

Prämierte Arbeiten

Traumatasensibel Handeln im (DaZ-)Unterricht

mit potenziell traumatisierten,
geflüchteten Lernenden

Katharina Maria Spratler, BA BA BSc MA

HEFT 3

FORSCHUNGSPREIS INTEGRATION

Mit dem Forschungspreis Integration zeichnet der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) seit dem Jahr 2005 Bachelor-, Diplom- oder Masterarbeiten und Dissertationen im Bereich der Integration von Migrant/innen und Flüchtlingen aus. Prämiert werden Abschlussarbeiten, die neue Forschungsansätze eröffnen.

Hinweis: Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine gekürzte Version der gleichnamigen Abschlussarbeit.

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

Spratler, Katharina Maria (2021): Traumasensibel Handeln im (DaZ-)Unterricht mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden, In: Österreichischer Integrationsfonds: Forschungspreis Integration, Wien.

IMPRESSUM

Medieninhaber, Herausgeber, Redaktion und Hersteller:

Österreichischer Integrationsfonds –
Fonds zur Integration von Flüchtlingen und
MigrantInnen (ÖIF)
Schlachthausgasse 30, 1030 Wien
T: +43 1 710 12 03-0
mail@integrationsfonds.at

Verlags- und Herstellungsort:

Schlachthausgasse 30, 1030 Wien
Grafik: Österreichischer Integrationsfonds
Druck: Gerin Druck GmbH

Grundlegende Richtung:

Wissenschaftliche Publikation zu den Themen
Migration und Integration

Offenlegung gem. § 25 MedienG: Sämtliche
Informationen über den Medieninhaber und die
grundlegende Richtung dieses Mediums können
unter www.integrationsfonds.at/impressum
abgerufen werden.

Urheberrecht: Alle in diesem Medium veröffent-
lichten Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.
Ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Ur-
hebers ist jede technisch mögliche oder erst in
Hinkunft möglich werdende Art der Vervielfälti-
gung, Bearbeitung, Verbreitung und Verwertung
untersagt, sei es entgeltlich oder unentgeltlich.

Haftungsausschluss: Die Inhalte dieses
Mediums wurden mit größtmöglicher Sorg-
falt recherchiert und erstellt. Für die Richtig-
keit, Vollständigkeit und Aktualität der
Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Weder der Österreichische Integrationsfonds
noch andere an der Erstellung dieses Mediums
Beteiligte haften für Schäden jedweder Art,
die durch die Nutzung, Anwendung und Weiter-
gabe der dargebotenen Inhalte entstehen.

Sofern dieses Medium Verweise auf andere
Medien Dritter enthält, auf die der Österrei-
chische Integrationsfonds keinen Einfluss ausübt,
ist eine Haftung für die Inhalte dieser Medien
ausgeschlossen. Für die Richtigkeit der Informa-
tionen in Medien Dritter ist der jeweilige Medien-
inhaber verantwortlich.

Die Publikation gibt die Meinungen und An-
sichten der Autorin wieder und steht nicht für
inhaltliche, insbesondere politische Positionen
der Herausgeber oder des Österreichischen
Integrationsfonds.

Erscheinungsjahr: 2021

Über die Integrationshefte

Die Reihe „Integrationshefte“ präsentiert die Arbeiten junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit dem Forschungspreis Integration ausgezeichnet wurden.

Der ÖIF fördert mit diesem Preis die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration und Integration. Wie ideen- und facettenreich sich die Forschenden mit diesen Themenfeldern auseinandersetzen, ist in den Integrationsheften nachzulesen.

Die Integrationshefte bieten den jungen Forscherinnen und Forschern eine breitere Öffentlichkeit und zeigen die Vielfalt der bearbeiteten Themen, Blickwinkel und Forschungsansätze.

Inhalt

Executive Summary	5
1. Einleitung	7
2. Theoretischer Rahmen	8
2.1 Flucht.....	8
2.2 Flucht und Trauma.....	9
2.3 Trauma	10
2.4 Relevanz sicherer Orte	13
2.5 Traumazentrierte Psychotherapie und traumasensible pädagogische Handlungskompetenz.....	14
2.6 Traumasensibles Handeln und Vorschläge zur Unterstützung durch/von Lehrkräfte(n)	16
3. Zum methodischen Vorgehen	20
4. Ergebnisse	23
5. Diskussion	25
6. Limitationen	29
7. Zusammenfassung	29
8. Literaturverzeichnis	30

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Überblick über die Forschungsergebnisse	28
---	----

Executive Summary

Zum Jahresende 2017 gab es laut des UNHCRs weltweit beinahe 70 Millionen Menschen, die sich auf der Flucht befanden. Viele dieser Menschen kamen und kommen nach wie vor im pädagogischen Kontext mit Lehrkräften in Berührung. Umso mehr stellt sich die Frage, wie mit diesen potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht angemessen umgegangen beziehungsweise traumasensibel gehandelt werden kann. Aus diesem Grund wurde die folgende Forschungsfrage gestellt: *Inwiefern ist es für Lehrkräfte möglich, mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden 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?*

Zunächst werden bereits vorhandene Erkenntnisse zu Flucht und Trauma erläutert. Darüber hinaus geht es darum, was es bedeutet, auf der Flucht zu sein und welche Verluste das mit sich bringen kann. Auch inwiefern Flucht und (Sprachen-)Lernen zusammenhängen und welche didaktischen Empfehlungen diesbezüglich bereits vorhanden sind, wird thematisiert. Anschließend wird auf den Zusammenhang von Flucht und Trauma eingegangen, wobei erläutert wird, aus welchen Gründen eine Flucht und die damit verbundenen Ergebnisse zu einem Trauma führen können. Im Anschluss daran werden sowohl

verschiedene Typen von Traumata als auch mögliche Kurz- und Langzeitfolgen, Risiko- und Schutzfaktoren vorgestellt. Weiters werden Möglichkeiten zur Unterstützung bei einer Traumatisierung, zum Beispiel über die Förderung von *sicheren Orten*, geschil- dert und es wird auf die Beachtung von Sicherheit, Stabilität, Transparenz und klaren Regeln sowie auf die Relevanz einer angemessenen Beziehungsge- staltung eingegangen. Darüber hinaus werden Möglichkeiten zum trauma- sensiblen Handeln im (DaZ-)Unterricht thematisiert, bevor auf Methoden, um die Lernenden in das *Hier und Jetzt* zu- rückzuholen sowie für die Erhaltung der Balance zwischen Nähe und Distanz auf Seiten der Lehrkräfte, eingegangen wird.

Anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert. Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden fünf Experteninterviews mit Personen aus verschiedenen Professionsbereichen durchgeführt. Zur Ermöglichung des Vergleichs der Interviews wurde ein Leit- faden erstellt. Die Datenaufbereitung erfolgte mit der Software MAXQDA. Im Anschluss daran wurde die Interview- auswertung mit Hilfe der *Zusammenfas- senden Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. Mayring 2010; Mayring/ Brunner 2010; Mayring 2017; Mayring/ Fenzl 2019) durchgeführt. Hierzu wur- den zunächst deduktive Kategorien erarbeitet, anhand derer entschieden wurde, welche Transkriptstellen relevant

sind, bevor aus diesen Transkriptstellen induktive Kategorien abgeleitet wurden. Bei der Analyse wurde einem Ablaufmodell gefolgt, wobei alle relevanten Transkriptstellen paraphrasiert, generalisiert, reduziert und schlussendlich zu induktiven Haupt- und Oberkategorien sowie zu Unterkategorien auf verschiedenen Ebenen zusammengefasst wurden.

Zu guter Letzt wurden die empirischen Ergebnisse mit der zuvor erarbeiteten Theorie verbunden. Anhand dessen ließen sich vier Aspekte, welche für traumasensibles Handeln mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht relevant sind, feststellen. Zum einen zeigte sich, wie wichtig traumasensibles Handeln ist, da potenziell traumatisierte, geflüchtete Lernende vielfältige Verhaltensauffälligkeiten zeigen und daraus eine Unvorhersehbarkeit des (DaZ-)Unterrichts für Lehrkräfte resultiert. Weiters konnten die Ziele traumasensibler Handlungen im (DaZ-)Unterricht herausgearbeitet werden. Diese sind ein angemessener Umgang mit den potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden, deren optimale Unterstützung sowie der Aufbau einer lernförderlichen Beziehung zwischen den potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden und den Lehrkräften. Darüber hinaus wurden verschiedene Realisierungsmöglichkeiten für traumasensible Handlungen im (DaZ-)Unterricht deutlich. Dies sind didaktische Materialien, wie beispielsweise jene des UNHCRs, die Gestaltung eines sicheren Ortes, das Zurückholen der potenziell traumatisierten, geflüch-

teten Lernenden in das *Hier* und *Jetzt*, das Zuhören bei und das Zulassen von Flüchterzählungen, ein lernendenzentrierter Unterricht sowie eine sensible Unterrichtsplanung. Schlussendlich konnten auch Rahmenbedingungen festgemacht werden, welche für eine erfolgreiche Umsetzung traumasensibler Handlungen im (DaZ-)Unterricht unabdingbar sind. Dies sind unter anderem die Erhaltung der Balance zwischen Nähe und Distanz bei Lehrkräften, die institutionelle, strukturelle Einbettung von Supervisionen, Fortbildungen und interdisziplinärem Austausch sowie die Reformierung der Lehrerbildung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es wichtig ist, 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 zu erreichen, existieren unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich, auch wenn diese spezifisch für den (DaZ-)Unterricht noch weiter ausgebaut werden sollten. Die erfolgreiche Umsetzung der traumasensiblen Handlungen im (DaZ-)Unterricht ist nur möglich, wenn die dafür relevanten, institutionellen Rahmenbedingungen gegeben sind. Dennoch sind traumasensible Handlungen unabdingbar, da Lehrkräfte im pädagogischen Kontext häufig mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden in Kontakt kommen und eine tragende Rolle für diese Menschen spielen.

