

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Lehren und Lernen in Zeiten des Wandels

Eine traumasensible Annäherung an die Themen Krieg und Flucht
in der Schule und im Geschichtsunterricht

verfasst von / submitted by

Maria Glasner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 199 507 511 02

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

MA Lehramt
Unterrichtsfach Englisch
Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Wien, 23.05.2023

Glasner Maria, BEd.

*Flüchtlingskinder brauchen keine Sonderbehandlung,
aber eine sensible Behandlung.*
- Hanne Shah -

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen Personen bedanken, die mich in den letzten Jahren während meines Studiums und besonders während des Verfassens dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Ein besonderer Dank geht an meine Betreuerin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner, die in den letzten Monaten ihr umfassendes Wissen mit mir geteilt und jede einzelne meiner Fragen in Bezug auf diese Masterarbeit mit Geduld beantwortet hat.

An dieser Stelle erwähnen möchte ich vor allem auch meine Eltern, die mich mein ganzes Leben lang ermutigt haben, meine Ziele zu verfolgen und beim Erreichen dieser eine unglaubliche Stütze für mich waren.

Zudem möchte ich mich bei meinem Partner Philipp bedanken, dessen bedingungslose Unterstützung und aufbauende Worte mich in den letzten Jahren immer wieder vorangetrieben haben.

Abschließend möchte ich allen Kolleg:innen danken, die sich die Zeit genommen haben meinen Fragebogen auszufüllen und mir so einen Einblick in ihren Schulalltag ermöglicht und einen wichtigen Beitrag zu dieser Masterarbeit geleistet haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Politische Situation in den Herkunftsländern	12
2.1 Afghanistan	13
2.2 Pakistan	20
2.3 Irak	26
2.4 Iran	31
2.5 Syrien	37
2.6 Ukraine	41
3. Begriffsdefinitionen	48
3.1 Flüchtling	48
3.2 Migrant und Migrationshintergrund	49
3.3 Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge	51
3.4 Asyl	51
3.5 Subsidiär Schutzberechtigte	52
4. Flüchtlingssituation in Österreich	53
4.1 Asylstatistik	54
4.2 UMF in Österreich	55
4.2.1 Staatliche Einrichtungen für UMF	57
4.2.2 Unterbringung bei Gastfamilien	58
4.2.3 Patenschaftsprojekte	60
4.3 Wohnsituation von Flüchtlingsfamilien	60
4.4 Bildung für Flüchtlingskinder	61
5. Empirischer Teil: Befragung von Lehrer:innen der Sekundarstufe	62
5.1 Beschreibung des Datenerhebungsinstruments	64
5.2 Beschreibung der Stichprobe	69
5.3 Durchführung der Befragung	69
5.4 Datenauswertung	70
5.5 Deskriptive Ergebnisse	71

5.6 Diskussion der Ergebnisse	83
6. Trauma und Traumapädagogik	88
6.1 Begriffsdefinition Trauma und sequentielle Traumatisierung.....	89
6.2 Folgen eines Traumas	92
6.3 Traumapädagogik	93
6.4 Trigger im Schulalltag	97
6.4.1 Erste-Hilfe-Maßnahmen.....	98
6.4.2 Notfallkoffer.....	99
6.4.3 Stopp-Regel.....	100
6.4.4 Stimmungsbarometer	101
6.5 Schule als sicherer Ort.....	102
6.5.1 Schwierigkeiten und Herausforderungen	103
6.5.2 Die Rolle der Lehrperson	105
6.5.3 Information und Kontakt.....	110
6.5.4 Klare Regeln und Struktur.....	116
6.5.5 Zugehörigkeitsgefühl und Wertschätzung.....	118
6.5.6 Therapeutische Hilfe	121
7. Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht	124
7.1 Lehrplanbezug.....	125
7.2 Bildungsziele	127
7.3 Leitlinien für den Unterricht.....	129
7.3.1 Allgemeine Hinweise zur Herangehensweise	130
7.3.2 Materialsammlungen und Methoden.....	132
8. Fazit und Ausblick	136
Literaturverzeichnis.....	140
Abbildungen	146
Anhang	147

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Situation in Afghanistan	19
Abb. 2: Situation in Pakistan	25
Abb. 3: Situation im Irak	31
Abb. 4: Situation in Syrien	40
Abb. 5: Herkunftsnationalitäten 2015 bis November 2022	54
Abb. 6: Entscheidungen in Österreich im Jahr 2022	55
Abb. 7: Schultypen	71
Abb. 8: Ausbildungsorte	72
Abb. 9: Regeln im Klassenzimmer	76
Abb. 10: Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht	78
Abb. 11: Stopp-Regel	101
Abb. 12: Stimmungsbarometer	102
Tabelle 1: Mit welchen Herausforderungen sehen Sie sich ganz generell im Schulalltag konfrontiert?	73
Tabelle 2: Wie versuchen Sie der Gruppenbildung entgegenzuwirken?	75
Tabelle 3: Welche Regeln gibt es in Ihren Klassenzimmern?	76
Tabelle 4: Wie werden die Regeln im Klassenzimmer für die Schüler:innen sichtbar gemacht?	77
Tabelle 5: Was passiert, wenn Schüler:innen diese Regeln nicht einhalten?	78
Tabelle 6: Warum greifen Sie das Thema Krieg und Flucht gezielt im Geschichtsunterricht auf?	79
Tabelle 7: Wie starten Sie im Normalfall in das Thema Krieg und Flucht?	80
Tabelle 8: Worauf achten Sie allgemein bei der Behandlung von Krieg und Flucht im Unterricht?	81
Tabelle 9: Warum ist Ihnen das Thema Diskriminierung im Geschichtsunterricht wichtig?	81
Tabelle 10: Worauf achten Sie, wenn Sie das Thema Diskriminierung im Geschichtsunterricht aufgreifen?	82
Tabelle 11: Worauf sind Sie generell sensibilisiert im Umgang mit Flüchtlingskindern?	82

1. Einleitung

Bereits seit tausenden von Jahren verlassen Menschen ihre Heimatländer aus verschiedenen Gründen, sei es aufgrund von Klimaveränderungen, wirtschaftlichen Aspekten oder politischer Verfolgung und Krieg. Während im Zuge des Zweiten Weltkrieges viele Menschen aus Österreich flohen, so ist Österreich heute eines jener europäischen Länder, welches vielen Menschen Zuflucht bietet und ihnen Asyl oder vorübergehenden Schutz gewährt. Obgleich Migration und Flucht in Österreich schon seit vielen Jahren Thema sind, werden besonders seit 2015 mit der durch den Bürgerkrieg in Syrien ausgelösten Fluchtbewegung und seit dem russischen Angriff auf die Ukraine im Jahr 2022 vermehrt die Fragen gestellt, wie sich unsere Gesellschaft durch Migration verändert und welche Schritte gesetzt werden müssen, damit Integration gelingen und kulturelle Vielfalt auch in Österreich positiv gelebt werden kann.

Die oftmals durch Krieg bedingte Migration verändert nach wie vor viele Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, besonders spürbar ist der Einfluss allerdings im Bereich der Schule und Bildung. Durch die Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen, die zum Teil durch Krieg und Flucht schwer traumatisiert sind, und deren Eingliederung in das System Schule, werden Probleme, Missstände und Ressourcenknappheit, die immer schon präsent waren aber zum Teil lange unbemerkt blieben, im Bildungssystem nun sichtbar und spürbar. Speziell für Lehrer:innen stellt die Arbeit in umso heterogeneren Klassenverbänden eine große Herausforderung dar, derer sich viele nicht gewachsen sehen. Denn auch Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung stellen keine homogene Masse dar, sondern sind Individuen, die auch als solche wahrgenommen werden möchten. Die Lebensgeschichten der einzelnen Kinder und Jugendlichen könnten zum Teil nicht unterschiedlicher sein, sie alle haben Verschiedenes erlebt und haben gelernt, auf unterschiedliche Arten und Weisen mit dem Erlebten umzugehen. Während manchen Kindern selbst Schreckliches widerfahren ist oder viele von Trauer überwältigt sind, versuchen andere mit dem Kulturschock, den sie bei ihrer Ankunft in Österreich erleben oder aber auch mit plötzlicher Armut im Ankunftsland zurechtzukommen. All diese individuellen Probleme und Herausforderungen erschweren den geflüchteten Kindern und Jugendlichen ihr tägliches Leben und auch ihren Schulalltag. Allgegenwärtige Angst und Hoffnungslosigkeit beeinträchtigen ihr schulisches Vorankommen sowie ihre Entwicklung. Lehrer:innen fühlen sich oftmals hilflos und mit den neuen Anforderungen überfordert.

Um geflüchtete Kinder und Jugendliche in Schulen bestmöglich unterstützen zu können und ihnen eine günstige Lernumgebung zu ermöglichen, benötigen Pädagog:innen passende Maßnahmen sowie Methoden, die sie gezielt im Schulalltag einsetzen können. Einerseits handelt es sich hierbei um Maßnahmen und Methoden, die die Schule generell zu einem sicheren Ort für geflüchtete Schüler:innen machen, andererseits sind hiermit auch Herangehensweisen speziell für den Unterricht gemeint. Es darf nicht vergessen werden, dass die Themen Krieg und Flucht im österreichischen Lehrplan verankert und ein fester Bestandteil des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe sind. Für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung kann das Behandeln dieser Themen im Unterricht retraumatisierend sein und es benötigt bei der Besprechung besondere Sensibilität von Seiten der Lehrperson.

Die vorliegende Masterarbeit soll die Themen Krieg, Flucht und Schule miteinander verbinden und die Forschungsfrage *Wie können Lehrer:innen der Sekundarstufe I und II die Schule als sicheren Ort für Schüler:innen mit Fluchterfahrung gestalten und mit ihnen im Geschichtsunterricht traumasensibel über Krieg und Flucht sprechen?* beantworten.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, sollen die Leser:innen nach dieser Einleitung in Kapitel 2 zuallererst über die politische und wirtschaftliche Situation in jenen Ländern, aus welchen ein Großteil der Menschen nach Österreich flüchtet, aufgeklärt werden. Ein Überblick über die komplexen politischen und wirtschaftlichen Prozesse in den Ländern scheint wesentlich, um über Fluchthintergründe zu informieren und, um die unterschiedlichen Traumata von Menschen mit Fluchthintergrund zu verdeutlichen. Kapitel 3 beschäftigt sich mit der terminologischen Klärung wesentlicher Begriffe, von welchen wiederholt in der Arbeit Gebrauch gemacht wird. Darauf aufbauend wird in Kapitel 4 speziell auf die Flüchtlingssituation in Österreich eingegangen. Hierbei stehen vor allem die Gegebenheiten für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und geflüchtete Familien in Bezug auf Asylverfahren, Unterkunft und schulische Bildung im Vordergrund. In Kapitel 5 wird zum empirischen Teil der Masterarbeit übergeleitet. Das Kernelement des Kapitels stellt ein Onlinefragebogen dar, welcher von Geschichtslehrer:innen österreichischer Sekundarschulen ausgefüllt wurde und anhand dessen ein Einblick in die Herausforderungen, mit welchen sich diese im Schulalltag konfrontiert sehen, sowie in die Behandlung der Themen Krieg, Flucht und Diskriminierung im Zuge des Geschichtsunterrichts gegeben werden kann. Anschließend wird in Kapitel 6 der Begriff *Trauma* erklärt und das Konzept der Traumapädagogik definiert. Auf Grundlage des erläuterten Konzepts der Traumapädagogik wird dann auf mögliche Trigger für

Flüchtlingskinder im Schulalltag hingewiesen und Unterstützungsmöglichkeiten sowie Handlungsspielräume werden diskutiert. Eine wichtige Rolle kommt hierbei auch jenen Methoden und Maßnahmen zu, anhand welcher Pädagog:innen ihre Schule zu einem sicheren Ort für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung gestalten können. In Kapitel 7 werden, mit Hinblick auf den Lehrplan, mögliche Methoden für den Geschichtsunterricht mit Flüchtlingskindern genannt und didaktische Konzepte erörtert. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick beschließen die Masterarbeit.

Die Masterarbeit soll den Auftrag erfüllen, Pädagog:innen und insbesondere Lehrer:innen auf die Thematik Krieg und Flucht in der Schule zu sensibilisieren und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie der Schulstandort als sicheren Hafen für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung gestaltet und der Geschichtsunterricht an die Bedürfnisse dieser Schüler:innen angepasst werden kann. Generell soll die Masterarbeit einen positiven Beitrag zu den Themen Krieg und Flucht im schulischen Kontext leisten, indem sie auf die Herausforderungen im Schulalltag, die sich für Lehrer:innen durch Zuwanderung von Flüchtlingskindern ergeben, hinweist, aber vor allem auch signalisiert, dass anhand unterschiedlicher Methoden diese Herausforderungen, zumindest zu einem Teil, gemeistert werden können und Schüler:innen mit Fluchterfahrung dadurch eine Chance auf eine aussichtsreiche Zukunft und erfolgreiche Integration gegeben werden kann.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass traumapädagogische Maßnahmen im schulischen Kontext permanent zum Einsatz kommen und eine sensible Haltung gegenüber Schüler:innen stets empfehlenswert ist. Oftmals sind Kinder und Jugendliche, auch jene, die keine Fluchterfahrung gemacht haben, beispielsweise durch Gewalt oder Missbrauch traumatisiert, sind körperlich eingeschränkt oder leiden unter psychischen Beschwerden. Auch diese Schüler:innen bedürfen einer sicheren Lern- und Lehrumgebung. Obgleich alle Kinder und Jugendlichen, ob traumatisiert oder nicht, sich in der Schule sicher, gut aufgehoben, akzeptiert und respektiert fühlen sollen, liegt der Fokus der vorliegenden Masterarbeit besonders auf durch Krieg und Flucht traumatisierten Schüler:innen.

Da es sich beim Thema der vorliegenden Masterarbeit um ein sehr umfassendes handelt, erhebt die Arbeit keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit. Eher versucht sie einen Überblick über Konzepte, Methoden und Lösungsstrategien zu geben und auf Herausforderungen im sich ständig wandelnden Bildungssystem hinzuweisen.

2. Politische Situation in den Herkunftsländern

Die folgenden Kapitel versuchen einen Überblick über die Situation in jenen Ländern zu geben, aus denen der Großteil der Flüchtlinge der letzten Jahre in Österreich stammt, um die Gründe für ihre Flucht zu verstehen. Damit Lehrer:innen traumatisierte Kinder und Jugendliche bestmöglich unterstützen können, müssen diese, „um die Situationen und die Ereignisse, die sozialen, normativen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte, in denen es zur Traumatisierung gekommen ist, wissen“¹, weswegen eine Betrachtung der momentanen Situationen in den Herkunftsländern notwendig ist. Eine ausführliche Analyse der komplexen und vielschichtigen jüngeren Geschichte der Länder sowie der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung würde den Rahmen dieser Arbeit schlichtweg sprengen, weswegen im Folgenden eine überblicksmäßige Darstellung angestrebt wurde. Die Konflikte in den Ländern lassen sich nicht kausal aus einzelnen Faktoren ableiten, eine vereinfachte Erläuterung der Vorgänge in den Ländern soll allerdings zum Verständnis beitragen und eine ungefähre Orientierung durch die Geschichte ermöglichen. Zudem sei angemerkt, dass speziell die Außen- und Sicherheitspolitik der USA, insbesondere in Afghanistan, im Irakkrieg sowie in Syrien, wiederholt massiver Kritik ausgesetzt war und nach wie vor ist. Bezogen auf die Rolle der USA und der damit verbundenen Frage nach Schuld kann keine einfache Antwort gegeben werden und weitgehende Recherchen sowie eine umfassende Analyse wären notwendig, um diese Thematik ausreichend zu behandeln. Da dieser Aspekt zur Beantwortung der Forschungsfrage allerdings nicht wesentlich ist, wurde er in den Ausarbeitungen größtenteils ausgespart.

Zur Orientierung in der Geschichte der Länder dienten als Ausgangspunkt zumeist wissenschaftliche Beiträge der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), die online abrufbar sind und von Expert:innen zu den jeweiligen Themen verfasst wurden. Die Beiträge bieten einen chronologischen Leitfaden durch die geschichtlichen Ereignisse in den entsprechenden Ländern und eignen sich daher als Basis für Kurzzusammenfassungen, wie sie im Folgenden zu finden sind. Die Länder, die in den nachstehenden Kapiteln im Fokus stehen, sind Afghanistan, Pakistan, Irak, Iran, Syrien und die Ukraine.

¹ Werner Wiater, Traumatisierte Flüchtlingskinder in der deutschen Schule. Wie sich durch sie die Pädagogik der Regelschule verändert. In: Bildung und Erziehung 72, H. 2 (2019) 153-171, hier 158.

2.1 Afghanistan

Die auch im Jahr 2023 fortwährenden Konflikte in Afghanistan finden ihren Ursprung in der jüngeren Geschichte des Landes, die vor allem auf verschiedene Interessen in Bezug auf die Modernisierung des Landes und deren Unvereinbarkeit zurückzuführen sind. Schon in den 1920er Jahren lehnten sich konservative Stammesführer gegen Reformen zur Modernisierung des Landes durch den damaligen König Amanullah Khan auf. Immer wieder stattfindende Interventionen von internationalen Mächten, beispielsweise der Türkei in den 1920er Jahren, Deutschlands in den 1930er Jahren, der Sowjetunion bis 1989, und den USA ab den 2000er Jahren, haben diese ursprüngliche Unvereinbarkeit der Interessen größtenteils mehr angefacht als bezwungen.

Zu Beginn der neueren Geschichte Afghanistans sei der Militärputsch des Jahres 1973 hervorzuheben, bei welchem der damalige König Mohammed Zahir Schah, und somit auch die Monarchie, gestürzt wurden. Die zuvor herrschende 40-jährige Friedensperiode in Afghanistan war fortan vorüber.² Fünf Jahre später, im Jahr 1978, versuchten Widerstandskämpfer aus Afghanistan, die sogenannten *Mudschaheddin*, gewaltsam die kommunistische Regierung im Land zu stürzen, was zu einem zehn Jahre andauernden Guerilla-Krieg führte.³ Die Mudschaheddin Gruppen kämpften für traditionelle Grundsätze und gegen jeglichen Einfluss ausländischer Mächte⁴, sahen die neuen Machthaber als Ungläubige und die Reformen, die von ihnen ausgingen, als „Angriff auf den Islam“⁵ an. Da es den Mudschaheddin Gruppen tatsächlich gelang die Regierung in Afghanistan zu gefährden, schickte die Sowjetunion im Jahr 1979 Streitkräfte ins Land, um den Kommunismus in Afghanistan zu verteidigen und vor den Mudschaheddin zu schützen. Es folgte ein Kampf zwischen den Widerstandskämpfern und den sowjetischen Streitkräften.⁶ Den Widerstandskämpfern wurde vor allem von den USA und dem Nachbarland Pakistan Beistand geleistet.⁷ Auch Saudi-Arabien unterstützte die Mudschaheddin finanziell sowie militärisch. Im Februar 1989 zog die Sowjetunion ihre Truppen aus

² Katja Mielke, Afghanistan. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 27.01.2022, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/155323/afghanistan/>> (17.08.2022).

³ UNHCR (Hg.), Gabriele Siebert, Margit Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen (5. aktualisierte Aufl. Wien 2020) 7.

⁴ Stefan Görtz, Afghanistan und die Taliban. Ein Überblick (Springer Essentials, Wiesbaden 2022) 3.

⁵ Mielke, Afghanistan.

⁶ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 3.

⁷ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 7.

Afghanistan ab, nur zwei Jahre später brach die Sowjetunion zusammen. Dies bedeutete auch, dass Russland die Regierung in Kabul finanziell nicht mehr unterstützen konnte.⁸

Ab 1989 und mit dem Abzug der sowjetischen Truppen aus Afghanistan, herrschte Bürgerkrieg im Land. Dieser Bürgerkrieg kostete nicht nur tausenden Menschen das Leben, sondern zerstörte auch die Infrastruktur Afghanistans weitestgehend.⁹ Im Jahr 1992 gelang es einer Gruppe von Widerstandskämpfern die Herrschaft in Kabul zu übernehmen und der sogenannte *islamische Staat* wurde ausgerufen.¹⁰ Dieser Herrschaftswechsel löste eine abermalige Reihe an schweren Kämpfen aus, die das Land weiter zerstörten. Thomas H. Johnson und M. Chris Mason betonen, dass der Bürgerkrieg größere Zerstörung in Afghanistan anrichtete als der Sowjetisch-Afghanische Krieg. Vor allem die Stadt Kabul, die zuvor nahezu unberührt geblieben war, wurde im Bürgerkrieg schwer bombardiert und dadurch weitestgehend zerstört.¹¹

Im Süden des Landes organisierte sich während des Bürgerkrieges ab dem Jahr 1994 eine radikalislamische Bewegung – die Taliban.¹² In Pakistan wurden religiöse Koranschulen für Flüchtlinge aus Afghanistan gegründet, deren Ziel es war, die konservative *Wahhabi* Version des Islam zu lehren und zu verbreiten. Gleichzeitig gründete die islamistisch ausgerichtete Jamiat-i-Ulema Islami Partei aus Pakistan ein eigenes Netzwerk, mit dem sie den *Deobandi*-Islam, eine radikal-islamische Denkschule¹³, verbreitete. Diese Schulen, vor allem jene in der Nähe von Ghazni und Kandahar, wurden zum Rekrutierungsort für die Taliban.¹⁴ Aus diesem Kontext leitet sich auch der Name der Taliban ab, denn das arabische Wort *talib* bedeutet so viel wie Student. Es sei hier anzumerken, dass vorwiegend paschtunische Flüchtlinge aus Afghanistan, die Ethnie, der die Taliban angehören, in diesen Schulen aufgenommen wurden. Während also im Rest des Landes Bürgerkrieg herrschte, organisierten sich die Taliban fast unbemerkt im Hintergrund. Bald gehörten rund 15.000 Kämpfer den Taliban an und eroberten im Jahr 1994 die Stadt Kandahar.¹⁵

⁸ Mielke, Afghanistan.

⁹ Thomas H. Johnson, M. Chris Mason, Understanding the Taliban and Insurgency in Afghanistan. In: Orbis 51, H. 1 (2007) 71-89, hier 73.

¹⁰ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 7.

¹¹ Johnson, Mason, Understanding the Taliban and Insurgency in Afghanistan, 73.

¹² Mielke, Afghanistan.

¹³ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 4.

¹⁴ Johnson, Mason, Understanding the Taliban and Insurgency in Afghanistan, 73.

¹⁵ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 4f.

Wie Johnson und Mason verdeutlichen, erschienen die Taliban 1994 somit fast ohne Vorwarnung auf der afghanischen Bildfläche. Sie schworen eine traditionelle islamische Regierung einzuführen und den Bürgerkrieg zu beenden.¹⁶ Die Taliban waren also ursprünglich keine Bürgerkriegspartei, sondern die Bewegung entstand als eine Reaktion auf den Bürgerkrieg.¹⁷ Mit massiver Unterstützung verschiedenster Kräfte gelang es den Taliban bereits im September 1996, also zwei Jahre nach der Eroberung von Kandahar, bis nach Kabul vorzudringen und die Stadt einzunehmen. Zunächst waren die Taliban, die sich als eine auf Stabilität und Einheit abzielende Macht, die wieder Frieden und Ordnung ins Land bringen würde, darstellten, für die afghanischen Bürger:innen Hoffnungsträger. Diese Hoffnung schwand allerdings als die Taliban begannen neue Regeln zu erlassen. Unter anderem führten sie nach ihrer Machtübernahme eine religiöse Polizeitruppe ein, die die extremen Interpretationen des Islam der Taliban, die man so zuvor in Afghanistan nicht kannte, gewaltsam durchsetzte. Dazu gehörten unter anderem eine strenge Interpretation der Scharia, Arbeitsverbot für Frauen, und Bestrafungen durch öffentliche Steinigungen oder Amputationen.¹⁸ Weiters wurden Musik, Videos sowie Fotos verboten und Mädchen und Frauen wurde der Zugang zu jeglichen Bildungseinrichtungen untersagt.¹⁹ Aufgrund dieser menschenrechtsverletzenden Maßnahmen wurden die Taliban außenpolitisch auch niemals eingegliedert.²⁰ Nach und nach wurde Afghanistan unter den Taliban zu einem Zufluchtsort für Terroristen. Mitunter plante die Al-Qaida in Afghanistan die Terroranschläge des 11. September 2001, die als 9/11 in die Geschichte eingehen sollten.²¹

Bereits ab dem Jahr 1998 gab es für die Taliban, die beispielsweise Anschläge auf US-amerikanische Institutionen in Kenia und Tansania ausübten, internationale Sanktionen. Die Anschläge führte man zurück auf den Al-Qaida Anführer Osama bin Laden, welcher in Afghanistan ein Gastrecht besaß, und sanktionierte somit die Taliban-Regierung, die seinen Aufenthalt genehmigt hatte.²²

Die Terroranschläge auf das World Trade Center sowie auf das Pentagon in den USA am 11. September 2001 durch das Terrornetzwerk Al-Qaida führten dazu, dass sich die USA die

¹⁶ Johnson, Mason, Understanding the Taliban and Insurgency in Afghanistan, 73.

¹⁷ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 4.

¹⁸ Johnson, Mason, Understanding the Taliban and Insurgency in Afghanistan, 74.

¹⁹ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 6.

²⁰ Mielke, Afghanistan.

²¹ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 5.

²² Mielke, Afghanistan.

Entmachtung der Taliban zum Ziel setzte²³ und ab dem 7. Oktober 2001 in Afghanistan intervenierte, um einerseits die Taliban aber auch Al-Qaida zu zerstören.²⁴ Zusammen mit der NATO und der afghanischen Nordallianz überfielen die USA Afghanistan und bald gelang eine Eroberung der Stadt Kabul. Kurz nach dem Einmarsch galten die Taliban bereits als militärisch bezwungen. Als weiteres Ziel setzte sich der damals amtierende US-Präsident George W. Bush einerseits die Verfolgung der Al-Qaida und andererseits vor allem die Verfolgung und Ermordung von Osama bin Laden.²⁵ Mit der baldigen Vertreibung der Taliban aus den großen Städten und der 2004 folgenden Einsetzung von Hamid Karzai als ersten demokratisch gewählten Präsidenten Afghanistans schienen die Ziele der sogenannten *Operation Enduring Freedom* der USA erreicht. Dennoch stellten diese ersten Erfolge für Bush nur Phase 1 seines *War on Terror* dar, denn weiters sollte ebenfalls der Terror im Iran, Irak und in Nordkorea bekämpft werden. Der Krieg wurde somit von einer Reaktion auf Terroranschläge aus Afghanistan zu einem Krieg, der auch Maßnahmen gegen die vermeintliche Terrorbedrohung aus anderen Ländern ergreifen sollte.²⁶

Die militärischen Konflikte in Afghanistan hielten von 2001 bis 2021 an, und werden politikwissenschaftlich als *small war* bezeichnet. Diese Art von Krieg, so erklärt Stefan Görtz, ist „eine Kriegsort, die durch eine asymmetrische Konfrontation von nicht-staatlichen [...] und staatlichen Akteuren [...] gekennzeichnet ist.“²⁷ Das bedeutet also im Kontext von Afghanistan vor allem, dass beispielsweise die Taliban „irreguläre taktische Mittel der Guerillakriegführung und des Terrorismus“²⁸ anwandten, die staatlichen Kräfte allerdings hauptsächlich Landstreitkräfte einsetzten.

Trotz der schnellen Entmachtung der Taliban 2001 stieg die Bedrohung durch die Taliban und auch Al-Qaida ab dem Jahr 2005 wieder signifikant an. Während es im Jahr 2005 2.388 Anschläge gab, stieg diese Zahl 2006 auf 5.087, 2007 auf 7.058 und 2008 sogar auf 10.889.²⁹ Die Gewalt nahm vor allem zwischen 2005 und 2006 auffallend zu, denn bloß die Anzahl an Selbstmordattentaten stieg von 738 auf 1.677 und bewaffnete Angriffe stiegen von 1.558 auf

²³ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 7.

²⁴ Johnson, Mason, Understanding the Taliban and Insurgency in Afghanistan, 74.

²⁵ Mielke, Afghanistan.

²⁶ Glen Jeansonne, David Luhrssen, War on the Silver Screen. Shaping America's Perception of History (Nebraska 2014) 144.

²⁷ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 10.

²⁸ Ebd. 11.

²⁹ Ebd. 11-14.

4.542, was einen Mangel an Sicherheit im Land zur Folge hatte. Ein derartiger Anstieg an Gewalt, so argumentiert Seth G. Jones, war vor allem möglich, weil die neue afghanische Regierung nicht im Stande war, eine Grundversorgung zu gewährleisten, die Sicherheitskräfte es nicht schafften, die öffentliche Ordnung herzustellen und es an internationalen Kräften fehlte, die diese Lücke hätten füllen können. Die Taliban nutzten diese Gelegenheit, um ihre Macht abermals zu vergrößern.³⁰ Ein immenses Problem stellte hierbei vor allem das Unvermögen der afghanischen Polizei und des Militärs dar, die Menschen in ländlichen Gegenden zu schützen, was eine besondere Gefährdung dieser Menschen durch die Taliban zur Folge hatte. Kooperation mit oder offene Unterstützung der Regierung wurde gewaltsam bestraft, weswegen viele Menschen oder ganze Familien aus Furcht vor den Taliban in die Städte flohen. Dadurch verschwanden Regierungsunterstützer:innen bald komplett aus ländlichen Regionen, was die Dörfer sukzessive zu einem Zufluchtsort für die Taliban machte und den übriggebliebenen Bewohner:innen keine andere Wahl ließ, als entweder zu fliehen oder Sympathisant:innen der Taliban zu werden. Jones bezeichnet diese Entwicklung als logisch und betont, dass das Unvermögen der afghanischen Regierung, ländlichen Regionen Grundversorgung und Sicherheit zu bieten, diese marginalisiert hat und somit ein ideales Zielobjekt für die Taliban geschaffen hat.³¹

Um den wieder an Macht gewinnenden Taliban entgegenzuwirken, wurden im Jahr 2009 17.000 weitere Truppen aus den USA nach Afghanistan entsendet.³² In seiner Amtszeit schaffte es Bush nicht, sein größtes Ziel, Osama bin Laden zu finden und zu töten, zu erreichen. Erst unter seinem Nachfolger Barack Obama gelang es dann 2011 den Anführer von Al-Qaida ausfindig zu machen und zu exekutieren.³³

Im Mai 2014 gab Obama bekannt, dass man bis 2016 alle US-amerikanischen Truppen aus Afghanistan abziehen möchte.³⁴ Der nach Hamid Karzai folgende Präsident Ashraf Ghani ersuchte 2015 um eine Verschiebung dieses Vorhabens, Obama kam dieser Bitte nach.³⁵ Im

³⁰ Seth G. Jones, *The Rise of Afghanistan's Insurgency. State Failure and Jihad*. In: *International Security* 32, H. 4 (2008) 7-40, hier 7f.

³¹ Ebd. 34.

³² Barbara Elias, *Why Allies Rebel. Defiant Local Partners in Counterinsurgency Wars* (Cambridge/New York 2020) 121.

³³ Jeansonne, *Luhrssen, War on the Silver Screen*, 145.

³⁴ Elias, *Why Allies Rebel*, 121.

³⁵ Wahajat Rehan, *Chronology of Afghanistan Conflict & Pakistan-Afghanistan Relations 2001 to 2021*. In: Huma Baqai, Nausheen Wasi (Hg.), *Pakistan-Afghanistan Relations. Pitfalls and the Way Forward* (Islamabad 2021) 203-229, hier 214.

Mai desselben Jahres führten afghanische Amtsträger mit den Taliban Friedensverhandlungen in Qatar. 2019 drängte auch der damals amtierende US-Präsident Donald Trump auf Friedensverhandlungen mit den Taliban, gab allerdings keinen Zeitplan für den Rückzug der US-amerikanischen Truppen bekannt.³⁶ Ende Februar 2020 handelte die US-amerikanische Regierung gemeinsam mit den Taliban ein Friedensabkommen aus. Während die Taliban vor allem der Verpflichtung nachkommen mussten, Al-Qaida und ähnlichen terroristischen Netzwerken keine Zuflucht mehr zu gewähren, verpflichtete sich die US-amerikanische Regierung im Gegenzug zum Abzug aller Truppen bis September des Folgejahres. Strategisch war dieses Abkommen allerdings schwach, denn kurz darauf stieg die Anzahl der Terroranschläge in Afghanistan abermals drastisch. Dennoch zog man die Truppen ab Mai 2021 ab, was eine rasche erneute Machtübernahme der Taliban im Sommer 2021 zur Folge hatte.

Wenngleich es bereits kurz nach den Terroranschlägen des 11. Septembers 2001 Ende desselben Jahres und zu Beginn des Jahres 2002 so aussah, als hätte man die Taliban militärisch besiegt, entwickelte sich der Krieg zum längsten Einsatz im Ausland in der gesamten Geschichte der USA und der NATO. Es wurden während des Krieges nicht nur tausende Soldat:innen und Zivilist:innen getötet, sondern auch zahlreiche Menschen schwer verletzt.³⁷ Laut Huma Baqai und Nausheen Wasi kostete der Krieg 240.000 Afghanen:innen sowie 2.500 US-amerikanischen Soldat:innen das Leben. In den Krieg hat man rund 2,3 Billionen US-Dollar investiert.³⁸

Seit der erneuten Machtübernahme der Taliban in Afghanistan im Sommer 2021, ist die humanitäre Lage im Land katastrophal. Es wurden seither nicht nur Anschläge auf religiöse und ethnische Minderheiten verübt, sondern auch frühere Regierungsmitglieder oder Unterstützer:innen der Regierung gefoltert und ermordet. Das genaue Ausmaß dieser Anschläge ist allerdings kaum auszumachen, da Medien und Menschenrechtsorganisationen von Seiten der Taliban der Zugang ins Land nach wie vor weitestgehend untersagt ist. Auch 43% der Medien innerhalb des Landes (Stand 20.12.2021) wurden von den Taliban seit der Machtübernahme stillgelegt. Nicht nur die humanitäre, sondern auch die wirtschaftliche Lage in Afghanistan ist weiterhin desaströs. Die Preise für Grundnahrungsmittel schnellen in die

³⁶ *Elias*, Why Allies Rebel, 121.

³⁷ *Görtz*, Afghanistan und die Taliban, 23-31.

³⁸ Huma *Baqai*, Nausheen *Wasi*, Introduction. In: Huma *Baqai*, Nausheen *Wasi* (Hg.), Pakistan-Afghanistan Relations. Pitfalls and the Way Forward (Islamabad 2021) xi-xvii, hier xi.

Höhe, was unweigerlich dazu führt, dass laut UN 93% der afghanischen Haushalte nicht genügend Lebensmittel zur Verfügung haben.³⁹ Die Angst vor den Taliban zeigte sich besonders im Sommer 2021, als nach deren Machtübernahme tausende Menschen über den Hamid Karzai International Airport in Kabul zu fliehen versuchten.⁴⁰

Die Situation in Afghanistan zeigt, wie eng Staatszerfall mit Islamismus sowie islamistischem Terror und organisierter Kriminalität zusammenhängen, und lässt darauf schließen, dass Afghanistan künftig wieder ein Rückzugsort und Rekrutierungsland für islamistische Terroristen werden könnte, in dem gezielte Terroranschläge auf den Westen organisiert werden. Ein solcher Ort war Afghanistan auch vor den Terroranschlägen am 11. September 2001 und den darauffolgenden internationalen Interventionen gewesen.⁴¹ Bereits seit Herbst 2021 zeigt sich, dass die erneute Machtübernahme der Taliban ein großer Schritt in die Vergangenheit ist, besonders in Bezug auf die öffentliche Diskriminierung von Mädchen und Frauen durch beispielsweise das Verbot, Bildungseinrichtungen zu besuchen.⁴²

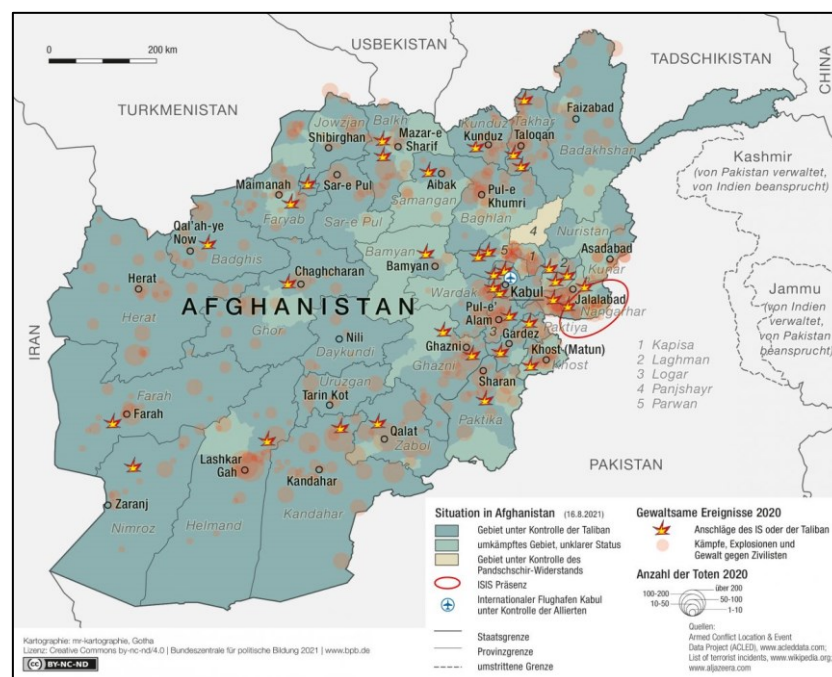


Abb. 1: Situation in Afghanistan

Quelle: Mr-Kartographie, Afghanistan (Gotha 2021). In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 27.01.2022, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/155323/afghanistan/>> (21.02.2023).
keine Änderungen vorgenommen

³⁹ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 33-35.

⁴⁰ Baqai, Wasi, Introduction, xi.

⁴¹ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 32.

⁴² Mielke, Afghanistan.

Wie die Karte in Abbildung 1 zeigt, war der Großteil Afghanistans im August 2021 bereits unter Kontrolle der Taliban. Besonders rund um die Städte Kabul und Jalalabad häuften sich terroristische Anschläge der Taliban und des IS sowie Kämpfe und Gewalt gegen Zivilist:innen. Ein Blick auf die Grafik zeigt, wie groß der Einfluss der Taliban bereits kurz nach dem Abzug der Truppen der USA und der NATO war, und welche Gewalt die erneute Machtübernahme im Land mit sich brachte. Görtz fasst die Situation in Afghanistan und die zukünftige Entwicklung wohl treffend zusammen: „Afghanistan ist bereits jetzt ein *failing state* und könnte zukünftig schnell ein *failed state* werden.“⁴³ All diese Entwicklungen und vor allem die nicht gegebene Sicherheit durch den Terror verschiedener islamistischer Gruppen erklären, warum Menschen auch im Jahr 2023 noch aus Afghanistan flüchten und sich in westlichen Ländern auf die Suche nach einer friedlichen und sicheren Zukunft begeben.⁴⁴

2.2 Pakistan

Die historische Entwicklung Pakistans ist eng verstrickt mit der Geschichte Afghanistans und auch jener Indiens. Ähnlich wie in Afghanistan sind die Ursachen der bis heute andauernden Konflikte in Pakistan vor allem in einem nicht abgeschlossenen Prozess der Identitäts- und Nationsbildung zu verorten.⁴⁵ Wie die Geschichte eines jeden Landes ist auch die Vergangenheit Pakistans vielschichtig und es ist schier unmöglich, diese auf wenigen Seiten gänzlich zu behandeln und auszuführen. Das folgende Kapitel stellt einen Versuch dar, jene Ereignisse zusammenzufassen, die Pakistan zu dem Land gemacht haben, das es heute ist, und Menschen dazu bewegen, aus dem Land zu flüchten.

Im Jahr 1947 und mit der Loslösung von der Kolonialmacht Großbritannien beginnt die neuere Geschichte Pakistans. Mit Ende der britischen Kolonialherrschaft am indischen Subkontinent wurde die Angst der dort lebenden Muslim:innen vor einer Zukunft im stark hinduistisch geprägten Indien immer größer und man forderte die Gründung eines eigenen Staates.⁴⁶ Die Briten waren an dieser Entwicklung maßgeblich beteiligt, denn während Hindus mitunter in Regierungspositionen oder im Militär eingesetzt wurden, wurden Muslim:innen derartige Positionen verwehrt. Besonders durch diese Differenzierung wurde der Wunsch der

⁴³ Görtz, Afghanistan und die Taliban, 32.

⁴⁴ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 10.

⁴⁵ Niels Hegewisch, Hamayoun Khan, Thomas Lehmann, Katja Schubert, Pakistan. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 25.05.2022, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54682/pakistan/>> (17.08.2022).

⁴⁶ Madiha Afzal, Pakistan Under Siege. Extremism, Society, and the State (Washington, D.C. 2018) 33.

muslimischen Bevölkerung nach Eigenständigkeit immer größer und man strebte die Gründung eines eigenen Staates an.⁴⁷ Pakistan sollte aus jenen Provinzen gegründet werden, in denen die Mehrheit der muslimischen Bürger:innen lebten.⁴⁸ An dieser Stelle sei erwähnt, dass diese Staatsgründung mit einer Massenmigration einherging, denn Hindus und Sikhs flohen nach Indien, während die muslimische Bevölkerung in die neu gegründeten Staaten Westpakistan, das heutige Pakistan, und Ostpakistan, das heutige Bangladesch, zogen. Hierbei kam es mancherorts zu Auseinandersetzungen, die schätzungsweise zwischen 200.000 und 1 Million Menschen das Leben kosteten.⁴⁹

Nicht nur unmittelbar nach der Teilung gab es Auseinandersetzungen zwischen Pakistan und Indien, sondern bis heute und nach einigen Kriegen gibt es immer wieder Konflikte zwischen den beiden Ländern. Es lässt sich hier einerseits der Kaschmirkrieg von 1947 bis 1949 nennen, in dem um die Region Kaschmir gekämpft wurde. Andererseits ist auch der Kaschmirkrieg des Jahres 1965 zu nennen, ebenso wie der Sezessionskrieg in Bangladesch 1971. Schon ab 1984 gab es eine weitere gewaltsame Auseinandersetzung, den Siachen-Konflikt. Dieser Konflikt ist bis heute nicht gänzlich geklärt. 1999 folgte dann der Kargilkrieg, in dem abermals um die Region Kaschmir gekämpft wurde. Obwohl es ab dem Jahr 1999 keine Kriege zwischen den beiden Ländern gab, gab es dennoch immer wieder nichtstaatliche Terrorangriffe, wie beispielsweise 2001 einen Anschlag auf das Parlament in Indien, und 2008 einen Anschlag auf das Taj Mahal Hotel und den Hauptbahnhof in Mumbai, bei dem 166 Menschen starben.⁵⁰

Es stellte sich nach der Ablösung von Indien und der Gründung Pakistans die Frage, welche Rolle der Islam in dem neu gegründeten Staat spielen würde. In den Augen des ersten Generalgouverneurs Pakistans, Ali Jinnahs, musste Pakistan nicht unbedingt ein islamisches Land sein. Seiner Ansicht nach war der muslimische Glaube eher eine Form der Identität als der Religion.⁵¹ Außerdem beabsichtigte er, alle Religionen und auch Ethnien gleichwertig zu behandeln.⁵² Die Rolle der Religion war also in dem Staat, der faktisch für Muslim:innen gegründet worden war, nicht genau festgelegt und dies führte unweigerlich dazu, dass manche

⁴⁷ Hegewisch, Khan, Lehmann, Schubert, Pakistan.

⁴⁸ Afzal, Pakistan Under Siege, 34.

⁴⁹ Daniel Matthias Timm, Dschihadismus in Pakistan. Geschichte, Entwicklung, Perspektiven (Studien zum Modernen Orient 25, Berlin 2013) 28.

⁵⁰ Dietmar Rothermund, Die Beziehungen zwischen Indien und Pakistan. In: Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik 11, H. 4 (2019) 621-631, hier 624-628.

⁵¹ Afzal, Pakistan Under Siege, 34.

⁵² Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit (Hg.), Almut Besold, Olaf Kellerhoff, Religiöse Minderheiten in Pakistan (Potsdam 2017) 3.

die logische Schlussfolgerung zogen, dass Pakistan ein islamischer Staat sei.⁵³ Nach der Unabhängigkeit Pakistans von der Kolonialmacht Großbritannien im Jahr 1947⁵⁴ war es das Militär, das Pakistan hauptsächlich kontrollierte und es wurde versucht, die militärische Macht weiter auf- und auszubauen.⁵⁵ Eine Folge des starken Fokus auf das Militär ist u.a., dass es in Pakistan bis zum heutigen Tag kein funktionierendes staatliches Gesundheits- oder Bildungssystem gibt.⁵⁶ Auch in Bezug auf die Politik und Wirtschaft kommt dem Militär bis dato bedeutende Macht zu.⁵⁷

Laut Niels Hegewisch, Hamayoun Khan, Thomas Lehmann und Katja Schubert gibt es seit 1947 drei wesentliche Konfliktlinien in Bezug auf Auseinandersetzungen innerhalb des Staates. Zum einen gibt es, ähnlich wie auch in Afghanistan, das Problem der Unvereinbarkeit moderner und konservativer Interessen. Es stehen sich einerseits der Wunsch nach einer Islamisierung der Gesellschaft und die damit einhergehende Errichtung eines Gottesstaates und andererseits die Erhaltung des säkular-demokratischen Staates gegenüber. Ein weiteres Problem stellt die Stellung des Militärs in Pakistan dar. Wie bereits zuvor erwähnt, hat das Militär in Pakistan viel Macht inne und ist, wie Hegewisch, Khan, Lehmann und Schubert betonen, inzwischen zu einem *Staat im Staate*⁵⁸ geworden. Aufgrund dessen erweist es sich für zivil-demokratische Regierungen nach wie vor als äußerst schwierig, dieser enormen Macht entgegenzuwirken. Da Pakistan ein sehr heterogener Staat ist und es der Gesellschaft nach wie vor an einer gemeinsamen pakistanischen Identität fehlt, führen auch die religiösen und ethnischen Unterschiede oftmals zu Konflikten. Hier stehen sich vor allem der Staat, islamische Bewegungen, und ethnisch motivierte Separatisten gegenüber.⁵⁹ Laut Daniel S. Markey gibt es in Pakistan grundsätzlich fünf ethno-linguistische Gruppen: Punjabis, Sindhis, Belutschen, Paschtunen und Mahajirs.⁶⁰

Im Siedlungsgebiet der Paschtunen, der Ethnie, der auch die Taliban angehören, im Nordwesten Pakistans, sind Aufstände aus religiösen oder ethnischen Gründen keine Seltenheit. Das Gebiet der Paschtunen zieht sich von Pakistan bis nach Afghanistan und wird von der sogenannten

⁵³ Afzal, Pakistan Under Siege, 34.

⁵⁴ Timm, Dschihadismus in Pakistan, 7.

⁵⁵ Afzal, Pakistan Under Siege, 33.

⁵⁶ Hegewisch, Khan, Lehmann, Schubert, Pakistan.

⁵⁷ Daniel S. Markey, No Exit from Pakistan. America's Tortured Relationship with Islamabad (New York 2013) 30.

⁵⁸ Hegewisch, Khan, Lehmann, Schubert, Pakistan.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Markey, No Exit from Pakistan, 30.

Durand-Linie fast genau in der Mitte geteilt. Im Jahr 2014 hat Pakistan den Bau eines Grenzzaunes initiiert, um zukünftig illegalen Grenzübertritten entgegenzuwirken. Der Grenzzaun wird weder von der pakistanischen noch von der afghanischen Bevölkerung akzeptiert, und das Verlangen nach einem neuen Staat, *Paschtunistan*, wird vor allem seit der Errichtung des Grenzzauns immer größer. Seit der Machtübernahme der Taliban in Afghanistan 2021, haben diese Forderungen abermals zugenommen. Aufgrund der Lage der ehemaligen Stammesgebiete, die topografisch kaum zugänglich sind, haben Taliban aus Afghanistan in diesen pakistanischen Gebieten lange einen Zufluchts- und Rückzugsort gefunden. Inzwischen geht man davon aus, dass Taliban aus Pakistan in Afghanistan Schutz suchen, vor allem, um sich vor Sicherheitskräften aus Pakistan zu schützen. Immer wieder verüben die pakistanischen Taliban Attentate in Pakistan, die einerseits gegen den Staat aber andererseits auch gegen Menschen mit anderem Glauben gerichtet sind. Eine ähnliche Situation gibt es in der Provinz Belutschistan, die ebenso an Afghanistan angrenzt. Auch hier werden Forderungen nach mehr Eigenständigkeit in Bezug auf wirtschaftlich größere Teilhabe laut, denn in der Region gibt es großes Rohstoffvorkommen sowie den Hafen in Gwadar, der wirtschaftlich von großer Bedeutung ist.⁶¹

Aufgrund der Unterstützung der Mudschaheddin in Afghanistan durch Pakistan wuchsen politisch ähnlich orientierte Gruppen in Pakistan rapide heran und mit der Rückkehr der Pakistani in ihr Land nach Ende des Sowjetisch-Afghanischen Krieges wuchs das Verlangen auch danach, in Pakistan Veränderung herbeizuführen.⁶² Das hatte vor allem damit zu tun, dass die pakistanischen Kämpfer nach ihrer Rückkehr teils gesetzlose Gegenden vorfanden, mit einer nachlässigen Regierung zu kämpfen hatten und es keine Chance auf Resozialisierung für sie gab.⁶³ Bis zum Jahr 2000 konnten diese Gruppierungen in Pakistan also florieren, bis sich nach dem 11. September 2001 die Regierung gegen Afghanistan wandte. Diese doch recht abrupte Veränderung der Politstrategie der Regierung führte dazu, dass die ehemaligen Kämpfer sich nun der Al-Qaida, den afghanischen Taliban oder den sich neuformierenden pakistanischen Taliban anschlossen. Eine neue Phase des Extremismus und Terrorismus wurde so in Bewegung gesetzt.⁶⁴ Weitere ähnliche Gruppierungen sind beispielsweise Harkat-ul-

⁶¹ Hegewisch, Khan, Lehmann, Schubert, Pakistan.

