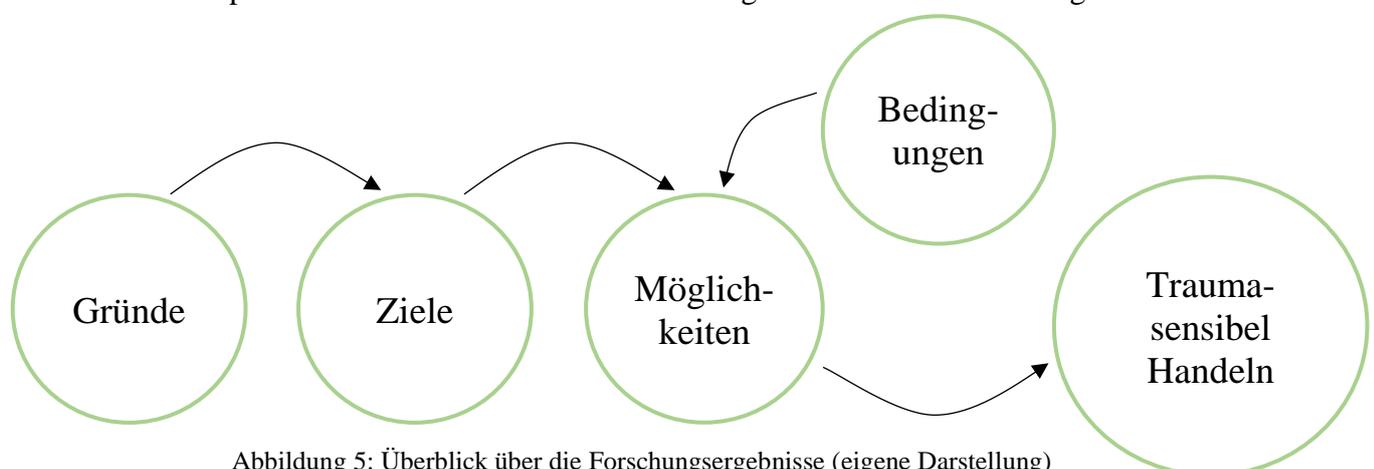


Abbildung 5: Überblick über die Forschungsergebnisse (eigene Darstellung)

Wie dieses Kapitel sowie Abbildung 5 aufzeigen, lassen sich aus der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf das traumasensible Handeln im (DaZ-)Unterricht beziehungsweise in Bezug auf die Forschungsfrage vier Schwerpunkte ableiten. Es müssen unter anderem die Gründe, welche traumasensible Handlungen im (DaZ-)Unterricht notwendig machen, berücksichtigt werden. Aufgrund dessen können Ziele festgehalten werden, die im Hinblick auf die Interaktion mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden erreicht werden sollen. Daraus kann auf verschiedene, konkrete Realisierungsmöglichkeiten für den (DaZ-)Unterricht geschlossen werden. Eine erfolgreiche Umsetzung traumasensibler Handlungen durch die Lehrkräfte ist aber nur dann möglich, wenn die dafür notwendigen Rahmenbedingungen vorhanden sind.

## 5. Fazit

Die vorliegende Masterarbeit hat sich, anhand von Literaturrecherche und empirischer Untersuchung unter Einhaltung der Gütekriterien sowie der Ethikvorschriften qualitativer Forschung, mit traumasensiblen Handlungen im (DaZ-)Unterricht auseinandergesetzt.

Während der Ausarbeitungen konnte festgestellt werden, dass es äußerst wichtig ist, das Forschungsvorhaben zu Beginn eines Interviews nochmals konkret zu erläutern. Denn durch das Versenden der Ausschreibung über verschiedenste Institutionen wurde in einem der Interviews angenommen, dass der Schwerpunkt auf dem Thema *Mehrsprachigkeit* liegt, weshalb immer wieder versucht wurde, auf diese Thematik anstatt auf Flucht und Trauma einzugehen. Außerdem sind verschiedenste Limitationen in der vorliegenden Arbeit feststellbar, auf welche im Zuge weiterführender Forschungen aufgebaut werden könnte. Es wäre möglich, den Schwerpunkt auf eine spezifische Altersgruppe der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden oder aber auf einen konkreten Schultyp zu legen, um herauszufinden, ob und inwiefern dies das traumasensible Handeln beeinflusst. Außerdem wäre es in weiterführenden Arbeiten, die sich mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden auseinandersetzen, sinnvoll, neue Didaktisierungen für unterschiedliche Arten des Unterrichts beziehungsweise der Schulstufen zu entwickeln. Zudem könnten die bisherigen Aus- und Fortbildungen für Lehrkräfte im Hinblick auf die Thematiken Flucht, Trauma und traumasensible Handlungen im Unterricht geprüft, mit dem Vorgehen in anderen Ländern verglichen und in weiterer Folge gegebenenfalls modifiziert werden oder aber es wäre möglich, Verhaltensbeobachtungen im Unterricht durchzuführen, um die Umsetzung traumasensibler Handlungen durch Lehrkräfte zu beleuchten.

Im Zuge der Auseinandersetzungen war es, durch die Arbeit mit einschlägiger Fachliteratur sowie durch aufschlussreiche Interviews, in Bezug auf die eingangs gestellte Forschungsfrage möglich, vier Schwerpunkte festzumachen, welche im Hinblick auf traumasensible Handlungen im (DaZ-)Unterricht berücksichtigt werden müssen. Es ist unter anderem wichtig, sich über die verschiedenen Gründe, welche traumasensible Handlungen im (DaZ-)Unterricht notwendig machen, bewusst zu werden, bevor die Ziele dieser traumasensiblen Handlungen festgelegt werden können. Um diese Ziele anschließend zu erreichen, existieren bereits unterschiedliche, konkrete Realisierungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich, auch wenn diese spezifisch für den (DaZ-)Unterricht, abgesehen von den Empfehlungen des UNHCR, noch weiter ausgebaut werden sollten. Doch die erfolgreiche Umsetzung der traumasensiblen Handlungen im (DaZ-)Unterricht ist nur dann möglich, wenn die dafür relevanten, institutionellen Rahmenbedingungen gegeben sind.

Die vorliegende Masterarbeit schließt mit dem bereits erwähnten Zitat einer Interviewpartnerin, um auf die Relevanz einer Umsetzung traumasensibler Handlungen im (DaZ-)Unterricht hinzuweisen:

*„Einfach dass dass (.) Pädagoginnen im Lehrberuf überhaupt nicht bewusst ist, was für eine tragende Rolle sie für Menschen spielen. [...]“ (Interview 2, Zeile 660-665)*

## Literaturverzeichnis

Adam, Hubertus/Inal, Sarah (2013): *Pädagogische Arbeit mit Migrantinnen- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Akhtar, Salman (2007): *Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Baierl, Martin (2017a): Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Hensel, Thomas/Baierl, Martin/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hrsg.): *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 72-87.

Baierl, Martin (2017b): Traumapädagogik für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Hensel, Thomas/Baierl, Martin/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hrsg.): *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 240-248.

Baierl, Martin/Götz-Kühne, Cornelia/Hensel, Thomas/Lang, Birgit/Strauss, Jochen (2017): Traumaspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Hensel, Thomas/Baierl, Martin/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hrsg.): *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59-71.

Benkert, Otto/Hautzinger, Martin/Grad-Morgenstern, Mechthild (2008): *Psychopharmakologischer Leitfaden für Psychologen und Psychotherapeuten*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bobens, Claudia (2006): Das ExpertInneninterview. In: Flaker, Vito/Schmid, Tom (Hrsg.): *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 319-332.

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009a): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-34.

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009b): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-98.

Böttche, Maria/Knaevelsrud, Christine (2015): Die Narration des Traumas als therapeutischer Ansatz am Beispiel der Integrativen Testimonial Therapie. In: Scheidt, Carl Eduard/Lucius-Hoene, Gabriele/Stukenbrock, Anja/Waller, Elisabeth (Hrsg.): *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust*. Stuttgart: Schattauer, S. 170-181.

Brunner, Jürgen (2017): *Psychotherapie und Neurobiologie. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse für die psychotherapeutische Praxis*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fellöcker, Kurt (2006): Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. In: Flaker, Vito/Schmid, Tom (Hrsg.): *Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 395-412.

Fischer, Gottfried/Riedesser, Peter (2003): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Flick, Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 473-488.

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 437-456.

Friedrichs, Jürgen (2019): Forschungsethik. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 67-76.

Fronek, Karl Heinz (1996): Diskriminierung und Isolation. In: Lueger-Schuster, Brigitte (Hrsg.): *Leben im Transit. Über die psychosoziale Situation von Geflüchteten und Vertriebenen*. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 44-53.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kleist, Carolin von/Kerscher-Becker, Jutta/Döther, Sabrina (2017): Die Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. Nr. 66, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 259-276.

Fürst, Annette (2016): *Traumatisierten Flüchtlingen helfen. Ein Ratgeber für Ehrenamtliche und Lehrer*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Ghaderi, Cinur (2016): Träume und Traumata junger Flüchtlinge. Einführung in traumaspezifische Aspekte für die Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen. In: Harboe, Verena Cornely/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 57-79.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Wenn zwei das Gleiche sagen... Qualitätsunterschiede zwischen Experten. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-158.

Hantke, Lydia (1999): *Trauma und Dissoziation. Modelle der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Hantke, Lydia/Görges, Hans-Joachim (2012): *Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik*. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.

Heine, Lena (2016): Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung. In: Harboe, Verena Cornely/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 81-104.

Helfferich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 669-686.

Herbert, Claudia/Wetmore, Ann (2006): *Wenn Alpträume wahr werden. Traumatische Ereignisse verarbeiten und überwinden*. Bern: Verlag Hans Huber.

Herrmann, Peter (2018): *Konflikte überwinden, Blockaden bewältigen. Systemische Lösungen für die Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.

Hordvik, Elin (1997): Was ist ein psychisches Trauma? Methoden zur Behandlung. In: Hilweg, Werner/Ullmann, Elisabeth (Hrsg.): *Kindheit und Trauma. Trennung, Mißbrauch, Krieg*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 37-46.

Huber, Michaela (2005): *Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung*, Teil 1, 2. Auflage, Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.

Jedinger, Alexander/Michael, Tobias (2019): Interviewereffekte. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 365-376.

Jegodtka, Renate/Luitjens, Peter (2016): *Systemische Traumapädagogik. Traumasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Jütte, Monika (2017): Traumatisierte geflüchtete Kinder und Jugendliche im Unterricht. In: Zimmermann, David: *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 44-56.

Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Karlegger, Ingrid (1996): Die Lebenssituation von Flüchtlingsfrauen und Migrantinnen zwischen Unsichtbarkeit und Pathologisierung. In: Lueger-Schuster, Brigitte (Hrsg.): *Leben im Transit. Über die psychosoziale Situation von Geflüchteten und Vertriebenen*. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 66-82.

Khamis, Vivian (2015): Coping With War Trauma and Psychological Distress Among School-Age Palestinian Children. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 85, Nr. 1, S. 72-79.

Kiegelmann, Mechthild (2010): Ethik. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 382-394.

Kronsteiner, Ruth (2002): *Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Kühn, Martin (2013): „Macht eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiß, Wilma (Hrsg.): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. 3., durchgesehene Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24-37.

Landolt, Markus A./Hensel, Thomas (Hrsg.) (2008): *Traumatherapie bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Lange, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 515-526.

Levine, Peter A./Kline, Maggie (2005): *Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können*. München: Kösel-Verlag.

Littig, Beate (2009): Interviews mit Experten und Expertinnen. Überlegungen aus geschlechtertheoretischer Sicht. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-196.

Lohmann, Maike (2016): *Traumatisierte Schüler in Schule und Unterricht. Grundwissen, Strategien und Praxistipps für Lehrer*. Hamburg: AOL Verlag.

Luchtenberg, Sigrid (1995): *Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster/New York: Waxmann Verlag.

Lueger-Schuster, Brigitte (1996): Leben im Transit. In: Lueger-Schuster, Brigitte (Hrsg.): *Leben im Transit. Über die psychosoziale Situation von Geflüchteten und Vertriebenen*. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 9-43.

Mayer, Otto (2008): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, München/Wien: Oldenbourg Verlag.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 12. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.468-474.

Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 323-334.

Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 633-648.

Mempel, Caterina/Mehlhorn, Grit (2014): Settineri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin- Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 147-166.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-60.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 457-472.

Mey, Günter/Mruck, Katja (2010): Interviews. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423-435.

Morys, Nancy/Kirsch, Claudine/Saint-Georges, Ingrid de/Grétsch, Gerard (2014): *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, Vol. 22, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Möhrlein, Gerald/Hoffart, Eva-Maria (2017): Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Hensel, Thomas/Baierl, Martin/Kühn, Martin/Schmid, Marc (Hrsg.): *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91-102.

Neuner, Frank/Ruf, Martina/Catani, Claudia (2009): Traumatische Ereignisse. In: Lohaus, Arnold/Domsch, Holger (Hrsg.): *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 283-292.

Pausch, Markus J./Matten, Sven J. (2018): *Trauma und Traumafolgestörung in Medien, Management und Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Pfadenhauer, Michaela (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – Ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-116.

Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.) (2009): *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 12, Innsbruck: Studienverlag.

Plutzer, Verena (2009): Aus- und Weiterbildung für PädagogInnen im außerschulischen Bereich. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven.* Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 12, Innsbruck: Studienverlag, S. 115-135.

Plutzer, Verena (2016): (Sprachen)lernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: Cölfen, Hermann/Januschek, Franz (Hrsg.): *Flucht Punkt Sprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 89 (OBST 89).* Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 109-133.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2019): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 105-124.

Ramsenthaler, Christina (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse“? In: Schnell, Martin/Schulz, Christian/Kolbe, Harald/Dunger, Christine (Hrsg.): *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse.* Wiesbaden: Springer VS, S. 23-42.

Schäfer, Judith/Zvielli, Ariel/Höfler, Michael/Wittchen, Hans-Ulrich/Bernstein, Amit (2018): Trauma, attentional dysregulation, and the development of posttraumatic stress: An investigation of risk pathways. In: *Behaviour Research and Therapy.* Nr. 102, S. 60-66.

Scherwath, Corinna/Friedrich, Sibylle (2016): *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung.* 3., aktualisierte Auflage, München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin- Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33-136.

Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 473-486.

Schreier, Margrit (2010): Fallauswahl. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 238-251.

Sendera, Alice/Sendera, Martina (2011): *Kinder und Jugendliche im Gefühlschaos. Grundlagen und praktische Anleitungen für den Umgang mit psychischen Auffälligkeiten und Erkrankungen*. Wien: Springer Verlag.

Siebert, Gabriele (2018): *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen*. Wien: UNHCR Österreich.

Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 12. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331.

Strübing, Jörg (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Toifl, Andrea/Hefel, Hildegard (2018): *Willkommen in unserer Klasse. Bildungsmaterial zu den Themen Flucht und Zusammenleben für die Volksschule*. Wien: UNHCR Österreich.

UNHCR Österreich (2018a): *Zahlen im Überblick*. <https://www.unhcr.org/dach/at/ueberuns/zahlen-im-ueberblick> (Eingesehen am: 15.05.2019).

UNHCR Österreich (2018b): *FAQ Flüchtlinge*. <https://www.unhcr.org/dach/at/services/faq/faq-fluechtlinge> (Eingesehen am: 17.05.2019).

Weiß, Wilma (2013a): Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiß, Wilma (Hrsg.): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. 3., durchgesehene Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 167-181.

Weiß, Wilma (2013b): „Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In: Bausum, Jacob/Besser, Lutz Ulrich/Kühn, Martin/Weiß, Wilma (Hrsg.): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. 3., durchgesehene Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14-23.

Wissman, Juliane/Jacoby, Noémie/Heim, Christine (2015): Neurobiologische Folgen von Traumatisierung im Kindesalter. In: Scheidt, Carl Eduard/Lucius-Hoene, Gabriele/Stukenbrock, Anja/Waller, Elisabeth (Hrsg.): *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust*. Stuttgart: Schattauer, S. 39-51.

Zimmermann, David (2016): *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen*. Psychoanalytische Pädagogik, Band 45, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Zimmermann, David (2017): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim/Basel: Beltz.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Traumtypen (Maercker 2009, zit. n. Siebert 2018, S. 22) .....	15
Abbildung 2: Hand abklopfen (Fürst 2016, S. 93) .....	34
Abbildung 3: Gesicht/Körper abklopfen (Fürst 2016, S. 94) .....	34
Abbildung 4: Forschungsvorgehen (eigene Darstellung) .....	43
Abbildung 5: Überblick über die Forschungsergebnisse (eigene Darstellung) .....	97
Abbildung 6: Postskript (Kaiser 2014, S. 88) .....	122

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Transkriptionssystem (vgl. Langer 2010, S. 523; vgl. Selting et al. 1998, zit. n. Deppermann 2008, S. 119f).....	66
Tabelle 2: Hauptkategorie 1 (eigene Darstellung).....	73
Tabelle 3: Hauptkategorie 2 (eigene Darstellung).....	75
Tabelle 4: Hauptkategorie 3 (eigene Darstellung).....	77
Tabelle 5: Hauptkategorie 4 (eigene Darstellung).....	83
Tabelle 6: Hauptkategorie 5 (eigene Darstellung).....	89
Tabelle 7: Leitfaden (eigene Darstellung) .....	121
Tabelle 8: Interviewreduktion (eigene Darstellung).....	209
Tabelle 9: Kodierleitfaden (eigene Darstellung) .....	215

# Anhang

## A. Die Ausschreibung

!Suche Interviewpartner\*innen!

Thema:

Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht //

Traumasensibel Handeln im (DaZ-)Unterricht

Liebe\*r Leser\*in,

Da ich meine Masterarbeit an der Universität Wien im Masterstudium DaF/DaZ zum Thema *Traumasensibel Handeln im (DaZ-)Unterricht mit potenziell traumatisierten Geflüchteten* schreibe, bin ich auf der Suche nach Interviewpartner\*innen.

Dies betrifft zum einen jene **Lehrkräfte**, die eine Weiterbildung in Bezug auf den Umgang mit Traumata bei Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht oder bezüglich *Traumasensibel Handeln/Traumapädagogik* absolviert haben und zum anderen auch jene **Lehrkräfte**, die bereits Erfahrungen im Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht gemacht haben. Des Weiteren suche ich nach **Fachkräften** in pädagogischen Kontexten, welche über Weiterbildungen oder Erfahrungen im Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten verfügen. Zudem richtet sich die Anfrage an **Psycholog\*innen**, welche sich mit diesem Thema (bestenfalls in Bezug auf den Unterrichtskontext) beschäftigen und sich für ein **Interview** bereiterklären würden.

Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn jemand Lust und Zeit hat, mitzumachen!

Liebe Grüße,

Katharina Spratler, BA

## B. Die Einverständniserklärung



### EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Ich bin damit einverstanden, dass das nachfolgende Interview aufgezeichnet, später transkribiert und in Ausschnitten veröffentlicht wird. Ich bin darüber aufgeklärt, dass in dieser Schriftform alle Angaben zu meiner Person entfernt bzw. anonymisiert werden, um keine Rückschlüsse auf meine Person zuzulassen.

Ich bin mir darüber bewusst, dass die Teilnahme an diesem Interview freiwillig erfolgt, dass ich das Interview jederzeit abbrechen und mein Einverständnis zur Aufzeichnung oder zur Transkription des Interviews zurückziehen kann, ohne dass daraus Nachteile für mich resultieren.

Mir wurde versichert, dass das anonymisierte Interview nur für wissenschaftliche Zwecke ausgewertet und publiziert wird. Ich erlaube, dass dies bei dieser Masterarbeit geschieht. Zugesichert wird mir, dass meine Daten keinesfalls an Dritte weitergegeben werden.

Ort, Datum

Unterschrift

## C. Der Interviewleitfaden

- Einverständniserklärung (bereits vorgelegt)
- Bedanken fürs Zeit nehmen
- Grund des Interviews: Erhebung für Masterarbeit im Bereich DaF/DaZ
- Forschungsinteresse: traumasensibel Handeln mit potenziell traumatisierten Geflüchteten (im (DaZ-)Unterricht)
- Hinweis auf Aufzeichnung und Notizen
- Anonymisierung aller Daten
- Betonen ausschließlich wissenschaftlicher Zwecke
- Bitte um Ausschalten des Handys
- keine richtigen/falschen Antworten; persönliche Sichtweisen, Erfahrungen
- Frage, ob etwas unklar
- Hinweis, dass Nachfragen jederzeit möglich ist, auch nach Interview

1. Zur Person: Beruflicher Werdegang
--------------------------------------

Erzählen mir zu Beginn des Interviews bitte von Ihrem beruflichen Werdegang.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ausbildung</li> <li>○ Beruf(e)</li> <li>○ Anstellungsdauer</li> <li>○ Zielgruppe/Altersstufen</li> <li>○ konkrete Tätigkeiten</li> <li>○ Weiterbildung(en)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</li> <li>○ Was meinen Sie damit?</li> <li>○ Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>○ Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> <li>○ Was ist Ihre Meinung dazu?</li> <li>○ Und sonst?</li> </ul>	<p>(Während des Interviews notieren....)</p>

## 2. Erfahrungen mit Geflüchteten

Erzählen Sie mir bitte über Ihre Erfahrungen mit Geflüchteten und  
über Ihren Umgang mit Geflüchteten.

(evtl. Beispiel: Verhaltensmuster von Geflüchteten)

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schwierigkeiten/Verhaltens- auffälligkeiten</li> <li>○ Umgang damit</li> <li>○ Umgang mit „Überregung“/ Techniken zum „Zurückholen“</li> <li>○ Beziehungsgestaltung/ Beziehung zu Geflüchteten näher beschreiben</li> <li>○ <u>Therapiekontext</u>: Worauf achten Sie im Speziellen?/Was sind die Ziele der Therapie?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</li> <li>○ Was meinen Sie damit?</li> <li>○ Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>○ Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> <li>○ Was ist Ihre Meinung dazu?</li> <li>○ Und sonst?</li> <li>○ Und weiter?</li> <li>○ Und dann?</li> <li>○ Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne erzählen würden?</li> </ul>	<p>(Während des Interviews notieren....)</p>

3. Fluchthintergrund im (DaZ-)Unterricht
--

Lehrkräfte: Inwiefern spielt der Fluchthintergrund von Lernenden in Ihrem (DaZ-)Unterricht eine Rolle und wie gehen Sie auf diesen Fluchthintergrund ein?

Therapiekontext: Was denken Sie, inwiefern spielt der Fluchthintergrund von Lernenden im (DaZ-)Unterricht eine Rolle und wie könnte Ihrer Meinung nach auf diesen Fluchthintergrund eingegangen werden?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Besondere Materialien</li> <li>○ Besondere didaktische Methoden</li> <li>○ Gibt es etwas, das sie aufgrund von Lernenden mit Fluchthintergrund in Ihrem Unterricht NICHT machen?</li> <li>○ Umgang mit Unterrichtszeit (Fürsorge vs. Outputorientierung)</li> <li>○ Beachtung der „besonderen“ Bedürfnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</li> <li>○ Was meinen Sie damit?</li> <li>○ Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>○ Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> <li>○ Was ist Ihre Meinung dazu?</li> <li>○ Und sonst?</li> <li>○ Und weiter?</li> <li>○ Und dann?</li> <li>○ Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne erzählen würden?</li> </ul>	<p>(Während des Interviews notieren....)</p>

#### 4. Erzählungen der Geflüchteten

Erzählen die Geflüchteten über Erlebnisse bezüglich Krieg, Flucht, o.ä.  
und wenn ja, wie gehen Sie damit um? (Stichwort: Selbstfürsorge)

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Balance zwischen Nähe und Distanz</li> <li>○ Gefühle (Hilflosigkeit, Überforderung, Wirksamkeitserleben)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</li> <li>○ Was meinen Sie damit?</li> <li>○ Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>○ Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> <li>○ Was ist Ihre Meinung dazu?</li> <li>○ Und sonst?</li> <li>○ Und weiter?</li> <li>○ Und dann?</li> <li>○ Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne erzählen würden?</li> </ul>	<p>(Während des Interviews notieren....)</p>

## 5. Diagnose Traumatisierung

Lehrkräfte: Wurde bei einem\*einer der Geflüchteten in Ihrem (DaZ-)Unterricht eine Traumatisierung diagnostiziert?

Falls ja, gehen Sie mit dieser Person anders um? Inwiefern?

Therapiekontext: Woran erkennen Sie bei Ihren Klient\*innen eine Traumatisierung?  
Wie gehen Sie mit diesen Klient\*innen um?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</li> <li>○ Was meinen Sie damit?</li> <li>○ Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>○ Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> <li>○ Was ist Ihre Meinung dazu?</li> <li>○ Und sonst?</li> <li>○ Und weiter?</li> <li>○ Und dann?</li> <li>○ Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne erzählen würden?</li> </ul>	<p>(Während des Interviews notieren...)</p>

## 6. Institution

Welche Rolle spielt die Institution, in der Sie arbeiten, für Sie als Lehrkraft/Therapeut\*in,  
wenn es um den Umgang mit Geflüchteten geht?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Unterstützung durch Fortbildungsangebote</li> <li>○ Ansprechpersonen</li> <li>○ Teambesprechungen</li> <li>○ Unterstützung durch Kolleg*innen</li> <li>○ übergreifende Fachgebiete/Zusammenarbeit</li> <li>○ Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</li> <li>○ Was meinen Sie damit?</li> <li>○ Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>○ Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> <li>○ Was ist Ihre Meinung dazu?</li> <li>○ Und sonst?</li> <li>○ Und weiter?</li> <li>○ Und dann?</li> <li>○ Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne erzählen würden?</li> </ul>	<p>(Während des Interviews notieren....)</p>

7. Empfehlungen für andere
----------------------------

Welche Empfehlungen/Ratschläge würden Sie (anderen) Pädagog\*innen,  
die mit Geflüchteten tätig sind, gerne mitgeben? (Beispiel: Unterricht)

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</li> <li>○ Was meinen Sie damit?</li> <li>○ Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>○ Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> <li>○ Was ist Ihre Meinung dazu?</li> <li>○ Und sonst?</li> <li>○ Und weiter?</li> <li>○ Und dann?</li> <li>○ Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne erzählen würden?</li> </ul>	<p>(Während des Interviews notieren....)</p>

8. Zusätzliche Themen

Gibt es noch ein Thema, über das Sie gerne sprechen würden?

Fällt Ihnen noch etwas ein?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</li> <li>○ Was meinen Sie damit?</li> <li>○ Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>○ Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> <li>○ Was ist Ihre Meinung dazu?</li> <li>○ Und sonst?</li> <li>○ Und weiter?</li> <li>○ Und dann?</li> <li>○ Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne erzählen würden?</li> </ul>	<p style="text-align: center;">(Während des Interviews notieren....)</p>

Tabelle 7: Leitfaden (eigene Darstellung)

## D. Die Vorlage für die Postskripte der Interviews

Protokoll des Experteninterviews \_\_\_\_\_ (Laufende Nummer/Code)

Ort:

Zeit:

Dauer:

Name und Funktion des Gesprächspartners: \_\_\_\_\_

Alter: \_\_\_\_\_

Kontaktmöglichkeiten: \_\_\_\_\_

Rahmendaten zum biographischen Hintergrund:

---

---

---

---

Interviewsituation: \_\_\_\_\_

Gesprächsatmosphäre: \_\_\_\_\_

Charakterisierung des Interviewverlaufs: \_\_\_\_\_

Besonderheiten in der Behandlung einzelner Themenkomplexe:

---

---

Wichtige Daten/Hinweise zur Nachverfolgung:

---

---

---

Abbildung 6: Postskript (Kaiser 2014, S. 88)

## E. Die Transkripte

### Interview 1 (23.05.2019)

- 1 **Interviewerin** Ja also ich habe jetzt ein paar Fragen mitgebracht zum Interview (.) und (.) ja als  
2 erstes würde mich mal interessieren (.) was Sie überhaupt für einen beruflichen WERDEgang haben oder  
3 was Sie überhaupt beruflich so gemacht haben bisher.
- 4 **Interviewpartnerin 1** Ich habe als (unverständlich) als Leh-als Volksschullehrerin gearbeitet.
- 5 **Interviewerin** Mhm.
- 6 **Interviewpartnerin 1** Sonst habe ich nicht `etwas anderes gemacht`.
- 7 **Interviewpartner 2** Aber in
- 8 **Interviewpartnerin 1** [Oder?]
- 9 **Interviewpartner 2** [Ja und]
- 10 **Interviewpartnerin 1** Aha in ja ja in der Türkei habe ich so vier Jahre als Zeichenlehrerin auch  
11 gearbeitet.
- 12 **Interviewerin** Mmh.
- 13 **Interviewpartnerin 1** Und das (unverständlich) [ja Muttersprachlehrerin] ((lacht)).
- 14 **Interviewerin** [Mhm.]
- 15 **Interviewpartnerin 1** Als Muttersprachlehrerin habe ich auch gearbeitet vier Jahre.
- 16 **Interviewerin** Für Türkisch?
- 17 **Interviewpartnerin 1** Für Türkisch.
- 18 **Interviewerin** Mhm.
- 19 **Interviewpartnerin 1** Weil kurdische Kinder gabs damals nicht. (---) Aber s e i t seit zwei drei  
20 Jahren versuche ich auch kurdisch zu unterrichten mache ich (.) gelegentlich. Also dieses Jahr habe  
21 ich einmal in der Stu- also einmal in der Woche eine Stunde. (-- Vor d r e i Jahren glaub ich war  
22 (.) so eine (.) ja wieder (.) so einen Kurs haben sie gestartet so Sammelgruppen.
- 23 **Interviewerin** [Mhm.]
- 24 **Interviewpartnerin 1** Da habe ich eine Sa- Sammelgruppe gehabt von kurdische weil es waren nicht so  
25 viele kurdische Kinder an einem Stamm- also Schulort.
- 26 **Interviewerin** [Mhm.]
- 27 **Interviewpartnerin 1** Deswegen müsste sie musste man Sammelgruppen machen. Ich habe hier zehn  
28 oder  
29 zwölf ja zwölf Kinder habe ich gehabt, die aus vielen verschiedenen Schulen hierhergekommen  
30 waren.
- 30 **Interviewerin** Mhm. Und jetzt nicht mehr? Also (.)
- 31 **Interviewpartnerin 1** Jetzt habe ich nur die Kinder, die da sind (.)
- 32 **Interviewerin** Mhm.
- 33 **Interviewpartnerin 1** Eigentlich kurd- also ich mache diesen Unterricht nicht unter kurd- also unter  
34 Kurdischstunde, weil es heißt Förderstunde. Aber ich kann die Kinder fördern in (.) was ich will.
- 35 **Interviewerin** Aha.
- 36 **Interviewpartnerin 1** Und habe gesagt ich kann sie in Kurdisch fördern, wenn ich will.
- 37 **Interviewerin** [Mhm.]
- 38 **Interviewpartnerin 1** So mache ich das. Weil ich (unverständlich) bisher keine Kurdischlehrerin bin.  
39 (-- Keine Muttersprachlehrerin bin. Deswegen so kann man (.) verpacken hat sie gemeint.
- 40 **Interviewerin** [Ja.]
- 41 **Interviewpartnerin 1** Und so mache ich das.
- 42 **Interviewerin** Mhm. Was haben Sie für eine Ausbildung gemacht?
- 43 **Interviewpartnerin 1** Ich bin Volksschullehrerin.
- 44 **Interviewerin** Und das haben Sie in der Türkei gemacht?
- 45 **Interviewpartnerin 1** Ich habe dort gemacht und da gemacht.
- 46 **Interviewerin** [Ah.]

47 **Interviewpartnerin 1** [Ich hab] zwei Mal also. ((lacht))  
48 **Interviewerin** Achso. ((lacht))  
49 **Interviewpartnerin 1** Doppelt hält besser.  
50 **Interviewerin** Und Sie arbeiten jetzt zusammen?  
51 **Interviewpartner 2** Ja seit (---)  
52 **Interviewpartnerin 1** Seit fünfzehn Jahren.  
53 **Interviewerin** Ah echt?  
54 **Interviewpartner 2** Ja. Sind es schon fünfzehn?  
55 **Interviewpartnerin 1** Mhm.  
56 **Interviewpartner 2** Nein nicht ganz aber.  
57 **Interviewpartnerin 1** Nicht ganz aber f a s t.  
58 **Interviewpartner 2** Ja.  
59 **Interviewerin** Mhm. Und was haben Sie für eine Ausbildung gemacht?  
60 **Interviewpartner 2** Ähm. Ich hab- Ich habe eine halbe Anglistik Germanistik Ausbildung, die habe ich  
61 dann bleiben lassen. Und dann (--) ähm (.) eben Volksschullehrerausbildung gemacht und (--)  
62 **Interviewerin** [Mhm.]  
63 **Interviewpartner 2** Arbeit arbeite s e i t (3) vierundachtzig.  
64 **Interviewerin** Aha. Und hier immer schon?  
65 **Interviewpartner 2** Nein. (.) Also als erstes (.) seit vierundnuezig bin ich hier.  
66 **Interviewerin** Mhm.  
67 **Interviewpartner 2** Und vorher die zehn Jahre kreuz und quer. (3) Im vierzehnten und (.) überall (--)  
68 als Springer.  
69 **Interviewerin** [Mhm.]  
70 **Interviewpartner 2** War damals.  
71 **Interviewerin** Mhm. U n d hat einer von Ihnen eine Weiterbildung auch gemacht? Oder irgendwas?  
72 **Interviewpartner 2** Wie? (--) Weiterbildungen sind ja verpflichtend (.) ständige.  
73 **Interviewerin** Ah, das wusste ich gar nicht.  
74 **Interviewpartnerin 1** Ich habe Zeichnen ähm also Zeichnerische also (.) Bildnerische Erziehung. (3)  
75 Aber in der Türkei habe ich das gemacht.  
76 **Interviewerin** [Mhm.]  
77 **Interviewpartnerin 1** [Ich habe] so eine Ausbildung gemacht für Zeichnen. (--) Ich habe auch also d r e  
78 i zwei Jahre als Zeichenlehrerin gearbeitet in einer Mittelschule.  
79 **Interviewerin** Aha.  
80 **Interviewpartnerin 1** Gibt es in der Türkei. Mittelschule sagt man.  
81 **Interviewerin** Mhm.  
82 **Interviewpartnerin 1** Ja.  
83 **Interviewerin** Also wahrscheinlich wie bei uns die Mittelschule. (--) So zwisch- um die [zwölf  
84 vierzehn oder so.]  
85 **Interviewpartnerin 1** [Also nach der Volksschule.]  
86 **Interviewerin** Ja.  
87 **Interviewpartnerin 1** Aber die Volksschule dauert dort fünf Jahre da vier. (--) Also fünf Jahre  
88 Volksschule, drei Jahre Mittelschule, drei Jahre dann Gymnasium war damals.  
89 **Interviewerin** Mhm.  
90 **Interviewpartnerin 1** Jetzt haben sie auch einiges geändert. Jetzt ist es viel weniger.  
91 **Interviewerin** Ja.  
92 **Interviewpartnerin 1** Ja.  
93 **Interviewpartner 2** Ja ich habe mich interessiert für (.) für äh Mehrsprachigkeit.  
94 **Interviewerin** Mhm.  
95 **Interviewpartner 2** Und (.) habe aber in den (.) also (unverständlich) in den neunziger Jahren hat es fast  
96 nichts gegeben.  
97 **Interviewerin** Mhm.

98 **Interviewpartner 2** Also keine Angebote dazu (-- ) und äh (-- ) das Wichtige war dann aber äh die erste  
99 Klasse, die so war (.) mit mit achtzig Prozent (.) mindestens achtzig Prozent Kinder die überhaupt  
100 nicht Deutsch konnten. Die damals aus (.) äh (.) aus dem Jugoslawienkrieg geflüchtet waren.  
101 **Interviewerin** Mhm.  
102 **Interviewpartner 2** Das war genau die die Anfang Mitte neunziger Jahre. (.) Und das war eigentlich eine  
103 gute Ausbildung.  
104 **Interviewerin** Und da gabs davor also (.) Sie haben sich dann einfach das selber erarbeitet?  
105 **Interviewpartner 2** Mich hat es einfach interessiert. Und jetzt habe ich geschaut, was geht.  
106 **Interviewerin** Mhm.  
107 **Interviewpartner 2** Und habe dann mit ihnen die unterschiedlichsten Sachen gemacht, die einfach (.)  
108 ähsehr erfolgreich waren. Zugleich war ich (-- ) äh (.) in der Gruppe X. Also X-Lehrer. äh (3) Ja  
109 eigentlich seit damals schon überall ganz im deutschsprachigen Raum (.) tätig. Als (.) eben als in  
110 Fortbildungen da.  
111 **Interviewerin** Mhm.  
112 **Interviewpartner 2** Viel veranstaltet, Symposien (-- ) und und und.  
113 **Interviewerin** Ja spannend.  
114 **Interviewpartner 2** Und mein Schwerpunkt war immer auch (.) innerhalb der Gruppe der Kontakt nach  
115 außen. (-- ) Das waren auch zum Beispiel mit ungarischen Lehrern oder mit sonstigen, die gekommen  
116 sind.  
117 **Interviewerin** [Mhm.]  
118 **Interviewpartner 2** Und (.) Mir hat das eigentlich immer sehr viel Spaß gemacht, genau die  
119 Problematik der Sprache.  
120 **Interviewerin** [Mhm.]  
121 **Interviewpartner 2** Und wie du äh (-- ) auch wenn du sie nicht kannst (.) äh unmittelbar, wie du  
122 trotzdem (.) äh ein Gefühl entwickeln kannst (-- ) was da eigentlich läuft oder wie du dich mitteilen  
123 kannst und und wie man mit ganz einfachen Mitteln möglichst schnell und rasch (-- ) dann doch zu  
124 einem Spracherwerb kommt. Und da war einer der Ansätze war die Musik. (3) Also Liedtexte, Tänze.  
125 (-- ) Sachen, wo die Sprache jetzt nicht unbedingt im Vordergrund steht, aber (---) ganz natürlich  
126 dazugehört.  
127 **Interviewerin** Mhm.  
128 **Interviewpartner 2** Und äh zweite (unverständlich) waren dann mit (-- ) äh was grafische Sachen wie  
129 Fotografie betrifft, dass du Dinge abfotografierst, benennst, be- äh (.) in unterschiedlichen äh (.)  
130 Sprachen auch und das lässt sich ja dann auf (-- ) ganz leicht ist es mit Nomen, aber das lässt sich  
131 sofort auf Verben ausdehnen.  
132 **Interviewerin** Ja. Also irgendwie alles noch sehr spielerisch?  
133 **Interviewpartner 2** Spielerisch und einfach, niederschwellig und (.) spannend. Und möglichst schnell  
134 Sprache einbringen. Egal ob jetzt da ein (.) kleiner Fehler drin ist. Es muss immer einen Sinn  
135 haben.  
136 **Interviewerin** Ja.  
137 **Interviewpartner 2** Also dieses spielerisch im Sinne von (.) kindgerecht, da halte ich gar nichts  
138 davon.  
139 **Interviewerin** Mhm.  
140 **Interviewpartner 2** Also (-- ) wenn du belohnt wirst mit einem hüpfenden Hündchen oder so. äh (3) Also  
141 die Mühe muss schon einen Sinn haben.  
142 **Interviewerin** Ja. Und eure Zielgruppe hier sind jetzt die Grundschulkinder die drüben sitzen?  
143 **Interviewpartner 2** Unsere Klasse ist das.  
144 **Interviewerin** Und wie alt sind die?  
145 **Interviewpartnerin 1** Also im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit (.) Also Mehrsprachigkeit hat mein  
146 Leben geprägt. Ich bin mehrsprachig auf die Welt gekommen (.) sozusagen.  
147 **Interviewerin** Und was sprichst du?  
148 **Interviewpartnerin 1** Also meine Muttersprache ist Kurdisch. (-- ) Ich habe in also zuhause haben wir

149 (.) Kurdisch gesprochen. (--) Und dann wie man hald dann in die Schule geht (.) in der Schule ist  
150 plötzlich Kurdisch verboten also (.) gewesen. Noch immer ja.

151 **Interviewerin** Mhm.

152 **Interviewpartnerin 1** U n d dann plötzlich muss man natürlich wechseln, obwohl man immer wieder da  
153 und dort natürlich (unverständlich) und so weiter Türkisch hört. Äh ja in der Schule also  
154 Erziehungssprache ist sozusagen dann (.) Türkisch gewesen. (---) Ich hab auch als Lehrerin äh (--)  
155 ja so ist hald (.) mein Schicksal. Ich habe alle kurdischen Kinder, es gab kein türkisches Kind in  
156 der Klasse. Ich habe achtunddreißig Kinder gehabt in der ersten Klasse (.) mit denen habe ich Türkisch  
reden  
157 müssen. Ich war Kurdin, sie waren Kurden. Weil es verboten war. Ich habe (.) einfach eine  
158 Fremdsprache denen beigebracht.

159 **Interviewerin** Ja.

160 **Interviewpartnerin 1** Es ist schwierig. Und dann bin ich hier hergekommen, dann habe ich Deutsch  
161 gelernt (.) und dann habe ich wieder angefangen, die Kinder in Deutsch zu (unverständlich) zu  
162 alphabetisieren.

163 **Interviewerin** Mhm.

164 **Interviewpartnerin 1** Also ich habe die Kinder in Türkisch alphabetisiert. (unverständlich) Ich habe  
165 die Kinder in Deutsch alphabetisiert, ich dürfte aber Kinder nicht in meiner Muttersprache  
166 alphabetisieren, obwohl ich die Kinder immer hatte.

167 **Interviewerin** Mhm.

168 **Interviewpartnerin 1** Aber jetzt natürlich die letzten Jahre, nachdem also die Flüchtlingskinder  
169 gekommen sind- (.) Ich habe gesehen sie können Kurdisch reden, aber schreiben können sie nicht. Ich  
170 kann es auch. (.) Deswegen habe ich also mit der Chefin gesprochen, ob das nicht möglich ist, dass  
171 ich eine Stunde mache und (.) in der Stunde mache ich das jetzt. Zum ersten Mal darf ich das machen.  
172 ((lacht))

173 **Interviewerin** Und erst seit diesem Jahr oder schon länger?

174 **Interviewpartnerin 1** Eigentlich seit diesem Jahr.

175 **Interviewerin** Aha.

176 **Interviewpartnerin 1** Also Kurdischkurse habe ich gemacht, aber Alphabetisieren (--) war es nicht  
177 möglich, weil `man kann so nicht so machen`. (3) Aber jetzt nachdem die Kinder sowieso da sind, wenn  
178 ich einiges in dieser Stunde mache, (.) kann ich auch nachher fragen, ob sie fertig sind oder nicht.  
179 Die Kinder sind nicht weg. Sie sind (.) immer noch da. Da kann ich weiterführen.

180 **Interviewerin** Ja. Und wie funktioniert das überhaupt mit Ihrer Klasse? Also es sind mehrere Stufen  
181 das haben Sie ja schon gesagt.

182 **Interviewpartner 2** Ja.

183 **Interviewerin** U n d was machen Sie da immer oder w i e verbinden Sie die Kinder miteinander oder so?

184 **Interviewpartner 2** ((lacht))

185 **Interviewerin** Es sind ja sehr verschiedene Altersstufen oder?

186 **Interviewpartner 2** Ähm (.) Das heißt (.) man muss jetzt prinzipiell mal schauen was eine  
187 Mehrstufenklasse ist?

188 **Interviewerin** Mhm.

189 **Interviewpartner 2** Unbekannt oder wie?

190 **Interviewerin** Nein ich weiß schon, was eine Mehrstufenklasse ist. Aber dann unterrichten Sie einfach  
191 differenziert?

192 **Interviewpartner 2** Ähm.

193 **Interviewpartnerin 1** Jede Mehrstufenklasse arbeitet auch ein bisschen (.) vielleicht anders.

194 **Interviewpartner 2** Wahrscheinlich.

195 **Interviewpartnerin 1** Ja. (.) Sicher. (3) Also ich betreue die erste und zweite Klasse. In Deutsch  
196 und Mathematik trennen wir die Kinder. Alles andere machen wir zusammen.

197 **Interviewerin** Aha.

198 **Interviewpartnerin 1** Also (.) ja. Also Alphabetisieren und so weiter alles andere gehört mir. Das

199 ist mein Bereich. (.) Malen, Zeichnen mache ich, weil ich das sowieso kann. Und (.) Turnen teilen  
200 wir uns.

201 **Interviewpartner 2** [Das ist geteilt ja.]

202 **Interviewpartnerin 1** [Wir machen es gemeinsam.] Sachunterricht machen wir gemeinam.

203 **Interviewpartner 2** [Und die ganzen-]

204 **Interviewpartnerin 1** [Wobei wir für die Kleinen] bisschen hald (--) EINFacher machen die Sachen.

205 **Interviewpartner 2** Ja. Angepasster.