In weiterführenden Arbeiten wäre es möglich, den Schwerpunkt auf eine spezifische Altersgruppe oder auf einen konkreten Schultyp zu legen, um herauszufinden, ob und inwiefern dies das traumasensible Handeln beeinflusst. Außerdem wäre es sinnvoll, neue Didaktisierungsvorschläge 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 gegebenenfalls modifiziert werden oder aber es wäre möglich, Verhaltensbeobachtungen im Unterricht durchzuführen, um die Umsetzung traumasensibler Handlungen durch Lehrkräfte zu beleuchten.

1. Einleitung

Das Ziel der vorliegenden Erarbeitungen war es, herauszufinden, inwiefern Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht¹ *traumasensibel*² handeln können, aus welchen Gründen ein solches Handeln relevant ist und welche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung erforderlich sind. Dabei wurde die Interaktion mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden fokussiert. Die zugrundeliegende Frage war folgende: *Inwiefern ist es für Lehrkräfte möglich, mit potenziell traumatisierten Geflüch-*

teten 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? Bei der Literaturrecherche zu den Themen *Trauma*, *Flucht*³ und *(DaZ-)Unterricht* fiel auf, dass wenige konkrete Methoden für die Umsetzung traumasensibler Handlungen innerhalb des (DaZ-)Unterrichts existieren. Da die Thematik rund um Geflüchtete gegenwärtig sehr

-
- 1 Der Ausdruck *(DaZ-)Unterricht* wird verwendet, weil zum einen ein Bezug auf den DaZ-Kontext erfolgte, 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. Jedoch hat sich zum anderen herausgestellt, dass Lehrkräfte im gesamten Unterrichtskontext für traumasensibles Handeln und für unterschiedlichste Bedürfnisse der potenziell traumatisierten Geflüchteten sensibilisiert werden sollten.
 - 2 Bisher existiert nicht *das* Konzept von traumasensiblen Handlungen im (DaZ-)Unterricht. Deshalb bestand ein Ziel darin, traumasensible Handlungen und deren Umsetzungsmöglichkeiten durch Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht zu erläutern.
 - 3 Unter *Flucht* wird ein unfreiwilliger Migrationsprozess verstanden (vgl. Kronsteiner 2002, S. 69).

aktuell ist, ist es jedoch notwendig, auf das traumasensible Handeln als Möglichkeit zu einem angemessenen Umgang mit diesen Menschen aufmerksam zu machen. In Bezug auf den (DaZ-)Unterricht bedeutet das, die Lehrkräfte auf eine Weise zu sensibilisieren, dass sie geflüchteten, potenziell traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen so begegnen, dass deren Traumata im (DaZ-)Unterricht mitberücksichtigt und mit den Individuen traumasensibel umgegangen wird,

um eine Re-Traumatisierung zu verhindern, die Lernenden in ihrer jeweiligen Lebenssituation optimal zu unterstützen und ihnen die Schule als sicheren Ort zu vermitteln. 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.

2. Theoretischer Rahmen

Zunächst wird auf die Themen *Flucht* und *Trauma* sowie auf deren Zusammenhang eingegangen, bevor traumasensible Handlungsmöglichkeiten fokussiert werden.

2.1 Flucht

Zum Jahresende 2017 befanden sich weltweit beinahe 70 Millionen Menschen auf der Flucht. Davon waren mehr als die Hälfte Kinder und Jugendliche (vgl. UNHCR 2018). Die Betroffenen flüchten aus Kriegs- oder Krisengebieten, erleben oftmals den Verlust von Angehörigen, Misshandlung, Folter,

sexualisierte Gewalt, Armut, Hunger und Durst (vgl. Siebert 2018, S. 6, 20). Wenn die Geflüchteten⁴ keine Unterstützung erfahren und nicht die Erlaubnis erhalten, zu arbeiten oder eine Arbeit zu übernehmen, die ihrer ursprünglichen Qualifikation entspricht, können Gefühle der Isolation und der Wertlosigkeit entstehen. Das Gefühl der Wertlosigkeit wird noch durch die Verfolgung, die im Herkunftsland teilweise stattgefunden hat, und das daraus 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). Darüber hinaus

4 Da es darum geht, welche Traumata Menschen, die aus verschiedensten Gründen geflüchtet oder noch auf der Flucht sind, erlebt haben, wird von *Geflüchteten* gesprochen. So gelingt es, alle flüchtenden beziehungsweise geflüchteten Personen miteinzubeziehen.

bringen Geflüchtete andere Voraussetzungen zum (Sprachen-)Lernen mit als dies bei anderen Lernenden der Fall ist. Sie stehen unter enormem Druck, eine neue, für sie unbekannte Sprache zu erlernen, um zu einem positiven Asylbescheid beizutragen, haben nur wenige Gelegenheiten, ihre Herkunftssprache anzuwenden und einen großen Teil der Identität, des Status und der Beziehungen verloren. Um eine Sprache angemessen lernen zu können, benötigen Menschen jedoch Ressourcen, einen gewissen Grad an Lernmotivation und eine positive Einstellung zur Sprache an sich (vgl. Plutzar 2016, S. 119). Da diese Voraussetzungen häufig nicht gegeben sind, ist ein Lernen der neuen Sprache in höchstem Maße erschwert⁵. Hieraus lässt sich ableiten, dass spezielle Methoden in Bezug auf das (Sprachen-)Lernen von potenziell traumatisierten Geflüchteten im (DaZ-)Unterricht notwendig wären⁶. Somit ist es wichtig, nicht nur jene Professionellen, welche in Wohngruppen oder Flüchtlingshilfen tätig sind, sondern auch Lehrkräfte, insbesondere jene im (DaZ-)Unterricht, für einen Umgang mit potenziell traumatisierten Geflüchteten zu sensibilisieren (vgl. Ghaderi 2016, S. 57). Zur Ermöglichung dessen ist ein Grundwissen im traumatologischen Bereich vorteilhaft. Bisher wurden Traumatisierungen im (DaZ-)Unterricht jedoch kaum wahrgenommen, vor allem, weil zuvor die Thematik

rund um Flucht keinen besonderen Stellenwert einnahm. Da sich dies in den letzten Jahren 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).

2.2 Flucht und Trauma

Traumatisierungen können im Kontext der Flucht auf verschiedenste, als negativ erlebte, Ereignisse folgen. Dazu gehören der Krieg und die eventuell stattfindende Verfolgung, aber auch der anschließende Migrationsprozess im Sinne der Flucht und/oder dem Aufenthalt in Lagern. Es werden auch die anfängliche Situation im Aufnahme-land sowie eine eventuelle Remigration dazugezählt, je nachdem, ob diese freiwillig stattfindet oder nicht. Zudem sind *kumulative Traumata* möglich, wenn sich viele gleichzeitige Ereignisse auf eine Weise aufsummieren, die es dem Individuum unmöglich macht, sich zu erholen (vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 137, 315). Die Traumatisierungen finden bei Geflüchteten sequenziell statt, wobei von sechs Stadien ausgegangen wird, die jedoch nicht bei allen in gleicher Weise zutreffen. Besonders die Stadien drei und vier sind für Lehrkräfte von Bedeutung. Das dritte Stadium beschäftigt

5 Wie ein positives Sprachenlernen im Kontext der Flucht ermöglicht werden kann, schildert Plutzar (2016).

6 Didaktische Methoden zum Thema *Flucht* empfiehlt der UNHCR für den Unterricht in der Grundschule. Weitere Unterrichtsempfehlungen zum Thema *Flucht* sind bei Toifl und Hefel (2018) einsehbar.