⁶² N. Elahi, Terrorism in Pakistan. The Tehreek-e-Taliban Pakistan (TTP) and the Challenge to Security (London/New York 2019) 22.

⁶³ Afzal, Pakistan Under Siege, 44.

⁶⁴ Elahi, Terrorism in Pakistan, 23.

Jihad-al-Islami, Harkat-ul-Mujahideen, Jaish-e-Mohammed, Sipah-e-Sahaba Pakistan und Lashkar-e-Jhangvi.⁶⁵

Abgesehen von den anhaltenden kriegesischen Auseinandersetzungen und den angespannten Verhältnissen zu Afghanistan und Indien, hat Pakistan auch mit infrastrukturellen Problemen zu kämpfen. Obwohl Pakistan über die Jahre vor allem durch die Zahlungen der USA zusehends finanzielle Mittel zur Verfügung hatte, hat sich die Lebensqualität für die Menschen im Land kaum verbessert. Die Sterberate von Neugeborenen ist in Pakistan im Vergleich zu anderen Ländern nach wie vor sehr hoch. Auch die Situation in Bezug auf das Bildungssystem in Pakistan ist prekär. Nur knapp 60% der Kinder in Pakistan schließen die Grundschule ab (Stand 2013), nur ein Drittel dieser Kinder besucht eine Sekundarschule. Die öffentlichen Schulen in Pakistan sind geprägt von schlechter Verwaltung, unzureichenden Schulunterlagen und schlecht ausgebildeten Lehrer:innen. In zahlreiche Schulen gibt es teils keine Lehrkräfte oder diese werden vom Staat bezahlt, ohne aber tatsächlich zu unterrichten. Aus diesem Grund schicken viele Familien, zumindest jene, denen es finanziell möglich ist, ihre Kinder in private Institutionen und lassen sie dort ausbilden. Kostenlose Bildung gibt es ansonsten nur in religiösen Schulen, die zum Teil islamitisches Gedankengut lehren und als Ausbildungszentren für Terroristen gelten.

Ein weiteres zu nennendes Beispiel in Bezug auf die Infrastruktur wäre die Stromversorgung. In ganz Pakistan kommt es immer wieder zu Stromausfällen, was nicht zuletzt auch dazu führt, dass Fabriken nicht mit voller Leistung arbeiten können und es dadurch wiederholt zu Lieferverzögerungen kommt. Ausländische Abnehmer beziehen ihre Ware deshalb oft aus anderen Staaten, die ihnen Lieferdaten garantieren können. Aufgrund nicht vorhandener moderner Systeme für die Wasserversorgung gibt es für viele Pakistanis ebenso kein ausreichendes Trinkwasser. Im Zuge der Klimakrise wird sich die Situation vermutlich noch verschlechtern.⁶⁶

Im Jahr 2006 gab es in Pakistan 1.471 Tote durch terroristische Attacken, 2007 bereits 3.598 und 2008 6.715. 2009 stieg die Anzahl der Toten auf 11.704 an.⁶⁷ Im Jahr 2014 wurde die Army Public School in Peshawar angegriffen, was den Tod von 150 Menschen, davon 132 Kinder,

⁶⁵ Stephen *Tankel*, Pakistani Militancy in the Shadow of the U.S. Withdrawal. In: C. Christine *Fair*, Sarah J. *Watson* (Hg.), *Pakistan's Enduring Challenges* (Pennsylvania 2015) 27-54, hier 29.

⁶⁶ *Markey*, *No Exit from Pakistan*, 34-37.

⁶⁷ *Rehan*, *Chronology of Afghanistan Conflict & Pakistan-Afghanistan Relations 2001 to 2021*, 207.

zur Folge hatte.⁶⁸ Die Situation in Pakistan ist weiterhin ernüchternd. Statistisch gesehen gab es im Jahr 2016 alle zweieinhalb Tage eine Explosion durch eine Bombe, durch die im Schnitt vier Menschen starben und rund zehn verletzt wurden. Im Grunde hat also jeder Pakistani bereits einmal eine nahestehende Person durch eine Bombe verloren.⁶⁹

2018 wurde Imran Khan Premierminister Pakistans. Er setzte sich zum Ziel, die Lebensbedingungen in Pakistan vor allem für die arme Bevölkerung zu verbessern. Dennoch verschlechterte sich die Wirtschaftslage immens und 2022, als auch das Militär Khan nicht mehr unterstützte, wurde die Regierung gestürzt. Seither kommt es im Land vor allem aufgrund der Spannungen zwischen den politischen Lagern immer wieder zu brutalen Auseinandersetzungen. Obwohl Pakistan einige Erfolge im Kampf gegen den Terror im Land verzeichnen kann, hat sich die Lage seit der Machtübernahme der Taliban im angrenzenden Afghanistan wieder drastisch verschlechtert, da nun auch den terroristischen Gruppierungen in Pakistan neue Handlungsräume eröffnet werden.⁷⁰



Abb. 2: Situation in Pakistan

Quelle: Mr-Kartographie, Pakistan (Gotha 2017). In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 25.05.2022, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54682/pakistan/>> (21.02.2023).

keine Änderungen vorgenommen

⁶⁸ Rehan, Chronology of Afghanistan Conflict & Pakistan-Afghanistan Relations 2001 to 2021, 213.

⁶⁹ Besold, Kellerhoff, Religiöse Minderheiten in Pakistan, 3.

⁷⁰ Hegewisch, Khan, Lehmann, Schubert, Pakistan.

Die Karte Pakistans (Abb. 2) zeigt die unterschiedlichen Siedlungsgebiete der ethnischen Hauptgruppen im Land. Außerdem ist gut erkennbar, dass es besonders rund um Städte insbesondere in der Nähe von Islamabad und Peschawar zwischen 2016 und 2018 wiederholt zu Terroranschlägen kam. Die unruhige Lage in Bezug auf die Sicherheit innerhalb des Landes sowie die wirtschaftliche Situation erklärt die Fluchtgründe pakistanischer Bürger:innen.

2.3 Irak

Auch im Irak gibt es verschiedene ethnische und religiöse Gruppen. Wie auch in Afghanistan und Pakistan haben diese Gruppen unterschiedliche Interessen, was immer wieder zu gewaltsamen Auseinandersetzungen führt. Zusätzlich zu den verschiedenen Interessen dieser Gruppen gibt es auch aufgrund des Rohstoffvorkommens, vor allem wegen Erdgas und Erdöl am Persischen Golf, immer wieder Konflikte. Über 20 Jahre lang, nämlich von 1979 bis 2003, war der Diktator Saddam Hussein im Irak an der Macht. In den Jahren 1980 bis 1988 und auch im Jahr 1990 kam es unter ihm zu zwei Kriegen gegen den Iran und Kuwait. Neben schwerer Gewalt führten diese Kriege auch zu einem Völkermord an den im Irak lebenden Kurd:innen.⁷¹ 2003 kam es zur Invasion der USA und in Folge zum Irakkrieg, in welchem zwischen 2003 und 2011 fast 5.000 US-Soldat:innen getötet wurden. Viel höher ist allerdings die Zahl der getöteten Zivilist:innen.⁷² Obwohl schwer geschätzt werden kann, wie viele Zivilist:innen tatsächlich im Irakkrieg ihr Leben verloren, so betont Franz Eder, „dass die Zivilbevölkerung im Irak den größten Preis für die Invasion bezahlen musste.“⁷³ Auch wenn der Irakkrieg in dieser Masterarbeit keine Hauptrolle einnimmt, so soll hier dennoch erwähnt werden, dass der Irakkrieg, um es mit den Worten von Eder zu sagen, „kein unvermeidbarer Unfall [war].“⁷⁴ Außerdem entschieden sich „[d]ie handelnden Akteure, eingebettet in den Kontext der Terroranschläge des 11. Septembers 2001 und vor dem Hintergrund ihrer individuellen und kollektiven Wahrnehmungen, [...] mit der *coercive diplomacy* für eine Strategie, die unweigerlich im Krieg mündete.“⁷⁵

Die Gründung des Irak lässt sich nach dem Ende des Ersten Weltkrieges verorten. Wie Michael Lüders betont, ist der Irak ein „künstlich von den Kolonialmächten geschaffener Staat ohne

⁷¹ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 7.

⁷² Franz Eder, Der Irakkrieg 2003 (Innsbruck 2015) 2.

⁷³ Ebd. 3.

⁷⁴ Ebd. 306.

⁷⁵ Ebd. 306f.

einheitliches Staatsvolk“⁷⁶, denn im Irak leben sowohl sunnitische Kurden und arabische Sunniten sowie arabische Schiiten.⁷⁷ Der Irak war anfangs kein souveräner Staat, sondern unterstand britischer Vorherrschaft. Erst 1958 löste man sich von den Briten, das Ende der Monarchie wurde verkündet und der Irak wurde zu einer Republik.⁷⁸ In den darauffolgenden 1960er Jahren gab es immer wieder unterschiedliche Regenten, die sich nicht lange an der Macht hielten, bis dann im Jahr 1968 die sogenannte *Ba'th-Partei* durch einen Putsch an die Macht kam und diese schließlich über 30 Jahre innehatte.⁷⁹ Saddam Hussein, zunächst unter anderem Vizepräsident des Irak, setzte sich zum Ziel, den gesamten Staat und alle Bürger:innen der Ba'th Partei gegenüber loyal zu machen. Die Loyalität zur Ba'th Partei war Voraussetzung bei der Vergabe von Stellen beim Militär oder in Schulen. Außerdem setzte man die sogenannte *Volksmiliz*, eine bewaffnete Truppe, zur Kontrolle ein, um die Macht des Ba'th Regimes weiter abzusichern.⁸⁰ Nach dem Rücktritt des Präsidenten Al-Baker wurde Hussein Präsident des Irak und sicherte sich bald die alleinige Herrschaft über den Staat. Das war vor allem deshalb möglich, weil Hussein, wie Amir Makee Mosa es nennt, „die Republik Irak in die Republik der Angst“⁸¹ verwandelte. Die von ihm errichtete Diktatur war vor allem von Kriegen und Repression innerhalb des Landes geprägt.⁸² Anhand skrupelloser Gewalt wurden jegliche Oppositionsversuche niedergeschlagen und Regimegegner verfolgt und hingerichtet.⁸³ Es war den Bürger:innen quasi überlassen, ob sie sich dem Regime beugen oder die Konsequenzen ertragen wollten. Diese Konsequenzen hatten allerdings nicht nur Einzelpersonen zu tragen, sondern auch ihre Familienmitglieder. War jemand dem Regime nicht treu, wurden auch dessen oder deren Familienmitglieder verfolgt oder hingerichtet, und der Ruf der Familie wurde damit langfristig geschädigt. Das wiederum hatte auch Auswirkungen auf jegliche Nachkommen.⁸⁴ Um Regimegegner zu finden, wurde ein ausgeklügeltes Spionagesystem entwickelt, das die Menschen im Grunde dazu verpflichtete, auch Familienmitglieder, Kolleg:innen, Freund:innen und Bekannte zu verraten, sollten sie sich kritisch gegenüber dem Regime äußern. Behielt man

⁷⁶ Michael Lüders, *Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet* (München 2015, 1., um ein Nachwort ergänzte, aktualisierte Aufl. als Taschenbuch im C.H. Beck Paperback, 2020) 50.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Amir Makee Mosa, *Der Prozess gegen Saddam Hussein* (Baden-Baden 2010) 61-64.

⁷⁹ Achim Rohde, *Irak*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 24.09.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54603/irak/>> (17.08.2022).

⁸⁰ Makee Mosa, *Der Prozess gegen Saddam Hussein*, 66.

⁸¹ Ebd. 67.

⁸² Rohde, *Irak*.

⁸³ Makee Mosa, *Der Prozess gegen Saddam Hussein*, 67.

⁸⁴ Aaron M. Faust, *The Ba'thification of Iraq. Saddam Hussein's Totalitarianism* (Austin 2015) 149.

derartige Informationen allerdings für sich und wurde ertappt, drohten einem wiederum Konsequenzen.⁸⁵ Im Grunde war die Wahl sich dem Regime zu beugen oder nicht sehr eingeschränkt.

Das Ba'th Regime betrieb außerdem eine große Arabisierungs- und Umsiedlungspolitik, die besonders die kurdische Bevölkerung betraf. Man begann die kurdische Bevölkerung in den Zentral- und Südirak zu deportieren. Das Ziel der Arabisierungs- und Umsiedlungspolitik unter Saddam Hussein war nach der Vernichtung von mehr als 1.000 Dörfern in Kurdistan die Errichtung von Siedlungen, die man militärisch einfach kontrollieren konnte. Damit sollte vor allem die Gründung einer bewaffneten Bewegung durch die kurdische Bevölkerung verhindert werden.⁸⁶ Es sei an dieser Stelle erwähnt mit welcher Brutalität man gegen die kurdische Bevölkerung vorging. Die sogenannte *Anfal-Operation* des Frühjahrs und Sommers 1988 war eine Militäration, bei welcher man insgesamt acht Angriffe gegen die kurdische Bevölkerung ausübte und dabei auch chemische Waffen verwendete, was weltweit für Entsetzen sorgte. Rund 3.000 Dörfer wurden im Zuge der Operation zerstört und rund 1,5 Millionen Menschen vertrieben. Obwohl Schätzungen schwierig sind, geht man davon aus, dass im Zuge der Militärangriffe bis zu 180.000 Menschen getötet wurden.⁸⁷ Die Angriffe mit chemischen Waffen hatten verheerende Auswirkungen auf die Opfer und auch deren Nachkommen. Viele erkrankten an Atemwegserkrankungen, Sehstörungen, Hautkrankheiten, neuropsychiatrischen Krankheiten oder Krebs. Weitere Folgen waren außerdem Missbildungen bei Neugeborenen, Unfruchtbarkeit, Fehlgeburten, Totgeburten und eine hohe Säuglingssterblichkeit.⁸⁸

Nicht nur im Inneren des Staates, sondern auch nach außen wurde Macht anhand von Gewalt demonstriert. Unter anderem wurde in den Jahren 1980 bis 1988 Krieg gegen den Iran geführt⁸⁹ und 1990 Kuwait besetzt. Im Zuge des Golfkrieges des Jahres 1991 wurde der Irak selbst beträchtlich zerstört. Ein Wiederaufbau war wegen des UN-Embargos, das bis 2003 fort dauerte, nur in Grenzen möglich.⁹⁰

⁸⁵ Faust, *The Ba'thification of Iraq*, 153.

⁸⁶ Sarbest *Bahjat*, *Die politische Entwicklung der Kurden im Irak von 1975 bis 1993 unter besonderer Berücksichtigung von Saddam Husseins Kurdenpolitik* (Islamkundliche Untersuchungen 237, Berlin 2001) 58-60.

⁸⁷ Kerim *Yildiz*, *The Future of Kurdistan. The Iraqi Dilemma* (London 2012) 21f.

⁸⁸ Ebd. 28.

⁸⁹ *Makee Mosa*, *Der Prozess gegen Saddam Hussein*, 67.

⁹⁰ *Rohde*, *Irak*.

Der 11. September 2001 hatte in den USA Angst vor weiteren Terroranschlägen ausgelöst und die USA hatte sich folglich zum Ziel gesetzt, nicht mehr nur auf offensichtliche Bedrohungen zu reagieren, sondern auch präventiv zu handeln. Die Bedrohung im Irak sah man vor allem in den Massenvernichtungswaffen und im Kontakt zu terroristischen Gruppierungen wie beispielsweise der Al-Qaida.⁹¹ Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Kontakte zu Al-Qaida dem Irak nie nachgewiesen werden konnten.⁹² Dass der damals amtierende Präsident Bush bereit war, Krieg gegen alle Länder zu führen, die Terrororganisationen unterstützten, stellte er unter anderem mit folgenden Worten klar:

*Deterrence – the promise of massive retaliation against nations – means nothing against shadowy terrorist networks with no nation or citizen to defend. Containment is not possible when unbalanced dictators with weapons of mass destruction can deliver those weapons or missiles or secretly provide them to terrorist allies. [...] [T]he war on terror will not be won on the defensive. We must take the battle to the enemy, disrupt his plans, and confront the worst threats before they emerge. In the world we have entered, the only path to safety is the path of action. And this nation will act.*⁹³

Der Einmarsch der USA in den Irak hatte mehrere Gründe, die bis heute zum Teil intensiv debattiert werden und nicht gänzlich geklärt werden konnten. Naheliegend ist allerdings, dass einerseits das reiche Erdölvorkommen im Irak, welches die USA zur Ausdehnung ihrer Macht und ihres Einflussbereichs nutzen konnte, andererseits die wirtschaftliche und militärische Schwäche des Iraks, die einen schnellen Sieg versprach und somit die Macht der USA, vor allem nach dem 11. September 2001 und dem angekündigten *War on Terror*, unter Beweis stellen konnte, die Hauptinteressen der USA darstellten.⁹⁴ Die USA und Großbritannien stellten am 17. März 2003 ein Ultimatum an Saddam Hussein und seine Söhne, worin sie aufgefordert wurden, innerhalb von 48 Stunden den Irak zu verlassen. Da Hussein und seine Söhne das Land nicht verließen, reagierte die USA mit Militärgewalt durch die UN und marschierte gemeinsam mit Großbritannien am 20. März 2003 im Irak ein.⁹⁵ Saddam Hussein wurde innerhalb kurzer Zeit gestürzt.⁹⁶ Nachdem Hussein geflüchtet war, begann die Besatzungszeit der USA und zehn anderen Mitgliedsstaaten, die an der Koalition beteiligt waren, im Irak. In dieser Besatzungszeit

⁹¹ Eder, Der Irakkrieg 2003, 228.

⁹² Laura Cencig, Der Krieg der USA und ihrer Verbündeten im Irak 2003. Kriegsziele, Strategien der Rechtfertigung und das Scheitern einer „Nachkriegsordnung“ (ungedr. Diplomarbeit Universität Graz 2017) 25.

⁹³ The White House, President Bush Delivers Graduation Speech at West Point, 01.06.2002, online unter <<https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2002/06/20020601-3.html>> (29.01.2023).

⁹⁴ Cencig, Der Krieg der USA und ihrer Verbündeten im Irak 2003, 45.

⁹⁵ Ebd. 31f.

⁹⁶ Rohde, Irak.

setzte man sich zum Ziel, demokratische Verhältnisse im Irak zu schaffen.⁹⁷ Es folgten blutige Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen sowie weitere terroristische Anschläge, die zudem auch in einem Anstieg der Kriminalitätsrate mündeten.⁹⁸ Außerdem war es kriminellen Gruppen und einzelnen Tätern durch die instabile Lage möglich, sich nun zu organisieren. Besonders junge Männer und auch Jugendliche, die weder Zugang zu Bildung hatten noch Chancen auf eine sichere Zukunft sahen, schlossen sich in großen Zahlen radikalen Gruppierungen an, die bald zu einer ernstzunehmenden Bedrohung wurden. Egal welcher Gruppe die Kämpfer angehörten, das Ziel, das sie verband, war die Besatzer aus dem Irak zu vertreiben.⁹⁹

Mitte Dezember des Jahre 2003 wurde Hussein von US-Soldaten gefunden und in Gefangenschaft genommen. Man verurteilte Hussein zum Tode und richtete ihn im Dezember 2006 hin.¹⁰⁰ Bereits ab 2005 verzeichnete man einen großen Anstieg der Gewalt im Irak, besonders zwischen Sunniten und Schiiten. Aber nicht nur Sunniten und Schiiten traten sich gewaltvoll gegenüber, sondern auch andere Gruppierungen wie beispielsweise Jihadisten oder die Al-Qaida wandten immer wieder Waffengewalt an. Mit dem Bürgerkrieg in den Jahren 2006 und 2007 war der Höhepunkt der Ausschreitungen erreicht. Auch der *Islamische Staat* (IS) formierte sich in dieser Zeit und verbreitete radikal-islamistisches Gedankengut, das in einem zerrütteten Staat wie dem Irak bestens florieren konnte.

Unter dem damals amtierenden US-Präsidenten Barack Obama zog man im Jahr 2011 die verbliebenen US-amerikanischen Militäreinheiten ab und beendete somit die neun Jahre andauernde Besetzungszeit im Irak. Seither war es dem IS möglich, sich zu einer immer bedrohlicheren Gruppierung zu entwickeln, Terroranschläge auszuüben und große Gebiete zwischen Aleppo in Syrien und Bagdad im Irak einzunehmen.¹⁰¹

⁹⁷ Cencig, Der Krieg der USA und ihrer Verbündeten im Irak 2003, 36f.

⁹⁸ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 7.

⁹⁹ Cencig, Der Krieg der USA und ihrer Verbündeten im Irak 2003, 39-44.

¹⁰⁰ Lüders, Wer den Wind sät, 51.

¹⁰¹ Cencig, Der Krieg der USA und ihrer Verbündeten im Irak 2003, 96-99.

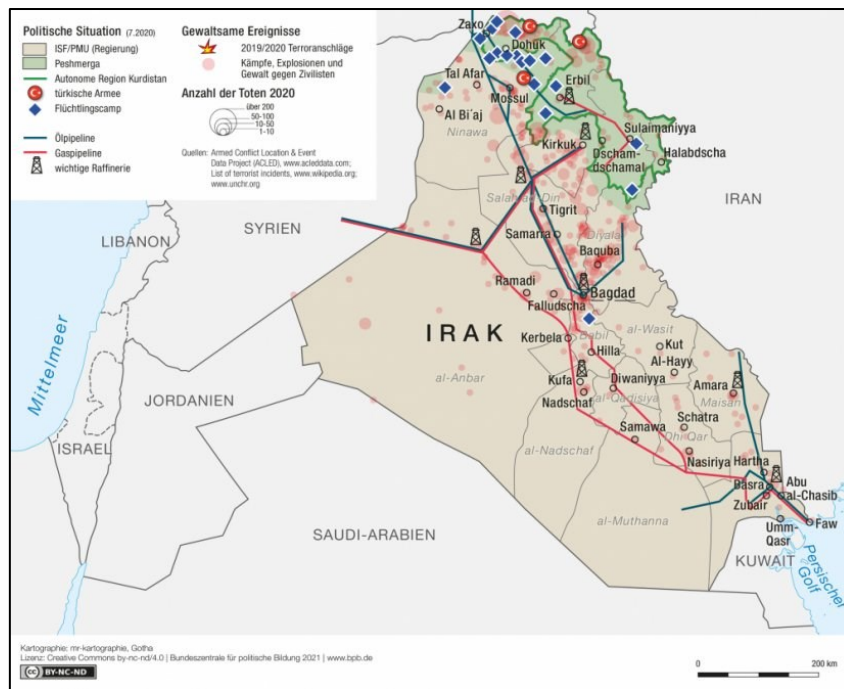


Abb. 3: Situation im Irak

Quelle: Mr-Kartographie, *Politische Situation im Irak* (Gotha 2021). In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 24.09.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54603/irak/>> (21.02.2023).

keine Änderungen vorgenommen

Wie auf der Karte des Irak (Abb. 3) ersichtlich wird, kommt es vor allem entlang der Öl- und Gaspipeline immer wieder zu gewaltsamen Kämpfen und auch zu Gewalt gegen Zivilist:innen. Im Norden des Landes befinden sich zahlreiche Flüchtlingscamps. Das Leben der Menschen im Irak ist weiterhin von Furcht und Gewalt geprägt, weswegen tausende versuchen in Länder zu fliehen, in denen die Chance auf eine friedvolle Zukunft noch gegeben ist.

2.4 Iran

Der moderne Iran, früher Persien genannt¹⁰², blickt auf eine lange, vielseitige Geschichte zurück. Obwohl der Iran einerseits eines jener Länder ist, das zahlreiche Flüchtlinge aufnimmt, ist es andererseits auch ein Land, aus welchem die meisten Menschen fliehen. Um die Fluchthintergründe dieser Menschen zu verstehen, muss ein kurzer Blick auf die Geschichte des Iran geworfen werden.

Was die Geschichte des Iran vor allem prägt, ist das große Ölvorkommen in der Region. Als erstmals im Jahr 1908 weitgehende Erdölspeicher gefunden wurden, erhoffte man sich dadurch großen Reichtum. Zunächst führte das Entdecken des Erdöls jedoch dazu, dass ausländische

¹⁰² Laura Etheredge in association with Britannica Educational Publishing and Rosen Educational Services (Hg.), *Iran (Middle East: Region in Transition)*, New York 2011) 77.

Mächte die Kontrolle über den Iran und somit auch über das Erdöl anstrebten. 60 Jahre lang wurde der *Anglo-Iranian Oil Company* das Recht zugesprochen, den Iran für Erdöl ausbeuten zu dürfen. Während des Ersten Weltkrieges wurde der Iran von russischen und britischen Truppen besetzt, die die Ölversorgung sicherstellten.

Nach dem Ersten Weltkrieg befürchtete Großbritannien die Ausbreitung des Kommunismus durch russischen Einfluss im Iran. Aufgrund dessen unterstützte Großbritannien einen Soldaten namens Reza Khan, der im Jahr 1921 die Regierung im Iran zum Rücktritt zwang und bereits vier Jahre später, 1925, die gesamte Macht im Iran innehatte. Er nahm den Titel *Shah* an.¹⁰³ Unter der Herrschaft von Reza Shah Pahlavi, wie er sich schließlich nannte, gab es einige Bildungs- sowie Justizreformen, die den Grundstock für einen modernen Staat bildeten. Ebenso wurde der Einfluss religiöser Gruppen eingeschränkt und der Status von Frauen verbessert. Man verbot beispielsweise das Tragen von Schleiern, hob das Alter für Eheschließungen an und passte Scheidungsgesetze an, sodass sie auch für Frauen gerechter wurden. Weiters erhöhte sich die Anzahl der säkularen Schulen für Buben und Mädchen und die Universität in Teheran wurde gegründet.¹⁰⁴ Auch zwang Reza Shah Pahlavi die *Anglo-Iranian Oil Company*, einen größeren Anteil ihrer Gewinne in Form von Steuern an den Iran zu zahlen.¹⁰⁵ Der Iran lehnte sich also schon sehr früh wirtschaftlich und politisch an den Westen an.¹⁰⁶ Ein reiner Blick auf die positiven Reformen des Shahs wäre allerdings zu kurz gegriffen. Es sei hier darauf verwiesen, dass unter seiner Herrschaft auch Gewerkschaften sowie politische Parteien verboten wurden und die Presse zum Stillschweigen gezwungen wurde.¹⁰⁷ Negativ hervorzuheben ist ebenso das Heranziehen des nationalen Reichtums für die persönlichen Ausgaben des Shahs.¹⁰⁸

Das Verlangen des Shahs, den Handelsverkehr weiter auszubauen, seine Angst, die Sowjetunion würde die iranischen Handelsrouten nach Europa kontrollieren und die andauernde Präsenz der Briten im Iran führten zum Ausbau des Handelsverkehrs mit Deutschland in den 1930er Jahren.¹⁰⁹ Im Jahr 1941 marschierten die Briten und die Sowjetunion im Iran ein, um sicherzustellen, dass das Erdöl des Iran nicht in die Hände Deutschlands gelangen würde. Die Alliierten zwangen Reza Shah zurückzutreten. An seiner Stelle wurde sein

¹⁰³ Richard Dargie, Iran (Changing World, Mankato 2008) 16.

¹⁰⁴ Etheredge, Iran, 132.

¹⁰⁵ Dargie, Iran, 17.

¹⁰⁶ Frank Bösch, Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann (München 2019) 22.

¹⁰⁷ Etheredge, Iran, 132.

¹⁰⁸ Dargie, Iran, 16.

¹⁰⁹ Etheredge, Iran, 132.

Sohn Mohammad Reza Shah Pahlavi als neuer Herrscher eingesetzt.¹¹⁰ Unter seiner Herrschaft wurde der Iran zum viertgrößten Ölproduzenten und zum zweitgrößten Ölexporteur weltweit. Auch wurde stark in den Ausbau des Heeres investiert, sodass der Iran im Jahr 1975 die größte Kriegsmarine im Persischen Golf, die größte Luftwaffe in ganz Westasien, und die fünftgrößte Armee weltweit besaß. Mohammad Reza Shah errichtete weiters eine Geheimdienstagentur, abgekürzt *SAVAK*, die kurz gefasst alle iranischen Bürger:innen überwachte, die Medien zensierte, und vor allem Regimekritiker verfolgte, folterte und hinrichtete.¹¹¹ Robert Graham bezeichnet die SAVAK passend als “the Shah’s eyes and ears and, where necessary, his iron fist, neutralising all those disloyal to the régime.”¹¹²

Zwischen 1960 und 1963 schlug der Shah verschiedenste Reformpläne, darunter eine Landreform, vor. Diese sah vor, dass Grundherren ihr Land aufgeben mussten, welches dann wiederum neu verteilt wurde. Als Kompensation für den Verlust an Land bot man den ehemaligen Grundherren Anteile an staatseigenen iranischen Gewerben. Diese Landreform war allerdings nur ein Vorbote der folgenden *Weißten Revolution*, die weitere soziale, wirtschaftliche und politische Reformen vorsah. Diese Reformen führten mitunter dazu, dass die Emanzipation der Frauen vorangetrieben wurde und das pro Kopf Einkommen in die Höhe schnellte. Die Reformen gingen allerdings nicht widerstandlos vonstatten und der Shah sah sich mit viel Kritik von Seiten der Schiiten, vor allem in Bezug auf die Liberalisierung der Frauen, konfrontiert. Besonders Ajatollah Ruhollah Chomeini, ein Professor der Philosophie, sprach sich gegen die Reformen aus. Chomeini wurde aufgrund dessen verhaftet und ins Exil geschickt.¹¹³

Durch die Reformen blühte die Wirtschaft zwar ein ganzes Jahrzehnt lang im Iran stark auf, allerdings folgte darauf eine hohe Inflation, steigende Preise und eine miserable Versorgungslage, nicht zuletzt deshalb, weil man den Landwirtschaftssektor seit der Landreform stark vernachlässigt hatte.¹¹⁴ Obwohl der Shah ein menschenrechtsverletzendes Regime führte, wurde er von den USA aufgrund seiner Reformen, die sich an den Westen

¹¹⁰ Dargie, Iran, 17.

¹¹¹ Ervand Abrahamian, A History of Modern Iran (New York 2008) 123-126.

¹¹² Robert Graham, Iran. The Illusion of Power (1978, Routledge Library Editions 29, Abingdon/New York 2011) 143.

¹¹³ Etheredge, Iran, 137f.

¹¹⁴ Ebd. 140.

anlehnten, unterstützt. Aus diesem Grund wuchs nicht nur die Abneigung der Bevölkerung gegen den Shah, sondern auch gegen den Westen und besonders gegen die USA.¹¹⁵

In den folgenden Jahren kam es wiederholt zu Aufmärschen gegen den Shah, es wurde brutal gegen die Demonstrierenden vorgegangen und es gab zahlreiche Tote. Am 8. September 1978 gab es eine Massendemonstration in der Hauptstadt Teheran, die abermals radikal niedergeschlagen wurde und unzähligen Menschen das Leben kostete. Im Jänner 1979 floh der Shah schließlich ins Exil.¹¹⁶ Daraufhin kehrte Chomeini zurück in den Iran und wurde von den iranischen Bürger:innen mit großer Freude willkommen geheißen. Bald sprach sich die Bevölkerung in einem Referendum für die Errichtung einer Islamischen Republik und somit auch für das Ende der Pahlavi-Monarchie im Iran aus. Die neu festgelegte Verfassung bedeutete besonders für Frauen einen Rückschritt in die Vergangenheit. Während zuvor westliche Kleidung noch erwünscht gewesen war, galt nun wieder eine strenge islamische Kleiderordnung. Auch folgte eine Islamisierung von Schulen sowie der Justiz und eine Verstaatlichung der Wirtschaft. Abermals wurden Kritiker:innen der neuen Regierung verhaftet und ermordet.¹¹⁷

Die US-amerikanische Botschaft in Teheran war lange Mittelpunkt vieler Demonstrationen gegen die Präsenz der Amerikaner im Iran gewesen, im November 1979 erreichte diese Abneigung ihren Höhepunkt als 52 Botschaftsangehörige der US-Botschaft als Geiseln genommen wurden. Die Geiselnahme durch iranische Studierende ging als *Iran Hostage Crisis* in die Geschichte ein und endete erst über ein Jahr später zu Beginn des Jahres 1981.¹¹⁸

Chomeini starb im Juni 1989 und Akbar Hashemi Rafsandschani wurde als Präsident gewählt. Rafsandschani bevorzugte eine Politik der wirtschaftlichen Liberalisierung, setzte sich für die Privatisierung der Industrie ein und versuchte sich dem Westen wieder anzunähern. Diese neue Politik führte abermals zu gewaltsamen Protesten und Demonstrationen.¹¹⁹ Mit Mai 1997 und mit der Wahl Mohammed Chatamis zum Präsidenten des Irans begann die Reformära im Iran. Er unterstützte einerseits die Meinungs- sowie die Pressefreiheit im Land und zeigte sich auch

¹¹⁵ Bösch, Zeitenwende 1979, 22.

¹¹⁶ Ebd. 27f.

¹¹⁷ Wilfried Buchta, Ein Vierteljahrhundert Islamische Republik Iran. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 24.02.2004, online unter: <<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/28496/ein-vierteljahrhundert-islamische-republik-iran/>> (17.08.2022).

¹¹⁸ Etheredge, Iran, 145.

¹¹⁹ Ebd. 150.

international gesprächsbereit.¹²⁰ Im Juni 2001 wählte man Chatami erneut zum Präsidenten, die Reformbewegung erlahmte allerdings immer wieder und viele Unterstützer:innen wandten sich nach und nach von Chatami ab.¹²¹

Als Folge der Terroranschläge des 11. Septembers 2001 bezeichnete der damals amtierende US-Präsident Bush den Iran, obwohl sich die iranische Regierung und auch die iranischen Bürger:innen gemeinsam mit Syrien und Nordkorea solidarisch mit den USA gezeigt hatten, als Teil der *Axis of Evil*. Der Plan der USA in den Irak einzumarschieren, wurde im Iran heftig kritisiert, da man dadurch eine steigende Instabilität im Land befürchtete.¹²²

2005 wurde Mahmoud Ahmadinedschad zum Präsidenten gewählt, ebenso 2009. Da man allerdings Manipulation bei der Wahl vermutete, kam es abermals zu Massendemonstrationen in einigen Städten des Iran.¹²³

Im Jahr 2015 unterzeichneten China, Frankreich, Großbritannien, Russland, die USA und Deutschland das internationale Atomabkommen, in welchem ein Kompromiss für den Iran gefunden wurde. Der Kompromiss besagte, dass Sanktionen gegen den Iran formal aufgehoben werden würden, wenn der Iran strenge Bedingungen für das Nuklearprogramm akzeptieren würde.¹²⁴

Endes des Jahres 2017 und zu Beginn des Jahres 2018 kam es vor allem aufgrund der anhaltenden Arbeitslosigkeit, der fehlenden Lohnzahlungen und der teuren und stetig steigenden Preise für Nahrungsmittel erneut zu Protesten im Land. Mit der Präsidentschaft Donald Trumps wurde das erst 2015 unterzeichnete Atomabkommen wieder aufgehoben und die Sanktionen wurden abermals in Kraft gesetzt. Daraufhin verkündete auch der Iran, sich folglich nicht mehr an die Bestimmungen des Atomabkommens zu halten. 2019 versammelten sich wiederholt Menschen zu Protesten gegen die Preissteigerung von Benzin, die zunächst sehr friedlich abliefen. Nach und nach griff man allerdings auch staatliche Institutionen sowie Banken an und aus friedlichen Protesten wurden abermals Proteste, die gewaltsam

¹²⁰ Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Die Geschichte Irans 1941 bis 2020, 13.01.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/naher-mittlerer-osten/iran/40220/die-geschichte-irans-1941-bis-2020/>> (17.08.2022).

¹²¹ Amin Saikal, Iran Rising. The Survival and Future of the Islamic Republic (Princeton/Woodstock 2019) 110.

¹²² *Etheredge*, Iran, 159.

¹²³ Ebd. 155f.

¹²⁴ Saikal, Iran Rising, 123.

niedergeschlagen wurden.¹²⁵ Laut Amnesty International kam es dabei zu über 300 Todesfällen.¹²⁶ Im Jänner 2020 tötete das US-Militär im Irak den iranischen General Qassem Soleimani, woraufhin der Iran US-amerikanische Stützpunkte im Irak angriff.¹²⁷

Die durch die zuvor erörterten geschichtlichen Ereignisse herbeigeführte instabile und weiterhin gefährliche Lage im Iran bewegt Menschen auch im Jahr 2023 immer noch dazu, das Land zu verlassen. Ein weiterer Grund für die gegenwärtige Flucht hunderter Menschen aus dem Iran sind die Proteste, die seit September 2022 im Land stattfinden. Ausgelöst wurden die Proteste, die bereits seit über vier Monaten anhalten (Stand Jänner 2023) und durch massive Gewalt gekennzeichnet sind, durch den Tod von Jina Mahsa Amini, die aufgrund eines vermeintlich nicht richtig sitzenden Kopftuches von der islamischen Sittenpolizei verhaftet wurde und in Polizeigewahrsam, vermutlich aufgrund von Misshandlungen, starb. Der Tod der jungen Frau hat landesweite Proteste ausgelöst, die sich vor allem gegen das Regime und gegen die islamische Kleiderordnung für iranische Frauen, die vom Regime mithilfe der Sittenpolizei rigoros durchgesetzt wird, richten.¹²⁸ Von Tag zu Tag wird nun von Seiten des Regimes gewaltsamer gegen die Protestierenden vorgegangen, mehrere hundert Menschen haben bereits im Zuge der Proteste ihr Leben verloren, ebenso hat man laut Angaben der Gruppe *Iran Human Rights* alleine von September bis November 2022 über 15.000 Menschen verhaftet.¹²⁹ Die Inhaftierten berichten von Folter und Misshandlungen im Rahmen ihrer Haft. Am 15. Oktober 2022 brach im sogenannten Evin-Gefängnis in der Hauptstadt des Iran ein Feuer aus. Laut Amnesty International wurden durch das Feuer verletzte Insassen nicht oder nicht ausreichend medizinisch versorgt, jene, die vor dem Feuer fliehen wollten, wurden unter anderem mit Schlägen und Schüssen daran gehindert.¹³⁰ Seit Dezember 2022 werden aufgrund ihrer Involvierung in die Proteste verhaftete Menschen hingerichtet, weitere Verhängungen und

¹²⁵ Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Die Geschichte Irans 1941 bis 2020.

¹²⁶ Amnesty International, Iran. Thousands Arbitrarily Detained and at Risk of Torture in Chilling Post-Protest Crackdown, 16.12.2019, online unter <<https://www.amnesty.org/en/latest/press-release/2019/12/iran-thousands-arbitrarily-detained-and-at-risk-of-torture-in-chilling-post-protest-crackdown/>> (17.08.2022).

¹²⁷ Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Die Geschichte Irans 1941 bis 2020.

¹²⁸ Die Presse, Eskalation im Iran. Polizist bei Protesten gegen Tod junger Frau getötet, 21.09.2022, online unter <<https://www.diepresse.com/6192712/esklation-in-iran-polizist-bei-protesten-gegen-tod-junger-frau-getoetet>> (21.01.2023).

¹²⁹ Der Standard, Mindestens 18 weitere Tote bei Protesten im Iran. IAEA erhöht Druck, 17.11.2022, online unter <<https://www.derstandard.at/story/2000140922649/videoaufnahmen-iranische-polizei-eroeffnet-feuer-in-u-bahn-station>> (21.01.2023).

¹³⁰ Amnesty International, Iran. Gefolterte Gefangene im Evin-Gefängnis brauchen internationalen Schutz, 18.10.2022, online unter <<https://www.amnesty.de/informieren/aktuell/iran-gefolterte-gefangene-evin-gefaengnis-internationaler-schutz>> (21.01.2023).

Vollstreckungen von Todesstrafen sind in Zukunft im Zusammenhang mit den Protesten zu erwarten.¹³¹ Zur Zeit der Niederschrift dieser Arbeit Anfang des Jahres 2023 ist im Iran noch kein Friede eingekehrt. Die Unruhen fordern weiterhin täglich Opfer und sorgen in den internationalen Medien für Schlagzeilen.

2.5 Syrien

Ähnlich wie in den zuvor angesprochenen Ländern, ist auch die Geschichte Syriens vor allem durch Fremdherrschaft und das Suchen nach nationaler Identität geprägt. Ebenso spielen in Syrien Prozesse zur Modernisierung des Landes eine große Rolle. In Syrien leben verschiedene religiöse und ethnische Gruppen, vor allem sunnitische Muslim:innen, Alawit:innen und Christ:innen, was immer wieder zu Konflikten innerhalb des Landes führt.¹³² Die Sunniten in Syrien machen mehr als 70% der Gesamtbevölkerung aus, dennoch regieren seit 1970 die Alawiten in Syrien und führen ein autoritäres Regime, das keine gegenteiligen Meinungen oder andere religiöse Ansichten zulässt.¹³³

Laut Arne Worm lässt sich die Gesellschaftsgeschichte Syriens generell in vier Phasen unterteilen. Die erste Phase stellt die Loslösung von der Osmanischen Herrschaft 1918 bis zur folgenden Unabhängigkeit 1946 dar. Die zweite Phase, von 1946 bis 1970, ist geprägt von etlichen Putschen und damit einhergehenden Regierungswechseln. Die Dominanz der Baath-Partei und Hafiz al-Assad als Präsident prägen die dritte Phase, die sich zwischen 1970 und 1990 verorten lässt. Die vierte Phase, von den frühen 1990er Jahren bis ins Jahr 2011, wird stark von Baschar al-Assads Präsidentschaft und gesellschaftspolitischen sowie sozioökonomischen Veränderungen bestimmt.¹³⁴

Syrien, so wie wir das Land heute kennen, existiert seit Ende des Ersten Weltkriegs und wurde erst 1946, nachdem die letzten französischen Truppen das Land verlassen hatten, eine unabhängige Republik.¹³⁵ Nach 1946 bildeten sich neue Gesellschaftsschichten und auch diverse Parteien, beispielsweise die Syrische Kommunistische Partei oder die Syrische Sozial-Nationalistische Partei. Ebenso bestand ab den 1940er Jahren die Muslimbrüderschaft in Syrien

¹³¹ Tagesschau, Zweiter Demonstrant im Iran hingerichtet, 12.12.2022, online unter <<https://www.tagesschau.de/ausland/asien/iran-zweite-hinrichtung-101.html>> (21.01.2023).

¹³² Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 13.

¹³³ Daniele Ganser, Illegale Kriege. Wie die NATO-Länder die UNO sabotieren. Eine Chronik von Kuba bis Syrien (Zürich ¹⁰2019) 285.

¹³⁴ Arne Worm, Fluchtmigration aus Syrien. Eine biographietheoretische und figurationssoziologische Studie (Göttinger Beiträge zur soziologischen Biographieforschung 1, Göttingen 2019) 80f.

¹³⁵ Ebd. 83.

sowie die Baath-Partei, die bald viele Anhänger fand. Zwar zeigte sich in den Jahren nach der Unabhängigkeit ein starkes Wirtschaftswachstum, allerdings konnten nicht alle Bürger:innen davon profitieren und soziale Unterschiede verstärkten sich. Weiters hatte Syrien mit außenpolitischen Veränderungen zu kämpfen, die die innere Sicherheit des Landes schwächten. Aufgrund dieser Entwicklungen kam dem Militär immer mehr politische Macht zu und gewaltsame Putsche führten zu vielen Regierungswechseln.¹³⁶

In der Zeit des Kalten Krieges näherte sich Syrien Ägypten an, was zu einer temporären Vereinigung der beiden Länder von 1958 bis 1961 führte. Diese Vereinigung missglückte allerdings vor allem aufgrund der steigenden Einflussnahme des ägyptischen Präsidenten in Syrien und aufgrund des Widerstands des Militärs und politischer Parteien als Reaktion auf die vermehrte Einflussnahme Ägyptens in Syrien. Durch einen Putsch im Jahr 1963 hatte die Baath-Partei bald die Macht in Syrien inne. Die Machtübernahme der Baath-Partei brachte nicht nur die Verabschiedung einer neuen Verfassung mit sich, sondern vor allem auch die Verfolgung anders orientierter Parteien wie beispielsweise kommunistischer Parteien oder der Muslimbrüder.

In den Jahren 1966 sowie 1970 kam es erneut zu Putschen. Nach dem Putsch 1970 stieg Hafiz al-Assad zum Machtinhaber auf und formierte eine neue Regierung.¹³⁷ Während die Wirtschaft zunächst florierte, verschlechterte sich die Lage in den 1970er Jahren stark, denn Korruption stieg und Sicherheitskräfte wurden vermehrt überfallen. Ende der 1970er Jahre hatte Syrien außerdem mit Anschlägen der Opposition besonders in Aleppo und Hama zu kämpfen. 1982 griff die Armee Hama an und circa 30.000 Menschen verloren durch den Angriff ihr Leben. Die Opposition hatte man damit zerschlagen und das Massaker wirkte zukünftig als Warnung gegen jegliche Rebellionen. Assad blieb 30 Jahre diktatorischer Machthaber, bis er im Jahr 2000 starb. Sein Sohn Baschar al-Assad übernahm direkt nach dem Tod Hafiz al-Assads das Amt des Präsidenten.¹³⁸ Bis heute ist Baschar al-Assad, der wie sein Vater zu den Alawiten gehört, an der Macht in Syrien.

¹³⁶ Katharina Lange, Syrien. Ein historischer Überblick. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 14.02.2013, online unter <<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/155119/syrien-ein-historischer-ueberblick/>> (24.08.2022).

¹³⁷ Worm, Fluchtmigration aus Syrien, 84f.

¹³⁸ Lange, Syrien.

Im Jahr 2010 gab es in verschiedenen Ländern der arabischen Welt Revolutionen sowie Massenproteste gegen die jeweiligen Regime der Länder. Diese Revolutionen werden auch als *Arabischer Frühling* bezeichnet. Gefordert wurden im Zuge dieser Proteste vor allem soziale Gerechtigkeit und mehr Freiheit.¹³⁹ Durch die steigende Unzufriedenheit aufgrund sozialer Ungleichheiten kam es auch in Syrien im Jahr 2011 zu Demonstrationen und Protesten. Das Regime ging brutal gegen die eigene Bevölkerung vor und schlug die Proteste gewaltsam nieder.¹⁴⁰ Der Krieg hat sich inzwischen zur weltweit schwersten Flüchtlingskrise entwickelt und hat tausenden von Menschen das Leben gekostet.¹⁴¹ Es sei hier angemerkt, dass die Bezeichnung *Bürgerkrieg* beispielsweise von Daniele Ganser und Lüders stark kritisiert wird. Während der Krieg nämlich in den Medien oft als Bürgerkrieg bezeichnet wird, ist die Bezeichnung laut beiden Historikern nicht passend. Lüders betont in Bezug auf die mediale Berichterstattung, dass der Fokus sehr stark auf dem Narrativ liegt, dass Assad und sein Regime das eigene Volk bekriegen und sich der Westen von diesem Freiheitskampf nicht isolieren kann. Obgleich es richtig ist, dass durch das Assad-Regime die Menschen in Syrien viel Leid und Zerstörung erfahren haben, so spielt auch der Westen im Syrienkrieg eine entscheidende Rolle, die keineswegs außer Acht gelassen werden darf.¹⁴² Ganser betont, dass die Ursache für den Syrienkrieg auch bei den NATO-Ländern Türkei, Frankreich, Großbritannien und den USA, die einen Regimewechsel in Damaskus herbeiführen und Assad stürzen wollten, zu suchen ist. Weiters weist Ganser darauf hin, dass Syrien für Bush nach dem 11. September 2001 zur Axis of Evil, also zu jenen Staaten, die aufgrund der Terrorgefahr bekämpft werden mussten, gehörte und auch deshalb ins Blickfeld der Terrorbekämpfung rückte. Durch den Sturz Assads wollte man in Syrien eine Demokratie etablieren und sich dem Westen somit annähern.¹⁴³ Neben den NATO-Ländern strebten auch Qatar sowie Saudi-Arabien den Sturz Assads an. Ihre Interessen lagen allerdings nicht in der Schaffung einer Demokratie, sondern beschränkten sich auf das Erdöl- und Erdgasvorkommen in der Region.¹⁴⁴ Lüders betont in Hinsicht dessen:

In Syrien geht es nicht um ‚Werte‘, sondern um Interessen. Geopolitik ist dabei das Schlüsselwort. Sie erklärt, warum aus dem Aufstand eines Teils der syrischen Bevölkerung gegen das Assad-Regime in kürzester Zeit ein Stellvertreterkrieg werden konnte. Auf syrischem Boden kämpfen die USA und Russland, aber auch der Iran und

¹³⁹ Siebert, *Pollheimer-Pühringer*, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 13.