206 **Interviewpartnerin 1** Angepasster.

207 **Interviewerin** Mhm.

208 **Interviewpartner 2** Aber es ist meistens gar nicht s o viel notwendig (.) in der Hinsicht. Also es  
209 ist einfacher zu machen. (.) Das Interesse der Kinder ist einfach (.)

210 **Interviewpartnerin 1** Groß.

211 **Interviewpartner 2** Ganz ganz groß. Und und äh (--) ja. Das ist eher dann die Frage, (.) wenn du  
212 Dinge (--) überprüfen willst oder abprüfen willst, dann ist es wahrscheinlich eher so, dass man da  
213 (.) differenzieren muss (.) als beim Inhalt.

214 **Interviewerin** Mhm.

215 **Interviewpartner 2** Weil ich kann nicht davon ausgehen, dass Kinder sehr komplexe Fakten sich melden  
216 wenn sie sehr klein sind, während die größeren das zum Teil durchaus können.

217 **Interviewerin** Mhm. Ja und ihr habt jetzt ja schon öfter den (.) Fluchthintergrund der Kinder  
218 angesprochen. Inwiefern spielt der zum Beispiel jetzt wirklich im Unterricht eine Rolle oder spielt  
219 der eine Rolle überhaupt?

220 **Interviewpartnerin 1** Also am Anfang schon, wie die Flüchtlingskinder gekommen sind zum Beispiel. (.)  
221 Ich weiß ein Jahr davor habe ich äh (.) Kurdischkurs ge- also Kurdischunterricht gemacht für die  
222 österreichischen Kinder. Also sie haben es sich gewünscht, ich habe gesagt es geht nicht, man darf  
223 nicht. (--) Aber die Eltern haben (.) hald äh gesagt (.) ja gerne. Sie haben unterschrieben, dass  
224 sie das wollen. (.) Ich habe aber aber das war kostenlos, das war nicht offIZIELL.

225 **Interviewerin** Mhm.

226 **Interviewpartnerin 1** Und bisher habe ich mit denen einiges gemacht. Und wie die Flüchtlingskinder  
227 gekommen sind, dann hat haben die Kinder miteinander angefangen, einige Wörter auszutauschen. (.)  
228 Und was war super. Weil ich w- ich weiß ganz genau, wie das erste Kind gekommen ist, habe ich die  
229 Kinder gefragt "Und (.), was meint ihr, wie lange brauchen wir, ihm Deutsch beizubringen?" Einer hat  
230 gesagt "Eine Woche, das schaffen wir." (unverständlich) "Eine Woche, das ist unrealistisch. (.)  
231 Machen wir einen Monat oder so." Aber die Kinder sind um die Wett- um die Wette gelaufen (.) im  
232 Turnsaal. "Das ist der Ball." "Der Ball ist rot" "Und das ist (unverständlich)." Also sie haben sich  
233 so viel Mühe gegeben, damit dieses Kind Deutsch lernt. Und innerhalb kürzester Zeit hat er Deutsch  
234 gelernt. Dieses Kind, jetzt sitzt es in einem Gymnasium und ihm gehts gut.

235 **Interviewpartner 2** Das ist der Schüler A oder?

236 **Interviewpartnerin 1** Das ist der Schüler A. [Ich wollte keine Namen-]

237 **Interviewpartner 2** [Und der Schüler A war auch-] Ja es ist ja egal.

238 **Interviewerin** Ja ich anonymisiere es eh.

239 **Interviewpartner 2** Ja der Schüler A war ja dann auch in weiterer Folge der erste, der (.) äh über  
240 die Flucht [zu sprechen begonnen]

241 **Interviewpartnerin 1** [geschrieben hat]

242 **Interviewpartner 2** Und geschrieben hat dann. Und äh (3) da würde ich sagen, ich meine erstens einmal  
243 äh (--) was tut man, wenn äh (.) dir bewusst ist oder wenn du weißt, dass diese Kinder diesen  
244 Hintergrund haben ja, dann (.) muss man zuerst einmal (.) aufmerksam sein, das ist alles. Und gar  
245 nichts fragen oder. (.) Nämlich es ist so wichtig, dass sie ihr Schweigen behalten dürfen. (3) Und  
246 nur wenn das lang genug sein durfte, dann kann es sein, dass sie zu reden beginnen. Und der Schüler  
247 A ist damals selbst draufgekommen, (.) dass er als Erlebnisbericht seine Flucht beschreibt als  
248 Deutschschularbeit. Und das hat er dann auch gemacht und er ist (.) ganz stolz darauf also und und  
249 und es ist wirklich (.) ja (.) eine absolut äh berührende Sache und spannenderweise die die

250 Schülerin B, (.) die neben der du drüben gegessen bist, (.) mit dem Buch ja (.) hat dann heuer  
251 gesagt, das will sie machen. (--) Und und äh es ist sehr spannend, die zwei Sachen zu vergleichen  
252 dann. (--) Weil äh weil da ein Aspekt der ganz wichtig ist, zum Tragen kommt. äh (-) Schüler A zum  
253 Beispiel hat (.) auch in seiner Fluchtgeschichte in sei- in dem Ganzen (.) äh seinen Vater als eine  
254 Art Helden erlebt.  
255 **Interviewerin** Mhm.  
256 **Interviewpartner 2** Das war immer der Anführer der der der Gang sozusagen und (.) derjenige der sagt  
257 "Halt, gebt mir die (unverständlich)" also wenn sie im Schlauchboot sitzen und das sinkt, "Gebt's  
258 alle die Gürtel her." Und sie machen eine Leine daraus und sie werden so an Land gezogen. (---) Bei  
259 der Schülerin B ist der Vater eine ganz andere Rolle.  
260 **Interviewerin** Mhm.  
261 **Interviewpartner 2** Das ist der der der sagt "Nein, wir steigen nicht ins Boot, weil meine Kinder  
262 können nicht schwimmen." Und er wird dann überredet, dass er doch mitmacht oder so. Und die Mutter  
263 ist eigentlich eine eine eine stärkere Rolle, verliert dann im Laufe der Flucht ein Kind und so  
264 weiter und so fort. Ähm. (3) Aber diese Dinge kommen nur heraus, wenn die Kinder (.) äh (--) wissen,  
265 dass sie es erzählen können und dürfen und (.) nicht (.) gezwungen sind, das zu machen.  
266 **Interviewerin** Mhm.  
267 **Interviewpartner 2** Also ich denke mir, genau das ist wichtig, dass man sehr sehr vorsichtig damit  
268 umgeht.  
269 **Interviewerin** Ja. Ja wie gehen Sie dann darauf ein, wenn s i e so also wenn sie jetzt sagen, sie  
270 wollen darüber schreiben? Wie funktioniert das überhaupt mit der Buchentwicklung? Ich habe gesehen,  
271 da war gezeichnet u n d (.) auch geschrieben.  
272 **Interviewpartner 2** Na das war jetzt im nächsten Schritt dann die Sache, dass sie (.) äh, dass wir  
273 ein Buch daraus gemacht haben auch noch.  
274 **Interviewerin** Und ist das dann gleichzeitig? Also sie zeichnen und schreiben auch gleich?  
275 **Interviewpartner 2** Ja in dem Fall war es so, dass die äh auch beim beim Schüler A war das so, dass  
276 sie die die der Text ist einmal entstanden. (--) An dem Text ist dann viel zu arbeiten. Diese Texte  
277 sind nicht leicht, (.) weil gerade bei emotional so stark äh (.) wie soll ich sagen (.) ja (.) so  
278 starken Erlebnissen, (.) äh verkürzt sich die Sprache ganz oft oder es bleiben Dinge ganz unerklärt.  
279 (--) Oder sind für den (.) äh Rezipienten nicht mehr klar, was da eigentlich gemeint ist, weil da so  
280 eine Art stumme Sprache bei den Kindern einsetzt. Äh (-) Und da si- waren viele Details zu klären,  
281 bis es klar geworden ist, wie das passiert ist.  
282 **Interviewerin** Mhm.  
283 **Interviewpartner 2** Oder was da wirklich los war. Und äh (---) der Text ist trotzdem nicht  
284 verfälscht. (--) Und und das ist ja zum Beispiel, die die Flucht ist garantiert ein Extrembeispiel,  
285 aber das ist zum Beispiel ein wirklich ein äh eine Herangehensweise, dass genau diese unmittelbaren  
286 Geschichten, die die Kinder beTREFFEN (.)  
287 **Interviewerin** Mhm.  
288 **Interviewpartner 2** Oder ihr Leben betreffen, für eine Art, für Deutsch herangezogen werden müssen.  
289 **Interviewerin** Mhm.  
290 **Interviewpartner 2** Das ist wichtig, dass man das, äh weil es dann Sinn macht.  
291 **Interviewerin** Mhm.  
292 **Interviewpartner 2** Und äh (--) wenn die (.) TextFORM jetzt einmal so weit war, dass sie als  
293 Schularbeit geschrieben ist, dann hat man ein fertiges ProDUKT. Und dann war der nächste Schritt,  
294 und so kommt es zu den Bildern, wie kann man das illustrieren.  
295 **Interviewerin** Ja.  
296 **Interviewpartner 2** Und äh manche illustrieren ihre Sachen mit Fotos, andere machen ihre Zeichnungen  
297 dazu.  
298 **Interviewerin** Mhm.  
299 **Interviewpartner 2** Und so (--) entsteht das dann.  
300 **Interviewpartnerin 1** Oder manche zeichnen erst, dann schreiben sie die Texte dazu.

301 **Interviewerin** Mhm.

302 **Interviewpartner 2** [Ja, ja aber ich mein in diesen-]

303 **Interviewpartnerin 1** [Es geht auch umgekehrt.]

304 **Interviewpartner 2** In diesem in diesem Fall ist es äh explizit andersrum gewesen.

305 **Interviewerin** Ja.

306 **Interviewpartner 2** Sonst ist (.) sind meistens die Zeichnungen, da hast du völlig Recht, äh die die

307 erste Stufe. Da wird gezeichnet und dann wird ein Text dazu verfasst. (.) Oder es ist im im im Sinne

308 eines (.) quasi Tatsachenberichts äh oder Erlebnisberichts eben (.) war die Aufgabe von aus Haus aus

309 eine andere vo- also von der anderen Seite aus gestellt.

310 **Interviewerin** Mhm. Würden Sie sagen, dass es auch etwas gibt, das Sie im Unterricht einfach

311 grundsätzlich nicht machen, weil Sie wissen, dass Sie Kinder mit Fluchthintergrund haben?

312 **Interviewpartnerin 1** (3) `Ich glaub nicht`. Also (3)

313 **Interviewerin** [weil ihr]

314 **Interviewpartnerin 1** [Gru- Grundsätzlich ist] also ich persönlich schaue nicht darauf, dass ich

315 irgendetwas decke, dass die Kinder- Weil das ist die (.) etwas, das man gelebt hat, ist schon,

316 das ist die Wahrheit ja?

317 **Interviewerin** Mhm.

318 **Interviewpartnerin 1** Und man sollte damit (.) klarkommen. Ich kann nicht manche Dinge verstecken

319 **Interviewpartner 2** [Ja.]

320 **Interviewpartnerin 1** [Damit sie eh] schön aussehen. Wenn wenn es ist nicht so, weil es schön

321 aussieht, ist es auch schön.

322 **Interviewpartner 2** Ja.

323 **Interviewpartner 2** Man muss es wissen, damit die anderen wissen, "Aha, das ist nicht schön, also da

324 muss man aufpassen, damit es nicht passiert."

325 **Interviewerin** Ja.

326 **Interviewpartnerin 1** Verschönern braucht man [(unverständlich)]

327 **Interviewpartner 2** [Es es ist] wichtig, die Dinge zu benennen.

328 **Interviewpartnerin 1** Eben.

329 **Interviewpartner 2** Und und und ob das jetzt schön oder nicht schön ist, ist äh da ist die Wahrheit

330 wichtiger.

331 **Interviewpartnerin 1** Ja.

332 **Interviewerin** Mhm.

333 **Interviewpartner 2** Weil die ist auch ein Wert und das andere ist Kosmetik.

334 **Interviewpartnerin 1** Genau.

335 **Interviewpartner 2** Wenn man sich da raushalten will, dann ist es eh äh (.) ja (.) ein sich

336 raushalten.

337 **Interviewerin** Ja.

338 **Interviewpartner 2** Und das hilft den Kindern überhaupt nicht. (--). Aber ihnen zu sagen ich ich

339 verstehe es nicht (.) oder (.) oder sonst irgendwie eine Position einzunehmen, wo du (.) auch deine

340 Grenze zugibst und sagst es ist jetzt (.) das verstehe ich jetzt überhaupt nicht oder da kann ich

341 nicht mit oder (.) da kann ich nicht mitreden, das ist eine akzeptable (.) Sache.

342 **Interviewerin** Ja. Ja ich finde so wie es klingt, geben Sie dem ganzen ja (.) eher auch viel Raum im

343 Unterricht. Wie machen Sie das dann zum Beispiel mit der UnterrichtsZEIT also (.) Sie müssen ja auch

344 sch- Ziele erreichen oder? Und-

345 **Interviewpartner 2** Ja die Ziele, in Österreich gilt ein Rahmenlehrplan.

346 **Interviewerin** Ja.

347 **Interviewpartner 2** Und ein Rahmenlehrplan gibt äh im Wesentlichen (.) äh (.) zum Beispiel was

348 Schrift betrifft, äh vor, dass du innerhalb der ersten vier Jahre in der Volksschule eine eigene

349 Handschrift entwickeln sollst, auf Basis der (.) österreichischen Schulschrift.

350 **Interviewerin** Mhm.

351 **Interviewpartner 2** Eine eigene Handschrift, die schnell, schreibbar und leserlich sein soll. (.)

352 Ende. Es steht nirgends, dass du die österreichische Schulschrift schreiben musst und die möglichst  
353 schön schreiben musst. (.)

354 **Interviewerin** Ja.

355 **Interviewpartner 2** Es steht- die meisten Kinder in diesem Zusammenhang kehren innerhalb äh von ei-  
356 zwei Monaten, würde ich sagen, im Gymnasium oder in der nächsten Schule wieder in die Druckschrift  
357 zurück, die wesentlich schneller zu schreiben ist. (.) Äh Rahmenlehrplan lässt die Möglichkeit offen  
358 (.) alles äh zu verwenden und damit (.) diese Rahmenziele zu erreichen.

359 **Interviewerin** Mhm.

360 **Interviewpartner 2** Also es ist (.) ganz egal, ob die äh (.) weiß ich nicht, Geschichten über Syrien  
361 schreiben (---) äh und man damit inhaltlich Dinge thematisieren kann äh (.) wenn es (.) äh äh schön  
362 geschrieben ist oder wenn wenn daraus eine Schrift entwickelt wird.

363 **Interviewerin** Ja.

364 **Interviewpartner 2** Und es ist ja auch vollkommen äh egal ja es es es lässt sich (--) die Thematik  
365 lässt sich ganz beliebig [verwenden].

366 **Interviewpartnerin 1** [Ja eben.] Es ist eh klar, was man alles in eine also in der Volksschule was  
367 man lernen, was man wissen muss, damit man zu der nächsten Schule gehen kann. Das sind eh wichtige  
368 Sachen. Ein Kind in der zweiten Klasse muss die Malreihen können, (.) damit es in die dritte gehen  
369 kann, weil dann die vier Rechenarten ja (.) kommen.

370 **Interviewerin** Ja.

371 **Interviewpartnerin 1** Und das (.) das ist klar, so gehen wir auch vor. So also alles wird also äh  
372 nach dem Lehrplan gemacht. Aber dann mehr darüber. Und mehr mit einem sozialen Aspekt. Ich habe  
ich  
373 sage immer den Eltern auch "Wichtig ist nicht, dass die Kinder hier mit Lernstoff, ja, beworfen  
374 werden. Dass wir alles schaffen. Sie schaffen es sowieso, (.) ja." Am wichtigsten für mich ist, dass  
375 man den Kindern diese (.) sozial emo- also sozial emotionale Dinge mitgibt. (.) Dass die Kinder  
376 miteinander gut umgehen können.

377 **Interviewerin** Mhm.

378 **Interviewpartnerin 1** Dass sie einfach (.) ähm (--) nicht Einzelgänger sind. Ja? Dass sie aufeinander  
379 Rücksicht nehmen. Und allein wenn du alles all diese sozialen Aspekte mit LERNen auch verpackst, das  
380 ist einfach, (.) was man nicht zuhause erreichen kann. Ich sage immer lernen die Malreihen kann man  
381 auch zu- zuhause lernen. Jetzt mit Internet, wenn ein Kind eingibt, kann man s o viel lernen. Also  
382 Wissen kann man sich überall holen. Aber zusammen lernen (.) kann man nur zusammen. (.) Das kann  
man  
383 nicht alleine.

384 **Interviewerin** Mhm.

385 **Interviewpartnerin 1** Also ich ich (.) wir beide legen sehr ein einen großen Wert darauf, dass man  
386 (.) wirklich miteinander vieles schaffen kann, so Teamarbeit, (.) Zusammenleben, Rücksicht nehmen  
387 und zusammen (3) wie sagt man?

388 **Interviewerin** Ja. Aufsteigen?

389 **Interviewpartnerin 1** Aufsteigen. ((lacht))

390 **Interviewerin** Ja. ((lacht)) Aber sind bei Ihnen jetzt (.) also haben alle Kinder Fluchthintergrund?

391 **Interviewpartnerin 1** Nicht alle. Wir haben (.) äh `a c h t Kinder in der Klasse`, Flüchtlingskinder.

392 **Interviewerin** Mhm. Und wie viele haben Sie insgesamt?

393 **Interviewpartnerin 1** Insgesamt haben wir dreiundzwanzig.

394 **Interviewerin** Aha.

395 **Interviewpartnerin 1** Voriges Jahr haben wir, wir haben immer fünfundzwanzig gehabt, dieses Jahr ist  
ein Kind von  
396 uns gegangen.

397 **Interviewerin** Mhm.

398 **Interviewpartnerin 1** Deswegen haben wir dreiundzwanzig. (.) Weil sie sind nach DEUTSCHland  
übersiedelt

399 (unverständlich)

400 **Interviewerin** Mmh. Und jetzt haben Sie ja schon sehr viel (.) erZÄHLT über Geflüchtete allgemein.

401 Jetzt würde ich voll gerne noch wissen, wie ist das, (.) also kommen auch manchmal Schwierigkeiten

402 zum Beispiel vor oder wie ist das mit dem VerHALTEN, merkt man das (.) manchmal oder?

403 **Interviewpartnerin 1** Man muss genau wissen, was wie man mit den Kindern umgeht. Also VerHALTEN,

404 das

404 ist ziemlich `ziemlich` (.) wenig bei uns verhaltensauffällige Kinder.

405 **Interviewerin** Mhm.

406 **Interviewpartnerin 1** Weil von vornherein m- (.) schauen wir darauf, wie ist ein Kind, kann ich mit

407 dem Kind umgehen, mit wem würde es sich besser verstehen, wer wird besser auf dieses Kind

408 aufpassen,

408 wie sollen sie sitzen.

409 **Interviewerin** [Mhm.]

410 **Interviewpartnerin 1** [Nicht jedes] Kind wird nicht durchgewürfelt ja. Wir überlegen ganz genau, wer

411 passt zu wem, wer sollte bei wem sitzen. Wie können sie miteinander (.) äh kommunizieren. Oder nicht

412 kommunizieren. Also viele Dinge wird werden einfach so (.) da bedacht. BeVOR man halt mit einem

413 Unterricht anfängt.

414 **Interviewerin** Mhm.

415 **Interviewpartnerin 1** Wir machen zum Beispiel einen Sitzkreis. "Wer würde gerne im Sitzkreis

416 gemeinsam sitzen?" Und das soll bleiben. Ich weiß zum Beispiel, vor Jahren habe ich ein Kind gehabt,

417 das also ein österreichisches Kind, das nicht lesen konnte. Sehr viele Schwierigkeiten hatte mit

418 Lesen. Also zwei Jahre hat es gedauert, bis er es wirklich konnte. Und ein Kind (.) äh äh war dann

419 er konnte (.) kein Deutsch, aber er konnte super lesen und er er hat nie versta- vieles nicht

420 verstanden, was er gelesen hat. Und die beiden waren Symbiose. Ich habe die beiden zusammengesetzt.

421 Er hat für ihn gelesen, er hat gesagt, was es bedeutet.

422 **Interviewerin** Mhm.

423 **Interviewpartnerin 1** Also. (.) Und dann natürlich und stell dir vor, wenn man die beiden getrennt

424 setzen würde und (-- ) natürlich wer- werden sie sich nicht (.) angenommen fühlen. Natürlich wird

425 einer sich ärgern "Warum kann ich das nicht?" Also solche Sachen muss man von vornherein schon

426 bedenken. Ähm dann geht es wieder.

427 **Interviewerin** Mhm. Ich habe gefragt, ob Si- Sie auch manchmal zum Beispiel, ob Sie Schwierigkeiten

428 manchmal haben mit den (.) geflüchteten Kindern oder ob das (.) also, wie Sie gerade erzählt haben

429 (.) irgendwie.

430 **Interviewpartnerin 1** Das ist allgemein.

431 **Interviewerin** Ja.

432 **Interviewpartnerin 1** Das hat mit den Geflüchteten ni- nichts zu tun gehabt, das, was ich gesagt

433 habe. Aber allgemein gehen wir dann so vor mit denen, (.) dass es nicht passiert.

434 **Interviewerin** Mhm. Wie würden Sie jetzt Ihre eigenen Beziehungen zu den (.) geflüchteten Kindern

435 jetzt beschreiben? Oder (.) zu allen Lernenden, ist jetzt-

436 **Interviewpartnerin 1** Also bei mir ist es ein bisschen anders vielleicht, weil ich schon ihre Sprache

437 kann.

438 **Interviewerin** Mhm.

439 **Interviewpartnerin 1** Ich kann mit denen auch Kurd- also am Anfang habe ich oft mit denen Kurdisch

440 geredet. Jetzt ist es weniger geworden, nachdem sie Deutsch gelernt haben. Jetzt (.) reden sie mit

441 mir nur mehr Deutsch. Sie vermeiden irgendwie Kurdisch auch. Weil das ist es, sie sind jetzt stolz

442 darauf, dass sie eine neue Sprache können.

443 **Interviewerin** Ja.

444 **Interviewpartnerin 1** Deswegen reden sie nur (.) Deutsch. Und immer wieder, wenn irgendein Wort

445 kommt, das sie nicht verstehen, also gleich (.) zu wechseln. (.) Und dann sage ich, was das heißt

446 und dann geht es wieder weiter.

447 **Interviewerin** Mhm.

448 **Interviewpartnerin 1** Aber es wird immer weniger, das was sie nicht können, das merke ich schon.

449 **Interviewerin** Mhm.

450 **Interviewpartner 2** Aber man darf das einfach nicht unterschätzen. Es war gerade heute wieder (.) äh

451 (--) wie wir in der Stadt waren.

452 **Interviewpartnerin 1** Mhm.

453 **Interviewpartner 2** Ähm (.) ich weiß jetzt gar nicht, wie das dazu gekommen, aber dann sagt die

454 Schülerin B (.) äh (.) "Ja am Anfang" Ja genau, es war die Rede, warum der (-) unten der Führer in

455 den Katakomben immer alles auf Deutsch und dann auf Englisch gesagt hat. Dann sage ich "Ja, (.)

456 **Interviewpartnerin 1** [Ja.]

457 **Interviewpartner 2** [erinnert] euch daran zurück, wie es bei euch war. (.) Wenn man nur Deutsch

458 gesprochen hätte, (.) hättet ihr kein Wort verstanden. Wer hat mit euch?" Und dann hat sie erzählt

459 "Ja stimmt, (unverständlich) ich hab nur Kurdisch geredet, die ganze Zeit am Anfang." Und (--) wie

460 wichtig das ist, ja, das ist etwas, was was (.) ähdas verblasst so leicht (.) oder es wirkt (--)

461 oder es wirkt als als [wäre es nicht so].

462 **Interviewpartnerin 1** [Als wäre nichts geWESEN, wirklich.]

463 **Interviewpartner 2** Als wäre da gar nichts gewesen. Weil es zählt ja nur das Deutsch dann.

464 **Interviewpartnerin 1** Ja.

465 **Interviewpartner 2** Wenn dann das erste Wort Deutsch ggesprochen wird, dann wird applaudiert. (.)

Aber

466 (.) die ganze Arbeit die dahintersteckt in der MUTTERSprache, (.) die bleibt so als UNwichtig oder

467 ist eh k l a r und so weiter.

468 **Interviewpartnerin 1** Ist eh klar ja.

469 **Interviewpartner 2** Ich sage jedes Mal, (.) sie hat Deutsch gelernt, ich nicht.

470 **Interviewerin** Ja.

471 **Interviewpartner 2** Ich hab, sie hat Deutsch wirklich gelernt. Ich hab die Interviewpartnerin 1 so

472 oft gefragt

473 **Interviewpartnerin 1** [als Fremdsprache]

474 **Interviewpartner 2** [grammatikalisch] und noch dazu habe ich bitte keine Rechtschreibreform gelernt.

475 Sie schon.

476 **Interviewpartnerin 1** Du hast es schon gekonnt, du musstest es nicht lernen. [Ich habe es gelernt.]

477 **Interviewpartner 2** [Nein n e i n.] Ich ich ich habe die alte Rechtschreibung ich habe mich bei

478 vielem nicht ausgekannt.

479 **Interviewerin** Ja.

480 **Interviewpartner 2** Weil weil weil es so (.) komische Umstellungen waren. Also das, was ich als

481 richtig gelernt habe, ist dann völlig falsch gewesen.

482 **Interviewpartnerin 1** Okay.

483 **Interviewpartner 2** Und du hast es [gewusst also das].

484 **Interviewpartnerin 1** [(unverständlich)]

485 **Interviewpartner 2** Aber aber diesen diesen Punkt der Muttersprache, wie wichtig das ist, wenn die

486 eine Rolle spielen darf auch ja?

487 **Interviewerin** Ja.

488 **Interviewpartner 2** Und und das ist ja auch die ständige Forderung. Jedes Mal kommt "Und was tötet

489 ihr euch wünschen, wenn" und so weiter und ich sag "Doppelbesetzungen mit (.) einem

490 Muttersprachenlehrer mindestens." Gerade in solchen Situationen.

491 **Interviewerin** Ja. Aber es sprechen bei euch jetzt alle Kinder (.) Deutsch, also?

492 **Interviewpartner 2** [Ja.]

493 **Interviewpartnerin 1** [Ja.] Wir haben kein Kind, das nicht Deutsch kann.

494 **Interviewerin** Ja. (.) Und was mich jetzt noch sehr interessieren würde, weil Sie eben auch gesagt

495 haben, wie Sie mit den Kindern umgehen, und dass sie euch auch teilweise über ihre Flucht zum

496 Beispiel erzählen, w i e halten Sie zum Beispiel Distanz z u den Erlebnissen, die sie erzählen oder

497 (.) also wie schaffen Sie da eine Balance für Sie selber, zwischen dem Nähe Distanz zu den Kindern?

498 **Interviewpartnerin 1** Also ich habe vieles gesehen. ((lacht)) Ich habe auch vieles erlebt selber.  
499 Deswegen weiß ich, wie schlimm das sein kann. Ich ich habe selber nicht flüchten müssen, ja. Aber  
500 ich habe ich habe den Krieg auch ein bisschen erlebt. Ich habe mit meinen Augen gesehen, wie die (.)  
501 wie sie ein ein Haus mit den Tanks und so weiter (.) angegriffen haben, dass die (.) Leute brennende  
502 Leute (.) aus dem Haus gegangen sind und zwei (.) Mädchen gestorben sind, habe ich alles durch das  
503 Fenster beobachtet. Also ich weiß vieles. (--)) In der Familie wurden auch viele verhaftet, wegen  
504 politischen Gründen. Also ich ich ich k- (.) kann (-) es mir vorstellen, was für ein Leben das ist.  
505 UMSO MEHR DESWEGEN also (.) mein ganzes (.) also Leben lang, ich meine, ich bin schon seit so seit  
506 so vielen Jahren Lehrerin, ((lacht)) habe ich immer im Unterricht betont, wie schlimm der Krieg ist.  
507 **Interviewerin** Mhm.  
508 **Interviewpartnerin 1** Egal, was der Grund ist. Also nicht (.), wie wie wie gut der Frieden ist.  
509 Manche können sich nicht vorstellen, wenn man in Frieden aufwächst ja (.), weiß man nicht, wie  
510 schlimm das andere sein kann. (--)) Aber wenn man es einmal erlebt, weiß man wirklich, wie schlimm es  
511 sein kann.  
512 **Interviewerin** Mhm.  
513 **Interviewpartnerin 1** Ähm also das ist mein Leben lang habe ich einfach gesagt (---), wenn man so  
514 viel machen kann, soll man sich fernhalten vom Krieg.  
515 **Interviewerin** Ja.  
516 **Interviewpartnerin 1** Deswegen habe ich einen natürlichen Umgang mit diesen Sachen glaube ich.  
517 **Interviewerin** Mhm.  
518 **Interviewpartnerin 1** [Ich weiß nicht wie es dir geht, aber]  
519 **Interviewpartner 2** [Mir, ich denke] Weiß nicht, bei mir ist es so, dass ich halt viele (--)) viel von  
520 de- diesen Sachen aufarbeite, eben (.) indem man sie dann in (.) äh (-) so wie in in diese Bücher ü-  
521 überführtauch also (.), wo äh wo ich mir denke, was auch fü- für die Kinder wahrscheinlich ein ein  
522 eine Hilfe ist.  
523 **Interviewerin** Mhm.  
524 **Interviewpartner 2** Ähm. (-) Nahegehen tut es einem trotz-. Also mir zumindest schon.  
525 **Interviewerin** Mhm.  
526 **Interviewpartner 2** Und ich meine es es ist (.) oft so dass dass ich (.) ja dass ich mir denk "Es ist  
527 ja ein Wahnsinn." Ja. Wenn man sich vorstellt was da die (.) die KLEInen oft schon mit irgendwie  
528 vier Jahren oder (--)) alles gesehen haben ja? [Ich erinnere mich an]  
529 **Interviewpartnerin 1** [Wie der Schüler A] gekommen ist, kannst du dich erinnern, wie welche welche  
530 Kriegsszenen er gezeichnet hat?  
531 **Interviewpartner 2** Ja ja.  
532 **Interviewpartnerin 1** Es war so interessant. Diese ich habe sie fotografiert, das Foto habe ich noch  
533 bei mir. Der Schüler C, der Schüler A und der Schüler D haben gemei- also Schüler A hat angefangen,  
534 das erste Flüchtlingskind, (.) er hat er hat so also Tanks und Bom- Bomben und und so so  
535 Kriegsszenen ja hat er gezeichnet. Und naTÜRLICH Schüler D hat das lustig gefunden. "O h mach mal  
536 schießen schießen."  
537 **Interviewpartner 2** Ja ja ja ja.  
538 **Interviewpartnerin 1** Und er hat auch gesagt aber er hatte [keine A h n u n g]  
539 **Interviewpartner 2** [Keine Ahnung ja.]  
540 **Interviewpartnerin 1** von dem was er gezeichnet hat. Er hat auch gezeichnet ja? Er hat es mir stolz  
541 gezeigt, damit ich es fotografiere. Aber er hat gewusst, wie weh das tut. Er hat aber davon keine  
542 Ahnung gehabt.  
543 **Interviewerin** Mhm.  
544 **Interviewpartnerin 1** Also die (.) das muss man sehen, ja?  
545 **Interviewerin** Ja.  
546 **Interviewpartner 2** Ja.  
547 **Interviewpartnerin 1** Für den einen ist es eine Utopie, für den einen ist es Wahrheit.  
548 **Interviewpartner 2** [Wirklichkeit ja.]

549 **Interviewpartnerin 1** [Was man am am Körper] gespürt hat.

550 **Interviewpartner 2** Ja mein Einstieg in die Sache war noch (.) äh gar nicht hier an der Schule,  
551 sondern in der letzten (-- ) wo eben äh (.) der Jugoslawienkrieg war.

552 **Interviewerin** Mhm.

553 **Interviewpartner 2** Wo für mich schon diese ganze Sache eigentlich unverständlich war, (.)weil  
554 Jugoslawien war für mich immer (.) so (.) der Sommertraum meiner Kindheit. Wir sind nach Insel X  
555 regelmäßig auf Urlaub gefahren. Ich konnte mir nicht vorstellen, (.) dass dort auf einmal und  
556 irgendwo Krieg und so weiter ist.

557 **Interviewerin** Mhm.

558 **Interviewpartner 2** Und dann war die Situation die, dass bald die (.) Kinder sich am Freitag  
559 verabschiedet haben (-- ) und am Montag sind sie gekommen und haben mir ein Päckchen Patronen  
560 mitgebracht aus dem Krieg, weil sie waren unten kämpfen.

561 **Interviewerin** Über das Wochenende?

562 **Interviewpartner 2** Über das Wochenende sind sie hinuntergefahren und haben geschossen und was  
563 weiß  
564 ich und und dann haben haben sie mir die Hülsen gebracht oder (.) sogar scharfe Patronen und (-)  
565 dann sind sie gekommen mit äh (.) ich habe zum Beispiel einen fünfhundert Milliarden (.) Dinar  
566 Schein. (-) Wo sie (.) gemeint haben "Ja der ist nichts wert. Weil den hast du in der Früh aber  
567 hoffentlich so im Sack, dann kannst du dir einen Salat kaufen gehen. Am Nachmittag geht das nicht  
568 mehr." Und wir haben dann äh einfach die die Geldscheine auf dem Gang aufgepickt, und haben  
569 geschaut, wer das klaut. (-) Weil und viele solche Sachen gemacht. Aber das war etwas wo wo ich (.)  
570 ei- einfach auch sprachlos war. Und es war aber einfach Wirklichkeit. Und dann steht im Buch "Susi  
571 geht mit Toni in den Park."

571 **Interviewpartnerin 1** ((lacht)) Super.

572 **Interviewpartner 2** Und ich denke mir "Ja genau, genau. Susi geht mit Toni in den Park."

573 **Interviewerin** Mhm. [Aber hast du das]

574 **Interviewpartner 2** [Und Schüler E] geht schießen.

575 **Interviewerin** Und haben Sie das dann thematisiert irgendwie im Unterricht (.) [mit ihnen]?

576 **Interviewpartner 2** [Ja es ist] andauernd vorgekommen. Und ich habe die Bücher weggelassen. Das war  
577 der Grund, warum ich (.) keine Bücher mehr verwendet habe. (-) Und `kaum verwende`.

578 **Interviewerin** Mhm. (3) Ja spannend.

579 **Interviewpartnerin 1** Mhm.

580 **Interviewerin** Ja dann habe ich (.) noch (.) eine andere Frage und zwar geht es bei mir ja auch viel  
581 um Trauma in der Arbeit. Gibt es bei euch ein Kind, (.) das jetzt (.) konkret diagnostiziert ist als  
582 traumatisiert?

583 **Interviewpartner 2** Äh diagnostiziert glaube ich nicht.

584 **Interviewerin** Oke.

585 **Interviewpartner 2** Aber ich meine, wenn man ((lacht)) wenn wenn wenn wenn

586 **Interviewpartnerin 1** Der Schüler F war ein bisschen.

587 **Interviewpartner 2** Ja und die Schülerin B auch.

588 **Interviewpartnerin 1** Ja. aber aber er hat wirklich also wie ich die Familie gesehen habe, also die  
589 waren wirklich, man hat es gesehen, sie haben Angst gehabt in den Augen. Und die (-) die (.) waren  
590 auch Schüler F und Schülerin B. Die anderen sind vielleicht haben nicht so schlimme Sachen erlebt.  
591 Weil

592 **Interviewpartner 2** Das ist ja auch das spannende. Wenn du dir anschaust äh (.) Schüler G ist ja  
593 jetzt (.) zur gleichen Zeit fertig geworden mit seinem Erlebnisbericht. Und der äh hat auch aus aus  
594 der Vergangenheit die Geschichte ist bei ihm heißt aber "Wie ich Farrahdfahren, (.) wie ich mein  
595 ers- mein Fahrrad bekam." Und er beschreibt ein Setting in (.) Land X.

596 **Interviewerin** Mhm.

597 **Interviewpartner 2** Äh wo er wo er du hast einfach eine schöne Landschaft mit Garten und (.) er geht  
598 am steht am

599 Morgen auf und geht spielen mit den Hasen (-- ) und äh (.) spielt die ganze Sache spielt aber in  
600 Stadt X (-).

601 **Interviewerin** Mhm.

602 **Interviewpartner 2** U n d das witzige

603 **Interviewpartnerin 1** Aber davor war er in Land Y, in Stadt Y.

604 **Interviewpartner 2** Ja. In Stadt Y.

605 **Interviewpartnerin 1** Sie flüchten [von Stadt Y in Land X.]

606 **Interviewpartner 2** [Ja von Stadt Y sind sie in Stadt X. geflüchtet.] ABER dort wo wo wo er in Stadt  
607 X seine Sache beschreibt, ist es eigentlich ein ein (.) ein wunderschönes Land.

608 **Interviewpartnerin 1** [Ja aber das ist das ist]

609 **Interviewpartner 2** [Da macht er eine Zeichnung dazu]

610 **Interviewpartnerin 1** Ja aber die Kurden haben jetzt die sind an der Macht dort in Stadt X. Das ist  
611 alles ganz normal also staatlich alles geregelt. [Deswegen]

612 **Interviewpartner 2** [Ja aber]

613 **Interviewpartnerin 1** ist es ihm gut gegangen. Aber später hat sie dann gewechselt.

614 **Interviewpartner 2** Ja aber die Sache ist ja das lustige er er macht da eine Zeichnung dazu, die  
615 detailliert ist, als wär als hätte sie die Schülerin H gemacht ja. Mit Blümchen und was weiß ich  
616 alles mögliche. Und (-- ) wir sind dann darauf gekommen, dass die Schülerin B auch in Stadt X war.

617 **Interviewpartnerin 1** Oke.

618 **Interviewerin** Mhm.

619 **Interviewpartner 2** U n d äh die ganze Familie dort war (.) und äh dann ist der IS gekommen. Und äh  
620 sie sind

621 **Interviewpartnerin 1** Weil die beiden der Gruppe X angehören. Sowohl die Familie von Schüler G als  
622 auch die Familie von Schülerin B gehören der Gruppe X an und der IS verfolgte die Gruppe X. Die a-  
623 also von der Religion her, die die sind Erzfeinde.

624 **Interviewpartner 2** Ja.

625 **Interviewpartnerin 1** Und und viele Frauen, die Gruppe X angehören, haben sie vergewaltigt und (.)  
626 haben sie ge- verkauft.

627 **Interviewpartner 2** Ja.

628 **Interviewpartnerin 1** Deswegen müssen sie da-

629 **Interviewpartner 2** Ja aber das lustige da an der Sache ist, dass dieser gleiche Ort (.) relativ zur  
630 gleichen Zeit, da waren die Eltern von Schüler G schneller weg von dort ja? Und der hat das nie als  
631 negativ erlebt. Bei der Schülerin B kommt vor, dass sie äh (.) sie will als erstes in die Schule  
632 gehen dort, und wird nicht genommen, weil sie das falsche Kurdisch spricht. Also (.) kein Soranisch  
633 spricht, sondern Sprache X.

634 **Interviewerin** Mhm, das habe ich gesehen.

635 **Interviewpartner 2** Und (.) jetzt sind sie in Stadt Z äh zur Oma, (.) das (.) mehrere Hundert  
636 Kilometer entfernt ist (.) und sie ist einen Monat dort, auf einmal steht ihre Familie da, weil der  
637 IS in Stadt X einmarschiert ist. Und dort alle umgebracht hat.

638 **Interviewpartnerin 1** Mhm.

639 **Interviewpartner 2** Und äh wir sind erst hier draufgekommen, dass die zwei Mal, (.) dass die in der  
640 gleichen Stadt waren. Und das sind zwei Welten, die geschildert werden.

641 **Interviewpartnerin 1** Welten ja.

642 **Interviewpartner 2** Und und sie schildert ja auch dann, wie wie sie ist ja nur deswegen in  
643 Österreich, weil die Mutter äh das Kind verloren hat. Das war in Österreich.

644 **Interviewerin** Mhm.

645 **Interviewpartner 2** Also die war schwanger und und in Österreich war es dann so, dass es ihr so  
646 schlecht gegangen ist, und dann haben sie eben festgestellt, dass das gestorben war. (-) Und äh  
647 sonst wollten die eigentlich nach Amerika. Während äh bei bei Schüler G die die hat öfters über die  
648 Flucht, aber die haben die waren viel in Land X unterwegs und die dürften das dann irgendwie anders  
649 geschafft haben. Ich glaube

650 **Interviewpartnerin 1** Der Papa ist dann in Land Z und dann [sind sie in Stadt Z].

651 **Interviewpartner 2** [Und die haben es einfach]

652 **Interviewpartnerin 1** Sie haben in Stadt Z eine Wohnung gemietet, sind einige Monate dortgeblieben

653 und von dort sind sie dann hierher.

654 **Interviewpartner 2** Sind sie dann da und und das sind so unterschiedliche Strategien. Bei Schüler A

655 war es ja auch irgendwie

656 **Interviewpartnerin 1** Die sind mit dem Boot [mit dem Boot nach Land A.]

657 **Interviewpartner 2** [Die sind mit dem Boot gefahren ja.] Das hat die Schülerin A wieder auch ja.

658 **Interviewpartnerin 1** Der Onkel ist dann gestorben, ge- ertrunken im Boot. Das war das hat ihn

659 traumatisiert.

660 **Interviewpartner 2** Das hat er aber das das hat er nie erwähnt. Das wissen wir.

661 **Interviewpartnerin 1** Das hat er mir erzählt. Das hat er mir erzähl.

662 **Interviewpartner 2** Dir hat er hat es dir erzählt. Okay.

663 **Interviewpartnerin 1** Aber (.) geschrieben hat er es nicht.

664 **Interviewpartner 2** Nein nein. Das ist nie vorgekommen.

665 **Interviewpartnerin 1** Weil er hat gesagt er er er ist auch in äh ins Wasser gefallen, sein Papa

666 ist gleich nach ihm gesprungen, er hat ihn gerettet, aber der Onkel ist gestorben.

667 **Interviewpartner 2** Ist nicht gekommen (.) ja.

668 **Interviewerin** Mhm. (3) Und wenn sie jetzt so etwas erzählen, wie gehen Sie dann darauf ein? (--)

669 Oder wie geht

670 **Interviewpartnerin 1** [Das hat er mir erzählt (unverständlich)]

671 **Interviewpartner 2** [Ja was kannst du, was kann ma- was kann man darauf (.) äh sagen.]

672 **Interviewpartnerin 1** Ich habe zugehört.

673 **Interviewpartner 2** Du kannst eh nur. Ich meine genauso wie wie der Schüler I gestern sagt,

674 vorgestern ist sein Opa gestorben.

675 **Interviewerin** Mhm.

676 **Interviewpartner 2** Ja was soll ich tun? Ich meine, (-- ) ich sag "Bist du ja und bist du hast du ihn

677 gut gekannt oder was?" Ja man muss normal damit umgehen.

678 **Interviewerin** Und wie ist das jetzt in der in also in der Grundschule als Institution, (.) wie ist

679 da jetzt die Zusammenarbeit zum Beispiel in Bezug auf Geflüchtete auch mit (.) anderen Lehrern oder

680 irgendwie zum Beispiel (.) mit Psychologinnen oder gibt es da irgendein Netzwerk in das Sie sich (.)

681 vielleicht eingebettet fühlen oder so?

682 **Interviewpartner 2** ((lacht)) Nein.

683 **Interviewpartnerin 1** Nicht das ich wüsste.

684 **Interviewerin** Also gar nicht?

685 **Interviewpartner 2** Ich muss ganz ehrlich sagen, das äh (-- ) ich (-) vielleicht ist es ein Vorurteil,

686 aber ich denke mir oft, in Volksschulen arbeiten wenn Leute aus psychologischen Hintergrund und so

687 weiter in Volksschulen arbeiten, (.) dann hat das seine Gründe.

688 **Interviewerin** Mhm.

689 **Interviewpartner 2** Ich weiß nicht, also ich (.) vertraue dem Ganzen sehr sehr wenig. Und es ist

690 alles so künstlich und von außen aufgepfropft und ich denke mir, (.) da wird mit Quantität versucht,

691 (.) fünfundzwanzig verschiedene Symptome mit fünfundzwanzig unterschiedlichen (.) Leuten (.) äh zu

692 bearbeiten, während die Kinder am besten ((lacht)) eine Person als Beziehungsperson hätten oder

693 brauchen würden. (-) Also ich halte (.)wenig von diesem (-) äh (.) Gedönse, das da gemacht wird. Und

694 da und dort und und (.) in Wirklichkeit, wenn man sich die Dinge anschaut, geht es immer darum, dass

695 (.) der Staat sich absichern will, dass er alles getan hat und dann kann dann niemand etwas dafür.