sich mit der Zeit der Ankunft im neuen Land. Die Geflüchteten werden mit unterschiedlichen Problemen, wie einer unsicheren rechtlichen⁷, ökonomischen und häuslichen Situation konfrontiert. Im vierten Stadium steht das Andauern der, als vorläufig angenommenen, Situation im Vordergrund. Entweder wird die Situation nach wie vor als vorläufig angesehen, wodurch zwar ein Aufrechterhalten der eigenen Identität einfacher, eine Integration jedoch schwieriger ist, oder es kommt zu einer Akzeptanz, wodurch eine Rückkehr in das Herkunftsland nicht mehr in Frage kommt. Dann ist es umgekehrt, die Integration wird erleichtert, die eigene Identität kann jedoch einen starken Bruch erleiden (vgl. Becker 2006, zit. n. Plutzar 2016, S. 113ff; Siebert 2018, S. 21). Diese beiden Stadien zeigen, dass Geflüchtete von Unsicherheiten und Ängsten geprägt sind und, solange sie ihre neue Situation nicht akzeptieren, keine Ressourcen besitzen, die zu einem erfolgreichen (Sprachen-)Lernen beitragen (vgl. Plutzar 2016, S. 115). Das (Sprachen-)Lernen wird auch wesentlich davon beeinflusst, ob ein Individuum der Ansicht ist, dass sich die Anstrengungen lohnen oder nicht. Zusätzlich wird das Herkunftsland bei Schwierigkeiten im neuen Land nach einiger Zeit idealisiert, wodurch die Integration und das (Sprachen-)Lernen zusätz-

lich erschwert werden. Hinzu kommen Diskriminierungserfahrungen im neuen Land (vgl. Fronck 1996, S. 49), soziale Isolation, Ungewissheit in Bezug auf das Asylverfahren und die Unmöglichkeit, legal zu arbeiten (vgl. Lueger-Schuster 1996, S. 29ff). Darüber hinaus bieten Heime für Geflüchtete häufig wenige Rückzugs- oder Ruhemöglichkeiten, die Bewahrung der eigenen Intimsphäre ist schwierig und es sind oft keine Übersetzer/innen oder Vertrauenspersonen vorhanden (vgl. Baierl 2017b, S. 243f; Plutzar 2016, S. 116). All dies wirkt sich verstärkend auf eine mögliche Traumatisierung bei Geflüchteten aus und „trägt dazu bei, dass sich die seelischen Belastungen nach der Ankunft zunächst erhöhen“ (Jütte 2017, S. 45).

2.3 Trauma

Im Alltag stellt *Trauma*⁸ einen weitläufigen Begriff dar, der für verschiedenste politische Ereignisse sowie persönliche Erlebnisse verwendet wird. Aus wissenschaftlicher Perspektive wird unter *Trauma* jedoch nicht ein einzelnes, auslösendes Ereignis, sondern vielmehr ein „Prozess der Traumatisierung“ (Ghaderi 2016, S. 62) verstanden. Nach dem DSM-IV-TR⁹ müssen für die Zuschreibung eines Traumas zwei

7 Zur rechtlichen Situation von Geflüchteten kann unter anderem bei Harboe, Mainzer-Murrenhoff und Heine (Hrsg.) (2016) oder bei Siebert (2018) nachgelesen werden.

8 Der Begriff *Trauma* kommt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie *Verletzung* (vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 14; Fischer/Riedesser 2003, S. 22).

9 Dieses entspricht einer überarbeiteten Version des *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Diseases*.

Aspekte erfüllt sein. Zum einen wird/ werden eines oder mehrere Ereignis(se) persönlich erlebt, welche(s) eine Bedrohung für den eigenen Körper oder die Psyche darstellt/darstellen. Dasselbe gilt, wenn beobachtet wird, dass eine Bedrohung für den Körper oder die Psyche einer anderen Person besteht. Zum anderen reagiert das Individuum entweder mit extremer Furcht oder einem Gefühl der vollkommenen Hilflosigkeit beziehungsweise der Unmöglichkeit zur Kontrolle der Situation (vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 14). Das bedeutet, dass ein objektives Ereignis mit subjektivem Erleben in Zusammenhang steht (vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 62). Traumatische Ereignisse können durch ihre Plötzlichkeit, Heftigkeit und Ausweglosigkeit definiert werden (vgl. Pausch/Matten 2018, S. 4). 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* beziehungsweise multiple Traumata treten hingegen wiederholt auf, wodurch von einer bestimmten Vorhersehbarkeit und Prozesshaftigkeit ausgegangen werden kann, wie dies bei längerem Aufenthalt in einem Kriegsgebiet oder bei Fluchterlebnissen der Fall ist. Das bedeutet, dass, je nach Ereignis, verschiedene Arten von Traumata und Traumafolgestörungen resultieren können (vgl. Terr 1991, zit. n. Landolt/Hensel 2008, S. 14f; Jegodtka/Luitjens 2016, S. 56f). Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit ist die Einteilung der Traumata nach Verursachung. Es wird

von *non-intentionalen* beziehungsweise *akzidentiellen Traumata* gesprochen, wenn die Ursache eine zufällige ist, wie eine Naturkatastrophe oder ein Unfall in der Arbeitswelt. Dahingegen beinhalten *intentionale Traumata* beziehungsweise *man-made disasters* Geschehnisse, welche absichtlich durch andere Menschen hervorgerufen wurden. Es wird davon ausgegangen, dass intentionale Traumata schwerer von Menschen verarbeitet werden können, da dadurch das eigene Selbst- und Weltbild stark erschüttert werden (vgl. Pausch/Matten 2018, S. 5). Zudem können Typ I und Typ II der Traumata mit dem *akzidentiellen* beziehungsweise dem *intentionalen* Trauma kombiniert werden. Je nachdem kann ein unterschiedlicher Schweregrad der Traumatisierung die Folge sein (vgl. Siebert 2018, S. 22).

Traumata können sowohl Kurz- als auch Langzeitfolgen nach sich ziehen, die aufgrund unterschiedlichster Aspekte, wie Schutz- und Risikofaktoren des Individuums, verschieden sind. Je länger das Ereignis andauert und je häufiger es auftritt, desto schwerwiegender sind die Folgen. Schutzfaktoren, welche einer Traumatisierung entgegenwirken, sind mindestens eine stabile Bezugsperson, ein kontaktfreudiges Temperament und überdurchschnittliche Intelligenz. Dadurch kann es vorkommen, dass Personen trotz 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 Risikofaktoren zählen eine wenig gefestigte Persönlichkeit, ein schlechter Gesundheitszustand, frühere psychische Krankheiten oder negative Erlebnisse, ein niedriger sozio-ökonomischer Status der Eltern sowie weitere, stressverursachende Faktoren. Außerdem sind als weiblich gesehene Personen gefährdeter als männliche. Zu den Kurzzeitfolgen von Traumata zählen Gefühle der Verstörung, körperliche Schmerzen, Gefühllosigkeit, ein emotionales Durcheinander und die Unfähigkeit, das Geschehene räumlich oder zeitlich¹⁰ einzuordnen (vgl. Huber 2005, S. 68, 82f). Auch Langzeitfolgen, wie Konzentrationsschwächen oder Vergesslichkeit, können entstehen. Darüber hinaus können Angstgefühle, insbesondere vor der Dunkelheit oder dem Alleinsein, auftreten, worauf anklammerndes Verhalten folgt. Weiters sind aggressives Verhalten, Wutausbrüche oder ein sozialer Rückzug möglich. Teils kommen Verhaltensauffälligkeiten, wie Zappeln oder Stören, vor. Auch sind

Schlafprobleme, Alpträume, psychosomatische Beschwerden oder Suizidgeanken möglich. Frauen leiden teilweise an Menstruationsproblemen. Zudem sind manche der traumatisierten Personen schreckhaft und reizbar, da ihr Stresslevel erhöht ist (vgl. Ghaderi 2016, S. 72). Auch Störungen im Beziehungsverhalten können auftreten. Bei Kindern kann es zu einem negativen Einfluss auf deren zukünftige kognitive Entwicklung kommen (vgl. Huber 2005, S. 11, 117). Eine weitere Langzeitfolge von Traumata ist die *Posttraumatische Belastungsstörung*¹¹ (PTBS) (vgl. Ghaderi 2016, S. 62). Davon wird gesprochen, wenn sowohl Konstriktionen¹² als auch Intrusionen¹³ sowie Überregung¹⁴ vorliegen und diese Symptome über vier Wochen andauern. Die Symptome treten meist innerhalb von einem halben Jahr nach dem/den traumatischen Ereignis(sen) auf (vgl. Pausch/Matten 2018, S. 7). Es kann jedoch sein, dass das traumatische Ereignis erst mehrere Jahre später als lebensbedrohlich eingestuft wird.

10 Die Unfähigkeit zur Einordnung der Geschehnisse wird teilweise der *Dissoziation* zugeordnet. Dadurch können verschiedenste Sinneswahrnehmungen ausgeblendet werden, damit ein Aushalten des/der traumatischen Ereignis(s) möglich ist (vgl. Plutzar 2016, S. 111).

11 Der medizinische Aspekt von PTBS wird von Benkert, Hautzinger und Grad-Morgenstern (2008) detailliert beleuchtet. Hier wird auf den Zusammenhang zwischen PTBS und Trauma eingegangen: Khamis (2015) oder Schäfer, Zvielli, Höfler, Wittchen und Bernstein (2018).

12 Der soziale und emotionale Rückzug sowie das Vermeiden von Situationen, welche Erinnerungen an das Trauma hervorrufen, können hierzu gezählt werden (vgl. Huber 2005, S. 69; Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54).

13 Intrusionen, also Alpträume oder Tagträumereien, kommen vor, wenn *Trigger* aufgetreten sind. Trigger 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 Berührungen sein (vgl. Siebert 2018, S. 23).

14 Hierzu zählen unkontrolliertes Schluchzen, Weinen, Konzentrations- und Schlafprobleme (vgl. Huber 2005, S. 69; Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54). Durch stressvolle Situationen, auf die üblicherweise mit einer Flucht oder einem Kampf reagiert wird, kommt es zur Hormonausschüttung. Da beide Arten der Verteidigung nicht möglich sind, bleiben die überschüssigen Hormone im Körper und führen zu einer Überregung, die lange andauern kann (vgl. Plutzar 2016, S. 111).