¹⁴⁰ Carsten Wieland, Syrien. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 18.06.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54705/syrien/>> (25.08.2022).

¹⁴¹ Siebert, *Pollheimer-Pühringer*, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 13.

¹⁴² Michael Lüders, *Die den Sturm ernten. Wie der Westen Syrien ins Chaos stürzte* (München 2017) 9.

¹⁴³ Ganser, *Illegale Kriege*, 287f.

¹⁴⁴ Ebd. 289.

Saudi-Arabien und nicht zuletzt die Türkei um Macht und Einfluss. [...] Ohne die massive Einmischung von außen hätte dieser Krieg niemals die größte Fluchtbewegung seit dem Zweiten Weltkrieg und der Teilung des indischen Subkontinents ausgelöst.¹⁴⁵

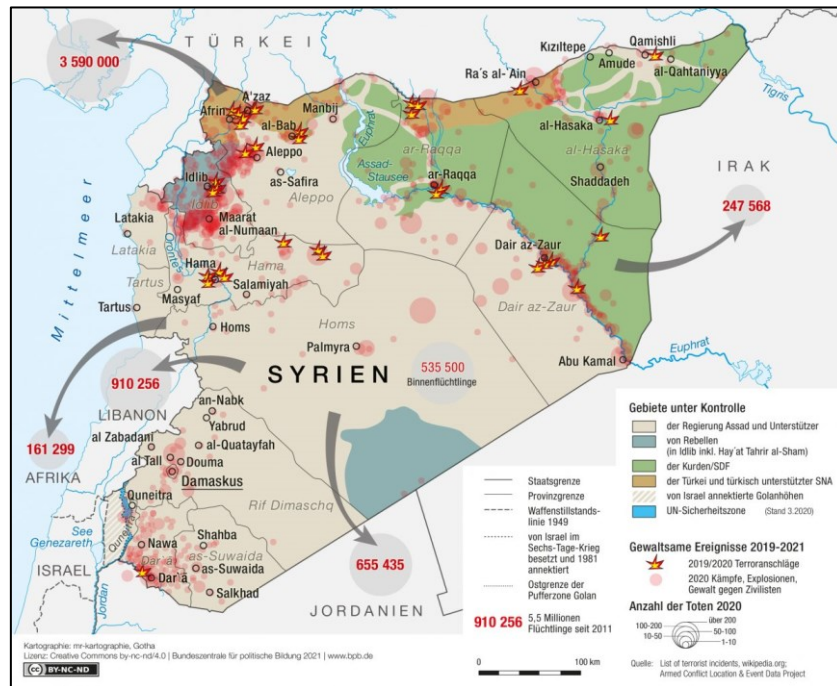


Abb. 4: Situation in Syrien

Quelle: Mr-Kartographie, *Situation in Syrien* (Gotha 2021). In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 18.06.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54705/syrien/>> (21.02.2023).

keine Änderungen vorgenommen

Betrachtet man die Karte Syriens (Abb. 4), so wird das Ausmaß des Krieges deutlich. Besonders entlang des Euphrat im Südwesten des Landes und rund um die Stadt Aleppo gibt es häufig gewaltsame Ereignisse wie beispielsweise Kämpfe oder Explosionen. In diesen Regionen häufen sich ebenso Terroranschläge (Stand 2019/2020). Auf der Karte wird auch ersichtlich, wie viele Menschen aufgrund des Krieges in umliegende Länder flüchteten. Rund 3,5 Millionen flüchteten in die Türkei, knapp 1 Millionen Menschen in den Libanon und tausende weitere in den Irak, nach Jordanien und auf den afrikanischen Kontinent.

Laut Angaben des *Mediendienst Integration* sind seit Ausbruch des Krieges 2011 5,6 Millionen Menschen aus Syrien geflüchtet (Stand Juni 2022). Ein Großteil der Flüchtlinge flieht in angrenzende Länder wie zum Beispiel die Türkei. Auch innerhalb der Europäischen Union suchen Menschen aus Syrien Zuflucht. Ende 2021 hatten insgesamt 1,2 Millionen syrische

¹⁴⁵ Lüders, *Die den Sturm ernten*, 11.

Flüchtlinge in der EU einen Asylantrag gestellt.¹⁴⁶ Bis 2021 hat der Krieg in Syrien 600.000 Menschen das Leben gekostet. Weiters leben 80% der Bevölkerung in Syrien in Armut und 22 Millionen Syrer:innen sind auf humanitäre Hilfe angewiesen. Besonders durch die Coronakrise hat sich die Situation in Syrien drastisch verschlechtert, beispielsweise stiegen die Preise für Lebensmittel um bis zu 230% an. Laut dem deutschen Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ist jedes achte Kind in Syrien aufgrund der schlechten Versorgungslage unterentwickelt und die Lebenserwartung eines Kindes hat sich durchschnittlich um 13 Jahre reduziert. Durch die schlechte wirtschaftliche Lage hat sich auch Kinderarbeit in Syrien wieder verstärkt.¹⁴⁷

2.6 Ukraine

Wenngleich die Ukraine statistisch gesehen momentan nicht als eines jener Länder gilt, aus welchem die meisten Flüchtlinge nach Österreich kommen, so erscheint es dennoch wichtig und passend den Krieg in der Ukraine in diesem Kapitel zu thematisieren, da sich von Kriegsbeginn im Februar 2022 bis Juni 2022 in Österreich rund 72.000 Ukrainer:innen registriert hatten.¹⁴⁸ Die ukrainischen Bürger:innen machen somit doch eine große Anzahl der nach Österreich geflüchteten Menschen aus. Beim Krieg in der Ukraine handelt es sich des Weiteren auch um einen Krieg, der mitten in Europa stattfindet und geografisch gesehen am nächsten zu Österreich liegt.

Am 24. Februar 2022, als die russische Armee die Ukraine angriff, rückte der bereits langanhaltende Konflikt der beiden Länder in den Vordergrund der weltweiten Medien. Seit Kriegsbeginn sind laut UNHCR rund 7,3 Millionen Ukrainer:innen aus ihrer Heimat in andere Staaten Europas geflüchtet (Stand 13.09.2022).¹⁴⁹ Die EU-Nationen haben seither umfassende Sanktionen gegen Russland in Bezug auf den Handel, den Verkehrssektor, den Luftverkehr und

¹⁴⁶ Mediendienst Integration, Syrische Flüchtlinge, k.D., online unter <<https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/syrische-fluechtlinge.html>> (26.08.2022).

¹⁴⁷ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Zehn Jahre Syrienkonflikt, k.D., online unter <<https://www.bmz.de/de/laender/zehn-jahre-syrienkonflikt>> (26.08.2022).

¹⁴⁸ Österreichischer Integrationsfonds, Seit Kriegsbeginn haben sich rund 72.000 Ukrainerinnen und Ukrainer in Österreich registriert - Knapp 70 Prozent davon sind Frauen, 02.06.2022, online unter <<https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/seit-kriegsbeginn-haben-sich-rund-72000-ukrainerinnen-und-ukrainer-in-oesterreich-registriert-knapp-70-prozent-davon-sind-frauen-13556/>> (04.09.2022).

¹⁴⁹ UNHCR, Operational Data Portal. Ukraine Refugee Situation, 13.09.2022, online unter <<https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>> (20.09.2022).

das russische Bankensystem beschlossen.¹⁵⁰ Um den plötzlich scheinenden Angriff Russlands auf die Ukraine zu verstehen, muss allerdings ein Blick auf die sehr lange und komplexe Geschichte des Landes geworfen werden. Wie die Geschichte der zuvor erörterten Länder wird auch die Geschichte der Ukraine im Folgenden vereinfacht und kompakt zusammengefasst, um ein leichtes Verständnis der Ereignisse zu ermöglichen.

Im Laufe der Geschichte gehörte die Ukraine mindestens 14 verschiedenen Staaten an, unter ihnen dem Russischen Reich, der Habsburgermonarchie, dem Königreich Polen-Litauen sowie der Sowjetunion. Der Name des Landes bedeutet auf Deutsch übersetzt so viel wie *Grenzland* und deutet im heutigen Kontext vor allem darauf hin, dass die Ukraine eine Grenze zwischen dem Osten und dem Westen und deren unterschiedlichen Weltanschauungen darstellt. Auch innerhalb der Ukraine gibt es natürliche Grenzen wie beispielsweise den Fluss Dnjepr, der das Land ebenso in Ost und West teilt und durch die Hauptstadt Kiew verläuft. Geographisch gesehen liegt die Ukraine sehr vorteilhaft, da in vielen Regionen des Landes fruchtbare Schwarzerdeböden vorhanden sind, die weitläufigen Ackerbau ermöglichen. Ebenso gibt es in der Ukraine Steinkohlelager und auch Vorkommen von Eisenerz.¹⁵¹

Die Anfänge der Ukraine finden sich im 9. Jahrhundert, denn zu dieser Zeit bildete sich zwischen dem Schwarzen Meer, dem Bosphorus und dem Ostseeraum ein Großreich, die sogenannte *Kiewer Rus*, heraus. In diesem Reich lebten unterschiedliche Völker, mitunter auch Ostslawen. Auseinandersetzungen zwischen den Machthabern in den Teilfürstentümern sowie Angriffe von Steppenvölkern brachten das Ende des Großreichs der Kiewer Rus im 11. und 12. Jahrhundert. Ab 1237 eroberten die Mongolen das Reich und übernahmen die Herrschaft. Im 14. Jahrhundert beherrschten Litauen und Polen jeweils Teile der Ukraine, die Krim wurde weiterhin von den Mongolen beherrscht.¹⁵² Zur selben Zeit formierten sich sogenannte Kosakenheere am unteren Dnjepr, die sich besonders gegen das Leibeigenschaftssystem der polnischen Adligen und den katholischen Einfluss in der Region auflehnten. Diese Aufstände führten zur Etablierung des ukrainischen Staates, genannt *Hetmanat*, der sich allerdings unter

¹⁵⁰ Rat der Europäischen Union, Die EU-Sanktionen gegen Russland im Detail, 14.04.2023, online unter <<https://www.consilium.europa.eu/de/policies/sanctions/restrictive-measures-against-russia-over-ukraine/sanctions-against-russia-explained/>> (19.05.2023).

¹⁵¹ Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Geschichte der Ukraine im Überblick, 03.08.2015, online unter <<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/info-aktuell/209719/geschichte-der-ukraine-im-ueberblick/>> (20.09.2022).

¹⁵² Andreas Schulz, Geschichte der Ukraine. In: Landeszentrale für politische Bildung (lpb), März 2022, online unter <<https://osteuropa.lpb-bw.de/ukraine-geschichte0#c86298>> (20.09.2022).

den Schutz Moskaus und des russischen Zaren begab. Die Verbindung zwischen der Ukraine und Russland wurde so - vereinfacht gesagt - wiederhergestellt.¹⁵³ Nach einer längeren kriegerischen Auseinandersetzung wurde die Ukraine 1667 zwischen Russland und Polen-Litauen aufgeteilt. Im 18. Jahrhundert wurde das von den Kosaken etablierte Hetmanat zuerst schrittweise und dann endgültig aufgelöst.¹⁵⁴ Im Zuge der Kriege zwischen dem Russischen und dem Osmanischen Reich eroberte das Russische Reich Gebiete im Norden des Schwarzen Meeres, hierzu zählte auch die Krim und die Südukraine. Amtlich nannte man die Südukraine *Neurussland*. Im Jahr 2014 verwendete der russische Präsident Wladimir Putin diesen Begriff und ließ ihn wieder aufleben, um den Anspruch Russlands auf die Süd- sowie Ostukraine zu untermalen. Ähnlich wie der Name des Landes dem Russischen Reich angepasst wurde, wurden auch die Bewohner:innen der Ukraine folglich *Kleinrussen* genannt und die ukrainische Sprache als ein Dialekt des Russischen bezeichnet. Auf eine Nationalbewegung der ukrainischen Bevölkerung reagierte die russische Regierung unter Zar Alexander II. drastisch und verbot 1863 und 1876 sowohl ukrainische Schulen als auch ukrainische Schriften, Vorträge und Theatervorstellungen. Im Ersten Weltkrieg kam es dazu, dass Ukrainer gegeneinander kämpften – auf der einen Seite gegen das Heer Österreich-Ungarns, auf der anderen Seite gegen das Russische Heer. Letztendlich brachen allerdings beide Imperien zusammen. Vor dem Ende des Ersten Weltkriegs im Oktober des Jahres 1917 übernahmen die Bolschewiki, eine radikale Fraktion der russischen Arbeiterpartei, die Macht und eine Sowjetregierung wurde in der Stadt Charkiw eingesetzt. Die Unabhängigkeit der Ukrainischen Volksrepublik wurde infolgedessen von der Rada, dem ukrainischen Parlament¹⁵⁵, im Januar 1918 ausgerufen.¹⁵⁶ Im Jahr 1922 wurde die Ukraine Teil der Sowjetunion. Ab dem Jahr 1929 führte der damalige Diktator der Sowjetunion, Josef Stalin, eine Zwangskollektivierung der Landwirtschaft durch, die mitunter auch in der Ukraine viele Menschenleben forderte. In den Jahren 1931 und 1932 gab es aufgrund dessen sehr schlechte Ernten, die wenigen Getreidevorräten wurden oftmals mithilfe von Truppen eingefordert und die Bauern mussten diese abgeben. Es folgte eine schwere Hungersnot, die Schätzungen zufolge zwischen 4 und 7 Millionen Menschen das

¹⁵³ Brock Haus Enzyklopädie Online, Ukrainische Geschichte, k.D., online unter <<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/ukrainische-geschichte>> (16.05.2023).

¹⁵⁴ Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Geschichte der Ukraine im Überblick.

¹⁵⁵ Brock Haus Enzyklopädie, Ukrainische Geschichte.

¹⁵⁶ Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Geschichte der Ukraine im Überblick.

Leben kostete.¹⁵⁷ Bis heute versucht die ukrainische Bevölkerung die Hungersnot, ukrainisch *Holodomor* genannt, als Völkermord anerkennen zu lassen.¹⁵⁸

Eine wichtige Person, deren Name im Zuge der Ausführungen zur Geschichte der Ukraine bisher in diesem Kapitel noch nicht gefallen ist, ist Stepan Bandera. Bis heute unterscheiden sich die Erinnerungen an seine Person in der West- und Ostukraine deutlich voneinander. In der Westukraine errichtete man unter anderem Denkmäler für Bandera, während er in der Ostukraine bis heute als Massenmörder und Verräter gilt. Weshalb gerade seine Person so meinungsspaltend ist, soll im Folgenden kurz konkretisiert werden. Der 1909 geborene Bandera wurde bereits als Kind Zeuge von kriegesischen Auseinandersetzungen in der Ukraine, die zum Teil unmittelbar vor seiner eigenen Haustür stattfanden. Als junger Erwachsener schloss er sich zunächst der Ukrainischen Militärischen Organisation (UVO) und später der Organisation Ukrainischer Nationalisten (OUN) an. Letzterer gelang es, ihre Mitglieder davon zu überzeugen, für einen ukrainischen Staat zu kämpfen. Ebenso wurde der Faschismus, der in vielen Ländern Europas seit Anfang der 1920er Jahre immer mehr in den Mittelpunkt rückte, von der OUN ideologisiert, weswegen die Organisation auch mit Mussolini, den deutschen Nationalsozialisten und auch mit der kroatischen Ustascha zusammenarbeitete. Aus dieser Zusammenarbeit erhoffte man sich vor allem, dass Nazideutschland die Ukraine im Krieg mit Polen und der Sowjetunion militärisch unterstützen würde. Hitler ideologisierte man aufgrund seines Antibolschewismus und vor allem aufgrund seines Antisemitismus. Als Führer der OUN wählte man im Jahr 1933 Stepan Bandera. Banderas Intention war es, eine Revolution im Westen der Ukraine zu provozieren, indem er den polnisch-ukrainischen Konflikt radikalisierte. 1934 ermordete man deswegen Bronisław Pieracki, den damaligen Innenminister Polens. Schon vor der Ermordung des Innenministers verübte man Attentate auf jene Politiker, die eine Entspannung anstatt eine Eskalation des Konflikts zwischen der Ukraine und Polen herbeiführen wollten. Der Mord an Pieracki stellt allerdings einen Wendepunkt dar, denn mit dem Mord entstand der sogenannte Bandera-Kult und viele OUN-Mitglieder schworen Bandera auch öffentlich vor Gericht ihre Treue. Bandera vertrat die Ansicht, dass tausende Menschen für die Freiheit geopfert werden müssten. Während er für seine Taten im Gefängnis saß und weitere Insassen mit seinen Ideologien radikalisierte, wurde auch die OUN immer rassistischer und antisemitischer geprägt. Pläne zur Vertreibung und Ermordung von Jüd:innen wurden

¹⁵⁷ Brock Haus Enzyklopädie, Ukrainische Geschichte.

¹⁵⁸ Schulz, Geschichte der Ukraine.

verfasst, ein homogener ukrainischer Staat sollte gegründet werden. Die OUN, gemeinsam mit der Ukrainischen Aufständischen Armee (UPA), war maßgeblich an der Ermordung von rund 800.000 Jüd:innen und ungefähr 100.000 polnischen Bürger:innen beteiligt und sahen Bandera trotz seiner Abwesenheit durch Gefängnisstrafen als ihren Führer an. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges unterstützte Bandera die UPA im Widerstand gegen die UdSSR. Die Auseinandersetzungen zwischen der UPA und der UdSSR waren höchst gewaltsam und forderten mehrere tausend Opfer. Am 15.10.1959 wurde Bandera von Bohdan Staschinski, einem Agenten der KGB, ermordet und der Kult rund um seine Person rückte immer mehr in den Mittelpunkt. Viele seiner Anhänger:innen sahen in Bandera einen Nationalhelden, der sich für die Freiheit der Ukraine und die Loslösung von der Sowjetunion einsetzte. Bei der Verehrung Banderas als Freiheitskämpfer und Helden spielen der Holocaust und die Ermordung polnischer Zivilist:innen keinerlei Rolle und werden nicht thematisiert. Stattdessen wird oft die große Hungersnot von 1932/33, Holodomor, zum Thema und darauf hingewiesen, wie viele Millionen Menschen ihr Leben durch die Hungersnot verloren. Ziel ist es, die Opferzahlen des Holocaust zu verschleiern und in Relation zu jenen Opfern zu setzen, die aufgrund der Hungersnot durch Stalin sterben mussten. Bis heute gibt es den Kult rund um Bandera, seine Ideologien, die vor allem von der Vorstellung eines faschistischen Staates und antisemitischen Ansichten geprägt war, sind allerdings bis zum heutigen Tag in der ukrainischen Diaspora sowie in der Westukraine größtenteils nicht bekannt.¹⁵⁹

Die Jahre zwischen dem Beginn des Zweiten Weltkriegs und dem Zerfall der Sowjetunion waren geprägt von Kämpfen, Verlusten und Zerstörungen. Im Zweiten Weltkrieg war die Ukraine eines der Hauptkampfgebiete. Über 8 Millionen Menschen verloren im Krieg ihr Leben, unter ihnen auch Millionen Zivilist:innen.¹⁶⁰ Mehr als zwei Millionen Ukrainer:innen deportierte man als Zwangsarbeiter:innen ins Deutsche Reich, Jüd:innen wurden von der SS oder ähnlichen Kommandos ermordet. Hier wären vor allem der 29. und 30. September 1941 zu nennen, denn an diesen Tage ermordete man in der Schlucht Babyn Jar in Kiew über 30.000 Jüd:innen.¹⁶¹ Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs blieb die Ukraine ein Teil der

¹⁵⁹ Grzegorz *Rossoliński-Liebe*, Stepan Bandera und die gespaltene Erinnerung an die Gewalt in der Ukraine. In: Wissenschaftsportal Gerda Henkel Stiftung (L.I.S.A.), 19.02.2022, online unter <https://lisa.gerda-henkelstiftung.de/stepan_bandera_und_die_gespaltene_erinnerung_an_die_gewalt_in_der_ukraine?nav_id=10282> (21.01.2023).

¹⁶⁰ *Schulz*, Geschichte der Ukraine.

¹⁶¹ Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Geschichte der Ukraine im Überblick.

Sowjetunion. Im Jahr 1954 übergab Nikita Chruschtschow der Ukraine die Halbinsel Krim, was die Russen als eine Art Wiedervereinigung zwischen Russland und der Ukraine ansahen.¹⁶² Als Stalin im Jahr 1953 starb, war auch der Terror, der von seiner Person ausgegangen war, zu Ende. Die bäuerliche und landwirtschaftlich geprägte Ukraine wurde nach und nach urbanisiert. Dennoch litt die Bevölkerung aufgrund der Zerstörung, die der Zweite Weltkrieg hinterlassen hatte, unter starker Armut. Im April des Jahres 1986 folgte die Atomkatastrophe in Tschernobyl, die eine große Fläche der Ukraine radioaktiv verseuchte und die Region rund um Tschernobyl bis heute unbewohnbar macht.¹⁶³ Im Juli 1990 erklärten die Ukrainische Republik sowie auch viele andere sowjetische Republiken ihre Souveränität. Im darauffolgenden Jahr 1991 erklärte sich die Ukraine für unabhängig und trat aus der Sowjetunion aus. Im Dezember 1991 stimmten rund 90% der Bevölkerung in einem Referendum für die Unabhängigkeit und wählten Krawtschuk zu ihrem Präsidenten. Wenige Tage später wurde die Sowjetunion gänzlich aufgelöst.¹⁶⁴

In der Ukraine gibt es Gebiete im Süden und Osten, die prorussisch orientiert sind und sich eine Annäherung an Russland wünschen. Der Westen hingegen ist stark westlich orientiert und möchte sich Europa aber auch den USA annähern. In den Präsidentschaftswahlen im Jahr 2004 kamen diese Differenzen stark zum Ausdruck. Die Stichwahlen waren von schwerwiegenden Unregelmäßigkeiten geprägt, als Sieger der Wahl ging Janukowitsch hervor. Sein Gegner Juschtschenko erkrankte während des Wahlkampfes aufgrund einer Dioxinvergiftung, die man später auf einen Anschlag zurückführte. Die Unregelmäßigkeiten während der Wahl, die Vergiftung von Juschtschenko und der Verdacht, die Wahlen wären nicht rechtens abgelaufen, führten in Kiew zur sogenannten *Orangen Revolution*. Russland war über den Ausgang der Wahl glücklich, Europa und die USA übten allerdings starke Kritik. Letztlich wurde die Präsidentschaftswahl wiederholt und Juschtschenko ging mit 51,99% der Stimmen als klarer Sieger der Wahl hervor. Im Jahr 2010, bei erneuten Präsidentschaftswahlen, gewann Janukowitsch gegen Timoschenko und wurde so zum Präsidenten.

Am 29. November 2013 weigerte sich Janukowitsch ein Assoziierungsabkommen mit der EU zu unterzeichnen, was zu Protesten der Opposition, deren Zentrum bald der Unabhängigkeitsplatz in Kiew wurde, führte. Die Proteste eskalierten folgend und forderten zu

¹⁶² Kerstin S. Jobst, Geschichte der Krim. Iphigenie und Putin auf Tauris (Berlin/Boston 2020) 292f.

¹⁶³ Schulz, Geschichte der Ukraine.

¹⁶⁴ Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Geschichte der Ukraine im Überblick.

Beginn des Jahres 2014 einige Menschenleben. Im Februar 2014 versuchte man den Unabhängigkeitsplatz mit Gewalt zu räumen, was wiederum zu Straßenschlachten und mehreren Toten führte. Aber nicht nur in Kiew, sondern auch in anderen Gebieten der Ukraine wurde Widerstand gegen die Regierung laut. Da der Widerstand und die Kritik an Janukowitsch und seiner Regierung immer heftiger wurden, beschloss man im Dezember 2014 Neuwahlen auszurichten, bei welchen P. Poroschenko als Gewinner hervorging. 2019 wurde Wolodymyr Selenskyj zum neuen Präsidenten gewählt.

Die Streitigkeiten um die Zugehörigkeit der Krim gipfelten am 11. März 2014, als das Krim-Parlament die Unabhängigkeit der Halbinsel erklärte und am 18. März einen Vertrag über den Anschluss der Krim an Russland unterschrieb. Darauf folgende Aktivitäten prorussischer Aktivisten führten zur Destabilisierung des Donbass in der östlichen Ukraine. Auch kam es im Mai 2014 zu Auseinandersetzungen in der ukrainischen Stadt Odessa, bei welchen mehr als 40 Menschen starben. Der Versuch der ukrainischen Armee, den Donbass wieder zu kontrollieren, wurde durch die Separatisten und die Unterstützung durch Russland verhindert. Obwohl man versuchte mithilfe eines Protokolls Waffenruhe herbeizuführen sowie einen Sonderstatus für Luhansk und Donezk herbeizuführen, verstärkten sich die Auseinandersetzungen weiterhin. Im Juli 2017 rief die Separatistenführung einen neuen Staat in Donezk aus, den Staat *Kleinrussland*. Eine nachhaltige Friedenslösung wurde somit abermals erschwert. Die schweren Auseinandersetzungen in der Ost-Ukraine zwangen mehrere Millionen Menschen zur Flucht und forderten rund 10.000 Kriegstote.

Am 21. Februar 2022 verlautbarte der russische Präsident Wladimir Putin, dass Russland die Gebiete Donezk und Luhansk als prorussische Volksrepubliken anerkennen würde und sandte kurz darauf russische Truppen in das Gebiet. Wenige Tage später, am 24. Februar 2022, begann Russland Raketen auf militärische Stützpunkte in der Ukraine zu werfen. Vor allem Kiew, Charkiw, Odessa und Iwano-Frankiwsch waren von diesen Angriffen betroffen. Nach den Raketenangriffen folgten schwere Kämpfe in großen Teilen der Ukraine, von Präsident Selenskyj wurde der Kriegszustand ausgerufen. Die NATO und die EU reagierten sofort mit maximalen Sanktionen. Der Krieg hat bisher eine große Anzahl an Todesopfern gefordert und große Zerstörung im Land angerichtet und neuerlich dazu geführt, dass viele Menschen das Land fluchtartig verließen.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Brock Haus Enzyklopädie, Ukrainische Geschichte.

Da nun die unterschiedlichen politischen sowie wirtschaftlichen Gegebenheiten in den Herkunftsländern von nach Österreich flüchtenden Menschen beleuchtet und die Gründe für ihre Flucht erörtert wurden, soll nun zu einer Definition jener Begriffe, von welchen in dieser Masterarbeit gehäuft Gebrauch gemacht wird, übergeleitet werden.

3. Begriffsdefinitionen

Die in den nächsten Kapiteln erörterten Begriffe sind nicht nur mit unterschiedlichen Lebensrealitäten, sondern auch verschiedenen Rechten verbunden, weswegen eine Definition wesentlich ist. Im Folgenden soll auch auf die fälschlicherweise im Alltag gebräuchlichen Synonymverwendungen einiger Begriffe aufmerksam gemacht und auf deren Unterschiede eingegangen werden. Es sei hier anzumerken, dass es sich um international geläufige Begriffe handelt, deren Definitionen sehr präzise festgelegt sind und somit wenig Interpretationsspielraum zulassen.

3.1 Flüchtling

Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) definiert wie folgt, wer als Flüchtling anzuerkennen ist:

Als Flüchtling im Sinne dieses Abkommens ist anzusehen, wer:

1. gemäß den Vereinbarungen vom 12. Mai 1926 und 30. Juni 1928, den Abkommen vom 28. Oktober 1933 und 10. Februar 1938, dem Protokoll vom 14. September 1939 oder der Verfassung der Internationalen Flüchtlingsorganisation als Flüchtling angesehen worden ist.

Entscheidungen, die von der Internationalen Flüchtlingsorganisation während der Zeit ihrer Tätigkeit über die Anerkennung als Flüchtling getroffen worden sind, werden nicht hindern, daß [sic] Personen, die die Bedingungen der Ziffer 2 dieses Abschnittes erfüllen, die Rechtsstellung von Flüchtlingen erhalten;

2. sich infolge von vor dem 1. Jänner 1951 eingetretenen Ereignissen aus wohlbegründeter Furcht, aus Gründen der Rasse¹⁶⁶, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Gesinnung verfolgt zu werden, außerhalb seines Heimatlandes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, sich des Schutzes dieses Landes zu bedienen; oder wer staatenlos ist, sich infolge obiger Umstände außerhalb des Landes seines gewöhnlichen Aufenthaltes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, in dieses Land zurückzukehren.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Anmerkung: Der Begriff *Rasse* war 1951 ein gängiger Begriff, der heute allerdings nicht mehr zeitgemäß ist.

¹⁶⁷ BGBl. Nr. 55/1955: Konvention über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. In: Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 08.07.2022, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005235> (08.07.2022).

Weiters definieren die United Nations (UN) Flüchtlinge als Menschen, die ihr Land aufgrund von Verfolgung, gewalttätigen Konflikten, pauschalisierter Gewalt, oder anderen Ereignissen, die die öffentliche Ordnung maßgeblich beeinträchtigen, verlassen müssen und somit auf internationalen Schutz angewiesen sind.¹⁶⁸ Zusammengefasst sind laut GFK und UN also jene Menschen als Flüchtlinge anzusehen, die aufgrund ihrer Religion, Ethnie, Nationalität, ihrer politischen Haltung, oder ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe verfolgt werden oder Verfolgung befürchten müssen und jene Menschen, die vor gewalttätigen Konflikten und Krieg fliehen. Fluchtgründe können also unterschiedlicher Natur sein. Obwohl Kinder und Erwachsene zumeist aus ähnlichen Gründen flüchten, sind Kinder und Jugendliche überdies oftmals von Zwangsrekrutierung, Zwangsverheiratung, sexuellem Missbrauch und Ausbeutung, Kinderhandel oder Sippenhaftung betroffen und sehen sich deshalb gezwungen, aus ihrem Heimatland zu fliehen.¹⁶⁹

Es sei hier zusätzlich angemerkt, dass bereits häufig die Forderung laut wurde, den Begriff *Flüchtling* durch den Begriff *Geflüchtete:r* zu ersetzen. Da für negativ konnotierte Termini im Deutschen oft das Suffix *-ling* verwendet wird, wie beispielsweise in *Sträfling* oder etwa *Sonderling*, wird auch der Begriff des Flüchtlings häufig mit negativen Eigenschaften assoziiert. Weiters reduziert der Begriff Menschen einzig auf ihre Flucht und lässt dabei alle anderen Eigenschaften außer Acht. Durch die Ersetzung des Begriffs wird es möglich, beispielsweise von *der geflüchteten Ärztin* oder von *dem geflüchteten Mechaniker* zu sprechen.¹⁷⁰ In der vorliegenden Masterarbeit werden aufgrund stilistischer Gründe beide Bezeichnungen verwendet, die Verfasserin ist sich allerdings der Komplexität des Begriffs *Flüchtling* und der teilweisen Problematik, die er mit sich bringt, bewusst.

3.2 Migrant und Migrationshintergrund

Obgleich der Fokus dieser Masterarbeit auf Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung liegt, soll hier dennoch eine Definition des Begriffs *Migrant* angeführt werden. Die beiden Begriffe *Flüchtling* und *Migrant* werden im alltäglichen Sprachgebrauch häufig bedeutungsgleich verwendet, weswegen der Unterschied beider Begriffe hier zur Klarstellung

¹⁶⁸ United Nations, Definitions, k.D., online unter <<https://refugeesmigrants.un.org/definitions>> (08.07.2022).

¹⁶⁹ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 5.

¹⁷⁰ CARE Deutschland (Hg.), Christoph Braukhaus, Sven Dörsing, Andrea Grell-Becker, Leah Hanraths, Thomas Knoll, Leonie Kutz, Farina Lorenzen, Mona Minas, Lasse Paetz, Laura Stella Sahm, Henning Schlüter, Malte Wicke, Michael Worm, Unterrichtsmaterial KIWI. Ein Methodenhandbuch zum interkulturellen und sozialen Lernen (Bonn 2020) 46.

erörtert und somit betont wird, dass die beiden Bezeichnungen nicht synonym zu verwenden sind.

Während Geflüchtete vor gewalttätigen Konflikten fliehen oder von Verfolgung aufgrund körperlicher Merkmale und politischer oder sozialer Zugehörigkeit betroffen sind, ist dies bei Migrant:innen nicht der Fall. Migrant:innen verlassen ihr Heimatland oft aus familiären oder wirtschaftlichen Gründen, können aber im Normalfall stets in ihre Heimat reisen oder sogar dauerhaft dorthin zurückkehren. Es ist jedoch auch möglich, dass Migrant:innen vor Armut oder vor Notsituationen fliehen. Dennoch sind sie laut Gesetz nicht als Flüchtlinge anzusehen.¹⁷¹ Die UN betont, dass es keine legale Definition für Migrant:innen gibt und erläutert den Begriff wie folgt: „While there is no formal legal definition of an international migrant, most experts agree that an international migrant is someone who changes his or her country of usual residence, irrespective of the reason for migration or legal status.“¹⁷²

Ein weiterer Begriff, der hier erläutert werden muss, ist der Begriff *Migrationshintergrund*. Laut Statistik Austria bezeichnet man jene Menschen als Personen mit Migrationshintergrund, deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden. Angehörige der ersten Generation sind jene Menschen, die außerhalb Österreichs geboren wurden, Angehörige der zweiten Generation sind jene Menschen, deren Eltern zugewandert sind, sie selbst allerdings in Österreich geboren wurden.¹⁷³ Es sei hier anzumerken, dass es sich bei dem Begriff Migrationshintergrund um einen Begriff handelt, der sehr kritisch zu betrachten ist, da er, ähnlich wie der Begriff Flüchtling, stigmatisierend und ausgrenzend wirkt. Personen, die als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet werden, werden oftmals mit negativen Eigenschaften, beispielsweise bei Kindern und Jugendlichen in Bezug auf schlechte Schulleistungen, in Verbindung gebracht.¹⁷⁴

Trotzdem es augenscheinlich einen Unterschied zwischen den Begriffen Flucht und Migration gibt, so ist dieser Unterschied dennoch nicht unumstritten. Louis Henri Seukwa beispielsweise schreibt über Flucht als eine besondere Art der Migration – die *Fluchtmigration*. Statt des Begriffs Migration als Pendant zum Begriff Flucht, verwendet Seukwa den Ausdruck *Mobilität*.

¹⁷¹ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 5.

¹⁷² United Nations, Definitions.

¹⁷³ Statistik Austria, Migrationshintergrund, k.D., online unter <<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/migrationshintergrund>> (08.07.2022).

¹⁷⁴ Mediendienst Integration, Alternativen zum „Migrationshintergrund“, 22.04.2020, online unter <<https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html>> (25.07.2022).

In dieser Masterarbeit wird allerdings von Flucht gesprochen, wenn es sich um unfreiwilliges Verlassen des Heimatlandes handelt und von Migration, wenn diese Bewegung freiwillig stattfindet.¹⁷⁵

3.3 Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) werden jene Kinder und Jugendlichen bezeichnet, die ohne ihre Eltern oder andere erwachsene Familienmitglieder aus ihrem Heimatland flüchten. Obwohl sie, genau wie auch Erwachsene, einen Asylantrag stellen und dasselbe Asylverfahren durchlaufen müssen, gelten für diese Kinder und Jugendlichen spezielle Regeln. Dazu zählt unter anderem der Anspruch auf eine:n Rechtsvertreter:in sowie die Beherbergung in einer für Kinder und Jugendliche angemessenen Unterkunft.¹⁷⁶

3.4 Asyl

Der Begriff *Asyl* kommt ursprünglich vom griechischen Wort *ásylon* und bedeutet so viel wie *Unverletzliches*. Das Präfix des Wortes *a* bedeutet *nicht*, während *sylon* so viel wie *Raub* oder *Plünderung* meint. Im Prinzip könnte man *ásylon* daher auch mit *nicht beraubt* übersetzen.¹⁷⁷ Mit Asyl ist das Aufenthaltsrecht von Flüchtlingen zu verstehen, die aufgrund verschiedenster in Kapitel 3.1 genannter Gründe verfolgt werden oder fürchten, deswegen in Zukunft verfolgt zu werden. Österreich unterzeichnete im Jahr 1951 die GFK und dessen Zusatzprotokoll und ist seither verpflichtet, Flüchtlingen Schutz und Zuflucht zu gewähren.¹⁷⁸ Ähnlich wie die Begriffe *Flüchtling* und *Migrant:in*, werden auch die Begriffe *Flüchtling* und *Asylsuchende:r* in der Alltagssprache oft synonym verwendet. Auch hier gibt es einen Unterschied. Während ein Flüchtling bereits als solcher anerkannt wurde, muss dieser Status der Person, die um Asyl ansucht, erst gewährt werden. Ein:e Asylsuchende:r sucht demnach erst um Schutz im Ankunftsland an und muss abwarten, bis das Asylverfahren abgeschlossen ist.¹⁷⁹ Bis dahin können Asylsuchende noch nicht offiziell als Flüchtlinge anerkannt werden.¹⁸⁰ Während

¹⁷⁵ Louis Henri Seukwa, Flucht. In: Paul Mecheril (Hg.), Handbuch Migrationspädagogik (Weinheim/Basel 2016) 196-210, hier 196.

¹⁷⁶ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 6.

¹⁷⁷ Duden, Asyl, k.D., online unter <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Asyl>> (21.11.2022).

¹⁷⁸ Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl, Ablauf Asylverfahren, k.D., online unter <https://www.bfa.gv.at/201/Ablauf_Asylverfahren/start.aspx> (08.07.2022).

¹⁷⁹ UNHCR, Asylsuchende, k.D., online unter <<https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/wem-wir-helfen/asylsuchende>> (08.07.2022).

¹⁸⁰ Amnesty International, Asyl und Migration. Grundlagen und Begriffe, k.D., online unter <<https://www.amnesty.ch/de/themen/asyl-und-migration/zahlen-fakten-und-hintergruende/grundlagen-und-begriffe>> (08.07.2022).

Asylsuchende auf das Ende des Verfahrens warten, erhalten diese die Grundversorgung, welche nicht nur die Unterbringung sowie Verpflegung beziehungsweise einen Zuschuss zu den Wohnkosten beinhaltet, sondern auch eine Krankenversicherung sowie Zuschuss zu Kleidung und Schulutensilien.¹⁸¹ Der Anspruch auf Sozialhilfe, Kinderbetreuungsgeld und Familienbeihilfe entfällt allerdings.¹⁸² Es sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass es auch Personen gibt, welchen kein Schutz gewährt werden kann. Dazu zählen beispielsweise Personen, die „durch ihr Verhalten eine Gefahr für die Sicherheit Österreichs darstellen [oder] Personen, die Kriegsverbrechen, Verbrechen gegen die Menschheit oder schwere nichtpolitische Verbrechen begangen haben.“¹⁸³

3.5 Subsidiär Schutzberechtigte

Jenen Menschen, die in ihrem Herkunftsland zwar nicht aufgrund persönlicher Merkmale oder Einstellungen verfolgt werden, aber von Krieg oder Folter unmittelbar bedroht sind, wird im Normalfall sogenannter *subsidiärer Schutz* gewährt.¹⁸⁴ Diese Personen haben somit zwar kein Recht auf Asyl, aber ein Recht darauf, vor Abschiebung, zumindest befristet, geschützt zu werden. Subsidiär Schutzberechtigte dürfen nach Österreich einreisen und sich auch in Österreich aufhalten. Weiters ist der Arbeitsmarkt für subsidiär Schutzberechtigte zugänglich und die Beantragung eines Fremdenpasses, wenn kein Reisedokument vorhanden ist, möglich.¹⁸⁵ Im Gegensatz zu anerkannten Flüchtlingen sind Sozialleistungen für subsidiäre Schutzberechtigte nur eingeschränkt verfügbar.¹⁸⁶ Wird der subsidiäre Schutz zum ersten Mal erteilt, ist dieser auf ein Jahr befristet. Wird der Schutz verlängert, gilt er für zwei Jahre. In bestimmten Fällen kann der Status mehrfach verlängert werden, allerdings kann der Status auch aberkannt werden, wenn subsidiär Schutzberechtigte beispielsweise ein Verbrechen begehen.¹⁸⁷

¹⁸¹ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 7.

¹⁸² Ebd. 5.

¹⁸³ oesterreich.gv.at, Allgemeines zum Asyl, 25.01.2022, online unter <https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html#> (08.07.2022).

¹⁸⁴ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 5.

¹⁸⁵ oesterreich.gv.at, Subsidiär Schutzberechtigte (subsidiärer Schutz), 25.01.2022, online unter <https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html#SubSchutz> (08.07.2022).

¹⁸⁶ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 5.

¹⁸⁷ oesterreich.gv.at, Subsidiär Schutzberechtigte (subsidiärer Schutz).

4. Flüchtlingssituation in Österreich

Die nachstehenden Kapitel sind der Flüchtlingssituation in Österreich und im Besonderen der Situation der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in Österreich gewidmet. Sie sollen einerseits anhand von statistischen Daten einen numerischen Überblick bieten, andererseits die Lebensrealität der nach Österreich geflüchteten Minderjährigen aufzeigen und erklären. Insbesondere soll hier Bezug auf das Asylverfahren, die Unterbringung, und Bildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche genommen werden. Ein Einblick in deren Lebensumstände kann helfen, ihre Sorgen, Ängste und Verhaltensweise nachvollziehen zu können.

Damit die Situation in Österreich auch in einem größeren Kontext verstanden werden kann, soll nun eine kurze Übersicht mithilfe der Refugee Statistics der UNHCR sowie mithilfe der Daten der Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW) über die weltweiten Flüchtlingszahlen und die Herkunftsländer der Flüchtlinge gegeben werden.

Laut der DSW leben zurzeit rund 8 Milliarden Menschen auf der Erde (Stand 25.01.2023).¹⁸⁸ Ein Blick auf die Daten des UNHCR Refugee Data Finders zeigt, dass von diesen 8 Milliarden Menschen aktuell rund 103 Millionen Menschen, die auch *forcibly displaced people* genannt werden, weltweit aufgrund verschiedenster Umstände ihr Land verlassen mussten. 32,5 Millionen von ihnen sind Flüchtlinge. Unter den 103 Millionen gewaltsam vertriebenen Menschen befinden sich aktuell rund 36,5 Millionen Kinder, 41% der Kinder sind unter 18 Jahren alt (Stand 25.01.2023). 72% aller Flüchtlinge kommen aus nur fünf Ländern: aus Syrien, Venezuela, der Ukraine, Afghanistan und dem Südsudan. Die meisten Flüchtlinge werden zurzeit in der Türkei (3,7 Millionen), in Kolumbien (2,5 Millionen), in Deutschland (2,2 Millionen), in Pakistan (1,5 Millionen) und in Uganda (1,5 Millionen) aufgenommen.¹⁸⁹ Wie diese Daten zeigen, flüchten die meisten Menschen in angrenzende Länder: Syrische Flüchtlinge flüchten in die Türkei, Flüchtlinge aus Venezuela suchen Zuflucht in Kolumbien, afghanische Geflüchtete fliehen nach Pakistan, und Menschen aus dem Südsudan suchen in Uganda Schutz. In Mitteleuropa ist Deutschland jenes Land, das die meisten Flüchtlinge aufnimmt.

¹⁸⁸ Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW), Weltbevölkerung, online unter <<https://www.dsw.org/weltbevoelkerung/>> (25.01.2023).

¹⁸⁹ UNHCR, Refugee Data Finder, online unter <<https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>> (25.01.2023).

Folgend wird nun ein näherer Blick auf die Flüchtlingssituation speziell in Österreich geworfen. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die Lebensrealitäten der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in Österreich gelegt.

4.1 Asylstatistik

Um einen Überblick über die momentane Situation in Österreich geben zu können, wurden die Daten des Bundesministeriums für Inneres, das monatlich einen Bericht zu den aktuellen Zahlen der Asylanträge veröffentlicht, herangezogen. Die Monats- sowie Jahresstatistiken sind auf der Website des Bundesministeriums für Inneres unter dem Punkt *Asyl* zum Download verfügbar. Dort sind neben den Statistiken auch Begriffsbestimmungen, Rechtsgrundlagen sowie Erklärungen zum Ablauf eines Asylantrags in Österreich, zur Außerlandesbringung und zu Förderungen zu finden.¹⁹⁰

Laut der Asylstatistik des Bundesministeriums für Inneres gab es zwischen Januar 2015 und November 2022 in Österreich insgesamt 338.455 Asylanträge. Die statistischen Ergebnisse zeigen, dass diese Asylanträge insgesamt von 187.220 Männern, 38.335 Frauen und 112.900 Minderjährigen gestellt wurden. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass von den 112.900 Kindern 34.230 als UMF nach Österreich kamen. Ein Blick auf die Daten der Asylstatistik zeigt auch, dass von 2015 bis November 2022 insgesamt 86.070 Menschen aus Syrien nach Österreich flohen, 81.035 Menschen aus Afghanistan, 22.090 Menschen aus dem Irak, 21.070 Menschen aus Pakistan und 16.800 Menschen aus Indien (siehe Abb. 5).¹⁹¹

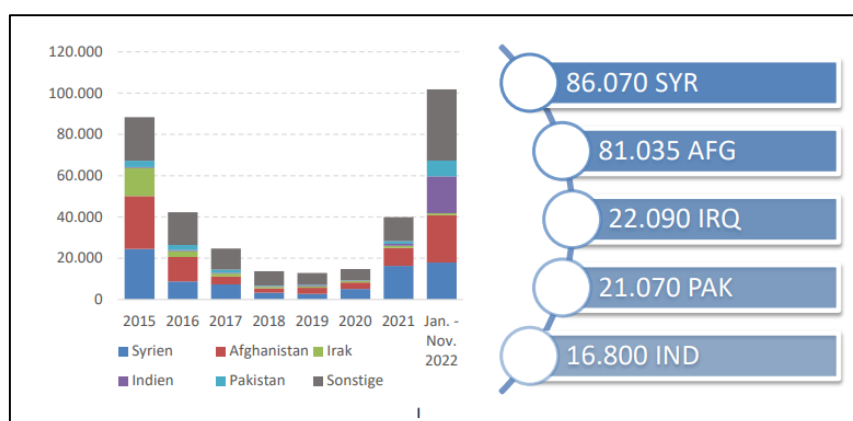


Abb. 5: Herkunftsnationalitäten 2015 bis November 2022

Quelle: Bundesministerium für Inneres, Vorläufige Asyl-Statistik November 2022 (Wien 2022) I.
keine Änderungen vorgenommen

¹⁹⁰ Zu finden unter: <https://www.bmi.gv.at/301/start.aspx>.

¹⁹¹ Bundesministerium für Inneres, Vorläufige Asyl-Statistik November 2022 (Wien 2022) I.