696 (-) Ob es dem Kind hilft oder nicht, ist scheißegal.

697 **Interviewerin** Mhm. Und Sie als Lehrkräfte jetzt untereinander also findet da irgendwie ein Austausch

698 statt oder (.) haben Sie ich weiß nicht, `Supervisionen oder keine Ahnung`?

699 **Interviewpartner 2** Es gibt Angebote.

700 **Interviewpartnerin 1** Wir reden, wenn wir korrigieren reden wir oft miteinander.

701 **Interviewpartner 2** Ja.

702 **Interviewpartnerin 1** Was was was war da, was was was hat man ge- ge gehabt.

703 **Interviewpartner 2** Oder wie schätzt man etwas ein. Oder was wie hat man das empfunden wie ist das  
704 oder was (.) könnte man (.) oder wie. [(unverständlich) viel viel sinnvoller.]

705 **Interviewpartnerin 1** [Also komplett nehmen wir] keine Stunden extra. (.) Aber wir sitzen so wie so  
706 nachdem die Kinder gehen (.) eine Stunde beim Korrigieren dann reden wir sowieso (.) über den Tag,  
707 was da war, was man machen kann (unverständlich) ja. So.

708 **Interviewerin** Mhm. Und haben die anderen auch Kinder mit Fluchthintergrund oder haben nur Sie  
709 welche?

710 **Interviewpartnerin 1** Ja ja. Sie haben auch welche.

711 **Interviewpartner 2** Schon. Es ist die meisten sind bei uns.

712 **Interviewpartnerin 1** Also die meisten Kurden sind bei mir, weil

713 **Interviewpartner 2** Aber das liegt an der Interviewpartnerin 1, weil das ist ihre Muttersprache, ja.

714 **Interviewpartnerin 1** Weil ich kann ich habe es mir gedacht ja es wäre besser für die Kinder, weil  
715 ich kann sofort zwischen den Sprachen wechseln. (.) Und Elternarbeit. Die Eltern kommen (.) sie  
716 können sie verstehen vieles nicht. Sie können Dokumente nicht ausfüllen, (.) besonders am ANfang,  
717 (.) also alle Sachen für die für die Nachmittagsbetreuung habe ich alles also ich bin Stunden extra  
718 dagewesen, habe ich für sie ausgefüllt, weil sie sich nicht ausgekannt haben. (-) Also nachher haben  
719 sie dann eh einiges gelernt. (-) Und deswegen sind sie auch zu mir gekommen, weil sie haben (.)  
720 gesehen, dass es für sie auch (.) besser ist. Also nicht nur schulische Sachen, andere Sachen. Sie  
721 nehmen (unverständlich) und was was was wollen sie, was machen wir. Ich habe dann sie ihnen sogar  
722 meine Telefonnummer geben (.) müssen, weil machnmal stehen sie irgendwo, verstehen sie nicht. Sie  
723 haben mich angerufen am Anfang. Normalerweise mache ich das nicht, aber ich hätte die sind  
724 Flüchtlinge, was sollen sie machen.

725 **Interviewerin** Mhm. Und wenn jetzt andere Lehrkräfte oder Pädagogen egal aus welchem Bereich mit (.)  
726 Geflüchteten konfrontiert sind, würden Sie denen irgendetwas (.) empfehlen besonders, was man  
727 machen kann?

728 **Interviewpartner 2** Ich (---) Ja es ist ganz schwierig, weil das ist hängt erstens einmal von den  
729 Situationen ab. (-) Äh (.) ich finde hald, dass die meisten überhaupt kein Verständnis dafür haben.  
730 Ich habe (.) wahnsinnig viel allein durch die Tatsache gelernt, dass wir also am Anfang in den  
731 ersten Jahren, dass ich so viel äh (-) mir erst bewusst geworden ist, angesichts von dir. Oder ich  
732 mein, denk mal darüber nach, wie da- was das ist, wenn du eine gebildete Person bist und du  
733 verlierst deine Sprache.

734 **Interviewerin** Mhm.

735 **Interviewpartner 2** Und äh (.) du lernst natürlich relativ schnell (.) eine andere Sprache dann ja?  
736 Aber diese Feinheiten, die (.) vieles ausmachen, die die auch äh (.) wenn du jetzt an an  
737 Literatur denkst oder was, die ein gutes Buch ausmachen ja?

738 **Interviewerin** Mhm.

739 **Interviewpartner 2** Die sind ja weg. Die kommen ja nicht so schnell wieder. Also allein das, damit  
740 leben zu müssen ja, (.) und sich bewusst darauf einzustellen, so wie das äh sicher bei dir auch war,  
741 ähes ist äh

742 **Interviewpartnerin 1** Ja ich habe oft gesagt, ich bin gekommen, ich meine, ich habe damals Texte  
743 geschrieben, (.) also in Türkisch natürlich, weil ich so in der Schule das war in der Schule die  
744 Sprache. Also die Texte also ob ich jetzt diese Texte schreiben kann, weiß ich nicht.

745 **Interviewpartner 2** Ja.

746 **Interviewpartnerin 1** Weil jahrelang habe ich mich (.) entfernt von der Sprache. Ich musste ja  
747 Deutsch lernen. Ich habe vieles also ich habe gemalt, ich habe gelesen (.) all diese Dinge die die  
748 ich äh ich war ich war siebenundzwanzig als ich gekommen bin. Das ist ein Alter, wo du dann dich  
749 spezialisierst, ja. Dann habe ich alles gelassen und ich habe mich nur auf d i e s e Sachen  
750 fokussiert. Jetzt kann ich Deutsch, jetzt versuche ich, die beiden parallel zu machen. Jetzt wieder

751 zurückkehren [und das ist alles nicht, (.) nicht leicht]

752 **Interviewpartner 2** [Ja es war ja auch diese diese Sache] wo du dann (.) gezielt angefangen hast (.)

753 äh(-) Kurdisch zu lernen wieder.

754 **Interviewpartnerin 1** Eben.

755 **Interviewpartner 2** Das darauf zu schaffen. Und und wie wie am Anfang mit dem mit dem Kurdi-ABC (.)

756 wie viel sich dann auf einmal als nicht richtig herausgestellt hat.

757 **Interviewpartnerin 1** Eben, ja.

758 **Interviewpartner 2** Und genau diese Dinge äh (-) wenn du das nicht erlebt hast so richtig (.) dann

759 denke ich mir, dann fehlt was in der Wahrnehmung. Und die allermeisten haben überhaupt nichts

760 erlebt. Die haben (.) Lehrer und Lehrerinnen ja?

761 **Interviewerin** Mhm.

762 **Interviewpartner 2** Die äh (.) sitzen mit ihrer eigenen Nabelschau beschäftigt da und und und für die

763 sind die Kinder lästige (-) äh Störenfriede oft und dann reden sie auch noch in einer fremden

764 Sprache, die man nicht versteht, ja?

765 **Interviewerin** Mhm.

766 **Interviewpartner 2** Und das finde ich furchtbar das [ist nicht das ist nicht]

767 **Interviewpartnerin 1** [Ja aber da würde ich das konk-] also konkreter sagen, das denke ich mir im

768 Nachhinein, es wäre vielleicht wichtig zu benennen, (.) weiß ich nicht. Ähm, wenn eine Lehrerin also

769 (.) wenn man einige Kinder hat mit anderen Sprachen, es wäre so hilfreich, (-) so sozial emotional

770 auf die Kinder zuzugehen ja. Also ein- ein- einige Wörter reden. Nicht viel. (.) Also ein paar

771 Wörter wissen in der Sprache. Es ist ja es ist nicht wie damals. Man kann im Internet eingeben

772 irgendeine Sprache. (-) Wichtige Sachen. "Guten Morgen, wie geht es dir, Hallo" oder "Tschüss". Ganz

773 simple Sachen.

774 **Interviewpartner 2** Ganz simple Sachen.

775 **Interviewpartnerin 1** So fühlen sich die Kinder aber angenommen ja. Anerkannt. Da fü- fühlen sie sich

776 wichtig. Also da hab ich einen Platz, ja. Also so mit mit dieser Sympathie (.) also das bringt so

777 viel wie tausend Bücher. Also das ist wichtig. Das kann ich (.) das kann ich wirklich ans Herz

778 legen. Weil ich habe auch ein Kind gehabt also ähm ich natürlich ich kann Kurdisch, aber ich kann

779 nicht alle anderen Sprachen ja.

780 **Interviewerin** Mhm.

781 **Interviewpartnerin 1** Äh der Schüler J ist gekommen der also zwei Kinder aus äh Land B sind gekommen

782 also der der ältere Bruder hat FÜRCHTerlich geweint am am am Anfang, weil er sei- alle seine Freunde

783 hinterlassen hat dort. Da ha- habe ich gesagt "Nema Problema, Nema Problema" also so haben wir

784 angefangen ja. Und dann plötzlich. (-- ) Ja also (.) das war der Anfang.

785 **Interviewerin** Mhm.

786 **Interviewpartnerin 1** Ich meine (.) natürlich muss nicht jed- jeder können, jeder machen. Da ist ein

787 Wörterbuch da, (.) also Serbisch und Deutsch. Ich bin mit äh Schüler J, nein mit Schüler K mit

788 Schüler K bin ich gesessen, weil er war in der zweiten Klasse bei mir. Weiß ich wie oft haben wir

789 im Wörterbuch das andere W- also das das Wort für Deutschland gesucht. (-) Und der ist voriges Jahr

790 mit seinem Maturazeugnis gekommen.

791 **Interviewerin** Oh. ((lacht))

792 **Interviewpartnerin 1** Also das ist so wichtig. Man soll einfach wissen, das Kind wird nur lernen,

793 wenn es sich angenommen fühlt. Und das kann nur eine Lehrerin machen, wenn sie ein bisschen

794 Sympathie für das Land, für die Sprache (.) zeigt.

795 **Interviewpartner 2** Ja.

796 **Interviewerin** Mhm.

797 **Interviewpartnerin 1** Das wäre wichtig. Man muss nicht alle Sprachen können. Aber ein bisschen Herz,

798 (.) ein bisschen Hirn, (.) dann geht es doch weit. ((lacht))

799 **Interviewpartner 2** ((lacht))

800 **Interviewerin** ((lacht)) Ja gibt es sonst noch irgendein Thema, das Sie gerne noch ansprechen würden,

801 (.) wo Sie finden, das wäre einfach (-) voll wichtig irgendwie grundsätzlich?

802 **Interviewpartner 2** Ähm (--) ich ich wer- werde nicht müde, es zu wiederholen, dass die Lehrerfort-  
803 Ausbildung einfach völlig falsch ist. Also gerade die- die- dieser Umgang mit Mehrsprachigkeit kommt  
804 nach wie vor (.) im Lehrplan nicht vor. Das sind Sondermodule, (.) wo du selber auf die Idee kommen  
805 musst, dass es vielleicht gut wäre, wenn du das machen tätetest.

806 **Interviewerin** Mhm.

807 **Interviewpartner 2** Genauso wie wie jetzt manche draufkommen müssen, dass sie die Schwimmprüfung  
808 ablegen, damit sie dann angestellt werden. (-) Also alles Sachen, wo wo ich mir denke, ich weiß  
809 nicht, was ist los mit der Welt? Äh (-) das sind doch Dinge, die gehören eigentlich hinein. Und  
810 gerade eben wenn eine (.) Pädagogische Hochschule in Österreich eine Ausbildung macht und da kommt  
811 keine Mehrsprachigkeit als ganz wichtiger Punkt vor, (.) dann hat man das Thema verfehlt als  
812 Ausbildungsstätte. (-) Und das ist aber egal. Es geht immer nur um Deutsch Deutsch Deutsch und (.)  
813 nichts anderes. Aber da da fängt das Problem an.

814 **Interviewerin** Mhm.

815 **Interviewpartnerin 1** Ja da bringst du mich auf eine Idee. (-) Weil weil nur eine Sprache einfach (.)  
816 als Vorteilssprache hier gezeigt wird ja. Viele vergessen, wie viel in den (.) Kindern steckt.  
817 Manche sind dreisprachig.

818 **Interviewpartner 2** Ja.

819 **Interviewpartnerin 1** Man sieht das nicht. Man sollte Sachen tun. Du hast du kannst schon zwei  
820 Sprachen, das ist deine dritte Sprache. Also so kann man die Kinder auch motiVIEREN, andere Sprachen  
821 zu lernen. Oder (.) oder damit die Kinder sich nicht so benachteiligt fühlen, weil sie Deutsch nicht  
822 können.

823 **Interviewerin** Ja.

824 **Interviewpartnerin 1** Weil sie können schon zwei also viele, die die jetzt gekommen sind, sie können  
825 Kurdisch, Arabisch. Arabisch reden alle, obwohl sie nicht (unverständlich), (.) sie reden auch  
826 Arabisch zuhause. (-) Und da kommt Deutsch dazu und Englisch dazu. Aber man sieht alle anderen man  
827 (-) macht legt einen Schatten darauf. Aber Deutsch [ist gut, ich meine das ist natürlich, das ist  
828 unsere Sprache]

829 **Interviewpartner 2** [Kaiser Deutsch und und der kleine König Englisch, ja.]

830 **Interviewpartnerin 1** Das muss natürlich beherrscht werden. Aber man soll die anderen nicht  
831 vergessen, wie viel sie können.

832 **Interviewerin** Mhm.

833 **Interviewpartnerin 1** Das wird die Kinder motivieren. (.) Auch die anderen. Damit sie auch andere  
834 Sprachen können. Weil im Gymnasium kommt dann Französisch komm- kommt dann Spanisch, ja. Das  
ist,  
835 (.) man kann die Kinder dadurch auch sensibilisieren. Würde ich meinen.

836 **Interviewerin** Ja. Ja gut, wollen Sie noch irgendetwas mitteilen?

837 **Interviewpartnerin 1** Ich weiß nicht. ((lacht)) Das ist es eigentlich.

838 **Interviewerin** Super, na dann, vielen Dank.

## Interview 2 (27.05.2019)

- 1 **Interviewerin** Also was mich als erstes interessieren würde ist einfach so (.) zu ihrer Person (.)  
2 also ihr beruflicher Werdegang. Was sie überhaupt (-) so gemacht haben bisher?
- 3 **Interviewpartnerin 3** Mhm. Also ich bin im Erstberuf Sozialpädagogin.
- 4 **Interviewerin** Mhm.
- 5 **Interviewpartnerin 3** Ähm (.) im Zweitberuf Sozial- und Kulturanthropologin. Ich unterrichte (.) an  
6 einer Universität, ich habe Forschungsprojekte (.) aktuell ein bildungsanthropologisches Projekt.  
7 Ähm(-) und habe neben meiner (.) Lehrtätigkeit und wissenschaftlichen Arbeit ähm (.) a l s  
8 Trainerin viel gemacht.
- 9 **Interviewerin** Mhm.
- 10 **Interviewpartnerin 3** Also ich mache viele Workshops, (.) Fortbildungen, Ausbildungen in den  
11 unterschiedlichsten Bereichen. A l s o das geht von Antidiskriminierung (.) bis hin zu  
12 Gewalttrainings ähm (.) Gewaltprävention, äh Extremismus ä h m und eben dann habe ich die letzten  
13 zehn Jahre dann eine Ausbildung gemacht äh zum Systemischen Coaching.
- 14 **Interviewerin** Mhm.
- 15 **Interviewpartnerin 3** Äh und das hat mich dann auch in diese (.) Ausbildung gebracht in Richtung ähm  
16 Psychologische Beratung also Psychosoziale Beratung bei Krise und Trauma.
- 17 **Interviewerin** Aha.
- 18 **Interviewpartnerin 3** So. Also ich habe einfach die letzten äh vierundzwanzig Jahren äh so eine  
19 Mischung zwischen sozusagen wissenschaftliches Wissen an Gesellschaft weiterzuvermitteln in Form  
20 von  
21 Trainings und so weiter, (.) aber eben auch die Forschung immer Standbein und die Lehre.
- 22 **Interviewerin** Mhm.
- 23 **Interviewpartnerin 3** Genau. (-) Und ich bin da an Pädagogischen Hochschulen am Unterrichten, also  
24 bei Lehrern Lehrerinnen, (.) aber auch äh bei Journalisten, bei der Polizei, (-) ähm Sozialarbeiter  
25 Sozialarbeiterinnen, also recht ein (.) breites Feld. Solche die Trainerinnen werden wollen,  
26 unterrichte ich mittlerweile auch. So in die Richtung.
- 27 **Interviewerin** Mhm. Und was wird da so unterrichtet? Also wenn ich jetzt eine Lehrkraft bin zum  
28 Beispiel?
- 29 **Interviewpartnerin 3** Mhm. Ähm (.) unterschiedlich. Also je nachdem, worum es geht. Also wenn es um  
30 Flucht und Trauma diese Themen geht, da ist für viele mal so ein Bewusstmachen, was es überhaupt  
31 beDEUTET, weil Lehrer Lehrerinnen sind in ihren in ihren StruktUREN häufig so verfangen, dass sie  
32 ähm(-) in erster Linie darauf konzentriert sind, w- (--), dass sie ein Opfer dieses Systems sind. U  
33 n d äh in diesem Jammern und in diesem Opfersuchtsyndrom, (.) wie ich es gerne nenne, vergessen sie  
34 völlig, was für eine wichtige Rolle sie einnehmen, gegenüber den Kindern und Jugendlichen, ganz  
35 generell mal.
- 36 **Interviewerin** Mhm.
- 37 **Interviewpartnerin 3** Da braucht noch kein Kind drinnsitzen, das potenziell traumatisiert ist.
- 38 **Interviewerin** Mhm.
- 39 **Interviewpartnerin 3** Das heißt da mal zu schauen, was ist ihre ROLle als Pädagogin und nicht als  
40 Lehrerin.
- 41 **Interviewerin** Mhm.
- 42 **Interviewpartnerin 3** Also da mache ich ganz gerne einen Unterschied. (.) Weil sie häufig schon durch  
43 die Ausbildung irgendwie den Fokus darauf haben, zu unterrichten (-) und Wissen zu vermitteln. Und  
44 ich gehe ganz stark auf die pädagogische Haltung. Und diese pädagogische Haltung ist ein  
45 Grundelement des traumasensiblen Handelns, traumapädagogischen Handelns. Aber auch des ganz  
46 norMALEN  
47 pädagogischen Handelns.
- 48 **Interviewerin** Ja.
- 49 **Interviewpartnerin 3** Wo ich zuerst mir bewusst sein muss (-) über (.) Hierarchien, Machtverhältnisse

48 zwischen mir und Schülern Schülerinnen ähm (-) potenziell unterschiedliche Backgrounds, die die  
49 Kinder haben, sei es von Herkunft, Geschlecht, Identität äh soziale Schicht. All das, dass ihnen  
50 erst Mal wieder klarer wird, wo sie da stehen und dass sie in diese (.) diese pädagogische Haltung  
51 reinkommen. So das ist einmal der erste Schritt. Und dann kommt es darauf an, geht es um  
52 Diskriminierung, geht es um Traumaarbeit.  
53 **Interviewerin** Mhm.  
54 **Interviewpartnerin 3** Je nachdem, was ich dann mache dort. Also äh es ist dann auch der Fokus  
55 verschieden. Interkulturelle Themen zu (-) ähm (.) ja also recht ja  
56 **Interviewerin** Breit? ((lacht))  
57 **Interviewpartnerin 3** Ja in (unverständlich) Jahren hat sich ein breites (.) Thema entwickelt und  
58 durch die äh Flüchtlingsbewegungen äh (.) in den letzten Jahren hat sich das Thema eben (.)  
59 traumasensibles Handeln oder (.) ich nenne es traumapädagogisches Handeln äh weil traumasensibel  
60 für  
61 mich ähm (.) die Gefahr birgt, dass Pädagoginnen nicht verstehen, dass sie keine Therapeutinnen  
62 sind.  
63 **Interviewerin** Mhm.  
64 **Interviewpartnerin 3** Und die Gefahr ist sehr groß aus meiner Sicht.  
65 **Interviewerin** Mhm.  
66 **Interviewpartnerin 3** Ähm (-) weil das einfach mehr Status hat.  
67 **Interviewerin** Ja.  
68 **Interviewpartnerin 3** Und auch etablierter ist (.) und eine Legitimität hat und viele (.) glauben,  
69 sie können da (.) mit darüber reden ganz viel Gutes tun und das ist eben nicht immer der Fall. (--)  
70 Und deswegen ist es für mich ganz wichtig, dieses TraumaTHERAPIE, TraumaBERATUNG und  
71 TraumaPÄDAGOGIK  
72 wirklich gut auseinanderzudröseln und zu sagen, (.) was ist denn das Angebot, das ihr machen  
73 könnt. So. (.) Das nämlich (.) auch Kindern nicht schadet, die nicht traumatisiert sind.  
74 **Interviewerin** Mhm.  
75 **Interviewpartnerin 3** Sondern im Gegenteil, ihnen gut tut. Weil wir wissen ja nicht welche Kinder.  
76 Kinder sind traumatisiert, weil sie eine Krankheit gehabt haben als Kleinkinder. (-) Sie sind  
77 traumatisiert, weil sie Missbrauch oder Gewalt erfahren haben [oder]  
78 **Interviewerin** [Mhm.]  
79 **Interviewpartnerin 3** eben möglicherweise aufgrund von Flucht, aber möglicherweise auch nicht.  
80 **Interviewerin** Mhm.  
81 **Interviewpartnerin 3** Es kann dadu- dazu führen, dass (.) Lehrer Lehrerinnen manchmal glauben, (.)  
82 das Kind ist geflohen, also traumatisiert. (-) Also dann ist ihnen nicht klar, dass das ich hör dann  
83 so Sachen wie (.) "Ja die sind beide geflohen, und der eine ist ganz normal und beim anderen, ich  
84 weiß nicht was mit dem los ist, der packt das einfach nicht." Also auch diese Schuld bei den Kindern  
85 zu sehen und und äh diese Unterschiedlichkeiten im Hinblick auf Resilienz und all das nicht zu  
86 erkennen. Also ich mache viele so Fallanalysen, wo man dann einfach (.)irgendwelche Fälle äh  
87 anonymisiert hernimmt und durchdiskutiert.  
88 **Interviewerin** A h, mhm.  
89 **Interviewpartnerin 3** "Was erkennen wir denn?" und "Sind wir überhaupt in der Lage, etwas zu  
90 erkennen?" Äh so etwas wie potenziell ein Trauma überhaupt zu diagnostizieren. "Ist das überhaupt  
91 notwendig, (-) dass wir wissen, ob das Kind traumatisiert ist, um es (.) traumapädagogisch zu  
92 behandeln?" So.  
93 **Interviewerin** Aha. Ja jetzt sind wir ja schon sehr bei den Workshops. Wie lange gehen d i e so  
94 oder?  
95 **Interviewpartnerin 3** Also das ist komplett verschieden.  
96 **Interviewerin** Okay.  
97 **Interviewpartnerin 3** Also das ist eben so, wie bei Institution X zum Beispiel, das sind immer zwei  
98 Stunden so. (-) Und dann mache ich einmal eine Stunde, was ist überhaupt ein Trauma, und auch diese

97 ähm äh Psychoedukation, damit die ein bisschen stattfinden kann also. Weil ja für Kinder oft äh  
98 sinnvoll ist, ihnen zu erklären, was passiert denn eigentlich. Da hat der UNH- [UNHCR diese tolle]  
99 **Interviewerin** [Ja genau.]

100 **Interviewpartnerin 3** Broschüre auch drinnen. (.) Mit d i e s e n (.) wie das Gehirn auf den drei  
101 Ebenen erklärt wird und solche Sachen. Die sind einfach gut finde ich, um ein bisschen klarer zu  
102 machen, (-) ähm worum handelt es sich da eigentlich, was ist das äh dieses fragmentierte Erinnern,  
103 was ist ein Backflash, was ist äh und so.

104 **Interviewerin** Mhm.

105 **Interviewpartnerin 3** Also das ist die erste Stunde. In der zweiten geht es dann tatsächlich um eben  
106 sehr niederschweligen Zugang im traumapädagogischen Handeln. Was was gibt es für Möglichkeiten.  
107 Wenn ich sage, äh Kinder brauchen gute, klare Strukturen (.), heißt das nicht, streng regelautoritär  
108 vorzugehen, sondern (.) Partizipation mitgestalten.

109 **Interviewerin** Mhm.

110 **Interviewpartnerin 3** Also (.) einfache h Dinge, die ganz (-) logisch sein sollten, aber es hald oft  
111 überhaupt nicht sind.

112 **Interviewerin** Mhm.

113 **Interviewpartnerin 3** Und manchmal ist es (.) ein Tag, manchmal sind es zwei Tage. Also es hängt  
114 davon ab, was für (.) äh Kontext das ist. Wenn ich einen ga- ganzen Lehrgang habe, dann kann ich es  
115 immer wieder einfließen lassen. Also es kommt darauf an, wo ich engagiert werde, in welchem (.)  
116 Zusammenhang.

117 **Interviewerin** Mhm. Und die Zielgruppe sind aber immer so d i e (.) also die Pädagogen also die  
118 **Interviewpartnerin 3** Multiplikatorinnen Multiplikatoren ja.

119 **Interviewerin** Okay.

120 **Interviewpartnerin 3** Also eben in den unterschiedlichsten Bereichen. Menschen, die mit Menschen zu  
121 tun haben.

122 **Interviewerin** Ja. Und nicht jetzt die Kinder zum Beispiel?

123 **Interviewpartnerin 3** Ich habe auch mit Kindern zu tun. Also ich werde auch in unterschiedlichsten  
124 Kontexten an zum Beispiel äh (.) Jugendzentren (-) äh eingeladen, dort hinzukommen, mit den Kindern  
125 zu arbeiten. Ä h m Identitätsthemen oder eben Diskriminierungsthemen oder und da ist das Thema ähm  
126 (.) Erlebtes auf der Flucht immer wieder da.

127 **Interviewerin** Ja.

128 **Interviewpartnerin 3** Aber eben nicht explizIT und (.) das finde ich auch ganz gut.

129 **Interviewerin** Mhm.

130 **Interviewpartnerin 3** Weil so kann ich schauen, (.) passt das in dem Rahmen oder nicht. Wenn ich da  
131 gezwungen würde, in einer Schulklasse zu dem Thema zu arbeiten, (.) weiß man ja nie, passt das, ist  
132 das wirklich für alle gut, (.) ist der Rahmen gut, ist dieses Ort sowas wie ein sicherer Ort eben  
133 auch in- ähm (.) den ich wichtig finde, auch (.) in einem Gruppensetting. Und das kann ich nicht  
134 voraussetzen und (.) so gut wie nie ist er gegeben.

135 **Interviewerin** Okay.

136 **Interviewpartnerin 3** Und (.) wenn ich jetzt ein Einzelsetting machen würde Beratung, dann (.) kann  
137 ich schon traumapädagogisch arbeiten, aber (.) dann arbeite ich auch meistens nicht mit den Kindern,  
138 sondern mit den (.) ELtern oder mit den Pädagoginnen, die sagen, "Ich komme nicht zurecht." Weil die  
139 Kinder brauchen eigentlich eine TheraPIE meistens oder eben ein pädagogisches UMfeld (.), das  
140 permanent weiß, wie was was gut tut.

141 **Interviewerin** Mhm.

142 **Interviewpartnerin 3** Und was richtig ist. Und eins also so ein sporADISCHES Setting mit mir `ist da  
143 finde ich nicht so ausreichend`. (.) Oder fühle ich mich auch nicht so kompetent, `vielleicht ist es  
144 auch das`.

145 **Interviewerin** Mhm.

146 **Interviewpartnerin 3** Und in Schulklassen bin ich immer wieder. Unterschiedliche (.) Bereiche meiner  
147 Arbeit also in Forschungskontexten, wo ich Forschungen in Schulklassen mache oder so. Oder

Workshops

148 in Schulklassen mach- mache ich schon auch, aber eben (.) da ist die TRAUMAArbeit eine implizite  
149 Geschichte.

150 **Interviewerin** Mhm.

151 **Interviewpartnerin 3** Genau.

152 **Interviewerin** Und wenn Sie jetzt sagen, der sichere (.) Ort ist oft nicht so gegeben, (.) also wie  
153 gehen Sie dann oder geben sie den Lehrkräften dann auch Tipps wie d i e (.) den aufbauen können?

154 **Interviewpartnerin 3** Ja. Genau. (-) Also ich (.) mache klar, dass der sichere Ort eben vieles sein  
155 kann. Das kann wirklich räumlich sein, das kann eine Person sein, das kann äh (-) ein Sprichwort  
156 sein, das kann ein Stein sein, den sie halten, eine Zeichnung, ein Symbol, ein Foto. (-) Das kann  
157 (.) ähm (.) eine Meditation sein, die sie immer wieder, also es kann so vieles sein, also den  
158 sicheren Ort kann man durch ganz vieles kreieren. Und dadurch, dass Kinder und Jugendliche so  
159 verschieden sind, muss man das auch. (.) Also was ist das, dieses Herausfinden, was beruhigt mich,  
160 was entspannt mich, wo fühle ich mich sicher. (.) Und ihnen auch klarzumachen, dass für manche  
161 Kinder, (.) gerade im Hinblick auf äh (.) die Fluchtbewegungen die Schule da der sichere Ort ist.

162 **Interviewerin** Mhm.

163 **Interviewpartnerin 3** Ohne dass die Lehrer und Lehrerinnen das wissen. Weil es der einzige Ort ist,  
164 wo nicht das Telefon läutet (.) und die Eltern darüber diskutieren, wer ist verschollen, wer ist  
165 gestorben. Sie Nachrichten hören über den Krieg. (.) Äh sie über Gewalttaten hören und damit  
166 konfrontiert sind. Und die Schule so etwas wie ein Ort ist, (.) wo möglicherweise schon  
167 Diskriminierung, Rassismus, und so weiter da ist oder auch (.) schlecht- schlechter Behandlung in  
168 der Klasse. Aber (.) diese Assoziation zum Krieg sind nicht da (.) und zur Flucht sind nicht da. Das  
169 heißt, ähm für manche Kinder ist das der Ort, wo sie wirklich durchschnaufen können.

170 **Interviewerin** Mhm.

171 **Interviewpartnerin 3** Und dass das so ist, das (.) ist vielen Pädagoginnen gar nicht bewusst.

172 **Interviewerin** Ja.

173 **Interviewpartnerin 3** Und tut ihnen gut. (.) Das zu hören.

174 **Interviewerin** Ja das wollte ich jetzt gerade f r a g e n, wie das (.) mit den Lehrkräften ist, also  
175 ob sie die Workshops zum Beispiel auch ANnehmen oder ob sie die freiwillig machen?

176 **Interviewpartnerin 3** Das ist versch- also die (.) eigentlich schon freiwillig also das ist  
177 eigentlich immer freiwillig.

178 **Interviewerin** Mhm.

179 **Interviewpartnerin 3** Allerdings gibt es ja auf den Pädagogischen Hochschulen so ein System, dass sie  
180 eine beSTIMMTE Fortbildungsanzahl machen müssen im Jahr.

181 **Interviewerin** Mhm.

182 **Interviewpartnerin 3** Ähm und dann können sie sich aus dem Pool der Angebote aussuchen, was sie  
183 machen. Und da ist das dann schon freiwillig.

184 **Interviewerin** Mhm.

185 **Interviewpartnerin 3** Ähm (--) oder es sind e b e n sozusagen Anfragen die (.) abseits der PH (.)  
186 sind, wo ich tatsächlich, also wo Leute sagen (.), ob ich das machen könnte, in dem und dem Rahmen.  
187 Auch NGOs zum Beispiel. Und dann sind hald Lehrerinnen dabei. (.) Also es ist nicht so explizit  
188 immer (-) jetzt nur für Lehrerinnen (.) gemacht.

189 **Interviewerin** Mhm.

190 **Interviewpartnerin 3** U n d äh (.) das kommt bei den Lehrerinnen sehr darauf an, was gerade ist, was  
191 politisch ist, was sie gerade aufregt. Ähm wie das Thema mit der Wiesinger war, (.) mit dieser (.)  
192 äh(.) Lehrerin die da dieses Buch geschrieben hat.

193 **Interviewerin** Ah ja.

194 **Interviewpartnerin 3** Dieses unSÄGLICHE Buch über de- seit (.) da haben sie eine Zeit lang alle nur alle  
195 haben plötzlich in Brennpunktschulen gearbeitet und mit ganz argen Kindern und alle haben sich nur  
196 versucht zu matchen darüber, wie arg es in ihrer Klasse ist und so.

197 **Interviewerin** Mhm.

198 **Interviewpartnerin 3** Ähm das war schwierig, muss ich gestehen. Also es ist echt eine  
199 Herausforderung, da nicht klar zu sagen (.) "warum macht ihr diesen Beruf?"

200 **Interviewerin** Ja. (-) Und wa-

201 **Interviewpartnerin 3** Wenn ich nicht geeignet bin für einen Beruf, weil er mich einfach nur nervt (.)  
202 ja weil (.)dann kamen Sachen w i e ähm (.) zwei Monate Ferien und (.) würde ja mit der Familie  
203 nicht anders gehen. Also viele sehen das auch als (.) Notwendigkeit, so einen Beruf zu WÄhlen, wo  
204 die Ferien da sind, wo die Familie (.) also die Kinder auch die eigenen frei haben.

205 **Interviewerin** Mhm.

206 **Interviewpartnerin 3** (unverständlich) gesagt habe, man kann auch (.) einen anderen Beruf machen.  
207 Ganz viele Menschen müssen einen anderen Beruf machen, weil sie den nicht schaffen. Und ganz viele  
208 Berufe sind (.) emotional schwierig.

209 **Interviewerin** Ja.

210 **Interviewpartnerin 3** Also quasi sie wirklich zurückzuholen, zu dieser Verantwortung. Und (.) manche  
211 nehmen das gut auf, manche finden es gut, manche (.) sehen mich als FEINDin und und ich verstehe sie  
212 ja nicht.

213 **Interviewerin** Mhm.

214 **Interviewpartnerin 3** Ich habe ja keine Ahnung. Manchmal ist es gut, (.) dass sie dann wissen, ich  
215 bin auch Pädagogin vom Grundberuf. Weil das wäre das erste, was kommen würde. Also "Sie haben ja  
216 keine AHnung, da die (.) Wissenschaftlerinnen von der Uni, die (.) wissen nicht, was sie da reden."  
217 Ähmund da hilft es, dass ich Sozialpädagogin bin, dass ich lange in ähm (.) mit Kindern gearbeitet  
218 habe. Also ich habe in der Jugendwohlfahrt gearbeitet, ich habe in der (.) äh mit schwererziehbaren  
219 Jugendlichen gearbeitet, in der Krisenintervention gearbeitet während dem Studium (.) Full-time.  
220 Also i- ich kenne Kinder in Krisen und in (.) traumatisierten Situationen. Ich (.) bin (.) quasi mit  
221 den Strukturen auch von dem Bildungssystem vertraut. Habe nie als Lehrerin gearbeitet, das stimmt.  
222 Ich würde es aber auch nicht wollen. [Also es ist]

223 **Interviewerin** [(((lacht))] Warum] nicht?

224 **Interviewpartnerin 3** Weil ich mich weil ich die Strukturen so schwierig finde. (.) Weil ich (.) mich  
225 nicht (.) gut in diese Strukturen fügen kann. Und weil ich dadurch keine gute Lehrerin wäre.

226 **Interviewerin** Mhm.

227 **Interviewpartnerin 3** Also ich bewundere es toTAL, wenn die Pädagoginnen in der Schule soWOHL die  
228 Strukturen und das alles, was zu erfüllen ist, die Rahmenbedingungen schaffen (-) und ein Klima in  
229 einer Klasse schaffen, das allen gut tut und das einfach menschlich ist äh noch (.) und (.) dieses  
230 Gefühl den Kindern, was ja eines der wichtigsten Dinge ist, sie wirklich auch gern zu haben. Also es  
231 (.) vergessen ja auch viele, wie wichtig das ist.

232 **Interviewerin** Mhm.

233 **Interviewpartnerin 3** Ähm (-) und ihnen was beibringen und sie motivieren, gern zu LERNen und all  
234 das. Also ich finde das unglaubliche ähm Herausforderungen, wo es eigentlich in (.) das (.) die  
235 Ausbildungen von Lehrerinnen und Lehrerinnen (.) LEHrern und Lehrerinnen dem überhaupt nicht  
236 entsprechen.

237 **Interviewerin** Mhm.

238 **Interviewpartnerin 3** Also weil ich habe in meiner Sozialpädagogikausbildung (.) unglaublich viele  
239 Skills gelernt. Was tue ich mit (.) Kindern, d i e für mich herausfordernd sind, (.) die mich an  
240 meine Grenzen bringen, die äh (.) die es einfach schwer haben, (.) sich an Regeln zu halten u n d  
241 auch mit mir dann in einen Konflikt treten. Das da habe ich wirklich viel geLERNT. Aber ich glaube,  
242 dass die (.) Lehrerinnenausbildungen da (.) ganz hinten nachhinken und ganz viele sagen mir "Das  
243 haben wir nicht gelernt, wie was soll ich tun." Äh und das finde ich ist fahrlässig, (.) junge  
244 Menschen in einen Beruf zu schicken, ohne diese Skills zu haben.

245 **Interviewerin** Mhm.

246 **Interviewpartnerin 3** Und es ist ganz unfair, weil die sind motiVIERT, die gehen in die Schulen und  
247 (.) nach einem Jahr sind sie FERTig. Und das ist recht (.) ja, finde ich recht unfair.

248 **Interviewerin** Ja weil Sie jetzt öfter angesprochen haben, wie es den LEHRkräften damit geht, (.) was

249 würden Sie sagen, (.) also es geht auch bei mir viel um SELBSTfürsorge, wie man eben so eine BaLANCE  
250 schaffen kann (.) zwischen dem (.) Nähe Distanz. Also trotzdem auf die Kinder zum Beispiel zugehen  
251 aber (.) hald einfach auch auf sich selber achten?

252 **Interviewpartnerin 3** Mhm. Ähm (---) also ich glaube e i g e n tlich, dass die meisten Kinder (.) äh  
253 recht gut diese Nähe Distanz Balance haben. Und die, die es nicht haben, die es nicht gut schaffen,  
254 das merkt man recht schnell, und ähm (.) die lernen recht gut am am (.) sehen, wie ist es bei den  
255 anderen und dann kann man es auch thematisieren. Also ich bin immer (.) ein Fan davon, mit Kindern  
256 ganz offen zu sprechen. (.) Und gerade bei traumati- potenziell traumatisierten Kindern (.) ist es  
257 aus meiner Sicht, noch viel wichtiger, klar zu machen, wer bin ich denn in meiner Rolle. Ich bin  
258 keine Freundin.

259 **Interviewerin** Mhm.

260 **Interviewpartnerin 3** Also (.) auch die Kinder definieren zu lassen, wer bin ich denn, was glaubt ihr  
261 denn, (.) wer bin ich für euch. Und dann dieses (.) jetzt ist es natürlich mitunter schwierig, weil  
262 (.) äh Eltern ja schon teilweise die (.) viele die Emailadressen von den Lehrern haben oder in  
263 Whatsappgruppen. Also es ist auch wirklich der Kontakt enger geworden. Und dadurch werden auch  
264 Grenzen überschritten. (-) Das heißt, für Lehrer und Lehrerinnen ist es nicht leicht, (.) die zu  
265 wahren. Früher war klar, (.) in der Schulklasse spielt es sich ab oder in der Schule zumindest. Aber  
266 nicht am (.) Abend dann noch eine Nachricht um zehn Uhr und es wird erwartet, dass man in der Früh  
267 dann (.) das gelesen hat so.

268 **Interviewerin** Ja.

269 **Interviewpartnerin 3** Das heißt (.) die Kinder (.) mit den Kindern klar besprechen und sammeln, "Wer  
270 bin ich denn für euch und wer seid ihr für mich?"

271 **Interviewerin** Mhm.

272 **Interviewpartnerin 3** Und dass es ähm (.) sozusagen (-) nicht beFREUNDET zu sein, sondern dass es ein  
273 anderes Verhältnis ist, (.) tut dem keinen Abbruch, dass man sie gern haben kann.

274 **Interviewerin** Mhm.

275 **Interviewpartnerin 3** Also man kann eine Beziehung haben, si- sich gern haben, aber es ist keine  
276 Freundschaft zum Beispiel. Und (.) dann auch zu fragen, "Was erwartet ihr denn von mir, was wollt  
277 ihr denn von mir? Und was will ich von euch? Und was ist okay?" Und Kinder haben da ein UNglaublich  
278 gutes Gespür dafür. Man kann das AUFschreiben, man kann das sichtbar, man kann das im Raum  
279 aufhängen, sie daran erinnern. Das sind ganz einfache Skills, (.) die man den Kindern damit  
280 beibringt. Nämlich sie haben Teil, also es ist quasi eine Aktivierung ihrer ähm (.) ihrer (.) ja  
281 Selbstverantwortung und Handlungsfähigkeit. Wenn ich natürlich nur sage "Ich bin für das und das  
282 nicht zuständig." woher sollen sie es dann wissen. Also es reicht einfach nicht aus, das ist ein  
283 verALTETES Bild von Unterrichten. (.) Aber wenn ich das ist das Gleiche, wenn ich Kindern sage "Ja  
284 was glaubt denn ihr, was wären (.) denn sinnvoll für Konsequenzen, wenn eine Regel nicht eingehalten  
285 wird?" Die Kinder sind meist viel strenger, als ich das als Lehrerin sein würde. Die haben Ideen,  
286 die sind UNglaublich streng. Und das ist bei allen anderen Dingen auch, dass sie zumindest im  
287 NACHdenken, diskutieren darüber (.) gut wissen, ich könnte es nicht besser mit ihnen formulieren,  
288 (.) was diese Beziehung ist. Ich muss sie dann hald immer wieder erinnern. Und das ist pädagogisches  
289 Handeln. Pädagogisches Handeln ist jeden Tag wieder aufs Neue und mehrmals am Tag (.)KONEquent  
290 liebeVOLL ihnen als (.) pädagogisch kompetente Erwachsene gegenüberzustehen und repetitiv alles zu  
291 wiederholen.

292 **Interviewerin** Mhm. ((lacht))

293 **Interviewpartnerin 3** Das darf mich nicht nerven.

294 **Interviewerin** Mhm.

295 **Interviewpartnerin 3** Das ist mein Job.

296 **Interviewerin** Und (.) wenn die Lehrkräfte jetzt (.) eben wirklich Kinder mit  
297 FLUCHThintergrund im Unterricht haben oder (.) poten- die vielleicht potenziell traumatisiert sind,  
298 (.) was würden Sie dann sagen, w i e kann man das in den Unterricht einbetten oder soll man das zum  
299 Beispiel überhaupt (.) integrieren?

300 **Interviewpartnerin 3** Also ich würde es nicht von mir aus integrieren.

301 **Interviewerin** Mhm.

302 **Interviewpartnerin 3** Weil ich glaube, dass das von den Kindern selbst kommt, wenn sie darüber  
303 sprechen wollen. Und ich glaube, dass vor allem die EMPFEHLUNG, sie sollen das einbetten,  
304 schiefeht. Zumindest das, was ich erlebt habe und erfahren habe und auch Berichte von (.) Eltern  
305 vor allem auch, die sagen, es war furchtbar. Äh da ist die Gefahr zu groß der Re-Traumatisierung der  
306 Kinder, wenn dieses "Erzähl einmal". Und (.) wenn ein Kind von sich aus sagt "Ich würde gerne  
307 erzählen von Syrien und (.) wie das früher ausgeschaut hat dort". Dann sofort (.) soll das Kind  
308 bitte gerne erzählen. Das Problem ist, dass dann die Frage kommt "Na und wie ist es jetzt? Und wie  
309 ist das für dich?" Also diese Grenze zu wahren (.) wirklich die ERZÄHLUNG nur bis dorthin, wo das  
310 Kind bereit ist, zu erzählen, (.) und auch gut zu beobachten, ob es eh nicht selbst auch eine Grenze  
311 überschreitet. Ähm (--) oder (.) diese ganzen (.) wir haben ja lange bei der ganzen  
312 Migrationspädagogik diese (.) Biographien. Wo die Idee war, eigentlich migrationspädagogisch zu  
313 arbeiten und klar zu machen, Migration kommt in allen Familien irgendwo vor. Oder in ganz vielen vor  
314 allem, je weiter ich zurückgehe. Und das passt aber für die Flucht nicht. (.) Also für die F-  
315 Pädagogik mit mit potenziell traumatisierten Kindern. Weil biographisch arbeiten bedeutet einfach,  
316 dass da was aufgewühlt werden kann. Und das ist Platz für die Therapie (.) und nicht für den  
317 Unterricht, wo ich das null auffangen kann.