Dann ist es möglich, dass eine PTBS lange nach dem/den ursprünglichen Ereignis(sen) auftritt (vgl. Fischer/Riederer 2003, S. 46, 48). Auch andere Traumafolgestörungen, wie depressive, somatoforme oder dissoziative Störungen, Angststörungen oder Substanzabhängigkeiten, sind möglich. Meist sind komorbide Störungen der Fall, was bedeutet, dass verschiedene psychische Störungen zur selben Zeit auftreten (vgl. Ghaderi 2016, S. 69). Traumata beziehungsweise traumatisierende Ereignisse sowie deren Folgen können somit äußerst verschieden sein. Es ist deshalb beinahe unmöglich, vorherzusagen, wer aufgrund negativer Erlebnisse welche Art von Traumafolgestörung entwickeln beziehungsweise ob er/sie überhaupt eine Traumatisierung erleiden wird.

2.4 Relevanz sicherer Orte

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, sollten auch in Institutionen, welche mit potenziell traumatisierten Geflüchteten in Kontakt sind, ein Verständnis für Traumata sowie einen angemessenen Umgang mit den potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden fokussieren (vgl. Jegodtka/

Luitjens 2016, S. 38f). Weil Traumata zu extremer Hilflosigkeit, Angst und Stress führen, ist es essenziell, sogenannte *sichere Orte*, in Form von Stabilität und Sicherheit¹⁵, zu schaffen. Denn körperliche und psychische Stabilisierung eines Individuums sind nur möglich, wenn die Voraussetzung eines Gefühls von Sicherheit erfüllt ist, was somit auch das Schulgebäude beziehungsweise den Klassenraum betrifft. Hierzu zählen die Zuverlässigkeit der Lehrkraft (vgl. Zimmermann 2017, S. 69) und eine kontinuierliche Bezugsperson. Sollte es zu Veränderungen kommen, müssen diese frühzeitig transparent gemacht werden (vgl. Siebert 2018, S. 32f). Große, unübersichtliche Schulgebäude können zu Überforderung führen. Dem kann durch Personen entgegengewirkt werden, welche die Lernenden zu Beginn empfangen und in die Klassenräume begleiten. Auch eine freundliche Raumgestaltung sowie die Beschilderung von Toiletten und Ausgängen sind wichtig (vgl. Zimmermann 2017, S. 119). Darüber hinaus können Rituale zu einem Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit beitragen (vgl. Siebert 2018, S. 33). Auch klare Regeln sind relevant, damit Lernende sich angstfrei entfalten können (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 78). Bedeutsam ist weiters die vollkommene Vermeidung von Gewalt (vgl. Jütte 2017, S. 74f). Zudem sollte die Multikulturalität aller Beteiligten respektiert und an-

15 Die innere Sicherheit bezieht sich auf die eigene Überzeugung, mit dem traumatischen Material umgehen zu können und über Selbsthilfestrategien zu verfügen. Die äußere Sicherheit umfasst das Umfeld, welches möglichst strukturierend und sicherheitsgebend gestaltet sein sollte (vgl. Ghaderi 2016, S. 70f).

erkannt und es sollten Möglichkeiten zum Kontakt mit Übersetzer/innen geschaffen werden (vgl. Baierl 2017b, S. 246). Sicherheit bedeutet auch, dass ein Kursbesuch, wenn möglich, freiwillig stattfindet. Ist dies nicht der Fall, kann es sein, dass negative Gefühle, welche die erzwungene Flucht aktiviert hat, noch verstärkt werden. Dies kann dazu beitragen, dass das (Sprachen-)Lernen äußerst langsam stattfindet (vgl. Plutzar 2016, S. 125). Diese Freiwilligkeit betrifft auch die Teilnahme an Aktivitäten während des (DaZ-)Unterrichts. 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 gegeben werden. Wichtig ist es des Weiteren, die Pausensituation angemessen zu gestalten, da diese durch Reizüberflutung, mangelnde Emotionskontrolle oder Orientierung überfordernd sein kann. Hierfür ist es notwendig, ruhige Aufenthaltsorte, wie eine Lesecke, zugänglich zu machen. Auch sollte der Zugang zu individueller Betreuung, wie zu einer Pausenaufsicht, gegeben sein. Zudem kann die Strukturierung von Pausen, wie durch Spiele und Aktivitäten, einer Überforderung entgegenwirken (vgl. Lohmann 2016, S. 51, 93).

Unabdingbar ist es, auch die gesellschaftliche Ebene miteinzubeziehen und Traumata und deren Folgen im öffentlichen Diskurs publik zu machen, um auf

die Thematik aufmerksam zu machen und eine Auseinandersetzung damit zu ermöglichen (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 95f). Auf diese Weise kann nach Scherwath und Friedrich (vgl. 2016, S. 130) Betroffenen 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. Es soll aufgezeigt werden, dass über solche Erfahrungen gesprochen werden darf, um eine Enttabuisierung der Thematik zu ermöglichen.

2.5 Traumazentrierte Psychotherapie und traumasensible pädagogische Handlungskompetenz

Auch 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 und die soziale Unterstützung durch Bezugspersonen gewährleistet sein (vgl. Hantke/Görges 2012, S. 143ff; Landolt/Hensel 2008, S. 18). Es werden in der traumazentrierten Psychotherapie drei Phasen voneinander unterschieden, wobei für den (DaZ-)Unterricht die Phase der *Stabilisierung* bedeutsam ist. Diese bezieht sich auf die Orientierung an den

Ressourcen der Geflüchteten sowie auf deren Möglichkeiten zur Kontrolle der eigenen Gefühle und Verhaltensweisen. Das hängt auf der affektiven Ebene besonders mit der Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls zusammen (vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 20ff). Diese Stärkung kann im (DaZ-)Unterricht unterstützt werden, indem die Lehrkraft den Lernenden positive Rückmeldungen zu Handlungen oder Leistungen gibt. Sind negative Rückmeldungen notwendig, sollten diese erklärt und Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden (vgl. Lohmann 2016, S. 76). Auch ein unterstützendes und sicheres soziales Umfeld ist wichtig (vgl. Landolt/Hensel 2008, S. 20ff). Bedeutsam ist außerdem eine angemessene Beziehungsgestaltung. Der Aufbau solcher Beziehungen ist aber nur möglich, wenn die Professionellen Hintergrundwissen zu Traumata und Flucht mitbringen und mit potenziell traumatisierten Geflüchteten angemessen umgehen (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 89). Um den Aufbau von solchen Beziehungen zu ermöglichen, sind nach Scherwath und Friedrich (vgl. 2016, S. 90ff) feinfühlig Interaktionen, im Sinne von Aufmerksamkeit der Lehrkraft gegenüber den Lernenden sowie von Wahrnehmen und angemessenem Interpretieren von deren Signalen, notwendig. Hierzu gehört auch die Präsenz der Lehrkraft, denn nur, wenn diese nicht nur äußerlich sondern auch innerlich vollständig anwesend ist, ist sie für die Lernenden erreichbar und kann sich ihnen zuwenden. Die Handlungsmöglichkeiten auf pädagogischer Seite finden sich 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 (vgl. Zimmermann 2017, S. 34). Übungen für junge Lernende, die im (DaZ-)Unterricht durchgeführt werden können, sind jene zur Emotionsregulation, wie das Erzählen von Geschichten zu bestimmten Gefühlen oder das Malen von Gesichtern, die zu spezifischen Gefühlen passen. Eine Möglichkeit ist außerdem, dass Kinder und Jugendliche Fotos erhalten, die bestimmte Gefühle zeigen. Diese sollen, passend zu Geschichten, hochgehalten werden, um eine Sensibilisierung für verschiedenste Gefühle zu ermöglichen. Auch 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 zudem Entspannungstechniken, die sich für kurze Unterbrechungsphasen im Unterricht eignen (vgl. Sendera/Sendera 2011, S. 358ff). Dadurch kann die Emotionsregulation von traumatisierten Lernenden verbessert werden, da sie ansonsten häufig, durch mangelnde Impulskontrolle, in Konflikte geraten und es ihnen deshalb schwerer fällt, sich in eine Klasse zu integrieren (vgl. Lohmann 2016, S. 84).

Ein Konzept, das den Ansätzen der Traumapädagogik entspricht, ist die *traumasensible pädagogische Handlungskompetenz*, wobei bereits der Name darauf hinweist, dass sich das

Konzept auf den gesamten pädagogischen Bereich bezieht, insbesondere auf die Kinder- und Jugendhilfe sowie auf damit konnotierte Einrichtungen (vgl. Zimmermann 2017, S. 57). Auch dieses Konzept fokussiert die Beziehungsgestaltung. 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. Weiters wird auch hier betont, dass es relevant ist, den traumatisierten Menschen Sicherheit sowie ein Gefühl von Kontrolle zu geben und dadurch Ängste und Unsicherheiten zu verringern, indem Transparenz in den verschiedensten Situationen gewährleistet wird. Zudem spielen Höflichkeit und ein respektvoller Umgang miteinander eine Rolle (vgl. Ghaderi 2016, S. 72). Auch sollten als Reaktion auf Erzählungen keine relativierenden Aussagen, wie „Es hätte noch viel schlimmer kommen können.“ (Fürst 2016, S. 50) getätigt werden. Lehrkräfte sollten aktiv zuhören und sich selbst reflektieren, um weniger angemessene Handlungen in der Zukunft zu verhindern (vgl. Fürst 2016, S. 50; vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 168). Als Lehrkraft ist es weiters wichtig, zu akzeptieren, dass der Fokus auf dem Zuhören liegt und nicht darauf, eine Lösung zu finden (vgl. Fürst 2016, S. 56). Auch sollen klare Regeln für eine Kontaktaufnahme außerhalb des Unterrichts formuliert werden, damit bei einer Überforderung von Lernenden zwar eine Kontaktaufnahme möglich ist, Lehrkräfte dadurch aber nicht überlastet werden (vgl. Baierl 2017a, S. 77).