Im Jahr 2022 (Stand November 2022) wurde insgesamt 12.240 Menschen Asyl gewährt, während 26.630 Menschen einen negativen Asylbescheid bekamen. Subsidiärer Schutz wurde 4.950 Menschen genehmigt, 19.115 Menschen bekamen keinen subsidiären Schutz (siehe Abb. 6).¹⁹²

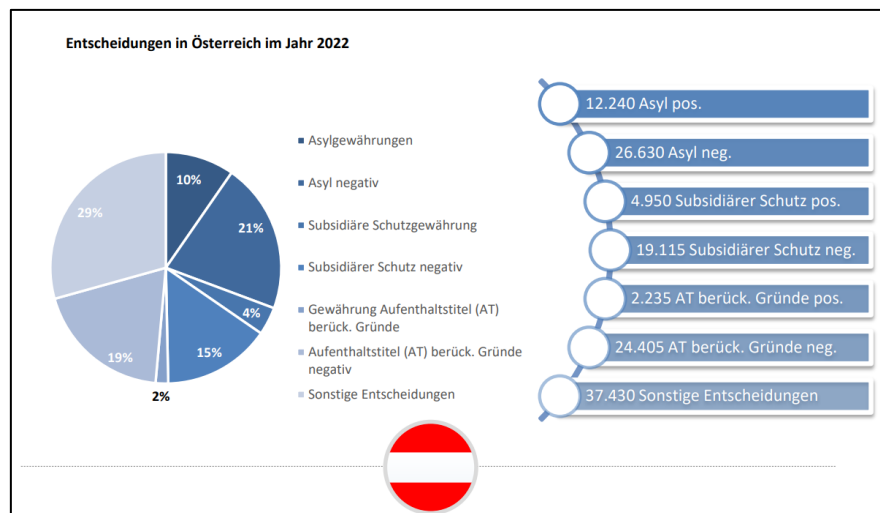


Abb. 6: Entscheidungen in Österreich im Jahr 2022

Quelle: Bundesministerium für Inneres, Vorläufige Asyl-Statistik November 2022 (Wien 2022) V.
keine Änderungen vorgenommen

Bei Betrachtung der Daten aus dem ersten Halbjahr 2022 zu den Asylanträgen der EU-Mitgliedstaaten wird deutlich, dass Österreich im europäischen Vergleich eine sehr hohe Anzahl an Asylanträgen verzeichnet. Im ersten Halbjahr 2022 lag Österreich mit 32.668 Asylanträgen nach Deutschland mit 97.115 Asylanträgen, Frankreich mit 69.195, Spanien mit 57.585 und Italien mit 36.965 auf Platz 5 der Asylanträge innerhalb der EU. Betrachtet man allerdings die Pro-Kopf-Belastung der EU-Mitgliedstaaten im ersten Halbjahr 2022, liegt Österreich nach Zypern auf Platz 2, Deutschland hingegen auf Platz 10.¹⁹³

4.2 UMF in Österreich

Als 2015 die sogenannte Flüchtlingskrise auch Europa traf, gab es in Österreich 8.277 Asylanträge von UMF. 9% dieser UMF waren Kinder unter 14 Jahren. Die meisten der UMF, nämlich 92,5%, waren männlich. Während es im Jahr 2016 noch rund 3.900 Asylanträge von UMF gab, entspannt sich die Situation seither weitestgehend. Im Kontrast zu den Jahren 2015 und 2016, gab es im Jahr 2018 beispielsweise nur 390 Asylanträge von UMF. Addiert man die

¹⁹² Bundesministerium für Inneres, Vorläufige Asyl-Statistik November 2022, V.

¹⁹³ Ebd. III.

Asylanträge, die UMF in Österreich zwischen 2008 und 2018 gestellt haben, so befand sich Österreich im Jahr 2018 hier nach Schweden auf Platz 2 im EU-weiten Schnitt.

Laut Artikel 22 der UN-Kinderrechtskonvention sind die Vertragsstaaten dazu verpflichtet sicherzustellen, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche Schutz sowie humanitäre Hilfe erhalten.¹⁹⁴ So heißt es in Artikel 22:

(1) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um sicherzustellen, dass ein Kind, das die Rechtsstellung eines Flüchtlings begehrt oder nach Maßgabe der anzuwendenden Regeln und Verfahren des Völkerrechts oder des innerstaatlichen Rechts als Flüchtling angesehen wird, angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte erhält, die in diesem Übereinkommen oder in anderen internationalen Übereinkünften über Menschenrechte oder über humanitäre Fragen, denen die genannten Staaten als Vertragsparteien angehören, festgelegt sind, und zwar unabhängig davon, ob es sich in Begleitung seiner Eltern oder einer anderen Person befindet oder nicht.

(2) Zu diesem Zweck wirken die Vertragsstaaten in der ihnen angemessen erscheinenden Weise bei allen Bemühungen mit, welche die Vereinten Nationen und andere zuständige zwischenstaatliche oder nichtstaatliche Organisationen, die mit den Vereinten Nationen zusammenarbeiten, unternehmen, um ein solches Kind zu schützen, um ihm zu helfen und um die Eltern oder andere Familienangehörige eines Flüchtlingskinds ausfindig zu machen mit dem Ziel, die für eine Familienzusammenführung notwendigen Informationen zu erlangen. Können die Eltern oder andere Familienangehörige nicht ausfindig gemacht werden, so ist dem Kind im Einklang mit den in diesem Übereinkommen enthaltenen Grundsätzen derselbe Schutz zu gewähren wie jedem anderen Kind, das aus irgendeinem Grund dauernd oder vorübergehend aus seiner familiären Umgebung herausgelöst ist.¹⁹⁵

Für nach Österreich kommende UMF gelten besondere Regelungen, da diese Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer Situation besonders vulnerabel sind und dementsprechend angemessene Betreuung und Unterstützung brauchen. Laut Österreichs digitalem Amt werden UMF in besonders für sie ausgerichteten Unterkünften beherbergt. In diesen Unterkünften wird vor allem auf geeignete Betreuung und einen strukturierten Tagesablauf geachtet. Weiters werden UMF im Zulassungsverfahren für Asyl immer von Rechtsberater:innen vertreten. Ab dem Zeitpunkt, an dem das Asylverfahren zugelassen wurde, werden die UMF von der Jugendhilfe jenes Bundeslandes gesetzlich vertreten, in dem sie beherbergt sind.¹⁹⁶ Einen

¹⁹⁴ Kinderrechte, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Asylanträge, k.D., online unter <<https://www.kinderrechte.gv.at/factbook/unbegleitete-minderjaehrige-fluechtlinge-asylantraege/>> (10.07.2022).

¹⁹⁵ UNICEF, Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit, k.D., online unter <<https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>> (10.07.2022).

¹⁹⁶ oesterreich.gv.at, Unbegleitete Minderjährige, k.D., online unter <https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html#Minderj> (10.07.2022).

Großteil des Lebens von UMF im Ankunftsland prägt ihr Asylverfahren. Zuallererst wird der Asylantrag bei einer Polizeistelle gestellt. Hierbei kann es allerdings vorkommen, dass die tatsächliche Minderjährigkeit der Asylsteller angezweifelt wird, was somit eine Altersfeststellung zur Folge hat. Stellt sich nach den Untersuchungen heraus, dass die Person tatsächlich minderjährig ist, wird sie zum Asylverfahren zugelassen. Die Zuständigkeit dafür liegt beim Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA). Sollte die Entscheidung negativ ausfallen, ist es möglich, eine Beschwerde beim Bundesverwaltungsgericht einzureichen. Diese beiden Behörden sind also ausschlaggebend, wenn es darum geht, ob ein Kind in Österreich bleiben darf.¹⁹⁷

Es sei hier erwähnt, dass besonders UMF stark von extremen Erfahrungen auf der Flucht, die sich oft über Monate oder gar Jahre erstreckt, betroffen sind. Aufgrund dieser belastenden Erfahrungen eignen sich viele Kinder und Jugendliche unbewusst Überlebenstechniken an, stumpfen im Zuge der Flucht emotional ab und verdrängen Erlebtes. Sind die Kinder und Jugendlichen dann in ihrem Zielland angekommen, erweist sich das Zurechtfinden und auch der Weg bis zum gewährten Asyl oftmals als schwieriger als erhofft.¹⁹⁸

4.2.1 Staatliche Einrichtungen für UMF

Ab ihrer Ankunft in Österreich kümmert sich die Kinder- und Jugendhilfe um UMF unter 14 Jahren. Diese werden, wie zuvor erwähnt, in speziellen Einrichtungen betreut. UMF, die älter als 14 Jahre und bereits im Asylverfahren sind, werden in Bundeseinrichtungen wie zum Beispiel in Traiskirchen untergebracht. Erst wenn gewiss ist, dass das Asylverfahren auch in Österreich geführt werden kann, werden die Kinder und Jugendlichen ebenso in für sie geeigneten Unterkünften in einem der Bundesländer untergebracht. Obwohl es Flüchtlingen nicht möglich ist, das Bundesland und die jeweilige Unterkunft, in der sie untergebracht werden, selbst auszusuchen, wird im Normalfall darauf geachtet, UMF in der Nähe von etwaigen Familienmitgliedern unterzubringen.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Asylkoordination Wien (Hg.), Asylkoordinaten, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Österreich (Wien 2019) 2.

¹⁹⁸ Peter *Daschner*, Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In: Nele *McElvany*, Anja *Jungermann*, Wilfried *Bos*, Heinz Günter *Holtappels* (Hg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (IFS Bildungsdialoge, Münster/New York 2017) 11-26, hier 17.

¹⁹⁹ *Siebert, Pollheimer-Pühringer*, *Flucht und Trauma im Kontext Schule*, 6f.

Im Jahr 2019 gab es in Österreich circa 40 Einrichtungen, die sich auf die Betreuung von UMF spezialisiert haben. In diesen Einrichtungen betreuen Sozialpädagog:innen die Kinder und Jugendlichen, sorgen für einen strukturierten Tagesablauf, kümmern sich darum, dass die Kinder und Jugendlichen die deutsche Sprache lernen und entweder zur Schule gehen oder eine Ausbildung beginnen können. Die Asylkoordination Österreich betont in diesem Kontext, dass sehr viele UMF in ihrer Heimat nie die Möglichkeit hatten, die Schule zu besuchen und deshalb oft weder lesen noch schreiben können. Aus diesem Grund beschränken sich die Möglichkeiten der UMF oftmals. Ein weiteres Problem stellt dar, dass viele der Kinder und Jugendlichen in Schulen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht aufgenommen werden.²⁰⁰

Die Realität zeigt auch, dass die Errichtung und Erhaltung derartiger Betreuungseinrichtungen eine Herausforderung darstellen. Ein Problem ist vor allem, dass Betreuungskapazitäten abgebaut werden, wenn die Zahl der UMF sinkt. Dies hat vor allem damit zu tun, dass die Einrichtungen zur Betreuung über Tagessätze zwischen ungefähr 40,50€ und 95€ pro UMF und Tag finanziert werden. Werden also weniger Flüchtlinge in den Einrichtungen untergebracht, ist eine Finanzierung nicht mehr möglich, und die Betreuungseinrichtung muss folglich schließen. Steigen die Zahlen an UMF allerdings wieder, gibt es als Folge der Schließungen oftmals nicht genügend Betreuungseinrichtungen. In den Jahren 2015 und 2016 kam es deshalb dazu, dass tausende UMF über lange Zeiträume, teilweise über Monate hinweg, nicht adäquat betreut werden konnten. Daraufhin verdreifachte man die Betreuungskapazitäten. Eine große Anzahl dieser Einrichtungen schloss man jedoch in den Jahren 2018 und 2019 wieder.²⁰¹

4.2.2 Unterbringung bei Gastfamilien

Als Alternative zu den Betreuungseinrichtungen ist es hingegen auch möglich, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche bei Gastfamilien aufgenommen werden. Gemeinsam mit dem Fonds Soziales Wien, der Wiener Kinder- und Jugendhilfe und der Stadt Wien setzt sich das SOS-Kinderdorf dafür ein, Gastfamilien für UMF zu finden. Einerseits bietet eine Gastfamilie geflüchteten Kindern und Jugendlichen eine sichere Bleibe, andererseits auch ein familiäres Umfeld. Grundvoraussetzungen für geeignete Gastfamilien sind die Bereitschaft, mit dem SOS-Kinderdorf zusammenzuarbeiten und gemeinsam die Betreuung für Kinder oder Jugendliche zu übernehmen, sich in pädagogischen Themen weiterzubilden, ein einwandfreier Leumund,

²⁰⁰ Asylkoordinaten, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Österreich, 2.

²⁰¹ Ebd. 3.

finanzielle Unabhängigkeit sowie das Vorhandensein eines angemessenen Wohnraums.²⁰² Ob eine Familie tatsächlich als Gastfamilie geeignet ist, entscheiden nach einem Bewerbungsgespräch das SOS-Kinderdorf sowie die Wiener Kinder- und Jugendhilfe. Ist eine Familie als Gastfamilie geeignet, wird ein erstes Treffen zwischen der Familie und dem Flüchtlingskind organisiert. Wird das Kind in der Familie aufgenommen, findet weiterhin ein Austausch mit dem SOS-Kinderdorf statt, außerdem wird die Familie durch das SOS-Kinderdorf beim Asylverfahren unterstützt und kann therapeutische Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen in Anspruch nehmen.²⁰³ Diese therapeutische Unterstützung ist elementar, da viele der Kinder und Jugendlichen durch ihre Fluchterfahrung und die weite Reise ohne Eltern oder erwachsene Angehörige stark traumatisiert sind. Neben der neuen Situation in Österreich, den bürokratischen Herausforderungen und der anfänglichen Unsicherheit in einem neuen Land, müssen die Kinder und Jugendlichen oft zusätzlich lernen, mit ihren Traumata umzugehen und diese im Alltag zu verarbeiten.

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, was mit UMF nach ihrem 18. Geburtstag passiert. Wenn die einstigen Kinder und Jugendlichen volljährig werden, dürfen sie nicht mehr in Kinder- und Jugendeinrichtungen betreut werden, sondern müssen in Unterbringungen für Erwachsene übersiedeln. Die Asylkoordination Österreich betont, dass dies bei sehr vielen der jungen Erwachsenen dazu führt, dass sie die Schule oder eine begonnene Ausbildung abbrechen. Statt eine Schulausbildung abzuschließen, beginnen viele, wenn sie Asyl oder subsidiären Schutz erhalten, ohne Ausbildung zu arbeiten, um Geld verdienen zu können.²⁰⁴ Im Falle einer Betreuung durch eine Gastfamilie ist die Situation etwas vorteilhafter. Obwohl mit dem 18. Lebensjahr die Finanzierung sowie Betreuung durch das SOS-Kinderdorf endet, kann eine Verlängerung dieser beantragt werden. Wird dieser stattgegeben, ist es auch nach dem 18. Geburtstag noch möglich, weiterhin betreut und finanziell unterstützt zu werden. Sollte der Verlängerung nicht stattgegeben werden, ist es der Gastfamilie individuell überlassen, ob sie, trotz endender Betreuung und Finanzierung durch das SOS-Kinderdorf, die jungen Flüchtlinge weiterhin betreuen und begleiten möchten.²⁰⁵

²⁰² SOS Kinderdorf, Gastfamilien für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, k.D., online unter <<https://www.sos-kinderdorf.at/so-hilft-sos/wo-wir-helfen/europa/oesterreich/wien/gastfamilien-wien>> (11.07.2022).

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Asylkoordinaten, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Österreich, 3.

²⁰⁵ SOS Kinderdorf, Gastfamilien für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.

4.2.3 Patenschaftsprojekte

Obwohl allen UMF seit 2005 vom Staat Obsorgeberechtigte zur Verfügung gestellt werden müssen, die sich um Erziehung, Pflege, gesetzliche Vertretung und auch Vermögensberatung kümmern, wird diesen Verpflichtungen in der Realität häufig nicht nachgekommen. Obgleich der Staat dafür sorgen sollte, dass UMF professionell betreut und begleitet werden, fehlt es den Kindern und Jugendlichen, die nicht in Gastfamilien betreut werden, in vielen Fällen an Menschen, zu denen sie eine persönliche Verbindung und Beziehung aufbauen können. Für diese Kinder und Jugendlichen können als Alternative zur Gastfamilie auch Patenschaften organisiert werden. Unterschiedliche Organisationen kümmern sich um eine formelle Vermittlung solcher Pat:innen und begleiten sie durch die Patenschaftsprojekte. Im Zuge dieser Projekte werden die Pat:innen sowie die Kinder und Jugendlichen nicht nur auf die Patenschaft vorbereitet, sondern auch langfristig betreut. Durch die Schulung der Pat:innen, die Vermittlung an bedürftige Flüchtlingskinder und die Begleitung mithilfe des Patenschaftsprojekts, kann Integration nachhaltig gefördert werden. Das lässt sich damit begründen, dass Pat:innen die UMF nicht nur beim Erlernen der deutschen Sprache, bei Behördenwegen oder in der Ausbildung unterstützen, sondern ihnen vor allem Zuneigung, Unterstützung und Vertrauen schenken. Durch all dies ermöglichen die Pat:innen den Kindern und Jugendlichen einen Einstieg in die für die Flüchtlingskinder oft vollkommen neue Gesellschaft und Welt und helfen ihnen dabei, die in Österreich üblichen Gesellschaftsstrukturen zu verstehen und sich nach und nach einzugliedern.²⁰⁶ Zudem wirken die Pat:innen „auch als [Multiplikator:innen] in die Mehrheitsgesellschaft“²⁰⁷, da sie ihre Erfahrungen teilen können und somit Vorurteilen gegenüber geflüchteten Menschen in der Gesellschaft entgegenwirken können. Derartige Projekte gibt es bereits seit 2001 in Österreich. In Wien engagiert sich beispielsweise die Asylkoordination Österreich, das Integrationshaus, die Volkshilfe oder die Caritas für derartige Patenschaftsprojekte.²⁰⁸

4.3 Wohnsituation von Flüchtlingsfamilien

Es besteht für Asylsuchende die Möglichkeit, in einer selbst ausgesuchten Wohnung, anstatt einer für sie vorgesehenen Unterbringung zu wohnen. Hierfür muss allerdings in manchen Bundesländern um eine Genehmigung angesucht werden. Die Finanzierung einer solchen

²⁰⁶ Asylkoordinaten, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Österreich, 3f.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Ebd.

eigenen Wohnung erweist sich besonders für Familien als schwierig. Für die monatliche Miete, Betriebskosten sowie Waren des täglichen Bedarfs und sonstige Ausgaben hat eine Familie, die aus zwei Elternteilen und zwei minderjährigen Kindern besteht, beispielsweise maximal 930€ zur Verfügung. Aufgrund dieser finanziell herausfordernden Situation erweist es sich oft als schwierig oder gar unmöglich, eine leistbare Wohnung zu finden, die allen Familienmitgliedern genug Platz sowie Privatsphäre bietet. Oftmals leben große Familien deshalb auf kleinstem Raum, manchmal sogar in 1-Zimmer-Wohnungen. Da unter solchen Wohnverhältnissen häufig kein Rückzugsraum für die Kinder gegeben ist, wirkt sich die prekäre Wohnsituation infolgedessen besonders auf die schulischen Leistungen der Kinder aus, da es keinen Rückzugsort für die Erledigung der Hausaufgaben oder zum Lernen gibt.²⁰⁹

4.4 Bildung für Flüchtlingskinder

In Österreich gilt grundsätzlich für alle unter 15-Jährigen die Schulpflicht und danach die Ausbildungspflicht, unabhängig von ihrem aktuellen Asylstatus. Die Möglichkeit auf Bildung erweist sich für Jugendliche über 15 Jahren, deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist, als schwierig. Es besteht für sie beispielsweise die Möglichkeit an Alphabetisierungskursen oder Kursen zur Basisbildung teilzunehmen und danach den Pflichtschulabschluss zu machen. Auch Deutschkurse werden angeboten, das Angebot reicht allerdings oft nicht für alle aus. Für Kinder und Jugendliche, die begleitet nach Österreich gekommen sind und sich ebenso noch im Asylverfahren befinden, erweist es sich als teils noch schwieriger, Zugang zu adäquater Bildung zu erhalten. Denn je nach Unterkunft und Bundesland können Kurse teurer oder örtlich schwieriger zu erreichen sein. Außerdem haben diese Kinder und Jugendlichen oftmals nicht die Möglichkeit Beratungen in Anspruch zu nehmen, wie es in den speziell für sie errichteten Betreuungseinrichtungen möglich wäre.²¹⁰

Besuchen Flüchtlingskinder die Regelschule, stellt die Sprachbarriere für die Kinder meist eine große Herausforderung dar. Da die Unterrichtssprache in Österreich Deutsch ist, fällt es den Flüchtlingskindern aufgrund der Sprachbarriere häufig schwer, dem Unterricht zu folgen. Aufgrund dessen gibt es in Österreich sogenannte *Deutschförderklassen* bzw. Deutschförderkurse, in denen Kinder und Jugendliche die Sprache erlernen, um alsbald in den Regelklassen unterrichtet werden zu können. Wer einer Deutschförderklasse oder einem

²⁰⁹ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 6f.

²¹⁰ Ebd. 6.

Deutschförderkurs zugeteilt wird, wird zur Schuleinschreibung anhand des *Messinstruments zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D)* entschieden. Es handelt sich hierbei um ein in Österreich verwendetes standardisiertes Verfahren zur Testung von Deutschkenntnissen. Am Ende eines Schulsemesters werden als außerordentlich eingestufte Schüler:innen abermals anhand einer MIKA-D Testung überprüft und es wird entschieden, ob oder welche Art der Deutschförderung im darauffolgenden Semester benötigt wird. Die Deutschförderangebote in Schulen können maximal vier Semester lang in Anspruch genommen werden, dann bekommen die Schüler:innen automatisch den ordentlichen Status.²¹¹ Für Schüler:innen, die aus der Ukraine nach Österreich geflüchtet sind, wurden sogenannte *Neu-in-Wien-Klassen* eröffnet, die eine Sonderform der Deutschförderklassen darstellen und die Schüler:innen aus der Ukraine beim Ankommen in der neuen Schule und beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützen sollen.²¹²

Nachdem nun die politische Situation in den Herkunftsländern erörtert, wichtige Begriffe geklärt und die Gegebenheiten für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Österreich aufgezeigt wurden, kann nun zur Situation an Österreichs Schulen und zur konkreten Beantwortung der Forschungsfrage übergeleitet werden. Um den Ist-Zustand an Österreichs Schulen in Bezug auf die Herausforderungen, mit denen sich Lehrer:innen an Österreichs Schulen konfrontiert sehen, zu erheben und herauszufinden, ob und inwiefern die Themen *Krieg*, *Flucht* und *Diskriminierung* in der Schule und vor allem im Geschichtsunterricht für sie eine Rolle spielen, folgt nun der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit. Im Anschluss an die deskriptiven Ergebnisse der Befragung sowie die Analyse dieser, soll dann zu Ausarbeitungen zu Traumapädagogik, Methoden für eine sichere Schule sowie Konzepten für den Geschichtsunterricht übergeleitet werden.

5. Empirischer Teil: Befragung von Lehrer:innen der Sekundarstufe

Aus den Veränderungen, die in Österreichs Schulen aus verschiedenen Gründen, insbesondere aufgrund der zuvor erörterten Migration, stattfinden, ergeben sich hohe Anforderungen an Lehrer:innen. Diese müssen die heterogenen Lernvoraussetzungen und auch die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schüler:innen berücksichtigen und ihren Unterricht

²¹¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, k.D. online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>> (07.03.2023).

²¹² Bildungsdirektion Wien, Neu in Wien-Klassen. Elterninformation, k.D., online unter <https://www.bildung-wien.gv.at/dam/jcr:04ece631-8f58-493b-aa93-d4162c607ac2/NiW-Klassen_Elterninformation.pdf> (10.09.2022).

entsprechend planen und ausführen.²¹³ Mit Lehrer:innen geführte Interviews in Nordrhein-Westfalen (NRW) sowie die dadurch erhobenen empirischen Daten aus der Studie *In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch große Erfolge* von Beate Frenzel, Constanze Niederhaus, Corinna Peschel und Ann-Kristin Rüther (2016) zeigen beispielsweise, dass sich Lehrer:innen unterschiedlicher Schultypen auf die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen nur unzureichend vorbereitet fühlen und die Arbeit zwar als sinnstiftend, aber auch als sehr anspruchsvoll empfinden. Beklagt wurden vor allem die unzureichenden Fortbildungsangebote zum Thema Migration und das mangelnde Unterstützungsangebot von Seiten der zuständigen Behörden. Kritisiert wurden auch die großen Lerngruppen sowie der persistente Lehrkräftemangel. Auch fühlten sich viele der befragten Lehrer:innen in ihrer Arbeit nur gering wertgeschätzt. Frenzel, Niederhaus, Peschel und Rüther leiten aus den Ergebnissen ihrer Studie ab, dass es einer höheren Anzahl an DaZ/DaF²¹⁴ Lehrkräften in den Schulen bedarf, ebenso müssten die Angebote zur Fort- und Weiterbildung ausgeweitet werden sowie auch bereits in der Ausbildung auf die Arbeit mit zugewanderten Schüler:innen Wert gelegt werden. Ferner sollten Lehrpersonen frühzeitig darüber in Kenntnis gesetzt werden, wenn sie neu zugewanderte Schüler:innen unterrichten müssen, um sich adäquat darauf vorbereiten zu können. Eine Rolle spielt auch die Ausstattung der Klassenräume, welche besser an die Bedürfnisse der Schüler:innen, und auch an jene der Lehrer:innen angepasst werden sollte. Durch die häufig empfundene Überbelastung seitens der Lehrkräfte wäre es auch von Vorteil, Entlastungsstunden für die Lehrkräfte einzuführen, in welchen ein Austausch im Team möglich ist und Kooperation unter den Lehrer:innen gefördert werden kann. Zuletzt ist es unabkömmlich, finanzielle und personelle Ressourcen in die Erstellung und Verbreitung von angemessenem Unterrichtsmaterial zu investieren.²¹⁵ Obgleich die Studie bereits über sechs

²¹³ Nora von Dewitz, Mona Massumi, Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels (Hg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (IFS Bildungsdialoge 1, Münster/New York 2017) 27-40, hier 35.

²¹⁴ Anmerkung: Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache

²¹⁵ Beate Frenzel, Constanze Niederhaus, Corinna Peschel, Ann-Kristin Rüther, *In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch große Erfolge. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*. In: Claudia Benholz, Magnus Frank, Constanze Niederhaus (Hg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Praxis* (Sprach-Vermittlungen 16, Münster 2016) 171-196, hier 192f.

Jahre alt ist und die Ergebnisse die damalige Situation in Schulen Deutschlands abbilden, so ist davon auszugehen, dass sich auch die heutige Situation an Österreichs Schulen in Bezug auf zugewanderte und geflüchtete Kinder und Jugendliche ähnlich gestaltet.

Um die momentane Situation an Österreichs Sekundarschulen in Bezug auf die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Schulalltag einschätzen zu können und herauszufinden, wo die gegenwärtigen Problemfelder zu verorten sind, wurde ein Onlinefragebogen erstellt. In dem Fragebogen wurde speziell auf die Erarbeitung der Themen *Krieg und Flucht* sowie des Themas *Diskriminierung* im Geschichtsunterricht Bezug genommen.

5.1 Beschreibung des Datenerhebungsinstruments

Bei der durchgeführten Befragung zu den Themen *Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht* handelt es sich um eine Querschnittsstudie. Zwar beinhaltet der zur Befragung verwendete Fragebogen neben qualitativen auch einige wenige quantitative Variablen, dennoch handelt es sich bei dem Fragebogen um eine qualitative Untersuchung. Zu den qualitativen Variablen zählen etwa der Schulstandort oder die Ausbildungsstätte, während zum Beispiel das Dienstalter oder die Wochenstunden zu den wenigen quantitativen Variablen zählen. Auch die speziell auf den Schulalltag und Geschichtsunterricht bezogenen Variablen liefern qualitative Daten.

Als Datenerhebungsinstrument wurde das Format des Onlinefragebogens gewählt, da dieser orts- und zeitunabhängig durchführbar ist, was nicht nur die Durchführung, sondern auch die Teilnahme für die Lehrpersonen erleichterte. Weiters konnten durch das Onlineformat Lehrpersonen aus unterschiedlichen Bundesländern in Österreich erreicht werden, was mit einem traditionellen Fragebogen in Papierform nur schwer möglich gewesen wäre. Auch sparte das Onlineformat finanzielle sowie materielle Ressourcen, was besonders in Bezug auf Nachhaltigkeit zu begrüßen ist. Das Datenerhebungsinstrument wurde mithilfe des Onlinetools *Google Forms* erstellt.

Der Fragebogen bestand insgesamt aus 37 Fragen. Bei den Fragen handelte es sich um Pflichtfragen, von denen ausgewählte Detailfragen jedoch automatisch übersprungen wurden, wenn eine befragte Person eine bestimmte Antwort gab. Wurden die Lehrpersonen beispielsweise danach gefragt, ob es in ihren Klassenzimmern bestimmte Regeln gibt und es wurde die Antwort *Ja* gegeben, wurde die entsprechende Lehrperson zu Detailfragen in Bezug

auf Regeln im Klassenzimmer weitergeleitet, wurde mit *Nein* geantwortet, wurden die Detailfragen übersprungen.

22 der Fragen waren geschlossene Fragen, 15 der Fragen erforderten eine offene Antwort. Obwohl die Auswertung von geschlossenen Frageformaten sich einfacher gestaltet als jene von offenen Frageformaten, wurden offene Fragen dennoch inkludiert, da Teilnehmende nicht durch vorgegebene Antworten beeinflusst werden sollten und somit authentische qualitative Daten erhoben werden konnten.

Im Fragebogen wurde von allgemeinen Fragen zu konkreten Detailfragen übergeleitet. Um die Motivation der Teilnehmenden, den Fragebogen bis zum Ende auszufüllen, hoch zu halten, wurden neben offenen Fragen immer wieder Single-Choice-Fragen gestellt, die rasch durch einen Klick beantwortet werden konnten.

Nachdem der Fragebogen nun kurz beschrieben wurde, wird er folgend zur näheren Betrachtung eingefügt. Um danach einen Überblick über die Stichprobe zu geben, sollen im darauffolgenden Kapitel die Zielgruppe und die Teilnehmer:innen genauer beschrieben werden.

- **Fragebogen: Krieg und Flucht in der Schule und im Geschichtsunterricht**

Zielgruppe der folgenden Befragung sind ausschließlich Lehrpersonen im aktiven Dienst, die momentan in Österreich in der Sek I und/oder II das Fach „Geschichte“ unterrichten – ob das Fach studiert wurde oder fachfremd unterrichtet wird, ist hierbei nicht ausschlaggebend.

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Im Zuge meiner Masterarbeit an der Universität Wien beschäftige ich mich eingehend mit dem Thema "Krieg und Flucht in der Schule und speziell im Geschichtsunterricht". Der folgende Fragebogen soll mir dabei helfen, den Ist-Zustand in Bezug auf Flüchtlingskinder an Österreichs Schulen zu erfassen. Die Befragung wird ungefähr 10-15 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nehmen. Die im Fragebogen generierten Daten sind absolut anonym und lassen keinerlei Rückschlüsse auf die Autor:innen zu.

Ich möchte mich herzlich für Ihre Zeit und Ihren wertvollen und von mir geschätzten Beitrag zu meiner Masterarbeit bedanken!

Sollten Sie Fragen zu mir oder meiner Forschung haben, kontaktieren Sie mich gerne unter: a11723977@unet.univie.ac.at

Maria Glasner, BEd.

1) Ich ordne mich folgendem Geschlecht zu:

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ inter
- ☐ divers
- ☐ offen
- ☐ Keine Angabe
- ☐ Sonstiges:

2) Ich unterrichte momentan im Bundesland...

- ☐ Wien
- ☐ Niederösterreich
- ☐ Oberösterreich
- ☐ Burgenland
- ☐ Steiermark
- ☐ Kärnten
- ☐ Vorarlberg
- ☐ Salzburg
- ☐ Tirol

3) Ich unterrichte das Fach Geschichte momentan an einer...

- ☐ MS
- ☐ AHS
- ☐ BHS
- ☐ Sonstige:

4) In diesem Schuljahr unterrichte ich ____ Wochenstunden Geschichte.

- ☐ *Auswahlmöglichkeit:* 1-22
- ☐ mehr als 22

5) Ich befinde mich aktuell in meinem ____ Dienstjahr.

6) Das Fach Geschichte...

- ☐ unterrichte ich fachfremd.
- ☐ habe ich studiert.

7) Meine Ausbildung zur Sekundarstufenlehrkraft habe ich an folgender Institution absolviert:

- ☐ Universität Wien
- ☐ KPH Wien/Krems
- ☐ PH Wien
- ☐ Universität Graz
- ☐ JKU Linz
- ☐ Universität Innsbruck
- ☐ Universität Klagenfurt
- ☐ Universität Salzburg
- ☐ PH Niederösterreich
- ☐ PH Oberösterreich
- ☐ PH Kärnten
- ☐ PH Salzburg
- ☐ PH Steiermark
- ☐ PH Tirol
- ☐ PH Vorarlberg

- PH Burgenland
- Ich habe mein Lehramtsstudium im Ausland absolviert.
- Ich bin Quereinsteiger:in.

8) Wie definieren Sie den Begriff *Flüchtlingskind*?

- Ein Kind, das selbst vor Kurzem nach Österreich geflüchtet ist.
- Ein Kind, das in Österreich geboren ist, dessen Eltern aber nach Österreich geflüchtet sind.
- Sonstiges:

9) Unterrichten Sie Flüchtlingskinder in Ihren Klassen?

- Ja
- Nein

10) Mit welchen Herausforderungen sehen Sie sich ganz generell im Schulalltag konfrontiert?

11) Meine fachliche Ausbildung hat mich gut auf verschiedenste Herausforderungen, mit denen ich mich täglich in der Schule konfrontiert sehe, vorbereitet.

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft kaum zu
- trifft nicht zu

12) Meine fachliche Ausbildung hat mich gut auf die Arbeit mit Flüchtlingskindern in der Schule vorbereitet.

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft kaum zu
- trifft nicht zu

13) Meine fachliche Ausbildung hat mich gut auf die Arbeit mit traumatisierten Kindern vorbereitet.

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft kaum zu
- trifft nicht zu

14) Ich habe schon einmal eine Fortbildung zum Thema „Trauma in der Schule“ besucht.

- Ja
- Nein

15) Ich habe schon einmal eine Fortbildung zum Thema „Flüchtlinge in der Schule“ besucht.

- Ja
- Nein

16) In meinen Klassen beobachte ich, dass sich Schüler:innen desselben Kulturkreises eher zusammenschließen und sich von anderen abgrenzen.

- Ja
- Nein
- Ich weiß es nicht.

17) Ich versuche gezielt, dieser Gruppenbildung entgegenzuwirken.

- Ja

- Nein
- 18) Wenn JA: Wie versuchen Sie, dieser Gruppenbildung entgegenzuwirken? Wenn NEIN: Warum wirken Sie der Gruppenbildung nicht entgegen?
- 19) Beobachten Sie seitens der Schüler:innen vermehrt Vorurteile gegenüber Flüchtlingskindern?
- Ja
 - Nein
- 20) Wie gehen Sie vor, wenn Sie ein Vorurteil gegenüber Flüchtlingen von Seiten der Schüler:innen hören?
- 21) Beobachten Sie seitens Ihrer Kolleg:innen vermehrt Vorurteile gegenüber Flüchtlingskindern?
- Ja
 - Nein
- 22) Wie gehen Sie vor, wenn Sie ein Vorurteil gegenüber Flüchtlingen von Seiten der Kolleg:innen hören?
- 23) Beobachten Sie vermehrt, dass Flüchtlingskinder von anderen Schüler:innen ausgeschlossen werden?
- Ja
 - Nein
- 24) Wie wirken Sie dem Ausschluss von Flüchtlingskindern entgegen?
- 25) Gibt es in Ihren Klassenzimmern Regeln, die ein friedvolles Miteinander gewährleisten sollen?
- Ja
 - Nein
- 26) Welche Regeln gibt es in Ihren Klassenzimmern? Bitte nennen Sie zwei oder drei Beispiele.
- 27) Durften die Schüler:innen beim Aufstellen der Regeln mitwirken?
- Ja
 - Nein
- 28) Wie werden die Regeln im Klassenzimmer für die Schüler:innen sichtbar gemacht?
- 29) Was passiert, wenn Schüler:innen diese Regeln nicht einhalten?
- 30) Ich greife das Thema Krieg und Flucht gezielt in meinem Geschichtsunterricht auf.
- Ja
 - Nein
- 31) Warum greifen Sie das Thema *Krieg und Flucht* gezielt im Geschichtsunterricht auf? Warum nicht?
- 32) Wie starten Sie im Normalfall in das Thema *Krieg und Flucht*? (z.B. in medias res, mit Bildmaterial etc.)
- 33) Worauf achten Sie allgemein bei der Behandlung des Themas im Unterricht?
- 34) Das Thema *Diskriminierung* ist mir im Geschichtsunterricht wichtig.
- Ja
 - Nein
- 35) Warum ist Ihnen das Thema *Diskriminierung* im Geschichtsunterricht wichtig? Warum nicht?

36) Worauf achten Sie, wenn Sie das Thema *Diskriminierung* im Geschichtsunterricht aufgreifen?

37) Worauf sind Sie generell sensibilisiert im Umgang mit Flüchtlingskindern?

Danke! Sie sind nun am Ende des Fragebogens angelangt. Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für die Beantwortung meiner Fragen genommen haben.

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 23 Lehrpersonen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im aktiven Dienst an einer Sekundarschule in Österreich befanden und das Fach *Geschichte* im Schuljahr 2022/23 unterrichteten. Die Befragung richtete sich also an alle Lehrpersonen, die diese beiden Kriterien erfüllten. Das Geschlecht, das Dienstalter und auch die Schulform, an welcher das Fach *Geschichte* unterrichtet wurde, war dabei nicht ausschlaggebend. Ebenso nicht maßgebend war, ob das Fach *Geschichte* studiert oder fachfremd unterrichtet wurde.

Distribuiert wurde der Onlinefragebogen durch persönliche Kontaktaufnahme mit Personen der Zielgruppe. Diese Kontaktaufnahme geschah entweder durch ein persönliches Gespräch oder via E-Mail. Der Link zum Onlinefragebogen wurde per E-Mail oder Messenger-Dienste an die angesprochenen Personen versendet. Ebenso wurden die Personen gebeten, den Link zum Onlinefragebogen an etwaige Bekannte, die zur definierten Zielgruppe zählen, weiterzuleiten. Der Link zum Onlinefragebogen wurde auch an eine Gruppe Studierender weitergeleitet, die zum Zeitpunkt der Befragung die Masterpraxis im Fach *Geschichte* an der Universität Wien absolvierten und das Begleitseminar zur Praxis besuchten. Da bekannt war, dass sich viele der Studierenden bereits selbst im aktiven Schuldienst befanden oder Zugang zu einer Lehrperson hatten, die das Fach *Geschichte* unterrichtete, wurden die Studierenden ersucht, den Onlinefragebogen selbst auszufüllen oder gegebenenfalls an ihre Mentor:innen weiterzuleiten.

5.3 Durchführung der Befragung

Vor der Veröffentlichung des Onlinefragebogens wurde das Datenerhebungsinstrument mithilfe eines Pretests mit drei Lehrpersonen, die zur definierten Zielgruppe gehörten, erprobt. Durch den Pretest hat sich gezeigt, dass der Fragebogen ungefähr zwischen zehn und zwölf Minuten in Anspruch nahm. Inhaltlich haben sich für die Lehrpersonen keine Problematiken ergeben, weswegen die Fragen nach dem Pretest nicht verändert wurden. Eine der Lehrpersonen hat auf einen Tippfehler hingewiesen, welcher vor der Veröffentlichung des Onlinefragebogens ausgebessert wurde.

Der Onlinefragebogen wurde nach dem Pretest am 18.01.2023 über Google Forms veröffentlicht und innerhalb der Zielgruppe wie zuvor beschrieben distribuiert. Während des Erhebungszeitraumes der Daten wurden von den Teilnehmer:innen keine Schwierigkeiten mit dem Fragebogen rückgemeldet. Der Onlinefragebogen wurde am 07.03.2023 geschlossen und Antworten waren ab diesem Zeitpunkt nicht mehr möglich.

Auf die Methode zur Erfassung und Auswertung der in diesem Zeitraum gesammelten Daten wird in den folgenden beiden Kapiteln eingegangen.

5.4 Datenauswertung

Um die zwischen 18.01.2023 und 07.03.2023 gesammelten Daten auswerten zu können, wurden die Antworten auf Google Forms zunächst in *Google Tabellen* importiert. Dies ermöglichte eine klare und nachvollziehbare Übersicht der gesammelten Daten. Google Forms wertet geschlossene Frageformate automatisch aus, weswegen bei geschlossenen Frageformaten die ausgewerteten Daten direkt von Google Forms übernommen werden konnten. Gab es bei einer Frage beispielsweise die beiden Antwortmöglichkeiten *Ja* und *Nein*, so erstellte Google Forms ein Diagramm, welches die erfassten Antworten visualisierte und auch die Anzahl der gegebenen Antworten beinhaltete. Durch diese Vorgehensweise war es möglich, Antworten geschlossener Frageformate rasch zu erfassen.

Das Erfassen von Antworten offener Frageformate gestaltete sich komplexer als jenes der geschlossenen Frageformate. Um die Aufbereitung der qualitativen Daten schließlich zu erleichtern, wurde die Software MAXQDA, die zur qualitativen Analyse von Daten und Texten dient, verwendet. Zunächst wurden die einzelnen Fragen mit den dazugehörigen Antworten als Textdokument in MAXQDA importiert und die Antworten anschließend codiert. Gaben drei Teilnehmer:innen beispielsweise auf die Frage *Mit welchen Herausforderungen sehen Sie sich ganz generell im Schulalltag konfrontiert?* unabhängig voneinander die Antworten *Sprachbarrieren*, *Probleme mit der Sprache* und *Sprache*, so wurde die Kategorie *Sprachbarrieren* geschaffen und die Antworten der Kategorie zugeordnet. Für uneindeutige Antworten wurde die Kategorie *Nicht klassifizierbar* geschaffen. Antworten, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnten, wurden unter *Sonstiges* zusammengefasst. Die codierten Segmente zu den einzelnen Fragen konnten anschließend als Microsoft Excel-Tabelle aus MAXQDA exportiert werden und in Tabellen oder Diagrammen zusammengefasst und dargestellt werden. Da offene Frageformate den Teilnehmer:innen die Möglichkeit boten mehrere Antworten zu nennen, kam es vor, dass die Anzahl der den Kategorien zugeordneten

Antworten nicht mit der Anzahl der Teilnehmer:innen übereinstimmte. Antwortete ein:e Teilnehmer:in auf die Frage *Mit welchen Herausforderungen sehen Sie sich ganz generell im Schulalltag konfrontiert?* beispielsweise mit *Sprachbarriere*, *Disziplin* und *Elternarbeit*, so konnten die drei Antworten in drei unterschiedlichen Kategorien erfasst werden.

Die einzelnen Fragebögen der Teilnehmer:innen wurden mit den Kennzeichnungen T1 bis T23 versehen, um Anonymität zu gewährleisten. Aus den Fragebögen übernommene Direktzitate von Teilnehmer:innen wurden im Folgenden unter doppelte Anführungszeichen gesetzt und mit der jeweiligen Kennzeichnung in Klammer, also zum Beispiel (T14), hinter dem Zitat versehen.

5.5 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der Befragung angeführt, um diese dann im darauffolgenden Kapitel diskutieren zu können.

• Personenbezogene Daten

Die Fragen 1 bis 9 im Fragebogen dienten dazu, personenbezogene Daten der Teilnehmer:innen zu erheben. Die Auswertung der Daten ergab, dass an der Befragung insgesamt 15 Frauen und acht Männer teilnahmen. Zwölf Teilnehmer:innen stammten aus Wien, je vier Teilnehmer:innen aus Niederösterreich und dem Burgenland, zwei aus der Steiermark und eine Teilnehmerin aus Oberösterreich. Wie in Abbildung 7 ersichtlich wird, unterrichteten mit 52,2% die Mehrheit der Teilnehmer:innen an einer Mittelschule (MS), 34,8% an einer Berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMHS), nur 13% an einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS).

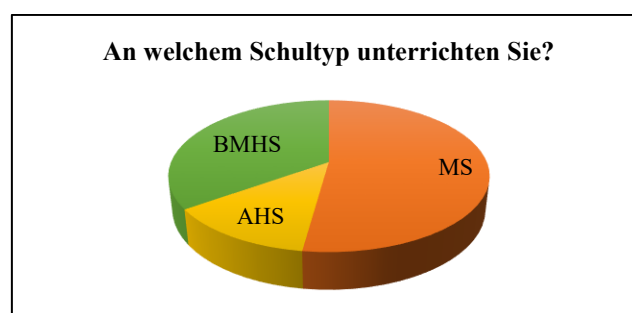


Abb. 7: Schultypen

Der Durchschnitt der teilnehmenden Lehrpersonen unterrichtete im Schuljahr 2022/23 4,7 Wochenstunden Geschichte. 14 der teilnehmenden Lehrpersonen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung zwischen dem ersten und zehnten Dienstjahr, eine Person zwischen dem elften und 20. Dienstjahr, sieben Personen zwischen dem 21. und 30. Dienstjahr und eine Person unterrichtete zum Zeitpunkt der Befragung im 31. Dienstjahr. Von den 23 befragten

Lehrpersonen haben 91,3% das Fach Geschichte studiert, nur 8,7% unterrichteten das Schulfach fachfremd. Die beiden Lehrpersonen, die das Fach fachfremd unterrichteten, waren zum Zeitpunkt der Befragung an einer MS in Wien angestellt. Wie Abbildung 8 zeigt, absolvierte der Großteil der Befragten, nämlich 78,3%, das Lehramtsstudium an der Universität Wien, 13% an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) und je eine Person an der Universität Graz sowie an der PH Wien.

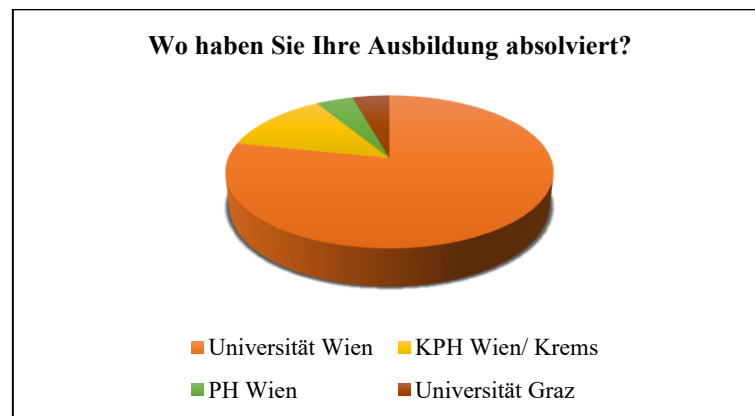


Abb. 8: Ausbildungsorte

In Frage 8 wurden die Teilnehmer:innen nach ihrer Definition für den Begriff *Flüchtlingskind* gefragt. 22 Teilnehmer:innen wählten die vorgegebene Antwort *Ein Kind, das selbst vor Kurzem nach Österreich geflüchtet ist* aus, eine Teilnehmerin nutzte die offene Antwortmöglichkeit und definierte ein Flüchtlingskind als „[e]in Kind, welches die Heimat aufgrund einer Notsituation verlassen musste“ (T19). Auf Basis dieser Definition gaben 14 Personen an, Flüchtlingskinder in ihren eigenen Klassen zu unterrichten. Von den neun Teilnehmer:innen, die angaben, keine Flüchtlingskinder in ihren Klassen zu unterrichten, unterrichteten vier in Wien, zwei im Burgenland und jeweils eine Person in den Bundesländern Niederösterreich, Oberösterreich und der Steiermark.

- **Herausforderungen im Schulalltag und die Rolle der Ausbildung**

Frage 10 beschäftigte sich mit den generellen Herausforderungen, mit welchen sich Lehrpersonen im Schulalltag konfrontiert sehen und erforderte eine offene Antwort. Wie Tabelle 1 zeigt, konnten die einzelnen Antworten mithilfe von MAXQDA zwölf Kategorien zugeordnet werden. Ein großer Teil, nämlich elf der 23 befragten Lehrpersonen, gab an, in der Schule vor allem Sprachbarrieren als Herausforderung wahrzunehmen. Zehn Teilnehmer:innen sahen sich in der Schule mit sozialen Problemen konfrontiert. Genannt wurden hier vor allem die fehlende Sensibilität von Schüler:innen gegenüber Mitschüler:innen mit Fluchterfahrung,

gegenüber Gewalt und aggressivem Verhalten, Mobbing sowie Antisemitismus und Homophobie. Auch zeitliche sowie finanzielle Ressourcen wurden von sieben Personen als Herausforderung genannt. Zwei Lehrkräfte hoben hervor, dass im Schulalltag besonders wenig zeitliche Ressourcen für Individualisierung und Kinder mit besonderen Bedürfnissen zur Verfügung stehen. Fünf Lehrer:innen gaben an, teilweises Desinteresse von Seiten der Schüler:innen gegenüber den Lehrinhalten als herausfordernd zu empfinden. Auch das Studium wurde von drei Lehrpersonen negativ erwähnt, einerseits in Bezug auf die unzureichende Ausbildung und den dadurch vorhandenen Mangel an Wissen, welcher es ihnen erschwere, mit Herausforderungen im Schulalltag umzugehen, andererseits auch in Bezug auf die Doppelbelastung von Studium beziehungsweise Induktionslehrveranstaltungen und Schuldienst. Zwei Personen erwähnten, dass sie sich mit dem Umgang mit Flüchtlingskindern sowie der Vermittlung von Themen wie Krieg überfordert sahen. Ebenso wurden Schwierigkeiten mit Eltern, der Disziplin seitens der Schüler:innen im Unterricht und Smartphoneabhängigkeit angeführt. In der Kategorie *Sonstiges* wurden Antworten zusammengefasst, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten. Der Kategorie zugeordnet wurden die Antworten „Übergangsschwierigkeiten nach Notschulbetrieb in der [Corona] Pandemie“ (T5), „Vertrauenskrise in der Politik“ (T5), „relativ geringe Wertigkeit des G-Unterrichts im Fächerkanon“ (T5) und „Zusammenstellung und Bewertung von Schularbeiten“ (T17). Die Antworten „Sensibilisierung für das Thema“ (T23) und „Traumata in Alltagssituationen“ (T4) konnten keiner Kategorie zugeordnet werden, da für eine Zuordnung zu viel Interpretation von Seiten der Verfasserin nötig gewesen wäre.