318 **Interviewerin** Mhm.

319 **Interviewpartnerin 3** Deswegen thematisieren (-) dann, wenn es kommt und wenn Fragen auftauchen.  
Aber  
320 dann möglicherweise auch, äh wenn das Thema Flucht jetzt (.) von mehrheitsösterreichischen Kindern  
321 kommt.

322 **Interviewerin** Mhm.

323 **Interviewpartnerin 3** Dann kann man das auch aufgreifen in einem ganz anderen Kontext. Also ich  
324 glaube in Deutschland war, das die haben (.) aus der Bildungsanthropologie diese (.) äh  
325 Drittkulturperspektive da entwickelt, wo sie sagen also einfach ein Beispiel herzunehmen, das (.)  
326 fiktiv ist oder aus einer ganz anderen Region der Welt ist, einfach um (.) Identifikation zu  
327 erLAUBEN (-) und das darüber sprechen ermöglichen, aber nicht äh (.) sozusagen einzelne Kinder  
328 markieren in der Klasse.

329 **Interviewerin** Ja.

330 **Interviewpartnerin 3** Möglichst etwas herzunehmen, was in der Klasse nicht relevant ist gerade.

331 **Interviewerin** Mhm.

332 **Interviewpartnerin 3** So würde ich das am ehesten machen.

333 **Interviewerin** Und wenn jetzt den Lehrkräften aber wirklich (.) so etwas erzählt wird, also wenn das  
334 Kind dann hingeht, (.) wie sollen die dann damit umgehen?

335 **Interviewpartnerin 3** Wenn ihnen Fluchtgeschichten erzählt werden?

336 **Interviewerin** Genau.

337 **Interviewpartnerin 3** Ja aktives Zuhören.

338 **Interviewerin** Mhm.

339 **Interviewpartnerin 3** Da sein und einfach empathisch sein. Und das muss man tatsächlich üben.

340 **Interviewerin** Ja.

341 **Interviewpartnerin 3** Ganz viele (.) kennen und können das nicht. Vor allem, wenn viel zu tun ist.  
342 Und man muss ja auch sehen, der Zeitdruck. Das sind fünf Minuten Pause zwischen den Stunden. Völlig  
343 absurd. Wie soll (.) ein Kind, das nach der Stunde kommt (-) also (.) da da muss man auf jeden Fall  
344 sagen "Du, ich höre dir toTAL gerne zu, aber jetzt gerade passt das gar nicht. Siehst eh, da ist es  
345 laut, da ist gerade sehr wenig Zeit, ich muss in die nächste Klasse, sollen wir uns etwas ausmachen?  
346 Sollen wir etwas überlegen, wo wir plaudern können? Und (.) magst du vielleicht sogar (.) deine  
347 Eltern dazuholen? Wollen die vielleicht auch mitplaudern? Oder magst du aLLEINE plaudern?" Einfach  
348 zu schauen, braucht das Kind Ressourcen dafür? Nämlich persönliche Ressourcen auch. Oder will das  
349 Kind mit mir alleine reden? Dann einen Raum zu schaffen und einen ZEITpunkt zu schaffen, der passt.

350 **Interviewerin** Mhm.

351 **Interviewpartnerin 3** Aber nicht äh vor lauter "Ma jetzt will das Kind reden, jetzt reagieren wir  
352 sofort und und ja auf jeden Fall" das kann total nach hinten losgehen, wenn man dann sagt "Ja und  
353 jetzt ist aber genug, weil ich muss gehen".

354 **Interviewerin** Ja.

355 **Interviewpartnerin 3** Oder andere Kinder zuhören, die dann darüber lachen. (.) Auf jeden Fall sagen  
356 "Ich möchte es hören (.) und ich möchte dir zuhören. Aber jetzt gerade schau mal (.) passt das  
357 gerade für dich wirklich? Geht sich das aus in drei Minuten?" Also auch das Kind da mitentscheiden  
358 zu lassen und dem Kind damit beibringen, für ein gutes Gespräch braucht es einen guten Moment (.)  
359 und einen guten Ort. Eben einen sicheren Ort. Und damit bringe ich dem Kind schon etwas bei. Wenn  
360 das im Unterricht ist ähm (.) ist auch wieder die Frage, ja wer sitzt denn noch in der Klasse. Also  
361 das ist so kontextabhängig. Und genau das muss man hald den Lehrerinnen beibringen und Lehrern,  
362 dass  
363 (.) dass es da kein Rezept gibt ja. Man kann nicht sagen auf jeden Fall oder gar nicht.

363 **Interviewerin** Mhm.

364 **Interviewpartnerin 3** Es hängt (.) davon ab, wie aufmerksam kann eine Klasse sein, wie gut kann eine  
365 Klasse zuhören, (-) brauche ich einen anderen Rahmen, habe ich eine Erzählstruktur in der Klasse  
366 geschaffen. Wenn wir Dinge erzählen, sitzen wir im Kreis zum Beispiel und hören uns ganz beSONDERS  
367 zu. Ähm (-) oder moralische Urteile oder so. Das ist so (-) habe ich ein Gesprächsklima geschaffen  
368 in der Klasse, wo das gut geht (.) oder weiß ich, dass meine Klasse zu fünfzig Prozent (.) aus  
369 Kindern besteht, die überhaupt nicht in der Lage sind (.) auf so etwas empathisch und gut zu  
370 reagieren.

371 **Interviewerin** Mhm.

372 **Interviewpartnerin 3** Und da muss ich verantwortungsvoll einfach schauen, was schafft meine Klasse  
373 auch. Und was schaffe ich auszuhalten (.) irgendwie so.

374 **Interviewerin** Mhm. Ja mit was ich mich jetzt auch noch beschäftigt habe ist zum Beispiel (.) die  
375 Rolle der Institution. Weil Sie ja sagen, eben die Lehrer kontaktieren sie teilweise oder (.) von  
376 außen werden sie kontaktiert. Wie ist das jetzt (.) also gibt es auch zum Beispiel Schulen, die  
377 immer bewusst auf Sie zukommen und sagen "Bitte"?

378 **Interviewpartnerin 3** Sehr wenig, weil einfach wenig Zeit, wenig Raum ist. Es gibt ja diese  
379 Möglichkeit an den PHs solche, (.) wie heißen die (.), spezielle Fortbildungen einzureichen (.) w-  
380 wo man das äh wo man sich wen holen kann quasi extern. Ist ein unglaublicher administrativer Aufwand  
381 hald.

382 **Interviewerin** Okay.

383 **Interviewpartnerin 3** Das meiste sind (.) persönliche Intiativen. Und ich finde, dass da viel zu  
384 wenig von den Schulen gemacht wird. Und dass da auch (.) es gibt natürlich viel zu wenig (.)  
385 Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter ähm oder eben Räume, wo ich sagen kann, das ist ein feiner  
386 also ich finde jede Schule würde (.) einen sehr gemütlichen, sehr feinen, angenehmen Raum brauchen,  
387 wo man sich zu einem Gespräch mit einem Kind hinsetzen kann.

388 **Interviewerin** Mhm.

389 **Interviewpartnerin 3** Allein das ist ja schon nicht da. Weil auch wenn ich dem Kind anbiete "He, (.)  
390 plaudern wir mal in Ruhe" dann muss ich mal einen Raum finden, wo das geht.

391 **Interviewerin** Ja.

392 **Interviewpartnerin 3** Und da f- (.) hapert es total an den Strukturen und deswegen ist das Ansetzen  
393 (.) an den Lehrerinnen und Lehrern (.) gut und ich finde die Ausbildung muss reformiert werden  
394 diesbezüglich, was das Pädagogische betrifft (-) ganz dringend. Aber eben die Strukturen, (.) wenn  
395 die nicht verbessert werden, können sich die Lehrer und Lehrerinnen abstrampeln was sie wollen. Das  
396 wird (.) immer Herausforderung sein, die extreme Belastung auch ist. Und (-) schwierig.

397 **Interviewerin** Mhm. (.) Das heißt es wäre aber auch eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen (.)  
398 Psychologen und Lehrkräften zum Beispiel notwendig?

399 **Interviewpartnerin 3** Ich glaube die würden schon gut zusammenarbeiten, wenn (.) wenn die

400 Möglichkeiten da wären dazu. Wenn die Zeit hätten, die auch bezahlt ist, (.) d i e äh wenn es Räume  
401 gibt, wo man sich (.) besprechen kann, ähm (-) wenn das die PsychoLOGEN auch genug geschult sind für  
402 diese Gesprächsführung, für diese beratende Funktion. Weil Psychologin zu sein oder (-) ja heißt ja  
403 noch nicht unbedingt, dass ich ein Gespräch gut führen kann.

404 **Interviewerin** Mhm.

405 **Interviewpartnerin 3** Weder mit Lehrerinnen und Lehrern noch mit Schülern und Schülerinnen also es  
406 gehört auch eine spezielle Schulung finde ich her. Die (.) das Studium ALLEIN heißt noch nicht, dass  
407 ich das kann. Aus meiner Sicht. Ähm (-) und das das weiß ich deshalb, weil ich mich selber so viel  
408 damit beschäftigt habe. Obwohl ich so viel schon (.) geMACHT habe in dem Bereich. Und dann mit der  
409 (.) Ausbildung zum Systemischen Coaching und dann Psychosoziale Beratung (.) äh habe ich gesehen,  
410 wie viel ich (.) noch nicht weiß und wie viel es braUCHT eigentlich, um eine gute Beratung zu  
411 führen. Also (.) es ist jetzt nicht, (.) weil ich jetzt den Berufsstand schlecht machen will, aber  
412 (.) da gibt es schon viele Skills, die nicht umsonst (.) unterrichtet werden, aber hald (.) in dem  
413 Studium nicht.

414 **Interviewerin** Mhm. Ja (.) können Sie mir noch genau vom Systemischen Coaching und der  
415 Beratung erzählen was Sie da (.) jetzt genau in dem Kontext machen oder was man da (.) macht?

416 **Interviewpartnerin 3** In der Ausbildung?

417 **Interviewerin** Genau.

418 **Interviewpartnerin 3** Also das das Systemische Coaching das war einfach ein ein ein eineinhalb Jahre  
419 Lehrgang und die haben ganz viel ähm (.) GeSPRÄCHSführung und in unterschiedlichen Settings (.)  
420 Beratungssettings geübt wurde und dann auch viel Theorie unterrichtet. Einfach wie wie kann ich  
421 Beratungsgespräche führen ja? Und wie kann ich (.) in Krisen unterstützen, wie kann ich (.) helfen,  
422 wenn Entscheidungen getroffen werden, wie kann ich helfen (.) wenn wenn irgendwo ähm (-) ja  
423 Entscheidungsthemen anstehen oder oder Übergangskrisen sind oder so. Die ja oft bei Schulgeschichten  
424 da sind. Ähm (-) und die Psychosoziale Beratung bei Krise und Trauma, das ist einfach eine  
425 Ausbildung, wo man (.) äh Hi- im Hinblick auf Krise und Trauma noch einmal diese Beratungssituation  
426 also einerseits auch viel Theorie und dann wieder (.) die Praxis dieser (.) Beratung w- was tue ich  
427 konKRET, wenn jetzt eine Krise da ist. Einerseits psychosoziale erste Hilfe, das ist das eine, aber  
428 dann, wenn danach wer in die Beratung kommt, was (.) was kann ich unterstützend sein.

429 **Interviewerin** Mhm.

430 **Interviewpartnerin 3** Und (.) wie viel Wissen brauche ich von (.) über das Thema Krise oder Trauma,  
431 um überhaupt in so eine Beratungssituation zu gehen.

432 **Interviewerin** Mhm.

433 **Interviewpartnerin 3** Und das ist viel Wissen, was man da braucht. Sowohl theoretisch als auch  
434 praktisch. Und das muss man ÜBen. Und das ist (.) mit einer Vorlesung sicher nicht getan, (.) wenn  
435 es überhaupt eine gibt.

436 **Interviewerin** Mhm. Und die Workshops, die Sie halten, da haben Sie jetzt ja auch schon mehr erzählt.  
437 Aber (.) wenn ich jetzt zu einem Workshop kommen würde, gibt es da dann eine Struktur oder wie (.)  
438 führen Sie den dann durch? Was wird da so gemacht?

439 **Interviewpartnerin 3** Je nachdem, was der Bedarf ist. Also natürlich gibt es eine Struktur, aber das  
440 ist keine, die gleich ist immer.

441 **Interviewerin** Mhm.

442 **Interviewpartnerin 3** Weil ich werde eingeladen für TAgungen, da habe ich vielleicht am Vormittag  
443 einen Vortrag und am Nachmittag einen Workshop und die wollen ganz etwas spezielles.

444 **Interviewerin** Okay.

445 **Interviewpartnerin 3** Ähm (.) die einen haben (-) Trauma im Hinblick auf Flucht, die anderen haben es  
446 allgemein, äh (.) die nächsten haben es in Bezug auf Gewalt (.) äh also je nachdem, was gewünscht  
447 wird und was das Klientel ist verändere ich das äh (.) die Workshops.

448 **Interviewerin** Mhm. Und [was würden Sie]

449 **Interviewpartnerin 3** [Ich glaube] ich mache nie einen gleich. AUßer (.) in der Institution Y für

450 Kinder dort mache ich immer das gleiche oder ähnliches, (.) aber die Praxisbeispiele sind dann auch  
451 immer verschieden, aber eigentlich sonst ist es immer anders. (-) Es ist nie gleich.

452 **Interviewerin** Mhm. Und wenn jetzt (.) Pädagogen einfach (.) in eine Klasse kommen, wo viele Kinder  
453 mit FLuchthintergrund (.) sitzen, was würden Sie denen dann empfehlen wie sie (-) den Unterricht  
454 gestalten sollen? (-) Da im Hinblick darauf, dass sie (.) den Fluchthintergrund  
455 vielleicht mitbeachten oder so?

456 **Interviewpartnerin 3** Mhm. (--). Ähm (.) naja einerseits würde ich sagen "Bildet euch fort" ((lacht))  
457 Also weil das kann jetzt (.) das wäre jetzt ein Tagesvortrag quasi.

458 **Interviewerin** ((lacht))

459 **Interviewpartnerin 3** Äh also ich kann nur sagen, inforMIERT euch zum Thema Flucht und Trauma (.)  
460 ganz spezifisch und möglichst nicht im Hinblick auf (-) äh wie arg ist das dort sondern (.) was  
461 mache ich pädagogisch. Es gibt mittlerweile wirklich viel Material dazu. Es gibt diese- diesen  
462 Reader oder das Handbuch zur Traumapädagogik, es gibt wirklich UNglaublich viel im Internet auch  
463 schon. Also "Macht euch schlau, bevor ihr glaubt, es geht einfach so. ((schnipst))" Äh und das  
464 zweite ist "ARbeitet kontinuierlich an der pädagogischen Haltung." Und ich persönlich (.) also das  
465 kann ich jetzt nicht jemandem raten, weil das jede Person für sich entscheiden muss, aber (.) ich  
466 persönlich würde in ein- eine (.) würde mich unterstützen lassen. Ich würde in eine Supervision  
467 gehen.

468 **Interviewerin** Mhm.

469 **Interviewpartnerin 3** Also wenn ich jetzt (.) plöt- (.) wenn ich Lehrerin bin und plötzlich vor so  
470 eine Situation komme, dass sich (.) die Struktur in der Klasse so stark verändert und ich merke, ich  
471 bin herausgefordert und will es aber gut machen, dann würde ich persönlich mir (.) eine Supervision  
472 gönnen, um zu reflektieren, was ich hier tue. Weil das mache ich in jedem anderen Job auch.

473 **Interviewerin** Mhm.

474 **Interviewpartnerin 3** Also das mache ich jetzt bei meinem Forschungsprojekt (.) wenn ich überfordert  
475 bin mit den Koordinationsaufgaben oder den (.) Inhalten, dann gehe ich in Supervision. Als  
476 Sozialpädagogin habe ich das gemacht. Und ich weiß, es wird oft nicht beZAHLT. Man muss es selber  
477 zahlen. Das ist nicht okay. (--). Aber mir ist es lieber, als überfordert in eine (.) Situation zu  
478 gehen.

479 **Interviewerin** Mhm.

480 **Interviewpartnerin 3** Also (--). Ich merke, dass das tatsächlich sehr unterstützend ist und da sind  
481 auch wieder Strukturen gefragt. Ich finde, (.) äh dass Lehrer und Lehrerinnen (.) das sowieSO  
482 brauchen würden, regelmäßig (.)Supervision Coaching, wo sie ihre Haltung und ihre Situiertheit in  
483 einem Bildungskontext kritisch reflektieren. Das vermisste ich exTREM. Ähm (.) weil das nicht von  
484 selbst geht. Nur weil ich die Ausbildung habe, (.) heißt das noch lange nicht, dass ich  
485 KONTinuierlich in dieser Haltung bleiben kann.

486 **Interviewerin** Mhm.

487 **Interviewpartnerin 3** Es gibt so super Begabte, die das so mit auf den Weg gegeben kriegen, die das  
488 einfach (.) o h n e jegliche Selbstreflexion und und und Selbsterfahrung möglicherweise auch  
489 schaffen. (--). Ich persönlich bin das nicht und ich glaube viele andere sind das auch nicht. Und  
490 deswegen denke ich, (.) dass das schon ein guter Weg ist. Und dann gibt es natürlich die  
491 traumapädagogischen Skills nochmal also also (-) ganz simple Sachen wie (.) äh klare Regeln, klare  
492 Strukturen, möglichst viel Partizipation äh (.) möglichs viel ähm (-) Klarheit schaffen. F r ü h ein  
493 Regelwerk und Klarheit schaffen. Ganz simple Dinge wie klar machen, wann sind Ferien, wann sind  
494 Freitage, wann sehen wir uns nicht, wann sehen wir uns schon äh (-) damit die Kinder sich nicht  
495 schrecken, wenn plötzlich zwei Monate frei sind und sie haben das gar nicht gedacht.

496 **Interviewerin** Mhm.

497 **Interviewpartnerin 3** Ähm (---) ä h m (-) Ja wenn Probleme auftauchen auch körperlicher Art, auch (.)  
498 viel darüber zu sprechen. Dass man zum Beispiel auf Stress reagiert mit KOPFweh oder mit (-) mit  
499 dass man nicht schlafen kann oder dass es dann auch schwer ist, sich zu konzentrieren. Also solche  
500 Dinge einfach auch (.) zu erKLÄREN, dass uns das allen so geht. Viele Kinder können nicht schlafen,

501 das ist uns gar nicht klar, wie viele mit Schlafstörungen schon als Kinder zu tun haben. Solche  
502 Dinge aufzugreifen und (.) das erLEICHTERT die Situation so. Und sich einfach damit zu befassen, ähm  
503 (-) was (.) was brauchen die Kinder gerade zum B e i s p i e l wo sitzen sie in der Klasse. Wenn ich  
504 ein Kind habe, das wo ich denke, das ist potenziell traumatisiert und ähm (-) verstört, dann werde  
505 ich das Kind nicht in die letzte Reihe setzen.

506 **Interviewerin** Mhm.

507 **Interviewpartnerin 3** Weil das hat (.) eine ganze Klasse, fünfundzwanzig Kinder, vor sich, die  
508 zappeln, die tausend Dinge tun, die sich bewegen, die (.) Unfug treiben. Äh (.) das Kind wird mir  
509 nie auf- also folgen können, (-- ) weil äh das ein zu weiter Weg ist und zu viel dazwischen passiert,  
510 das unstrukturiertes Handeln ist. Das das ist too much ja. Ich würde das Kind auch nicht so  
511 hinsetzen, dass es rausschaut beim Fenster direkt, wo auch wieder vieles passiert und wo man  
512 abdriften kann. Sondern wo eine direkte Beziehung immer wieder da ist. Ähm (-) wenn man in ein  
513 direktes Gespräch tritt, einfach auf die HÖHE des Kindes zu gehen und nicht von oben  
514 runterzusprechen.

515 **Interviewerin** Mhm.

516 **Interviewpartnerin 3** So (.) ganz simple Dinge ja ganz normale pädagogische Dinge, die gerade im  
517 traumapädagogischen Handeln nochmal viel wichtiger sind. So. (-- ) Also mitentscheiden, mitbestimmen,  
518 (-) ähm (.) Körperfürsorglichkeit finde ich auch einen ganz wichtigen Punkt. Also dass die Kinder  
519 gut auf das schauen "Wie geht es mir?" also dass sie das gut erkennen. Das kann man mit Kindern  
520 super machen jeden Tag in der Früh. "Wie geht es mir heute?" Also dieser (-) Barometer entweder, wie  
521 er vom UNHCR da glaube ich vorgeschlagen ist, aber auch so (.) einfach im Gespräch kann man das  
522 machen. Was was spüre ich heute besonders, welchen Körperteil (-) wo im Körper geht es mir heute gut  
523 und wo nicht so gut. Einfach ähm (.) habe ich genug getrunken, habe ich genug gegessen, bin ich mir  
524 sicher, dass ich mich jetzt so fit fühle, habe ich genug frische Luft, nein, gut machen wir kurz  
525 auf. Einfach dieses es ist wichtig, dass ich auf mich und meinen Körper schaue. Br- brauche ich noch  
526 einmal ein durchschütteln äh oder nicht. Gerade bei jüngeren Kindern, die (.) sind immer dabei bei  
527 solchen Dingen.

528 **Interviewerin** Mhm. Also auch Sachen, die sich eigentlich gut (.) in den Unterricht integrieren  
529 lassen.

530 **Interviewpartnerin 3** Genau, genau.

531 **Interviewerin** Okay jetzt muss ich gerade schauen, ob ich noch irgendeine Frage habe. ((lacht))

532 **Interviewpartnerin 3** ((lacht))

533 **Interviewerin** Jetzt haben wir schon sehr viel geredet.

534 **Interviewpartnerin 3** Ja ich bin so unstrukturiert.

535 **Interviewerin** Nein das passt voll gut ((lacht)). Ähm ah ja, das (.) fände ich auch noch spannend.  
536 Wenn ich jetzt Lernende mit Fluchthintergrund im Unterricht habe, (.) gibt es etwas, was ich nicht  
537 machen sollte?

538 **Interviewpartnerin 3** Vieles. ((lacht)) Naja eben das Kind markieren. Also markieren im Sinne von  
539 diesem labeling also dass ich da einfach äh über die (.) den Syrienkrieg sprechen und dann sagen  
540 "Naja du ähm (.) bist ja aus Syrien, erzähl einmal (-) wie das so ist."

541 **Interviewerin** Mhm.

542 **Interviewpartnerin 3** Oder wenn es darum geht das (.) um Diskriminierung "Ja du hast doch dunkle  
543 Hautfarbe. (.) Hast du das Gefühl, du wirst diskriminiert?" Also diese Markierung das findet  
544 wirklich äh öfter statt als man glaubt. Das ist UNpackbar, was ich da für Geschichten höre. Also  
545 dieses MarkIEREN von Kindern aufgrund ihrer Herkunft, Religion, Geschlecht, sonst etwas, ist einfach  
546 (.) exTREM unpassend. Ähm (-) ich würde sicher aufpassen mit dem Thema Tod und Sterben.

547 **Interviewerin** Mhm.

548 **Interviewpartnerin 3** Wenn das in einem anderen Kontext vom Unterricht (-) äh passiert und  
549 stattfindet, dass ich einfach ein bisschen sensibler darauf achte, passt das jetzt oder (.) kann ich  
550 es auswechseln durch ein anderes Thema.

551 **Interviewerin** Mhm.

552 **Interviewpartnerin 3** Und ich würde jedes (.) Thema aufgreifen, das gerade von geflüchteten Kindern  
553 (.) kommt. Vielleicht nicht in diesem Moment. Also es muss nicht sein, dass man immer sofort  
554 reagiert. Aber dass man sagt "Ah warte, das merke ich mir, ich komme wieder darauf zurück." Und dann  
555 komme ich auf eine Art zurück, die is- nicht mehr der direkte Bezug zu dem Kind ist.

556 **Interviewerin** Mhm.

557 **Interviewpartnerin 3** Also solche Sachen. Dass man nicht immer dann (.) diese ReferENZ zu dem Kind  
558 hat. Das Kind mag vielleicht irgendetwas, (.) es poppt etwas auf und es glaubt, es ist in der Lage,  
559 das zu handeln. Dann wird es aber zu viel und das Kind sagt dann oft nicht "Stopp." Ähm (--) und  
560 dann entsteht eine Dynamik, die ganze Klasse spricht darüber und das Kind geht unter in dem Druck.  
561 Das heißt, manchmal kann m- kann man ganz gut sagen "Ah das ist sehr spannend, das ist ein wichtiger  
562 Gedanke, dankeschön, ich merke es mir oder ich schreibe es mir kurz auf und ich komme wieder darauf  
563 zurück." Und wenn ich darauf zurückkomme, referiere ich aber nicht direkt auf das Kind. Also es  
564 fühlt sich gehört, aber es ist nicht ähm (.) so direkt bedroht. Solche Sachen finde ich total  
565 wichtig.

566 **Interviewerin** Mhm, ja.

567 **Interviewpartnerin 3** Ähm (---) ja also (-) man kann, das ist, es ist so vieles ((lacht))

568 **Interviewerin** ((lacht)) Ja.

569 **Interviewpartnerin 3** Weil das hald quasi diese diese ganzen äh (-) also gibt es eh sehr viel, das  
570 werden Sie eh wissen, aus der Literatur so vieles, was so grundlegendes Handeln ist.

571 **Interviewerin** Mhm. Ähm (-) eines habe ich jetzt noch und zwar haben wir vorhin schon über die  
572 Balance zwischen Nähe und Distanz gesprochen.

573 **Interviewpartnerin 3** Mhm.

574 **Interviewerin** Und w i e sollen die Lehrkräfte dann damit umgehen, wenn sie sich zum Beispiel total  
575 (.) überfordert fühlen? Also wir haben schon von Supervisionen geredet?

576 **Interviewpartnerin 3** Mhm. Also (-) Supervision, äh (.) Austausch im Kollegium mit (.) Kollegen  
577 Kolleginnen, die da (.) Verständnis haben, kann immer gut sein.

578 **Interviewerin** Mhm.

579 **Interviewpartnerin 3** Viele sagen allerdings, (-) im Kollegium schaukelt sich das auf oder im  
580 Lehrerzimmer. Das passt für sie gar nicht. Ähm (-) es kann auch ein gutes Gespräch mit Eltern  
581 stattfinden. Ich finde extREM schade (.) in Österreich, ich weiß nicht, wie es in anderen Ländern  
582 ist, dass so viele Lehrer und Lehrerinnen die Elternarbeit als so beLASTEND und mühsam empfinden.  
583 Ich kann nur sagen, dass ich das extrem traurig finde.

584 **Interviewerin** Mhm.

585 **Interviewpartnerin 3** Weil Eltern sind eine toTALE Chance für Lehrer und Lehrerinnen, die Kinder  
586 besser zu verstehen. Eltern, Communities, Geschwister. Ich finde das eine toTAL schöne Geschichte,  
587 wenn man (.) die Eltern kennenlernt und dadurch ein bisschen besser versteht, wer ist denn dieses  
588 Kind. Und in Wahrheit müsste man WAHNSinnig neugierig sein. Ich als Anthropologin bin das natürlich  
589 extREM, weil ich mir denke ja aber je mehr an Umfeld desto gut. Und ich würde mir wünschen, dass da  
590 Zeit und Raum und auch die NEUgierde und diese positive ähm (.) dieses positive Entgegenkommen da  
591 ist. Dass man sagt "Ma ENdlich habe ich Sie da. Ich bin so neugierig darauf. Wie viele Geschwister  
592 hat das Kind, wo leben Sie, geht es Ihnen gut?" So also was auch immer. Aber dass einfach ein  
593 positiver Kontakt da ist zu den Eltern. Weil das kann auch sehr entlastend sein, wenn ich sehe, das  
594 sind liebende Eltern, die sich super kümmern.

595 **Interviewerin** Mhm.

596 **Interviewpartnerin 3** Die sehen, dass das Kind (.) Ängste hat, Schwierigkeiten hat, aber ich kann  
597 darauf vertrauen, dass die das gut machen. (-) Weil ganz oft ist die Vorannahme, nein, das wird  
598 sicher zuhause auch nicht unterstützt. Das ist ein BLÖDsinn.

599 **Interviewerin** Mhm.

600 **Interviewpartnerin 3** Die meisten werden im Hinblick auf ihre Bildung, ihre Ausbildung und auch auf  
601 ihr Leben WAHNSinnig unterstützt, so gut die Eltern das schaffen. Weil alle Eltern wollen, dass es  
602 den Kindern gut geht. Und die wissen sehr wohl, was die miterlebt haben. Und auch das kann für mich

603 als Lehrerin toTAL entlastend sein, wenn ich sehe "Oh, die sind aber entzückend, die machen das aber  
604 toll." Und Eltern hören das ganz selten. (.) Auch denen tut das gut.

605 **Interviewerin** Mhm.

606 **Interviewpartnerin 3** Das das finde ich, wäre ein ganz wichtiger Punkt. Ähm (-) und natürlich kann  
607 ich auch sagen, gerade bei Älteren, Richtung Jugendlichen ähm (.) i- ist natürlich auch die  
608 Möglichkeit immer mehr da zu sagen "Oh das ist mir jetzt zu viel. Können wir da ein anderes Mal  
609 weiterreden, das (-) ähm (.) das (.) schaffe ich gerade jetzt nicht. Das ist mir zu viel." Das ist  
610 immer eine Möglichkeit, das zu sagen.

611 **Interviewerin** Mhm.

612 **Interviewpartnerin 3** Und da auch dafür gibt es in der Ausbildung zu so- (.) in diesem Ganzen, egal,  
613 was es jetzt ist, aber (.) Skills, wie sage ich so etwas, ohne zurückweisend zu sein. Also ich mein  
614 "Ich weiß, du wünschst dir jetzt, alles zu erzählen, aber ich kann den Wunsch jetzt gerade nicht  
615 erfüllen. Das das schaffe ich gerade nicht." Das ist ganz etwas anderes als (.) einfach nur  
616 zurückzuweisen.

617 **Interviewerin** Ja.

618 **Interviewpartnerin 3** Weil es ist einfach (.) das ist dein Wunsch und mich gibt es aber auch noch.  
619 Und ich kann es gerade nicht. "Können wir das nächste Mal weiterreden? Oder vielleicht dass du  
620 dazwischen mit jemand anderem plauderst. Es ist toll, wenn du darüber sprichst. Das finde ich ganz  
621 bewundernswert und (.) weiß ich nicht, (.) ob ich das könnte. Aber (.) für mich gerade, ich muss (.)  
622 einfach über das ALLES nachdenken." Oder viele Lehrerinnen haben dann das Gefühl wenn sie weinen  
623 anfangen oder (.) Tränen kriegen, weil sie selbst so betroffen (.) sich fühlen. Auch das zu  
624 thematisieren. "Du siehst jetzt, dass so- dass ich weinen muss ja? Und (.) ich kann das jetzt gerade  
625 nicht ändern, aber ich glaube brauche jetzt (.) irgendwie einen Schluck Wasser. Einfach (.) es ist  
626 wir sind Vorbilder, wir können zeigen, ich muss jetzt für mich sorgen. (.) Das ist nicht eine  
627 Zurückweisung von diesem Kind. Sondern es ist ein Lernen "Ui, die sorgt für sich. Die schaut in so  
628 einer Situation, dass es ihr gut geht." Wer das liebevoll und richtig macht, dann kann das nur ein  
629 super Lernen sein und noch mehr einen sicheren Ort (.) kreieren, wo diese (.) Selbstwirksamkeit  
630 sichtbar wird. Es gibt (.) tausende Möglichkeiten, so etwas zu machen.

631 **Interviewerin** Ja. ((lacht))

632 **Interviewpartnerin 3** Aber natürlich finde ich, dass Lehrer und Lehrerinnen ganz ganz dringend auf  
633 sich selber achten müssen.

634 **Interviewerin** Ja.

635 **Interviewpartnerin 3** Und Nähe und Distanz, das ist einfach ein Spannungsverhältnis, wo wir glaube  
636 ich ein Leben lang also die es gibt ja die die sagen "Nein ist kein Problem und ich schaffe das voll  
637 super und das (.) da muss ich bald eine professionelle Distanz wahren." Was auch immer das ist. Ich  
638 habe keine Ahnung, ich könnte es nicht.

639 **Interviewerin** Mhm.

640 **Interviewpartnerin 3** Es gibt einfach Momente, da ist man offener und dann ist man mehr zu, man hat  
641 ja selbst auch ein Leben. Äh (.) wenn ich gerade selber kleine Kinder zuhause habe, werde ich  
642 wahrscheinlich anders reagieren (.) als wenn ich (.) Jugendliche habe, die gerade ausziehen. So.

643 **Interviewerin** Ja.

644 **Interviewpartnerin 3** Oder wenn ein Familienmitglied von mir gestorben ist. Es (.) gibt so viele  
645 unterschiedliche (-) Lebenssituationen von Lehrern Lehrerinnen selbst und (.) da immer zuzumuten,  
646 dass sie immer professionell toll reagieren. Es gibt ja eh einen Dienstweg auch.

647 **Interviewerin** Mhm.

648 **Interviewpartnerin 3** Weil sie müssen ja eh (.) dann zur Direktorin und sie müssen zur  
649 Schulpsychologin und sie müssen es da und dort melden und der Weg dazwischen, wo kann ich  
persÖNLICH  
650 pädagogisch handeln, das ist eine persönliche Entscheidung meistens.

651 **Interviewerin** Mhm.

652 **Interviewpartnerin 3** Und (.) das ist auch okay so. (-- ) Weil (---) ja (-) `wir sind verschieden`.

653 ((lacht))  
654 **Interviewerin** Ja voll, es ist halt auch jeder anders.  
655 **Interviewpartnerin 3** Genau.  
656 **Interviewerin** Ä h m (.) ja das mit den Situationen hatten wir auch schon. Ja (.) jetzt ist  
657 eigentlich nur noch die Frage, gibt es noch irgendein Thema, das Sie jetzt (.) gerne noch ansprechen  
658 würden, weil Sie es total wichtig finden und wir es noch gar nicht hatten?  
659 **Interviewpartnerin 3** Ich überlege gerade. (6) Also was mir immer wichtig ist, aber ich glaube, ich  
660 habe es am Beginn schon gesagt. Einfach dass dass (.) Pädagoginnen im Lehrberuf überhaupt nicht  
661 bewusst ist, was für eine tragende Rolle sie für Menschen spielen. Ein Leben lang. Und wie viele  
662 Erwachsene sagen "Hätte ich damals nicht diese Lehrerin gehabt, (-) die ich so gern gehabt habe. Es  
663 war mir egal, was wir in Deutsch oder Mathe machen. Aber ich habe es für sie gelernt, weil ich sie  
664 so gern gemocht habe." Das kennen so viele Erwachsene und trotzdem vergessen sie, was für eine  
665 wichtige Rolle sie spielen.  
666 **Interviewerin** Mhm.  
667 **Interviewpartnerin 3** Als Mensch. Und mir wäre es echt (.) ich hätte es am LIEBsten so, wenn Lehrer  
668 und Lehrerinnen in der Früh aus der Tür rausgehen, dass ihnen das IRGENDwer nochmal klar macht,  
669 damit sie mit der Haltung reingehen, wie WICHTig ihr Beruf ist.  
670 **Interviewerin** Mhm.  
671 **Interviewpartnerin 3** Und wie WICHTig es ist für Eltern zu wissen, mein Kind ist dort an einem Ort,  
672 wo es gern gehabt wird, wo es gemocht wird und wo jemand wirklich (.)mit Fürsorge für sie da ist.  
673 Also da- wenn das stärker in den Vordergrund rücken könnte, und dafür sind natürlich auch äh (.)  
674 Strukturen wichtig und Organisationen und Politik und alles Mögliche, ist klar. A b e r auf der  
675 Ebene pe- der persönlichen Haltung würde ich mir das toTAL wünschen.  
676 **Interviewerin** Mhm. Ja dankeschön.

## Interview 3 (28.05.2019)

- 1 **Interviewerin** Genau und so meine erste Frage wäre einfach allgemein zu Ihrer Person also ob Sie mir  
2 ein bisschen von Ihrer Ausbildung und (.) von Ihrem beruflichen Werdegang erzählen könnten bitte.
- 3 **Interviewpartnerin 5** Ja also ich habe Kultur- und Sozialanthropologie studiert und äh dann gegen  
4 Ende dann noch diesen DaF-/DaZ-Lehrgang dazugemacht. U n d äh (-) während ich für meine  
5 Dissertation  
6 geforscht habe, habe ich dann (.) eben auch angefangen zu unterrichten. Das ist jetzt (.) ungefähr  
7 acht Jahre her.
- 7 **Interviewerin** Mhm. U n d wo unterrichten Sie jetzt?
- 8 **Interviewpartnerin 5** An der Institution X.
- 9 **Interviewerin** Aha okay. Und (.) Deutsch als Fremdsprache?
- 10 **Interviewpartnerin 5** Genau. Deutsch als Fremdsprache.
- 11 **Interviewerin** Okay. U n d was ist da die Zielgruppe oder?
- 12 **Interviewpartnerin 5** Ä h m also es sind sehr gemischte Gruppen. Ich habe äh im Moment habe ich eine  
13 B1-Gruppe (-) äh ganz lange habe ich eher immer die höheren Niveaus unterrichtet und und jetzt habe  
14 ich dann (.) vor einem Jahr mit A1 äh angefangen und bin mit der Gruppe mitgegangen bis jetzt. Und  
15 es ist halt immer wirklich sehr sehr gemischt. Also die Leute (.) sind teilweise äh haben sie  
16 Fluchthintergrund, teilweise aber auch nicht. Es es gibt welche, die aus anderen EU-Ländern, j a aus  
17 so (.) Spanien, Frankreich, England äh dann ganz viele halt aus Osteuropa und natürlich jetzt auch  
18 viele Leute aus aus Syrien, aus Afghanistan, (.) Afrika. Also es ist wirklich sehr gemischt, von der  
19 Herkunft und auch von dem her ähm weshalb die Leute überhaupt hier sind ja. U n d das macht es  
20 natürlich auch manchmal relativ schwierig dann. Äh (.) auf der anderen Seite ist es sehr bunt. (-) Äh  
21 und genauso ist halt der Bildungshintergrund ist auch ein sehr also äh (.) ich habe jetzt eben da  
22 auch im A1-Kurs dann auch immer wieder Leute, die gerade erst alphabetisiert worden sind und andere  
23 habe ich halt mit (.) abgeschlossenem Studium. Also das ist schon ein (.) sehr sehr großes Spektrum.
- 24 **Interviewerin** Mhm. Und wie alt sind die ungefähr?
- 25 **Interviewpartnerin 5** Da ist es ebenso. Also d i e jüngsten waren fünfzehn und der älteste der ist  
26 jetzt gerade da der ist siebzig.
- 27 **Interviewerin** Aha okay. U n d wie gehen Sie dann damit um, wenn da so viele verschiedene (.) sind?
- 28 **Interviewpartnerin 5** Also ich (.) versuche eigentlich immer, sehr viele so gruppenspezifische Sachen  
29 zu machen und die Leute einfach sehr (-) ihnen Raum zu geben, äh sich als Gruppe zu finden. Das  
30 bringt (.) relativ viel. Es ist zwar viel Zeit, aber ich habe gemerkt, in dem Kurs jetzt, dass die  
31 Leute wirklich auch (.) angefangen haben, äh da sehr viel Deutsch zu lernen, sehr viel sprechen zu  
32 lernen, wenn sie über Dinge gesprochen haben, die jetzt wirklich aktuell sind. Also nicht also in  
33 der Gruppe selber aktuell sind. Weil es KOMmt natürlich dann zu Problemen. Zum Beispiel mit diesem  
34 Siebzigjährigen (.) hat es dann äh das Problem gegeben, dass er halt sehr langsam ist und dass er  
35 dann immer wieder NACHfragt. Und dann war halt so diese Diskussion, wie man damit umgeht. J a auch  
36 Respekt vor alten Menschen (.) äh und halt dann manchmal schon, dass es auch stört. Und ich ich  
37 lasse da eigentlich die Gruppe recht viel machen. Also wenn so etwas irgendwie angesprochen wird,  
38 dann frage ich halt immer (.) oder lasse die Gruppe diskutieren. Also es gibt da eben (-) ganz ganz  
39 viele Dinge, die Ihnen eh viele Leute erzählen werden. Von (.) Handys, die im Unterricht läuten und  
40 äh(---) äh puh zu spät kommen, halt sonstige Disziplinarsachen. Jemanden aussprechen lassen, w e r  
41 ähsp- spricht wie viel. Und das sind eigentlich immer Sachen, die ich dann, also ich sage nicht  
42 "Ihr müsst das Handy ausschalten." sondern ich stelle das zur Diskussion. Wie ist das jetzt, wenn  
43 das Handy lautet ja. Also auch vom methodischen her ähm (--) ist (.) ich passe mich halt auch immer  
44 der Gruppe an. Also es ist nicht (.) so ein Rezept aber ganz viel gerade wenn es um Sprechen geht.
- 45 **Interviewerin** Mhm.
- 46 **Interviewpartnerin 5** Wir diskutieren wirklich viel über über das, was halt so ansteht. Ä h m (-) u n  
47 d im Unterricht selber lasse ich die Leute halt dann auch verschiedene Sachen machen oder lege die  
48 SCHWERpunkte auf verschiedene Dinge. Das mit dem Schreiben zum Beispiel wäre einmal eines. Ähm

lasse

49 ich dann immer eine Person an die Tafel schreiben und schaue, dass das nicht ich mache, sondern dass  
50 das jemand macht, der noch ein bisschen Probleme hat und das dann hald so übt. Eine andere Person,  
51 die diktiert, was er schreiben soll und die Gruppe, die das ausbessert.

52 **Interviewerin** Ja. Und wie lange sind die dann gemeinsam, (.) wenn so viel gruppendynamisch gemacht  
53 wird?

54 **Interviewpartnerin 5** Ä h m sie sind also diese Leute, da ist eine kleine Kerngruppe, die schon seit  
55 einem Jahr gemeinsam ist. Aber es kommen und GEhen immer wieder Leute. Ein Kurs dauert zwei  
Monate.

56 **Interviewerin** Okay.

57 **Interviewpartnerin 5** U n d dann können sie entweder weitermachen (.) oder hald nicht. Und (.) also  
58 es ist dann schon ein Wechsel, aber es sind auch einige Leute die (.) die bleiben.

59 **Interviewerin** Mhm. Und (.) wenn wir jetzt auf den FLUCHThintergrund genauer eingehen, lassen sie  
den  
60 irgendwie in den Unterricht einfließen?

61 **Interviewpartnerin 5** Ähm (-) das kommt (.) eigentlich (-- ) oft sehr stark von selber. Ä h m da ich  
62 eben viel mache, wo die Leute auch miteinander reden und das sowieso immer wieder auch Thema ist  
so  
63 woher kommst du, wie ist das auch in deinem Land. Und es ist teilweise auch problematisch, weil das  
64 auch von den (.) äh (.) von der Prüfung her sehr stark vorgegeben ist, dass solche Themen müssen ja  
65 auch angesprochen werden. Also jetzt nicht Flucht, aber so diese Vergleiche. "Und wie ist es in  
66 deinem Land?" "Und wie- und Familie?" Und das und das. Von dem her kommt es zur Sprache.

67 **Interviewerin** Mhm.

68 **Interviewpartnerin 5** U n d gerade (.) jetzt also jetzt äh sind wirklich relativ viele Leute hald,  
69 die einen Fluchthintergrund haben und dann wird das immer wieder auch thematisiert im Kurs. Äh  
70 teilweise (---) ähm (-- ) ja teilweise glaube ich, dass es eben gut ist, auf eine gute Art und Weise,  
71 dass sie darüber reden können. Und teilweise ist es hald auch leider so, dass sie da HINEINGedrängt  
72 werden ja.

73 **Interviewerin** Mhm.

74 **Interviewpartnerin 5** A l s o ähm (-- ) ich kann das auch manchmal gar nicht so sehr abschätzen  
75 vorher, welches Thema jetzt was auslösen wird, weil man das (-) äh es gibt hald so die typischen  
76 Themen, die man dann weiß, o k a y irgendwie Zelt, Campingplatz kommt nicht so gut. A b e r  
77 ((lacht)) ich würde jetzt vielleicht auch nicht Schiffe versenken spielen oder so ja. Das ist dann  
78 eh klar. Aber manchmal kommt es hald auch bei Themen, die absolut (.) unverfänglich zuerst einmal  
79 ausschauen.