Der Unterschied zwischen traumazentrierter Psychotherapie und Traumapädagogik besteht darin, dass sich verschiedene Arten der Therapien, wie auch die traumazentrierte Psychotherapie, auf das traumatisierte Individuum konzentrieren und zu dessen Stabilisierung beitragen wollen, während die Traumapädagogik sich sowohl auf das betroffene Individuum als auch auf dessen 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).

2.6 Traumasensibles Handeln und Vorschläge zur Unterstützung durch/von Lehrkräfte(n)

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. Es gilt, zu bedenken, dass Stabilisierung und Sicherheit auch im Alltag, und somit in

pädagogischen Institutionen, stattfinden sollte. Die Therapie gehört aber in einen anderen Kontext, was bedeutet, dass es kaum möglich ist, manche der Therapieansätze und -methoden direkt auf den (DaZ-)Unterricht zu übertragen. Umso wichtiger ist es für den (DaZ-)Unterricht, *traumasensibles Handeln* theoretisch zu fundieren und dem Thema eigene Methoden im pädagogischen Kontext zuzuordnen. Die Erarbeitungen zu *traumasensiblen Handeln* beinhalten somit Informationen aus den verschiedensten, bereits erläuterten Bereichen und gehen über ein reines Konzept der *traumasensiblen pädagogischen Handlungskompetenz* hinaus. Dadurch wird es möglich, den pädagogischen 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 es wird ein Austausch ermöglicht. Weiters ist eine verstärkte Förderung der pädagogischen Perspektive relevant, um angemessene Empfehlungen für Handlungen und Haltungen der Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht gegenüber potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden geben zu können. Es muss dahingehend darauf geachtet werden, den Bezug zur Realität beizubehalten und handlungsbezogene Axiome pädagogisch relevant sowie 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 Therapeutenrolle, überfordert. Aus diesem Grund sollte die pädagogische Seite mehr gestärkt werden, um den Lehrkräften einen förderlichen Umgang mit Traumata zu ermöglichen (vgl. Zimmermann 2017, S. 47ff). Das Hintergrundwissen über Traumata und deren Folgen sowie über die Relevanz von *sicheren Orten* und eine angemessene Beziehungsgestaltung führt bei Lehrkräften dazu, dass sie den Mut und das notwendige Wissen haben, um den Unterricht traumasensibel zu gestalten und sich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzulassen.

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 bereits erläuterten Intrusionen Unterstützung von Seiten der Lehrkraft stattfindet, damit der/die betroffene Geflüchtete psychisch wieder zurück in den (DaZ-)Unterricht geholt wird. Möglich wird dies durch direkten Blickkontakt, das laute Aussprechen des Namens des/der Lernenden, eine Ermöglichung von Reorientierung durch die Frage nach dem Datum oder 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. Plutzer 2016, S. 126; Siebert 2018, S. 28; Toifl/Hefel 2018, S. 15). Weitere Möglichkeiten sind die Aufforderung zum Benennen von drei Dingen, welche sich in der nahen

Umgebung befinden und gesehen, gehört oder gefühlt werden können, sowie Atemtechniken (vgl. Fürst 2016, S. 89, 97). Auch Körperübungen¹⁶, wie Stampfen mit den Füßen, Dehnen oder Summen, sind möglich (vgl. Scherwath/Friedrich 2016, S. 159). Zudem nennt Fürst (vgl. 2016, S. 92ff) die Methode der *Prozessorientierten Embodimentfokussierten Psychologie*. Diese Klopftechnik¹⁷ eignet sich für jedes Alter, ist nützlich, sofern eine große Anspannung vorliegt, kann schnell erlernt werden und dient dazu, starke negative Gefühle selbstwirksam zu bewältigen. Außerdem kann die Technik vor Prüfungen gemeinsam in der Klasse angewandt werden, um die Prüfungsangst zu verringern.

Eine professionelle Distanz der Lehrkraft zu verschiedensten Geschehnissen in Zusammenhang mit den Geflüchteten, welche ihren Ursprung in deren erlebten Traumata haben können, ist notwendig. Nur durch das Wissen im Hintergrund, dass Verhaltensweisen, wie Aggressionen oder Konzentrationschwierigkeiten, 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 die *5-4-3-2-1-Übung* (vgl. Dolan in Hensel/Benzel 2010 zit. n. Scherwath/Friedrich 2016, S. 198) einsetzen. Sie sollen ihre Aufmerksamkeit zuerst auf fünf verschiedene Dinge im Raum richten, die sie *sehen* und die sie nicht beunruhigen. Anschließend wird dasselbe für zu *Hörendes* und zu *Fühlendes* durchgeführt. Dann erfolgt die Übung mit vier Dingen, danach mit drei, anschließend mit zwei und schlussendlich mit einem Ding¹⁸. Von Herrmann (vgl. ebd. S. 56, 64) werden weitere Möglichkeiten zur Selbstbeurteilung, wie das Malen von Skalen oder die Beantwortung von Fragen zur Selbstreflexion, genannt. Die Fragen beziehen sich beispielsweise auf das Gefühl der Sicherheit von Lehrkräften in der Klasse oder auf den Aufbau einer freundlichen Haltung gegenüber den Lernenden. Es soll im Hinblick auf die Balance zwischen Nähe und Distanz zudem darauf geachtet werden, sich empathisch nicht zu stark in Situationen hineinzusetzen, da es ansonsten zu einer *sekundären Traumatisierung*¹⁹ kommen kann. Durch eine Balance zwischen Selbstfürsorge und jener für andere können auch Grenzverletzungen vermieden werden (vgl. Sendera/Sendera 2011, S. 56ff). Weitere Möglichkei-

16 Weitere Übungen zur Stressregulation können bei Scherwath und Friedrich (2016) nachgelesen werden.

17 Eine Anleitung ist bei Fürst (2016) einsehbar.

18 Zusätzliche Übungen zur Selbstfürsorge nennen Scherwath und Friedrich (2016).

19 Die Arbeit mit von Traumata Betroffenen kann dazu führen, dass auch der/die Professionelle ein Trauma entwickelt, welches sich in Müdigkeit, Zweifel an der eigenen Kompetenz oder Schlafstörungen äußert (vgl. Sendera/Sendera 2011, S. 57f).

ten bestehen in der Orientierung an den eigenen Ressourcen oder in der Gewährleistung eines Ausgleichs in Form von Freizeit. Es sollte auch durch Sport, ausreichend Schlaf und eine gesunde Ernährung auf den eigenen Körper geachtet werden. Besonders relevant ist außerdem die Reflexion darüber, inwiefern sich eigene Einstellungen und Gedanken durch die Konfrontation mit potenziell traumatisierten Geflüchteten verändern und ob unterstützende Programme, wie Fortbildungen²⁰, in Anspruch genommen werden können (vgl. Hantke/Görges 2012, S. 172ff; Jegodtka/Luitjens 2016, S. 204f; Lohmann 2016, S. 107ff). Um die Selbstfürsorge zu gewährleisten, bieten auch Checklisten des UNHCR, welche von Lehrkräften zur Selbstüberprüfung ausgefüllt werden können, Unterstützung (vgl. Siebert 2018, S. 84f). Dennoch ist es nicht einfach, eine Balance zwischen Nähe und Distanz im pädagogischen Umfeld zu bewahren. Um diese Balance zu halten, sind soziale Kompetenzen sowie Möglichkeiten zur Selbstregulation und zum Umgang mit Stress sowie ein unterstützender institutioneller Kontext unabdingbar (vgl. Ghaderi 2016, S. 73f). Vor allem im Kontext von Flucht ist es weiters notwendig, als Lehrkraft interkulturelle Kompetenzen mitzubringen, welche innerhalb von Weiterbildungen vermittelt werden können. Auch die Debatte um Mehrsprachigkeit²¹ spielt

hier eine Rolle (vgl. Baierl 2017b, S. 245). Zudem sollten sich Lehrkräfte der jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse bewusst sein und den Mut haben, bei Unsicherheiten um Unterstützung bei Kolleg/innen oder Fachkräften zu bitten (vgl. Ghaderi 2016, S. 77). Je mehr Wissen über Traumata 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 es kann eine erfolgreiche Unterstützung für potenziell traumatisierte Geflüchtete ermöglicht werden. Bisher liegen zwar die Empfehlungen des UNHCRs für den Unterricht mit Geflüchteten vor, es existieren abgesehen davon aber kaum konkrete Methoden oder Didaktisierungen für den (DaZ-)Unterricht mit potenziell traumatisierten Geflüchteten und es gibt darüber hinaus wenige Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte. Somit

20 Eine qualitative Studie zum Umgang mit Traumata in pädagogischen Kontexten sowie zur Auswirkung von Fortbildungen wurde von Zimmermann (2016) durchgeführt.