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Sprachprobleme	11
2	Soziale Probleme	10
3	Ressourcen	7
4	Desinteresse und geringes Bildungsniveau	5
5	Sonstiges	4
6	Studium	3
7	Umgang mit Krieg und Flucht	2
8	Elternarbeit	2
9	Disziplin	2
10	Nicht klassifizierbar	2
11	Smartphoneabhängigkeit	1
12	Umgang mit Kolleg:innen	1

Tabelle 1: Mit welchen Herausforderungen sehen Sie sich ganz generell im Schulalltag konfrontiert?

In Frage 11 bis 15 wurden Daten zur Ausbildung der teilnehmenden Lehrpersonen erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass sich 30,4% durch ihre Ausbildung nicht auf die von ihnen genannten Herausforderungen im Schulalltag vorbereitet fühlen. 52,2% fühlen sich kaum, 13% eher und nur 4,3% gut vorbereitet. Auch gaben 78,3% an, auf die Arbeit mit Flüchtlingskindern in der Ausbildung nicht vorbereitet worden zu sein. 8,7% fühlen sich kaum darauf vorbereitet, 4,3% eher und 8,7% gut vorbereitet. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich, wenn man die Antworten auf die Frage, ob die Teilnehmer:innen denken, gut auf die Arbeit mit traumatisierten Kindern vorbereitet zu sein, betrachtet. Auch hier gaben 78,3% an, durch die Ausbildung nicht dazu qualifiziert worden zu sein. In Bezug auf Fortbildungen gaben 87% der Teilnehmer:innen an, noch nie eine Fortbildung zum Thema *Trauma in der Schule* besucht zu haben, 82,6% gaben an, noch nie an einer Fortbildung zum Thema *Flüchtlinge in der Schule* teilgenommen zu haben.

- **Verhalten von und gegenüber Flüchtlingskindern**

In Hinblick auf das Verhalten von und gegenüber Flüchtlingskindern gaben 13 Teilnehmer:innen an, dass sie vermehrte Gruppenbildung von Schüler:innen desselben Kulturkreises in ihren Klassen beobachten. Elf dieser Teilnehmer:innen führten an, dieser Gruppenbildung gezielt entgegenzuwirken. Wie in Tabelle 2 ersichtlich ist, konnten die von den Lehrpersonen angegebenen Lösungsstrategien für derartige Gruppenbildung in fünf Kategorien unterteilt werden. Sieben Lehrpersonen erklärten, bei Gruppenarbeiten Schüler:innen gezielt durchzumischen, um der Gruppenbildung entgegenzuwirken. Drei Personen gaben an, die Sitzordnung im Klassenraum zu ändern. Zwei Lehrer:innen nannten die Thematisierung der Gruppenbildung, entweder direkt im Klassenrat oder indirekt durch Textbeispiele im Unterricht, als mögliche Lösungsstrategie. Zudem gaben zwei Personen an, aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossene Schüler:innen bewusst einzubinden und die Mitschüler:innen anzuregen, mit ihnen in Kontakt zu treten. Zwei Lehrpersonen erklärten, der Gruppenbildung nicht entgegenzuwirken. Eine der beiden Lehrpersonen begründete diese Entscheidung mit der Annahme, „[dass] diese Gruppenbildung möglicherweise Sicherheit bietet“ (T13), die zweite Lehrperson erklärte, dass sie „an einer jüdisch-orthodoxen Schule arbeite und [es] dort [...] keine Nicht-Juden außer die Lehrer [gebe, weswegen] am ehesten [...] die Lehrer selbst ausgegrenzt [werden würden]“ (T22).

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Durchmischung bei Gruppenarbeiten	7
2	Änderung der Sitzordnung	3
3	Thematisierung des Problems	2
4	Aktives Einbinden ausgeschlossener Schüler:innen	2
5	Keine Gegenwirkung	2

Tabelle 2: Wie versuchen Sie der Gruppenbildung entgegenzuwirken?

In Bezug auf die Frage *Beobachten Sie seitens der Schüler:innen vermehrt Vorurteile gegenüber Flüchtlingskindern?* antworteten 16 Teilnehmer:innen mit *Nein*, sieben Teilnehmer:innen gaben wiederum an, dieses Phänomen in ihrer Schule zu beobachten. Hinsichtlich der Frage *Wie gehen Sie vor, wenn Sie ein Vorurteil gegenüber Flüchtlingen von Seiten der Schüler:innen hören?* meinten fünf Teilnehmer:innen, in der Klasse anschließend faktenbasierte Aufklärungsarbeit zu leisten, ebenso erklärten zwei Teilnehmer:innen, das Thema offen anzusprechen. Eine Lehrperson ergänzte auch, dass eine Entschuldigung eingefordert würde. 17 der 23 befragten Lehrpersonen beobachteten von Seiten ihrer Kolleg:innen keine Vorurteile gegenüber Flüchtlingen. Drei von sechs Teilnehmer:innen, die Vorurteile im Kollegium beobachteten, führten an, wegzuhören und die Vorurteile zu ignorieren. Eine dieser drei Personen meinte, oft nichts zu sagen, „da [sie] keine Diskussion starten möchte“ (T9). Zwei der sechs Personen versuchen die Vorurteile der Kolleg:innen zu entkräften und eine Person antwortete, von Fall zu Fall unterschiedlich zu reagieren.

Nur drei Personen beobachteten vermehrt den Ausschluss von Flüchtlingskindern in ihren Klassenzimmern und nannten als Lösungsstrategie einerseits, ähnlich wie bei der Gegenwirkung von Gruppenbildung, eine Durchmischung der Schüler:innen bei Gruppenarbeiten und bewusste Eingliederung der Flüchtlingskinder im Unterricht. Wie genau diese Eingliederung aussieht, wurde nicht näher erörtert.

- **Regeln im Klassenzimmer**

Wie Abbildung 9 zeigt, gibt es in den meisten Klassenzimmern der teilnehmenden Lehrkräfte festgelegte Regeln, die ein friedvolles Miteinander gewährleisten sollen. Nur fünf Lehrpersonen haben angegeben, über solche Regeln in ihren Klassen nicht zu verfügen.



Abb. 9: Regeln im Klassenzimmer

Für die von den Teilnehmer:innen in der Folgefrage genannten Regeln konnten, wie in Tabelle 3 ersichtlich wird, sieben Kategorien formuliert werden. Zwölf Lehrpersonen führten wertschätzende Kommunikation als eine ihrer Regeln an, sechs von ihnen betonten die Wichtigkeit des gegenseitigen Zuhörens und Ausredenlassens. Acht Lehrpersonen nannten Regeln in Bezug auf Toleranz, Akzeptanz und Respekt, beispielsweise „Toleranz gegenüber anderen“ (T2), „Toleranz und Akzeptanz als Leitvorstellungen“ (T4) oder „wir begegnen uns respektvoll“ (T12). Auch Höflichkeit spielte für fünf der Teilnehmenden in den Klassen eine bedeutende Rolle. Vier Lehrkräfte nannten gemeinsame Zusammenarbeit im Klassenverband und mit den Lehrer:innen als wichtige Regel. Gewaltfreies Miteinander, Ordnung im Klassenraum sowie die verpflichtende Nutzung von Hilfsangeboten, wie beispielsweise das Informieren der Sozialarbeiter:innen bei Problemen, wurden insgesamt siebenmal als Regeln angeführt. Alle 18 Lehrpersonen ließen ihre Schüler:innen beim Aufstellen der Regeln mitwirken.

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Wertschätzende Kommunikation	12
2	Toleranz, Akzeptanz, Respekt	8
3	Höflichkeit	5
4	Zusammenarbeit	4
5	Gewaltfreies Miteinander	3
6	Ordnung im Klassenraum	2
7	Hilfsangebote nutzen	2

Tabelle 3: Welche Regeln gibt es in Ihren Klassenzimmern?

Im Fragebogen wurde ebenso erhoben, wie die vereinbarten Regeln im Klassenzimmer für die Schüler:innen sichtbar gemacht werden. Die überwiegende Anzahl, nämlich 16 von 18 Lehrer:innen, macht Klassenregeln anhand von Plakaten, die im Klassenzimmer aufgehängt werden, sichtbar. Drei Lehrpersonen erinnern die Schüler:innen durch Besprechung und Wiederholung an vereinbarte Regeln. Zusätzlich zur verbalen Erinnerung, betonte eine Lehrperson, sind die Regeln zum Teil auch in der Hausordnung der Schule festgelegt und so im Klassenraum sichtbar.

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Plakate	16
2	Besprechung und verbale Wiederholung	3
3	Hausordnung	1

Tabelle 4: Wie werden die Regeln im Klassenzimmer für die Schüler:innen sichtbar gemacht?

In Bezug auf Konsequenzen, wenn die jeweils in den einzelnen Klassen festgelegten Regeln nicht eingehalten werden, gaben Lehrpersonen unterschiedliche Antworten, sodass insgesamt acht Kategorien gebildet werden konnten. Am häufigsten nannten die Teilnehmer:innen das persönliche Gespräch, das mit Schüler:innen gesucht wird, sollte ein Regelverstoß geschehen sein. Die meisten Teilnehmer:innen gaben hier die Antwort „persönliches Gespräch“ (T7) oder „Gespräch über die Situation“ (T23), eine Teilnehmerin betonte, dass in diesem Gespräch „die Regeln [...] wieder in Erinnerung gerufen [werden]“ (T15). Von vier Lehrkräften wurden auch sogenannte *Konsequenzkataloge* erwähnt, in welchen Konsequenzen für unterschiedliche Verstöße festgelegt sind, und zum Tragen kommen, wenn Schüler:innen gegen Regeln verstoßen. Drei Lehrer:innen machen auch von Elterngesprächen Gebrauch, allerdings erst „bei wiederholten oder groben Verstößen“ (T17) oder wenn es nach einem persönlichen Gespräch zu einem „erneute[n] Verstoß“ (T11) kommt. Zum Teil werden Verstöße auch im Klassenplenum besprochen und alle Schüler:innen wieder an die Regeln erinnert. Auch Verwarnungen oder Suspendierungen nannten zwei Lehrpersonen als mögliche Konsequenzen, allerdings nur bei „schwerwiegende[n] Vergehen“ (T17). Eine Teilnehmerin gab an, dass „[m]anche Kolleg:innen [als Konsequenz] die Hausordnung abschreiben [lassen]“ (T17). Drei Lehrpersonen nannten keine konkreten Konsequenzen, sondern führten an, „weitere Konsequenzen je nach Regelverstoß“ (T21) beziehungsweise „adäquate Konsequenzen je nach Anlassfall“ (T13) zu ziehen. Eine der teilnehmenden Lehrpersonen führte an, dass es „wenig [sic] Konsequenzen“ (T1) gibt.

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Persönliches Gespräch	10
2	Konsequenzenkatalog	4
3	Elterngespräch	3
4	Besprechung im Plenum	2
5	Verwarnung oder Suspendierung	2
6	Hausordnung abschreiben lassen	1
7	Je nach Regelverstoß	3
8	Wenige Konsequenzen	1

Tabelle 5: Was passiert, wenn Schüler:innen diese Regeln nicht einhalten?

- **Krieg, Flucht und Diskriminierung im Geschichtsunterricht**

Im letzten Abschnitt des Fragebogens wurden Daten zu den Themen *Krieg*, *Flucht* und *Diskriminierung* im Geschichtsunterricht erhoben. Ziel war es hier herauszufinden, ob diese Themen im Geschichtsunterricht der Teilnehmer:innen besprochen werden und wenn ja, worauf hierbei besonders geachtet wird. Wie Abbildung 10 zeigt, gaben 78,3% der Befragten an, das Thema *Krieg und Flucht* in ihrem Geschichtsunterricht aufzugreifen, 21,7% tun dies nicht.



Abb. 10: Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht

All jene Lehrkräfte, die angaben, das Thema im Geschichtsunterricht aufzugreifen, nannten unterschiedlichste Gründe dafür (siehe Tabelle 6). Am häufigsten als Grund für die Behandlung von Krieg und Flucht im Unterricht wurde die Aktualität des Themas angeführt. Erwähnt wurde hierbei vor allem die „Lebenswelt der Kinder“ (T13), eine Lehrperson verwies auch auf die Aktualität aufgrund des Krieges in der Ukraine und gab an „Geschichte in einer KSDU-Klasse²¹⁶ [zu unterrichten] und da dieses Thema [in dieser Klasse] brandaktuell ist, [...] es

²¹⁶ Anmerkung: Klasse mit deutsch-ukrainischem Schwerpunkt

[aufzugreifen]“ (T17). Ebenso wiesen drei Lehrkräfte darauf hin, dass das Thema in der Menschheitsgeschichte omnipräsent sei. Hierbei merkte eine Lehrperson an, dass Krieg und Flucht „[alle] betrifft [,] in welcher Form auch immer“ (T21). Für zwei Lehrpersonen spielte auch der Lehrplan eine Rolle, welcher die Behandlung der Themen Krieg und Flucht vorschreibt. Ebenso als wichtig erachteten je zwei Lehrkräfte die Bewusstseins-schaffung sowie das Lernen aus der Vergangenheit. Hervorgehoben wurde hierbei von einer der Lehrkräfte, dass „die [Schüler:innen] lernen können, dass sich Geschichte nicht wiederholen muss“ (T4). Auch ein persönlicher Bezug zu Krieg und Flucht veranlasste zwei der befragten Lehrpersonen dazu, die Themen im Unterricht aufzugreifen. Beispielsweise begründete eine der beiden Lehrpersonen das Aufgreifen der Themen damit, dass „[ihre] Eltern ebenso Flüchtlinge (Jugoslawienkrieg) waren [und sie daher] mit diesem Thema eng verbunden [ist] und es wichtig [ist,] den [Schüler:innen] darüber [sic] zu vermitteln“ (T19). Für eine der befragten Lehrpersonen stand die Aufklärung über die Themen im Vordergrund, sie betonte, dass „Angst nicht durch Medien verbreitet werden [soll,] sondern [Schüler:innen] aufgeklärt sein [sollen]“ (T14).

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Aktualität	13
2	Omnipräsenz	3
3	Lehrplanbezug	2
4	Bewusstseins-schaffung	2
5	Lernen aus der Vergangenheit	2
6	Persönlicher Bezug	2
7	Aufklärung	1

Tabelle 6: Warum greifen Sie das Thema Krieg und Flucht gezielt im Geschichtsunterricht auf?

Fünf Lehrpersonen gaben an, das Thema im Geschichtsunterricht nicht aufzugreifen. Auch hierfür wurden unterschiedliche Gründe genannt. Drei Personen betonten die Zeitnot im Geschichtsunterricht, die das Behandeln solcher Themen nicht zulässt. Eine Lehrkraft begründete das Aussparen der Themen mit der eigenen Unwissenheit und betonte, dass „[sie ihrer] Meinung nach zu wenig Ahnung und Material habe, um das Thema vernünftig umzusetzen“ (T23). Auch angegeben wurde, dass das Thema „nicht in die aktuelle Stundenplanung [passen würde]“ (T1) und auch „[a]ngesichts der derzeitigen Häufung an Negativschlagzeilen [nicht aufgegriffen werden würde und] der Fokus des heutigen Unterrichts auf positiven Inhalten [liege]“ (T5).

Im Anschluss wurden die Teilnehmer:innen danach gefragt, wie sie im Normalfall starten, wenn sie die Themen Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht aufgreifen. Wie Tabelle 7 zeigt, wurde insgesamt fünfmal die Verwendung von Bild- oder Filmmaterial erwähnt, beispielsweise „Bildmaterial (Bilder von Krieg)“ (T9) oder „Vor- und Danachbilder“ (T19). Ebenso oft wie Bild- oder Filmmaterial wurden persönliche Erzählungen als Einstiegsmethode genannt. Einerseits kann es sich hier um eine persönliche Erzählung von Seiten der Lehrperson handeln, wie beispielsweise T4 erklärte: „Ich erzähle den [Schüler:innen], dass meine Großmutter 1942 nach Wien geheiratet hat und alle ihre Geschwister aus Schlesien vertrieben wurden.“ Aber auch „Erzählungen von [Schüler:innen]“ (T14) und „Tagebucheinträge“ (T6) werden von den Lehrer:innen als Einstieg in die Themen genutzt. Gleichmaßen werden auch Artikel und Berichte, zum Beispiel „Zeitungsartikel“ (T7) oder „Online [Beiträge]“ (T15), als Einstiegsmaterial verwendet. Ebenso eine Rolle spielt didaktisch aufbereitetes Material, hier wurde auch das „Geschichtebuch“ (T7) genannt. Nur eine Lehrperson erwähnte die Nennung „allgemeiner Fakten“ (T7). Vier Antworten mussten unter *Sonstiges* kategorisiert werden. Hierzu zählten beispielsweise die Antworten „verbal“ (T9) oder „mit einer Frage“ (T18).

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Bild- oder Filmmaterial	5
2	Persönliche Erzählungen	5
3	Artikel und Berichte	5
4	Sonstiges	4
5	Didaktisch aufbereitetes Material	2
6	Nennung von Fakten	1

Tabelle 7: Wie starten Sie im Normalfall in das Thema Krieg und Flucht?

Folgend wurden die teilnehmenden Lehrpersonen danach gefragt, worauf sie allgemein bei der Behandlung der Themen Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht achten. In Tabelle 8 wird ersichtlich, dass elf Lehrer:innen die Wichtigkeit von Sensibilität sowie Sensibilisierung betonten, also einerseits selbst „keine brutalen Bilder“ (T6) zu zeigen und die Themen besonders dann sehr sensibel zu behandeln „wenn geflüchtete Kinder in der Klasse sind“ (T11), andererseits aber auch die Schüler:innen zu sensibilisieren. In Bezug auf Sensibilisierung der Schüler:innen führte eine Lehrperson beispielsweise an, „[dass es ihr] wichtig [ist,] die Schüler zu sensibilisieren und Verständnis zu erwirken, [denn] nicht alle Menschen, die flüchten[,] tun dies freiwillig und Kinder werden nicht gefragt, ob sie in ein anderes Land möchten. Sie müssen mit den Eltern mit und leiden, wenn sie aus ihrer Umgebung und ihrem Freundeskreis rausgerissen werden“ (T15). Ferner führten je zwei Lehrpersonen die Bedeutsamkeit der

Betonung der Vielfältigkeit von Krieg und Flucht, das Achten auf faktische Richtigkeit bei Vermittlung der Themen und die sachliche Auseinandersetzung mit den Themen an. Zwei Antworten konnten aufgrund von Uneindeutigkeit nicht klassifiziert werden.

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Sensibilität und Sensibilisierung	11
2	Betonung der Vielfältigkeit des Themas	2
3	Faktische Richtigkeit	2
4	Sachliche Behandlung des Themas	2
5	Nicht klassifizierbar	2

Tabelle 8: Worauf achten Sie allgemein bei der Behandlung von Krieg und Flucht im Unterricht?

In Bezug auf das Thema *Diskriminierung* gab die überwiegende Mehrheit, nämlich 95,7% der Teilnehmer:innen, an, dass das Thema für sie im Geschichtsunterricht wichtig sei. Wie Tabelle 9 zeigt, wurde als Hauptgrund für das Aufgreifen des Themas, ähnlich wie bei den Themen Krieg und Flucht, abermals die Aktualität erwähnt. Ebenso erachteten sechs Lehrer:innen die Sensibilisierung für das Thema als wichtig und betonten, dass diese Sensibilisierung zur „friedliche[n] Koexistenz“ (T5) innerhalb der Klasse führen kann und „Kinder und Jugendliche diesbezüglich noch aufnahmefähig [sind,] um [eventuell] gegenzusteuern und andere Perspektiven [aufzeigen zu können]“ (T7). Auch nannten fünf Lehrer:innen die Möglichkeit, das Thema Diskriminierung mit historischen Kontexten in Verbindung zu bringen und es dadurch „leicht durch praktische Beispiele/Gedankenexperimente [...] veranschaulichen [zu können]“ (T22). Jene Lehrperson, die angab, das Thema im Geschichtsunterricht nicht als wichtig zu empfinden, nannte als Begründung, dass das Thema „im jeden [sic] Unterrichtsfach wichtig sein [sollte]“ (T10).

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Aktualität	11
2	Sensibilisierung	6
3	Verbindung mit historischen Kontexte	5
4	Nicht klassifizierbar	1

Tabelle 9: Warum ist Ihnen das Thema Diskriminierung im Geschichtsunterricht wichtig?

Wirft man einen Blick auf Tabelle 10, so wird ersichtlich, dass die teilnehmenden Lehrpersonen bei Behandlung des Themas besonderen Wert auf den Abbau von Vorurteilen legen. Ebenso stehen bei der Vermittlung des Themas Sensibilität sowie Sensibilisierung der Schüler:innen im Vordergrund. Ähnlich wie bei den Themen Krieg und Flucht erwähnten auch beim Thema Diskriminierung fünf Lehrpersonen, dass sie versuchen, das Thema möglichst sachlich zu behandeln. Darüber hinaus hoben fünf Lehrer:innen hervor, die Herstellung eines

Alltagsbezugs als essenziell zu betrachten, indem sie beispielsweise versuchen, das Thema „möglichst konkret und ‚anschaulich‘ [darzustellen]“ (T6). Auch beim Thema Diskriminierung spielt abermals die Betonung der Vielfältigkeit für vier Teilnehmer:innen eine Rolle.

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Abbau von Vorurteilen	8
2	Sensibilität und Sensibilisierung	6
3	Sachliche Behandlung des Themas	6
4	Herstellung eines Alltagsbezugs	5
5	Betonung der Vielfältigkeit des Themas	4

Tabelle 10: Worauf achten Sie, wenn Sie das Thema Diskriminierung im Geschichtsunterricht aufgreifen?

Zu guter Letzt wurden die teilnehmenden Lehrpersonen danach gefragt, worauf sie generell im Umgang mit Flüchtlingskindern sensibilisiert sind (siehe Tabelle 11). Neun Lehrpersonen gaben an, besonderen Wert darauf zu legen, sensibel mit Flüchtlingskindern umzugehen. Erwähnt wurde hierbei mitunter „keine Fragen stellen, die man selbst nicht gestellt bekommen wollen würde“ (T22) oder „den Kindern das zu geben, was sie im Moment brauchen: z. B. sie offen sprechen zu lassen, wenn sie über Geschehenes berichten wollen; ihnen Raum zu geben, Emotionen zu zeigen und auch zu weinen, wenn ihnen danach ist“ (T17). Drei Lehrpersonen gaben an, zwischen Flüchtlingen und Nicht-Flüchtlingen keinen Unterschied zu machen. Bedeutend war für zwei Teilnehmer:innen, den Flüchtlingskindern ein Gefühl des Willkommenseins zu vermitteln. Auch gaben zwei Teilnehmer:innen an, sich kultureller Unterschiede bewusst zu sein. Aufgelistet wurde ebenso, dass Flüchtlingskinder faire Chancen verdienen. Sechs von 23 Lehrpersonen waren sich unsicher, wie sie mit Flüchtlingskindern umgehen sollen.

Nr.	Kategorie	Anzahl
1	Sensibilität	9
2	Unsicher	6
3	Flüchtlinge sind Schüler:innen wie alle anderen	3
4	Gefühl des Willkommenseins vermitteln	2
5	Kulturelle Unterschiede	2
6	Faire Chancen	1

Tabelle 11: Worauf sind Sie generell sensibilisiert im Umgang mit Flüchtlingskindern?

5.6 Diskussion der Ergebnisse

Um die Resultate der Onlinefragebögen mit dem Forschungsanliegen in Verbindung bringen zu können, werden diese nachfolgend diskutiert. Weiters wird in den darauffolgenden Kapiteln versucht, praxisrelevante Methoden anzuführen, welche Lehrpersonen bei der Arbeit mit Flüchtlingskindern unterstützen können. Eingangs sei erwähnt, dass es sich bei der Befragung um eine klein angelegte Studie handelt, dennoch können aufgrund der vielsagenden qualitativen Daten vor allem in Hinblick auf die Herausforderungen in der Schule, die Lehramtsausbildung und die Bearbeitung der Themen Krieg, Flucht und Diskriminierung im Geschichtsunterricht einige Implikationen für die Praxis abgeleitet werden.

Die Befragung zeigt generell, dass nicht nur größere Städte wie Wien, sondern auch Bundesländer wie beispielsweise das Burgenland, die Steiermark oder Niederösterreich fluchtbedingte Veränderungen in der Schule erfahren. Die Präsenz von Flüchtlingskindern in Österreichs Schulen zeigt, dass es sich in Zukunft bei den Themen Krieg und Flucht nicht um Randthemen handeln kann, sondern diese immer mehr in den Vordergrund rücken müssen. Diese Veränderung muss stattfinden, um dem gesellschaftlichen Wandel standhalten und Kindern und Jugendlichen auch weiterhin ein angemessenes Bildungssystem bieten zu können. Wie auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung betont, sind Bildungseinrichtungen jeglicher Art „vor allem für Personen mit Migrationshintergrund über einen längeren Zeitraum wichtige Stationen auf ihrem Integrationsweg“ und „[d]ie dort vermittelten (Deutsch-)Kenntnisse und die gelebte gemeinsame Wertebasis stellen die Voraussetzungen für eine gelingende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und somit den Grundstein für einen erfolgreichen Integrationsprozess dar.“²¹⁷ Gerade aufgrund dessen ist es wesentlich, das Schulsystem als ein dynamisches System zu sehen, das verändert und an die neuen Bedürfnisse unserer Gesellschaft angepasst werden kann und sollte.

Betrachtet man die Ergebnisse des Fragebogens in Hinblick auf die Ausbildung und den im Zuge dieser vermittelten Inhalte, so lässt sich eine eher ernüchternde Bilanz ziehen. Die Antworten der teilnehmenden Lehrpersonen zeigen, dass es in der Ausbildung in Bezug auf die Arbeit mit traumatisierten und vor allem durch Flucht traumatisierten Kindern und Jugendlichen Aufholbedarf gibt. Nur wenn Lehrkräfte auf die Arbeit mit traumatisierten

²¹⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Sprache und Bildung als Integrationsmotoren, k.D., online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/integr.html>> (04.03.2023).

Kindern und Jugendlichen ausreichend vorbereitet werden, ist es diesen später im Lehrberuf möglich, unterschiedliche Verhaltensweisen ihrer Schüler:innen richtig einzuordnen und adäquate Hilfe anzubieten beziehungsweise auf Hilfsangebote zu verweisen. In ihren Ausarbeitungen zur Schule im Kontext von Migration betonen Nora von Dewitz und Mona Massumi, dass Schule von Vielfalt, die vor allem auf die Migration der letzten Jahre zurückzuführen ist, geprägt ist. Laut den beiden Autorinnen müssen Lehrkräfte auf die Arbeit mit immigrierten Kindern und Jugendlichen sensibilisiert werden, um einerseits „der migrationsbedingten Vielfalt in der Schule gerecht zu werden“ und andererseits auch „der Entstehung von Diskriminierung vorzubeugen.“²¹⁸ Um pädagogisch sowie professionell handeln zu können, ist vor allem Reflexionsfähigkeit notwendig, die angehende Lehrer:innen in ihrer Aus- und Fortbildung erwerben sollten. Ferner sollte in der Ausbildung von Lehrkräften nicht außer Acht gelassen werden, dass in Hinblick auf in der Gesellschaft vorherrschende hegemoniale Strukturen sowie kulturalisierende Grundannahmen, das Konzept der Rassismuskritik von großer Bedeutung ist und in der Ausbildung keinesfalls vernachlässigt werden sollte. Reflexionsfähigkeit und rassismuskritische Ansätze sind für alle Lehrkräfte relevant, gewinnen allerdings besonders angesichts der steigenden Zahlen an zugewanderten und auch geflüchteten Kindern und Jugendlichen immer mehr an Bedeutung.²¹⁹ Neben Reflexionsfähigkeit und Rassismuskritik spielt auch interkulturelle Kompetenz eine tragende Rolle. Das bedeutet, dass sich Lehrer:innen mit anderen Kulturen und Sprachen, mit eigenen Vorurteilen und den Vorurteilen anderer sowie mit der Entstehung unterschiedlicher Stereotype reflektiert auseinandersetzen können. Damit Lehrer:innen lernen, diese Kompetenzen auf individuelle Situationen anzuwenden, müssen diese im Zuge der Aus- und Fortbildung erworben werden.²²⁰

Als interessant erweist sich, dass in Bezug auf die Ausbildung nur eine Lehrperson angegeben hat, sich gut auf die generellen Herausforderungen in der Schule und auf die Arbeit mit Flüchtlingskindern und traumatisierten Kindern und Jugendlichen vorbereitet zu fühlen. Die besagte Lehrperson hat Geschichte als Fach an der Universität Wien studiert. Alle anderen

²¹⁸ von Dewitz, Massumi, Schule im Kontext aktueller Migration, 35.

²¹⁹ Ebd. 35f.

²²⁰ Johanna Otto, Karolin Migas, Hanna Järvinen, Martin Burghoff, Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften. Mythos, Trend oder pädagogische Notwendigkeit? In: Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels (Hg.), Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung (IFS Bildungsdialoge 1, Münster/New York 2017) 69-85, hier 73.

Teilnehmer:innen, die angaben, ihre Ausbildung an der Universität Wien absolviert zu haben, führten an, sich nicht oder kaum auf diese Herausforderungen vorbereitet zu fühlen. Keine der teilnehmenden Lehrpersonen gab an, Quereinsteiger:in zu sein, was bedeutet, dass alle Teilnehmer:innen ein Lehramtsstudium absolviert haben. Zwischen den einzelnen Ausbildungsstätten lässt sich kein Unterschied in Bezug auf Inhalte zu traumatisierten und durch Flucht traumatisierten Kindern feststellen. Auch scheint es keinen Unterschied zu machen, ob das Fach Geschichte studiert wurde oder in der Schule fachfremd unterrichtet wird. Dies lässt darauf schließen, dass auch speziell im Lehramtsstudium für Geschichte die Vermittlung der Themen Krieg, Flucht und Diskriminierung keine tragende Rolle spielt. Außerdem scheint es, als wären die Teilnehmenden in ihrer Ausbildung nicht auf von ihnen angeführte Herausforderungen wie beispielsweise den Umgang mit sozialen Problemen, Elternarbeit oder Classroom Management vorbereitet worden. Dies führt im Rückschluss dazu, dass sich Lehrer:innen, vor allem Junglehrer:innen, den Herausforderungen in der Schule nicht gewachsen sehen und durch die vielen Anforderungen und Schwierigkeiten überfordert sind. Über 80% der teilnehmenden Lehrpersonen gaben auch an, zu den Themen Trauma und Flüchtlinge in der Schule bisher noch keine Fortbildungen besucht zu haben. Hier müssten einerseits die Lehrkräfte selbst Initiative zeigen, andererseits aber auch Schulleiter:innen auf etwaige Angebote hinweisen oder schulinterne Fortbildungen (SCHiLF) organisieren. Nichtsdestotrotz darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass, obgleich Zuwanderung, Krieg und Flucht keine neuartigen Phänomene sind, die Mehrheit der Lehrer:innen tatsächlich unvorbereitet auf Herausforderungen, die diese Phänomene an Österreichs Schulen mit sich bringen, ist. Ein Aufholen des fehlenden Wissens während des laufenden Schuljahres ist aufgrund zusätzlicher Verpflichtungen und fehlender zeitlicher Ressourcen nur sehr schwer machbar.²²¹ Vor allem auch deshalb, weil Lehrer:innen, wie auch die Ergebnisse der Befragung zeigen, nicht nur ausschließlich mit durch Krieg und Flucht herbeigeführten Herausforderungen Schwierigkeiten haben, sondern auch in anderen Bereichen wie Elternarbeit oder Classroom Management Kompetenzen zum Teil neu erwerben müssen.

Wie die Ergebnisse zur Frage nach den häufigsten Herausforderungen im Schulalltag zeigen, stellen neben Disziplinschwierigkeiten, sozialen Problemen und fehlenden Ressourcen vor allem Sprachbarrieren im Schulalltag für Lehrpersonen eine der größten Schwierigkeiten dar.

²²¹ Braukhaus et al., Unterrichtsmaterial KIWI, 35.

Auch hier kommt der Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen eine tragende Rolle zu, denn die Qualifikation zur Sprachförderung sollte im Zuge des Lehramtsstudiums erworben werden.²²² Der Sprachförderung und dem Umgang mit Sprachbarrieren muss in der Ausbildung mehr Gewicht gegeben werden, denn Sprachbarrieren sind an Österreichs Schulen omnipräsent. Laut dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) verwendeten im Schuljahr 2020/21 in Österreich 27,2% aller Schüler:innen eine andere Sprache als Deutsch als ihre Umgangssprache. Besonders hoch ist der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Sonderschulen (41,8%), in Polytechnischen Schulen (36,2%) sowie in den Mittelschulen (33,8%).²²³ Wien verzeichnete 2020/21 mit 53,3% den größten Anteil dieser Kinder und Jugendlichen. In Wiener Mittelschulen und Polytechnischen Schulen gab es im Schuljahr 2020/21 je über 77% an Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache.²²⁴ Diese Daten zeigen, dass Sprachbarrieren an Schulen nicht nur eine von Lehrpersonen persönlich empfundene Herausforderung darstellen, sondern diese Herausforderung auch statistisch belegt werden kann.

Veränderungen der Lehramtsausbildung in Österreich, um zukünftige Lehrer:innen adäquat auf den teils herausfordernden Schulalltag sowie den Unterricht mit Flüchtlingskindern vorzubereiten, werden allerdings wertlos, wenn sich nicht auch das System Schule allgemein weiterentwickelt und verändert.²²⁵ Wie Peter Daschner betont, „betrifft [Bildungs- und Integrationsarbeit mit Flüchtlingen] nicht nur einzelne Lehrkräfte, sondern die ganze Schule: Leitung, Personalentwicklung, schulinterne Curricula, Fortbildung, Netzwerke sowie die Schulkultur mit ihren Regeln, Ritualen, Haltungen und Einstellungen.“²²⁶ Wie bereits eingangs betont, kann die Präsenz von Schüler:innen mit Fluchterfahrung als Anstoß gesehen werden, veraltete Konzepte in der Schule zu überarbeiten und zu verbessern.²²⁷ Veränderungen, die sich durch Migration in der Gesellschaft ergeben, sind langfristige Veränderungen und bedürfen auch im System der Schule und Bildung nachhaltiger, dauerhafter Lösungen. Durch den stetigen wirtschaftlichen und politischen Wandel in besonders jenen Ländern, aus welchen in

²²² Daschner, Flüchtlinge in der Schule, 22.

²²³ Österreichischer Integrationsfonds (Hg.), Bundesländer. Zahlen, Daten und Fakten zu Migration und Integration 2022 (Wien 2022) 15.

²²⁴ Ebd. 105.

²²⁵ David Zimmermann, Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen (Psychoanalytische Pädagogik 38, Gießen 2012) 241.

²²⁶ Daschner, Flüchtlinge in der Schule, 22.

²²⁷ Ebd.

den letzten Jahrzehnten tausende Menschen geflüchtet sind, und zudem aufgrund des Klimawandels ist auch in Zukunft mit starker Migration und großen Fluchtbewegungen in Richtung Europa zu rechnen. Aus diesem Grund spielt Migration und Flucht nicht nur aktuell eine Rolle, sondern muss auch in Zukunft ein fixer Bestandteil der Weiterentwicklung des Systems Schule sein und auf allen Ebenen des schulischen Miteinanders miteingeplant werden. Zu bedenken ist hierbei vor allem, dass nicht nur Deutschförderung, die momentan abseits des Regelunterrichts stattfindet, für geflüchtete Schüler:innen wichtig ist, sondern der Fokus auch auf das Wissen in den anderen Fächern gelegt werden sollte, um Flüchtlingskindern einerseits den Besuch der Regelklassen zu ermöglichen und andererseits die Chance auf einen positiven Schulabschluss zu geben. Damit Schüler:innen mit Fluchthintergrund und Deutschförderbedarf in Regelklassen miteingebunden werden und eine inklusive Bildung erfahren können, braucht es abermals Lehrkräfte, die durch Aus- und Fortbildung auf die besonders komplexen pädagogischen Anforderungen ausreichend vorbereitet wurden und sich den Aufgaben eines inklusiven Unterrichts gewachsen sehen. Für Lehrer:innen zusätzlich unterstützend wirken können multiprofessionelle Arbeitsgruppen, in welchen Zusammenarbeit, Reflexion und gemeinsamer Austausch im Vordergrund steht.²²⁸ Zu guter Letzt muss auch bedacht werden, dass sich hinsichtlich der teils viel zu großen Anzahl an Schüler:innen in den Klassen und der hohen Stundenanzahl, die Lehrer:innen wöchentlich in verschiedensten Klassen verbringen, etwas verändern muss, sodass Zeit und Raum für persönliche Professionalisierung und Individualisierung von Lernprozessen gegeben sind.²²⁹

Lösungsvorschläge, theoretische Konzepte und praktische Überlegungen zu den weiteren im Fragebogen erhobenen Daten sollen im Zuge der folgenden Kapitel diskutiert werden. Damit für die Leser:innen eine Orientierung innerhalb dieser Masterarbeit möglich ist, soll nun erwähnt werden, in welchen Kapiteln weitere Aspekte des Fragebogens besprochen werden. In Bezug auf die im Zuge der Befragung erhobenen Daten zur Gruppenbildung und Ausschluss von Schüler:innen innerhalb des Klassenverbandes ist zu sagen, dass es als positiv zu bewerten ist, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte versucht, dieser Gruppenbildung entgegenzuwirken. Auf die Gründe für diese positive Bewertung und mögliche Handlungsstrategien wird näher in Kapitel 6.5.3 eingegangen. Ebenso in Kapitel 6.5.3 wird an die Frage nach Vorurteilen gegenüber geflüchteten Kindern und Jugendlichen angeknüpft und

²²⁸ von Dewitz, *Massumi*, Schule im Kontext aktueller Migration, 37.

²²⁹ Zimmermann, Migration und Trauma, 241.

im Speziellen diskutiert, warum und wie auf diese Vorurteile reagiert werden soll. Auch, dass es in einem großen Teil der Klassenzimmer der befragten Lehrpersonen festgelegte Regeln gibt, an die sich Schüler:innen halten müssen, und dass es festgelegte Konsequenzen bei Nichteinhaltung gibt, ist als positiv hervorzuheben. Welche Regeln wirkungsvoll und empfehlenswert sind, wie diese festgelegt werden und welche Art von Konsequenz adäquat ist, wird in Kapitel 6.5.4 näher erörtert. Kapitel 7 beschäftigt sich mit der Frage, warum die Themen Krieg, Flucht und Diskriminierung im Geschichtsunterricht aufgegriffen werden sollen und was es dabei zu beachten gilt.

In den nun folgenden Kapiteln soll auf die nähere Auseinandersetzung mit den zuvor genannten Themen vorbereitet werden. Als Einleitung dient Kapitel 6, in welchem einerseits eine Definition von Trauma und die Folgen eines solchen angegeben werden und andererseits auch das Konzept der Traumapädagogik vorgestellt wird. Darauf aufbauend sollen in den Kapitel 6.4 und 6.5 Lösungsstrategien und Methoden für die zuvor von den Teilnehmer:innen der Befragung angeführten Probleme und Herausforderungen, die sich durch Krieg und Flucht im Schulalltag ergeben, angeführt werden.

6. Trauma und Traumapädagogik

Die folgenden Kapitel widmen sich einerseits generell der Entstehung und den Folgen verschiedener Traumata, vor allem aber auch der Traumapädagogik und traumasensiblem Unterricht. Auch wenn der Fokus dieser Masterarbeit auf Schüler:innen mit Fluchterfahrung und daraus entstandener Traumata liegt, darf, wie eingangs erwähnt, nicht vergessen werden, dass dem Konzept der Traumapädagogik nicht nur in diesem speziellen Kontext eine bedeutsame Rolle zukommt, denn Kinder und Jugendliche mit Traumata verschiedenster Art sind in Klassenräumen allzeit präsent. Neben Schüler:innen mit durch Krieg und Flucht entstandenen Traumata gibt es auch Kinder und Jugendliche, die beispielsweise von Missbrauch und Gewalt betroffen sind, oder die den Todesfall einer ihnen nahestehenden Person bewältigen müssen. Es sei an dieser Stelle also nachdrücklich angemerkt, dass Schüler:innen unterschiedliche Traumata haben können und traumasensibler Unterricht aufgrund dessen nicht nur in Verbindung mit Krieg und Flucht, sondern generell von großer Bedeutung ist.

6.1 Begriffsdefinition Trauma und sequentielle Traumatisierung

Ursprünglich stammt der Begriff des Traumas aus dem Griechischen und bedeutet auf Deutsch *Verletzung* oder *Wunde*. Während der Begriff ursprünglich für körperliche Verletzungen verwendet wurde, benutzte man ihn nach und nach auch für seelische Wunden. Heute bezeichnet man mit dem Begriff fast ausschließlich seelische und psychische Verletzungen.²³⁰ Von einem Trauma spricht man, wenn „[e]in Ereignis [eintritt, das] als existentielle Bedrohung für das eigene Leben oder das einer geliebten Person empfunden [wird]“. ²³¹ Im ICD-10²³² wird das Trauma im Zuge der Posttraumatischen Belastungsstörung als „ein belastendes Ereignis oder eine Situation kürzerer oder längerer Dauer, mit außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigem Ausmaß, die bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde“²³³, definiert. Traumata lassen sich prinzipiell in zwei verschiedene Gruppen, in Typ-I-Traumata und Typ-II-Traumata, einteilen. Typ-I-Traumata bezeichnen beispielsweise Traumatisierungen durch Naturkatastrophen wie Tsunamis oder Erdbeben, Unfälle, oder Erkrankungen. Typ-II-Traumata entstehen zum Beispiel durch häusliche Gewalt, sexuellen Missbrauch oder Vernachlässigung.²³⁴ Besonders schwierig zu verarbeiten sind von Menschen verursachte Gewalttaten, sogenannte *man-made-disaster*, wie zum Beispiel Krieg, Folter oder auch Vergewaltigungen.²³⁵ Derartige Erlebnisse treten meist unerwartet und intensiv ein und versetzen betroffene Personen in einen immensen Stresszustand, der bestimmte Funktionen des menschlichen Gehirns kurzzeitig hemmt.²³⁶ Das bedeutet auch, dass Bewältigungs- und Abwehrmechanismen wie zum Beispiel Verteidigung oder Angriff in diesem Moment aussetzen. Da es Personen in solchen Situationen nicht möglich ist, sich verbal oder körperlich zu wehren, verbleiben diese unterdrückten Emotionen und Reaktionen sozusagen im Körper und äußern sich zu einem späteren Zeitpunkt etwa in Form von Muskelverspannungen, aggressivem Verhalten oder körperlicher Anspannung. Ein Trauma bewirkt oft auch, dass

²³⁰ Martin Kühn, Julia Bialek, Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern (Göttingen 2017) 31.

²³¹ Sabine Höflich, Traumasensibler Unterricht. Die Bedeutung einer traumapädagogischen Grundhaltung in der Schule. In: Open Online Journal for Research and Education 9 (2018) 1-7, hier 1.

²³² Abkürzung für: Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme

²³³ Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, ICD-10-GM Version 2015. F43.1, Posttraumatische Belastungsstörung, 19.04.2014, online unter <<https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2015/block-f40-f48.htm>> (17.09.2022).

²³⁴ Kühn, Bialek, Fremd und kein Zuhause, 33.

²³⁵ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 22.

²³⁶ Höflich, Traumasensibler Unterricht, 1.

betroffene Personen ihr Leben in ein *davor* und *danach* einteilen, was insbesondere zeigt, dass ein traumatisches Erlebnis das Leben eines Menschen so sehr verändert, dass nichts zu sein scheint, wie es vor dem Erlebnis war.²³⁷

Kinder und Jugendliche, die Krieg miterleben und im Laufe ihres jungen Lebens auch die Erfahrung einer Flucht machen müssen, erleben oft eine Vielzahl an traumatischen Erlebnissen wie etwa die Zerstörung des eigenen Zuhauses, den Verlust von nahestehenden Personen durch deren Verhaftung, Entführung oder Ermordung, Erfahrungen von Missbrauch und Gewalt im Heimatland, auf der Flucht aber auch im Ankunftsland, um nur einige der zahlreichen Traumata zu nennen, die durch Krieg und Flucht entstehen können.

Von besonderer Bedeutung und nicht unerwähnt bleiben sollte an dieser Stelle das Konzept der sequentiellen Traumatisierung, welches auch in der Traumapädagogik eine tragende Rolle spielt.²³⁸ Das Konzept, das ursprünglich auf Hans Keilson zurückgeht, zeigt auf, dass ein Trauma nicht nur ein einmaliges Erlebnis ist, sondern die Traumatisierung sequentiell sein kann, sich also auch fortsetzt, nachdem das eigentlich traumatische Ereignis vorbei ist.²³⁹ Kurz zusammengefasst beschrieb Keilson die Traumatisierung einer bestimmten Opfergruppe, nämlich von jungen Jüd:innen in den Niederlanden, die den Holocaust überlebt hatten, und benannte drei unterschiedliche traumatische Sequenzen. Die erste Sequenz beschrieb er mit „[der] feindliche[n] Besetzung der Niederlande mit beginnendem Terror gegen die jüdische Minderheit“²⁴⁰, die zweite Sequenz wird definiert als „direkte Verfolgung, Versteck in improvisierten Kriegspflegefamilien, Aufenthalt in Konzentrations- und Vernichtungslagern“²⁴¹ und die dritte und somit letzte Sequenz wird durch die Nachkriegsperiode charakterisiert.²⁴² Dieses Konzept bewirkte eine bedeutende Veränderung im Verständnis von Traumata, denn anstelle eines einzelnen Ereignisses trat nun ein Prozess der Traumatisierung. Im Kontext von Keilsons Forschung bedeutet das beispielsweise, dass die Traumatisierung von jungen Jüd:innen in den Niederlanden auch anhielt, nachdem ihre Verfolgung, also die eigentliche lebensgefährliche Bedrohung, vorbei war. David Becker

²³⁷ Siebert, *Pollheimer-Pühringer*, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 16.

²³⁸ Silke Brigitta Gahleitner, Adrian Golatka, Christina Rothdeutsch-Granzer, Helmut Kronberger, Traumapädagogik. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 20 (2021) 129-142, hier 132.

²³⁹ David Becker, Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten (Sachbuch Psychosozial, Neuauflage der 2. Aufl. von 2006, Gießen 2014) 114.

²⁴⁰ Hans Keilson, „Sie werden von niemandem erwartet“. Eine Untersuchung über verwaiste jüdische Kinder und deren ‚sequentielle Traumatisierung‘. In: Exilforschung 3 (1985) 374-395, hier 381.

²⁴¹ Keilson, „Sie werden von niemandem erwartet“, 381.

²⁴² Ebd.

ergänzt hierzu, dass sich „das Trauma eines Vietnamveteranen nicht nur auf seine Kriegserlebnisse [bezieht], sondern auch darauf, wie er nach dem Krieg sozial und politisch integriert oder isoliert wurde.“²⁴³ Obwohl der historische Rahmen der sequentiellen Traumatisierung nach Keilson genau definiert ist, lässt sich das Konzept dennoch auf andere gesellschaftliche und historische Bereiche anwenden.²⁴⁴ Denn besonders in Hinblick auf Traumata, die durch Flucht entstehen, ist die sequentielle Traumatisierung von großer Bedeutung. Becker und Barbara Weyermann haben die drei Sequenzen von Keilson erweitert und für durch Flucht entstandene Traumata neu definiert. Nach Becker und Weyermann gliedert sich die Sequenzierung nunmehr in sechs statt in drei Abschnitte:

1. *Vom Beginn der Verfolgung bis zur Flucht: Die Entscheidung zur Flucht ist immer unfreiwillig und von zwei sich widersprechenden Gefühlsdimensionen geprägt: von dem verzweifelten Aufgeben und Akzeptieren, dass es keinen anderen Ausweg mehr gibt und dem Wunsch, sich und die Familie zu retten.*
2. *Auf der Flucht: Die Flucht dauert oft viele Monate. Manchmal herrscht Lebensgefahr, und die Flüchtlinge sind neuen traumatischen Erfahrungen ausgesetzt. [...] Das Chaos, der eingeschränkte Überblick und die überwältigende Angst führen zu Entscheidungen, die für das Überleben nicht immer förderlich sind.*
3. *Übergang 1 – Die Anfangszeit am Ankunftsort: Die Ankunft am Ziel ist meist schockierend, der Fluchtort garantiert keine wirkliche Sicherheit und entspricht den Erwartungen nicht. [...] Folgende Probleme stehen im Vordergrund: Wohnsituation (Lager, Kollektivunterkunft, eigene Wohnung); rechtliche Situation (Aufenthaltsstatus – Bleiberecht, Arbeitserlaubnis, Schutz vor kriminellen Übergriffen); ökonomische Lebensverhältnisse.*
4. *Chronifizierung der Vorläufigkeit: [...] [D]ie Anpassung an die Verhältnisse, die aber als vorläufig eingeschätzt werden [...] [o]der die Lage wird akzeptiert, mit einer bald bevorstehenden Rückkehr wird nicht mehr gerechnet. Diese Etappe erleichtert die Integration, bedeutet aber einen stärkeren Identitätsbruch, alte Bindungen können nur mangelhaft verteidigt werden. [...] In den meisten reichen Industrienationen versucht man heutzutage, den Flüchtlingen das Leben so unangenehm wie möglich zu machen. Da ihnen häufig über Jahre ein gesicherter Aufenthaltsstatus verweigert wird, tragen diese Länder selbst zur Marginalisierung und Traumatisierung der Flüchtlinge bei.*
5. *Übergang 2 – Die Rückkehr: [...] Die erzwungene Rückkehr bedeutet in der Regel eine schwere Re- bzw. Neutraumatisierung. Doch auch die freiwillige Rückkehr beinhaltet eine Krise. Wenn der Aufenthalt im Fluchtland sehr lange gedauert hat, kommt es oft zu innerfamiliären Widersprüchen [...].*
6. *Nach der Verfolgung: Aus Flüchtlingen werden RemigrantInnen: Obwohl die Betroffenen auf die Dauer wieder heimisch werden, gibt es keine echte Rückkehr. [...] In den Familien der Betroffenen bleibt der unfreiwillige Migrationsprozess über Generationen hinweg ein Thema. Aus Flüchtlingen werden MigrantInnen: Viele*

²⁴³ Becker, Die Erfindung des Traumas, 176.