80 **Interviewerin** Mhm. Und lassen sich die Themen dann irgendwie umGEHEN oder muss man die (.) zum  
81 Beispiel machen?

82 **Interviewpartnerin 5** Man muss eigentlich schon. Also (.) es kommt darauf an. Sie kommen hald  
83 manchmal zur Prüfung. Also es ist nicht (.) ich meine jetzt nicht etwas spezifisches, aber zum  
84 Beispiel gibt es jetzt (.) von der ÖIF-Prüfung (.) so einen Prüfungssatz, den man sich hald auch  
85 anschauen kann im Internet und den wir gemacht haben. Und da ist eigentlich hald ganz nett, die  
86 Familie besucht jemanden im Krankenhaus. Und (.) das hat in dieser Gruppe hald auch schon sehr viel  
87 ausgelöst mit dem Krankenhaus. Auch weil einer der (.) Teilnehmer ähm ist ein Arzt aus Land X und  
88 hat dann wahrscheinlich hald auch noch im Krankenhaus Schreckliches gesehen. U n d dann haben wir  
89 irgendwie das versucht so abzufangen, dass wir gesagt haben okay, wir wir alle erzählen jetzt (.)  
90 überGEBURT ja. Hald Krankenhaus und Geburt. Entweder selbst erlebt oder (.) von Verwandten oder so.  
91 A b e r also generell kommt dieses Thema natürlich mit Flucht dann immer wieder.

92 **Interviewerin** Mhm.

93 **Interviewpartnerin 5** Es kommt auch auf die einzelnen Leute darauf an, (.) wie sehr sie hald (.) das  
94 dann auch äußern. Wobei ich glaube, dass das eh gut ist, wenn sie es äh irgendwie äußern. Bei  
95 manchen merkt man auch nur so (.) dass sie sich hald toTAL zurückziehen. Aber (.) ich glaube, (.)

96 man kann diese Themen hald nicht ganz ausklammern, weil das so ähm so vielfältig ist.

97 **Interviewerin** Mhm.

98 **Interviewpartnerin 5** Also einmal war es auch, da (.) haben wir über Schule gesprochen. Das ist  
99 eigentlich auch ein Thema, das nicht so ausschaut, als würde das jetzt was auslösen. U n d ein  
100 Mädchen aus Land Y hat dann erzählt, wie schrecklich das war und wie sehr sie immer geweint hat.  
101 Weil ihr Vater wollte , dass sie in die Schule geht, aber sie hatte so schreckliche Angst, weil sie  
102 hald (.) irgendwie HEIMlich und über eine Leiter (.) äh in die Schule gehen musste, um (.) hald  
103 nicht entdeckt zu werden und gehört hat, wie andere Schülerinnen von der Gruppe X vergiftet wurden  
104 und so. Also es (.) ich glaube (.) äh es geht irgendwie nicht, diese Themen auszuspüren weil es äh  
105 weil es so viele sind.

106 **Interviewerin** Mhm.

107 **Interviewpartnerin 5** Und ein anderes Thema (.) das natürlich auch schwierig ist, ist Familie. Und  
108 das kommt a b e r (.) also in A1 sind die ganzen Vokabeln also Onkel, Tante und dergleichen (-) ähm  
109 ja. Also man kann schauen, dass man es hald eher sensibel macht, dass man ein bisschen äh sich  
110 dessen bewusst ist. Aber ich glaube, zu sagen, das (-) alles wegzulassen, das ist sehr schwierig. Da  
111 müsste das dann auch von der Prüfung her äh schon so sein, dass man sagt, okay, es gibt (.) alle  
112 diese Themen und und die gehen nicht mehr. Wobei es hald auch so individuell ist, was dann.

113 **Interviewerin** Mhm. (---) `Ja schwierig.` Ja wenn die Schüler jetzt so etwas erzählen, wie gehen Sie  
114 dann als Lehrkraft (.) gehen Sie da auch darauf ein?

115 **Interviewpartnerin 5** Ja also (.) das ist auch ein (.) ziemlich schwieriger Punkt, wie man damit  
116 umgeht, (.) weil das auch s e h r unterschiedlich ist, was die äh also was die Reaktion ist. Es gibt  
117 ein paar, die dann anfangen, sehr emotional zu erzählen. Und da ist es noch äh leichter hald darauf  
118 einzugehen, darüber zu sprechen. Da ist dann oft auch die Gruppe sehr empATHISCH. Also (.) das mit  
119 dieser Schule war zum Beispiel so ein Fall. (.) Und das liegt aber auch schon lange zurück ja. Das  
120 war in ihrer Kindheit, sie ist eine erwachsene Frau, sie konnte da äh ziemlich gut darüber erzählen.

121 **Interviewerin** Mhm.

122 **Interviewpartnerin 5** Bei dem Arzt aus Land X da war es viel viel schwieriger, weil er sich hald so  
123 (.) zurückgezogen hat aus dem Ganzen. (-- ) Ä h m und da versuche ich hald eher zu sagen ja das hald  
124 auch so dieser ganzen Gruppe zu sagen, ja das das war jetzt zu viel und eben wir reden wieder über  
125 etwas positiveres. Und (.) es hat da auch eine (.) Frau, die eben auch Sprache X spricht, auch  
126 versucht, ihn mehr zu fragen, auch was was mit seiner Familie ist, aber  
127 er hat das hald alles absolut abgeblockt.

128 **Interviewerin** Mhm. (.) Und (.) kommt er (.) also lagern Sie es dann ganz aus oder (-) es wird  
129 einfach gar nicht mehr angesprochen oder (-) wenn er jetzt (.) er spricht es dann auch nicht mehr an  
130 zum Beispiel?

131 **Interviewpartnerin 5** Ähm (.) es kommt eigentlich immer wieder (.) ähm (.) dass also diese Themen mit  
132 Familie oder "Wie ist das jetzt bei dir?", das kommt einfach in dieser ganzen Gruppe. Aber (.) er  
133 ähmer erzÄHLT er umgeht hald das zum Beispiel. Er spricht überhaupt nicht über seine Familie, er  
134 sagt hald dann irgendwelche Kinder von den Nachbarn. Also wir wissen jetzt eigentlich auch gar  
135 nicht, ob er (.) eine Familie hatte oder nicht hatte.

136 **Interviewerin** Ja ich finde es interessant, in dem Fall (.) kommen die WIRklich (.) in der Gruppe,  
137 also die besprechen das in der Gruppe und (.) kommen jetzt nicht irgendwie so privat zu Ihnen und  
138 sagen "Könnten wir das allein besprechen"?

139 **Interviewpartnerin 5** Nein. Also es gibt schon auch ein paar Leute, die mir (.) ähm so ALLEINE etwas  
140 erzählt haben ä h m aber (.) das meiste was was eigentlich so besprochen wird, wird schon in der  
141 Gruppe besprochen.

142 **Interviewerin** Mhm. Ja spannend. Gibt es irgendetwas, wo Sie jetzt sagen würden, Sie machen es eben  
143 grundsätzlich nicht im Unterricht, weil Sie wissen, dass Sie Ki- Lernende mit Fluchthintergrund  
144 haben?

145 **Interviewpartnerin 5** Ä h m ja also (.) das (.) das sind eben (2) so diese Dinge mit mit Campingplatz  
146 zum Beispiel. Ä h m (-) ich habe sonst (.) ich habe die Themen (.) äh einen anderen Schwerpunkt

147 darauf gelegt oder oder (.) ein bisschen andere Materialien gewählt. Ähm (.) einfach, weil ich auch  
148 denke, dass manches für diese Gruppe äh nicht passt. Und das ist aber auch von Gruppe zu Gruppe  
149 wieder (.) ein bisschen äh unterschiedlich. Ich versuche hald dann (-) ähm mehr Dinge zu machen, die  
150 wo ich mir denke, das könnte ihnen jetzt etwas bringen oder das könnte sie interessieren. U n d so  
151 (-) also in den (.) älteren Lehrbüchern ist ja sehr so dieses Bild von Tourismus und Reisen und so,  
152 das versuche ich hald da auch eher wegzulassen. Aber es ist nicht so, dass ich es ganz  
153 HUNDERTProzent weglasse.

154 **Interviewerin** Mhm.

155 **Interviewpartnerin 5** Ä h m (-- ) weil es oft auch so Dinge sind, die dann immer wieder vorkommen. Die  
156 auch in diesen (.) Prüfungsdingen äh gerade bei ÖSD, sie sitzen im Flugzeug und unterhalten sich ja.  
157 Also es es sind hald auch äh (-) Sachen, die da immer wieder vorkommen. Ich habe dann auch mit  
158 Familie (.) ja es ist doch ein Thema, das das auch von von selber. Es gibt so viele Dinge, wo wir  
159 eben als Gruppe miteinander sprechen (.) wo über Freizeit, über Hobby, was machst du am Nachmittag,  
160 was machst du am Wochenende. U n d da da kommen (.) diese Themen natürlich auf.

161 **Interviewerin** Mhm.

162 **Interviewpartnerin 5** Ä h m ich glaube auch, dass es eigentlich gut ist, wenn (-) da äh ein gewisser  
163 Raum da ist, um um zu reden. Ä h m manches ist hald (---) ja es ist hald sehr schwer auch  
164 abzuschätzen, was jetzt dann zu viel ist oder was nicht zu viel ist. Ein ein anderes Thema (.) ist  
165 hald, dass äh in ganz vielen Unterrichtsmaterialien ist immer wieder das, dass dann verglichen wird  
166 ähoder so aufgefordert wird, erzähle hald über dein eigenes Land. U n d da kommt in dieser Gruppe  
167 eigentlich fa- eigentlich fast immer die Antwort ähm "Ja es ist Krieg, (.) es ist negativ." Äh wobei  
168 es dann eben andere gibt, d i e die trotzdem sehr gerne von ihrem Land erzählen, die hald (-) von  
169 davor, von von äh (.) irgendwelchen Festen oder so. Es ist auch nicht so, dass das eben die ganze  
170 Gruppe so sehr betrifft. Was ich hald auch versuche, ist, dass ich (.) die Leute (.) nicht dazu  
171 dränge, dass sie etwas erzählen müssen, wenn sie nicht (.) wollen. Also es ist dann (-) bei diesen  
172 Dingen meistens FREIwillig, ob sie jetzt eine Antwort geben oder oder ob sie (-) da `hald nichts  
173 dazu sagen.`

174 **Interviewerin** Mhm. Und Sie haben ja gesagt dass jetzt, vor allem, (.) also Sie haben ja gerade  
175 A1-Kurse, aber [w e n ]

176 **Interviewpartnerin 5** [Also jetzt B1. (unverständlich)]

177 **Interviewerin** Ah jetzt B1, weil ich wollte gerade fragen, wie das dann (.) mit höheren Gruppen ist,  
178 weil da (.) macht man ja doch wieder andere Themen, ob das dann auch so (-- ) bemerkt wird irgendwie?

179 **Interviewpartnerin 5** Ja also in in höheren Gruppen wird es eigentlich (.) noch mehr angesprochen. Weil  
am  
180 Anfang (.) fehlt teilweise auch auch das Deutsch. Ja also es (.) kommen zwar am Anfang solche Themen  
181 (.) vor, die kommen (-) auch später (.) nicht mehr so sehr aber so so in der Gruppe schon, aber (.)  
182 später also jetzt äh (-- ) ist es so, dass die Leute hald mehr erzählen können.

183 **Interviewerin** Mhm. (3) Okay. U n d genau, das würde mich auch noch interessieren, (.) wie Sie dann  
184 mit der Unterrichtszeit umgehen. Also haben Sie überhaupt Zeit, so etwas zum Beispiel einzubetten?  
185 Weil Sie haben ja auch (.) Ziele oder so.

186 **Interviewpartnerin 5** Ja. Also ich habe eigentlich schon äh (-) Zeit dafür. Ä h m weil ich auch den  
187 Unterricht eben so gestalte, dass (.) dass sehr viel Zeit da ist, u m um miteinander zu reden, um  
188 als Gruppe in Kontakt zu treten. U n d auch wenn es jetzt um Grammatik geht, sind es Sachen, (.) wo  
189 äh da kommt hald bei Konjunktiv so diese (.) Fragen "Was würdest du machen, wenn...?" Und es  
kommen  
190 b e i bei Verben mit Präpositionen müssen sie einander Fragen stellen. Also insofern sind wir sehr  
191 (.) äh wird sehr viel miteinander gesprochen im Unterricht. Und dann (.) ist es auch kein Problem,  
192 über solche Dinge zu REden. Wenn das hald irgendwie (.) geht. Und (.) ähm (.) bei manchen ist es  
193 hald so, dass ich versuche, für die (.) in der ganzen Gruppe ein bisschen (-) hald äh (-- ) bisschen  
194 Verständnis äh (.) zu erzeugen für (.) für Leute d i e hald wahrscheinlich traumatisiert sind und  
195 dann (.) äh sich hald ein bisschen anders verhalten. Also ich glaube, das ist schon sehr wichtig,

196 dass die Leu- die anderen (.) das einfach auch (.) mitkriegen, weil (-) es es geht ja nicht nur so  
197 um das jetzt darüber zu reden oder nicht darüber zu reden, sondern einfach in dem gesamten  
198 Unterricht. Ja jemand (-- ) ähm verhält sich irgendwie hald (.) anders (.) komisch und und da dann  
199 diesen Menschen trotzdem zu akzeptieren. Und ich glaube, dafür ist es hald schon auch wichtig, dass  
200 die ganze Gruppe irgendwie mit- mitkriegt, was (.) was da eigentlich los ist.

201 **Interviewerin** Mhm. Ja das wäre jetzt eh gerade meine nächste Frage gewesen, ob da eben manchmal  
202 Schwierigkeiten auftreten, dadurch dass die (.) Fluchthintergrund haben?

203 **Interviewpartnerin 5** Ja also es ist natürlich immer äh schwer zu sagen, woher die Schwierigkeiten  
204 jetzt (-) wirklich kommen also, aber (.) ich habe zwei junge Frauen gehabt, bei denen es ziemlich  
205 sicher ist, dass sie (.) traumatisiert waren, und (.) da es war (-) ähm (-- ) also so von dem  
206 Verhalten, man hat es so sehr gemerkt, dass sie versucht haben, sich sehr anzupassen, und dass sie  
207 (-) a- also bei ihnen ist es hald eher so in die Richtung von von Hyperaktivität gegangen. Meistens  
208 ist es eher so (.) so ein Zurückgezogensein. Und (.) sie haben dann sehr sehr versucht und es ist es  
209 ist nie gegangen. Ich habe dann schon versucht, es ein bisschen sch- also (.) hald lustig zu nehmen.  
210 Weil (.) die versuchen dann, stillzusitzen, dann fällt ihnen die Wasserflasche um, dann klingelt das  
211 Handy wieder. U n d bei denen war es so, dass sie sehr ins Out gerutscht sind in der Gruppe, weil  
212 sie hald auch (.) das passiert auch öfter, dass die Leute sich nicht darauf konzentrieren können, wo  
213 die Gruppe gerade ist. Und wenn wir jetzt zum Beispiel eine Grammatik machen, sie dann ganz  
214 plötzlich anfangen, ähm hald (.) äh ga- also ganz wo anders zu reden. Schon sie sind schon bei der  
215 Grammatik, aber hald ein Kapitel also äh oder eine Seite vorher und sie merken gar nicht, wo jetzt  
216 ähhald der Rest der Gruppe gerade ist. Und bei denen (.) habe ich dann i h r e also von einer Frau  
217 wusste ich hald die Geschichte, und die habe ich dann im Privaten hald einer anderen erzählt aus dem  
218 Kurs, bei bei der ich mir gedacht habe, dass sie (.) äh dass es eigentlich gut ist, wenn sie das  
219 weiß und dass sie das wahrscheinlich auch (.) also die die einfach auch eine der Meinungsführerinnen  
220 (.) sozusagen war.

221 **Interviewerin** Mhm.

222 **Interviewpartnerin 5** Und das hat sehr sehr viel genutzt. Aber (.) es es ist bei beiden äh hat es  
223 eben mit Sexarbeit zu tun und darum wollte ich das auch nicht jetzt in der ganzen (-) Gruppe  
224 natürlich ansprechen. Weil ich nicht wusste, wie das für die zwei ist. Aber ich glaube, es hat hald  
225 so viel ausgelöst, dass es dann ähm es war irgendwann war dann so ein bisschen ein Verständnis von  
226 von den anderen.

227 **Interviewerin** Mhm. (-- ) Ä h m jetzt (.) fände ich es noch interessant, wie es Ihnen eigentlich damit  
228 geht. Also gerade so (.) zum Beispiel (.) wie Sie eine Balance halten. Also Sie hören die  
229 Geschichten, und wie es Ihnen dann (-) ja wie Sie damit umgehen also so zwischen Nähe und Distanz  
230 zum Beispiel?

231 **Interviewpartnerin 5** Ja (---) also (3) das kommt auch sehr darauf an, (.) wie diese einzelnen  
232 Personen (-) sind, was was vorher schon da ist (.) oder überhaupt da ist an (-) an Sympathie oder  
233 so. Ä h m (---) Nähe und Distanz, ich weiß nicht, es ist äh (-) in dem Kurs haben wir auch sehr viel  
234 gemeinsam gemacht. Gemeinsame Ausflüge auch und ä h m (-- ) d i e die Leute treffen sich öfter, wozu  
235 sie mich auch einladen hald priVAT. Also es ist schon eine eine Nähe da. Aber ich (-- ) naja ich gebe  
236 MANchen hald auch dann praktische Tipps, was jetzt nicht direkt mit dem Trauma zu tun hat, sondern  
237 eine Arbeit zu finden oder das oder das oder ihnen hald irgendetwas zu übersetzen, was über den  
238 Unterricht hinausgeht. Aber äh ich involviere mich nicht (-) sehr oder ich ich mache schon auch  
239 klar, dass ich jetzt nicht nicht in meiner Freizeit äh (.) viel Zeit dafür habe. (3) Und sonst (.)  
240 wie gesagt läuft eigentlich sehr viel über über diese Gruppe. Äh auch von dem, was sie erzählen.  
241 Also es (.) es war e- ganz selten, dass sie mir dann noch irgendwie extra hald ein paar Dinge  
242 erzählt haben. Aber das meiste läuft eigentlich in der Gruppe, und da ist auch (-) Platz, das  
243 anzusprechen.

244 **Interviewerin** Mhm. Und wie ist das mit der Institution? Also (.) unterstützt sie bei so etwas oder  
245 (.) haben Sie (.) ich weiß es nicht, Teamgespräche oder so?

246 **Interviewpartnerin 5** Nein, das haben wir eigentlich nicht. Also wir haben keine (.) keine

247 Teambesprechungen mehr.

248 **Interviewerin** Mhm. Und irgendwie sonst Zusammenarbeit oder (.) ich weiß nicht, irgendetwas was oder  
249 wenn Sie jetzt das Gefühl haben, Sie haben jetzt eine Geschichte gehört, die Ihnen jetzt irgendwie  
250 naheging, gibt es dann jemanden, zu dem man (.) hingehen kann?

251 **Interviewpartnerin 5** Also so (.) offiziell gibt es das bei uns nicht nein. Also man (.) ich könnte  
252 natürlich (.) klar ich kann mit meinen Kolleginnen reden, ich könnte auch mit meiner Chefin reden,  
253 aber

254 **Interviewerin** Ja. (3) Okay. Und wenn Sie jetzt (.) anderen Pädagoginnen, die mit Geflüchteten zu tun  
255 hätten, Empfehlungen geben müssten, was wäre Ihnen da (.) wichtig? Oder (-) was finden Sie wichtig?

256 **Interviewpartnerin 5** Was finde ich wichtig? ((lacht)) (5)

257 **Interviewerin** ((lacht))

258 **Interviewpartnerin 5** Ja (-- ) also ich weiß eben nicht, ob es s o Dinge gibt, wo ich sagen würde,  
259 das ist jetzt so ganz spezifisch nur auf dieses Trauma begrenzt ja. Weil die meisten Sachen ähm (-)  
260 sind äh (.) Über- also es gibt immer diese Überschneidungen hald auch mit den Leuten, die einfach  
261 aus bildungsfernen Gesch- äh Schichten kommen und so weiter ja. Also es ist es ist sehr ich glaube  
262 das eine Thema bei den Traumatisierungen sind jetzt wirklich diese Geschichten, die sie (.) äh (.)  
263 die sie haben. Also die- die- (-- ) diese Belastung. Und das andere diese (.) psychische Belastung,  
264 die sie (.) dann mittragen. Die wirkt sich (.) einfach ä h sehr oft auf das Lernen aus ja. Aber  
265 nicht so viel anders, als sich äh (.) andere Dinge jetzt auch auf das Lernen auswirken.

266 **Interviewerin** Mhm.

267 **Interviewpartnerin 5** Also das (.) das sind glaube ich so die zwei Sachen. Bei dem einen ja man (.)  
268 dann ist es eben, den Leuten nicht zu viel Druck zu machen. Also weder, dass sie jetzt etwas sagen  
269 müssen äh aber auf der anderen Seite zuzulassen, dass sie etwas sagen können, wenn sie wollen. U n d  
270 was jetzt das Lernen anbelangt, (.) da- das sind es sind ganz ganz viele Dinge eigentlich ja. Das  
271 ist wie man hald den Unterricht gestaltet, äh dass man schaut, dass eben diese ganzen (.)  
272 verschiedenen Gruppen äh dabei nicht zu kurz kommen und dass ä h m die äh (.) also ich habe das  
273 ganze einfach KLEINSchrittiger zerlegt. Weil ich gemerkt habe, dass ich viele Leute habe, die sich  
274 eben nicht so lange konzentrieren können. Ja aus welchem Grund jetzt immer. Ähm ich schaue hald,  
275 dass ich (.) die mi- ähm Grammatik zum Beispiel habe ich alles dann im Endeffekt selbst geschrieben.  
276 Äh m (.) in den Lehrbüchern gibt es meistens so, dass ein neues Kapitel beginnt, und im neuen  
277 Kapitel sind neue VokABELN, ein neues Thema und eine neue Grammatik. U n d ich habe gemerkt, dass  
278 das für ganz viele einfach zu viel ist.

279 **Interviewerin** Mhm.

280 **Interviewpartnerin 5** Und ich mache eine neue Grammatik immer an einem (.) äh Thema, das wir schon  
281 besprochen hatten und mit Vokabeln, die möglichst einfach sind. Und erst dann, wenn sie diese neue  
282 Grammatik einmal verstanden haben, dann gehen wir zu einem neuen Thema u n d neuen Vokabeln  
und d a

283 n n vielleicht machen wir noch ein paar Übungen, wo diese Grammatik jetzt auf einem (.) höheren  
284 Niveau ist. Aber ich habe sonst einfach gemerkt, dass es ganz v- dass ganz viele dabei aussteigen.  
285 Weil sie verstehen den Inhalt nicht, sie sind mit einem neuen (.) Thema konfrontiert und es kommt  
286 eine neue Grammatik.

287 **Interviewerin** Mhm. (-- ) U n d (.) finden Sie sonst ist irgendetwas noch wichtig, was man unbedingt  
288 in dem Bereich (.) ansprechen müsste? Was ich jetzt irgendwie gar nicht gefragt habe oder so?

289 **Interviewpartnerin 5** Hm. (6) Ja ansonsten sind es eben, ich glaube hald, dass für die Leute schon  
290 sehr wichtig ist, in einer Gruppe AUFgehoben zu sein dann und da akzeptiert zu sein und da (.) das  
291 ist eigentlich das, was ich am Anfang gesagt habe, einfach ein bisschen so diesen Druck wegzunehmen.  
292 Also die meisten stehen unter einem irrsinnigen Druck. Sie hören auch hier die ganze Zeit, dass sie  
293 sich anpassen müssen, sie müssen das erfüllen und das erfüllen und das erfüllen und sind hald in i h  
294 r e n (.) Gedanken glaube ich oft ganz wo anders. Und (.) ich versuche hald, nicht z u äh (-) ja  
295 jetzt nicht (.) ich versuche ihnen eben diese Regeln eher selbst ausmachen (.) also dass sie sich  
296 das selbst ausmachen. Äh und (.) es funktioniert eigentlich total gut. Also sie sind eh viel

- 297 strenger, als (.) als ich das eigentlich wäre. ((lacht))
- 298 **Interviewerin** Mhm. ((lacht))
- 299 **Interviewpartnerin 5** Manches mal so untereinander. Aber es gibt auch wieder (-- ) Diskussionen.
- 300 **Interviewerin** Mhm. (3) Ja. Ja ich glaube, das war es schon von mir. Gibt es irgendetwas, das Sie
- 301 gerne noch hinzufügen würden?
- 302 **Interviewpartnerin 5** Ich glaube nicht. ((lacht))
- 303 **Interviewerin** ((lacht)) Danke.

## Interview 4 (29.05.2019)

- 1 **Interviewerin** Genau also eben am Anfang würde mich jetzt eh (.) interessieren, was überhaupt so Ihr  
2 beruflicher Werdegang ist oder wo Sie momentan arbeiten oder (.) was Sie so machen.
- 3 **Interviewpartnerin 4** Okay. (--) Ähm (.) Also moment- also wie gesagt ich bin Psychologin ähm (-) und  
4 ich arbeite seit drei Jahren für ein Projekt. Projekt X heißt das. Ähm (-) und ähm (.) das ist ein  
5 Projekt, das österreichweit (.) läuft.
- 6 **Interviewerin** Mhm.
- 7 **Interviewpartnerin 4** Ähm (-) und es geht einfach um die Integration von Flüchtlingsschülern  
8 Schülerinnen ähm (.) im österreichischen Schulwesen. Ähm (.) ich weiß nicht, wie viele Standorte ich  
9 MOMENTan (.) betreue, weil sich das auch ab und zu ändert oder in den letzten Jahren immer wieder  
10 geändert hat, aber jedes Team hat eine gewisse Anzahl von Schulen ähm (-) die es betreut und (-) ja,  
11 das ist so meine Aufgabe.
- 12 **Interviewerin** Mhm.
- 13 **Interviewpartnerin 4** Wobei das Aufgabenfeld sehr (-) vielfältig ist. Also es ist natürlich die  
14 Arbeit mit den Schülern selbst ähm (.) es ist aber auch ganz viel Elternarbeit ähm (-) wenn ich das  
15 Gefühl habe jemand ist (.) eben traumatisiert und braucht Therapie, dann ist es meine Aufgabe, das  
16 den Eltern einmal zu erklären, was das heißt (-) zum Beispiel und äh dann ist es auch meine Aufgabe,  
17 das weiterzuvermitteln. Ähm (-) oder wenn es eine Diagnostik gibt dann äh mache ich das oft mit  
18 meinem Kollegen gemeinsam, dass wir den Eltern das äh erklären, was da passiert ist.
- 19 **Interviewerin** Mhm.
- 20 **Interviewpartnerin 4** Äh weil der Kollege spricht ARABISCH, der bei mir im Team ist, äh (.) also so.
- 21 **Interviewerin** Mhm. Und wie gehen Sie dann vor, wenn Sie das den Eltern erklären zum Beispiel?
- 22 **Interviewpartnerin 4** Ähm (--) Also alles psychOLOGISCHE den Eltern zu erklären ist (.) das kann man  
nicht  
23 pauschal (.) ich sage es jetzt mal pauschal, ist oft (.) ein bisschen eine Herausforderung. Weil äh  
24 der Kulturkreis vielleicht einen anderen Zugang hat zu psy- psychischen Problemen. Was heißt  
25 vielleicht, auf JEden Fall einen anderen Zugang hat zu psychischen Problemen ähm (-) und da muss man  
26 sehr vorsichtig vorgehen und äh da ist es oft auch notwendig, das nicht gleich beim ersten Gespräch  
27 zu thematisieren. Weil (-) da oft auch viel Vertrauen notwendig ist. Und da bin ich auch dankbar,  
28 dass ich jemanden habe, der (.) also mein Kollege kommt selbst aus Land X, das heißt ähm der hat  
29 einen guten Zugang zu den Leuten. Und dadurch, dass mir die Sprache fehlt, ist dann oft äh  
30 automatisch ein bisschen eine Barriere und sicher auch aufgrund meines Berufs. Und dann ist es sehr  
31 hilfreich, wenn äh (.) wenn jemand dabei ist ähm (-) der das vielleicht auch EINFACHER erklären kann  
32 und wo (.) die Leute einfach auch das Gefühl haben, sie können vertrauen, dass die Informationen  
33 richtig sind.
- 34 **Interviewerin** Mhm.
- 35 **Interviewpartnerin 4** Also (-) ist nicht immer so einfach. Aber hat eigentlich also (.) TheraPIE zum  
36 Beispiel zu vermitteln ähm (.) oder den Eltern die Wichtigkeit klarzumachen, hat eigentlich bis  
37 jetzt immer funktioniert.
- 38 **Interviewerin** Mhm.
- 39 **Interviewpartnerin 4** Bis auf einmal glaube ich hat ein Vater gesagt "Nein ich möchte das nicht." ja.
- 40 **Interviewerin** Mhm. Und wie sind Sie zu dem Beruf gekommen?
- 41 **Interviewpartnerin 4** Ähm (-) Ich hab- ich habe ganz normal Psychologie fertig studiert und habe mich  
42 dann Elgentlich für die Institution X beworben und da waren aber zu dem Zeitpunkt soweit ich mich  
43 erinnern kann keine STEllen frei. Und dann hieß es a b e r, dass es eben dieses Projekt gibt und  
44 dafür werden gerade Psychologen gesucht. (-) Weil da war die Flüchtlingskrise ja am Laufen  
45 beziehungsweise hat ein halbes Jahr davor begonnen (-) ähm (.) und ja da war einfach notwendig, dass  
46 auch Psychologen arbeiten oder eingesetzt werden. Und ich glaube (.) ja ich habe dann einfach die  
47 Rückmeldung bekommen, wenn mich das interessiert, dann ja, wäre das eine Möglichkeit.
- 48 **Interviewerin** Und was machen Sie da jetzt konkret?

49 **Interviewpartnerin 4** Ähm (.) wie meine (.) Tage ausschauen oder?  
50 **Interviewerin** Genau.  
51 **Interviewpartnerin 4** Es ist wie gesagt ganz unterschiedlich. Es kommt erstens auf den Schulstandort  
52 an. Also ich habe das ist auch in jedem Team anders, aber ich habe äh in in MEInem Team sozusagen  
53 habe ich alle Schultypen. Das heißt ich habe NMS, (.) Volksschule, AHS, BMHS habe ich nicht. Ähm  
54 also ich habe nicht alle Schultypen aber ähm Polytechnische Schule habe ich auch. Ähm und natürlich  
55 ist das Aufgabenfeld auch (.) je nach Schultyp ein anderes.  
56 **Interviewerin** Mhm.  
57 **Interviewpartnerin 4** Ähm (.) es ist natürlich viel Einzelfallarbeit. Also wenn Kinder oder Schüler  
58 zum Beispiel auffällig sind äh (.) dann ka- nehme ich die manchmal wöchentlich raus und arbeite mit  
59 denen. Es kommt dann natürlich auch darauf an ob man (-) oder es macht einen Unterschied, ob man (.)  
60 einen Volksschüler vor sich sitzen hat oder einen achtzehnjährigen. Je nachdem macht man dann  
61 natürlich etwas anderes. Ä h m das ist ein großer Teil der Arbeit. Äh dann wie gesagt die  
62 Elternarbeit ist (.) sehr wichtig. Ähm (-) das hält sich glaube ich ganz gut die Waage. Also  
63 EINZELfallarbeit und ELTERNarbeit. Ä h m und natürlich auch die Kooperation mit den Lehrern. Ähm  
64 weil die Lehrer natürlich auch ähm (-) lernen (.) sollen und wollen, ähm wie sie mit auffälligen  
65 Schülern im Unterricht zum Beispiel um- umgehen und dann kommen sie natürlich zu mir. Ja oder (.)  
66 die Lehrer haben vielleicht den VerDACHT das Kind ist traumatisiert, schicken es zu mir und ich  
67 schaue dann einmal ob ich (.) damit EINverstanden bin mit dieser Einschätzung oder ob es vielleicht  
68 etwas anderes braucht. Also so (.) ja. Aber es ist wirklich ganz unterschiedlich.  
69 **Interviewerin** Mhm.  
70 **Interviewpartnerin 4** Also es gibt nicht so den klassischen Arbeitstag.  
71 **Interviewerin** Mhm. Und wie kommen die Schulen überhaupt in Kontakt mit Projekt X?  
72 **Interviewpartnerin 4** Ähm ich hoffe ich sage jetzt nichts Falsches. Ä h m es gibt hald ein- ein-  
73 einen Dienstweg. Ähm ich glaube es wurde damals, als das Projekt ins Leben gerufen wurde, an alle  
74 Schulen die Info weitergegeben, dass es das jetzt gibt. Also auch an die Schul- vor allem auch an  
75 die Schulleiter. U n d ähm (-) wenn die einen Bedarf melden, dann wird das an uns weitergegeben. Und  
76 je nachdem wer Kapazitäten hat oder sich freiwillig meldet äh m ja wird das dann übernommen von  
77 jemandem von uns.  
78 **Interviewerin** Und ist das dann arbeitet arbeiten Sie dann mit den Schulpsychologen zusammen oder  
79 hängt das zusammen?  
80 **Interviewpartnerin 4** Ähm also ich kenne viele Schulpsychologen und äh natürlich vor allem dann, wenn  
81 eines von meinen Kindern getestet wird, weil das mache ich nicht. Wenn ich das Gefühl habe, ein Kind  
82 braucht eine Diagnostik, (.) ä h m dann gebe ich das an die Schulpsychologie ab.  
83 **Interviewerin** Okay.  
84 **Interviewpartnerin 4** Ja. Und die haben dann natürlich öfter das Problem, dass sie (-) dass sie mit  
85 den Eltern nicht kommuni- kommunizieren können oder nicht gut, weil die Sprachkompetenz fehlt. Ähm  
86 und dann kommen sie oft wieder zu mir oder zu meinem Kollegen und machen das Gespräch mit mir  
87 oder dem Kollegen gemeinsam. Ja oder wenn das Eltern sind, die wir schon länger betreut haben, die wir  
88 gut kennen, dann besprechen wir das oft auch (.) mit ihnen nach, `was da jetzt bei der Diagnostik  
89 rausgekommen ist`. Weil die mit vielen Begriffen, die bei Intelligenztests eine Rolle spielen oder  
90 ähnlichemnatürlich nichts anfangen können.  
91 **Interviewerin** Mhm.  
92 **Interviewpartnerin 4** Ähm (-) und dann versuchen wir es einfach ein bisschen runterzubrechen,  
93 einfacher zu erklären. `Also dass es verstanden wird.`  
94 **Interviewerin** Aber das bedeutet Ihre Zielgruppe sind jetzt (.) Schulkinder?  
95 **Interviewpartnerin 4** Ja.  
96 **Interviewerin** Okay. (-- ) U n d wenn Sie jetzt sagen, ein Kind ist zum Beispiel verhaltensauffällig,  
97 können Sie dann ein Beispiel geben (.) wie Sie dann (.) damit umgehen?

98 **Interviewpartnerin 4** Ä h m (3) Kommt darauf an (-) wie das Kind verhaltensauffällig ist. Ähm (.)  
99 also ein klassisches Beispiel wäre ä h m ein Kind im Volksschulalter, sagen wir jetzt eher  
100 wahrscheinlich ein Junge, (.) der einfach (.) nicht ruhig sitzen kann, aggressiv ist, äh die anderen  
101 Kinder ähm beschimpft ähm schlägt was auch immer. Ä h m wenn mir das eine Lehrerin sagt, dann  
nehme  
102 ich das Kind einmal raus und versuche einmal herauszufinden, was das Problem sein könnte. Und was  
103 ich auch ganz automatisch (.) inzwischen mache, wenn es vor allem wenn es ein jüngeres Kind ist, ist,  
104 dass ich die Eltern einlade. Um einfach einmal etwas über den Hintergrund des Kindes zu erfahren.  
105 **Interviewerin** Mhm.  
106 **Interviewpartnerin 4** Weil natürlich ist es für die Lehrer oft (.) ä h m (.) ähm die Lehrer denken  
107 bei Kindern mit Fluchthintergrund natürlich sofort an Trauma (.) und es ist aber DEfinitiv nicht  
108 jedes Kind mit Fluchthintergrund traumatisiert.  
109 **Interviewerin** Mhm.  
110 **Interviewpartnerin 4** Und ähm das kann ich aber relativ schnell abfragen, wenn ich mich mit den  
111 Eltern zusammensetze. (-) Ähm und dann einmal (.) über die Fluchtgeschichte und ähm was auch das  
112 Kind zuhause erlebt noch und diese Themen ja. Also das wäre so die klassische Vorgehensweise. Und  
113 dann je nachdem was rauskommt sozusagen, arbeite ich dann natürlich anders. W e n n ähm ich das  
114 Gefühl habe, das Kind ist wirklich traumatisiert, dann werde ich meistens versuchen, möglichst  
115 schnell einen Therapieplatz zu finden und bis das Kind in therapeutischer Behandlung ist, regelmäßig  
116 mit dem Kind arbeiten. (-) Einfach um eine gewisse Sicherheit und Stabilität ähm ähm (.) zu  
117 vermitteln. Ä h m und wenn ich das Gefühl habe, es ist eher ein Verhaltensproblem, das nicht  
118 traumabedingt ist, dann (.) `macht man hald die ganz norma- also (.) ganz klassische Sachen.` Dem  
119 Kind erklären was geht, was geht nicht, ähm (-) auch wenn es Kinder sind, die zum Beispiel noch nie  
120 in er Schule waren, dann ist es für die natürlich ganz schwierig, in der Klasse still zu sitzen. Ä h  
121 m wenn es Kinder sind die erst ganz kurz da sind und sich hald nicht ausdrücken können, weil sie die  
122 Sprache nicht sprechen, dann gehe ich (.) bin ich eigentlich auch meistens eher dafür, dass man  
123 ihnen ein bisschen Zeit gibt.  
124 **Interviewerin** Mhm.  
125 **Interviewpartnerin 4** Und dann natürlich was mache ich noch, mit den Lehrern sprechen. Mit den  
126 Lehrern ähm (.) ihnen ein bisschen Tipps geben, wie sie mit sowas (.) BEsser vielleicht umgehen  
127 können. Und wenn es gar nicht funktioniert, dann (.) auch einmal in die Klasse gehen eben.  
128 Vielleicht über einen längeren Zeitraum. Ja das macht dann eher der Kollege, weil er die Sprache  
129 spricht. Einfach einmal neben dem Kind sitzen, schauen in welchen Situationen verhält es sich  
130 auffällig. Hat es vielleicht doch etwas mit den Klassenkollegen zu tun, ist es eine schwierige  
131 Voraussetzung. Also es ist s e h r ja (.) es gibt nicht so die klassische es kommt immer sehr darauf  
132 an.  
133 **Interviewerin** Mhm. Und was geben Sie den Lehrkräften dann für Tipps?  
134 **Interviewpartnerin 4** Das kommt auch auf das Alter an. Also bei einem VOLKsschulkind oder bei den  
135 Volksschulkindern glaube ich ähm (.) profiTIEREN die schon (.) sehr stark davon, wenn das eine  
136 Lehrkraft ist, d i e wirklich klare Regeln setzt. Also (-) weil Struktur ist dann das Wichtigste.  
137 Wenn das Kinder sind, die keine Struktur gewohnt sind, dann haben sie natürlich ein Problem mit  
138 Struktur ä h m aber gerade auch wenn sie die Sprache nicht verstehen, ist es für sie hilfreich, wenn  
139 sie wissen, was ungefähr wann passiert. Also wenn der Ablauf auch klar ist. Ä h m (--) das ist zum  
140 Beispiel im Volksschulalter (.) schon sehr wichtig. (3) Und ich glaube das Wichtigste für solche  
141 Kinder ist einfach auch, dass sie die Schule als sicheren Ort erleben.  
142 **Interviewerin** Mhm.  
143 **Interviewpartnerin 4** Und wie das die Lehrkraft vermittelt, hängt natürlich auch von der  
144 Persönlichkeit der Lehrkraft ab. Ä h m aber was am schlimmsten ist, ist glaube ich, wenn (.) es ein  
145 Klassenverband ist, in dem es zum Beispiel sehr laut ist, in dem sie viel Chao- Chaos herrscht, also  
146 das ist für solche Kinder (.) schlecht. Ä h m (--) wenn es eine gut geführte Klasse ist ähm wo die  
147 Lehrerin auch ganz klar die Autoritätsperson ist, dann dann hilft das solchen Kindern sicher.

148 **Interviewerin** Und was wäre jetzt zum Beispiel mit älteren Kindern anders?

149 **Interviewpartnerin 4** Ä h m (-- ) also ich glaube ein achtzehnjähriger siebzehnjähriger hat eher ein  
150 Verständnis dafür oder ä h m ein Empfinden dafür, dass Regeln wichtig sind. Der wird sich  
151 wahrscheinlich nicht so exTREM AUSagieren, wie ein Volksschulkind, ein sechs siebenjähriger der dann  
152 anfängt rumzuschlagen oder seine Schuhe zu werfen. Das macht natürlich ein achtzehnjähriger nicht. Ä  
153 h m in de- der NMS-Bereich liegt hald so dazwischen. Also ein dreizehn vierzehnjähriger kann sich  
154 hald auch (.) extrem ausagieren, wenn er das möchte. Ä h m (-) aber ich glaube (.) was immer wichtig  
155 ist, ist, dass die Lehrkraft Stabilität vermittelt. Und das ist natürlich ihr Alter je nach dem  
156 Alter nicht immer gleich zu vermitteln, `muss ich sagen.`

157 **Interviewerin** Mhm. U n d das was Sie jetzt (.) von den Klassen mitbekommen oder auch was Sie an  
158 Tipps geben, finden Sie man muss den Fluchthintergrund der Kinder in den Unterricht inteGRIEREN oder  
159 (unverständlich)?

160 **Interviewpartnerin 4** In den Unterricht inteGRIEREN? Inwiefern? Dass man das thematisiert?

161 **Interviewerin** Genau. Oder vielleicht auch im Hinblick auf didaktische MeTHODEN, dass man das einfach  
162 mitberücksichtigt oder so?

163 **Interviewpartnerin 4** Ä h m kommt auch darauf an. Ä h m didaktische Methoden (-) ja was ist damit  
164 gemeint? Also (-) wie ich meinen Unterricht gestalte?

165 **Interviewerin** Genau, zum Beispiel.

166 **Interviewpartnerin 4** Ich glaube, das ist für viele Lehrer s c h- also wenn wir jetzt nicht vom  
167 DaZ-Unterricht sprechen, sondern vom ganz (.) regulären Unterricht, ist das glaube ich für die  
168 Lehrer s c h w e r, weil sie einen Lehrplan haben. Und ähm ich ich würde mich jetzt nicht (.) ich  
169 weiß nicht, wie flexibel Lehrer da sein können.

170 **Interviewerin** Mhm. Und bekommen Sie dann manchmal etwas mit von Lehrkräften die auf Sie  
171 zukommen  
172 diesbezüglich oder so?

172 **Interviewpartnerin 4** Ich bekomme eher mit, dass die nicht so flexibel sein können, (-) wollen  
173 vielleicht auch. Das hängt auch immer sehr von den Lehrern ab und das hängt auch sehr von der Schule  
174 ab. Aber wenn ein Lehrer natürlich ähm eine Kla- eben (.) wenn ein Lehrer eine Klasse hat wo achtzig  
175 Prozent der Kinder nicht Mu- nicht Muttersprache Deutsch haben, dann muss er sich natürlich bis zu  
176 einem gewissen Grad anpassen.

177 **Interviewerin** Mhm.

178 **Interviewpartnerin 4** Ä h m wenn wir jetzt von einer AHS sprechen, wo vielleicht ein Kind in einer  
179 Klasse sitzt mit Fluchthintergrund, ist es wieder etwas anderes. Es ist auch da sehr  
180 unterschiedlich. (.) Aber was ich EHer das Gefühl habe ist, dass die Lehrer nicht so die  
181 Flexibilität haben (.) können, ihre Methoden zu sehr anzupassen. Oder vielleicht auch nicht den Kopf  
182 dafür. Ich weiß es nicht.

183 **Interviewerin** Mhm. U n d was würden Sie denen (.) ansonsten für Empfehlungen geben, auf was man  
184 achten sollte, abgesehen von der Stabilität oder (.) was man zum Beispiel gar nicht machen sollte?  
185 Gibt es da etwas?