21 Hierzu kann bei Morys, Kirsch, Saint-Georges und Grétsch (2014) oder bei Plutzar und Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (2009) nachgelesen werden.

wären institutionelle Verbesserungen und Möglichkeiten zur Weiterbildung von Lehrkräften dringend notwendig, um traumatisierten Geflüchteten eine Chancengleichheit im Hinblick auf ihre Zukunft in einem neuen Land zu ermöglichen (vgl. Jütte 2017, S. 55). Hierbei darf die Institution an sich nicht außer Acht gelassen werden. Notwendig sind, je nach Institution, interdisziplinäre Verbindungen, um eine angemessene Unterstützung von potenziell traumatisierten Geflüchteten sowie von Professionellen, welche mit diesen interagieren, zu gewährleisten. Es ist äußerst bedeutsam, dass die Institution auf alle Mitarbeiter/innen achtet und bei eventueller Überforderung Hilfestellung leistet (vgl. Ghaderi 2016, S. 74f).

Darüber hinaus sollte eine respektvolle Interaktion 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, die Balance zwischen Nähe und Distanz zu halten. Sind diese Aspekte erfüllt, kann von einer *traumasensiblen Institution* gesprochen werden (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 203f). Auf institutioneller Ebene ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Familie der geflüchteten Kinder und Jugendlichen, mit Übersetzer/innen, der Asylbehörde, Rechtsanwält/innen und Therapeut/innen wünschenswert (vgl. Baierl 2017b, S. 247).

3. Zum methodischen Vorgehen

Um die Forschungsfrage zu untersuchen, wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Die Erhebung in Form von fünf systematisierenden Experteninterviews wurde mit Hilfe eines Leitfadens an sechs Interviewpartner/innen durchgeführt, wobei eines der Interviews mit zwei Interviewpartner/innen gleichzeitig stattfand²². Für Forschungen im pädagogischen Bereich wird das systematisierende Experteninterview

verwendet, wenn das Erfahrungswissen von Personen, resultierend aus Handlungsroutrinen in spezifischen Tätigkeitsbereichen, erhoben und deren Fachwissen fokussiert wird (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 457), um Zugang zu spezifischen Wissensbereichen zu erlangen (vgl. Helfferich 2019, S. 671). Es wird davon ausgegangen, dass jenes Wissen, welches der/die Expert/in mitbringt, von der Einzelperson losgelöst

22 Dies ist möglich, sollte jedoch nur geschehen, wenn die beiden Personen statusgleich sind (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 163). Davon konnte ausgegangen werden, da die beiden Interviewpartner/innen als Lehrkräfte in derselben Klasse unterrichteten.

werden kann, da es sich um Fachwissen handelt, welches auch andere Expert/innen desselben Bereichs vorweisen können, auch wenn dies nicht bedeutet, dass es sich um rein objektives Wissen handelt, da subjektive Verständnisse der Expert/innen miteinfließen (vgl. Helfferich 2019, S. 680f). Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen gilt es zum einen, besonders *typische* Fälle auszuwählen, die das jeweilige Untersuchungsfeld am ehesten repräsentieren (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 95) und zum anderen, Kontrastfälle zu erfassen, um das gesamte Untersuchungsfeld möglichst gut abzubilden (vgl. Przyborski/Wohrab-Sahr 2019, S. 114). Die Interviewpartner/innen wurden mit Hilfe einer Ausschreibung gesucht, welche an verschiedenste Schulen sowie Institutionen, die mit potenziell traumatisierten Geflüchteten in Kontakt sind, per E-Mail verschickt wurde. Schlussendlich wurden zwei Grundschullehrkräfte, die Erfahrungen mit potenziell traumatisierten Geflüchteten mitbrachten, eine Psychologin, die Fachwissen zum Thema Trauma und Flucht vorweisen konnte, zwei DaF-/DaZ-Lehrkräfte, welche mit Geflüchteten im Unterricht zu tun hatten und von welchen eine Vorträge zu diesem Thema hielt sowie eine Beraterin, welche Trainings für Lehrkräfte in Bezug auf Trauma und Flucht anbot, interviewt. Es handelte sich dabei um einen

männlichen Interviewpartner und fünf weibliche Interviewpartnerinnen. Die Interviews wurden im Mai 2019 in Österreich durchgeführt, mit einem Mobiltelefon aufgenommen²³ und dauerten zwischen 27 und 48 Minuten. Für die Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden erstellt. Durch diesen war es möglich, subjektive Konzepte des/der Interviewten beziehungsweise dessen/deren Verständnis der diskutierten Thematik zu erfahren (vgl. Helfferich 2019, S. 673). Um einen Leitfaden zu erhalten, welcher über die notwendige Strukturierung verfügt und dennoch möglichst offen ist, schlägt Helfferich (vgl. 2019, S. 676) vor, den Interviewten zuerst zu ermöglichen, sich eher frei zu äußern, bevor zu den Inhalten, die im Hinblick auf das Forschungsinteresse noch offen sind, gefragt wird. Diese beiden Schritte sind beliebig oft wiederholbar. Zum Abschluss können vorgegebene und somit stark strukturierte Fragen, wie Fakten, abgefragt werden. Auch sollte der Leitfaden auf dem *SPSS-Prinzip* beruhen und somit das **S**ammeln von Fragen, das **P**rüfen, **S**ortieren und **S**ubsumieren dieser beinhalten (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 142; Helfferich 2019, S. 677). Der Leitfaden bestand aus acht eher offen gehaltenen, ausformulierten Erzählaufforderungen. Es wurden auch inhaltliche Aspekte vermerkt, die gegebenenfalls durch die Interviewende erfragt wurden, da sie für das

23 Dies stellt die bewährteste Methode dar, um Informationsverlust vorzubeugen (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 152). Es kann angenommen werden, dass eine Audioaufzeichnung wenig Einfluss auf die Interviewten ausübt, wenn es sich um kleine, unauffällige Aufnahmegeräte handelt (vgl. Mey/ Muck 2010, S. 431).

Forschungsinteresse wichtig waren und daraus eine Vergleichbarkeit zwischen den Interviews resultierte. Zu Beginn wurden Fragen zum beruflichen Werdegang der Interviewten gestellt. Es ging weiters um deren Erfahrungen mit Geflüchteten und darum, inwiefern der Fluchthintergrund der Lernenden den (DaZ-)Unterricht beeinflusst. Außerdem wurden der Umgang mit Fluchterzählungen, die Rolle der Institution, mögliche Auswirkungen einer Traumadiagnose und Empfehlungen für andere Lehrkräfte im Umgang mit Geflüchteten erfragt. Das erste Interview wurde zugleich als Pretest verwendet, es fand jedoch danach kaum eine Anpassung des Leitfadens statt. Im Anschluss an die Interviews wurden Postskripte, in Anlehnung an Kaiser (vgl. 2014, S. 88), zur Erinnerung an die Gesprächssituation verfasst. Die Aufbereitung der erhobenen Daten erfolgte durch eine Transkription²⁴ der Interviews mit Hilfe der Software MAXQDA.

Zur Auswertung der Interviewdaten wurde die *Zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. Mayring 2010; Mayring/Brunner 2010; Mayring 2017; Mayring/Fenzl 2019) gewählt, da die Transkripte auf das Wesentliche reduziert werden sollten (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 326). Anfangs standen bereits fünf deduk-

tive Hauptkategorien fest, welche auf den Themengebieten, die aus dem Leitfaden beziehungsweise aus der Forschungsfrage hervorgingen, beruhten und ein Suchraster für relevante Transkriptstellen bildeten. Im Laufe der Analyse wurden diese deduktiven Hauptkategorien durch induktive Ober- und Unterkategorien sowie durch eine weitere Hauptkategorie ergänzt. Dies erfolgte²⁵, indem alle inhaltlich wichtigen Textstellen mit einem Kode versehen wurden. Dadurch entstanden Kodes, die sich, je nach Inhalt, hierarchisch in Haupt-, Ober- und Unterkategorien anordnen ließen (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 634). Das bedeutet, dass die Textstellen getrennt vom ursprünglichen Transkript analysiert wurden, indem sie zunächst paraphrasiert, anschließend generalisiert und dann, im Hinblick auf die Kategorien und mit Hilfe thematischer Vergleiche, reduziert wurden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 44, 191, 194). Um die Einordnung der inhaltlich relevanten Transkriptteile zu erleichtern und die Kategorien voneinander abzugrenzen, wurde, in Anlehnung an Ulich et al. (vgl. 1985 zit. n. Mayring/Fenzl 2019, S. 639), ein Kodierleitfaden erstellt. Die schlussendlich erhaltenen Kategorien spiegeln die inhaltliche Struktur aller Transkripte wider, wobei die Typisierung der inhaltlichen Informationen im Vorder-

24 Genutzt wurden die Transkriptionsregeln von Langer (2010, S. 523). Diese wurden teilweise adaptiert und durch das Basistranskript des GAT (vgl. Selting et al. 1998, zit. n. Deppermann 2008, S. 119f) ergänzt.