²⁴⁴ Zimmermann, Migration und Trauma, 41.

*Flüchtlinge kehren nie in ihre Heimat zurück. Sie bleiben in der Aufnahmegesellschaft, integrieren sich zum Teil oder bilden neue Minderheiten.*²⁴⁵

Wie sich hier unschwer erkennen lässt, sind all diese Phasen durch teils voneinander unabhängige Herausforderungen, Probleme und Traumata geprägt. Auch lange nach der Flucht setzt sich die sequentielle Traumatisierung fort, was für die Betroffenen immense Anstrengungen und Schwierigkeiten mit sich bringt.

Ein wesentliches Kennzeichen der sequentiellen Traumatisierung ist also, kurz gesagt, dass es sich bei der Traumatisierung um einen fortwährenden traumatischen Prozess handelt. Becker betont hierbei, dass „[o]ft [...] bestimmt werden [kann], wann ein traumatischer Prozess begonnen hat, aber nur selten, wann er aufhört.“²⁴⁶ Hierbei muss verstanden werden, dass „Reparation und Heilung, Frieden und wirtschaftlicher Wohlstand [...] nicht einfach auf eine simple Art und Weise statt[finden], wie wenn man zwei und zwei zusammenzählt“²⁴⁷, sondern es sich hierbei um einen komplexen, langwierigen Prozess handelt.

6.2 Folgen eines Traumas

Traumata können eine Vielzahl an schwerwiegenden Folgen auslösen. Wie Andreas Maercker und Tobias Hecker ausführen, gibt es spezifische und unspezifische Folgen. Zu den spezifischen Folgen zählen beispielsweise die *Posttraumatische Belastungsstörung* (PTBS), die *anhaltende Trauerstörung* und die *Anpassungsstörung*. Unspezifische Folgen sind etwa Depressionen, Angst-, Substanzkonsum- und Persönlichkeitsstörungen.²⁴⁸ Weitere Folgen von Traumata können Intrusionen, also unkontrollierbare und plötzlich auftretende Erinnerungen, sein. Ebenso zeigen viele traumatisierte Kinder und Jugendliche repetitive Verhaltensweisen, indem sie zum Beispiel Erlebtes mithilfe von Puppen nachspielen oder ein bestimmtes Verhalten praktizieren, das ihnen Sicherheit gibt. Als Folgen von Traumata können auch spezifische und generalisierte Ängste identifiziert werden. Unter generalisierten Ängsten versteht man allgemeine Ängste wie zum Beispiel die Angst, ein Familienmitglied zu verlieren oder verlassen zu werden. Spezifische Ängste sind hingegen auf die vergangene traumatische Situation bezogen und äußern sich zum Beispiel durch Angst vor einer Person, die dieselbe Kleidung wie eine am Trauma beteiligte Person trägt. Besonders bei Kindern und Jugendlichen

²⁴⁵ Becker, Die Erfindung des Traumas, 181f.

²⁴⁶ Ebd. 177.

²⁴⁷ Ebd. 114.

²⁴⁸ Andreas Maercker, Tobias Hecker, Trauma- und Gewaltfolgen. Psychische Auswirkungen. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 59, H. 1 (2016) 28-34, hier 28f.

mit Fluchterfahrung zeigt sich als Folge eines Traumas oftmals eine veränderte Einstellung zum Leben, da durch traumatische Erlebnisse im Herkunftsland oder auf der Flucht ihr Vertrauen in andere Personen und deren Wohlwollen oft zutiefst erschüttert und ihre Sichtweise auf das Leben so nachhaltig zum Negativen verändert wurde. Ebenso versuchen traumatisierte Menschen oftmals bestimmte Personen oder Gedanken, die sie mit ihrem Trauma verbinden, auf Dauer zu vermeiden, um eine Stressreaktion zu verhindern. Es lässt sich besonders bei Kindern und Jugendlichen auch die sogenannte *Dissoziation* beobachten, die als Bewältigungsstrategie gilt und traumatisierte Kinder und Jugendliche langfristig daran hindert, Erlebtes zu verarbeiten. Häufig lässt sich auch *Hypervigilanz*, eine erhöhte Anspannung, beobachten, die sich etwa in Schlafstörungen, Schreckhaftigkeit, Nervosität, motorischer Unruhe, Aufmerksamkeitsstörungen, Aggression oder selbstverletzendem Verhalten äußert. Beginnen traumatisierte Kinder und Jugendliche etwa wieder in frühkindliche Entwicklungsstadien zurückzufallen, so spricht man von regressivem Verhalten. Eine weitere Folge, vor allem bei UMF, kann das Aufkeimen von Schuldgefühlen sein, da sie sich selbst bereits in Sicherheit befinden, ihre Familien aber noch im Herkunftsland verharren müssen. Nicht zu unterschätzen sind ebenso physische Beschwerden, die als Folge eines Traumas entstehen können. Hierzu zählen etwa Schwindel, Herzrasen, Bauch- und Kopfschmerzen, Migräne oder Übelkeit.²⁴⁹ An dieser Stelle sei auch hervorgehoben, dass die Folgen von Traumata in den meisten Fällen und generell umso schwerwiegender sind, je jünger ein Mensch zum Zeitpunkt des Traumas war.²⁵⁰

6.3 Traumapädagogik

Um das Konzept der Traumapädagogik zu definieren und klarzustellen, inwiefern die in den nachstehenden Kapiteln erarbeiteten Methoden für eine sichere Schule und einen traumasensiblen Geschichtsunterricht mit dem Konzept der Traumapädagogik in Verbindung zu bringen sind, werden nun wichtige Aspekte der Traumapädagogik erklärt.

So unterschiedlich die Folgen eines Traumas sein können, so verschieden können auch die Ansätze sein, mit denen man sich traumatisierten Kindern und Jugendlichen annähert. Dort, wo konventionelle pädagogische Methoden allerdings nicht mehr greifen, kann die Traumapädagogik mit unterschiedlichen Herangehensweisen Pädagog:innen unterstützen, neue

²⁴⁹ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 23-27.

²⁵⁰ Ebd. 22.

Perspektiven zu schaffen und neue Handlungsspielräume zu eröffnen. Allerdings kann das Konzept der Traumapädagogik keinesfalls als ein Patentrezept angesehen werden. Die Traumapädagogik bietet Ansätze, wie mit schwierigen Situationen in Bezug auf traumatisierte Menschen umgegangen werden kann. Diese Ansätze sind aber von Fall zu Fall individuell und verschieden.

Ein wichtiges Merkmal der Traumapädagogik ist vor allem die Zielsetzung, traumatisierte Kinder und Jugendliche letztendlich zur Eigenaktivierung zu bewegen. Durch die Traumapädagogik, die von Verständnis gegenüber den Betroffenen geprägt ist und mithilfe welcher Pädagog:innen unterschiedliche, zum Teil auch scheinbar unbegreifliche Reaktionen und Handlungsweisen der Kinder und Jugendlichen, einzuordnen lernen, können Pädagog:innen und Betroffene gemeinsam versuchen, Auswege für Krisensituationen zu finden und langfristige Lösungsstrategien für Probleme zu entwickeln.²⁵¹

Zur Grundhaltung in der Traumapädagogik zählt die Annahme, dass sich Verhaltensweisen Betroffener immer aus einem guten Grund zeigen. Auch wenn viele dieser Verhaltensweisen für Außenstehende oftmals unverständlich oder sogar belastend sind, so meint die Traumapädagogik, dass es doch wichtig ist, die unterschiedlichen Verhaltensweisen, die häufig als Überlebensstrategien fungieren und für viele Kinder und Jugendliche unverzichtbar geworden sind, wertzuschätzen und zu würdigen. Nur wenn die Handlungen gewürdigt werden, wird es für die Betroffenen möglich, diese zu reflektieren und als nächsten Schritt zu verändern.²⁵² Hierbei können Sätze wie „Ich könnte mir vorstellen, [d]u machst das, weil...?“ oder „Ich kann mir vorstellen, das war sehr hilfreich für [d]ich, um in der Unberechenbarkeit zurecht zu kommen/ zu überleben!“²⁵³ besonders hilfreich sein.

Wie sich aus den zuvor erläuterten Grundsätzen der Traumapädagogik ableiten lässt, ebnet die gegenseitige Wertschätzung für betroffene Kinder und Jugendliche den Weg aus der Krisensituation hinaus und hinein in ein selbstbestimmtes Handeln. Auch laut Martin Baiertl ist die Basis einer jeden Pädagogik, und vor allem der Traumapädagogik, die gegenseitige Wertschätzung. Speziell in Bezug auf traumatisierte Kinder und Jugendliche kommt der

²⁵¹ Kühn, Bialek, Fremd und kein Zuhause, 73.

²⁵² Fachverband Traumapädagogik (Hg.), Birgit Lang, Claudia Schirmer, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle, Thomas Lang, Adele Stolz, Dorothea Winarske, Wilma Weiß, Martin Kühn, Marc Schmid, Jacob Bausum, Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier des Fachverbands Traumapädagogik e.V. (Halle 2011) 4f.

²⁵³ Ebd. 5.

Wertschätzung eine bedeutende Rolle zu, ohne welche eine Zusammenarbeit von Pädagog:innen und traumatisierten Kindern und Jugendlichen schlichtweg nicht möglich ist. Dem ist vor allem so, weil viele der Betroffenen in ihrem Leben von Geringschätzung betroffen waren, als Folge daraus vielleicht sogar anderen wenig wertschätzend begegnet sind und auch sich selbst gegenüber nur bedingt Wertschätzung zeigen. Diese Muster können nur durchbrochen werden, wenn auf die gegenseitige Wertschätzung im Umgang mit traumatisierten Menschen besonders Wert gelegt wird und äußere sowie innere Umstände der Betroffenen dahingehend verändert werden, sodass sie Verhaltensänderungen gegenüber anderen und sich selbst ermöglichen.²⁵⁴

Abgesehen von der Wertschätzung, die in jeder Kommunikation mit anderen gegeben sein muss, aber besonders bei der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen eine wichtige, wenn nicht sogar die wichtigste Rolle einnimmt, gibt es laut Baierl vier Aufträge, die im Zentrum der Traumapädagogik stehen, nämlich „Stabilisierung, Dialog, Teilhabe und Perspektivenentwicklung.“²⁵⁵

Ziel der Stabilisierung ist es, die oft bereits chronische Stressbelastung der Betroffenen zu senken, um eine Handlungsfähigkeit wieder möglich zu machen. Nur durch eine Senkung des Stresspegels können traumatisierte Kinder und Jugendliche wieder Impulse kontrollieren und auch lernen, Stress selbständig zu regulieren. Für Pädagog:innen bedeutet das, dass Stressauslöser reduziert werden müssen und Stressreduktion gefördert werden muss. Auch hier sind die Ansätze individuell, denn was ein Kind stresst, beruhigt ein anderes womöglich. Nicht vergessen werden sollte hier allerdings, dass die Stressreduktion kein einfaches Unterfangen ist. Kindern und Jugendlichen, die selbst aufgrund von nicht geklärtem Bleibestatus oftmals permanent verunsichert sind, Sicherheit und Stabilität zu bieten, kann sich als äußerst mühevoller Aufgabe herausstellen. Um Stress auch unter solch herausfordernden Bedingungen zu reduzieren, wirken Atemübungen, Muskelentspannungsübungen oder auch Klopfakkupressuren unterstützend.²⁵⁶

²⁵⁴ Martin Baierl, Liebe allein genügt nicht, doch ohne Liebe genügt nichts. Werte und Haltungen in der Traumapädagogik. In: Martin Baierl, Kurt Frey (Hg.), Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche (3., unveränderte Aufl. Göttingen 2016) 47-55, hier 47.

²⁵⁵ Kühn, Bialek, Fremd und kein Zuhause, 73.

²⁵⁶ Ebd. 74f.

Mithilfe des zweiten Auftrags der Traumapädagogik, des Dialogs, soll der durch Traumata zerstörte Dialog zwischen Betroffenen, ihrer Umgebung und sich selbst wiederhergestellt werden. Ziel ist es, das betroffene Kind wieder aufnahmefähig, erreichbar und nahbar zu machen. Prinzipiell geht es hier vor allem darum, mit den Kindern und Jugendlichen in einen Dialog zu treten und in dieser Kommunikation auf sensible und verständnisvolle Sprache zu achten. Hier kommt die zuvor erwähnte Annahme des guten Grundes wieder zu tragen. Baierl betont in Bezug auf den Dialog, dass beachtet werden müsse, nicht nur *über* Betroffene zu sprechen, sondern vor allem auch *mit* ihnen.²⁵⁷

Das Ziel des dritten Auftrags, der Teilhabe, ist es, die Betroffenen dazu zu bewegen, wieder am sozialen Leben und an der Gesellschaft teilzunehmen. Ebenso sollen sie wieder Vertrauen in andere und in sich selbst gewinnen.²⁵⁸ Laut dem Fachverband für Traumapädagogik ist es hierbei besonders bedeutsam, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit erleben. Häufig haben Betroffene in ihrer Vergangenheit zum Beispiel durch Gewalt oder auf der Flucht Erlebtes eine Form von Kontrollverlust erfahren. Aufgrund dessen haben diese Kinder und Jugendlichen oft den Eindruck, sie hätten auch in der Gegenwart keinerlei Einwirkung auf ihre Lebenswelt oder auf sich selbst. Um den Betroffenen wieder Partizipation zu ermöglichen, ist es notwendig, Strukturen zu schaffen und die Kinder und Jugendlichen in ihrer Weiterentwicklung zu bestärken.²⁵⁹ Hier sind Sätze wie „Ich will wissen, was [d]u dir wünschst“ oder „Wir werden gemeinsam eine Lösung finden“²⁶⁰ insofern von Vorteil, da sie den betroffenen Kindern und Jugendlichen signalisieren, dass ihre Partizipation erwünscht und gefragt ist. Wenn traumatisierte Kinder und Jugendliche ihre Teilhabe am Leben wiederherstellen, bedeutet das für sie, dass sie ihr eignes Leben selbst kontrollieren und infolgedessen auch neue, positive Zukunftsperspektiven entwickeln können. Im Alltag, auch im Schulalltag, können Betroffene unterstützt werden, indem man ihnen Wahlmöglichkeiten bietet oder sich bemüht, aktiv Hilfe anzubieten, wenn ein Problem auftaucht, und gemeinsam mit ihnen Lösungsstrategien zu finden.²⁶¹

Baierl nennt als vierten Auftrag der Traumapädagogik die Perspektivenentwicklung. Wie die drei zuvor genannten Aufträge der Traumapädagogik ist auch die Perspektivenentwicklung ein

²⁵⁷ Kühn, Bialek, Fremd und kein Zuhause, 76f.

²⁵⁸ Ebd. 77f.

²⁵⁹ Lang et al., Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, 5.

²⁶⁰ Ebd. 5.

²⁶¹ Kühn, Bialek, Fremd und kein Zuhause, 78f.

Vorhaben, das Geduld erfordert und zum Teil nur schwer in die Praxis umsetzbar ist. Kinder und Jugendliche, deren Zukunftsplanung aufgrund von Flucht und unsicherem Status im jeweiligen Ankunftsland enorm eingeschränkt ist, brauchen Unterstützung, um zuversichtlich und hoffnungsvoll zu bleiben. Methoden aus der Inklusionspädagogik, beispielsweise die PATH-Methode von O'Brien, kommen hier zum Einsatz.²⁶²

Der Fachverband für Traumapädagogik weist auch darauf hin, dass Spaß und Freude eine nicht unwichtige Rolle bei der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen spielen. Aufgrund der Tatsache, dass Traumata immer von Gefühlen wie Ohnmacht, Kummer, Angst, Ärger und Scham begleitet werden, sind die Emotionen von Betroffenen oft im Ungleichgewicht und negative Gefühle überschatten fast dauerhaft positive Empfindungen. Freude, Lachen und Spaß bringen die Gefühlswelt wieder in Balance.²⁶³

Die verschiedenen Ansätze der Traumapädagogik können nicht nur in der Kinder- und Jugendhilfe jungen, traumatisierten Menschen in ein neues Leben helfen, sondern auch im Schulalltag als unterstützende Maßnahmen fungieren. In den folgenden Kapiteln wird Bezug darauf genommen, wie von durch Flucht traumatisierten Schüler:innen mithilfe von traumapädagogischen Methoden der Schulalltag erleichtert werden kann.

6.4 Trigger im Schulalltag

Am Anfang dieses Kapitels soll nicht unerwähnt bleiben, dass nicht jedes Kind mit Fluchterfahrung automatisch ein Trauma erlebt hat und durch Krieg oder Flucht traumatisiert ist. Manche Flüchtlingskinder leiden beispielsweise eher stark unter der neuen Umgebung und der Kultur im Ankunftsland. Dennoch gibt es sehr viele durch Flucht traumatisierte Kinder und Jugendliche, welche mit Fluchttraumata im Alltag zurechtkommen müssen. Ihre häufig von psychischer Belastung betroffenen Eltern können die Kinder dementsprechend wenig unterstützen. Diese Kinder und Jugendlichen bedürfen in der Schule der besonderen Unterstützung von Pädagog:innen.²⁶⁴

Für durch Krieg und Flucht traumatisierte Kinder und Jugendliche können alltägliche Kleinigkeiten Auslöser für das Hochkommen einer schlechten Erinnerung sein. Man nennt diese Auslöser auch *Trigger*. Diese Trigger versetzen die traumatisierte Person zurück in erlebte

²⁶² Kühn, Bialek, Fremd und kein Zuhause, 79f.

²⁶³ Lang et al., Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, 6.

²⁶⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Hanne Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule (2., veränderte Aufl. Baden-Württemberg 2015) 16.

Situationen. Ein Trigger kann beispielsweise die Farbe Rot sein, die an Blut erinnert, ebenso laute Knalle oder Schüsse, weil sie an den Krieg erinnern.²⁶⁵ Auch Feuer, militärische Uniformen oder Verkleidungen die an solche erinnern, Schreie, Ansammlungen von Menschen, enge Räume oder Bilder von Krieg können Schüler:innen mit Fluchthintergrund triggern.²⁶⁶ Im Schulalltag können Trigger beispielsweise der Geruch von Verbranntem, etwa im Zuge eines Experiments im Chemieunterricht, oder aber auch die unangekündigte Feueralarmprobe sein. Auch einfache Berührungen durch Schulkolleg:innen oder Lehrer:innen, Blicke oder Bewegungen können als Trigger fungieren. Wie also deutlich wird, kann fast alles im Alltag ein Trigger für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung sein. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es nur schwer realisierbar ist, traumatisierte Schüler:innen vor Triggern in der Schule gänzlich zu bewahren und zu schützen. Aus diesem Grund ist es wichtig zu wissen, wie Pädagog:innen Kinder und Jugendliche unterstützen können, wenn diese im Schulalltag durch etwas getriggert werden.²⁶⁷

Ein Begriff der häufig im Zusammenhang mit dem Begriff Trigger auftritt, ist die *Retraumatisierung*. Hiermit wird der Vorgang bezeichnet, der im Körper vonstattengeht, wenn eine traumatisierte Person durch einen Trigger gereizt wird. Die Reaktion, die durch den Trigger ausgelöst wird, ist für die Person in diesem Moment weder kontrollierbar noch regulierbar.²⁶⁸

Wie Lehrer:innen in der Schule mit solchen Situationen umgehen und welche Maßnahmen im Falle einer Retraumatisierung hilfreich sein können, soll in den folgenden Ausarbeitungen zum Thema gemacht werden.

6.4.1 Erste-Hilfe-Maßnahmen

Wenn ein:e Schüler:in im Unterricht oder im Schulalltag durch etwas getriggert wird, kann das auf unterschiedliche Art und Weise sichtbar werden. Beispielsweise kann es vorkommen, dass er oder sie plötzlich „wie weggetreten“²⁶⁹ wirkt oder beginnt, sich selbst zu verletzen. Pädagog:innen können in einem solchen Fall diverse Erste-Hilfe Maßnahmen setzen. Laut Gabriele Siebert und Margit Pollheimer-Pühringer ist es besonders wichtig, in der Situation

²⁶⁵ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 10.

²⁶⁶ Braukhaus et al., Unterrichtsmaterial KIWI, 31.

²⁶⁷ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 23.

²⁶⁸ Freda Eidmann, Trauma im Kontext. Integrative Aufstellungsarbeit in der Traumatherapie (Göttingen 2009) 39.

²⁶⁹ Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 28.

Ruhe zu bewahren und mit der betroffenen Person Augenkontakt zu halten. Weiters kann es helfen, den Schüler oder die Schülerin laut mit dem Namen anzusprechen und Berührungen, beispielsweise eine Berührung der Schulter mit der Hand, anzukündigen. Ebenso können Sinnesreize gesetzt werden, indem beispielsweise mithilfe von Klatschen oder Pfeifen grelle Geräusche erzeugt werden, oder ein mit kaltem Wasser getränktes Tuch auf den Arm gelegt wird. Reorientierung, also den Namen des Kindes, den Ort und die Uhrzeit zu sagen oder danach zu fragen, kann ebenso hilfreich sein. Dieses Zurückholen des Kindes in die Gegenwart kann lange dauern und auch sehr fordernd und anstrengend sein, dabei Ruhe zu bewahren, ist allerdings essenziell. Wenn das Kind wieder in der Gegenwart angekommen ist, hilft es, dem Kind zu erklären, dass es kurz weg war, aber nun wieder in der Gegenwart angekommen ist. Nach dieser für das Kind anstrengenden Phase ist es hilfreich, Ruhe und Entspannung, zum Beispiel die Möglichkeit, sich zurückzuziehen, ein Getränk oder etwas Süßes anzubieten. Hat sich die betroffene Person selbst verletzt, ist es notwendig zu zeigen, dass dies nicht der richtige Weg ist, um Zuneigung und Aufmerksamkeit zu erhalten. Deshalb sollte auf einen Verbandskasten verwiesen werden, mit welchem sich der Schüler oder die Schülerin selbst versorgen kann. Bei schwerwiegenderen Verletzungen ist ärztliche Hilfe, gegebenenfalls auch die Rettung, herbeizurufen.²⁷⁰

6.4.2 Notfallkoffer

In einer wie der zuvor erwähnten Ausnahmesituation kann auch ein sogenannter Notfallkoffer Hilfe leisten. Dieser Notfallkoffer „ist eine Zusammensetzung von wohltuenden Anreizen für die Sinne“²⁷¹ und hilft der betroffenen Person wieder in die Gegenwart zu finden. Ein solcher Koffer sollte beruhigende und aufweckende Hilfsmittel beinhalten und gemeinsam mit den Schüler:innen gestaltet und befüllt werden. Zusammen mit den Schüler:innen sollte zuallererst überlegt werden, was ihnen in manchen schwierigen Situation bereits helfen konnte. Das kann zum Beispiel eine Tasse Tee, Musik oder aber auch ein Stofftier gewesen sein. Je nach Alter der Schüler:innen wird der Koffer vermutlich mit unterschiedlichen Gegenständen befüllt werden. Wenn es die Zeit zulässt, kann eine Schachtel gemeinsam als Notfallkoffer gestaltet werden. Im Plenum kann auch überlegt werden, wie die unterschiedlichen Gegenstände wirken können. Je nach Alters- und Zielgruppe kann der Koffer beispielsweise Bälle, Bonbons, Süßigkeiten, Kuscheltiere oder ätherische Öle enthalten. Je mehr Gegenstände die

²⁷⁰ Siebert, *Pollheimer-Pühringer*, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 28.

²⁷¹ Ebd. 54.

Schüler:innen selbst zum Koffer beisteuern, desto größer ist im Normalfall auch der Wille, den Notfallkoffer in Stresssituationen tatsächlich zu benutzen. Wird ein Kind in der Schule unruhig und zeigen sich erste Zeichen von Stress, kann dem Kind angeboten werden, sich einen Gegenstand aus dem Notfallkoffer zu nehmen, welcher dem Kind persönlich bei der Beruhigung und Stressreduktion hilft. Dies kann weiterer Überforderung vorbeugen und das Kind rechtzeitig beruhigen. Wurde ein traumatisiertes Kind getriggert und ist schwer in die Gegenwart zurückzuholen, sollten zuerst Erste-Hilfe Maßnahmen gesetzt werden. Ist das Kind wieder in der Gegenwart angekommen, kann im Anschluss der Notfallkoffer zur weiteren Beruhigung zum Einsatz kommen.

6.4.3 Stopp-Regel

Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung müssen oftmals erst wieder lernen, ihre Emotionen und Handlungen zu kontrollieren und Selbstdisziplin zu erlernen. Um Stimmungen und Gefühle zu erkennen und einordnen zu lernen, kann die Stopp-Regel hilfreich sein.

Mithilfe der Stopp-Regel können Schüler:innen lernen, ihre Grenzen wahrzunehmen und diese ohne Anwendung von Gewalt erkennbar zu machen. Die Regel funktioniert so, dass das betroffene Kind ‚Stopp‘ sagt, wenn jemand seine persönliche Grenze überschreitet oder das Verhalten des Gegenübers für das Kind unangenehm ist. In Klassen der Primarstufe kann zur Unterstützung auch ein für alle sichtbares Stoppschild im Klassenraum angebracht werden, auf welches im Falle einer persönlichen Grenzüberschreitung gezeigt werden kann. Damit die Regel angewendet werden kann, muss sie zuerst mit den Schüler:innen besprochen und Beispiele für Situationen gesammelt werden, in denen die Regel verwendet wird. Vorteilhaft wäre es, wenn alle Klassen einer Schule diese Regel einführen würden, da sie so auch bei Schulfesten, auf Exkursionen oder in der Pause, wenn unterschiedliche Klassen durchmischt werden, angewendet werden kann.

Kinder und Jugendliche mit Kriegs- und Fluchterfahrung kommen aus sehr konfliktbeladenen Gebieten und sind dort meist geboren und aufgewachsen. Aus diesem Grund müssen zwischenmenschliche Kompetenzen oftmals erst erlernt werden. Die Stopp-Regel kann vor allem dabei helfen zu lernen, wie Konfliktsituationen gewaltfrei gelöst werden können.²⁷² Abbildung 11 zeigt ein Beispiel dafür, wie ein Stoppschild in der Klasse aussehen könnte.

²⁷² Siebert, Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule, 54-56.



Abb. 11: Stopp-Regel

Quelle: UNHCR (Hg.), Gabriele Siebert, Margit Pollheimer-Pühringer, *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen* (5. aktualisierte Aufl. Wien 2020) 57.
keine Änderungen vorgenommen

6.4.4 Stimmungsbarometer

Neben der Stopp-Regel kann auch das Stimmungsbarometer den Schüler:innen dabei helfen, sich ihrer Gefühle bewusst zu werden und diese einzuordnen. Das Stimmungsbarometer kann Kinder und Jugendlichen ebenso dabei unterstützen, ihre Gefühle und Emotionen wahrzunehmen und diese auch sichtbar zu machen. Dadurch wird ihnen meist nicht nur bewusst, dass sich Gefühle verändern, sondern auch positiv beeinflussen lassen. Für das Stimmungsbarometer brauchen alle Schüler:innen eine Wäscheklammer. Mithilfe der Wäscheklammer kann dann am Stimmungsbarometer die momentane Stimmung oder Gefühlslage gekennzeichnet werden. Wenn das Stimmungsbarometer zum ersten Mal eingesetzt wird, sollte man die Schüler:innen zuerst bitten, ihre Wäscheklammer auf dem Stimmungsbarometer zu positionieren. Dann werden gemeinsam Ideen gesammelt, was geschehen müsste, damit sich die Stimmung jener Schüler:innen verbessert, denen es nicht so gut geht. Hierbei kann auch wieder der Notfallkoffer zum Einsatz kommen. Für jüngere Schüler:innen kann ein Stimmungsbarometer mit drei Stufen, bei älteren Schüler:innen ein Stimmungsbarometer mit zehn Stufen zum Einsatz kommen. Abbildung 12 zeigt, wie ein solches Stimmungsbarometer aussehen könnte.²⁷³

²⁷³ Siebert, Pollheimer-Pühringer, *Flucht und Trauma im Kontext Schule*, 44-46.



Abb. 12: Stimmungsbarometer

Quelle: UNHCR (Hg.), Gabriele Siebert, Margit Pollheimer-Pühringer, *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen* (5. aktualisierte Aufl. Wien 2020) 47.
keine Änderungen vorgenommen

Da durch Flucht traumatisierte Kinder und Jugendliche ununterbrochene Spannung im Körper haben, kann es sein, dass sich diese Spannung durch motorische Unruhe, Aggressivität oder Nervosität äußert.²⁷⁴ Deshalb ist es umso wichtiger, dass diese Kinder und Jugendlichen lernen, auf ihre Gefühle zu hören und diese auch einzuordnen. Zum Erkennen der eigenen Gefühle und Emotionen können auch Achtsamkeits- und Konzentrationsübungen sowie Kooperationsspiele oder sensomotorische Spiele hilfreich sein.²⁷⁵

Während in diesem Kapitel vor allem das Handeln in Notsituationen sowie das Vorbeugen von Überforderung und emotionalem Stress thematisiert wurde, beschäftigen sich die nächsten Kapitel damit, wie die Schule generell zu einem sicheren Ort, an dem Rassismus und Diskriminierung keinen Platz haben, werden kann.

6.5 Schule als sicherer Ort

Prinzipiell gilt, dass die Schule ein sicherer Ort für *alle* Schüler:innen sein muss. Dies gilt vor allem für Schüler:innen mit Fluchterfahrung, die sich oft besonders ausgeschlossen und an den

²⁷⁴ Shah, *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule*, 10.

²⁷⁵ Siebert, *Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule*, 55.

Rand gedrängt fühlen, da sie auch im schulischen Umfeld häufig von Stereotypen und damit einhergehender Diskriminierung betroffen sind.

Das Wissen und die Erfahrung, dass Lehrkräfte richtig und überlegt handeln, wenn es zu Notsituationen durch Trigger im Schulalltag kommt, können Kindern und Jugendlichen bereits ein Gefühl der Sicherheit in der Schule vermitteln. Dennoch gibt es auch allgemeine Regeln und Maßnahmen, die helfen können, nicht nur in Notsituationen den Betroffenen angemessene Hilfe zu bieten, sondern auch präventiv zu handeln und das Schulklima nachhaltig für alle Schüler:innen sowie Lehrer:innen zu verbessern. Wenn sich betroffene Schüler:innen in ihrer Klasse und dem allgemeinen schulischen Umfeld sicher, geborgen und verstanden fühlen, ist es auch leichter möglich, sensible Themen wie Flucht und Krieg im Unterricht anzusprechen.

Weiters ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Schule als sicherer Ort, an dem sich Schüler:innen angenommen und geborgen fühlen dürfen, dazu beitragen kann, dass Schüler:innen leichter lernen und somit auch schulischen Erfolg verzeichnen können. Außerdem trägt ein als sicher empfundenes Umfeld zu psychosozialen Wohlbefinden und steigendem Selbstwertgefühl bei.²⁷⁶

Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich einerseits mit den Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sich für Lehrkräfte und auch Betroffene in diesem Zusammenhang ergeben, aber auch mit Ansätzen und Methoden, mit deren Hilfe das Schulklima nachhaltig verbessert und die Schule zu einem sicheren Ort für alle am Schulalltag Beteiligten werden kann.

6.5.1 Schwierigkeiten und Herausforderungen

Ankommen in einem neuen Land und in einem unbekannten Schulsystem mit fremden Mitschüler:innen und Lehrer:innen birgt viele Schwierigkeiten und Herausforderungen. Es bedarf Zeit und Geduld, dass Flüchtlinge sich im Ankunftsland und auch im neuen sozialen Umfeld wohlfühlen lernen. Eine große Barriere für Flüchtlingskinder stellt an erster Stelle die meist unbekannte Sprache im Herkunftsland dar. Viele Kinder verstehen die neue Sprache kaum oder gar nicht, was sich stark auf ihren Alltag, vor allem ihren Schulalltag, auswirkt. Die Kommunikation mit anderen Menschen wird stark erschwert, ist mühsam und auch kräftezehrend. Dazu kommt die Angst, aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse

²⁷⁶ International Rescue Committee (Hg.), Healing Classrooms. Die Schule als stabilisierendes Umfeld für geflüchtete Kinder und Jugendliche (Berlin ³2020) 25.

missverstanden zu werden. Abgesehen von der tatsächlichen sprachlichen Barriere kommt außerdem das Problem hinzu, dass Flüchtlingskinder über Erlebtes kaum sprechen können, da sie es nicht in Worte fassen können. Daschner nennt diese beiden Schwierigkeiten in Hinblick auf Sprache *doppelte Sprachlosigkeit*.

Zusätzlich zu der doppelten Sprachlosigkeit bereitet auch die fremde Kultur Flüchtlingskindern häufig enorme Schwierigkeiten. Meistens haben Flüchtlinge kaum Kenntnisse über die kulturellen und sozialen Gegebenheiten im Ankunftsland, da sie in ihrem Heimatland anders sozialisiert und an andere Regeln gebunden wurden. Dieser Punkt betrifft alle Bereiche des alltäglichen Lebens, aber vor allem das schulische Miteinander. Während in Österreich häufig erwartet wird, dass Schüler:innen selbständig lernen, Eigenaktivität zeigen und Verantwortung übernehmen, wird in vielen der Herkunftsländer der Flüchtlinge teils auf autoritäre Unterrichtsstile gesetzt. Die vielen Mitbestimmungsrechte in der neuen Schule führen so oftmals zu Überforderung. Auch die zum Teil hierarchischen Familienstrukturen mit väterlicher Dominanz, die die Schüler:innen oftmals von zu Hause gewohnt sind, spielen im schulischen Umfeld eine Rolle. So kann es für viele Schüler:innen beispielsweise befremdlich wirken, wenn auch weibliche Lehrpersonen sie unterrichten oder die Schule vielleicht sogar von einer Direktorin geführt wird und somit eine Frau und kein Mann in der Hierarchie an oberster Stelle steht. Ebenso wie die Kinder und Jugendlichen fühlen sich auch viele Eltern mit der Schulsituation überfordert und sind nicht ausreichend in der Lage, ihre Kinder in schulischer Hinsicht zu unterstützen.²⁷⁷

Lehrer:innen sind aufgrund dieser Gegebenheiten mit vielen Herausforderungen konfrontiert. Es kommt außerdem hinzu, dass Flüchtlinge sehr heterogen und keinesfalls eine homogene Gruppe sind und es somit kein Patentrezept dafür gibt, wie allen Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung gleichermaßen geholfen werden kann. Während manche Flüchtlinge nicht lesen oder schreiben können, viele Jahre auf der Flucht verbracht haben und deshalb keine Chance auf Bildung hatten, haben andere für einige Jahre eine Schule besucht oder waren sogar kurz davor, die Schule im Herkunftsland abzuschließen. Weiters unterscheiden sich die Lehrpläne in allen Ländern teils stark voneinander, weswegen selbst Gleichaltrige häufig einen unterschiedlichen Wissensstand haben. All das macht eine für alle sinnvolle und förderliche Beschulung sehr schwierig. Nichtsdestotrotz kann es helfen, Flüchtlingskinder so bald wie

²⁷⁷ Daschner, Flüchtlinge in der Schule, 16.

möglich in den Regelunterricht zu integrieren, den Unterricht stark zu individualisieren und Deutsch als Fremdsprache nicht nur in Sprachfächern, sondern auch in Sachfächern vermehrt einzubauen.²⁷⁸

Wie man mit diesen Herausforderungen, vor allem mit der Überforderung der Schüler:innen und Eltern sowie mit der Diskriminierung, welcher Flüchtlinge sehr häufig ausgesetzt sind, umgehen kann und welche konkreten Methoden es gibt, ist der Schwerpunkt der folgenden Kapitel.

6.5.2 Die Rolle der Lehrperson

Mit Kindern und Jugendlichen, die in ihrem jungen Alter bereits Krieg und Flucht erfahren haben und eventuell auch schwer traumatisiert sind, zu arbeiten, kann auch für Erwachsene sehr schwierig, herausfordernd und emotional belastend sein. Häufig fühlen sich Erwachsene, in der Schule vor allem Lehrer:innen, mit der Situation überfordert und wissen nicht, wie sie mit diesen Kindern und Jugendlichen umgehen sollen. Durch die bereits in Kapitel 6.2 erörterten Folgen eines Traumas kann es zu individuell ganz unterschiedlichen Reaktionen der traumatisierten Kinder und Jugendlichen kommen, was eine gesonderte Lösung für jedes einzelne Kind unumgänglich macht. Während einige zu Aggressionen neigen und es immer wieder zu augenscheinlich unbegreiflichen Wutausbrüchen kommt, reinszenieren andere wiederum das erlebte Trauma, verhalten sich manipulativ oder leiden unter Zwangsstörungen, die auch im Schulalltag zum Vorschein kommen. Auch das Gegenteil kann der Fall sein und traumatisierte Schüler:innen können versuchen sich absolut anzupassen, unsichtbar zu werden oder sich stark zurückzuziehen und zu isolieren. All diese verschiedenen Verhaltensweisen und Emotionen, mit denen sich Lehrer:innen in der Schule konfrontiert sehen, führen vermehrt dazu, dass sie sich hilflos und ausgelaugt fühlen und ein Gefühl der Ohnmacht spüren. Diese empfundene Hilflosigkeit, Verzweiflung und Überforderung führt nicht selten dazu, dass Schüler:innen mit Fluchterfahrung als unliebsam und nicht in die Gesellschaft eingliederbar stigmatisiert werden. Wie Miriam Schade betont, wird eine solche Einstellung allerdings weder den Betroffenen noch deren Leiden gerecht.²⁷⁹ Um die Schule zu einem sicheren Ort für alle zu machen, kann es für Lehrer:innen hilfreich sein zu lernen, wie mit geflüchteten Kindern und

²⁷⁸ Daschner, Flüchtlinge in der Schule, 16f.

²⁷⁹ Miriam Schade, Seelsorge mit traumatisierten Kindern am Beispiel von Krieg, Flucht und Ankunft im Zufluchtsland. In: Wege zum Menschen 71, H. 5 (2019) 395-409, hier 397.

Jugendlichen umgegangen werden kann, damit diese sich gehört, gesehen und in der neuen Schule aufgenommen fühlen.

Lehrer:innen können laut Schade, wenn sie offen dafür sind, in der Schule für ihre Schüler:innen zu Seelsorger:innen werden. Der Begriff *Seelsorger:in* bezieht sich im Normalfall nur auf jene Personen, die speziell für die Seelsorge ausgebildet wurden und auch in diesem Bereich hauptberuflich tätig sind. Im schulischen Kontext und bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen allerdings kann dem Begriff eine ganz andere Bedeutung zukommen. Anders als bei traumatisierten Erwachsenen wenden sich Kinder und Jugendliche meist nicht direkt an ausgebildete Personen, die in der Seelsorge tätig sind, sondern die Seelsorge ergibt sich häufig von einem Erwachsenen ausgehend, der das Leid des Kindes oder des Jugendlichen bemerkt und sich willentlich entscheidet zu helfen. Solche Menschen, auch wenn diese nicht explizit für die Seelsorge ausgebildet wurden, werden für das traumatisierte Kind oder den traumatisierten Jugendlichen zu Seelsorgenden. Es können also auch Lehrer:innen im schulischen Kontext diese Rolle einnehmen, selbst wenn sie keine spezielle Ausbildung zur Schulseelsorgerin oder zum Schulseelsorger absolviert haben. Durch die in den meisten Fällen nicht vorhandene Ausbildung im seelsorglichen oder psychologischen Bereich, kann eine solche Seelsorge für Lehrer:innen zu einer Herausforderung und auch emotional belastend werden.²⁸⁰ Um die emotionale Belastung, die durch das Annehmen um ein Flüchtlingskind für die Lehrperson entstehen kann etwas zu mindern, kann das Setzen von Grenzen hilfreich sein. Diese Grenzen sind nicht nur wichtig für die Lehrperson selbst, sondern auch für das Flüchtlingskind. Durch erfahrene Traumata sind Grenzen aller Art oft nicht mehr vorhanden, weswegen Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung oftmals Hilfe beim Wiederfinden und Einhalten dieser Grenzen brauchen. Zu diesen Grenzen zählen einerseits körperliche, aber auch seelische und emotionale Grenzen. Wenn ein Erwachsener Grenzen setzt, und das betroffene Kind lernt diese einzuhalten, kann das ein Gefühl von Struktur und Sicherheit ins Leben des Kindes zurückbringen. Umgekehrt bedeutet das auch, dass die Lehrperson zeigen muss, dass sie verlässlich und vertrauenswürdig ist und sich selbst auch an Regeln und Grenzen hält. Dazu gehört beispielsweise das Einhalten einer Zusage. Das Setzen von Grenzen hilft einerseits dem Kind wieder Struktur zu finden, andererseits hilft es auch der betroffenen Lehrperson sich von dem Leiden des Kindes abzugrenzen. Denn auch wenn

²⁸⁰ Schade, Seelsorge mit traumatisierten Kindern am Beispiel von Krieg, Flucht und Ankunft im Zufluchtsland, 401f.

Mitgefühl und Feingefühl Grundvoraussetzungen für die Seelsorge sind, so ist es ebenso essenziell, „das Leid des Kindes bei diesem zu belassen und es sich nicht selbst aufzubürden.“²⁸¹ Durch die Grenzen entsteht eine professionelle Distanz, die es der Lehrperson eher ermöglicht zu erkennen, was das Kind zum Zeitpunkt der Interaktion benötigt.²⁸²

Eine Abgrenzung der Lehrperson von den Belastungen der Kinder und Jugendlichen ist vor allem dann nötig, wenn Lehrkräfte häufig mit Traumata von Schüler:innen konfrontiert werden. Denn beschäftigt man sich selbst andauernd mit den Traumata anderer, kann es zu einer sekundären Traumatisierung kommen. Aufgrund dessen ist es unbedingt notwendig, auf das eigene Selbst zu achten, da ansonsten nicht nur die eigene Gesundheit leidet, sondern auch eine adäquate Unterstützung der betroffenen Schüler:innen unmöglich wird. Es kann hierbei hilfreich sein, ein Frühwarnsystem zu entwickeln und etwaige für die Gesundheit schädliche Symptome so bald wie möglich zu erkennen und gegenzusteuern. Essenziell ist es, einen Ausgleich abseits der Schule zu finden und, sofern möglich, auch Zusatzaufgaben im schulischen und privaten Umfeld abzugeben. Sollte die eigene Belastung zu stark werden, muss Hilfe von außen in Betracht gezogen werden.²⁸³ Christoph Braukhaus et al. betonen in Hinblick auf Hilfe von außen: „Zum richtigen Zeitpunkt Dritte hinzuzuziehen, ist kein Ausdruck von Schwäche, sondern zeugt von Rollenklarheit und Verantwortungsbewusstsein.“²⁸⁴ Dies sollten Lehrkräfte sich unbedingt bewusst machen.

Es sei hier angemerkt, dass es zum Teil auch professionelle Schulseelsorge in Österreichs Schulen gibt und die Schulseelsorger:innen in diesem Bereich gut ausgebildet sind. Ist allerdings kein:e Schulseelsorger:in am individuellen Schulstandort vorhanden oder wenden sich Schüler:innen mit Fluchthintergrund aus Vertrauensgründen zunächst an ihre Klassenlehrer:innen und nicht an dafür ausgebildete Seelsorger:innen, so finden sich Lehrer:innen oft selbst in der Rolle der Schulseelsorger:innen wieder.

In Gesprächen, die durch diese Art der Seelsorge entstehen können, kann es helfen mit den Schüler:innen nicht nur über die Herausforderungen und negativen Aspekte der Flucht und des Ankommens in Österreich zu sprechen, sondern den Fokus, wenn es passend erscheint, auch

²⁸¹ Schade, Seelsorge mit traumatisierten Kindern am Beispiel von Krieg, Flucht und Ankunft im Zufluchtsland, 403.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Braukhaus et al., Unterrichtsmaterial KIWI, 35.

²⁸⁴ Ebd.

auf vergangene positive Erlebnisse zu lenken. Es darf nicht vergessen werden, dass auch vor und in Zeiten des Kriegs und der Flucht positive und hoffnungsvolle Momente und schöne Begegnungen stattgefunden haben, an die sich die Schüler:innen vielleicht gerne erinnern möchten. Auch diesen positiven und schönen Erlebnissen Raum zu geben und diese wahrzunehmen, kann Kraft und Hoffnung schenken und dazu führen, dass das Flüchtlingskind nicht nur auf seine Vergangenheit und all die schrecklichen Erlebnisse, die es erlebt hat, reduziert wird, sondern als Mensch wahrgenommen wird, der ebenso glückliche Momente erfahren durfte. Um ein solches Gespräch über positive Erlebnisse einzuleiten, macht es Sinn, am Anfang nicht die Frage ‚Wie geht es dir?‘ zu stellen, die oftmals viel zu allgemein und floskelhaft wirkt und auch so beantwortet wird, sondern ganz konkrete Fragen zu stellen. Beispielsweise kann danach gefragt werden, wie Feste früher zu Hause gefeiert wurden und so eine positive Assoziation zur Vergangenheit hergestellt werden.²⁸⁵ In den Gesprächen sollten die Kinder und Jugendlichen auch in ihren Träumen und Zukunftsplänen bestärkt werden. Auch das schenkt Kraft und Hoffnung.²⁸⁶

In den meisten Fällen, vor allem aufgrund von Überbelastung der Lehrer:innen und fehlender Ausbildung, ist eine individuelle und ausgiebige Seelsorge nicht möglich. Eine intensive Auseinandersetzung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Form von Gesprächen braucht Zeit und Raum. Beides ist im stressigen Schulalltag oftmals kaum gegeben. Auch wenn umfassende Seelsorge nicht immer möglich ist, so kann wertschätzende Kommunikation, Struktur und Stabilität den Kindern und Jugendlichen bereits helfen, sich in ihrer neuen Schule wohl und angekommen zu fühlen. Lehrpersonen können einige Maßnahmen setzen, die den Kindern und auch ihren Eltern den Einstieg in einen neuen Lebensabschnitt erleichtern.²⁸⁷

Der allererste Schultag ist für alle Eltern und ihre Kinder mit viel Aufregung verbunden. Für Flüchtlingsfamilien bedeutet der Schulstart oft vor allem Unsicherheit gepaart mit Ängsten und Nervosität, da die Familien in den meisten Fällen nicht mit dem neuen Schulsystem vertraut sind und auch nicht wissen, was auf sie zukommt. Diese Ängste können Lehrpersonen den Familien nehmen, indem sie Informationen zur Verfügung stellen. Diese Informationen können beispielsweise beinhalten, wie der erste Schultag an der neuen Schule ablaufen wird. Auch können den Familien das Schulgebäude und die Räumlichkeiten, in denen sich das Kind

²⁸⁵ *Shah*, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 22.

²⁸⁶ Ebd. 29.