186 **Interviewpartnerin 4** Ä h m (4) gar nicht machen sollte, ich glaube (5) ich glaube ich meine  
187 Stabilität ist so ein Schlagwort und natürlich ist auch Empathie ein Schlagwort. Aber ich glaube,  
188 das ist schon exTREM wichtig. Weil, (.) ich meine, wie kann ich einem Lehrer sagen, dass Empathie  
189 wichtig ist. Oder (.) Empathie kann man nicht lernen glaube ich. Es muss nicht einmal Empathie sein.  
190 Es muss vielleicht auch Verständnis sein. Und Geduld. Und Kinder sp- (-) oder auch die älteren  
191 Schüler spüren das sehr wohl, ob da GeDULD und Verständnis da ist oder eben nicht.

192 **Interviewerin** Mhm.

193 **Interviewpartnerin 4** Meine Erfahrung ist, dass Schüler mit Flu- Fluchthintergrund einfach Zeit  
194 brauchen (.) ganz oft. Es ist eher ein Zeitproblem. Ä h m und wenn die L e h r e r schnell anfangen,  
195 auf Leistung zu drängen oder ErWARTUNGEN haben, dass sich das Kind schnell anpasst und Druck  
196 machen,  
dann wird es oft schwieriger. Ä h m also ich glaube das ist auch ganz wichtig. Äh geduldig sein und

197 äh m (-) schon auch das Gefühl vermitteln, dass (-- ) dass mir als Lehrkraft klar ist, dass das  
198 keine norMALEN Schüler sind. Was ich damit meine ist, dass das Schüler sind, die (.) ganz viele  
199 andere Probleme noch im Hinterkopf haben als (.) eben ein normaler Schüler. Ä h m gerade bei den  
200 Älteren Älteren sind das hald sehr oft Behördengänge, die sie ständig für die Familie machen müssen,  
201 ähm(-) Probleme mit der Wohnung, ähm dass man keine Mindestsicherung bekommt ähm oder dass  
man  
202 deswegen eben auch nicht krankenversichert ist. Also das sind so ganz GRUNDliegende, (-)  
203 existenzielle Dinge (.) ähm die oft bedroht sind in deren Leben. Und ich glaube, wenn sie das Gefühl  
204 haben, die Lehrer sehen das auch oder haben ein bisschen eine Ahnung davon (.) dann fühlen sie sich  
205 besser angenommen.  
206 **Interviewerin** Mhm.  
207 **Interviewpartnerin 4** Es ist natürlich die Frage, ob ein Lehrer das leisten kann, ob es die Aufgabe  
208 des Lehrers ist, das zu leisten. Ä h m aber ich glaube das ist schon wichtig.  
209 **Interviewerin** Mhm. U n d wissen Sie etwas darüber oder wie ist Ihre Zusammenarbeit mit den  
210 Institutionen? Funktioniert das gut oder nehmen die Lehrkräfte das zum Beispiel auch an (-) was Sie  
211 machen wollen?  
212 **Interviewpartnerin 4** Ä h m ((lacht)) mit den Institutionen? Mit welchen?  
213 **Interviewerin** Ja mit den Schulen jetzt an sich.  
214 **Interviewpartnerin 4** Also (-) meine Zusammenarbeit mit denen? Wie die ist?  
215 **Interviewerin** Mhm genau. Ob das gut funktioniert oder?  
216 **Interviewpartnerin 4** ((lacht)) Ä h m (7) ich muss überlegen ich muss aufpassen, wie ich das  
217 formuliere.  
218 **Interviewerin** Also es kommt nicht vor, dass Sie in Projekt X arbeiten.  
219 **Interviewpartnerin 4** Okay gut, weil das ist auch ein heikles ähm Thema. Ähm (3) auch das ist sehr  
220 untersch- sehr unterschiedlich. Ä h m aber ich würde schon s a g e n, dass man in fast jede Schule,  
221 in die man geht, wahrscheinlich einmal ungefähr ein Jahr braucht, bis man wirklich drinnen ist. Und  
222 mit drinnen meine ich, bis man akzeptiert wird.  
223 **Interviewerin** Mhm.  
224 **Interviewpartnerin 4** Wie gesagt, das ist nicht in jeder Schule gleich. Es gibt vielleicht auch  
225 positive Beispiele, die ich auch erlebt habe. Aber (-) ä h m (-) es dauert. Ä h m es dauert.  
226 Sicherlich auch, weil Schulen das immer wieder erleben, dass sie dass sie unterstützende Maßnahmen  
227 an ihren Standort bekommen, die dann wieder verschwinden nach kurzer Zeit. Und natürlich ist dann  
228 irgendwann ein Lehrer so, dass er sagt "Ich habe keinen Nerv dafür, die sind wahrscheinlich in einem  
229 Jahr weg." Ä h m Also das kann ich irgendwo verSTEHEN, aber es ist schon so, dass eine Schule ein  
230 geschlossenes System ist also auch vom Gefühl her. Also (.) ich fühle das so, wenn ich in eine  
231 Schule gehe, die ich noch nicht lange habe oder die ich noch nicht lange betreue. Und es dauert  
232 einfach, bis man da ankommt und angenommen wird.  
233 **Interviewerin** Mhm. Jetzt habe ich noch einmal eine ganz andere Frage und zwar (.) in Richtung  
234 Selbstfürsorge. Also (.) wie gehen Sie jetzt damit um, wenn Sie so (.) zum Beispiel  
235 Fluchtgeschichten mitbekommen, wei- weil Sie ja gesagt haben von den Eltern zum Beispiel, die  
236 erzählen das dann auch?  
237 **Interviewpartnerin 4** Ä h m (---) ja es ist natürlich schwierig. Also ich glaube (.) die ersten zwei  
238 Jahre oder vor allem das erste Jahr ä h m war schon s e h r anstrengend. Weil ähm ja ich meine es  
239 gibt die sekundäre Traumatisierung, wenn man viel mit traumatisierten Menschen arbeitet, ist das  
240 einfach erschöpfend. Und natürlich sind die Rahmenbedingungen zusätzlich auch ähm (-) erschöpfend  
241 bis zu einem gewissen Grad, weil man eben so viele verschiedene Standorte hat. Es ist nicht so, dass  
242 ich jetzt in meinem Büro sitze und (.) jemand kommt zu mir, sondern man muss sich zusätzlich hald  
243 auch noch an der Schule zurechtfinden.  
244 **Interviewerin** Mhm.  
245 **Interviewpartnerin 4** Wie geht man damit um. (3) Ich glaube, da muss jeder, erstens glaube ich, dass  
246 man mit der Z e i t einfach (.) lernt, das bis zu einem gewissen Grad nicht an sich heranzulassen.

247 Ich glaube, das ist ein automatischer ProZESS, den man gar nicht so bewusst steuern kann. Ich denke,  
248 das passiert einfach. Ä h m und sonst ((lacht)) ja alles was jeder Psychologe sonst seinen (.)  
249 Klienten und Patienten raten würde. Äh genug schlafen, ä h m wirklich versuchen, es nicht nach Hause  
250 mitzunehmen, im Sinne von ich lese meine Emails nicht mehr. Ich was ich ganz wichtig finde ist, man  
251 muss sein Telefon abschalten, also sein Diensthandy, wir haben ein Diensthandy. Ä h m aber sich  
252 wirklich abzugrenzen, (-) das kann ich (.) sicherlich bis heute nicht. Also dass ich zu hundert  
253 Prozent abgegrenzt bin. Also da würde ich lügen, wenn ich das sagen würde. Ja, aber es ist zumindest  
254 inzwischen so, dass ich nach Hause gehe u n d in den MEIsten Fällen es schaffe (-- nicht mehr zu  
255 viel daran zu denken. Es sei denn es ist vielleicht etwas, das mir besonders nahegeht oder es ist  
256 vielleicht ein Schüler (-) ähm den ich beSONDERS mag also egal aus welchem Grund. Also das kann man  
257 auch nicht abschalten, dass man den einen vielleicht mehr mag als den anderen. Also nicht mag, aber  
258 ein bisschen mehr (.) Sympathie hat. Ähm ja. Aber ich glaube das liegt in der Natur des Jobs auch  
259 bis zu einem gewissen Grad.

260 **Interviewerin** Mhm. Ja wie ist das für Sie im Team also arbeiten Sie auch (.) dann zusammen, zum  
261 Beispiel wenn (.) Ihnen etwas besonders nahegeht, gibt es dann jemandem, zu dem man gehen kann  
262 oder  
263 so?

263 **Interviewpartnerin 4** Mhm ja. Also wir haben (-) ähm leider Gottes nicht wirklich Supervision. Also  
264 ich weiß nicht es gibt irgendwie zw- ich weiß nicht wie viele Stunden wir jetzt pro Halbjahr haben,  
265 aber also da kommt man vielleicht auf eine Stunde im Semester, wenn man das möchte. Das ist  
266 natürlich in der Gruppe. Ä h m aber ich ähm arbeite sehr gut und sehr eng mit meinem Kollegen  
267 zusammen. Das heißt, wenn es da etwas gibt, dann kann ich (.) immer mit ihm sprechen. Ja (-) das ist  
268 auf jeden Fall so ja.

269 **Interviewerin** Mhm. U n d ja jetzt habe ich noch einmal eine andere Frage und zwar, (-) w i e  
270 arbeiten Sie mit den Geflüchteten? Sie haben vorhin gesagt, es ist eben sehr unterschiedlich, auch  
271 wenn die verhaltensauffällig sind. Aber Sie meinten, wenn die traumatisiert sind, gehen Sie noch  
272 einmal anders vor? Was machen Sie da?

273 **Interviewpartnerin 4** Also wenn sie traumatisiert sind dann, wie gesagt, melde ich sie zur Therapie  
274 an. Und es ist so, dass es in Stadt X nur X Stellen gibt, die Therapie anbieten. In (.) auch in  
275 Muttersprache also mit Dolmetscher. Und dadurch sind da natürlich auch Wartelisten. Bei Kindern geht  
276 es schneller als bei Erwachsenen, aber im DURCHschnitt kann ich damit rechnen, dass eines von meinen  
277 Kindern, das ich angemeldet habe, wahrscheinlich (-) vier Monate fünf sechs Monate warten muss. Und  
278 das ist eigentlich dann bin ich schon glücklich wenn (.) also also das ist schon da sage ich "Okay  
279 passt." Ä h m das heißt in dieser Übergangszeit, das heißt, zwischen meiner Entsch- also zwischen  
280 meiner Entscheidung, das Kind anzumelden und dem tatsächlichen Therapiebeginn (.) ähm finde ich es  
281 schon wichtig, das Kind weiterzubetreuen.

282 **Interviewerin** Mhm.

283 **Interviewpartnerin 4** Ä h m wenn das Ältere sind ä h m (-) dann passiert das meistens in Form von  
284 Entlastungsgesprächen nenne ich das jetzt mal. Ja das heißt die kommen einmal in der Woche zu mir,  
285 wir reden darüber was (.) passiert in der Woche, was tut sich gerade, ähm erarbeiten vielleicht auch  
286 Strategien ä h m wie man mit dem Schulstress besser umgehen kann, Lernstrategien. Es kommt eben  
287 immer auch darauf an, was das Problem ist. Wenn es (.) Konzentrationsprobleme gibt, dann kann man  
288 natürlich über Lernstrategien sprechen. Wie teile ich mir den Stoff ein. Ä h m manchmal mache ich  
289 auch unkonventionellere Dinge, die ein Psychologe sonst vielleicht nicht macht. Also wirklich auch  
290 mich mit ihnen hinsetzen und ähm den den Lernstoff mir anschauen. Was musst du die Woche machen?  
291 Einfach damit es ein bisschen strukturiert ist ja. Oder (.) wie plane ich meinen Tag, solche Sachen,  
292 ja mit älteren Schülern. Wenn es jüngere Kinder, gerade so im Volksschulalter, ä h m und wenn es  
293 eben darum geht, Stabilität bis zum Therapiebeginn zu vermitteln, (.) dann sind es meistens ähm (.)  
294 keine besonders komplexen Sachen, sondern ein- oft auch einfach nur spielen.

295 **Interviewerin** Mhm.

296 **Interviewpartnerin 4** Ja. Oder eben (.) natürlich auch bis zu einem gewissen Grad ähm vielleicht den

297 Schulstoff anschauen. Was muss das Kind LERNen. Einfache Dinge mit ihnen lern- ähm mit ihnen lernen,  
 298 wie zum Beispiel die Uhrzeit oder wie kann ich die Uhr überhaupt lesen. Ä h m ich glaube alles, was  
 299 (.) Beziehungsarbeit ist, ist gut. Und es ist im Endeffekt meiner Meinung nach gar nicht so wichtig,  
 300 was man macht. Das passt man natürlich an da- an das Kind an. Weil manche Kinder lieben zeichnen und  
 301 andere ha- verachten es.

302 **Interviewerin** Mhm.

303 **Interviewpartnerin 4** Also je nachdem, was das Kind auch gerne macht ja. Aber (.) ich glaube schon,  
 304 dass (-) ä h m in dem Moment, wo die Kinder wissen, man ist einmal die Woche da und man geht in  
 305 BEZIEHUNG mit ihnen, vermittelt man ihnen Sicherheit und Stabilität. Und das ist ja das, was ich  
 306 schon am Anfang gesagt habe, was ich glaube, äh was äh am Wichtigsten ist. Ähm und wie man das  
 307 tatsächlich macht, hängt glaube ich auch von der (-) nicht nur von der Persönlichkeit des Kindes  
 308 ab, sondern wahrscheinlich auch von der Persönlichkeit des Psychologen.

309 **Interviewerin** Mhm.

310 **Interviewpartnerin 4** Also (--) wir sind ich weiß auch nicht, wie viele Psychologen wir MOMentan  
 311 sind, aber ich glaube (.) wir arbeiten wahrscheinlich auch alle ganz anders oder haben andere  
 312 Methoden, die wir gerne ANwenden. Ähm wir hatten eine Kollegin, die war irrsinnig kreativ. Die hat  
 313 mit den Kindern Gitarre gespielt und gesungen. (--) Ich möchte nicht singen ((lacht)) mit den  
 314 Kindern. Und sie wahrscheinlich auch nicht mit mir.

315 **Interviewerin** Mhm. ((lacht))

316 **Interviewpartnerin 4** Also äh es hängt auch davon ab, was ich gerne mache oder (.) wo ich so meine  
 317 Stärken sehe in der Arbeit mit ihnen. Aber wie gesagt, ich glaube alles in Beziehung gehen und jede  
 318 Zuwendung, die so ein Kind bekommt, ist positiv. Und wie die dann tatsächlich ausschaut (--) ja.

319 **Interviewerin** Mhm. Und das heißt Sie werden dann durch die Therapie abgelöst?

320 **Interviewpartnerin 4** Ähm (.) sozusagen ja. Weil ich möchte ja auch nicht gegen den therapeutischen  
 321 Prozess arbeiten. Ä h m es ist auch so, wenn ich weiß ein Kind wird in Therapie sein, gehe ich auch  
 322 gar nicht so tief mit dem Kind. Weil ich bin keine Therapeutin (-) ähm wenn wir jetzt wirklich vo-  
 323 von Therapeutin sprechen. Ähm ich bin keine Therapeutin, ich hätte auch die das die Bedenken, dass  
 324 ich das dann nicht ausreichend abfangen kann, wenn ich irgendetwas aufgemacht habe und  
 325 herausgeholt  
 326 habe. Ä h m (-) das heißt, in dem Moment, wo ich weiß, die Therapie beginnt, das mache ich natürlich  
 327 auch nicht von heute auf morgen, dass ich dem Kind dann (.) sage "Ich bin jetzt weg." Sondern  
 328 langsam. Aber dann ist für mich schon klar, dass ich mich dann zurücknehme.

329 **Interviewerin** Okay. Und das wissen die Kinder dann auch?

330 **Interviewerin** Ja. Also das beREITET man natürlich immer vor, so wie man auch ganz klassisch (.) ähm  
 331 den Schulschluss vorbereiten würde. Also ich sage jetzt auch nicht erst Ende Juni (.) das war es  
 332 jetzt, sondern ich kündige das schon einmal an, (-) bespreche das mit ihnen ähm und ich verschwinde  
 333 nicht einfach so. Und MEIstens ist es sowieso so, dass ich den Schulstandort weiterbetreue, selbst  
 334 wenn ich das Kind (-) nicht mehr in regelmäßiger Betreuung habe. Das heißt, die sehen mich auch  
 335 noch.

336 **Interviewerin** Okay.

337 **Interviewpartnerin 4** Ja ich komme dann auch einmal vorbei, sage "Hallo, wie geht es dir?" Ich halte  
 338 natürlich Rücksprache mit den Lehrern, wird es besser das Verhalten, tut sich was. Ä h m MEIstens  
 339 bin ich danach auch noch mit den Eltern in Kontakt, frage nach. Ä h m (--) über die Therapie an sich  
 340 bekommen wir natürlich keine Auskunft (.) wegen Datenschutz. Ähm also es geht eh auch in beide  
 341 Richtungen. Ä h m aber meistens ist es so, dass ich das dann dass sich die Kinder dann schon (-)  
 342 relativ sch- ich würde sagen schnell stabilisieren.

343 **Interviewerin** Mhm.

344 **Interviewpartnerin 4** Ja. (3) Ä h m und wie gesagt, ich möchte auch nicht gegen den therapeutischen  
 345 Prozess arbeiten. Also ich mache es so, dass ich dann langsam das abgebe sozusagen. Mhm.

346 **Interviewerin** Mhm. Gibt es noch irgendein Thema, das ich jetzt gar nicht erwähnt habe, das Sie (.)

346 toTAL wichtig finden, anzusprechen?  
347 **Interviewpartnerin 4** Ich überlege gerade. (6) Ja wie gesagt, es ist ein sehr kom- es ist wirklich  
348 ein sehr ähm komplexes Thema und ich glaube gerade im Schulkontext wird es einfach aufgrund des  
349 Kontextes noch komplexer. Weil (.) die Schule ist ein komplexes System und ähm auch je nachdem in  
350 welche Klasse man kommt, erlebt ein Kind vielleicht ganz andere Dinge. Ähm je nachdem, an welchem  
351 Schulstandort man ist (.), wie gesagt, ich glaube, das Wichtigste ist ähm es geht gar nicht so um  
352 MethODEN, sondern (.) das ist zumindest meine Meinung, ich glaube die Kinder spüren ganz viel. Und  
353 wenn da eine Lehrkraft ist, die (2) wie gesagt, Verständnis hat, dann ist das schon einmal sehr  
354 hilfreich.  
355 **Interviewerin** Mhm.  
356 **Interviewpartnerin 4** Und (.) oft braucht es gar nicht so viel mehr als das Gefühl, da ist jemand,  
357 der irgendwie versteht, dass ich eine Geschichte habe, die vielleicht anders ist, als die von meinen  
358 (.) Kollegen. Ä h m und ich glaube, das ist eigentlich so der (--) der wichtigste Punkt.  
359 **Interviewerin** Mhm.  
360 **Interviewpartnerin 4** Und ä h m ja. Das finde ich eigentlich am Wichtigsten. Also über Methoden ja,  
361 ich glaube da könnte man wahrscheinlich auch viel darüber REden und es gibt sicher viel zu LEsen und  
362 vielleicht habe ich da zu wenig Einblick auch. Aber (.) ä hm und vielleicht ist das auch hilfreich,  
363 wenn man gewisse Methoden auch anpasst an an Schüler mit Fluchthintergrund. Es ist sicher hilfreich.  
364 Aber (.) jetzt so für meinen Job (.) würde ich sagen, ist es nicht so releVANT. Oder (.) jetzt in  
365 der PRAxis ist es nichts, was oft Thema wird. W e i l ähm die guten Lehrerinnen und Lehrer, (-) die  
366 machen das eh mit viel Gefühl und viel Gespür (-) und die können das. Die haben ihre Klasse im Griff  
367 und die die kriegen das hin. Ähm und die anderen (--) die wollen glaube ich gar nicht `so viel über  
368 didaktische Methoden hören. ` A l s o in der Praxis (.) ja ich glaube es wäre auch schwierig, wenn  
369 ich als Psychologin komme und und (.) da die didaktischen Methoden aufzähle. Ich weiß nicht, ob das  
370 so viel (.) Anklang finden würde. Das darf man auch nicht vergessen. Also man ist da in einem in  
371 einem Kontext (.) wo (.) ähm (---) wo man sich auch nicht hinstellen und einem Lehrer so gut (.) äh  
372 einem Lehrer erklären kann, wie er seinen Job also da reagiert nicht jeder so gut darauf, sage ich  
373 jetzt mal. ((lacht))  
374 **Interviewerin** Mhm.  
375 **Interviewpartnerin 4** Ähm ja.  
376 **Interviewerin** Ja gut, danke.  
377 **Interviewpartnerin 4** Gerne.

## Interview 5 (06.06.2019)

1 **Interviewerin** Ä h m ja und was mich als erstes interessieren würde ist jetzt so (.) Ihr beruflicher  
2 WERDEgang, also was Sie bisher überhaupt (.) so gemacht haben oder momentan machen?

3 **Interviewpartnerin 6** Daran werde ich schon erkennbar sein im Feld, weil das Feld ist sehr klein. Ä h  
4 m was ich gemacht habe. Ich h a b e Germanistik (.) studiert und Kunstgeschichte und habe während  
5 meines Studiums begonnen (-) äh Deutsch für Ausländer zu sch- zu unterrichten (.) wie das damals  
6 noch geheißen hat. Damals kamen ja sehr viele Flüchtlinge aus Bosnien (.) äh in der Bosnienkrise  
7 nach Österreich (-) und man war damals als Germanistikstudentin perfekt ausgebildet. Also da hat  
8 sich sehr viel verändert.

9 **Interviewerin** Mhm.

10 **Interviewpartnerin 6** Und äh ich habe dann äh (---) ä h m eigentlich meinen Studentenjob, es war für  
11 mich nicht mein Berufswunsch, a b e r ich habe einfach mein Geld verdient (.) damit und ich bin dann  
12 habe mich dann w ä h r e n d des Studiums umentschlossen äh weil es ja dann auch der Lehrstuhl für  
13 Deutsch als Fremdsprache gegründet wurde unter Person A und ich habe mich dann sozusagen  
14 umentschlossen während des Germanistikstudiums, weg vom literaturwissenschaftlichen Schwerpunkt,  
15 zu Deutsch als Fremdsprache und habe dann auch meine Magisterarbeit geschrieben in dem Bereich. Ich  
16 bin dann ich habe dann äh viele Jahre, X Jahre in einer Flüchtlingsorganisation gearbeitet und habe  
17 dort den Sprachbereich aufgebaut.

18 **Interviewerin** Mhm.

19 **Interviewpartnerin 6** Und habe dort eben auch die wesentlichen Erfahrungen gemacht, die jetzt auch  
20 für Ihre (.) Arbeit wichtig sind. Und habe dann einige Jahre an einer Universität verbracht, habe  
21 dort mein Doktorat geschrieben über Thema X. U n d ja (.) bin dann (-) ähm habe dann alle (.) Zelte  
22 abgebrochen alle beruflichen, nachdem ich die Doktorarbeit fertig hatte. (--) In der Zeit wo die  
23 Person B gekommen ist, habe ich die Uni dann verLASSEN und habe dann in Land X gearbeitet in einer  
24 Schule für Straßenkinder in den Slums in Stadt X. Und als ich zurückgekommen bin, habe ich mir  
25 sozusagen (.) mich (.) wieder geschaut, was kommt (.) zu mir. Und äh da hat es sich eigentlich  
26 ergeben, dass ich jetzt seit (.) eben seit fast X Jahren ähm (.) eigentlich VORrangig im Bereich  
27 Kindergarten Schule äh arbeite. PädagogInnen begleite, Projekte begleite, vor allem am Übergang vom  
28 Kindergarten in die Volksschule, (--) wo es um Mehrsprachigkeit geht. (unverständlich)  
29 Sprachförderung, so diffus dieser Begriff ist. U n d ähm und ja (.) und bin sozusagen freiberuflich  
30 habe Lehraufträge, mache Projekte, begleite PädagogInnen und ich habe mich in der Zwischenzeit auch  
31 als Supervisorin ausgebildet (-) oder ausbilden lassen. Analytisch fundiert. Und das hat mir auch  
32 sehr geholfen, den Zugang zu finden, den ich habe.

33 **Interviewerin** Mhm.

34 **Interviewpartnerin 6** Also das heißt (.) ich verstehe mich als e i n e quere Person im Feld. Äh weil  
35 ich äh (-) schon alleine durch meine Arbeit in der Flüchtlingsorganisation, das waren doch fast X  
36 Jahre, (-) meine Kollegen, die ja nicht Deutschlehrer waren, sondern Psychologen, Sozialarbeiter und  
37 ich eigentlich schon damals einen Zugang gefunden habe. Also die Fragen, die mich damals begonnen  
38 haben, zu beschäftigen, (.) nämlich warum Menschen, die äh (.) schon so lange hier sind, manchmal  
39 gar nicht Deutsch sprechen oder, warum es für manche Leute so schwierig ist und für manche Leute  
40 leichter. Also ich habe ja viel- in meinem (.) ich habe ja viele Menschen getroffen, (.) wirklich  
41 viele viele viele Menschen unterrichtet und (-) Projekte auch geleitet und so und die Antworten auf  
42 diese Fragen habe ich nicht in meinem Fach gefunden, also nicht im Bereich Deutsch als Fremdsprache  
43 und Zweitsprache, sondern die finde ich einfach in anderen, eben in psychologischen Aspekten.

44 **Interviewerin** Mhm.

45 **Interviewpartnerin 6** Also (.) so (.) so. Und in dem Bereich also wo Sie mich jetzt auch beFRAGEN, wo  
46 es um traumasensiblen Unterricht geht äh arbeite ich jetzt vorrangig oder fast nur in Deutschland.  
47 Also dort werde ich immer wieder eingeladen zu diesen (.) zu Vorträgen zu diesem Thema. Hier in  
48 Österreich ist das (.) eigentlich finde ich noch nicht (.) beziehungsweise (-) finde ich n i c h t  
49 so (---) ja nicht so (3) äh

50 **Interviewerin** Präsent?

51 **Interviewpartnerin 6** Ja finde ich. Also es ist vi- ich freue mich, dass Sie eine Arbeit darüber  
52 schreiben. Ich finde, das ist zu wenig. Es wird (.) es wird innerhalb des Fachge- des Fachgebietes  
53 zu sehr (.) geglaubt, dass die Antworten im Fachgebiet selbst zu finden sind. Und ich glaube das  
54 sind sie nicht (.) ja.

55 **Interviewerin** Mhm. Ja die nächste Frage wird für Sie jetzt wahrscheinlich etwas breit sein, aber (.)  
56 was für Erfahrungen haben Sie so (.) mit Geflüchteten gemacht? (--). Jetzt (.) mit Fokus auf den (.)  
57 Unterricht?

58 **Interviewpartnerin 6** Ähm das ist breit, aber das kann ich relativ konkret sagen. Ich habe äh in der  
59 Flüchtlingsorganisation, in der ich gearbeitet habe, die waren spezialisiert auf schwer  
60 traumatisierte Menschen.

61 **Interviewerin** Mhm.

62 **Interviewpartnerin 6** Und ich war als Kursleiterin, circa in dem (.) ich weiß nicht wie alt Sie sind,  
63 aber so circa in dem Alter, in dem Sie jetzt sind, plötzlich damit konfrontiert, dass ich mit  
64 Menschen (.) dass ich Menschen unterrichten musste, von denen ich wusste beziehungsweise die mir  
65 das  
66 auch geSAGT haben, dass sie gefoltert worden sind, (.) dass sie vergewaltigt worden sind. Ä h m (3)  
67 die Leute haben bei mir (.) sozusagen in der Organisation war das so, das war eine (.) die haben  
68 geWOHNT bei uns im Haus sozusagen, in den ersten zwei Stockwerken. Ich habe im dritten Stock  
69 unterrichtet. Das waren (.) viele Hausbewohner sozusagen. Und andere kamen (.) wir haben immer das  
70 Konzept gehabt, dass auch Leute von außen waren. Also wir haben nie reine (.) also dort wo ich  
71 gearbeitet habe, da haben wir nie REine Flüchtlingskurse gehabt, sondern (.) wirklich gemischte  
72 Kurse (.) sehr beWUSST. Äh aber ich habe auch (.) über (.) diese Tätigkeit X Jahre lang (.) Kurse  
73 koordiniert, nicht selbst unterrichtet, aber die Unterrichtenden äh (.) also das Konzept geschrieben  
74 und (.) die äh Unterrichtenden korrdiniert. In (.) für das Innenministerium gab es damals (.)  
75 600-Stunden-Kurse für anerkannte Flüchtlinge. Die haben 600-Stunden-Kurse gekriegt, das war noch,  
76 bevor die Integrationsvereinbarung zu Stande gekommen ist. Also bevor es das überhaupt gab. (3) Da  
77 habe ich auch Erfahrungen gemacht, in Kursen, wo AUSSchließlich geflüchtete Menschen drinnen sind. U  
78 n d die Erfahrungen, die ich damals gemacht habe, waren d i e, die (.) doch etwas anders (.) also  
79 dass die Lebenssituation von geflüchteten Menschen sich einmal ganz grundlegend unterscheidet. Von  
80 auch von migrierten Personen.

80 **Interviewerin** Mhm.

81 **Interviewpartnerin 6** Ich habe damals verzweifelt gesucht nach IRGENDeiner Literatur äh darüber weil  
82 ich ha- weil ich beobachtet habe, also meine GRUNDbeobachtung damals war, das was ich dann auch  
83 gelernt habe an der Uni, oder bei also bei Person C oder bei Person D also in diesem Ganzen, das  
84 passt eigentlich nicht auf diese Gruppe. Also es ist ja sehr lieb, äh was ich da so in der Methodik  
85 alles lerne und (.) äh und all das. Aber wenn ich damit in diesen Unterricht gehe, war immer alles  
86 anders. Und für mich, was für mich so das Hervorstehendste war, war dass es absolut nicht absehbar  
87 war für mich, wie sich eine Stunde (.) ähm (.) wie eine Stunde verläuft. Ä h m dazu muss ich aber  
88 sagen, dass wir damals äh (.) ich habe noch vor dem Europäischen Referenzrahmen unterrichtet. U n d  
89 wir haben auch ohne Bücher unterrichtet.

90 **Interviewerin** Mhm.

91 **Interviewpartnerin 6** Das heißt, wir waren sehr lernerInnenzentriert. Und haben uns sehr daran  
92 orientiert, was für eine Gruppe ist das, was brauchen die, wo stehen die sprachlich. EXTREM  
93 heterogen natürlich. Und wir hatten nie dieses Gerüst und ich glaube, dass es heute (.) ein sehr  
94 starkes GERÜST auch gibt, durch diesen Unterricht. Das hatten wir nicht. Und ich fand es gut (.) so.  
95 Äh aber ich habe dann etwas ausprobiert oder etwas gemacht und (.) die haben einfach ganz anders  
96 reagiert, (.) als ich mir das gedacht habe, dass sie reagieren. Und äh (--). Und aus dem heraus hab-  
97 (.) also im Sinne von, dass die emotionAL reagiert habe eben (.) manchmal äh oder mit Abwehr  
98 reagiert haben oder (.) ä h auf das eine sind sie eingestiegen und auf das andere nicht. In einer  
99 anderen Gruppe war es genau umgekehrt. Also es hat auch für mich kein klares Muster gegeben. Und (.)

100 ich bin damals auf die Suche gegangen (.) nach IRGENDeiner Literatur (.) äh ü b e r Arbeit und  
101 Deutschunterricht (.) oder Sprachunterricht mit geflüchteten Menschen und ich bin auf nichts anderes  
102 gestoßen, als es damals gab von (.) über David Little, der über den sind Sie vielleicht nicht mehr  
103 gestoßen (.) und die (.) Barbara Thompson (--) auf der (.) am Trinity College äh in Dublin, (.)  
104 haben die ein Portfolio für geflüchtete Menschen ent- (.) also die haben das Europäische  
105 Sprachenportfolio dann (.) für geflüchtete Menschen äh umgeschrieben. Da wollte ich dann damals  
106 unbedingt dort hin, hat alles nicht funktioniert. Aber ich habe dann d a m a l s meinen ersten  
107 Artikel geschrieben, zum Thema X glaube ich in Fachzeitschrift X im Jahre Schnee. Äh aber ich bin  
108 damals noch immer s e h r im Dunkeln getappt muss ich sagen. (3) Und mittlerweile also (.) f- also  
109 wenn Sie sagen, was kennzeichnet das, was zentral ist, ist wirklich so etwas wie eine UNabsehbarkeit  
110 in der Reaktion und vor allem diese doch sehr hohe Emotionalität in den Gruppen. (3) Ä h m damals  
111 natürlich auch (.) so Herausforderungen. Die Frage können Menschen, die miteinander im Krieg waren,  
112 im Kurs nebeneinander lernen? Das war damals die Bosnienzeit.

113 **Interviewerin** Mhm.

114 **Interviewpartnerin 6** Also Bosnien. Es kam- saßen Serben, Kroaten und (unverständlich) bei uns in den  
115 Kursen. (3) Damals dann auch die Tschetschenen sehr viel. Und so diese Frage (.) ist das jetzt eine  
116 spezielle Gruppe oder keine spezielle Gruppe, die ja doch auch (.) mit einer sehr hohen  
117 Gewaltbereitschaft wahrgenommen wurden und wo a u c h doch die sehr patriarchalen Strukturen äh  
118 ein  
119 Thema waren.

119 **Interviewerin** Mhm.

120 **Interviewpartnerin 6** Also (.) wir haben uns damals mit solchen Fragen beschäftigt ja. Ä h m (---)  
121 damals waren noch diese (.) ich hab damals auch noch so diese ersten Kurse für die Person E (.) mit  
122 den ersten Jugendlichen (.) also es waren damals (.) es war damals alles neu müssen Sie sich  
123 vorstellen. Heute ist das Elgentlich schon so ein breiter Diskurs. Und damals das war noch äh in  
124 einer Volkshochschule war damals die (.) Person E die kam und gesagt hat "Ja bei mir wohnen so viele  
125 Jugendliche aus Afrika, die tun den ganzen Tag nichts, die (.) brauchen einen Deutschkurs." Und dann  
126 haben wir für die die ersten Kurse organisiert.

127 **Interviewerin** Mhm.

128 **Interviewpartnerin 6** Und uns die Frage gestellt, nachdem wir beobachtet haben, wie stark der  
129 Rassismus unter den MIGRANTENgruppen war gegenüber afrikanischen Jugendlichen, brauchen die jetzt  
130 einen extra Kurs oder nicht? Es (.) da waren so viele Fragen.

131 **Interviewerin** Mhm.

132 **Interviewpartnerin 6** Ä h m (--) ja. Das was ich damals (.) was mir damals (.) und das sind  
133 Geschichten, die ich heute auch immer in den Vorträgen erzähle, (--) was für mich damals das  
134 herAUSforderndste war, war eben das Verhalten von einigen (.) Teilnehmern. Es kamen  
135 TeilnehmerInnen  
136 zu mir, die haben nur geschlafen.

136 **Interviewerin** Mhm.

137 **Interviewpartnerin 6** Äh die sind gekommen, haben den Kopf auf den Tisch gelegt und haben einmal (.)  
138 ähgeschlafen. Andere kamen zu m i r äh (.) haben sich tagtäglich beschwert, wie schlecht der  
139 Unterricht ist. Andere kamen zu mir und haben mir erklärt "In meinen Kopf geht nichts hinein. Äh den  
140 haben sie kaputt gemacht." Äh der ist schwer gefoltert worden. Ein dritter saß (.) hat sich nur in  
141 eine Ecke gesetzt, hat es nicht geschafft, sich unter die Gruppe zu setzen (.) und ist immer in  
142 einer Ecke gesessen.

143 **Interviewerin** Mhm.

144 **Interviewpartnerin 6** Und wenn ich DAMals nicht ähm (--) pädagogische (.) also wenn ich damals nicht  
145 Kollegen gehabt hätte, d i e ähm (-) Sozialarbeiter und Psychologen waren, ich glaube, ich hätte  
146 große Schwierigkeiten gehabt, (.) damit adäquat umzugehen. Das heißt, ich konnte dann äh  
147 Hilfestellung kriegen in der Frage, wie gehe ich mit diesen Phänomenen um. (.) Wie kann ich sie  
148 EINordnen. (3) Also (.) die haben mir auch geholfen, in den Gesprächen mit ihnen konnte ich auch für

149 mich Strategien entwickeln, damit umzugehen. Es einzurodnen und damit umzugehen. Und auch mein  
 Glück

150 damals war, weil das ist ja etwas, was (.) auch mich natürlich betroffen hat, solange ich noch in  
 151 einer Volkshochschule gearbeitet hatte, (.) die Grenze, wo ist die Grenze zwischen (.) Sozialarbeit  
 152 und Unterricht.

153 **Interviewerin** Mhm.

154 **Interviewpartnerin 6** Also man trifft Menschen, die in einem hohen Maße bedürftig sind, (.)  
 155 orientierungslos sind und auch grenzüberschreitend sind (.) aufgrund der Erfahrungen, die sie  
 156 gemacht haben. Weil das auch eine Erfahrung von (.) oder eine Auswirkung von Trauma sein kann. (3)  
 157 Und wie wie wie (.) wie gehe ich da mit meinen Grenzen um. Und (.) als ich in einer Volkshochschule  
 158 nur noch (.) also nur in einer Volkshochschule gearbeitet hatte, (-) konnte (.) hatte ich große  
 159 Schwierigkeiten, mich abzugrenzen.

160 **Interviewerin** Mhm.

161 **Interviewpartnerin 6** Ich bin natürlich voll in die Sozialarbeiterrolle (.) gegangen. Als ich dann in  
 162 (.) einer (.) wirklich in einer professionELLEN Flüchtlingsorganisation gearbeitet habe, konnte ich  
 163 auch lernen, die Grenzen zu ziehen. Auch deswegen, weil ich immer wusste, es gibt jemanden, der für  
 164 die Menschen zuständig ist. Ich finde, das Herausfordernde ist, dass ich ja nicht weiß äh gibt es  
 165 jemanden da draußen, der diesen Menschen hilft (.) oder nicht (.) ja.

166 **Interviewerin** Ja und wie sind Sie dann mit (.) dem umgegangen. Also wenn [die dann zum Beispiel]

167 **Interviewpartnerin 6** [Wenn der geschlafen hat?]

168 **Interviewerin** Ja genau oder wenn die Ihnen jetzt erzählt haben, dass sie gefoltert wurden (.) oder  
 169 so?

170 **Interviewpartnerin 6** Ä h m (5) Ich habe g e l e r n t ähm (.) es (-- man sagt im Fachbegriff ein  
 171 Stück weit es zu Halten ja. Also (.) zu Containen. Es (.) eine eine Form zu geben. Also es es durfte  
 172 (.) es konnte mir erzählt werden, ohne, dass ich äh (.) aus der Fassung gekommen bin. Und ich war  
 173 trotzdem in (.) oder ich bin in der Lage heute auch, wenn mir solche Sachen passieren, ich bin in  
 174 der Lage dann, auch wieder in das Hier und Jetzt zurückzuführen.

175 **Interviewerin** Mhm.

176 **Interviewpartnerin 6** Weil wenn Menschen erzählen, was ihnen widerfahren ist, dann ist es ja so, dass  
 177 es (.) auch etwas ist, w a s sie äh immer wieder also beko- es ist ja eine Immer-Wieder-Erzählung,  
 178 nicht.

179 **Interviewerin** Mhm.

180 **Interviewpartnerin 6** Und das heißt, sie braucht einen Rahmen, aber sie braucht auch ein Kästchen, wo  
 181 sie hinein kann. Weil ich bin keine Therapeutin (.) das heißt ich bin nicht die, der das erzählt  
 182 wird, damit es geHEILT wird, sondern ich bin die, der es erzählt wird, weil ich gerade da bin. Äh  
 183 (.) aber ich bin die, die dafür zuständig ist, dass jetzt hier Unterricht stattfindet. Das heißt,  
 184 diese Erzählung (.) muss in einen Rahmen gehen. Also muss irgendwie einen Platz kriegen und ich  
 185 führe sozusagen wieder zurück in das Hier und Jetzt. Und das ist ein Teil des traumasensiblen  
 186 Arbeitens ist (.) dass man in der Lage ist sozusagen äh diese diese Erzählung äh zu äh äh (-- auch  
 187 ein Stück weit zu kanalisieren. Entweder, dass man sagt "Das ist jetzt nicht der Zeitpunkt, machen  
 188 wir das später." Oder auch, das jetzt hier in dieser Form machen kann. Also ich ich erinnere mich an  
 189 an an eine (.) an eine Stunde, da wo wo ich (.) wo ich mit Bildern gearbeitet habe. Dann kam eine  
 190 ganz (.) äh furchtbare Erzählung und äh und dann ist es einfach (.) dann dann war der Moment (.) in  
 191 dem Moment, wo diese Erzählung eine gewisse (-- Also das zum einen zum Signalisieren, dass es  
 192 ausgehalten wird von mir, weil alle schauen natürlich ja.

193 **Interviewerin** Mhm.