25 Hierbei wurde einem siebenstufigen Ablaufmodell gefolgt (vgl. Mayring 2000, zit. n. Fellöcker 2006, S. 404f; Mayring 2010, S. 68).

grund stand (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 43, 193). Im gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess wurde eine

Einhaltung der Gütekriterien²⁶ qualitativer Forschung sowie der Forschungsethik²⁷ angestrebt.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Hauptkategorien, welche sich aus der Analyse ergaben, erläutert. Zur Hauptkategorie *Verhaltensauffälligkeiten der geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht* zählen körperliche Beschwerden wie Kopfschmerzen, Konzentrationschwierigkeiten, Schlaflosigkeit und Hyperaktivität sowie Zurückgezogenheit und Grenzüberschreitungen. 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. Umso wichtiger ist es, 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.

Bei der Hauptkategorie *Schule als sicherer Ort* zeigt sich, dass es sich bei der Schule häufig um den einzigen sicheren Ort handelt, zu dem die Lernenden Zugang haben. Ob die Schule als sicherer Ort wahrgenommen wird, hängt von der Klassenzusammensetzung sowie von der Einschätzungsfähigkeit der Lehrkräfte diesbezüglich ab. Die Lehrkräfte sind sich jedoch häufig nicht bewusst, dass die Schule einen sicheren Ort für die geflüchteten Lernenden darstellen kann. Eine Bewusstseinsentwicklung der Lehrkräfte wäre wichtig, damit die Schule als sicherer Ort gestaltet wird, wie dies über Stabilität, Sicherheit, klare Regeln und Strukturen möglich ist.

Die Hauptkategorie *Umgang mit geflüchteten Lernenden im (DaZ-)Unterricht* geht sowohl auf den Umgang mit Fluchterzählungen als auch auf den lernendenzentrierten (DaZ-)Unterricht

26 Hierzu zählen die *Transparenz*, die *Offenlegung des Gegenstandsverständnisses*, der *Praxisbezug*, die *Offenheit*, die *Reflexivität*, die *Originalität* oder die *Intracoderübereinstimmung* (vgl. Mayring 2010, S. 120; Schmelter 2014, S. 35ff; Steinke 2017, S. 330; Strübing 2018, S. 209ff; Mayring/Fenzl 2019, S. 637f).

27 Diese beinhaltet die *Schadensvermeidung*, die *freiwillige, informierte Einwilligung* oder die *Anonymisierung* (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 53; Kiegelmann 2010, S. 385; Strübing 2018, S. 48, 224; Friedrichs 2019, S. 67ff).

ein. Hinsichtlich der Fluchterzählungen ist es überaus wichtig, dass Lehrkräfte sich Zeit zum Zuhören nehmen und dass dieses Zuhören aktiv und empathisch stattfindet. Hinzu kommt, dass die Freiwilligkeit der Erzählenden gewährleistet sein muss, um Re-Traumatisierungen zu vermeiden. Sollten Fluchterzählungen vorkommen, besteht die Aufgabe der Lehrkräfte nicht nur darin, zuzuhören, sondern die geflüchteten Lernenden müssen auch wieder in das *Hier und Jetzt* zurückgeführt werden. In Bezug auf den lernendenzentrierten (DaZ-)Unterricht ist es relevant, diesen an die individuelle Lebenssituation der geflüchteten Lernenden anzupassen, damit sie sich angenommen fühlen. Um das zu ermöglichen, ist die Adaption von Themengebieten wichtig. Eine Vielzahl an Themengebieten kann bei geflüchteten Lernenden zu negativen Reaktionen führen, wobei sie sich darin unterscheiden, auf welche Themengebiete sie negativ reagieren. Lehrkräfte sollten sich deshalb darum bemühen, eigene und für die geflüchteten Lernenden möglichst unverfängliche Schwerpunkte bei den größtenteils vorgegebenen Themengebieten zu setzen. Darüber hinaus sollten die Themen an die individuellen Lebenssituationen der geflüchteten Lernenden angelehnt werden. Wichtig ist außerdem, dass die Lehrkräfte die geflüchteten Lernenden bei der Besprechung von Themen nicht *markieren*²⁸. Um die individuellen Lebenssituationen der geflüchteten Lernenden

zu berücksichtigen, ist auch eine sensible Unterrichtsplanung relevant. Diese umfasst das Wissen der Lehrkräfte über angemessene Unterrichtsangebote sowie die Berücksichtigung der Beziehungen der geflüchteten Lernenden untereinander. Zu einem lernendenzentrierten (DaZ-)Unterricht gehört weiters, dass den geflüchteten Lernenden und deren Bedürfnissen Verständnis entgegengebracht wird und dass die Lehrkräfte die Zusammenarbeit unter allen Lernenden, deren Integration in die Gruppe sowie Gruppengespräche fördern.

Die Hauptkategorie *Balance zwischen Nähe und Distanz* beschäftigt sich sowohl mit der Reflexion des eigenen Rollenverständnisses als auch mit der Selbstfürsorge. Es ist zu berücksichtigen, dass die Balance zwischen Nähe und Distanz in einem Spannungsverhältnis zueinandersteht und die An-eignung dieser Balance einen Prozess darstellt. Umso notwendiger ist es, das eigene Rollenverständnis zu reflektieren. Das Halten dieser Balance hängt mit der persönlichen Eignung der Lehrkräfte für den teils emotional belastenden Beruf und deren Fähigkeit, mit dieser Belastung umzugehen, zusammen. Auch sollten Lehrkräfte ihre eigenen Handlungshintergründe berücksichtigen. Es ist möglich, dass ein Zusammenhang mit der privaten Lebenssituation oder mit der Sympathie, welche gegenüber einzelnen Lernenden gehegt wird,

28 Das bedeutet, Themen sollen zwar angesprochen werden, jedoch ohne einzelne Lernende in Verbindung damit hervorzuheben.

besteht. Um eine erfolgreiche Selbstfürsorge als Lehrkräfte betreiben zu können, ist es unabdingbar, ausreichend zu schlafen und Beruf und Freizeit voneinander zu trennen. Diese Trennung beinhaltet die Vermeidung von ständiger Erreichbarkeit und privater Involvement. Auch ist es wichtig, als Lehrkraft mit den geflüchteten Lernenden über die eigenen Grenzen, eventuell auftretende Überforderung und persönliche Bedürfnisse zu kommunizieren. Ansonsten ist es möglich, dass es zu einer sekundären Traumatisierung bei den Lehrkräften kommt. Je mehr die Lehrkräfte außerdem über das Thema *Flucht und Trauma* wissen, desto erfolgreicher ist die Selbstfürsorge.

Die Hauptkategorie *Zusammenarbeit und Unterstützung* geht auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit der Institution, mit Kolleg/innen und anderen Disziplinen beziehungsweise auf die Unterstützung von außen ein. Im

Hinblick auf den Austausch mit Kolleg/innen kann unterschieden werden, ob dieser Austausch als unterstützend oder als nicht hilfreich empfunden wird. Der Austausch mit anderen Lehrkräften findet im Privaten statt und ist nicht strukturell eingebettet. Auch Supervisionen sind für Lehrkräfte unterstützend, aber kaum strukturell in den Institutionen verankert. Zudem ist die Ausbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf den Umgang mit Flucht und Trauma unzureichend und sollte reformiert werden. Wichtig sind auch die Eltern in Bezug auf die Entlastung der Lehrkräfte sowie für das Verständnis gegenüber den geflüchteten Lernenden. Außerdem ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, wie mit Sozialarbeiter/innen oder Psycholog/innen relevant, jedoch bisher wenig vorhanden. Eine solche Kooperation ist ohne Akzeptanz von Seiten der Lehrkräfte schwierig, kann diesen ansonsten aber als Unterstützung dienen.

5. Diskussion

Dieses Kapitel widmet sich der Interpretation der Forschungsergebnisse sowie deren Einbettung in die, aus der Literatur erarbeiteten, Theorie. Ziel war es, die zu Beginn gestellte Forschungsfrage durch eine Verbindung von Theorie und Empirie zu beantworten. Wie dargestellt wurde, kann eine Vielzahl an Verhaltensauffälligkeiten sowie

an Kurz- und Langzeitfolgen bei den potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden auftreten, wodurch wiederum traumasensibles Handeln im (DaZ-)Unterricht notwendig wird (vgl. Huber 2005, S. 68f; Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54; Ghaderi 2016, S. 72; Interview 2; Interview 3; Interview 5). Ob es zu Verhaltensauffälligkeiten und/oder einer

Traumatisierung kommt, ist abhängig von der Persönlichkeit der Lernenden, deren bisherigen Erlebnissen, Schutz- und Risikofaktoren (vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 146; Huber 2005, S. 68, 82f). 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). Umso wichtiger ist es, den Umgang mit Traumata nicht aus dem (DaZ-)Unterrichtskontext in andere Fachbereiche auszulagern, sondern Lehrkräfte, die in täglichem Kontakt mit potenziell traumatisierten Geflüchteten sind, für einen angemessenen Umgang mit diesen zu sensibilisieren und auf die Thematik *Trauma und Flucht* aufmerksam zu machen (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 38f, 95f). Das bedeutet nicht, dass der Therapiekontext ersetzt werden kann oder dass Lehrkräfte die Rolle von Therapeut/innen einnehmen sollen. Jedoch ist es durch eine verstärkte Förderung der pädagogischen Perspektive im Hinblick auf die Thematik *Flucht und Trauma* 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 erläutert der UNHCR konkrete, didaktische Möglichkeiten

(vgl. Siebert 2018, S. 35ff; Toifl/Hefel 2018, S. 8f, 14ff). Darüber hinaus ist hierfür die Gestaltung der Schule als *sicherer Ort* unabdingbar, da diese häufig der einzige Ort ist, an welchem die potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden sich geschützt fühlen (vgl. Interview 2). Wichtig ist hierbei, dass die Lehrkräfte sich darüber bewusst sind, dass die Schule als sicherer Ort dienen kann und sollte (vgl. Interview 2) 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 oder sich gegebenenfalls selbst zu beruhigen (vgl. Fürst 2016, S. 92ff; Dolan in Hensel/Benzel 2010, zit. n. Scherwath/Friedrich 2016, S. 198; Interview 5; Plutzar 2016; Siebert 2018; Toifl/Hefel 2018, S. 15). Auch muss ein angemessener Umgang mit Fluchterzählungen durch aktives Zuhören (vgl. Fürst 2016, S. 67f, S. 71; Interview 2) sowie durch die Gewährleistung von Freiwilligkeit (vgl. Interview 1; Interview 3) berücksichtigt werden.