²⁸⁷ Ebd. 18.

größtenteils aufhalten wird, gezeigt werden. Dieses Wissen kann bereits Sicherheit geben und der Nervosität entgegenwirken. Einerseits wissen die Eltern so, wo sich ihr Kind tagsüber aufhält, andererseits wird auch dem Kind die Möglichkeit gegeben, sich mit den Räumlichkeiten vertraut zu machen. Eine essenzielle Rolle kommt vor allem auch den Klassenvorständ:innen zu, die den Eltern vorgestellt werden sollten, damit diese auch wissen, auf wen sie mit Anliegen jederzeit zukommen können.²⁸⁸ Hier ist allerdings zu bedenken, dass es eine mögliche Sprachbarriere geben kann und eventuell ein:e Dolmetscher:in zur Verfügung gestellt werden muss. Diese Funktion kann entweder ein:e Kolleg:in übernehmen, der/die vielleicht zufällig die Sprache der Eltern spricht, es können allerdings auch schulfremde Personen als Dolmetscher:innen herangezogen werden. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung bietet mit der Initiative *Wir verstehen uns!* bis Juni 2023 (Stand 03.01.2023) ein kostenloses Dolmetschservice an, welches entweder über Video oder Telefon in Anspruch genommen werden kann. Angeboten werden 17 Ad-hoc Sprachen, für welche innerhalb weniger Minuten ein:e passende:r Dolmetscher:in gefunden werden kann, und 30 Nebensprachen, die einige Tage im Vorhinein angefragt werden müssen.²⁸⁹

Im Zuge des Schuljahres ist es ebenso wesentlich, weiterhin mit den Eltern in Kontakt zu bleiben und ihnen das Gefühl zu geben, in den Schulalltag ihres Kindes miteingebunden zu werden. Besonders am Anfang des Schuljahres ist Geduld gefragt. Die Kinder und Jugendlichen brauchen Zeit, sich in die neue Umgebung einzufügen und sich an den neuen Alltag zu gewöhnen. Auch die Eltern müssen die neuen Eindrücke erst verarbeiten und lernen, wie sie ihre Kinder bestmöglich unterstützen können. Wenn Lehrer:innen Eltern kontinuierlich mitteilen, was ihr Kind und auch die Eltern in Bezug auf die Leistungen und das Benehmen in der Schule falsch machen, so kann dies für die Eltern beschämend sein und ihnen das Gefühl geben, nichts richtig machen zu können. Daher ist es besonders wichtig, Vertrauen zu den Eltern aufzubauen und ihnen bewusst zu machen, dass Lehrkräfte und Eltern zusammen und nicht gegeneinander arbeiten. In Gesprächen mit Eltern sollten daher auch kleine Fortschritte des Kindes mitgeteilt werden und der Fokus auf positive Entwicklungsschritte gelegt werden.²⁹⁰

²⁸⁸ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 18.

²⁸⁹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, *Wir verstehen uns!* Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen, k.D., online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html>> (03.01.2023).

²⁹⁰ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 28.

Diese Regeln gelten zwar besonders für die Gesprächsführung mit Flüchtlingsfamilien, aber natürlich auch für alle anderen Familien und deren Kinder.

6.5.3 Information und Kontakt

Um der Diskriminierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld entgegenwirken zu können, sind Information und Kontakt essenziell. Information kann vor allem helfen, Kategorisierung und Homogenisierung entgegenzuwirken. Ulrich Wagner und Jutta Wagner betonen, dass Kategorisierung zwar manchmal nützlich sein kann, allerdings aber zu starker Homogenisierung führen kann. Homogenisierung bedeutet in diesem Kontext, dass Menschen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden, zum Beispiel der Kategorie *Flüchtling*, oft als viel ähnlicher wahrgenommen werden, als sie eigentlich sind. Von derartigen Kategorisierungen rühren Stereotype, von welchen einige Gruppen besonders häufig betroffen sind. Obwohl Geflüchtete von außen als homogene Gruppe wahrgenommen werden, sind sie, genauso wie alle anderen Menschen, Individuen und sehr heterogen.

Die Betrachtung von Flüchtlingen als eine homogene Masse führt dazu, dass auch allen Personen der Gruppe negative Eigenschaften zugeschrieben werden. Diese Vorurteile entstehen häufig aus Generalisierungen von einzelnen Erfahrungen. Begeht ein Flüchtling beispielsweise eine Straftat, so wird dieses Verhalten und damit verbundene negative Eigenschaften folglich nicht selten der gesamten Gruppe zugeschrieben. Das passiert vor allem deshalb, weil Menschen zu „kognitiven Vereinfachungen“²⁹¹ tendieren. Negative Stereotype sind immer auch mit Emotionen verbunden, was dazu führt, dass diese Kategorisierungen und Vorurteile nicht nur die eigene Gefühlswelt, sondern letztlich auch das Verhalten gegenüber Flüchtlingen beeinflussen. Das kann dazu führen, dass Flüchtlinge verbal angegriffen oder gar körperlich verletzt werden.²⁹²

Auch im schulischen Kontext kommen Kategorisierungen eine tragende Rolle zu. Lehrer:innen unterscheiden nicht nur für sich selbst teilweise unbewusst im Unterricht zwischen inländischen Schüler:innen und Schüler:innen mit Fluchterfahrung, sondern es gibt auch offensichtliche Kategorisierungen. Ein Beispiel wären hier die sogenannten Deutschförderklassen, in welchen

²⁹¹ Ulrich Wagner, Jutta Wagner, Sozialpsychologische Erkenntnisse für die Arbeit in multikulturellen Klassenzimmern. In: Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels (Hg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (IFS Bildungsdialoge 1, Münster/New York 2017) 57-67, hier 58.

²⁹² Ebd.

Schüler:innen ohne oder mit nur wenigen Deutschkenntnissen und oftmals mit Fluchthintergrund getrennt von den Regelklassen unterrichtet werden. Wie Wagner und Wagner betonen, sind diese Kategorisierungen oft nicht nur sinnvoll und erforderlich, sondern bringen auch Gefahren mit sich. Ganz typisch machen sich Stereotype aufgrund von Kategorisierungen beispielsweise in der Unterrichtsplanung bemerkbar. Einer Klasse, die Großteils aus einheimischen Schüler:innen besteht, werden fordernde Aufgaben gestellt, während Klassen mit einem hohen Anteil an Flüchtlingskindern weniger Wissen und weniger Fähigkeiten zugetraut werden und deshalb werden die Aufgaben im Unterricht einfacher gehalten.

Um diesen Stereotypen, die durch Kategorisierung und Homogenisierung entstehen, entgegenzuwirken, haben sich Informationskampagnen als hilfreich und wirkungsvoll erwiesen. Hier ist vor allem essenziell, dass auf Falschinformation reagiert und diese richtiggestellt wird. Sollte zum Beispiel seitens der Eltern die Behauptung auftreten, dass Flüchtlingskinder in der Klasse die Qualität des Unterrichts gefährden oder diese in höherem Maße unterstützt werden als andere Schüler:innen, so ist dem entgegenzuwirken. Falschinformationen, die verbreitet werden, müssen also unbedingt mit Nachdruck richtiggestellt werden. Es kann sein, dass die Richtigstellung der Falschinformationen und ein Hinweis auf die tatsächliche schulische Realität nicht sofort bei Kolleg:innen, Eltern und Schüler:innen ankommen. Das hängt damit zusammen, dass Menschen prinzipiell danach streben, die eigenen Meinungen und Anschauungen immer wieder zu stärken. Besonders wenn Vorurteile gegen Flüchtlinge im eigenen sozialen Umfeld sehr vorherrschend sind, kann es schwerfallen, gegenteilige Meinungen und Informationen anzunehmen. Deshalb kann es sein, dass eine Gegeninformation nicht auf Anhieb bei dem jeweiligen Gegenüber ankommt, sondern Zeit und Geduld erforderlich ist.²⁹³

Wichtig ist in diesem Kontext auch, dass Flüchtlingskinder nicht dezidiert bevorzugt werden sollten, aber eindeutig klargestellt werden muss, dass Ausgrenzung und Hänseleien sowie Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung nicht geduldet werden und das schulische Personal hier klar gegen jegliche Anfeindungen vorgeht. Es kann vorkommen, dass auch Flüchtlinge untereinander Vorurteile haben und es hier zu Konflikten kommt. In solchen Fällen soll und muss ganz klar darauf hingewiesen werden, dass Diskriminierung in der Schule in keiner Form

²⁹³ Wagner, Wagner, Sozialpsychologische Erkenntnisse für die Arbeit in multikulturellen Klassenzimmern, 59f.

toleriert wird. Der Schutz aller Schüler:innen muss durch Erwachsene ganz klar gegeben sein, denn nur so kann die Schule tatsächlich ein sicherer Ort für alle am Schulleben Beteiligten sein.²⁹⁴

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass einige Mängel in der Schule nicht durch Flüchtlingskinder herbeigeführt werden, sondern durch sie überhaupt erst sichtbar werden. Zu diesen Missständen zählen vor allem Personalmangel und Mangel an sachlicher Ausstattung.²⁹⁵

Spezielle Workshops zur Rassismus- und Diskriminierungsprävention können bei der Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung an einer Schule hilfreich sein. Ein Beispiel, das hier zu nennen wäre, sind die Workshops der Asylkoordination Österreich, die für Kinder der 1. bis zur 13. Schulstufe verfügbar sind. Der Workshop *Alle da! Vielfalt und Respekt im Klassenzimmer!* ist für Schüler:innen zwischen sechs und zehn Jahren geeignet und hat das Ziel, die Vielfalt innerhalb der Gruppe sichtbar zu machen. Ebenso wird auf das Thema Flucht eingegangen und spielerisch erklärt, warum Menschen aus ihrer Heimat fliehen müssen. Die Kinder lernen so, „dass zwar nicht alle Kinder gleich, aber alle gleichwertig [sind].“²⁹⁶ Für Schüler:innen zwischen zehn und 14 Jahren eignet sich der Workshop *Stationen einer Flucht*, bei welchem ein allgemeiner Input zu Flucht und Asyl gegeben wird, andererseits aber auch ein Rollenspiel durchgeführt wird. Mindestens eine Person, die am Workshop mitwirkt, hat selbst Fluchterfahrung, teilt diese am Ende des Workshops mit den Schüler:innen und beantwortet Fragen.²⁹⁷ Im Zuge des Workshops *Afghanische Drachen*, der für Schüler:innen von zehn bis 14 Jahren geeignet ist, erzählen Geflüchtete aus Afghanistan über ihre Flucht, während sie mit den Kindern Drachen basteln. Für die Flüchtlinge symbolisiert das Drachensteigen Freiheit, da es von den Taliban in Afghanistan einst verboten wurde, und erinnert sie stark an ihre Heimat. Durch das gemeinsame Bauen eines Drachens werden die Schüler:innen nebenbei in das Thema Flucht eingeführt und erfahren von den Lebensrealitäten der geflüchteten Personen.²⁹⁸ Der Workshop *Antirassismus* beschäftigt sich intensiv mit strukturellem Rassismus und lässt

²⁹⁴ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 20f.

²⁹⁵ Wagner, Wagner, Sozialpsychologische Erkenntnisse für die Arbeit in multikulturellen Klassenzimmern, 60.

²⁹⁶ Asylkoordination Österreich, *Alle da! Vielfalt und Respekt im Klassenzimmer!*, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/alleda/>> (03.01.2023).

²⁹⁷ Asylkoordination Österreich, *Stationen einer Flucht*, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/stationeneinerflucht/>> (03.01.2023).

²⁹⁸ Asylkoordination Österreich, *Afghanische Drachen*, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/afghanischedrachen/>> (03.01.2023).

Schüler:innen von zwölf bis 14 Jahren in verschiedene Identitäten schlüpfen. Das Ziel des Workshops ist es, dass Schüler:innen erkennen, dass manche Personen eher mit Stereotypen und Rassismus zu kämpfen haben als andere. Im Anschluss werden ein Rollenspiel und eine Filmanalyse durchgeführt, anhand derer Strategien der Zivilcourage erarbeitet und erprobt werden.²⁹⁹ Für Schüler:innen ab 14 Jahren gibt es den Workshop *Rechtsweg Asyl*, bei welchem die Schüler:innen in die Rolle eines Flüchtlings schlüpfen oder zu Mitarbeiter:innen der Fremdenpolizei, der Asylbehörde oder einer Hilfsorganisation werden. Nach dem Planspiel reflektieren die Schüler:innen gemeinsam über die verschiedenen Rollen.³⁰⁰ Die Asylkoordination bietet ebenso Online-Workshops zum Thema an. Für Wiener Schulen sind die Workshops aufgrund von Förderungen der MA17 und dem Fonds Soziales Wien gänzlich kostenlos. Für Schulen in Niederösterreich und im Burgenland werden 150€ zuzüglich Fahrtkosten verlangt, für alle anderen Bundesländer muss extra bei der Organisation angefragt werden.³⁰¹

Ebenso wichtig wie Information ist auch Kontakt. Der Kontakt zwischen Menschen mit Vorurteilen gegenüber Flüchtlingen und Menschen mit Fluchterfahrung kann diesen Vorurteilen entgegenwirken. Besonders positiv wirkt sich ein solcher Kontakt auf die Reduktion von Stereotypen aus, wenn die Beteiligten einen ähnlichen Status haben, also beispielsweise Schüler:innen derselben Schule sind und gemeinsame Ziele anstreben, und der Kontakt zwischen den Beteiligten von Autoritäten, beispielsweise Lehrer:innen, bestärkt wird. So kann der Kontakt zwischen den Schüler:innen die Reduktion negativer Gefühle ermöglichen und dazu führen, dass Kategoriengrenzen abgemildert werden. Eine Kontaktaufnahme kann allerdings auch mit Schwierigkeiten verbunden sein, vor allem wenn Personen beteiligt sind, die bisher keine Erfahrung mit Flüchtlingen sammeln durften und somit eine ablehnende Haltung gegenüber jeglicher Kontaktaufnahme haben. Besonders förderlich kann in solchen Fällen die Feststellung sein, dass im sozialen Umfeld jener Personen, die Kontakt zu Geflüchteten ablehnen, sehr wohl Kontakt zu Flüchtlingen gepflegt wird und „die Offenheit der Gesellschaft [...] zur sozialen Norm gehört.“³⁰² In der Schule bedeutet das vor allem, dass im

²⁹⁹ Asylkoordination Österreich, Antirassismus, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/antirassismus/>> (03.01.2023).

³⁰⁰ Asylkoordination Österreich, Rechtsweg Asyl, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/rechtswegasyl/>> (03.01.2023).

³⁰¹ Asylkoordination Österreich, Workshops für Schulen, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/>> (03.01.2023).

³⁰² *Wagner, Wagner*, Sozialpsychologische Erkenntnisse für die Arbeit in multikulturellen Klassenzimmern, 61.

Schulalltag signalisiert werden muss, dass Kontakt zwischen unterschiedlichen Gruppen natürlich und auch erwünscht ist. Vielfalt sollte nicht nur innerhalb der Klassen sichtbar sein, sondern auch innerhalb des Kollegiums. Diese Vielfalt zu haben und zu leben, heißt auch, dass es Konzepte geben muss, die die Handhabung von Diversität und Heterogenität berücksichtigen. Diese müssen auch im Schulalltag umgesetzt werden und für alle an der Schule verbindlich gelten. Hierzu zählt insbesondere ein respektvoller Umgang miteinander. Damit ein respektvoller Umgang in der Schule herrschen und kulturelle Vielfalt positiv aufgefasst werden kann, braucht es oftmals auch außerschulische Unterstützungssysteme. Beispielsweise können Fortbildungen für das gesamte schulische Personal, nicht nur für Pädagog:innen, angeboten werden, die sowohl „fachliche Kompetenzen für den Bereich des Zweitspracherwerbs in allen Fächern als auch Kompetenzen im Umgang mit ungewohnten Verhaltensweisen beinhalten.“³⁰³

Ein kontaktförderndes Schulklima kann nicht von heute auf morgen umgesetzt werden und es bedarf konkreter Maßnahmen, um ein solches Schulklima zu erreichen. Die Kontaktaufnahme zwischen verschiedenen Gruppen kann zum Beispiel gezielt gefördert werden. Sollte es an einer Schule sogenannte Vorbereitungsklassen oder Deutschförderklassen geben, so ist in diesem Fall besonders darauf zu achten, dass die Schüler:innen dieser Klassen nicht vom Schulleben ausgeschlossen werden, sondern aktiv in gemeinsame Tätigkeiten mit den Regelklassen eingebunden werden. Dies kann beispielsweise die Teilnahme am gemeinsamen Werkstätten-, Sport-, Musik- oder Kochunterricht sein. Ebenso sollte sichergestellt werden, dass die Schüler:innen der Vorbereitungs- oder Deutschförderklassen alsbald am Regelunterricht teilnehmen können.³⁰⁴ Bei der Integration können Patenschaften innerhalb der Schule helfen. Kinder sollten dabei ermutigt werden, Flüchtlingskindern näherzukommen und mit ihnen zu interagieren. Auch hier können Sport, Musik und weitere Aktivitäten, bei welchen dem sprachlichen Verständnis eine eher untergeordnete Rolle zukommt, hilfreich sein.³⁰⁵ Besonders Gruppen- und Ballspiele eignen sich zur Kontaktaufnahme, ebenso wie Karten- oder Brettspiele, deren Regeln einfach zu verstehen sind. Diese Spiele fördern nicht nur den Kontakt zwischen den Schüler:innen, sondern auch die Gemeinsamkeit und den Zusammenhalt. Lehrer:innen sollten den Schüler:innen außerdem die Möglichkeit geben, sich kreativ auszudrücken, zum Beispiel beim Malen, Zeichnen oder sogar beim Töpfern. Weiters wäre es

³⁰³ *Wagner, Wagner*, Sozialpsychologische Erkenntnisse für die Arbeit in multikulturellen Klassenzimmern, 61.

³⁰⁴ Ebd. 61f.

³⁰⁵ *Shah*, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 19.

von Vorteil, wenn Hobbies, die das Flüchtlingskind in der Heimat ausgeübt hat, in der Schule weiterhin gefördert werden. Hier zu nennen wären beispielsweise verschiedene Sportarten oder das Spielen von Musikinstrumenten.³⁰⁶

Besuchen die Schüler:innen der Deutschförderklassen im Anschluss die Regelklassen, wird häufig beobachtet, dass sie dazu tendieren, Mitschüler:innen aus ihrem eigenen Kulturkreis zu suchen und eine eigene Gruppe zu bilden, die sich vom Rest der Klasse abgrenzt und isoliert. Um dem entgegenzuwirken, können Kontaktinterventionen gesetzt werden, die den Kontakt mit Mitschüler:innen anderer Herkunft veranlassen. Beispielsweise ist es möglich, die Schüler:innen in kulturell heterogene Kleingruppen zu teilen, in welchen sie gemeinsam Aufgaben lösen sollen. Um die Interaktion innerhalb der Gruppe zu gewährleisten, macht es Sinn, Aufgaben auszuwählen, die die Mitarbeit aller erfordern. Ein Exempel für eine solche Aufgabe wäre beispielsweise jedem Kind ein unterschiedliches Stück Information zu geben, das zur Erfüllung der Aufgabe notwendig ist. Somit wird der Austausch miteinander wesentlich.

Aber nicht nur direkter Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen ermöglicht den Austausch und somit den Abbau negativer Stereotype, sondern auch ein sogenannter *vorgestellter Kontakt*. Gemeint ist hiermit, dass keine unmittelbare physische Begegnung stattfindet, sondern der Kontakt tatsächlich nur vorgestellt wird. Die Bearbeitung von Erzählungen über Kontakte verschiedener Gruppen und eine Herstellung positiver Assoziationen zu Begegnungen dieser Art wäre ein Beispiel für diese Art des Kontakts. Ähnlich wie vorgestellter Kontakt kann auch virtueller Kontakt nützlich beim Abbau von Vorurteilen sein. Hierbei kommunizieren Schüler:innen mithilfe elektronischer Medien mit Schüler:innen aus anderen Herkunftsländern und lernen sich so näher kennen.³⁰⁷

Information, Bildung und Kontakt helfen, Stereotypen entgegenzuwirken, Diskriminierung zu verhindern und Rassismus zu vermeiden. Schulen sind bedeutende Orte, an denen all dies möglich ist.³⁰⁸ Es sei hier angemerkt, dass ein einzelner Workshop, eine einzige Übung oder eine Fortbildung das Problem der Diskriminierung nicht zu Gänze lösen werden. Es sind jedoch die kleinen Schritte, die zum Erfolg führen und die Schule nach und nach zu einem sicheren Ort machen.

³⁰⁶ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 23.

³⁰⁷ Wagner, Wagner, Sozialpsychologische Erkenntnisse für die Arbeit in multikulturellen Klassenzimmern, 62f.

³⁰⁸ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 21.

6.5.4 Klare Regeln und Struktur

Wie bereits in Kapitel 6.5.2 kurz angemerkt, sind für alle Schüler:innen, aber vor allem für Flüchtlingskinder, Struktur und klare Regeln äußerst bedeutsam. Festgelegte Regeln sowie Rituale und Routinen können den Kindern und Jugendlichen Halt geben und Schutz bieten. Besonders traumatisierte Kinder, denen Orientierung und Struktur auch zu Hause größtenteils fehlt, können von klaren Regeln profitieren. Zu viel Entscheidungsfreiheit ist oftmals gut gemeint, kann Kinder und Jugendliche aber auch verwirren und überfordern. Handelt es sich um sehr wichtige Entscheidungen, die für das betroffene Kind oder den betroffenen Jugendlichen besonders einschneidend sind, sollten diese natürlich nicht ohne das Kind oder den Jugendlichen getroffen werden. Hier ist also abzuwägen, ob es sich um wichtige oder eher unwichtige Entscheidungen handelt und die Kinder und Jugendlichen sind dort miteinzubeziehen, wo es für sie bedeutend ist.³⁰⁹

Stellt man am Anfang des Schuljahres klare Regeln für das Miteinander im Klassenraum auf, ist es sinnvoll, die Schüler:innen bei der Entwicklung dieser Regeln miteinzubeziehen. Es soll ihnen die Möglichkeit gegeben werden, für sie wesentliche Klassenregeln zu kommunizieren. Diese Miteinbeziehung der Schüler:innen beim Aufstellen der Klassenregeln kann eine positive Lernumgebung und ein positives Klassenklima schaffen. Deutlich formulierte Klassenregeln können das Empfinden von Stabilität innerhalb der Klasse stärken und auf Dauer zu einem ruhigen und harmonischen Klassenklima beitragen. Wie auch schon im Zuge der durchgeführten Befragung und in Kapitel 5.6 deutlich wurde, ist beim Formulieren der Regeln darauf zu achten, dass klare Konsequenzen im Falle einer Nichteinhaltung formuliert werden. Werden Schüler:innen bei der Aufstellung von Klassenregeln und Konsequenzen miteinbezogen, so sind sie auch eher bereit, diese einzuhalten und auch mögliche Konsequenzen bei Verstößen zu akzeptieren. Essenziell ist vor allem, dass die ausgemachten Konsequenzen bei Nichteinhaltung auch angewendet werden. Diese Disziplinarmaßnahmen sollen allerdings nicht nur strafen, sondern Schüler:innen vor allem dazu anregen, über ihr Verhalten zu reflektieren und im besten Fall daraus zu lernen. Möglich wäre zum Beispiel ein Gespräch zwischen dem Kind, das gegen eine Regel verstoßen hat, und der Lehrperson, worin das Verhalten hinterfragt und alternative Verhaltensweisen besprochen werden. Um zu ermöglichen, dass die Klassenregeln von allen Schüler:innen verstanden werden, ist eine

³⁰⁹ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 20.

Übersetzung dieser Regeln in die Herkunftssprachen der Schüler:innen unumgänglich. Die Regeln zum Beispiel in Form eines Plakats sichtbar im Klassenraum aufzuhängen ist ebenso sinnvoll.³¹⁰ Im Zuge eines Elternabends oder Informationsabends sollten die Eltern über die Klassenregeln in Kenntnis gesetzt werden, damit auch für sie Transparenz gegeben ist.³¹¹

Unterstützend zu den Klassenregeln ist das Einführungen von Routinen innerhalb der Klasse. Beispiele hierfür wären ein Morgenritual oder eine bestimmte Tagesstruktur.³¹² Genauso wie klare Regeln, schaffen auch Routinen im Schulalltag Stabilität und Sicherheit. Bereits sehr einfache Handlungen garantieren diese Routinen, wie das Besprechen des täglichen Stundenplans und der unterschiedlichen Fächer und Themen sowie der gleiche Ablauf zu Beginn und zu Ende des Schultages. Ein Schultag beginnt beispielsweise mit einer Besprechung, bei welcher wichtige Themen behandelt werden. Er endet wiederum zum Beispiel mit einer Zusammenfassung des Tages, einer kurzen Reflexion oder einem Lied.³¹³ Eine solche Einführung von Routinen ist in der Primarschule wesentlich einfacher als in einer Sekundarschule. Während an Primarschulen jede Klasse im Normalfall eine Klassenlehrkraft hat, die die Schüler:innen fast den ganzen Tag über betreut und begleitet, wird in den Sekundarschulen fast stündlich die Lehrkraft gewechselt. Weiters kommt hinzu, dass die Klassenvorständ:innen in den Sekundarschulen meist nur eine oder wenige Wochenstunden in der von ihnen geführten Klasse verbringen, da sie mehrere andere Klassen unterrichten müssen. Die Einführung von Routinen erweist sich in Sekundarschulen daher als wesentlich schwieriger. Es braucht in den Sekundarschulen dementsprechend die Zusammenarbeit aller in einer Klasse unterrichtenden Lehrkräfte, die sich auf eine Routine einigen und diese dann gemeinsam im Klassenraum ein- und über das Schuljahr verlässlich weiterführen.

Routinen, deren Umsetzung sowohl in der Primarschule als auch in der Sekundarschule gut durchführbar ist, sind jene, die sich auf bestimmte Ereignisse beziehen. Es ist hier zum Beispiel die Rede von Routinen zu Geburtstagen oder vor Ferien, die dem Schuljahr und nicht nur einem Tag oder einer Woche eine bestimmte Struktur geben. Eine einfache Routine kann sein, dass zum Geburtstag eines Kindes ein Geburtstagslied gesungen wird, oder nach den Ferien jedes Kind von Erlebnissen in der freien Zeit erzählen darf. Wichtig ist hier vor allem, dass die Kluft

³¹⁰ International Rescue Committee, *Healing Classrooms*, 23.

³¹¹ *Shah*, *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule*, 28.

³¹² International Rescue Committee, *Healing Classrooms*, 21.

³¹³ Ebd. 23.

zwischen den einzelnen Schüler:innen nicht zu sehr in den Vordergrund gerückt wird. Manche Kinder, nicht nur Flüchtlingskinder, bekommen zum Geburtstag vielleicht keine Geschenke oder der Familie ist es aus finanziellen Gründen nicht möglich, im Sommer in den Urlaub zu fahren. Um dem entgegenzuwirken, dass manche Kinder zu etwaigen Gesprächen über Geburtstage oder Ferien nichts beizutragen haben, ist eine Lehrkraft dafür zuständig, wie Hanne Shah es nennt, sich *erweiterte Fragestellungen* zu überlegen. Bei diesen erweiterten Fragestellungen geht es darum, eine Frage zu stellen, die den Schüler:innen eine Auswahl bietet und alle miteinbezieht. Eine solche Fragestellung könnte beispielsweise sein: „Wer möchte von seinen letzten Ferien berichten oder von irgendeinem schönen Erlebnis?“³¹⁴

6.5.5 Zugehörigkeitsgefühl und Wertschätzung

Um die individuelle Bedeutung aller Schüler:innen für das Funktionieren der Klassengemeinschaft zu untermalen, ist es wichtig, ein Gefühl der Zugehörigkeit für alle Schüler:innen zu schaffen und die gesamte Klasse an bestimmten Aufgaben teilhaben zu lassen. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es hier, den Schüler:innen zu zeigen, dass sie, ungeachtet ihrer Herkunft und ihrer individuellen Kompetenzen, ein Teil der Klassengemeinschaft sind und wertgeschätzt werden. Außerdem sind Lehrpersonen dafür verantwortlich, Beteiligungsmöglichkeiten für alle Schüler:innen der Klasse zu schaffen. Dieses Zugehörigkeitsgefühl bietet vor allem Flüchtlingskindern Sicherheit und hilft ihnen dabei, sich in einer Gruppe integriert und auch akzeptiert zu fühlen.

Schon die Art und Weise, Fragen an die Klasse zu stellen, kann dabei helfen, alle Schüler:innen einzubinden. Eine Option wäre, Fragen so zu stellen, dass die Schüler:innen entweder im Chor antworten müssen oder anhand von Handzeichen nonverbal eine Antwort formulieren. Eine solche Art der Fragestellung ermutigt oftmals alle Schüler:innen dazu, sich am Klassengeschehen zu beteiligen. Besonders für jene Schüler:innen, die sehr schüchtern oder unsicher sind, sind diese Fragetechniken von Vorteil. Auch kann die Lehrkraft selbst zufällig Schüler:innen aussuchen, die eine Frage beantworten sollen. Mit dieser Methode wird einerseits sichergestellt, dass alle Schüler:innen aufmerksam bleiben und am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, andererseits symbolisiert diese Technik auch, dass die Lehrkraft an allen Ideen und Antworten interessiert ist und auch Schüler:innen um Mitarbeit bittet, die sich im Normalfall

³¹⁴ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 25.

ungern selbständig melden. Voraussetzung für diese Technik ist eine entspannte und ruhige Klassenatmosphäre, die es den Schüler:innen ermöglicht, ohne Angst zu antworten.³¹⁵

Essenziell für das Gefühl der Zugehörigkeit ist das Gefühl, einen wichtigen Beitrag zum Klassenmiteinander und auch zum positiven Schulklima zu leisten. Besonders die Zusammenarbeit mehrerer Schüler:innen und Lehrkräfte in Form von Projekten hat sich als sehr förderlich für das Zugehörigkeitsgefühl erwiesen. Das gemeinsame Arbeiten und Schaffen vermittelt den Schüler:innen das Gefühl, gemeinsam etwas Sinnvolles und Gutes zu tun, und stärkt den Zusammenhalt unter den Schüler:innen. Zu derartigen Projekten, die positive Gefühle erwecken, zählen zum Beispiel das gemeinsame Aufräumen der Klasse, das Verschönern des Schulgebäudes durch Dekoration oder durch das Anlegen eines Gartens im Schulhof. Auch Mentoring oder Patenschaften innerhalb der Schule sind Projekte, die das Zugehörigkeitsgefühl stärken, den Schüler:innen vermitteln, einen wichtigen Beitrag zum Miteinander zu leisten und ihre Sozialkompetenzen auszubauen.

Eine weitere einfache Möglichkeit, um den Schüler:innen Anerkennung zu schenken und Wertschätzung entgegenzubringen, wäre das Aufhängen von Arbeiten der Schüler:innen im Klassenraum. Das können Zeichnungen, Aufsätze oder aber auch Plakate und Basteleien der Schüler:innen sein. Die Schüler:innen lernen so mitunter, dass sie auf Erarbeitetes stolz sein dürfen und ihre Arbeit auch von der Lehrkraft wertgeschätzt wird.

Eine besondere Rolle in Klassenräumen mit Schüler:innen unterschiedlicher Herkunft spielt weiters die Mehrsprachigkeit, welcher im Schulalltag eine wichtige Rolle zukommt. Das Einbeziehen verschiedener Sprachen gibt den Schüler:innen das Gefühl, dass sie und ihre Kompetenzen geschätzt und anerkannt werden.³¹⁶ Sprachen sollten einerseits visuell im Klassenraum präsent sein, zum Beispiel in Form von mehrsprachigen Plakaten. Auch ist es essenziell, dass die verschiedenen Sprachen hörbar sind und sich Schüler:innen regelmäßig als Expert:innen ihrer Sprache erleben, indem sie ihr Wissen über die Sprache mit ihren Mitschüler:innen und den Lehrkräften teilen dürfen.³¹⁷

³¹⁵ International Rescue Committee, *Healing Classrooms*, 24-27.

³¹⁶ Ebd. 26-28.

³¹⁷ Judith *Purkarthofer*, Sprachorganisation in Bildungsinstitutionen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule. In: Maria *Fürstaller*, Nina *Hover-Reisner*, Barbara *Lehner* (Hg.), *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung* (Frankfurt am Main 2018) 49-62, hier 59.

Nicht zu unterschätzen ist außerdem die wichtige Rolle, welche Lob in der Schule zukommt. Regelmäßiges Loben der Schüler:innen stärkt ihre Motivation, ihre Selbstwahrnehmung auch ihr Selbstwertgefühl. Auf Dauer führt Lob dazu, dass positive Verhaltensweisen gefördert werden und sich auch die schulischen Leistungen der Schüler:innen über die Zeit stark verbessern. Ebenso zeigt Lob den Schüler:innen, dass die Lehrkraft ihre Fähigkeiten schätzt und anerkennt. Im Gegensatz dazu wird das Selbstwertgefühl der Schüler:innen stark minimiert, wenn sie in der Klasse immerwährend Kritik, Demütigung und Diskriminierung erfahren und ihre Meinung nicht als wichtig anerkannt wird. Aufgrund dessen ist Lob für Verbesserungen im Verhalten oder in ihrer Arbeit wesentlich, da das die Schüler:innen motivieren kann weiterzuarbeiten und sich stets zu verbessern. Wichtig ist hier allerdings anzumerken, dass Schüler:innen keinesfalls für falsche Antworten oder negative Verhaltensweisen gelobt werden sollten. Das Loben von Fehlern führt nach und nach dazu, dass Schüler:innen sich bloßgestellt oder entmutigt fühlen. Stattdessen ist es vorteilhafter, Schüler:innen für ihre Anstrengungen und ihre Weiterentwicklung zu loben, etwaige Fehler aber zu korrigieren. So ist es für Schüler:innen schaffbar ohne Scham aus ihren Fehlern zu lernen und sich weiterzuentwickeln, da es sie ermutigt, sich verschiedenen Aufgaben zu stellen, ohne Angst davor haben zu müssen, einen Fehler zu begehen.

Durch gemeinsames Erreichen von Zielen ist es ebenso möglich das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken. Wenn Schüler:innen lernen sich realisierbare Ziele zu setzen und diese zu verfolgen, indem sie sich schwierigen Aufgaben und Anforderungen stellen, fördert dies in den meisten Fällen nachhaltig ihr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein. Wenn Ziele gesetzt werden, die dann von den Schüler:innen auch tatsächlich erreicht werden, erkennen sie, dass sich die Anstrengungen und die Bemühungen gelohnt haben und begegnen anspruchsvollen Aufgaben oder schwieriger erreichbaren Zielen mit größerer Motivation und Zuversicht. Besonders förderlich für das Zugehörigkeitsgefühl sind Klassenziele, an denen die Schüler:innen gemeinsam arbeiten müssen, um sie zu erreichen. Klassenziele stärken den Zusammenhalt und auch das Gemeinschaftsgefühl. Da Zielsetzungen geübt werden müssen und einen Prozess darstellen, unterstützt die Lehrkraft die Schüler:innen anfangs im besten Fall bei den Zielsetzungen, hilft ihnen individuelle sowie Klassenziele zu formulieren und bestärkt und ermutigt sie auf dem Weg zum Ziel.³¹⁸

³¹⁸ International Rescue Committee, Healing Classrooms, 30-32.

Da Flüchtlingskinder oft von Diskriminierung und Vorurteilen betroffen sind und aufgrund dessen häufig von anderen Schüler:innen aus der Klassengemeinschaft gedrängt werden, ist es besonders von Nöten, positive Bindungen innerhalb der Klasse zu fördern, um dem Ausschluss einzelner Schüler:innen entgegenzuwirken. Die Förderung positiver Bindungen kann außerdem eine gute Lernatmosphäre schaffen. Eine Möglichkeit, diese positiven Bindungen anzuregen und Schüler:innen zu Zusammenarbeit zu ermutigen, sind effektive Gruppenarbeiten. Während Gruppenarbeiten den Schüler:innen einerseits helfen, durch aktives Lernen Informationen besser zu verarbeiten und längerfristig abzuspeichern, regen sie andererseits auch Freundschaften sowie Austausch unter den Schüler:innen an. Das führt gleichzeitig dazu, dass die zuvor erwähnten Vorurteile gegenüber Flüchtlingskindern nach und nach schwinden und diese in die Klassengemeinschaft immer mehr eingegliedert werden. Gruppenarbeiten ermöglichen die Zusammenarbeit und den Austausch verschiedenster Schüler:innen und zeigen wiederum, dass sich viele Aufgaben gemeinsam gut bewältigen lassen. Während die Zusammenarbeit in Gruppenarbeiten den schwächeren Schüler:innen die Möglichkeit bietet, durch Kommunikation mit fachlich besseren Schüler:innen etwas Neues zu lernen oder Gelerntes zu festigen, sind Gruppenarbeiten auch für fachlich bessere Schüler:innen von Vorteil, da sie durch das Erklären und Unterstützen Gelerntes wiederholen und festigen können. Um auch im Zuge von Gruppenarbeiten die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen hervorzuheben, diese wertzuschätzen und zu fördern, sollte es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, die Gruppenarbeit, wenn es nicht im Speziellen um die Festigung einer Fremdsprache im Zuge der Gruppenarbeit geht, in ihrer Herkunftssprache durchführen zu dürfen. Zwar können Gruppenarbeiten fast immer im Unterricht eingesetzt werden, dennoch benötigen sie sorgfältige Erklärung und zeitliche Einplanung seitens der Lehrkraft. Werden Gruppenarbeiten regelmäßig durchgeführt und wird auf die Zusammensetzung der Gruppen sowie auf die Zusammenarbeit der Schüler:innen Wert gelegt, so können diese äußerst förderlich für den Zusammenhalt innerhalb der Klasse sein und das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler:innen stärken.³¹⁹

6.5.6 Therapeutische Hilfe

Wenn bereits verschiedene der zuvor genannten Maßnahmen gesetzt und Methoden ausprobiert wurden und diese augenscheinlich bei manchen Schüler:innen mit Fluchterfahrung keine

³¹⁹ International Rescue Committee, Healing Classrooms, 35.

Wirkung zeigen, sie sich nicht in die Klassengemeinschaft einfügen, stark unruhig oder aggressiv sind und auch dazu neigen, in depressive Stimmungen verfallen, benötigen diese in den meisten Fällen professionelle therapeutische Hilfe, die Lehrer:innen und Eltern nicht mehr bieten können. Auch wenn therapeutische Hilfe oft gebraucht wird, ist diese nicht immer verfügbar. Sollte es keine:n Schulpsycholog:in geben oder der/die Schüler:in die schulpsychologische Hilfe nicht in Anspruch nehmen wollen, so sollten die Eltern und auch das betroffene Kind dennoch ermutigt werden, andere Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen. Viele Organisationen und Institutionen bieten besonders für geflüchtete Menschen kostenlose psychologische Beratung und Unterstützung an, die die Betroffenen wahrnehmen können. Wenn es erwünscht ist, können auch Lehrkräfte den Kontakt zu Beratungsstellen herstellen und die Eltern bei der Vermittlung unterstützen.³²⁰

Eine konkrete Organisation, an die man sich in einem solchen Fall wenden kann, wäre zum Beispiel die Caritas. Mit ihrem Projekt *SINTEM* unterstützt die Caritas Menschen mit Fluchthintergrund und bietet ihnen in Wien und Niederösterreich kostenlos psychotherapeutische und psychologische Betreuung an. Die Therapeut:innen sind speziell in Traumatherapie geschult und arbeiten mit Sprachmittler:innen zusammen, die die Herkunftssprachen der Klient:innen sprechen.³²¹ Ebenso bietet die Caritas ein mobiles Interventionsteam an, das speziell in den Grundversorgungseinrichtungen in Wien für geflüchtete Menschen zuständig ist. Dadurch, dass das mobile Interventionsteam die Menschen unmittelbar in den Grundversorgungseinrichtungen aufsucht, erreicht das Team auch jene Menschen, die Hilfe benötigen, aber andere psychotherapeutische Angebote aus unterschiedlichen Gründen nicht nutzen können. Das Team bietet Einzelgespräche, aber auch Beratung in psychoedukativen Gruppen an. Auch hier wird mit Sprachmittler:innen gearbeitet. Ist eine Familie in einer Grundversorgungseinrichtung untergebracht, kann auch auf dieses Angebot hingewiesen werden.³²²

Nicht nur in Wien und Niederösterreich gibt es psychotherapeutische und psychologische Angebot für Flüchtlinge, sondern auch in allen anderen Bundesländern. In Salzburg kümmert

³²⁰ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 30.

³²¹ Caritas Wien, Sintem, k.D., online unter <<https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/asyl-integration/beratung-fuer-asylwerberinnen/psychosoziale-angebote/sintem>> (29.10.2022).

³²² Caritas Wien, MIT (Mobiles Interventionsteam), k.D., online unter <<https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/asyl-integration/beratung-fuer-asylwerberinnen/psychosoziale-angebote/mit-mobiles-interventionsteam>> (29.10.2022).

sich beispielsweise der Verein *Hiketides* um durch Flucht traumatisierte Menschen und bietet kultursensible Psychotherapie sowie auch klinisch-psychologische Behandlung an.³²³ Die Diakonie bietet in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Hilfsangebote an. In Tirol wäre hier auf *ANKYRA - Zentrum für interkulturelle Psychotherapie* als Anlaufstelle hinzuweisen. Das Ziel dieses Zentrums ist es, Flüchtlinge durch psychotherapeutische Hilfe im Umgang mit Traumata zu unterstützen und erfolgreiche Integration zu ermöglichen.³²⁴ In Oberösterreich wäre als Beispiel das *Therapiezentrum OASIS* der Volkshilfe Oberösterreich zu nennen, das sich ebenso mit der psychotherapeutischen und psychologischen Betreuung von Flüchtlingen mit traumatischen Erfahrungen auseinandersetzt und gezielte Therapien für die Betroffenen anbietet.³²⁵ In Kärnten können sich geflüchtete Menschen, die Hilfe aufgrund erlebter Traumata brauchen, an das Zentrum *ASPIS* wenden, in welchem psychotherapeutische und medizinische Betreuung und Beratung angeboten wird.³²⁶ Wird Hilfe im Burgenland benötigt, kann man sich an die Caritas wenden, die im Burgenland mit ihrem Projekt *Interkulturelle Psychotherapie Burgenland (IPB)* Flüchtlinge psychotherapeutisch unterstützt. Das Angebot kann in der Landeshauptstadt Eisenstadt oder in Oberwart in Anspruch genommen werden.³²⁷ In der Steiermark bietet mitunter das Zentrum *ZEBRA* Beratung und Therapie für geflüchtete Menschen. In diesem Zentrum arbeitet eine Vielzahl an Menschen, die Flüchtlinge nicht nur psychotherapeutisch begleiten, sondern auch Familienberatung oder Betreuung bei Patenschaften anbieten.³²⁸ In Vorarlberg bietet die Caritas mit der *Fachstelle Entlastung, Beratung und Orientierung (FEBO)* eine Anlaufstelle für geflüchtete Menschen, die traumatisiert sind und Hilfe benötigen. FEBO bietet nicht nur Psychotherapie, sondern mitunter auch generelle Beratung in Lebenskrisen.³²⁹

³²³ Hiketides, online unter <<https://hiketides.at/>> (01.11.2022).

³²⁴ Diakonie, ANKYRA – Zentrum für interkulturelle Psychotherapie in Tirol, k.D., online unter <<https://www.diakonie.at/unsere-angebote-und-einrichtungen/ankyra-zentrum-fuer-interkulturelle-psychotherapie-in-tirol>> (01.11.2022).

³²⁵ Volkshilfe Oberösterreich, Therapie-Zentrum OASIS (Psychosoziale Betreuung), k.D., online unter <<https://www.volkshilfe-ooe.at/die-volkshilfe/stuetzpunkte-bereiche/fluechtlings-und-migrantinnenbetreuung/betreuung-gesundheit/psychosoziale-betreuung-fuer-fluechtlinge/>> (01.11.2022).

³²⁶ Aspis, Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge und Opfer von Gewalt, k.D., online unter <<https://aspis.aau.at/>> (01.11.2022).

³²⁷ Caritas Burgenland, Psychotherapie für Flüchtlinge, k.D., online unter <<https://www.caritas-burgenland.at/hilfe-angebote/beratung-hilfe/beratung-fuer-menschen-in-lebens-u-beziehungskrisen/psychotherapie-fluechtlinge>> (01.11.2022).

³²⁸ ZEBRA, Team, k.D., online unter <<https://zebra.or.at/ueber-uns/team/>> (01.11.2022).

³²⁹ Caritas Vorarlberg, FEBO – Psychologische Betreuung von Flüchtlingen, k.D., online unter <<https://www.caritas-vorarlberg.at/hilfe-angebote/fluechtlinge/beratung-bildung/febo-entlastung-beratung-orientierung>> (01.11.2022).

In den einzelnen Bundesländern gibt es nicht nur die zuvor genannten Angebote, sondern mehrere Institutionen, Organisationen und Vereine, die therapeutische Hilfe für Flüchtlinge anbieten. Weiters sei angemerkt, dass auch selbständige Psychotherapeut:innen oft kostenlose Therapieangebote für Flüchtlinge zur Verfügung stellen. Je nach Situation und vorhandener Angebote in räumlicher Nähe müssen hier für jedes bedürftige Flüchtlingskind ganz individuell Entscheidungen getroffen werden, mit denen auch die Betroffenen einverstanden sind.

In den bisherigen Kapiteln dieser Masterarbeit wurde einerseits auf die politische Situation in den Herkunftsländern nach Österreich geflüchteter Menschen eingegangen, um Fluchthintergründe nachvollziehen und etwaige Traumata einordnen zu können. Andererseits wurde die Situation im Ankunftsland Österreich und die Situation an österreichischen Schulen erörtert. Ebenso wurde Bezug auf das Konzept der Traumapädagogik genommen und einige Maßnahmen aufgezählt, anhand derer Lehrer:innen Schulen zu sicheren Orten für Schüler:innen mit Fluchthintergrund machen können. Im nächsten Kapitel soll die bereits beleuchtete Theorie mit der Praxis im Geschichtsunterricht verbunden und Methoden für den Geschichtsunterricht vorgestellt werden.

7. Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht

Seit den Fluchtbewegungen aus Syrien, Afghanistan und der Ukraine gewinnt das Unterrichten traumatisierter Schüler:innen immer mehr an Bedeutung. Obwohl es in Österreichs Schulen schon seit jeher durch verschiedene Traumata belastete Kinder und Jugendliche gab, so ist die Thematik besonders in den letzten Jahren relevanter geworden. Durch Krieg und Flucht hat sich der Anteil an traumatisierten Kindern und Jugendlichen an Österreichs Schulen vergrößert, Lehrer:innen haben dadurch immer mehr mit traumatisierten Schüler:innen zu tun und müssen ihren Unterricht dementsprechend verändern, anpassen und individualisieren.³³⁰ Inwiefern diese Veränderung möglich und machbar ist, soll in den nachstehenden Abschnitten besprochen werden. Aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas sowie mangelnder wissenschaftlicher Literatur wird es nicht möglich sein, konkrete Lösungsansätze zu bieten, viel eher sollen mögliche Herangehensweisen diskutiert und verschiedene Überlegungen skizziert werden.

Da Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund in Österreich bereits recht früh, nämlich nach spätestens vier Semestern (siehe Kapitel 4.4), in den Regelunterricht eingegliedert werden und

³³⁰ Braukhaus et al., Unterrichtsmaterial KIWI, 26.

gemeinsam mit ihren Klassenkolleg:innen in allen Schulfächern unterrichtet werden, stellt sich nun die Frage, wie sich im Geschichtsunterricht an die Themen Krieg und Flucht angenähert werden kann, ohne Schüler:innen mit Fluchthintergrund, deren Fluchterfahrung häufig noch nicht lange zurückliegt, dabei zu retraumatisieren. Hier läge nahe, derartige Themen auszusparen und im Unterricht nicht zu behandeln. Dies ist jedoch weder möglich und höchst problematisch, wie die folgenden Abschnitte zeigen.

7.1 Lehrplanbezug

Zuallererst sei erwähnt, dass es in Österreich verpflichtend einzuhaltende Lehrpläne für die in den jeweiligen Schularten und Schulfächern zu unterrichtenden Inhalte gibt. Das bedeutet, dass Lehrer:innen rechtlich dazu verpflichtet sind, die vorgegebenen Inhalte zu lehren. Verankert ist diese Bestimmung in §17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) wie folgt:

(1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen.³³¹

Wie unter anderem aus dem SchUG hervorgeht, ist nicht nur ein nach dem Lehrplan ausgerichteter Unterricht verpflichtend, sondern sollte im Zuge des Unterrichts vor allem auch ein Gegenwartsbezug hergestellt werden. Betrachtet man die politischen Ereignisse der Gegenwart, so wird man feststellen, dass es hier so gut wie unmöglich ist, bei der Herstellung eines Gegenwartsbezugs im Geschichtsunterricht die Themen Krieg und Flucht auszusparen. Ferner sind die Themen in den einzelnen Lehrplänen der verschiedenen Schularten für das Fach Geschichte fest verankert. Um diese Verankerung in den Lehrplänen zu veranschaulichen, werden folglich Ausschnitte aus dem Lehrplan für das Fach Geschichte in der Mittelschule

³³¹ BGBl. Nr. 472/1986: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). In: Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 11.03.2023, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>> (11.03.2023).

angeführt. Der Lehrplan der Mitteschulen wurde als exemplarisches Beispiel gewählt, da statistisch gesehen Mittelschulen neben Sonderschulen und Polytechnischen Schulen den größten Anteil an Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache haben (siehe Kapitel 5.6) und daher auch davon auszugehen ist, dass diese Schulart einen sehr hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund verzeichnet.