194 **Interviewpartnerin 6** Ä h m ich halte es aus. Ich werde jetzt nicht nervös, ich finde das jetzt auch  
 195 nicht grauenhaft, sondern (.) ich weiß, dass da jetzt etwas passiert, das für diesen Menschen zu  
 196 diesem (.) die kann jetzt auch nicht anders. Und äh und ich ich sage dann und nachdem es einfach,  
 197 einen Moment gibt, kann ich sagen "Es ist schrecklich, was Sie erlebt haben. Äh und äh was Sie  
 198 erlebt haben, wäre für uns alle furchtbar. Und äh wir sind alle (.) äh auch bestürzt äh oder wir

199 fühlen da jetzt mit Ihnen. Aber Sie sind jetzt hier. Äh und wir sind im Deutschkurs. In Österreich.  
200 Und (.) äh Sie sind in Sicherheit ja. Und äh und das ist gut, dass wir jetzt hier sind (.) ja und  
201 dass Sie auch hier sind." Und (.) sozusagen dem diesen Rahmen zu geben (.) und das Wichtige in  
202 diesen Momenten ist wirklich immer wieder, die Leute hierher zurückzuführen. Weil sie ja in dieser  
203 (.) Erzählung ja auch dort sind, wo sie waren und äh und das ist sozusagen das, was ich tun kann.  
204 Als Deutschlehrende. Viel mehr kann man dann auch nicht machen (.) ja.  
205 **Interviewerin** Ja.  
206 **Interviewpartnerin 6** Also (.) die Erwartung also in meiner (.) also in unserer Profession die  
207 Erwartung, dass wir jetzt damit etwas t u n äh (--) ist (.) glaube ich unpassend. Also das ist das  
208 (.) meine Aufgabe ist, dafür zu sorgen, dass der Unterricht funktionieren kann. Aber auch, dass die  
209 Emotionen, d i e dann da sind, einen Rahmen kriegen, `wenn sie da sind`.  
210 **Interviewerin** Mhm. Und wenn wir jetzt auf den Unterricht schauen, haben Sie dann von Vornherein  
den  
211 zum Beispiel anders geplant, weil Sie wussten, dass Geflüchtete (.) mit drinnen sitzen?  
212 **Interviewpartnerin 6** Dadurch, dass ich in das HINEINGewachsen bin (.) ich habe eigentlich nie  
213 Nichtgeflüchtete unterrichtet.  
214 **Interviewerin** Mhm. (-) Okay.  
215 **Interviewpartnerin 6** Äh (.) meine aller aller erste Gruppe ja auch an der Volkshochschule waren (.)  
216 geflüchtete Menschen in Wirklichkeit. Die waren halt damals hat es das noch nicht so als Kategorie  
217 geGEBEN ja. Ä h m (3) ich würde heute (.) es ist finde ich (.) ich bin insofern eine sch- schlechte  
218 Sprach- Ansprechpartnerin, was das betrifft, w e i l ich diese meine Unterrichtserfahrungen noch in  
219 einer Zeit gemacht habe, als der Unterricht so anders war als heute.  
220 **Interviewerin** Mhm.  
221 **Interviewpartnerin 6** Heute (.) dieser Referenzrahmen hat den Unterricht enorm verändert. (--) Das  
222 heißt, ich kriege heute (.) also in meinen Vorträgen, die ich in Deutschland halte zu dem Thema,  
223 kriege ich immer wieder Rückmeldungen (.) äh ü b e r die Schwierigkeit, wenn im Buch gewisse Punkte  
224 kommen. Das musste ich (.) dem musste ich mich nie stellen, weil ich nie mit einem Buch gearbeitet  
225 habe.  
226 **Interviewerin** Mhm.  
227 **Interviewpartnerin 6** Das heißt, ich konnte immer schauen, dass ich (.) hier einfach Themen wähle,  
228 von denen ich das G e f ü h l hatte, dass sie (.) nicht- äh nichts hochkriegen. Wobei (.) eines der  
229 der der der Dinge ist, ich meine, wir wissen äh wenn es ein Trauma gibt, w- wissen wir nie, womit  
230 wir das äh hervorrufen. Also (.) ich kann n i e also (.) theMATISCH sicher sein. Für den einen kann  
231 das Sprechen über die Familie WUNDERbar sein. Und für einen anderen kann es schrecklich sein. Und  
232 jetzt zu sagen, man darf nicht über Familie sprechen, äh ist etwas, was nicht s o einfach zu sagen  
233 ist. Es kann auch ein Bild von einem Auto oder äh  
234 **Interviewerin** Mhm.  
235 **Interviewpartnerin 6** Also (.) das was das Trauma ausmacht, ist ja, dass es für uns nicht ganz so äh  
236 (-) kontrollierbar ist. Es ist unkontrollierbar, weil das ist ja Teil des Traumas. Und das ist das,  
237 womit wir uns als Unterrichtende auch versöhnen müssen ein Stück weit. Und das halte ich für eine  
238 der großen Schwierigkeiten heute, in einer Welt, in der wir versuchen, alles zu kontrollieren (.)  
239 und wo alles genau geplant ist und weiß zu bis zur Lektion sowieso und (.) der Referenzrahmen genau  
240 vorgibt, was gemacht werden muss. Ich glaube, dass das (.) KONTRApunktiv ist. Ich halte diesen  
241 ganzen Unterricht wie er gegenwärtig stattfindet für (.) nicht immer produktiv sowieso nicht äh  
242 `und für geflüchtete Menschen wahrscheinlich auch nicht ja (.) so sehr.`  
243 **Interviewerin** Mhm. Und inwiefern würden Sie es dann anders gestalten?  
244 **Interviewpartnerin 6** Ich würde es absolut anders gestalten. Ich würde sehr stark (.) ich würde den  
245 Menschen die Möglichkeit geben, aber das hat jetzt mit (.) für mich, um das zu ergänzen ist (.) ich  
246 habe ja dann mich auch mit Migration beschäftigt sehr viel. Äh und ich bin mittlerweile an einen  
247 Punkt gekommen (.) wo ich sage, es gibt ja das psychische Trauma als Traumadefinition. Äh das auch  
248 als psychologisches also als (.) Krankheitsbild di- äh existiert. Und ich habe ja, (.) ich verwende

249 einen Traumbegriff, der weiter ist.  
250 **Interviewerin** Mhm.  
251 **Interviewpartnerin 6** Und wenn ich diesen weiteren Traumbegriff verwende, dann weiß ich, dass  
252 Migration ein Teil davon ist. Also die Migrationserfahrung ist ein Teil (.) von diesem Trauma. Und  
253 ich teile mit vielen Psychoana- mit einigen Menschen die Einschätzung, dass Migration auch ein  
254 traumatisierendes Erlebnis sein kann.  
255 **Interviewerin** Mhm.  
256 **Interviewpartnerin 6** Das heißt, ich gehe ein bisschen weg von diesem "Wir haben hier ein Folteropfer  
257 und eine vergewaltigte Frau." hin zu einem "Ein Mensch ist aus seinem Kontext gerissen (.) worden  
258 und hat sozusagen (.) ist in einem ausgesprochen herausfordernden Prozess äh des inneren Umbruchs  
259 und des äußeren Umbruchs, der sich auch innen zeigt." Ja. Und für d i e s e n (.) und für diese äh  
260 (.) für diese Tatsache würde ich glauben, dass ein Unterricht sehr viel stärker Menschen dabei  
261 begleiten muss, auch in diesem inneren Umbauprozess. Das heißt (.) ich würde viel mehr ähm mit  
262 Themen arbeiten, d i e an den Menschen dran sind, die vor mir sitzen. Also ich würde (.) also ich  
263 würde nicht mit so einem äh wir sprechen (.) also ich würde nicht einen Unterricht machen, der von  
264 einem (.) Lehrwerk vorgegeben wird.  
265 **Interviewerin** Mhm.  
266 **Interviewpartnerin 6** Würde ich nie machen. Weil es (.) von der Real- von der Lebensrealität dieser  
267 Menschen in der Regel weit entfernt (.) vorbeigeht. Ich würde versuchen, herauszukriegen, wer sind  
268 die, wo stehen die, was brauchen die, welche Lebenssituationen sind für sie relevant. Und würde  
269 versuchen, aus diesen Lebenssituationen heraus (.) äh den Unterricht zu gestalten.  
270 **Interviewerin** Mhm.  
271 **Interviewpartnerin 6** Und so haben wir es hald auch immer gemacht. Und das ist aber wirklich  
272 mittlerweile `(unverständlich)`  
273 **Interviewerin** Mhm.  
274 **Interviewpartnerin 6** Also insofern (.) Das wäre das. Ich glaube ähm, dass wir von diesen (.) aber  
275 da bin ich jetzt wirklich schon (.) sehr erkennbar in meiner Position, ich glaube dass wir von den  
276 Prüfungen wegmüssen.  
277 **Interviewerin** Mhm.  
278 **Interviewpartnerin 6** Genau. Sie müssen (.) vielleicht machen Sie mit mir etwas anderes.  
279 **Interviewerin** Ja. Ja also, meine nächste Frage wäre jetzt, Sie haben ja die Zusammenarbeit schon  
280 angesprochen (.) mit den (.) Psychologen und Sozialarbeitern und so. W i e sind Sie da vorgegangen  
281 oder (.) war da auch die Institution (.) mitbeteiligt?  
282 **Interviewpartnerin 6** Das hat die Institution natürlich (.) also da gibt es (.) ich konnte damals  
283 eine äh (---) es gab (.) immer (.) Psychologen hatten (.) die Sozialarbeiter hatten Teamsitzungen,  
284 wo sie Fälle besprochen haben, wo sie über die Leute gesprochen haben. Und ich bin dann manchmal  
285 dazugekommen. Beziehungsweise konnte ich in- auch in INformellen Gesprächen, weil wir ja sozusagen  
286 Kollegen waren, konnte ich ganz vieles mal besprechen und sagen, was ich da erlebe. Also es war (.)  
287 in einem (.) und zum anderen hatte ich dort selbstverständlich Supervision. Weil das einfach ein  
288 Teil (.) einer Flüch- Flüchtlingsarbeit ist. (--) Und (.) und wir hatten Teamsitzungen, wir hatten  
289 (.) also ich war wirklich strukturell ausgesprochen gut eingebettet. (--) Und ich habe einfach (.)  
290 ich bin dann gekommen (--) weil ich habe das erfahren von den Menschen. Wissen Sie, die Menschen  
291 haben dann auch mir Sachen erzählt. Ich bin dann zu einer Vertrauensperson geworden. Die haben ja  
292 gewusst, ich bin d a, die wohnen einen Stock tiefer. Dann haben sie mich eingeladen auf einen  
293 Kaffee. Dann bin ich dort hingegangen. Und dann oder sie kamen noch am Nachmittag, wenn sie  
294 gewusst  
294 haben, ich bin da. Also da hat sich ja auch eine andere (.) Beziehung ergeben. Und aus dieser  
295 Beziehung habe ich dann noch einmal versucht, mit den Sozialarbeitern versucht, Sachen zu  
296 besprechen. Und die haben mich dann ganz oft auf meine Grenze verwiesen. Die haben gesagt, das geht  
297 mich gar nichts an. "Du bist für Deutsch zuständig. Du musst dich nicht" Und das war damals für mich  
298 nicht angenehm, weil ich hätte gerne (.) wäre ja sehr gerne sehr wichtig gewesen. A b e r es hat mir

299 auch geholfen ja. Dass mir jemand gesagt hat, das das (.) darum musst du dich nicht kümmern. Das ist  
300 unsere Aufgabe. Aber dass (.) dass die da waren, (--) und wenn die nicht da sind, finde ich, ist es  
301 schwierig ja.

302 **Interviewerin** Mhm. Ja das ist schon etwas anderes.

303 **Interviewpartnerin 6** Das ist ganz etwas anderes. Und das ist eines was (.) ich halte das für  
304 AUSgesprochen fahrlässig im Moment ja. Dass d- dieses alles (.) dass das ganz bei den Kursleitern  
305 bleibt. So vieles bei den Kursleitern bleibt, was wirklich nicht deren Job ist. Also (.) ich finde,  
306 dieser Beruf wird dermaßen überfrachtet.

307 **Interviewerin** Mhm. Ja jetzt habe ich noch einmal eine ganz andere Frage, welche Empfehlungen  
würden  
308 Sie dann Pädagogen und Pädagoginnen (.) jetzt gerade mitgeben, wie sie am besten mit dem (.)  
umgehen  
309 sollen? (.) Oder am besten das vielleicht auch in den Unterricht (.) oder im Unterricht damit  
310 umgehen sollen?

311 **Interviewpartnerin 6** Ich glaube, das ist eines ist (.) ich denke mir (.) ä h m es gibt ein  
312 wunderbares Handbuch vom UNHCR. Das Sie vielleicht kennen.

313 **Interviewerin** Mhm.

314 **Interviewpartnerin 6** Das würde ich einmal jeder empfehlen, zu lesen. Weil ich finde, man muss etwas  
315 wissen. Man kommt nicht darum herum. Und man muss sich mit gewissen Fragen beschäftigen, was  
316 traumasensibler Unterricht. Und äh, wenn es einen interessiert. Ich glaube, man muss sich selber  
317 genau überlegen, wie gut kann ich mit (.) emotionaler (.) hoher Emotionalität umgehen?

318 **Interviewerin** Mhm.

319 **Interviewpartnerin 6** Erschreckt mich das oder nicht, fürchte ich mich davor oder nicht. Wenn ich  
320 mich davor fürchte, glaube ich, ist der Unterricht von geflüchteten Menschen vielleicht etwas, was  
321 man besser lassen soll.

322 **Interviewerin** Mhm.

323 **Interviewpartnerin 6** Äh (--) kann ich (.) gut auch meine Grenze ziehen? Also das heißt, tendiere ich  
324 dazu, mich für alles zuständig zu fühlen oder bin ich durchaus in der L a g e, auch (.) eine gesu-  
325 also eine Grenze so zu ziehen, dass ich in Beziehung bleiben kann, ohne dass ich mich auffresse? Das  
326 kann ich mir eine Zeit lang anschauen. Und wenn ich aber merke, die Tendenz geht dort hin, dass ich  
327 beginne, mich zu sehr zu involvieren, würde ich auch meinen, wenn ich nicht Hilfe von außen kriege,  
328 dann muss ich mich herausziehen aus dem. Also (.) äh und ich würde versuchen, über die Organisation  
329 mir Hilfe zu holen. Also ich würde, wenn es Probleme gibt (--) ich arbeite (.) ich habe auch ganz  
330 viel auch schon so Workshops gehalten für Kursleiter (.) in Deutschland eben auch. Da ging es auch  
331 viel um Umgang mit Gewalt, mit Konflikten äh die Frage mit Frau Mann äh Geschichten. Und sich da  
332 einfach, die Institution zu bitten, hier eine Fortbildung dazu anzubieten. Also man kann das (--)  
333 nicht (.) es braucht ein bisschen Hilfe von außen, glaube ich.

334 **Interviewerin** Mhm.

335 **Interviewpartnerin 6** Ich glaube nicht, dass man das so einfach sagen kann "Tun Sie das und das." Und  
336 dann ist es gut. Ich brauche ein gewisses Wissen, ich brauche einen Rahmen, um darüber nachzudenken,  
337 wie es mir geht. Ich (.) glaube es (.) ich brauche KollegInnen, mit denen ich Erfahrungen  
338 austauschen kann. Und ich glaube, es ist letztendlich auch sehr hilfreich, und das mache ich auch  
339 gerne, wenn ich Zeit dazu habe, mit Kursleitern, (.) über (.) das (.) darüber nachzudenken, was denn  
340 das Thema Flucht mit der eigenen Geschichte zu tun hat. Mit der eigenen Familiengeschichte. Ja das  
341 heißt "Was hat denn das mit mir (.) warum mache ich das eigentlich? Wieso engagiere ich mich hier  
342 (.) äh für geflüchtete Menschen? Und wieso (.) mache ich das (.) warum tue ich das? Ich könnte auch  
343 etwas anderes machen." Also abgesehen davon, dass ich auch (.) Produktmanager bei L'Oréal sein  
344 könnte, könnte ich auch Wirtschaftskurse geben (.) oder sonstiges. Aber ich bin da drinnen. Und ich  
345 glaube, auch das hilft uns. Also je KLARer wir in diesem Thema sind, und das ist ein Puzzlespiel von  
346 verschiedenen Dingen, desto besser und adäquater können wir mit dieser UMWeg- Ab- Abwegbarkeit,  
die

347 auch finde ich in dem steckt, für uns, die wir nicht PsychologInnen sind, umgehen. Weil das werden  
348 wir nicht werden. Wir werden jetzt nicht plötzlich (.) äh zu TraumaexpertInnen werden ja.  
349 **Interviewerin** Mhm.  
350 **Interviewpartnerin 6** Können Sie damit etwas anfangen?  
351 **Interviewerin** Mhm. (.) Jetzt habe ich nur noch eine Frage, und zwar, gibt es noch irgendein Thema,  
352 das ich jetzt (.) gar nicht angesprochen habe, das Sie noch total wichtig finden?  
353 **Interviewpartnerin 6** ((lacht)) Äh (3) die politische Dimension finde ich. Ist eines ähm (---) wenn  
354 wir (.) was uns sehr beschäftigt hat (.) auch in der Flüchtlingsorganisation, wofür ich auch so  
355 dankbar war. Also ich bin wirklich UNendlich dankbar, dass ich dort beruflich sozialisiert wurde.  
356 (.) War auch die Frage, welchen Stellenwert haben wir mit unserer Arbeit in der Gesellschaft. Also  
357 in diesem Fall als DeutschkursleiterInnen. (--) Wie gesichert ist denn unsere Position? Wie viel  
358 Geld kriegen wir denn? Wie viel Anerkennung kriegen wir, für das, was wir tun? Und uns klarzumachen,  
359 dass (.) das, was wir leben äh (.) die Position dieser Gruppe in der Gesellschaft widerspiegelt.  
360 **Interviewerin** Mhm.  
361 **Interviewpartnerin 6** Und wir uns ja hier (.) nicht in einem politisch freien Raum befinden. Und wir  
362 mitten drinnen sind. Auch emotional letztendlich. Und ich glaube, dass das auch ein Teil von  
363 Supervision sein muss. Dass wir uns im Klaren werden, (--) wenn ich mit einer Gru- mit dieser Gruppe  
364 arbeite, erlebe ich zum Teil das auch mit. Also das ist (.) ich bin nicht f r e i in meinem Leben  
365 von den Dynamiken und von der von dem, was diese Menschen (unverständlich).  
366 **Interviewerin** Mhm.  
367 **Interviewpartnerin 6** Und es gibt so etwas wie die sekundäre Traumatisierung, das heißt, dass man  
368 sagen kann, und das ist etwas, was mir in den Weiterbildungen auch wichtig ist, (.) dass ich sage,  
369 das was man beobachtet, an trauma- also an traumatisierten Menschen. Also (.) da geht es ja ganz oft  
370 auch um fehlende Konzentration, das Nichtbringen von Hausarbeiten, also das habe ich jetzt nicht (.)  
371 im Detail ausgeführt also (.) was da alles passieren kann. Und (--) äh (.) die Schlaflosigkeit, die  
372 Alpträume also das, wovon Menschen ja betroffen sind, wenn sie sind (.) und das kann uns  
373 widerfahren, dass wir plötzlich auch beginnen, schlecht zu schlafen, (.) Alpträume zu haben,  
374 unkonzentriert werden, ungeduldig werden äh (.) überreizt werden äh. Also ich finde (.) sozusagen,  
375 das gehört auch noch mit in das Spiel, was macht denn das mit uns, (--) und (.) ä h m (.) sowohl (.)  
376 also das das Trauma als aber auch die Position in der Gesellschaft.  
377 **Interviewerin** Mhm. (3) Ja danke.

## F. Die Reduktion der Interviews

Interview/Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion/ Kategorien- zuordnung
1/244-246	Es ist laut dem Experten wichtig, dass die geflüchteten Kinder freiwillig über ihre Erlebnisse zu sprechen beginnen und dass sie auch "ihr Schweigen behalten dürfen".	freiwillige Fluchterzählungen	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
1/247f	Einer der geflüchteten Lernenden hat laut dem Experten von sich aus beschlossen, in der Deutschschularbeit einen Erlebnisbericht über die eigene Flucht zu schreiben.	freiwilliges Schreiben über Flucht in Deutschschularbeit	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
1/250-263	Auch eine geflüchtete Lernende hat laut dem Experten über ihre Flucht geschrieben. Die Geschichten der beiden geflüchteten Lernenden unterscheiden sich stark im Hinblick darauf, wie die Lernenden die Rolle des Vaters auf der Flucht beschreiben.	Fluchtgeschichten unterscheiden sich	<b>K3.2.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen
1/264f	Laut dem Experten werden Fluchtgeschichten von Lernenden nur dann erzählt, wenn Raum dafür ist und wenn sie freiwillig erzählen dürfen.	freiwillige Fluchterzählungen und Raum dafür	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
1/267f	Laut dem Experten ist es wichtig, vorsichtig mit den Erzählungen der geflüchteten Lernenden umzugehen.	vorsichtiger Umgang mit Fluchterzählungen	<b>K3.1.2</b> bei Fluchterzählungen aktiv und empathisch zuhören
1/284-290	Die Flucht ist laut dem Experten zwar "ein Extrembeispiel", aber dadurch rücken Geschichten in den Mittelpunkt des Unterrichts, die die Lernenden direkt	Geschichten, die Lernende direkt betreffen, als Zentrum des Unterrichts	<b>K3.2.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen

	betreffen und die für diese sinnvoll sind.		
1/314-330	Für den Umgang mit den Erlebnissen der geflüchteten Kinder ist es laut dem Experten und der Expertin wichtig, nichts zu verschönern, die Wahrheit zuzulassen und auch den anderen Lernenden zu signalisieren, dass solche schlimmen Dinge nicht passieren sollten.	Zulassen von Wahrheit im Unterricht, keine Verschönerung, Betonung von Wichtigkeit der Vermeidung schlimmer Dinge	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
1/335-341	Wenn Fluchtgeschichten erzählt werden, ist es laut dem Experten keine Lösung, sich als Lehrkraft völlig rauszuhalten. Wichtiger ist es laut dem Experten, als Lehrkraft die eigenen Grenzen zuzugeben und den Erzählenden mitzuteilen, wenn etwas nicht nachvollzogen werden kann.	eigene Grenzen als Lehrkraft zugeben	<b>K4.2.3.1</b> Kommunikation mit Lernenden über eigene Grenzen
1/357-364	Der Rahmenplan gibt laut dem Experten bestimmte Ziele vor, die erreicht werden müssen. Welche Thematiken aber herangezogen werden, um beispielsweise das Schreiben zu lernen, wird laut dem Experten den Lehrkräften offengelassen.	Offenheit der Themenwahl im Unterricht	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
1/372-389	Es ist laut der Expertin wichtig, dass alle Lernenden gemeinsam lernen, aufeinander Rücksicht nehmen und zusammenarbeiten sowie dass der soziale Aspekt im Unterricht berücksichtigt wird.	Zusammenarbeit im Unterricht	<b>K3.2.3</b> Gruppengespräche und Zusammenarbeit fördern
1/403f	Laut der Expertin ist es für Lehrkräfte wichtig, zu wissen, wie sie mit den einzelnen Lernenden umgehen sollen.	individueller Umgang mit den Lernenden	<b>K3.2.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen

1/498-516	Die Expertin ist der Ansicht, dass sie als Lehrkraft auf natürliche Weise mit den Fluchtgeschichten der Lernenden umgehen kann, da sie selbst Kriegsgeschehnisse erlebt hat und dadurch weiß, wie schlimm der Krieg ist.	natürlicher Umgang als Lehrkraft durch persönlichen Fluchthintergrund	<b>K4.1.3.1</b> Reflexion der Handlungshintergründe in Zusammenhang mit privater Lebenssituation
1/519-522	Es wird laut dem Experten, zum Beispiel durch das Schreiben über die Flucht, versucht, die Kinder bei der Aufarbeitung ihrer Erlebnisse zu unterstützen.	Unterstützung bei Erlebnis-aufarbeitung	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
1/524-528	Dem Experten gehen die Erzählungen der Lernenden nahe.	Nahegehen der Fluchterzählungen	<b>K4.1.2</b> Reflexion der Eignung für den teils emotionalen Beruf
1/533-549	Manche der geflüchteten Lernenden beginnen laut der Expertin mit dem Zeichnen von Kriegsszenen. Andere Lernende ohne Fluchthintergrund können diese Zeichnungen laut der Expertin oft nicht verstehen oder nachvollziehen.	Nichtgeflüchtete Lernende verstehen Fluchtgeschichten nicht	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
1/558-568	Manche der Lernenden mussten laut dem Experten während des Wochenendes in ein Kriegsgebiet, um dort zu kämpfen, und brachten dann wertlose Geldscheine mit. Diese Geldscheine wurden im Gang der Schule aufgeklebt, um darauf zu achten, ob diese jemand stiehlt.	mitgebrachte Geldscheine im Gang aufkleben	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
1/569-574	Für den Experten sind die Bücher von der Wirklichkeit der Lernenden weit entfernt. Im Buch geht laut dem Experten jemand in den Park, in der Wirklichkeit müssen die Lernenden in den Krieg.	Bücher sind von der Wirklichkeit der Lernenden weit entfernt	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete:

			sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
1/576f	Der Experte verwendet als Lehrkraft für seinen Unterricht kaum Bücher.	Lehrkraft verwendet kaum Bücher	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
1/629-641	Manche der geflüchteten Lernenden waren laut dem Experten und der Expertin an den gleichen Orten zu verschiedenen Zeiten und haben aufgrund der dort jeweils herrschenden Gruppe Unterschiedliches erlebt.	unterschiedliche Fluchterlebnisse	<b>K3.2.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen
1/672-677	Der Experte und die Expertin geben an, dass sie bei Erzählungen von Lernenden über deren Flucht zuhören und "normal damit umgehen".	Lehrkraft soll bei Fluchterzählungen zuhören und sich normal verhalten	<b>K3.1.2</b> bei Fluchterzählungen aktiv und empathisch zuhören
1/682-689	Der Experte und die Expertin geben an, dass kaum interdisziplinäre Zusammenarbeit stattfindet. Der Experte vertraut der Zusammenarbeit mit Psycholog*innen wenig.	kaum interdisziplinäre Zusammenarbeit	<b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig
1/700-707	Austausch mit Kolleg*innen über die Lernenden, deren Verhalten und den Umgang mit ihnen findet laut dem Experten und der Expertin nicht in einer extra Stunde, sondern während des Korrigierens statt.	Austausch mit den Kolleg*innen in extra Stunde	<b>K5.1.3</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen ist privat statt strukturell eingebettet
1/728-733	Es ist laut dem Experten wichtig, Verständnis für den Sprachverlust der Lernenden aufzubringen.	Verständnis für Sprachverlust der geflüchteten Lernenden	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und

			deren Bedürfnisse wichtig
1/759-766	Viele Lehrkräfte haben laut dem Experten zu wenig Verständnis für die geflüchteten Lernenden und sehen sie nur als "lästige Störenfriede". Das findet der Experte "furchtbar".	wenig Verständnis für geflüchtete Lernende vorhanden	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
1/768-784	Es ist laut der Expertin wichtig, dass Lehrkräfte "sozial emotional" auf die geflüchteten Lernenden zugehen und ein paar Wörter in deren Sprache beherrschen, damit die Lernenden sich im Unterricht wohler fühlen.	auf Lernende durch Lernen einzelner Wörter zugehen	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
1/792-794	Lernende lernen laut der Expertin besser, wenn sie sich angenommen fühlen. Dafür spielt laut der Expertin die Lehrkraft eine wichtige Rolle.	Lernende wollen sich angenommen fühlen	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
1/802-805	Die Lehrer*innenausbildung ist laut dem Experten nicht ausreichend, da Mehrsprachigkeit als Thema zu wenig vorkommt.	Lehrer*innenbildung unzureichend	<b>K5.3</b> unzureichende, zu reformierende Lehrer*innenbildung
2/30-34	Lehrkräfte sind laut der Expertin darauf konzentriert, dass sie "ein Opfer" des Systems sind und vergessen dadurch, wie wichtig die Rolle ist, die sie gegenüber den Lernenden einnehmen.	Lehrkräfte vergessen Wichtigkeit der eigenen Rolle gegenüber Lernenden	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innenrolle
2/38-51	Es ist laut der Expertin wichtig, dass die Lehrkräfte ihre Rolle als Pädagogin sowie ihre pädagogische Haltung reflektieren. Es geht um die verschiedenen Hintergründe der Lernenden und um die daraus resultierenden Hierarchien zwischen Lehrkraft und Lernenden.	Reflexion der Lehrer*innenrolle und der pädagogischen Haltung	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innenrolle
2/59-69	Es wäre laut der Expertin angemessener, von	„trauma-pädagogisch“ statt	<b>K4.1.1</b> Reflexion der

	traumapädagogischem als von traumasensiblen Handeln zu sprechen, weil Pädagog*innen verstehen müssen, dass sie keine Therapeut*innen sind.	„traumasensibel“, weil Pädagogik im Mittelpunkt	Lehrer*innenrolle
2/70f	Lehrkräfte sollen laut der Expertin wissen, welche Angebote sie in den Unterricht einfließen lassen können, um traumatisierte Lernende zu unterstützen, ohne nichttraumatisierten Lernenden zu schaden.	Bescheid wissen über Unterrichtsangebote für geflüchtete und nichtgeflüchtete Lernende	<b>K3.2.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch sensible Unterrichtsplanung
2/73-82	Meist wissen Lehrkräfte laut der Expertin nicht, welche der Lernenden traumatisiert sind. Trauma kann laut der Expertin aus Missbrauch, Gewalt oder Flucht resultieren, das muss aber nicht zwingend der Fall sein.	Trauma muss nicht zwingend vorhanden sein	<b>K1.3</b> Verhaltensauffälligkeiten sind unterschiedlich und nicht immer vorhanden
2/79-83	Lehrkräfte wissen laut der Expertin häufig wenig über Unterschiedlichkeiten bei Menschen im Hinblick auf Resilienz und nehmen deshalb an, dass Geflüchtete automatisch traumatisiert sind. Diese Annahmen müssen laut der Expertin hinterfragt werden.	Resilienz von Menschen unterschiedlich, nicht alle Geflüchteten automatisch traumatisiert	<b>K1.3</b> Verhaltensauffälligkeiten sind unterschiedlich und nicht immer vorhanden
2/84-90	Um Lehrkräfte für traumasensibles Handeln zu sensibilisieren, verwendet die Expertin Fälle, die gemeinsam analysiert werden.	Fälle analysieren zur Sensibilisierung	<b>K5.5.1.2</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen als Unterstützung für Lehrkräfte
2/96-103	Es ist laut der Expertin wichtig, Psychoedukation zu betreiben und vor allem Kindern zu erklären, was ein Trauma ist und welche Symptome dabei auftreten können.	Psychoedukation	<b>K1.5</b> Verhaltensauffälligkeiten sollen reflektiert und erklärt werden
2/106-108	Wichtig ist laut Expertin, den Lehrkräften Möglichkeiten nahelegen, wie traumasensibel gehandelt	Lehrkräfte sollen Möglichkeiten zum traumasensiblen	<b>K4.2.5</b> Selbstfürsorge durch Wissensaneignung

	werden kann, zum Beispiel über klare Strukturen.	Handeln kennenlernen	
2/110f	Viele Dinge, die in Bezug auf traumasensibles Handeln logisch sein sollten, sind es laut der Expertin nicht.	traumasensible Handlungen für Lehrkräfte oft nicht naheliegend	<b>K2.2</b> Schule als sicherer Ort, aber oft Unwissenheit der Lehrkräfte diesbezüglich
2/124-128	Die Flucht ist laut der Expertin in Workshops, beispielsweise mit Jugendlichen, immer ein Thema, aber nie explizit. Das findet die Expertin gut.	Flucht nur als implizites Thema	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
2/130-134	In einer Gruppe muss laut der Expertin darauf geachtet werden, ob es sich um einen sicheren Ort handelt, welche Themen angesprochen werden können und ob diese für alle Lernenden in Ordnung sind.	Themen sollen für alle in der Gruppe in Ordnung sein	<b>K3.2.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch sensible Unterrichtsplanung
2/138-140	Die Arbeit mit Eltern und Pädagog*innen ist laut der Expertin wichtig, damit Lernenden in einem für sie angemessenen pädagogischen Umfeld aufwachsen.	angemessenes pädagogisches Umfeld	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
2/154-158	Der sichere Ort kann laut der Expertin vieles sein. Das kann zum Beispiel ein Raum, eine Person, ein Stichwort, eine Zeichnung oder ein Foto sein.	sicherer Ort kann vieles sein: ein Raum, eine Person, ein Stichwort, eine Zeichnung, ein Foto	<b>K2</b> Schule als sicherer Ort
2/159f	Der sichere Ort ist laut der Expertin ein Ort, an welchem sich Lernende entspannt, beruhigt und sicher fühlen.	Lernende sind an sicherem Ort entspannt, beruhigt und sicher	<b>K2</b> Schule als sicherer Ort
2/161	Ein sicherer Ort kann laut der Expertin die Schule sein.	Schule kann ein sicherer Ort sein	<b>K2</b> Schule als sicherer Ort
2/163	Den Lehrkräften ist laut der Expertin oft nicht bewusst, dass die Schule ein sicherer Ort sein kann.	Lehrkräfte wissen nicht, dass die Schule ein sicherer Ort sein kann	<b>K2.2</b> Schule als sicherer Ort, aber oft Unwissenheit der Lehrkräfte diesbezüglich

2/163-169	Die Schule ist laut der Expertin ein sicherer Ort, weil Flucht, Krieg und Gewalt für die Lernenden dort nicht so präsent sind.	Schule als sicherer Ort, weil kein Krieg, keine Flucht, keine Gewalt	<b>K2</b> Schule als sicherer Ort
2/171	Den Lehrkräften ist laut der Expertin oft nicht bewusst, dass die Schule ein sicherer Ort sein kann.	Lehrkräfte wissen nicht, dass die Schule ein sicherer Ort sein kann	<b>K2.2</b> Schule als sicherer Ort, aber oft Unwissenheit der Lehrkräfte diesbezüglich
2/190-196	Dass sich Lehrkräfte für Fortbildungen zu traumasensiblen Handeln interessieren, hängt laut der Expertin eng mit dem jeweils aktuellen politischen Geschehen zusammen.	Interesse für Fortbildungen hängt mit Politik zusammen	<b>K4.2.5</b> Selbstfürsorge durch Wissensaneignung
2/227-231	Lehrkräfte haben laut der Expertin die Aufgabe, nicht nur die Strukturen zu schaffen, um die Jahresziele zu erfüllen, sondern sollen auch ein angenehmes Klima für alle Lernenden kreieren und den Lernenden das Gefühl geben, dass sie gern gehabt werden. Letzteres ist laut der Expertin sehr wichtig.	Lehrkräfte sollen angenehmes Klima schaffen und Lernende gern haben	<b>K2</b> Schule als sicherer Ort
2/235f	Die Ausbildungen von Lehrkräften sind laut der Expertin unzureichend.	Lehrer*innen-ausbildung unzureichend	<b>K5.3</b> unzureichende, zu reformierende Lehrer*innen-bildung
2/239-244	Vielen Lehrkräften fehlt laut der Expertin das Wissen im Umgang mit herausfordernden Lernenden, die Lehrkräfte auch an ihre Grenzen bringen können.	Lehrkräften fehlt Wissen im Umgang mit verhaltensauffälligen Lernenden	<b>K4.2.5</b> Selbstfürsorge durch Wissensaneignung
2/252-261	Es ist laut der Expertin wichtig, die Lernenden selbst Grenzen bestimmen sowie sie definieren zu lassen, welche Rolle Lehrkräfte ihnen gegenüber einnehmen. Das ist laut der Expertin vor allem bei potenziell traumatisierten Lernenden wichtig.	Lernende sollen Grenzen sowie Rolle der Lehrkraft selbst definieren	<b>K4.2.3.1</b> Kommunikation mit Lernenden über eigene Grenzen

2/262-267	Es kann laut der Expertin für Lehrkräfte schwierig sein, Distanz zu halten, weil sie für die Eltern jederzeit über das Handy erreichbar sind.	Distanz halten für Lehrkräfte schwierig, wegen ständiger Erreichbarkeit	<b>K4.2.2.1</b> Selbstfürsorge durch Trennung von Beruf und Freizeit durch Vermeidung von ständiger Erreichbarkeit
2/269-283	Den Lernenden muss laut der Expertin klargemacht werden, dass Lehrkräfte zwar nicht deren Freund*innen sind, sie aber dennoch gern haben können. Das soll im Unterricht thematisiert und beispielsweise durch Aufschreiben sichtbar sowie verstehbar gemacht werden, damit sich die Lernenden daran erinnern und Grenzen eingehalten werden.	Lernende sollen Grenzen verstehen und erkennen, dass Lehrkräfte sie gern haben, auch wenn sie keine Freund*innen sind	<b>K4.2.3.1</b> Kommunikation mit Lernenden über eigene Grenzen
2/284-286	Die Regeln sollten laut der Expertin mit den Lernenden gemeinsam ausgehandelt werden. Dabei sind die Lernenden laut der Expertin häufig strenger, als die Lehrkräfte das wären.	Regeln gemeinsam mit Lernenden aushandeln	<b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
2/289-293	Pädagogisches Handeln umfasst laut der Expertin auch das ständige geduldige Wiederholen von Regeln.	Regeln ständig geduldig wiederholen	<b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
2/302-305	Lernende sollten laut der Expertin den Fluchthintergrund von selbst ansprechen und nicht dazu gezwungen werden, da ansonsten die Gefahr einer Re-Traumatisierung zu groß ist.	freiwillig über Flucht erzählen, sonst eventuell Re-Traumatisierung	<b>K3.1.3</b> bei Flucht-erzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
2/306-308	Wenn Lernende über ihre Fluchterfahrungen erzählen möchten, soll das laut der Expertin zugelassen werden.	Erzählungen über Flucht zulassen	<b>K3.1.1</b> bei Flucht-erzählungen Zeit zum Zuhören nehmen

2/309-311	Wichtig ist laut der Expertin, dass Lernende Fluchtgeschichten so weit erzählen dürfen, wie sie das möchten und dass nicht durch die Lehrkraft nachgefragt wird. Ansonsten kann eine Grenzüberschreitung daraus resultieren.	bei Fluchterzählungen nicht nachfragen, sonst eventuell Grenzüberschreitung	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
2/312-317	Während die Migrationspädagogik laut der Expertin auf Biographien aufbaut, sollte bei potenziell traumatisierten Lernenden Biographiearbeit nur in der Therapie stattfinden, da im Unterricht keine Auffangmöglichkeiten gegeben sind.	Biographiearbeit nur in Therapie, im Unterricht keine Auffangmöglichkeiten	<b>K5.5.1.2</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen als Unterstützung für Lehrkräfte
2/320-330	Das Thema Flucht sollte laut der Expertin auch dann thematisiert werden, wenn Lernende ohne Fluchthintergrund nachfragen. Eine Thematisierung sollte laut der Expertin jedoch stets mit anderen Kontexten verbunden werden, ohne einzelne Lernende zu "markieren".	Thematisierung von Flucht ohne Markierung	<b>K3.2.1.1.3</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: ohne „Markierung“
2/335-339	Lehrkräfte sollten das aktive Zuhören sowie empathisches Handeln üben, um Lernenden, die über ihre Flucht erzählen, angemessen zuhören zu können.	aktives Zuhören und Empathie bei Fluchterzählungen	<b>K3.1.2</b> bei Fluchterzählungen aktiv und empathisch zuhören
2/342-349	Wenn Lernende über ihre Flucht erzählen möchten, müssen sich Lehrkräfte laut der Expertin Zeit nehmen und aus diesem Grund gegebenenfalls einen Termin ausmachen. Auch auf die "persönlichen Ressourcen" der Lernenden, wie ein Treffen gemeinsam mit deren Eltern, sollte geachtet werden.	bei Fluchterzählungen sollen sich Lehrkräfte Zeit nehmen und Ressourcen der Lernenden beachten	<b>K3.1.1</b> bei Fluchterzählungen Zeit zum Zuhören nehmen;  <b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig

2/351-353	Es ist laut der Expertin wichtig, sich extra Zeit für Erzählungen der Lernenden zu nehmen, anstatt diese mitten in deren Erzählung zu unterbrechen, wenn keine Zeit mehr bleibt.	bei Fluchterzählungen sollen sich Lehrkräfte Zeit nehmen	<b>K3.1.1</b> bei Fluchterzählungen Zeit zum Zuhören nehmen
2/355-359	Die Lehrkräfte müssen den Lernenden laut der Expertin erklären, dass bei bestimmten Erzählungen der Zeitpunkt gerade nicht passt, dass aber gerne ein Termin ausgemacht werden kann, da ein sicherer Ort für private Erzählungen unabdingbar ist.	Lernenden erklären, wenn gerade keine Zeit und Termin vereinbaren	<b>K3.1.1</b> bei Fluchterzählungen Zeit zum Zuhören nehmen
2/359-362	Ob es sich um einen sicheren Ort handelt und ob eine Erzählung über die Flucht in diesem Kontext angemessen ist, hängt laut der Expertin auch mit der Zusammensetzung der Klasse zusammen. Es gibt laut der Expertin hierbei keine allgemeingültige Regel.	Zusammenhang von sicherem Ort und Angemessenheit von Fluchterzählung mit Klassenzusammensetzung	<b>K2.1</b> Schule als sicherer Ort in Abhängigkeit von Klassenzusammensetzung
2/364-373	Ob eine Erzählung über die Flucht im Unterricht angemessen ist, hängt laut der Expertin mit der Empathie- sowie der Zuhörfähigkeit der Klasse zusammen. Dies muss laut der Expertin die Lehrkraft beurteilen.	Zusammenhang von Fluchterzählung mit Empathie- und Zuhörfähigkeit von Klasse	<b>K2.1</b> Schule als sicherer Ort in Abhängigkeit von Klassenzusammensetzung
2/383-390	Es sind laut der Expertin in den Schulen zu wenige ruhige Räume vorhanden, die ein angenehmes Gespräch mit den Lernenden erlauben.	zu wenige ruhige Räume in Schulen	<b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
2/393f	Die Ausbildung der Lehrkräfte muss laut der Expertin reformiert werden.	Reformierung der Lehrer*innenbildung	<b>K5.3</b> unzureichende, zu reformierende Lehrer*innenbildung
2/456	Ständige Fortbildungen sind laut der Expertin für Lehrkräfte wichtig.	ständige Fortbildungen	<b>K4.2.5</b> Selbstfürsorge

			durch Wissensaneignung
2/459-563	Es ist laut der Expertin wichtig, dass sich Lehrkräfte zum Thema Flucht und Trauma mit Hilfe verschiedener Materialien informieren.	informieren über Flucht und Trauma	<b>K4.2.5</b> Selbstfürsorge durch Wissensaneignung
2/464-472	Es ist laut der Expertin wichtig, dass Lehrkräfte "kontinuierlich an ihrer pädagogischen Haltung" arbeiten und Supervisionen in Anspruch nehmen, um die eigenen Handlungen zu reflektieren.	arbeiten an pädagogischer Haltung und reflektieren durch Supervisionen	<b>K5.2.1</b> Supervisionen sind unterstützend
2/476f	Supervisionen sind laut der Expertin häufig nicht bezahlt und das findet sie nicht in Ordnung.	Supervisionen oft nicht bezahlt	<b>K5.2.2</b> Supervisionen sind kaum strukturell eingebettet
2/480f	Supervisionen sind laut der Expertin sehr unterstützend, hängen aber eng mit den jeweiligen Strukturen zusammen.	Supervisionen sind unterstützend	<b>K5.2.1</b> Supervisionen sind unterstützend
2/490-495	Zu traumasensiblen Handeln gehört laut der Expertin, dass die Lehrkräfte klare Regeln aufstellen, klare Strukturen, auch im Hinblick auf die Unterrichtszeiten, schaffen und die Partizipation der Lernenden fördern.	traumasensibel Handeln: klare Regeln, klare Strukturen, Partizipation	<b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
2/497f, 500	Die Lehrkräfte sollen laut der Expertin mit den Lernenden über Probleme körperlicher Art, die auftreten können, sprechen und diese erklären.	körperliche Probleme erklären	<b>K1.5</b> Verhaltensauffälligkeiten sollen reflektiert und erklärt werden
2/498f	Es können als Reaktion auf Stress laut der Expertin verschiedene körperliche Beschwerden, wie Kopfweh, Konzentrationsschwierigkeiten oder Schlafstörungen auftreten.	Reaktion auf Stress: körperliche Beschwerden	<b>K1.1</b> Verhaltensauffälligkeiten wie körperliche Beschwerden
2/503-511	Potenziell traumatisierte Lernende sollten laut der	potenziell traumatisierte	<b>K3.2.2</b> Verständnis für

	Expertin in der Klasse eher nach vorne gesetzt werden, um ihnen die Konzentration zu erleichtern.	Lernende nach vorne setzen für Konzentration	geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
2/516f	"Normale pädagogische Dinge" sind laut der Expertin noch viel wichtiger, wenn potenziell eine Traumatisierung besteht.	bei potenzieller Traumatisierung „normal“ pädagogisch Handeln	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
2/518-527	Die Körperfürsorglichkeit sollte laut der Expertin bei den Lernenden durch Selbstreflexion, wie über ein Stimmungsbarometer, täglich im Unterricht gefördert werden.	Körperfürsorglichkeit der Lernenden fördern	<b>K1.5</b> Verhaltensauffälligkeiten sollen reflektiert und erklärt werden
2/538-545	Lernende sollten laut der Expertin nicht "markiert" werden, wenn über ein bestimmtes Thema gesprochen wird.	keine Markierung bei Themenbesprechung	<b>K3.2.1.1.3</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: ohne „Markierung“
2/546-550	Manche Themen sollten laut der Expertin, wenn möglich, ausgewechselt werden, wobei die Lehrkräfte hierbei sensibel handeln sollten.	Themen eventuell auswechseln	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
2/552-555	Es sollte jedes Thema, das von Lernenden angesprochen wird, laut der Expertin durch die Lehrkräfte aufgegriffen werden, aber wenn möglich ohne direkten Bezug zu der jeweiligen Person.	angesprochene Themen ohne Markierung aufgreifen	<b>K3.2.1.1.3</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch

			verschiedenste Themengebiete: ohne „Markierung“
2/557-560	Es ist laut der Expertin wichtig, den Bezug zu dem*der fragenden Lernenden zu vermeiden, da das Gespräch für ihn*sie ansonsten zu viel werden kann.	Markierung vermeiden, weil sonst eventuell Überforderung	<b>K3.2.1.1.3</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: ohne „Markierung“
2/561-563	Lehrkräfte können laut der Expertin den Bezug auf einzelne Lernende vermeiden, indem sie sich die angesprochenen Themen merken oder aufschreiben, und sie später, ohne Bezug auf einzelne, in den Unterricht integrieren.	Markierung vermeiden durch späteres Bezugnehmen	<b>K3.2.1.1.3</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: ohne „Markierung“
2/576f	Die Expertin meint, dass Supervisionen, aber auch der Austausch mit Kolleg*innen für Lehrkräfte unterstützend sein können.	<del>Supervisionen</del> und Austausch mit Kolleg*innen unterstützend	<b>K5.1.1</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen wird als unterstützend empfunden;  <b>K5.2.1</b> Supervisionen sind unterstützend
2/579f	Manche Lehrkräfte sind laut der Expertin der Ansicht, dass die Diskussion von Geschehnissen mit Kolleg*innen nicht hilfreich ist.	manche Lehrkräfte meinen, dass Austausch mit Kolleg*innen nicht hilfreich	<b>K5.1.2</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen wird als nicht hilfreich empfunden
2/580-588	Elterngespräche können laut der Expertin für Lehrkräfte unterstützend sein, weil sie dabei helfen, die Lernenden besser kennenzulernen.	Elterngespräche unterstützen beim Kennenlernen von Lernenden	<b>K5.4</b> Entlastung der Lehrkräfte durch Einbezug der Eltern