Der (DaZ-)Unterricht sollte lernendenzentriert stattfinden, damit die potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden sich angenommen und verstanden fühlen (vgl. Interview 4). Geschehen kann dies über eine sensible Unterrichtsplanung (vgl. Interview 5) beziehungsweise die individuelle Anpassung von Themengebieten, wobei dies aufgrund der vielfältigen Bedürfnisse der Lernenden nicht einfach ist, (vgl. Interview 3) sowie durch die Förderung der Zusam-

menarbeit und des Austauschs in der Gruppe (vgl. Interview 1). 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; Interview 3).

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 eine Wissensaneignung äußerst relevant (vgl. Interview 2; Interview 5). Denn damit Lehrkräfte im (DaZ-)Unterricht erfolgreich traumasensibel handeln können, sollten sie für die Interaktion mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden sensibilisiert werden (vgl. Ghaderi 2016, S. 57). Ansonsten kann es vorkommen, dass vielfältige Herausforderungen an das (Sprachen-)Lernen nicht berücksichtigt und negative Verhaltensweisen der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden falsch verstanden werden, anstatt sie auf die Unsicherheiten der Lernenden zurückzuführen (vgl. Plutzar 2016, S. 119, 127), wodurch die notwendige Unterstützung nicht erfolgt (vgl. Jegodtka/Luitjens 2016, S. 54; Zimmermann 2016, S. 147). Durch die Aneignung von Wissen bezüglich Flucht und Trauma ist es für Lehrkräfte einfacher, die Balance zwischen Nähe und Distanz zu erhalten und auf sich selbst zu achten. Dazu gehört, dass die Lehrkräfte ihre berufliche Rolle sowie ihre Reaktionen, Handlungen und deren

Hintergründe reflektieren (vgl. Interview 2; Interview 5). Auch sollten sie auf ihre eigenen Grenzen, ihre körperliche Gesundheit sowie die Trennung von Beruf und Freizeit achten (vgl. Interview 4) und mit den Lernenden besprechen, wenn sie sich als Lehrkräfte überfordert oder in ihren persönlichen Bedürfnissen zu wenig wahrgenommen fühlen (vgl. Interview 1; Interview 2).

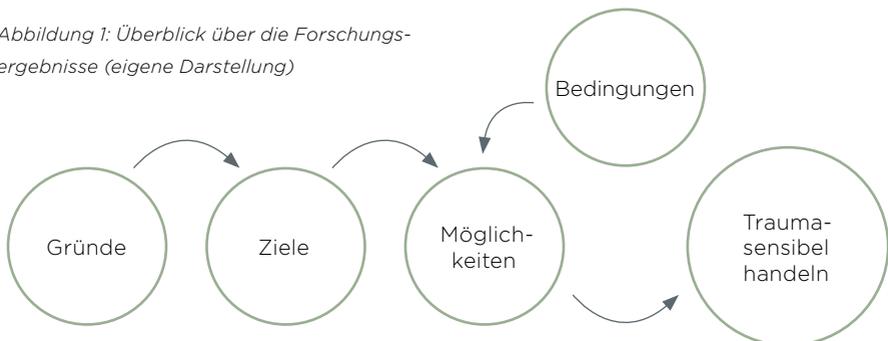
Umso mehr Bedeutung kommt den Fortbildungen und Supervisionen für Lehrkräfte zu (vgl. Ghaderi 2016, S. 75). Auch der Austausch mit Kolleg/innen (vgl. Interview 5) und die daraus folgende, gegenseitige Unterstützung sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Psycholog/innen (vgl. Interview 4), Sozialarbeiter/innen (vgl. Interview 5) oder Eltern (vgl. Interview 2) dürfen nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Baierl 2017b, S. 245; 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; Interview 3; Interview 2). Eine strukturelle Einbettung ist jedoch relevant, um sekundäre Traumatisierungen bei den Lehrkräften zu vermeiden (vgl. Fischer/Riedesser 2003, S. 137; Interview 5; vgl. Sendera/Sendera 2011, S. 56), die Balance zwischen Nähe und Distanz zu erhalten und Selbstfürsorge erfolgreich zu betreiben (vgl. Hantke/Görge 2012, S. 172ff; Jegodtka/Luitjens 2016, S. 204f; Lohmann 2016, S. 107ff; Siebert 2018, S. 84f). Dies zeigt, dass institutionelle Verbesserungen dies-

bezüglich dringend notwendig sind (vgl. Jütte 2017, S. 55), was somit auch die Ausbildung von Lehrkräften betrifft (vgl. Jütte 2017, S. 44; Interview 2; Interview 5). Die nachfolgenden Ausführungen stellen die Forschungsergebnisse übersichtlich dar.

Im Hinblick auf das traumasensible Handeln im (DaZ-)Unterricht beziehungsweise in Bezug auf die Forschungsfrage lassen sich vier Schwerpunkte ableiten. Es müssen die Gründe, welche traumasensible Handlungen im (DaZ-)Unterricht notwendig machen, wie vielfältige Verhaltensauffälligkeiten der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden und die daraus resultierende Unvorhersehbarkeit des (DaZ-)Unterrichts, berücksichtigt werden. Aufgrund dessen können Ziele festgehalten werden, die im Hinblick auf die Interaktion mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden erreicht werden sollen. Diese sind ein angemessener Umgang mit potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden, deren optimale Unterstützung sowie der Aufbau einer

lernförderlichen Beziehung zwischen potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden und Lehrkräften. Daraus kann auf verschiedene, konkrete Realisierungsmöglichkeiten für den (DaZ-)Unterricht geschlossen werden, wie auf didaktische Materialien, die Gestaltung eines sicheren Ortes, das Zurückholen der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden in das Hier und Jetzt, das Zuhören bei und Zulassen von Fluchterzählungen, ein lernendenzentrierter Unterricht und eine sensible Unterrichtsplanung. Eine erfolgreiche Umsetzung traumasensibler Handlungen durch die Lehrkräfte ist aber nur möglich, wenn die dafür notwendigen Rahmenbedingungen, wie die Erhaltung der Balance zwischen Nähe und Distanz bei Lehrkräften, die institutionelle, strukturelle Einbettung von Supervisionen, Fortbildungen und interdisziplinärem Austausch sowie die Reformierung der Lehrerbildung, vorhanden sind.

Abbildung 1: Überblick über die Forschungsergebnisse (eigene Darstellung)



6. Limitationen

Während der Erarbeitungen wurden verschiedene Limitationen festgestellt, auf welche weiterführende Forschungen aufbauen könnten. Es wäre möglich, den Schwerpunkt auf eine spezifische Altersgruppe der potenziell traumatisierten, geflüchteten Lernenden oder auf einen konkreten Schultyp zu legen, um herauszufinden, ob und inwiefern dies das traumasensible Handeln beeinflusst. Außerdem wäre es sinnvoll, neue Didaktisierungen für unterschiedliche Arten des Unterrichts beziehungs-

weise der Schulstufen zu entwickeln. Darüber hinaus 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 gegebenenfalls modifiziert werden. Auch wäre es möglich, Verhaltensbeobachtungen im Unterricht durchzuführen, um die Umsetzung traumasensibler Handlungen durch Lehrkräfte zu beleuchten.

7. Zusammenfassung

Im Zuge der Auseinandersetzungen war es, durch die Arbeit mit einschlägiger Fachliteratur sowie durch aufschlussreiche Interviews, hinsichtlich der eingangs gestellten Forschungsfrage möglich, vier Schwerpunkte festzumachen, welche im Hinblick auf traumasensible Handlungen im (DaZ-)Unterricht berücksichtigt werden müssen. Es ist relevant, sich der 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 Realisierungsmöglichkeiten im päd-

agogischen Bereich, auch wenn diese spezifisch für den (DaZ-)Unterricht 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. Den Abschluss bildet das Zitat einer Interviewpartnerin, um auf die Relevanz der 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)

8. Literaturverzeichnis

Baierl, Martin (2017a): Traumasppezifische 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): Traumasppezifische 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.

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.

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.

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.

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

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.

Helfferrich, 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.

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

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

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.

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.

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

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.

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.

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

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 (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/Wohrab-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.

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.

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

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.