2/593f	Es kann für Lehrkräfte laut der Expertin entlastend sein, wenn diese erkennen, dass Eltern vorhanden sind, die sich um den*die Lernende kümmern.	Entlastung der Lehrkräfte durch Fürsorge der Eltern für Lernende	<b>K5.4</b> Entlastung der Lehrkräfte durch Einbezug der Eltern
2/608-616	Lehrkräfte haben laut der Expertin die Möglichkeit, zu sagen, wenn sie von Erzählungen der Lernenden überfordert sind und mit diesen anschließend einen anderen Termin ausmachen, ohne dass sie die Lernenden zurückweisen.	Lehrkräfte sollen Überforderung gegenüber Lernenden zugeben, ohne zurückzuweisen	<b>K4.2.3.2</b> Kommunikation mit Lernenden über Überforderung und persönliche Bedürfnisse
2/618	Lehrkräfte dürfen laut der Expertin betonen, dass es nicht nur den*die Lernende gibt, sondern dass auch die Lehrkräfte selbst Personen mit Bedürfnissen sind.	Lehrkräfte sollen eigene Bedürfnisse betonen	<b>K4.2.3.2</b> Kommunikation mit Lernenden über Überforderung und persönliche Bedürfnisse
2/622-628	Lehrkräfte dürfen laut der Expertin bei Erzählungen auch weinen und das thematisieren. Die Lernenden erkennen dadurch, wie wichtig Selbstfürsorge ist.	eigene Emotionen thematisieren, Vorbildfunktion für Selbstfürsorge	<b>K4.2.3.2</b> Kommunikation mit Lernenden über Überforderung und persönliche Bedürfnisse
2/635f	Nähe und Distanz stehen laut der Expertin in einem Spannungsverhältnis zueinander und an einer Balance müssen Lehrkräfte immer arbeiten.	Nähe und Distanz als Spannungsverhältnis, ständiges Arbeiten an Balance	<b>K4</b> Balance zwischen Nähe und Distanz
2/640-650	Pädagogisches Handeln und die Balance zwischen Nähe und Distanz hängen laut der Expertin bei Lehrkräften immer mit deren momentanen privaten Lebenssituation zusammen.	Zusammenhang von Nähe und Distanz mit privater Lebenssituation	<b>K4.1.3.1</b> Reflexion der Handlungshintergründe in Zusammenhang mit privater Lebenssituation
2/660-665	Lehrkräfte spielen laut der Expertin eine äußerst wichtige Rolle für die Lernenden und prägen deren Leben.	Lehrkräfte prägen Lernende	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innenrolle
3/12-26	Die Klassen sind laut der Expertin sehr gemischt im Hinblick auf Herkunft,	Klassen können sehr gemischt sein	<b>K2.1</b> Schule als sicherer Ort in

	bisherige Ausbildung, Alter und (teilweise bestehenden) Fluchthintergrund.		Abhängigkeit von Klassenzusammensetzung
3/33-44	Die Lernenden diskutieren laut der Expertin in Gruppen in der Klasse aktuelle Geschehen, problematische Vorkommnisse und "Disziplinärsachen".	Gruppen- diskussionen über aktuelle Geschehnisse	<b>K3.2.3</b> Gruppen- gespräche und Zusammenarbeit fördern
3/61-63	Die Lernenden sprechen laut der Expertin von sich aus über den Fluchthintergrund.	freiwillige Fluchterzählungen	<b>K3.1.3</b> bei Flucht- erzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
3/63-66	Der Fluchthintergrund fließt laut der Expertin in den Unterricht, durch im Buch oder in der Prüfung vorgegebene Themen, ein.	Thematisierung des Fluchthintergrunds durch Buch oder Prüfung	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichts- anpassung an individuelle Lebens- situationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunkt- setzung möglich
3/70-72	Die Expertin ist der Ansicht, dass manchen Geflüchteten das Sprechen über die Fluchterfahrungen gut tut, sofern sie nicht dazu gedrängt werden.	freiwillige Fluchterzählungen tun gut	<b>K3.1.3</b> bei Flucht- erzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
3/74-79	Manche der besprochenen Themen führen laut der Expertin zu negativen Reaktionen bei den Geflüchteten. Es ist für die Expertin schwer, abzuschätzen, welche Themen etwas auslösen und welche nicht.	manche Themen lösen bei Lernenden negative Reaktionen aus	<b>K3.2.1.1.1</b> Unterrichts- anpassung an individuelle Lebens- situationen durch verschiedenste Themengebiete: können dennoch zu negativen Reaktionen führen
3/82f	Es ist laut der Expertin schwierig, bestimmte Themen im Unterricht zu umgehen, da	Themen umgehen schwierig	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichts- anpassung an

	sie zur Prüfung kommen können.		individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
3/88-90	Im Unterricht wird von der Expertin versucht, Fluchtgeschichten abzufangen, indem das Thema in eine andere Richtung gelenkt wird, zum Beispiel vom Krankenhaus zur Geburt.	Themenveränderung durch andere Schwerpunkte	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichts- anpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
3/94	Die Expertin ist der Meinung, dass es gut ist, wenn Geflüchtete über ihre Erlebnisse sprechen.	Fluchterzählungen tun gut	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
3/95	Manche der Geflüchteten möchten laut der Expertin nicht über das Erlebte sprechen.	manche Lernenden möchten nicht über Flucht sprechen	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
3/96	Das Thema Flucht kann im Unterricht laut der Expertin nicht ausgeklammert werden, weil es "so vielfältig ist".	Thema Flucht vielfältig, keine Ausklammerung möglich	<b>K3.2.1.1.1</b> Unterrichts- anpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: können dennoch zu negativen Reaktionen führen
3/98-103	Das Thema Schule kann laut der Expertin ein schwieriges Thema im Hinblick auf den	Thema Schule kann schwierig sein	<b>K3.2.1.1.1</b> Unterrichts- anpassung an individuelle

	Fluchthintergrund der Lernenden sein.		Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: können dennoch zu negativen Reaktionen führen
3/104f	Alle Themen, die etwas auslösen, im Unterricht zu vermeiden, geht laut der Expertin nicht, weil es zu viele verschiedene Themen sind.	Vermeidung von Themen schwer, weil sehr vielfältig	<b>K3.2.1.1.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: können dennoch zu negativen Reaktionen führen
3/107	Das Thema Familie kann laut der Expertin ein schwieriges Thema im Hinblick auf den Fluchthintergrund der Lernenden sein.	Thema Familie kann schwierig sein	<b>K3.2.1.1.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: können dennoch zu negativen Reaktionen führen
3/110	Es ist laut der Expertin kaum möglich, alle Themen, die etwas auslösen, im Unterricht zu vermeiden.	Vermeidung von Themen schwer	<b>K3.2.1.1.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: können dennoch zu negativen Reaktionen führen
3/116-118	Die Reaktionen der geflüchteten Lernenden sind	unterschiedliche Reaktionen der	<b>K1.3</b> Verhaltens-

	laut der Expertin sehr unterschiedlich. Sind die Lernenden emotional, kann gemeinsam mit der Gruppe empathisch mit dem Erzählten umgegangen werden.	Lernenden; bei Emotionalität empathischer Umgang durch Gruppe	auffälligkeiten sind unterschiedlich und nicht immer vorhanden;  <b>K2.1</b> Schule als sicherer Ort in Abhängigkeit von Klassenzusammensetzung
3/123-125	Manche der geflüchteten Lernenden ziehen sich laut der Expertin im Unterricht bei bestimmten Themen zurück. Gemeinsam mit der Gruppe wird dann versucht, abzulenken und über ein anderes Thema zu sprechen.	bei schwierigen Themen Rückzug von Lernenden, deshalb Besprechung von anderem Thema	<b>K3.2.1.1.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: können dennoch zu negativen Reaktionen führen  <b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
3/139-141	Manche der geflüchteten Lernenden sprechen laut der Expertin mit dieser allein, aber das meiste wird in der Gruppe innerhalb des Unterrichts besprochen.	meist Gruppengespräche	<b>K3.2.3</b> Gruppengespräche und Zusammenarbeit fördern
3/145-152	Wenn geflüchtete Lernende im Unterricht sitzen, gibt die Expertin an, dass sie als Lehrkraft im Unterricht	manchmal Thementauslassung oder andere Schwerpunktsetzung	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle

	manche Themen auslässt, teilweise andere Schwerpunkte oder andere Materialien wählt.		Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
3/155f	Manche Themen können laut der Expertin nicht vermieden werden, weil sie auch in den Prüfungen vorkommen.	Themenvermeidung durch Vorkommen in Prüfung schwierig	<b>K3.2.1.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch verschiedenste Themengebiete: sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich
3/162-164	Es ist laut der Expertin gut, wenn über verschiedenste Dinge gesprochen wird. Es ist aber für die Expertin als Lehrkraft im Unterricht schwierig, abzuschätzen, wann es den Lernenden zu viel wird.	Abschätzung von Überforderung der Lernenden schwierig	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
3/170-173	Die Expertin achtet als Lehrkraft im Unterricht darauf, die Lernenden nicht dazu zu drängen, etwas zu sagen. Wenn sie etwas sagen, soll das freiwillig sein.	Lernende sollen freiwillig erzählen	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
3/179-182	Lernende auf höheren Niveaus sprechen laut der Expertin häufiger über ihren Fluchthintergrund als Lernende auf niedrigeren Niveaus, da sie sich besser ausdrücken können.	Lernende auf höheren Niveaus sprechen häufiger über Flucht	<b>K3.2.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch sensible Unterrichtsplanung
3/186-192	Es ist laut der Expertin genug Zeit im Unterricht, um über den Fluchthintergrund zu sprechen.	genug Zeit für Fluchterzählungen	<b>K3.1.1</b> bei Fluchterzählungen Zeit zum Zuhören nehmen

3/194-200	Es ist laut der Expertin wichtig, dass die ganze Gruppe Verständnis für Lernende mit Fluchthintergrund oder Trauma und für deren daraus resultierendes Verhalten hat.	Gruppe soll Verständnis für Lernende mit Fluchthintergrund und/oder Trauma haben	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
3/207f	Manche der geflüchteten Lernenden ziehen sich laut der Expertin zurück, andere sind hyperaktiv.	Rückzug oder Hyperaktivität von Lernenden	<b>K1.1</b> Verhaltensauffälligkeiten wie körperliche Beschwerden
3/212-216	Manche der geflüchteten Lernenden sind laut der Expertin im Unterricht unkonzentriert.	Konzentrations-schwierigkeiten von Lernenden	<b>K1.1</b> Verhaltensauffälligkeiten wie körperliche Beschwerden
3/217-220	Die Expertin gibt an, dass sie einer Schülerin von den Problemen einer potenziell traumatisierten Lernenden erzählt hat, um Verständnis für diese Person von Seiten der Klasse zu erreichen.	Aufklärung der Lernenden, um Verständnis zu fördern	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
3/232f	Bei der Balance zwischen Nähe und Distanz spielt laut der Expertin Sympathie eine Rolle.	Zusammenhang von Nähe und Distanz mit Sympathie	<b>K4.1.3.2</b> Reflexion der Handlungshintergründe in Zusammenhang mit Sympathie
3/234-239	Die Expertin gibt an, zu privaten Treffen eingeladen zu werden oder Ratschläge zu geben, die über den Unterricht hinausgehen. Sie versucht aber, sich nicht zu stark persönlich zu involvieren.	persönliche Involvierung vermeiden	<b>K4.2.2.2</b> Selbstfürsorge durch Vermeidung von privater Involvierung
3/241-243	Das meiste wird laut der Expertin in der Gruppe besprochen. In der Gruppe im Unterricht ist Zeit dafür.	meist Gruppengespräche	<b>K3.2.3</b> Gruppengespräche und Zusammenarbeit fördern
3/246f	Es gibt laut der Expertin keine Teambesprechungen.	keine Teambesprechungen	<b>K5.1.3</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen ist privat statt strukturell eingebettet

3/251	Es gibt laut der Expertin keine offiziellen Besprechungsmöglichkeiten.	keine offiziellen Besprechungsmöglichkeiten	<b>K5.1.3</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen ist privat statt strukturell eingebettet
3/262-265	Die Fluchtgeschichten und die psychische Belastung der Lernenden wirken sich laut der Expertin auf den Unterricht aus. Aber es können sich laut der Expertin andere Dinge genauso auf den Unterricht auswirken.	vieles kann sich auf den Unterricht auswirken	<b>K3.2.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch sensible Unterrichtsplanung
3/268f	Es ist laut der Expertin wichtig, dass den Lernenden kein Druck gemacht wird und dass Erzählungen freiwillig sind.	kein Druck, Lernende sollen freiwillig erzählen	<b>K3.1.3</b> bei Fluchterzählungen Freiwilligkeit unabdingbar
3/271-286	Es ist laut der Expertin wichtig, den Unterricht an die Gruppe anzupassen. Weil Konzentrationsprobleme herrschen, schreibt die Expertin als Lehrkraft die Grammatik für ihren Unterricht selbst, anstatt das Buch zu verwenden.	Anpassung des Unterrichts an Gruppe	<b>K3.2.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen
3/289	Es ist laut der Expertin für die Lernenden wichtig, in eine Gruppe integriert zu sein.	Integration in Gruppe	<b>K3.2.3</b> Gruppengespräche und Zusammenarbeit fördern
3/291-297	Es ist laut der Expertin wichtig, den Druck von den Lernenden zu nehmen. Sie sollen Regeln untereinander ausmachen. Dabei sind sie viel strenger, als die Expertin das als Lehrkraft im Unterricht wäre.	Regeln gemeinsam ausmachen, keinen Druck ausüben	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig;  <b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit,

			klaren Regeln und Strukturen
4/57-61	Wenn Lernende verhaltensauffällig sind, werden diese laut der Expertin aus der Klasse durch Psycholog*innen herausgenommen und es wird mit ihnen altersangemessen gearbeitet.	mit verhaltensauffälligen Lernenden altersangemessen arbeiten	<b>K1.6</b> Verhaltensauffälligkeiten sollen im Unterricht berücksichtigt werden;  <b>K3.2.1.2</b> Unterrichts-anpassung an individuelle Lebens-situationen durch sensible Unterrichts-planung
4/63-68	Wichtig ist laut der Expertin die Kooperation zwischen Lehrkräften und Psycholog*innen. Sind Lernende verhaltensauffällig, werden sie laut der Expertin an Psycholog*innen weitergeleitet. Lehrkräfte können laut der Expertin bei den Psycholog*innen um Rat fragen.	Kooperation zwischen Lehrkräften und Psycholog*innen wichtig	<b>K5.5.1.2</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen als Unterstützung für Lehrkräfte
4/75-77	Psycholog*innen kommen laut der Expertin dann in die Schulen, wenn diese einen Bedarf melden.	Psycholog*innen in Schulen bei Bedarf	<b>K5.5.1.2</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen als Unterstützung für Lehrkräfte
4/98-102	Wenn Lehrkräfte melden, dass Lernende verhaltensauffällig sind, werden diese laut der Expertin durch Psycholog*innen aus der Klasse herausgenommen und diese versuchen dann, das Problem herauszufinden.	verhaltensauffällige Lernende werden durch Psycholog*innen betreut	<b>K5.5.1.2</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen als Unterstützung für Lehrkräfte
4/106-108	Viele Lehrkräfte nehmen laut der Expertin bei Lernenden mit Fluchthintergrund ein Trauma an, das muss aber nicht zwingend der Fall sein.	Trauma muss bei Geflüchteten nicht zwingend vorhanden sein	<b>K1.3</b> Verhaltensauffälligkeiten sind unterschiedlich

			und nicht immer vorhanden
4/116f	Wenn es sich um eine*n traumatisierte*n Lernende*n handelt, ist es laut der Expertin wichtig, "Sicherheit und Stabilität" zu vermitteln.	Sicherheit und Stabilität vermitteln	<b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
4/125-127	Psycholog*innen können den Lehrkräften laut der Expertin Tipps geben, wie sie mit verhaltensauffälligen Kindern umgehen können.	Tipps zum Umgang mit verhaltensauffälligen Lernenden für Lehrkräfte durch Psycholog*innen	<b>K5.5.1.2</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen als Unterstützung für Lehrkräfte
4/134-139	Es ist für Lernende laut der Expertin wichtig, dass klare Regeln und Strukturen vorhanden sind und dass der Ablauf klar ist. Das gilt vor allem dann, wenn Lernende die Unterrichtssprache noch nicht so gut verstehen.	klare Regeln und Strukturen	<b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
4/140f	Das Wichtigste ist laut der Expertin, dass die Lernenden "die Schule als sicheren Ort erleben".	Schule als sicherer Ort	<b>K2</b> Schule als sicherer Ort
4/144-147	Die Klasse sollte laut der Expertin durch die Lehrkraft gut geführt werden, damit kein Chaos herrscht und die Lernenden sich wohl fühlen.	sicherer Ort ist abhängig vom Klassenmanagement	<b>K2.1</b> Schule als sicherer Ort in Abhängigkeit von Klassenzusammensetzung
4/154-156	Es ist laut der Expertin wichtig, dass die Lehrkraft Stabilität vermittelt, egal welchen Alters die Lernenden sind. Diese Vermittlung ist aber je nach Alter unterschiedlich.	Stabilität altersangemessen vermitteln	<b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
4/172-182	Den Lehrkräften fehlt laut der Expertin im Unterricht die Flexibilität, um auf die einzelnen Lernenden einzugehen. Sie ist jedoch der	Flexibilität der Lehrkräfte gering, Zusammenhang mit Klassenzusammensetzung	<b>K2.1</b> Schule als sicherer Ort in Abhängigkeit von Klassen-

	Ansicht, dass die Möglichkeiten des Eingehens stark vom Kontext beziehungsweise von der jeweiligen Klassenzusammensetzung abhängen.		zusammensetzung
4/188-191	Empathie, Verständnis und Geduld von Seiten der Lehrkraft gegenüber den Lernenden sind laut der Expertin wichtig.	Empathie, Verständnis und Geduld	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
4/193-196	Es ist laut der Expertin wichtig, dass die Lehrkräfte geduldig mit den Lernenden umgehen und ihnen keinen Druck machen, da ansonsten Schwierigkeiten auftreten können.	Geduld und kein Druck	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
4/196-205	Es ist laut der Expertin wichtig, dass die Lehrkräfte den Lernenden das Gefühl vermitteln, deren jeweilige Lebenssituation zu sehen, damit diese sich angenommen fühlen können.	Lebenssituationen der Lernenden anerkennen	<b>K3.2.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen
4/207f	Die Expertin stellt sich die Frage, welche Aufgaben Lehrkräfte leisten können und sollen.	welche Aufgaben sollen/können Lehrkräfte leisten?	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innenrolle
4/228-232	Die Zusammenarbeit zwischen Psycholog*innen und Lehrkräften an der Schule ist laut der Expertin nicht immer einfach, da die Psycholog*innen zuerst von den Lehrkräften akzeptiert werden müssen.	Zusammenarbeit zwischen Psycholog*innen und Lehrkräften teils schwierig	<b>K5.5.1.1</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen ohne Akzeptanz schwierig
4/239f	Wenn viel mit traumatisierten Menschen gearbeitet wird, ist das laut der Expertin erschöpfend und kann zu sekundärer Traumatisierung führen.	eventuell sekundäre Traumatisierung durch Arbeit mit traumatisierten Menschen	<b>K4.2.4</b> Selbstfürsorge, sonst sekundäre Traumatisierung möglich
4/245-247	Der Umgang mit Nähe und Distanz ist laut der Expertin ein "Prozess", wobei man	Umgang mit Nähe und Distanz als Prozess	<b>K4</b>

	lernen muss, Distanz zu halten.		Balance zwischen Nähe und Distanz
4/249-251	Ratsam ist es im Hinblick auf die Selbstfürsorge laut der Expertin, genug zu schlafen und die Arbeit nicht mit nach Hause zu nehmen. Emails werden also nach der Arbeit nicht mehr gelesen und das Diensthandy wird ausgeschaltet.	Selbstfürsorge: genug Schlaf, <del>Arbeit nicht mit nach Hause nehmen, Emails nicht lesen, Diensthandy ausschalten</del>	<b>K4.2.1</b> Selbstfürsorge durch viel Schlaf;  <b>K4.2.2.1</b> Selbstfürsorge durch Trennung von Beruf und Freizeit durch Vermeidung von ständiger Erreichbarkeit
4/252-258	Es ist laut der Expertin schwierig, sich vollkommen abzugrenzen, vor allem von Lernenden, zu welchen von Seiten der Lehrkraft viel Sympathie vorhanden ist.	vollkommene Abgrenzung vor allem bei Sympathie schwierig	<b>K4.1.3.2</b> Reflexion der Handlungshintergründe in Zusammenhang mit Sympathie
4/263-265	Die Expertin findet es schade, dass sie nur wenige Supervisionen erhält.	nur wenige Supervisionen	<b>K5.2.2</b> Supervisionen sind kaum strukturell eingebettet
4/266f	Für die Expertin ist der Austausch mit ihrem Kollegen sehr wichtig.	Austausch mit Kolleg*innen unterstützend	<b>K5.1.1</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen wird als unterstützend empfunden
4/287f	Sind Konzentrationsprobleme bei den Lernenden vorhanden, ist es laut der Expertin möglich, dass mit diesen über Lernstrategien gesprochen wird.	Konzentrationsprobleme durch Lernstrategien verringern	<b>K1.6</b> Verhaltensauffälligkeiten sollen im Unterricht berücksichtigt werden
4/299	Beziehungsarbeit ist laut der Expertin besonders wichtig.	Beziehungsarbeit wichtig	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig

4/323-325	Wenn keine Therapeut*innen vor Ort sind, sollte laut der Expertin nichts bei den Lernenden "aufgemacht" und "herausgeholt" werden, wenn es anschließend nicht genügend abgefangen werden kann.	tiefgehende Fluchterzählungen nur mit Therapeut*innen, weil sonst kein Abfangen möglich	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innenrolle
4/330-332	Es ist laut der Expertin wichtig, dass der Schulschluss angekündigt wird, damit die Lernenden sich darauf einstellen können, dass nun Ferien sind.	Schulschluss ankündigen	<b>K2.3</b> Schule als sicherer Ort in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
4/352-354	Verständnis für die Lernenden von Seiten der Lehrkraft ist laut der Expertin wichtig, da die Lernende sehr viel "spüren".	Verständnis für Lernende	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
4/356-358	Eine Bezugsperson, die die individuelle Lebenssituation der Lernenden anerkennt, ist laut der Expertin wichtig.	Lebenssituation der Lernenden anerkennen	<b>K3.2.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen
4/365-367	Viele Lehrkräfte haben laut der Expertin ein Gespür dafür, was die Lernenden brauchen.	Gespür für Bedürfnisse der Lernenden	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
4/368-373	Psycholog*innen können laut der Expertin den Lehrkräften nicht einfach didaktische Methoden aufzählen, die diese anwenden sollen, da das wahrscheinlich auf Ablehnung stoßen würde.	keine bloße Präsentation von Methoden für Lehrkräfte durch Psycholog*innen, weil dann Ablehnung	<b>K5.5.1.1</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen ohne Akzeptanz schwierig
5/37-43	Die Frage, warum manchen Menschen das Lernen von Deutsch leichter fällt als anderen, kann laut der Expertin besser mit Hilfe der Psychologie als mit dem Fach Deutsch als Fremd- und	Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kann nicht alle Fragen beantworten	<b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig

	Zweitsprache beantwortet werden.		
5/45-51	Vorträge zu traumasensiblen Unterricht gibt es laut der Expertin häufiger in Deutschland als in Österreich. In Österreich ist dieses Thema wenig präsent.	Vorträge zu traumasensiblen Handeln in Deutschland häufiger	<b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig
5/78f	Die Lebenssituation von Geflüchteten unterscheidet sich laut Lehrkraft von jener von Nichtgeflüchteten.	Lebenssituation von Geflüchteten und Nichtgeflüchteten unterschiedlich	<b>K3.2.1</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen
5/81-89	Es gab vor dem GeR laut der Expertin wenig Literatur zum Thema Flucht. Die Ausbildung reicht laut der Expertin für den Unterricht mit Geflüchteten aber nicht aus.	vor dem GeR nur wenig Literatur über Flucht; Lehrer*innen-ausbildung unzureichend	<b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig; <b>K5.3</b> unzureichende, zu reformierende Lehrer*innen-bildung
5/95-99	Der Unterricht mit geflüchteten Lernenden ist laut der Expertin unvorhersehbar. Manche reagieren emotional oder abwehrend und es ist laut der Expertin schwierig, vorherzusehen, wann wer wie reagiert.	Unterricht mit geflüchteten Lernenden unvorhersehbar	<b>K1.4</b> Verhaltensauffälligkeiten sind unvorhersehbar und deshalb für Lehrkräfte belastend
5/109f	Belastend für die Expertin als Lehrkraft im Unterricht ist die hohe Emotionalität innerhalb der Gruppe sowie die Unabsehbarkeit.	hohe Emotionalität und Unvorhersehbarkeit als Belastung für Lehrkräfte	<b>K1.4</b> Verhaltensauffälligkeiten sind unvorhersehbar und deshalb für Lehrkräfte belastend
5/111f	Fragen, wie ob Menschen miteinander lernen können, die aufgrund ihrer Nationalität miteinander im Krieg sind, sind laut Lehrkraft für die Planung des Unterrichts relevant.	sensible Unterrichtsplanung	<b>K3.2.1.2</b> Unterrichtsanpassung an individuelle Lebenssituationen durch sensible Unterrichtsplanung

5/116-118	Manche der Lernenden bringen laut der Expertin eine hohe Gewaltbereitschaft oder streng patriarchale Vorstellungen mit.	teils hohe Gewaltbereitschaft und patriarchale Vorstellungen	<b>K1.2</b> Verhaltens- auffälligkeiten wie Grenz- überschreitung
5/122f	Der Diskurs über Flucht war früher laut der Expertin nicht so breit, wie er das heute ist.	Diskurs über Flucht heute breiter als früher	<b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammen- arbeit: relevant aber zu wenig
5/128-130	Rassismus zwischen den verschiedenen Gruppen von Geflüchteten spielt im Hinblick auf die Kursplanung laut der Expertin eine Rolle.	sensible Unterrichtsplanung	<b>K3.2.1.2</b> Unterrichts- anpassung an individuelle Lebens- situationen durch sensible Unterrichts- planung
5/133-142	Herausfordernd ist laut der Expertin das Verhalten mancher Lernenden im Unterricht. Manche schlafen laut der Expertin während des Unterrichts, andere beschwerten sich über den Unterricht, wieder andere können sich nicht konzentrieren oder sind nicht dazu in der Lage, "sich unter die Gruppe zu setzen".	Verhaltens- auffälligkeiten der Lernenden als Herausforderung	<b>K1.4</b> Verhaltens- auffälligkeiten sind unvorhersehbar und deshalb für Lehrkräfte belastend
5/144-149	Hilfestellung für Lehrkräfte im Umgang mit Geflüchteten durch Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen ist laut der Expertin relevant.	Hilfestellung für Lehrkräfte durch Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen wichtig	<b>K5.5.2</b> Zusammenarbeit mit Sozial- arbeiter*innen
5/151f	Es stellt sich laut der Expertin die Frage, wo die Grenze zwischen Sozialarbeit und Unterricht zu ziehen ist.	Grenze zwischen Unterricht und Sozialarbeit?	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innen- rolle
5/154-156	Geflüchtete Lernende sind laut der Expertin, unter anderem aufgrund von Traumatisierung, teilweise bedürftig, orientierungslos und grenzüberschreitend.	Geflüchtete Lernende sind bedürftig, orientierungslos und grenzüberschreitend	<b>K1.2</b> Verhaltens- auffälligkeiten wie Grenz- überschreitung
5/157	Es stellt sich laut der Expertin die Frage, wie Lehrkräfte mit	Umgang von Lehrkräften mit eigenen Grenzen	<b>K4.1.1</b> Reflexion der

	ihren Grenzen umgehen sollen.		Lehrer*innen-rolle
5/161-165	Lehrkräfte sind laut der Expertin keine Sozialarbeiter*innen. Eine Grenze zu ziehen ist laut der Expertin aber einfacher, wenn Lehrkräfte wissen, dass die Geflüchteten außerhalb des Unterrichts weiter betreut werden.	Lehrkräfte sind keine Sozialarbeiter*innen; Grenzziehung einfacher, wenn Betreuung vorhanden	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innen-rolle; <b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig
5/171-174	Geflüchtete Menschen sollten ihre Erlebnisse laut der Expertin erzählen dürfen. Die Lehrkräfte müssen laut der Expertin dazu in der Lage sein, die Geflüchteten in das "Hier und Jetzt zurückzuführen".	Fluchterzählungen zulassen; Zurückführung der Lernenden in das Hier und Jetzt	<b>K3.1.4</b> bei Fluchterzählungen in das „Hier und Jetzt“ zurückführen
5/181-188	Lehrkräfte sind laut der Expertin keine Therapeut*innen. Wenn geflüchtete Lernende von ihren Erlebnissen erzählen wollen, kann laut der Expertin ein extra Treffen vereinbart werden. Um den Unterricht dennoch weiter zu halten, müssen die Geflüchteten laut der Expertin zurück in das "Hier und Jetzt" geholt werden.	Lehrkräfte sind keine Therapeut*innen; Lernende sollen in Hier und Jetzt zurückgeführt werden	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innen-rolle; <b>K3.1.4</b> bei Fluchterzählungen in das „Hier und Jetzt“ zurückführen
5/191-204	Die Lehrkraft sollte Erzählungen der Geflüchteten laut der Expertin "aushalten" und auf diese angemessen reagieren. Es sollte laut der Expertin betont werden, dass das Erlebte schrecklich ist und dass mit den Erzählenden mitgeföhlt wird, aber es sollte auch versucht werden, in das Hier und Jetzt zurückzuholen.	auf Fluchterzählungen angemessen reagieren, Mitgeföhlt betonen und Lernende in das Hier und Jetzt zurückholen	<b>K3.1.2</b> bei Fluchterzählungen aktiv und empathisch zuhören; <b>K3.1.4</b> bei Fluchterzählungen in das „Hier und Jetzt“ zurückführen
5/206-209	Es geht bei Lehrkräften laut der Expertin nicht darum, etwas zu "tun", sondern mehr darum, dass der Unterricht	Fluchterzählungen und Emotionen im Unterricht Raum geben	<b>K3.1.1</b> bei Fluchterzählungen Zeit

	funktioniert und dass Erzählungen und Emotionen dennoch Raum gegeben wird.		zum Zuhören nehmen
5/228-238	Traumata sind laut der Expertin unkontrollierbar. Aus diesem Grund ist auch nicht vorherzusehen, welche Thematiken bei geflüchteten Lernenden negative Reaktionen hervorrufen und welche nicht, da das von Mensch zu Mensch variiert.	Traumata und Reaktionen sind unkontrollierbar und unvorhersehbar	<b>K1.4</b> Verhaltens- auffälligkeiten sind unvorhersehbar und deshalb für Lehrkräfte belastend
5/252-254	Die Migration kann laut der Expertin zu einer Traumatisierung führen.	Migration kann Traumatisierung hervorrufen	<b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig
5/257-269	Geflüchtete Menschen wurden laut der Expertin aus deren Lebenskontexten gerissen und befinden sich deshalb in einer Umbruchphase. Es ist laut der Expertin wichtig, die im Unterricht behandelten Themen lernendenzentriert zu gestalten und diese an die Lebenssituationen der Lernenden anzupassen.	Geflüchtete Menschen sind in Umbruchphase; Unterricht soll an Lebenssituation angepasst werden	<b>K3.2.1</b> Unterrichts- anpassung an individuelle Lebens- situationen
5/287-290	Eine strukturelle Einbettung ist laut der Expertin relevant, wie zum Beispiel über Supervisionen und Teamsitzungen, um als Lehrkraft mit dem Erzählten angemessen umgehen zu können.	strukturelle Einbettung durch Supervisionen und Teamsitzungen wichtig	<b>K5.1.3</b> Austausch mit Lehrer*innen- kolleg*innen ist privat statt strukturell eingebettet;  <b>K5.2.2</b> Supervisionen sind kaum strukturell eingebettet
5/295-298	Lehrkräfte müssen laut der Expertin ihre Grenzen anerkennen. Sie sind laut der Expertin für den Unterricht zuständig und nicht dafür, eine enge Bezugsperson für geflüchtete Menschen zu sein.	Lehrkräfte sind für den Unterricht zuständig und müssen eigene Grenzen anerkennen	<b>K4.1.1</b> Reflexion der Lehrer*innen- rolle

5/299-306	Viele Lehrkräfte sind laut der Expertin überlastet, weil sie sich nicht sicher sein können, dass eine Betreuung der geflüchteten Menschen, zum Beispiel durch Sozialarbeiter*innen, stattfindet.	durch fehlendes Wissen über Betreuung der Lernenden oft Überlastung der Lehrkräfte	<b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig
5/311-316	Es ist laut der Expertin wichtig, sich Wissen anzueignen, zum Beispiel mit Hilfe des Handbuchs des UNHCR, und sich mit traumasensiblen Unterricht zu beschäftigen.	Wissensaneignung	<b>K4.2.5</b> Selbstfürsorge durch Wissensaneignung
5/317-321	Lehrkräfte sollten sich laut der Expertin fragen, ob sie mit "hoher Emotionalität" umgehen können, da sie ansonsten für den Unterricht mit Geflüchteten vielleicht nicht geeignet sind.	Reflexion der eigenen Eignung als Lehrkraft im Hinblick auf hohe Emotionalität	<b>K4.1.2</b> Reflexion der Eignung für den teils emotionalen Beruf
5/323-333	Es ist laut der Expertin relevant, dass Lehrkräfte Unterstützung von außen, zum Beispiel durch Fortbildungen, erhalten, um zu reflektieren, ob Grenzen gezogen werden können und ob keine zu starke Involvierung stattfindet.	Unterstützung von Lehrkräften von außen; Reflexion der eigenen Involvierung und Grenzziehung	<b>K5</b> Zusammenarbeit und Unterstützung
5/335-338	Ratschläge allein sind laut der Expertin nicht genug. Lehrkräfte brauchen laut der Expertin auch Wissen sowie Kolleg*innen, um sich auszutauschen.	Wissensaneignung und Austausch mit Kolleg*innen	<b>K5.1.1</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen wird als unterstützend empfunden
5/339-348	Lehrkräfte sollten sich laut der Expertin die Frage stellen, warum sie mit Geflüchteten arbeiten, da sie besser mit der Thematik umgehen können, wenn sie sich über die Hintergründe des eigenen Handelns im Klaren sind.	Hintergründe des eigenen Handelns aufdecken	<b>K4.1.3</b> Reflexion der Handlungshintergründe

5/367-376	Die sekundäre Traumatisierung sollte laut der Expertin in Weiterbildungen thematisiert werden.	sekundäre Traumatisierung thematisieren	<b>K4.2.4</b> Selbstfürsorge, sonst sekundäre Traumatisierung möglich
-----------	--	---	--

Tabelle 8: Interviewreduktion (eigene Darstellung)

## G. Der Kodierleitfaden

Hauptkategorien	Definition/Kodierregeln	Ankerbeispiele	Ober- und Unterkategorien/nähere Beschreibung
<b>K1</b> Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht	K1 umfasst alle Textstellen, die auf Verhaltensauffälligkeiten von geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht hinweisen.  Konkrete Möglichkeiten zum Umgang werden hingegen in K3 geschildert.	2/73-82; 2/96-103; 2/498f; 4/57-61; 5/95-99; 5/116-118	Verhaltensauffälligkeiten <b>K1.1</b> wie körperliche Beschwerden <b>K1.2</b> wie Grenzüberschreitung <b>K1.3</b> sind unterschiedlich und nicht immer vorhanden <b>K1.4</b> sind unvorhersehbar und deshalb für Lehrkräfte belastend <b>K1.5</b> sollen reflektiert und erklärt werden <b>K1.6</b> sollen im Unterricht berücksichtigt werden
<b>K2</b> Schule als sicherer Ort	K2 umfasst alle Textstellen, die auf die Schule als sicheren Ort hinweisen.	2/154-158; 2/110f; 2/284-286; 2/359-362	Schule als sicherer Ort <b>K2.1</b> in Abhängigkeit von Klassenzusammensetzung <b>K2.2</b> aber oft Unwissenheit der Lehrkräfte diesbezüglich <b>K2.3</b> in Zusammenhang mit Stabilität, Sicherheit, klaren Regeln und Strukturen
<b>K3</b> Umgang mit geflüchteten Lernenden im	K3 umfasst alle Textstellen, die auf den Umgang (der Lehrkräfte		

(DaZ-)Unterricht	<p>oder anderer Lernender) mit den geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht hinweisen.</p> <p>Schilderungen von Verhaltensauffälligkeiten, die eine besondere Berücksichtigung des Umgangs notwendig machen, werden hingegen K1 zugeordnet.</p>		
<b>K3.1</b> Umgang mit Fluchterzählungen	K3.1 umfasst alle Textstellen, die auf Fluchterzählungen der Lernenden und auf den Umgang der Lehrkräfte damit hinweisen.	1/244-246; 1/267f; 2/306-308; 5/171-174	<p>bei Fluchterzählungen</p> <p><b>K3.1.1</b> Zeit zum Zuhören nehmen</p> <p><b>K3.1.2</b> aktiv und empathisch zuhören</p> <p><b>K3.1.3</b> Freiwilligkeit unabdingbar</p> <p><b>K3.1.4</b> in das „Hier und Jetzt“ zurückführen</p>
<b>K3.2</b> Lernendenzentrierter (DaZ-)Unterricht	K3.2 umfasst alle Textstellen, die auf einen lernendenzentrierten Unterricht und Möglichkeiten zu dessen Umsetzung hinweisen.	1/250-263; 1/314-330; 1/357-364; 1/372-389; 2/70f; 2/320-	<p><b>K3.2.1</b> Unterrichts- anpassung an individuelle Lebenssituationen durch</p> <p><b>K3.2.1.1</b> verschiedenste Themengebiete:</p> <p><b>K3.2.1.1.1</b> können dennoch zu negativen</p>

		330; 3/74-79	<p>Reaktionen führen</p> <p><b>K3.2.1.1.2</b> sind vorgegeben, aber individuelle Schwerpunktsetzung möglich</p> <p><b>K3.2.1.1.3</b> ohne „Markierung“</p> <p><b>K3.2.1.2</b> sensible Unterrichtsplanung</p> <p><b>K3.2.2</b> Verständnis für geflüchtete Lernende und deren Bedürfnisse wichtig</p> <p><b>K3.2.3</b> Gruppengespräche und Zusammenarbeit fördern</p>
<b>K4</b> Balance zwischen Nähe und Distanz	<p>K4 umfasst alle Textstellen, die auf Strategien zum Umgang der Lehrkräfte mit den Erfahrungen, die sie mit den geflüchteten Lernenden machen sowie auf Selbstfürsorge hinweisen.</p> <p>Möglichkeiten zur interdisziplinären Zusammenarbeit werden nicht hier, sondern in K5 berücksichtigt.</p>	2/635f	Balance zwischen Nähe und Distanz als Prozess, der gelernt werden muss und ständige Arbeit erfordert

<p><b>K4.1</b> Reflexion des eigenen Rollenverständnisses</p>	<p>K4.1 umfasst alle Textstellen, die auf eine Reflexion des eigenen Rollenverständnisses im Hinblick auf die Balance zwischen Nähe und Distanz, auf die Eignung für den Lehrer*innenberuf sowie auf die eigenen Handlungshintergründe hinweisen.</p>	<p>1/498-516; 1/524-528; 2/30-34; 3/232f; 5/339-348</p>	<p>Reflexion <b>K4.1.1</b> der Lehrer*innenrolle <b>K4.1.2</b> der Eignung für den teils emotionalen Beruf <b>K4.1.3</b> der Handlungshintergründe <b>K4.1.3.1</b> in Zusammenhang mit privater Lebenssituation <b>K4.1.3.2</b> in Zusammenhang mit Sympathie</p>
<p><b>K4.2</b> Selbstfürsorge</p>	<p>K4.2 umfasst alle Textstellen, die auf Strategien zur Selbstfürsorge im Hinblick auf die Balance zwischen Nähe und Distanz hinweisen.</p>	<p>1/335-341; 2/106-108; 2/262-267; 2/608-616; 3/234-239; 4/239f; 4/249-251</p>	<p>Selbstfürsorge <b>K4.2.1</b> durch viel Schlaf <b>K4.2.2</b> durch Trennung von Beruf und Freizeit <b>K4.2.2.1</b> durch Vermeidung von ständiger Erreichbarkeit <b>K4.2.2.2</b> durch Vermeidung von privater Involvierung <b>K4.2.3</b> durch Kommunikation mit den Lernenden <b>K4.2.3.1</b> über eigene Grenzen <b>K4.2.3.2</b> über Überforderung und persönliche Bedürfnisse</p>

			<p><b>K4.2.4</b> sonst sekundäre Traumatisierung möglich</p> <p><b>K4.2.5</b> durch Wissensaneignung</p>
<p><b>K5</b> Zusammenarbeit und Unterstützung</p>	<p>K5 umfasst alle Textstellen, die auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit der Institution, mit Kolleg*innen und anderen Disziplinen beziehungsweise auf die Unterstützung von außen hinweisen.</p>	<p>5/323-333</p>	<p>Unterstützung der Lehrkräfte von außen relevant</p>
<p><b>K5.1</b> Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen</p>	<p>K5.1 umfasst alle Textstellen, die den Austausch der Lehrkräfte mit Kolleg*innen thematisieren.</p>	<p>1/700-707; 2/576f; 2/579f</p>	<p>Austausch mit Lehrer*innenkolleg*innen</p> <p><b>K5.1.1</b> wird als unterstützend empfunden</p> <p><b>K5.1.2</b> wird als nicht hilfreich empfunden</p> <p><b>K5.1.3</b> ist privat statt strukturell eingebettet</p>
<p><b>K5.2</b> Supervisionen</p>	<p>K5.2 umfasst alle Textstellen, die Supervisionen thematisieren.</p>	<p>2/464-472; 2/476f</p>	<p>Supervisionen sind</p> <p><b>K5.2.1</b> unterstützend</p> <p><b>K5.2.2</b> kaum strukturell eingebettet</p>
<p><b>K5.3</b> unzureichende, zu reformierende Lehrer*innenbildung</p>	<p>K5.3 umfasst alle Textstellen, die die Lehrer*innenbildung thematisieren.</p>	<p>1/802-805</p>	<p>Lehrer*innenbildung unzureichend, sollte reformiert werden</p>

<p><b>K5.4</b> Entlastung der Lehrkräfte durch Einbezug der Eltern</p>	<p>K5.4 umfasst alle Textstellen, welche die Zusammenarbeit mit den Eltern und die daraus resultierende Entlastung für die Lehrkräfte thematisieren.</p>	<p>2/580-588</p>	
<p><b>K5.5</b> Interdisziplinäre Zusammenarbeit: relevant aber zu wenig</p>	<p>K5.5 umfasst alle Textstellen, die auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit eingehen.</p>	<p>1/682-689; 2/84-90; 4/228-232; 5/144-149</p>	<p><b>K5.5.1</b> Zusammenarbeit mit Psycholog*innen <b>K5.5.1.1</b> ohne Akzeptanz schwierig <b>K5.5.1.2</b> als Unterstützung für Lehrkräfte <b>K5.5.2</b> Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen</p>

Tabelle 9: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)

## H. Die Eidesstattliche Erklärung



universität  
wien

**Philologisch-  
Kulturwissenschaftliche Fakultät**

Institut für Germanistik  
Universitätsring 1  
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

### Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden
Matrikelnummer: 01416969
Zuname: Spratler
Vorname(n): Katharina
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817): VA 066 814

Erklärung
<p>Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.</p>
20.06.2019 Datum
Katharina Spratler Unterschrift der / des Studierenden

## I. Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der gegenwärtig äußerst aktuellen Thematik des Umgangs von Lehrkräften mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht. Aus diesem Grund setzt sie sich mit bereits bestehenden, theoretischen Erkenntnissen zu Flucht und Trauma auseinander, um darauf aufbauend zu erforschen, inwiefern es für Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht möglich ist, traumasensibel zu handeln, warum ein solches Handeln relevant ist und welche Rahmenbedingungen dafür gegeben sein sollten. Im Zuge dessen werden fünf Expert\*inneninterviews durchgeführt. Diese werden anschließend mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, um dann mit den theoretischen Ausarbeitungen verknüpft zu werden. Auf diese Weise soll eine Beantwortung der Forschungsfrage mit dem Fokus auf traumasensible Handlungen im (DaZ-)Unterricht erfolgen.

The topic of this master thesis is highly relevant to recent and current events: the interaction of teaching staff with potentially traumatized refugees/pupils in the learning environment (of German as a second language). Based on existing theoretical foundations on the topics of escape and trauma, this thesis aims to examine to what extent teaching staff can behave in a trauma-sensitive way, to what extent this behaviour is relevant and which conditions should be created to support potentially traumatized refugees/pupils. To answer the research question with a focus on trauma-sensitive actions within (German as a second language)teaching, five expert interviews were held. Following the qualitative content analysis method after Mayring, theory and empirical findings are discussed and evaluated.