Im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an Österreichs Mittelschulen sind Themen wie Krieg und Flucht, ob direkt oder indirekt, fest verankert. In der Bildungs- und Lehraufgabe des Lehrplans ist zum Beispiel festgelegt, dass „das Bewusstsein [von Schüler:innen] für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten [...] zu schärfen [ist].“³³² Unter *Grundbereiche und Dimensionen* ist beispielsweise die Beschäftigung „[m]it dem Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, mit wirtschaftlichen Entwicklungen und ihren Folgen sowie mit Kultur und Religion, ferner mit zentralen Merkmalen des Politischen, dh. mit Macht und Herrschaft, Verteilung und Konflikt“³³³ vorgegeben. Auch unter den Angaben zu den Bildungsbereichen sind „[i]nsbesondere der Umgang mit gesellschaftlichen Minderheiten [und] die Achtung demokratischer Werte und Grundrechte“³³⁴ festgehalten. Im Modul 5 der 2. Klasse kommen vor allem „Konflikte und Umgang mit Religion(en) [...] sowie deren Rolle in Herrschaftsstrukturen“³³⁵ vor, in Modul 9 rücken „Kinderrechte als persönliches Recht der Schülerinnen und Schüler“³³⁶ in den Fokus. Besonders im Modul 4 der 3. Klasse kommt dem Thema Krieg eine große Bedeutung zu, denn Schüler:innen sollen hier „[d]ie Problematik von Krieg, insbesondere des Ersten Weltkriegs, im Zusammenhang mit sich wandelnden europäischen Mächteverhältnissen, neuen Staatsordnungen und Nationalitätenkonflikten erläutern [und h]istorische Friedenslösungen analysieren und vergleichen sowie im Hinblick auf gegenwärtige politische Konflikte beurteilen.“³³⁷ Modul 5 setzt sich speziell mit Migration auseinander und Schüler:innen sollen in diesem Modul lernen, „[d]ie Begriffe Migration, Asyl und Integration [zu] erarbeiten; [w]eltweite

³³² BGBl. II Nr. 185/2012: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Mittelschulen bekannt gemacht werden. In: Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 11.03.2023, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>> (11.03.2023).

³³³ Ebd.

³³⁴ Ebd.

³³⁵ Ebd.

³³⁶ Ebd.

³³⁷ Ebd.

Migrationsbewegungen [zu] vergleichen und Ursachen [zu] ermitteln, [weitere] [d]urch Migration entstehende Herausforderungen in Auswanderungs- und Einwanderungsländern analysieren und mögliche Lösungen diskutieren.“³³⁸ Das Modul 5 der 4. Klasse beschäftigt sich mit dem Holocaust/der Shoah, mit Genoziden und Menschenrechten. Hierbei soll „[der] Begriff Genozid definier[t], Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts an Beispielen [verglichen] sowie die gesellschaftlichen Folgen [herausgearbeitet] und die Funktionen und Möglichkeiten des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UNO damit in Verbindung [gebracht werden]“.“³³⁹

Wie aus den angeführten Beispielen aus dem Lehrplan der Mittelschulen hervorgeht, beinhalten beinahe alle historischen und politischen Themenkomplexe die Phänomene Krieg und/oder Flucht, da diese im Laufe der Jahrhunderte unsere Welt verändert und nachhaltig geprägt haben. Ein Aussparen dieser Themen aufgrund von Angst vor Retraumatisierung wäre also einerseits aus rein rechtlicher Sicht gesehen nicht möglich und andererseits aufgrund der signifikanten Verbindung von Krieg und Flucht zu Ereignissen der Vergangenheit und Gegenwart undenkbar. Würde man die Themenfelder Krieg und Flucht zur Gänze im Geschichtsunterricht ausklammern, so würde wohl nur eine minimale Anzahl an historischen und politischen Ereignissen übrigbleiben, die in keiner Weise mit Krieg oder Flucht in Verbindung zu bringen sind und demnach im Unterricht behandelt werden könnten.

7.2 Bildungsziele

Abgesehen vom Lehrplan und der somit gegebenen rechtlichen Verpflichtung von Lehrpersonen Krieg und Flucht zu unterrichten, gibt es auch noch weitere Gründe, die Themen im Unterricht aufzugreifen.

Wie Hanin Ibrahim in ihrem Artikel über die Wichtigkeit des Geschichtsunterricht schreibt, „hat [dieser] das Potenzial, einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Konflikte zu leisten.“³⁴⁰ Aufgrund dessen erweist es sich als wesentlich, im Geschichtsunterricht vergangene Ereignisse zu betrachten und diese mit gegenwärtigen Veränderungen in Verbindung zu bringen. Dadurch können Schüler:innen lernen, die Vergangenheit zu verstehen und Schlussfolgerungen für die

³³⁸ BGBl. II Nr. 185/2012, Lehrpläne der Mittelschulen.

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Hanin Ibrahim, Geschichtsunterricht. Die Welt retten – in nur 45 Minuten? In: Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, 19.05.2023, online unter <<https://deutsches-schulportal.de/kolumnen/kreidestaub-geschichtsunterricht-die-welt-retten-in-nur-45-minuten/>> (11.03.2023).

Gegenwart zu ziehen. Ebenso sind historische und politische Ereignisse Teil des Alltags der Schüler:innen und begegnen ihnen einerseits zum Beispiel in Form von Denkmälern, Inschriften auf Gebäuden, aber auch in den Medien, beispielsweise in Zeitungen, im Fernsehen und Radio aber vorrangig auch in den sozialen Netzwerken. Ibrahim fasst diese Gegenwärtigkeit von Geschichte wie folgt zusammen: „Geschichte ist quasi alles und überall, oder, andersherum: Alles Gewordene hat auch eine Geschichte.“³⁴¹ Sie betont, dass es die *eine* Geschichte aber gar nicht gibt und Geschichtsdarstellung immer nur einen Versuch darstellt, die Vergangenheit nachzubilden. Durch den Geschichtsunterricht und die Rekonstruktion von Vergangenheit sollen Schüler:innen nicht nur lernen, sich in der Vergangenheit zu orientieren, sondern ebenso ihre eigenen Urteile und Deutungen zu bilden. Diese beeinflussen auch das eigene Handeln im Jetzt. Aufgezeigt soll im Geschichtsunterricht vor allem werden, dass historische Ereignisse und ihre Auswirkungen nicht nur „schicksalhafte Fügungen [waren, sondern,] dass es stets Handlungsalternativen gab und gibt.“³⁴² Ein Besprechen dieser Handlungsalternativen kann Schüler:innen die Fähigkeit geben, eine Haltung zu derzeitigen Entwicklungen einzunehmen und zu erkennen, wie problematisch beispielsweise Diskriminierung, Rassismus und Ausgrenzung sind und, dass es nötig ist, Frieden zu schaffen und demokratische Werte zu wahren und zu leben.³⁴³ Ferner können Mitschüler:innen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen dadurch auch lernen, die Geschichte ihrer Mitschüler:innen besser zu verstehen, ihnen sensibler zu begegnen und diese nicht zu diskriminieren. Eine Auseinandersetzung mit den Themen Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht stärkt also im besten Fall den Klassenzusammenhalt und schafft auf lange Sicht gesehen ein positives Klassenklima, in welchem sich alle Schüler:innen, ungeachtet ihrer persönlichen Geschichte, wohlfühlen dürfen. Die von Ibrahim genannten Gründe decken sich zu einem großen Teil mit den Gründen, die die Lehrpersonen im Zuge der Befragung für die Frage *Warum greifen Sie das Thema Krieg und Flucht gezielt im Geschichtsunterricht auf?* genannt haben. Besonders häufig angegeben wurden die Aktualität sowie die Omnipräsenz des Themas, die Bewusstseins-schaffung und das Lernen aus der Vergangenheit. Auch der Lehrplanbezug wurde zweimal erwähnt.

³⁴¹ Ibrahim, Geschichtsunterricht.

³⁴² Ebd.

³⁴³ Ebd.

Ein Aussparen der Themen gestaltet sich also als problematisch, da dies bedeuten würde, Schüler:innen ohne Fluchthintergrund Informationen vorzuenthalten und ihnen die Chance zu nehmen, sich eigene Meinungen hinsichtlich gegenwärtiger politischer Ereignisse zu bilden. Durch diesen Mangel an Wissen ist es den Schüler:innen folglich auch nicht möglich, sich reflektiert mit derartigen Themen auseinanderzusetzen. Besonders aufgrund der medialen Präsenz von Krieg und Flucht und der hohen Konsumation von sozialen Medien laufen Kinder und Jugendliche häufig Gefahr, sogenannte *Fake News* zu konsumieren und diese nicht als solche zu erkennen. Fake News sind bewusste Falschmeldungen, die oftmals vor allem für politische Zwecke genutzt werden und Leser:innen beeinflussen und in eine bestimmte Richtung lenken sollen.³⁴⁴ Durch im Geschichtsunterricht erworbene Reflexionsfähigkeiten und Wissen über vergangene und aktuelle Geschehnisse können Schüler:innen Fake News einfacher erkennen und fragwürdige Schlagzeilen eher hinterfragen.

Die medialen Debatten rund um Menschen mit Fluchthintergrund sind häufig von Unwissen und Vorurteilen geprägt. Einerseits wird damit nicht nur Angst geschürt, sondern auch Aggression und Gewalt gegenüber Flüchtlingen gefördert. erinnert man sich an die Ereignisse des Zweiten Weltkrieges, so zeigt sich, dass ein solches Denken, Angst und Aggressivität die Vernichtung ganzer Bevölkerungsgruppen anregten und ermöglichten. Durch Aneignung von Wissen, Aufklärung über Vorurteile und Begegnungen mit unterschiedlichen Menschen kann dem entgegengewirkt werden. Die Schule und besonders der Geschichtsunterricht können hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.³⁴⁵

7.3 Leitlinien für den Unterricht

Das zu Beginn dieser Masterarbeit zu findende Zitat „Flüchtlingskinder brauchen keine Sonderbehandlung, aber eine sensible Behandlung“³⁴⁶ soll maßgebend für die folgenden Ausarbeitungen zur Arbeit mit Flüchtlingskindern im Geschichtsunterricht sein. Denn während Schüler:innen mit Fluchthintergrund eine sensible Behandlung brauchen, sollen sie keine Stigmatisierung aufgrund ihrer persönlichen Lebensgeschichten erfahren. Da Schüler:innen mit Fluchthintergrund im Normalfall so behandelt werden möchten, wie auch ihre Mitschüler:innen ohne Fluchthintergrund, gilt es darauf zu achten, für sie keine Sonderregeln aufzustellen,

³⁴⁴ Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig, Silke Grafe, Medienbildung in Schule und Unterricht (3., durchgesehene und aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn 2021) 21.

³⁴⁵ Shah, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, 21.

³⁴⁶ Ebd. 19.

sondern die Regeln, die in der Klasse einzuhalten sind, auch für sie geltend zu machen.³⁴⁷ Folgend sollen allgemeine Hinweise zur Herangehensweise an die Themen Krieg und Flucht im Unterricht gegeben werden, auf Materialsammlungen hingewiesen werden und einige generelle Anregungen angeführt werden.

7.3.1 Allgemeine Hinweise zur Herangehensweise

Die UNICEF hat in ihrer Broschüre zum Krieg in der Ukraine einige allgemeine Ideen für die Herangehensweise an das Thema Krieg im Unterricht zusammengestellt, welche nicht nur in Klassen mit Schüler:innen ohne Fluchthintergrund, sondern auch in Klassen mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen zum Einsatz kommen sollten. Zuallererst erwähnt wird die Wichtigkeit des offenen Dialogs, in welchem Schüler:innen angeregt werden sollen, ihre Gedanken mitzuteilen und auch, verbal oder non-verbal, dazu ermutigt werden sollen zu zeigen, wenn ihnen etwas emotional nahe geht.³⁴⁸ Hierbei zum Einsatz kommen können auch die in Kapitel 6.4.3 erklärte Stopp-Regel oder das in Kapitel 6.4.4 vorgestellte Stimmungsbarometer. Durch das Stimmungsbarometer können Schüler:innen zeigen, wenn sie sich beispielsweise stark belastet fühlen. Anhand des Stimmungsbarometers kann auch vor Beginn einer Unterrichtsstunde die allgemeine Stimmung in einer Klasse erhoben werden und dann entschieden werden, inwiefern es möglich ist, eventuell schwierige und aufwühlende Themen zu behandeln. Sollte die Stimmung in der Klasse gut sein, können Themen wie Krieg und Flucht eher besprochen werden. Ist die Stimmung von Beginn an eher ungünstig oder sind die Schüler:innen emotional bereits durch äußere Umstände oder zum Beispiel durch Konflikte innerhalb der Klasse aufgewühlt, sollte ein weniger belastendes Thema gewählt werden. Aufgrund möglicher Unvorhersehbarkeiten in Bezug auf die Gefühlslage der Schüler:innen kann es von Vorteil sein, einen Plan B für Unterrichtsstunden zur Hand zu haben.

Wurden im Klassenraum Regeln, die ein friedvolles Miteinander gewährleisten sollen, erarbeitet und aufgestellt, ist es ebenso essenziell, dass diese Regeln im Geschichtsunterricht eingehalten werden. Bei heiklen und zum Teil auch kontroversen Themenkomplexen wie Krieg und Flucht kommen vor allem Regeln für respektvolle und rücksichtsvolle Kommunikation zum Einsatz. Sollte es keine Regeln geben, wäre es wichtig, diese vor der Unterrichtseinheit aufzustellen oder die Schüler:innen an allgemein in der Gesellschaft geltende Gesprächsregeln

³⁴⁷ Braukhaus et al., Unterrichtsmaterial KIWI, 35.

³⁴⁸ UNICEF (Hg.), Mit Schüler*innen über den Krieg in der Ukraine und Flucht sprechen. Handreichung für Lehrkräfte (Köln 2022) 2.

zu erinnern. Eine sensible Herangehensweise und respektvolle Gesprächsführung von Seiten der Lehrperson ist wesentlich, ebenso eine klare Haltung gegenüber Diskriminierung. Vor Beginn der Unterrichtseinheit sollte auf jeden Fall betont werden, dass eine emotionale Reaktion der Schüler:innen auf schwierige Themen nachvollziehbar ist und dass sich diese bei Fragen oder Ängsten an die Lehrkraft oder andere erwachsene Bezugspersonen wenden können.³⁴⁹ Auch kann, wenn vorhanden, auf die Schulsozialarbeiter:innen oder Schulpsycholog:innen in der Schule hingewiesen werden. Schüler:innen sollten außerdem darüber informiert werden, dass es Angebote wie beispielsweise *Rat auf Draht*³⁵⁰ gibt, falls sie anonym mit jemandem außerhalb der Schule sprechen möchten.³⁵¹

Eine nicht unwichtige Rolle in Unterrichtseinheiten zu Flucht und Krieg spielt die UN-Kinderrechtskonvention. Auch wenn in den letzten Jahren besonders in Kriegsgebieten Kinderrechte schwer verletzt wurden, so ist es dennoch von Nöten zu betonen, dass Kindern Schutz und Fürsorge zustehen und die UN-Kinderrechtskonvention ein wichtiges Instrument darstellt, anhand dessen Kinderrechtsverletzungen benannt werden können. Ebenso kann auf die allgemeinen Menschenrechte hingewiesen werden, die besagen, „dass jeder Mensch von Geburt an gleich wertvoll ist und deswegen alle Menschen dieselben grundlegenden Rechte haben.“³⁵²

Vor allem in Hinblick auf den Krieg in der Ukraine ist zu beachten, dass, wenn Kinder ukrainischer oder russischer Herkunft Teil des Klassenverbands sind, möglicherweise emotionale Auseinandersetzungen entstehen. Es kann daher hilfreich sein, das Thema so allgemein und global wie möglich zu behandeln, damit sich die Kinder nicht persönlich angegriffen, verurteilt oder bloßgestellt fühlen. Dennoch sollte offen angesprochen werden, dass im Moment Kinder und Jugendliche mit russischen Wurzeln womöglich Diskriminierung ausgesetzt sind. Hierbei ist es wichtig zu betonen, „dass eine Gruppe von Menschen nicht für etwas verantwortlich gemacht werden sollte, was einige wenige Menschen aus dieser Gruppe getan haben.“³⁵³

³⁴⁹ UNICEF, Mit Schüler*innen über den Krieg in der Ukraine und Flucht sprechen, 2.

³⁵⁰ Anmerkung: Kostenlose Beratung für Kinder und Jugendliche via Anruf, Chat oder Online-Nachricht.

³⁵¹ UNICEF, Mit Schüler*innen über den Krieg in der Ukraine und Flucht sprechen, 4.

³⁵² Ebd. 3.

³⁵³ Ebd.

7.3.2 Materialsammlungen und Methoden

Obwohl Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund schon seit Jahren in Österreich unterrichtet werden, so gibt es nur sehr wenig Material, welches für die Arbeit mit geflüchteten und teils traumatisierten Kindern im Geschichtsunterricht herangezogen werden könnte. Der Fokus liegt vielmehr auf sprachsensiblen Unterricht oder auf der allgemeinen Vermittlung der Themen Krieg und Flucht, ohne dabei die Anwesenheit etwaiger Schüler:innen mit Fluchterfahrung in den Klassenräumen in Betracht zu ziehen. Im Vergleich zu Kriegen in anderen Ländern wie beispielsweise Syrien oder Afghanistan, lässt sich relativ viel Material zum Krieg in der Ukraine finden. Dies ist wohl damit zu erklären, dass dieser Krieg mitten in Europa unweit von Österreich stattfindet und Schüler:innen in Österreich aufgrund der geografischen Nähe womöglich besondere Angst verspüren. Weiters gibt es in Schulen auch Schüler:innen, deren Familien aus der Ukraine stammen und nach Österreich immigriert sind und deren Verwandte und Bekannte nun von der Situation in der Ukraine betroffen sind. Dadurch ergibt sich für viele Schüler:innen auch ein persönlicher Bezug zum Krieg. Viele Organisationen bieten kostenlose Materialsammlungen zum Download an, die für die Unterrichtsplanung sensibler Themen herangezogen werden können. Erwähnt seien hier vor allem die Unterrichtsmaterialien der UNICEF zum Thema Kinderrechte³⁵⁴, die Materialien der UNHCR zur Arbeit mit Asylsuchenden, Migrant:innen und Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund, die auch bei der Erstellung dieser Masterarbeit oftmals zum Einsatz kamen, und die Materialien des ÖIF. Letztere beziehen sich stark auf den DaF/DaZ Unterricht und legen ihren Fokus auf die sprachensible Vermittlung von Inhalten, was bei Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache hilfreich sein kann. Zusätzlich beinhalten die Materialien auch politische Themen, wie beispielsweise das Wahlrecht oder die Europäische Union.³⁵⁵ Daher können auch die Angebote des ÖIF für den Geschichtsunterricht genutzt werden.

Es muss an dieser Stelle abermals betont werden, dass es zum Geschichtsunterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nur sehr wenig Literatur gibt. Wie eingangs erwähnt, fokussiert sich die vorhandene Literatur vorrangig auf die sprachensible Vermittlung fachlicher Inhalte und auf das Unterrichten der Themen Krieg und Flucht in Klassenzimmern

³⁵⁴ Anmerkung: zu finden unter <<https://www.unicef.de/informieren/schulen/unterrichtsmaterial>> (11.03.2023)

³⁵⁵ Anmerkung: zu finden unter <<https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/materialien-zum-kostenlosen-download/materialien-mit-schwerpunkt-oesterreich>> (11.03.2023)

ohne Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund. Auch beschäftigt sich die Literatur, deren Fokus auf geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schule liegt, nicht speziell mit dem Geschichtsunterricht, sondern mit der erfolgreichen schulischen Integration dieser Schüler:innen und auf das Schaffen von Sicherheit innerhalb der Schule. Aus diesem Grund wurde in den folgenden Ausarbeitungen versucht, bereits in vorangegangenen Kapiteln erörterte Inhalte mit dem Geschichtsunterricht im Speziellen in Verbindung zu bringen und mögliche Herangehensweisen herauszuarbeiten. Allgemein gilt allerdings, ähnlich wie auch beim Konzept der Traumapädagogik, dass es keineswegs ein Patentrezept für den Unterricht mit durch Flucht traumatisierten Kindern und Jugendlichen gibt. Vielmehr ist das Unterrichten dieser Schüler:innen ein Herantasten an unterschiedliche Themen und ein Erproben verschiedener Methoden und Materialien. Zudem ist ein generell sensibler Umgang mit den Schüler:innen maßgebend und eine Reflexion von Unterrichtseinheiten oder einzelner Situationen für die Lehrperson unabdinglich. Je nach Schüler:in wird die Herangehensweise eine andere sein und Lehrpersonen müssen sich darauf einstellen, bei der Arbeit mit Flüchtlingskindern der Individualisierung ihres Unterrichts eine besonders hohe Wertigkeit zuzuschreiben.

Bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung müssen speziell bei der Aufbereitung der Materialien einige Überlegungen gemacht werden. Wie in Kapitel 6.4 bereits erörtert wurde, können Flüchtlingskinder durch unterschiedliche Geräusche, Gerüche oder Geschehnisse getriggert werden. Um eine solche Retraumatisierung im Geschichtsunterricht zu vermeiden, sollten offensichtliche Trigger verhindert werden. Dazu zählen beispielsweise das Zeigen von Kriegsfilmen, Kriegsvideos oder von Bildern von Krieg und Flucht. In der im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführten Befragung von Sekundarlehrer:innen (siehe Kapitel 5.5, Tabelle 7) haben fünf Lehrpersonen angegeben, anhand von Bild- oder Filmmaterial in das Thema Krieg und Flucht zu starten. Hierbei muss berücksichtigt werden, welche Art von Bildern und Filmen gezeigt werden. Auf jene Bilder und Filme, die eine Retraumatisierung bei Schüler:innen mit Fluchthintergrund auslösen könnten, sollte verzichtet werden. Um Retraumatisierung zu verhindern ist es auch möglich, den Ablauf und die Themen der Unterrichtseinheit am Beginn der Stunde zu besprechen. Hierdurch wird ein Überraschungseffekt unterbunden und etwaige Trigger können verhindert werden. Abgesehen von möglichen Triggern müssen Lehrkräfte auch weitere Aspekte bei der Unterrichtsgestaltung zu den Themen Krieg, Flucht und Diskriminierung bedenken. Je heterogener ein Klassenraum ist, desto heterogener sind auch die Erfahrungen der einzelnen Schüler:innen. Aufgrund dessen

muss immer bedacht werden, dass alle Schüler:innen eine eigene Lebensgeschichte mitbringen und eventuell auch aufgrund verschiedenster Merkmale Diskriminierung erfahren haben. Da Lehrer:innen eine Vielzahl an Schüler:innen unterrichten, ist es ihnen schier nicht möglich, um alle individuellen Erfahrungen der Schüler:innen zu wissen. Deshalb müssen im Vorhinein etwaige methodische und didaktische Problematiken bedacht werden. Verwendete Methoden sollten keinesfalls überwältigend sein, sollten also die Schüler:innen nicht in heikle oder verletzende Situationen bringen. Weiters sollten Methoden nicht lähmend sein, also den Schüler:innen eine Chance auf Empowerment und Selbstbestimmung geben. Zudem sollte unbedingt vermieden werden, dass Schüler:innen zum Teilen persönlicher Geschichten oder Erlebnisse gezwungen werden. Kinder und Jugendliche müssen immer selbst entscheiden dürfen, welche Momente ihres Lebens sie im Klassenraum thematisieren möchten.³⁵⁶

Götz Nordbruch betont im Zusammenhang mit heterogenen und globalisierten Klassenzimmern, wie er sie nennt, auch die Wichtigkeit, sogenannte vergessene Konflikte zu behandeln, die eventuell in den Medien keine große Aufmerksamkeit auf sich ziehen, jedoch Schüler:innen aufgrund persönlicher Verbindungen, sei es durch die Familie, die Kultur oder die eigene Religion, stark beschäftigen. Von Krieg und Konflikten belastete Schüler:innen fühlen sich oft ohnmächtig und bekommen den Eindruck, all den Geschehnissen hilflos ausgesetzt zu sein. Hier kann der Geschichtsunterricht dabei unterstützen, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und den negativen Gefühlen der Schüler:innen entgegenzuwirken. Nordbruch schreibt hierzu, dass „[d]er Mangel an Räumen, in denen die Äußerung von Emotionen und der Austausch von unterschiedlichen – und gegensätzlichen – Erfahrungen und Perspektiven möglich ist, [...] Feindbilder [verfestigt] und [...] Aggressionen [schürt], die sich auch in Konflikten im Klassenzimmer äußern können.“³⁵⁷ Durch das Aufgreifen der Konflikte im Unterricht und der Möglichkeit, über diese zu diskutieren und sich dazu zu äußern, kann Vorurteilen entgegengewirkt und Schüler:innen zum Umdenken angeregt werden. Durch das objektive und globale Betrachten unterschiedlicher großer und kleiner Konflikte kann Schüler:innen gezeigt werden, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft viel gemeinsam haben und es auch innerhalb

³⁵⁶ Aylin Kortel, Methodenreflexion „Ein Schritt nach vorne“. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung (Berlin 2019) 78-81, hier 78.

³⁵⁷ Götz Nordbruch, Globale Konflikte im Klassenzimmer. Global denken, vor Ort lernen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 04.06.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/infodienst/311031/globale-konflikte-im-klassenzimmer/#node-content-title-1>> (18.03.2023).

der Klasse mehr Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler:innen gibt, als den Kindern und Jugendlichen vielleicht bewusst ist. Hier zu nennen wäre auch wieder die Kluft zwischen ukrainischen und russischen, oder etwa zwischen kurdischen, albanischen und türkischen Schüler:innen, die durch das Finden von Gemeinsamkeiten kleiner werden kann. Als Beispiel für den Unterricht nennt Nordbruch den Nahostkonflikt. Laut des Islam- und Sozialwissenschaftlers eignen sich bei der Behandlung dieses Konflikts vor allem biografische Ansätze. Auch hier ist das Ziel, die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten von Fluchtgeschichten herauszufiltern und damit zu zeigen, dass es sich hierbei um globale Phänomene handelt und selbst Gruppen, die in Konflikt miteinander stehen, sehr viel gemeinsam und Ähnliches erlebt haben. Ebenso hilfreich können hier Methoden der Menschenrechtsbildung sein, „die die Gleichwertigkeit des Menschen und die Bedeutung von individuellen Grundrechten in den Mittelpunkt stellen und damit Auseinandersetzungen mit Konflikten jenseits von ideologischen Argumentationen und nationalistischen Rechtfertigungsstrategien ermöglichen.“³⁵⁸

Abschließend lässt sich sagen, dass, obwohl es kein Patentrezept für das Unterrichten von Krieg und Flucht in Klassen mit Schüler:innen mit Fluchthintergrund gibt, doch einige Maßnahmen und Methoden herangezogen werden können, die Lehrer:innen helfen ihren Unterricht traumasensibel zu gestalten. Nicht unerwähnt bleiben sollte an dieser Stelle außerdem, dass neben dem selbständigen Planen und Ausführen des Geschichtsunterrichts vor allem dem Austausch mit Kolleg:innen eine wichtige Rolle zukommt. Durch gemeinsames Reflektieren können einerseits Gedanken ausgetauscht, aber auch Lösungsansätze und Handlungsstrategien für individuelle Situationen gefunden werden. Sogenannte Intravisionen im Lehrer:innenteam können beim Nachvollziehen der Gefühle und Bedürfnisse geflüchteter Kinder und Jugendlicher hilfreich sein. Sollte der Austausch mit Kolleg:innen nicht den gewünschten Effekt haben oder sich Lehrpersonen mit äußerst schwierigen Umständen konfrontiert sehen, so kann es helfen, weitere Ressourcen zu nutzen. Zu Rate gezogen werden kann beispielsweise die Schulpsychologie und, wenn am Schulstandort vorhanden, Schulsozialarbeiter:innen oder Schulseelsorger:innen. Ist schulinterne Hilfe nicht gegeben, so ist es auch möglich, Hilfe von

³⁵⁸ Nordbruch, Globale Konflikte im Klassenzimmer.

außen zu holen und von Supervision Gebrauch zu machen. Ein solcher Austausch schützt auch Lehrpersonen selbst vor dem Gefühl der Hilfslosigkeit.³⁵⁹

Wenn Schüler:innen in Betreuungseinrichtungen untergebracht sind, kann es von Vorteil sein, mit ihren Betreuer:innen in einen Austausch zu treten, um etwaige Reaktionen oder Verhaltensweisen einordnen zu können. Dasselbe gilt auch für Therapeut:innen, Psycholog:innen oder Ärzt:innen, die mit den Schüler:innen zusammenarbeiten und diese betreuen. Ferner besteht die Möglichkeit, Fortbildungen zu besuchen und auf persönliche Weiterbildung zu setzen, um Schüler:innen bestmöglich unterstützen zu können. Im Zuge dieser Fortbildungen wird Teilnehmenden häufig Zeit für Fragen angeboten und Vorkommnisse können diskutiert werden. Durch den Austausch mit Lehrenden und Kolleg:innen können wiederum neue Perspektiven eröffnet und mögliche Herangehensweisen können besprochen werden.

Generell gilt es, sich Tipps für die sichere Schule zu Herzen nehmen und diese auch im Geschichtsunterricht umzusetzen, weiters auf die Emotionen, Reaktionen, Gefühle und Erzählungen der Schüler:innen Rücksicht zu nehmen, sich auf sie einzulassen und ihnen zu geben, was sie im Moment brauchen.

Um die vielfältigen Inhalte der Masterarbeit zusammenzufassen, einen Überblick über die Erkenntnisse zu ermöglichen und auf zukünftige Entwicklungen Bezug zu nehmen, folgt im letzten Kapitel ein Fazit und Ausblick.

8. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit hat viele unterschiedliche Aspekte beleuchtet, vielschichtige und vielfältige Themen diskutiert. All die angesprochenen Bereiche sind in sich komplex und bedürfen teils kritischer Betrachtung. In der Arbeit wurde besonders bei der Erörterung der politischen Situationen in den Herkunftsländern eine einfache und überblicksmäßige Darstellung angestrebt, um ein grundlegendes Wissen zu den unterschiedlichen Themenkomplexen zu vermitteln und einen umfassenden Überblick zu präsentieren. Es wurden die politischen Gegebenheiten in Afghanistan, Pakistan, Iran, Irak, Syrien und der Ukraine erklärt. Dieser fachwissenschaftliche Teil der Masterarbeit schien notwendig, um die Fluchthintergründe von Menschen aus diesen sechs Ländern zu verdeutlichen und etwaige

³⁵⁹ Zimmermann, Migration und Trauma, 245.

Traumata nachvollziehen zu können. Das Wissen um die politischen Situationen in den Herkunftsländern ist auch für Geschichtslehrer:innen essenziell: einerseits, um Fluchthintergründe zu verstehen, andererseits um professionell und informiert auf Fragen der Schüler:innen im Unterricht antworten zu können. Fundiertes Wissen über die komplexen Geschichten der Länder, die teils sehr verstrickt sind und nicht einfach als lineare Entwicklung dargestellt werden können, verhindert eine einseitige Darstellung der Geschichten und ermöglicht es Lehrer:innen, im Unterricht auf die Auswirkungen mehrerer Faktoren hinzuweisen, die zu den aktuellen Ereignissen geführt haben. Hiermit kann einerseits die Diskriminierung einzelner Gruppen verhindert und andererseits eine globale Sichtweise vermittelt werden, die suggeriert, dass die Geschichten aller Länder einander beeinflussen und miteinander verflochten sind. Durch die Vermittlung dieses Wissens an Schüler:innen kann auch gezeigt werden, dass es sich bei Migration, Zuwanderung, Flucht und Krieg nicht um Ausnahmephänomene handelt, sondern diese als immer dagewesene Entwicklungen betrachtet werden müssen.

Nicht nur dem Wissen über die Geschichten der einzelnen Länder kommt eine wichtige Rolle zu, sondern vor allem auch dem Wissen über die Schwierigkeiten, die sich bei der Ankunft in Österreich für junge geflüchtete Menschen ergeben. Nach der Erklärung der Gegebenheiten in Österreich wurde auch auf das Konzept der Traumapädagogik und der sequentiellen Traumatisierung eingegangen. Dadurch konnte aufgezeigt werden, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht nur auf der Flucht Traumata erleben, sondern auch die Ankunft in einem neuen Land traumatisierend sein und die Traumatisierung lange anhalten kann. Lehrer:innen müssen sich dieser Schwierigkeiten bewusst sein und Kinder und Jugendliche beim Umgang mit der neuen Situation im Ankunftsland unterstützen und ihre Hilfe, wenn möglich, anbieten.

Der empirische Teil der Masterarbeit, die online Befragung von Geschichtslehrer:innen der Sekundarstufe, hat ergeben, dass sich Lehrer:innen, ob erst seit kurzem oder schon seit Jahren im Schuldienst tätig, mit vielen Herausforderungen konfrontiert sehen. Hierbei handelt es sich einerseits um Sprachbarrieren, soziale Probleme, Schwierigkeiten bei der Elternarbeit oder mit Kolleg:innen, aber vor allem auch in Bezug auf kriegs- und fluchtbedingte Veränderungen im Schulalltag. Ebenso haben die qualitativen Daten gezeigt, dass in der Aus- und Fortbildung von Lehrer:innen in Österreich kaum Wert auf die Vermittlung von Themen wie Krieg, Flucht und Traumata gelegt wird. Um dem entgegenzuwirken, braucht es eine Änderung der Curricula an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und eine Anpassung des Systems Schule.

Die Präsenz geflüchteter Kinder und Jugendlicher und deren individuelle Geschichten dürfen aus dem Schulalltag nicht ausgeklammert werden, sondern müssen mehr in den Fokus rücken.

Die Ausarbeitungen zur sicheren Schule und zum Geschichtsunterricht, die auf den Ergebnissen der Befragung aufbauten, haben gezeigt, dass der Fokus nicht nur auf der Vermittlung der deutschen Sprache, sondern auch auf später stattfindenden Fachunterricht gelenkt werden sollte. Weiters muss Antidiskriminierungsarbeit in der Schule stattfinden und eine eindeutige Haltung des gesamten Schulpersonals gegen Diskriminierung eingenommen werden, damit die Schule zu einem sicheren Ort für alle Schüler:innen werden kann. Vor allem Lehrkräfte sind gefordert Aufklärungsarbeit zu leisten und Information sowie Kontaktmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Ferner ist die Miteinbeziehung der Eltern essenziell sowie das Wissen um Workshopangebote und Therapiemöglichkeiten. Es wurden auch Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lehrer:innen auf die mentale Gesundheit der betroffenen Kinder und Jugendlichen aber auch auf die eigene Gesundheit achten können. Ergänzend wurden einige einfache Methoden vorgestellt, um Schulen nach und nach zu sicheren Orten zu machen.

Anhand der theoretischen und praktischen Ausarbeitungen können für die zukünftige Praxis und die Entwicklung des österreichischen Bildungssystems einige Implikationen abgeleitet werden. In Zukunft wird allem voran die Veränderung der Curricula des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe an Österreichs Universitäten und Pädagogischen Hochschulen eine wichtige Rolle einnehmen müssen. Die Pädagogischen Hochschulen sind gefordert, Fortbildungen anzubieten, um bereits im aktiven Dienst befindliche Lehrer:innen adäquat auf kriegs- und fluchtbedingte Herausforderungen im Schulalltag vorzubereiten. Durch angemessene Aus- und Fortbildung können Lehrer:innen nicht nur selbstbewusster an schulische Probleme herantreten, sondern auch reflektierter und professioneller handeln. Aber nicht nur die Aus- und Fortbildung muss sich ändern, sondern auch das System Schule muss flexibler und anpassungsfähiger werden, um sich an neue Gegebenheiten und heterogenere Klassenverbände anpassen zu können. Ebenso sind Lehrer:innen in gegenwärtigen und zukünftigen schulischen Situationen gefragt, selbst Initiative zu zeigen und anhand kleiner Handlungen für geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule etwas zu bewirken. Durch intensive Beziehungs- und Elternarbeit sowie durch die Anwendung gezielter in dieser Arbeit vorgestellten Methoden aber auch durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Stellen kann die Schule für durch Flucht traumatisierte Kinder und Jugendliche zu einem sicheren Ort gemacht werden, an dem Diskriminierung keinen Platz hat und ein friedvolles Miteinander im Vordergrund steht.

Um konkrete Methoden für den Geschichtsunterricht mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen finden zu können, wären empirische Langzeitstudien notwendig, die den Rahmen dieser Masterarbeit allerdings gesprengt hätten. Da die Masterarbeit von Beginn an das Ziel hatte, unterschiedliche Aspekte von Krieg und Flucht im Kontext von Schule und Geschichtsunterricht überblicksmäßig zu beleuchten und Anregungen für verschiedene Herangehensweisen an die Themen zu bieten, wäre eine detailreichere Auseinandersetzung mit den einzelnen Unterthemen impraktikabel gewesen. Wie einleitend erwähnt, erhebt die Masterarbeit aufgrund dessen keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll vielmehr neue Perspektiven eröffnen, zum Nachdenken anregen und mögliche Lösungsansätze demonstrieren. Aus den Ausarbeitungen zur sicheren Schule und zu Krieg, Flucht und Diskriminierung im Geschichtsunterricht wird ersichtlich, dass es eine Zauberformel, anhand derer alle Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sich durch Krieg und Flucht im schulischen Kontext ergeben, gelöst werden können, schlichtweg nicht gibt. Ebenso wie bei der Gestaltung der Schule als sicheren Ort steht auch im Geschichtsunterricht eine feinfühlige Herangehensweise an die Themen Krieg und Flucht im Vordergrund. Da aufgrund des gegebenen Lehrplanbezugs und der festen Verbindung von gegenwärtigen Ereignissen mit Krieg und Flucht eine Aussparung der Themen im Unterricht nicht möglich ist, werden die Themen früher oder später im Geschichtsunterricht in den Mittelpunkt rücken. Im Unterricht sollte eine globale Darstellung angestrebt werden und abermals Aufklärungs- und Antidiskriminierungsarbeit im Vordergrund stehen, damit auch Schüler:innen ohne Fluchthintergrund die politischen Situationen in Herkunftsländern verstehen lernen und einen reflektierten Blick auf unterschiedliche (mediale) Darstellungen und Erzählungen entwickeln können. Die genaue Umsetzung der Themen bedarf allerdings der Einschätzung der jeweiligen Lehrer:innen.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Gegenwart und Zukunft für Lehrer:innen und insbesondere Geschichtslehrer:innen viele Herausforderungen mit sich bringen werden. Aufgrund des Klimawandels und wirtschaftlicher Veränderungen wird es auch in den nächsten Jahren immer wieder Zuwanderung geben, durch politische Konflikte und Krieg wird auch die Zahl an Menschen mit Fluchterfahrung in Österreich steigen. Schulen sind dazu angehalten, Chancengerechtigkeit in der Bildung für alle zu schaffen, Vielfalt in den Klassen zu leben und zu schätzen und junge Menschen dahingehend zu bilden, sodass sie Vorurteile erkennen, Diskriminierung verhindern und zu reflektierten, toleranten und aufgeklärten Mitgliedern unserer Gesellschaft werden.

Literaturverzeichnis

- Ervand *Abrahamian*, A History of Modern Iran (New York 2008).
- Madiha *Afzal*, Pakistan Under Siege. Extremism, Society, and the State (Washington, D.C. 2018).
- Amnesty International, Asyl und Migration. Grundlagen und Begriffe, k.D., online unter <<https://www.amnesty.ch/de/themen/asyl-und-migration/zahlen-fakten-und-hintergruende/grundlagen-und-begriffe>> (08.07.2022).
- Amnesty International, Iran. Gefolterte Gefangene im Evin-Gefängnis brauchen internationalen Schutz, 18.10.2022, online unter <<https://www.amnesty.de/informieren/aktuell/iran-gefolterte-gefangene-evin-gefaengnis-internationaler-schutz>> (21.01.2023).
- Amnesty International, Iran. Thousands Arbitrarily Detained and at Risk of Torture in Chilling Post-Protest Crackdown, 16.12.2019, online unter <<https://www.amnesty.org/en/latest/press-release/2019/12/iran-thousands-arbitrarily-detained-and-at-risk-of-torture-in-chilling-post-protest-crackdown/>> (17.08.2022).
- Aspis, Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge und Opfer von Gewalt, k.D., online unter <<https://aspis.aau.at/>> (01.11.2022).
- Asylkoordination Österreich, Afghanische Drachen, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/afghanischedrachen/>> (03.01.2023).
- Asylkoordination Österreich, Alle da! Vielfalt und Respekt im Klassenzimmer!, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/alleda/>> (03.01.2023).
- Asylkoordination Österreich, Antirassismus, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/antirassismus/>> (03.01.2023).
- Asylkoordination Österreich, Rechtsweg Asyl, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/rechtswegasyl/>> (03.01.2023).
- Asylkoordination Österreich, Stationen einer Flucht, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/stationeneinerflucht/>> (03.01.2023).
- Asylkoordination Österreich, Workshops für Schulen, k.D., online unter <<https://www.asyl.at/de/schule/workshopsfuerschulen/>> (03.01.2023).
- Asylkoordination Wien (Hg.), Asylkoordinaten, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Österreich (Wien 2019).
- Sarbest *Bahjat*, Die politische Entwicklung der Kurden im Irak von 1975 bis 1993 unter besonderer Berücksichtigung von Saddam Husseins Kurdenpolitik (Islamkundliche Untersuchungen 237, Berlin 2001).
- Martin *Baierl*, Liebe allein genügt nicht, doch ohne Liebe genügt nichts. Werte und Haltungen in der Traumapädagogik. In: Martin *Baierl*, Kurt *Frey* (Hg.), Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche (3., unveränderte Aufl. Göttingen 2016) 47-55.
- Huma *Baqai*, Nausheen *Wasi*, Introduction. In: Huma *Baqai*, Nausheen *Wasi* (Hg.), Pakistan-Afghanistan Relations. Pitfalls and the Way Forward (Islamabad 2021) xi-xvii.
- David *Becker*, Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten (Sachbuch Psychosozial, Neuauflage der 2. Aufl. von 2006, Gießen 2014).
- Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit (Hg.), Almut *Besold*, Olaf *Kellerhoff*, Religiöse Minderheiten in Pakistan (Potsdam 2017).
- BGBI. II Nr. 185/2012: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Mittelschulen bekannt gemacht werden. In: Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 11.03.2023, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>> (11.03.2023).
- BGBI. Nr. 472/1986: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). In:

- Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 11.03.2023, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>> (11.03.2023).
- BGBI. Nr. 55/1955: Konvention über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. In: Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS), 08.07.2022, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005235>> (08.07.2022).
- Bildungsdirektion Wien, Neu in Wien-Klassen. Elterninformation, k.D., online unter <https://www.bildung-wien.gv.at/dam/jcr:04ece631-8f58-493b-aa93-d4162c607ac2/NiW-Klassen_Elterninformation.pdf> (10.09.2022).
- Frank Bösch, Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann (München 2019).
- CARE Deutschland (Hg.), Christoph Braukhaus, Sven Dörsing, Andrea Grell-Becker, Leah Hanraths, Thomas Knoll, Leonie Kutz, Farina Lorenzen, Mona Minas, Lasse Paetz, Laura Stella Sahm, Henning Schlüter, Malte Wicke, Michael Worm, Unterrichtsmaterial KIWI. Ein Methodenhandbuch zum interkulturellen und sozialen Lernen (Bonn 2020).
- Brock Haus Enzyklopädie Online, Ukrainische Geschichte, k.D., online unter <<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/ukrainische-geschichte>> (16.05.2023).
- Wilfried Buchta, Ein Vierteljahrhundert Islamische Republik Iran. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 24.02.2004, online unter: <<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/28496/ein-vierteljahrhundert-islamische-republik-iran/>> (17.08.2022).
- Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl, Ablauf Asylverfahren, k.D., online unter <https://www.bfa.gv.at/201/Ablauf_Asylverfahren/start.aspx> (08.07.2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, k.D., online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>> (07.03.2023).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Sprache und Bildung als Integrationsmotoren, k.D., online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/integr.html>> (04.03.2023).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wir verstehen uns! Video- und Telefondolmetschen in Bildungseinrichtungen, k.D., online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/videodolmetsch.html>> (03.01.2023).
- Bundesministerium für Inneres, Vorläufige Asyl-Statistik November 2022 (Wien 2022).
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Zehn Jahre Syrienkonflikt, k.D., online unter <<https://www.bmz.de/de/laender/zehn-jahre-syrienkonflikt>> (26.08.2022).
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Die Geschichte Irans 1941 bis 2020, 13.01.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/naher-mittlerer-osten/iran/40220/die-geschichte-irans-1941-bis-2020/>> (17.08.2022).
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Geschichte der Ukraine im Überblick, 03.08.2015, online unter <<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/info-aktuell/209719/geschichte-der-ukraine-im-ueberblick/>> (20.09.2022).
- Caritas Burgenland, Psychotherapie für Flüchtlinge, k.D., online unter <<https://www.caritas-burgenland.at/hilfe-angebote/beratung-hilfe/beratung-fuer-menschen-in-lebens-u-beziehungskrisen/psychotherapie-fluechtlinge>> (01.11.2022).
- Caritas Vorarlberg, FEBO – Psychologische Betreuung von Flüchtlingen, k.D., online unter <<https://www.caritas-vorarlberg.at/hilfe-angebote/fluechtlinge/beratung-bildung/febo-entlastung-beratung-orientierung>> (01.11.2022).
- Caritas Wien, MIT (Mobiles Interventionsteam), k.D., online unter <<https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/asyl-integration/beratung-fuer-asylwerberinnen/psychosoziale-angebote/mit-mobiles-interventionsteam>> (29.10.2022).
- Caritas Wien, Sintem, k.D., online unter <<https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/asyl-integration/beratung-fuer-asylwerberinnen/psychosoziale-angebote/sintem>> (29.10.2022).

- Laura *Cencig*, Der Krieg der USA und ihrer Verbündeten im Irak 2003. Kriegsziele, Strategien der Rechtfertigung und das Scheitern einer „Nachkriegsordnung“ (ungedr. Diplomarbeit Universität Graz 2017).
- Richard *Dargie*, Iran (Changing World, Mankato 2008).
- Peter *Daschner*, Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In: Nele *McElvany*, Anja *Jungermann*, Wilfried *Bos*, Heinz Günter *Holtappels* (Hg.), Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung (IFS Bildungsdialoge 1, Münster/New York 2017) 11-26.
- Der Standard, Mindestens 18 weitere Tote bei Protesten im Iran. IAEA erhöht Druck, 17.11.2022, online unter <<https://www.derstandard.at/story/2000140922649/videoaufnahmen-iranische-polizei-eroeffnet-feuer-in-u-bahn-station>> (21.01.2023).
- Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW), Weltbevölkerung, online unter <<https://www.dsw.org/weltbevoelkerung/>> (25.01.2023).
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, ICD-10-GM Version 2015. F43.1, Posttraumatische Belastungsstörung, 19.04.2014, online unter <<https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2015/block-f40-f48.htm>> (17.09.2022).
- Diakonie, ANKYRA – Zentrum für interkulturelle Psychotherapie in Tirol, k.D., online unter <<https://www.diakonie.at/unsere-angebote-und-einrichtungen/ankyra-zentrum-fuer-interkulturelle-psychotherapie-in-tirol>> (01.11.2022).
- Die Presse, Eskalation im Iran. Polizist bei Protesten gegen Tod junger Frau getötet, 21.09.2022, online unter <<https://www.diepresse.com/6192712/esklation-in-iran-polizist-bei-protesten-gegen-tod-junger-frau-getoetet>> (21.01.2023).
- Duden, Asyl, k.D., online unter <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Asyl>> (21.11.2022).
- Franz *Eder*, Der Irakkrieg 2003 (Innsbruck 2015).
- Freda *Eidmann*, Trauma im Kontext. Integrative Aufstellungsarbeit in der Traumatherapie (Göttingen 2009).
- N. *Elahi*, Terrorism in Pakistan. The Tehreek-e-Taliban Pakistan (TTP) and the Challenge to Security (London/New York 2019).
- Barbara *Elias*, Why Allies Rebel. Defiant Local Partners in Counterinsurgency Wars (Cambridge/New York 2020).
- Laura *Etheredge* in association with Britannica Educational Publishing and Rosen Educational Services (Hg.), Iran (Middle East: Region in Transition, New York 2011).
- Aaron M. *Faust*, The Ba'thification of Iraq. Saddam Hussein's Totalitarianism (Austin 2015).
- Beate *Frenzel*, Constanze *Niederhaus*, Corinna *Peschel*, Ann-Kristin *Rüther*, In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch große Erfolge. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Claudia *Benholz*, Magnus *Frank*, Constanze *Niederhaus* (Hg.), Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Praxis (Sprach-Vermittlungen 16, Münster 2016) 171-196.
- Silke Brigitta *Gahleitner*, Adrian *Golata*, Christina *Rothdeutsch-Granzer*, Helmut *Kronberger*, Traumapädagogik. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 20 (2021) 129-142.
- Daniele *Ganser*, Illegale Kriege. Wie die NATO-Länder die UNO sabotieren. Eine Chronik von Kuba bis Syrien (Zürich ¹⁰2019).
- Stefan *Görtz*, Afghanistan und die Taliban. Ein Überblick (Springer Essentials, Wiesbaden 2022).
- Robert *Graham*, Iran. The Illusion of Power (1978, Routledge Library Editions 29, Abingdon/New York 2011).
- Niels *Hegewisch*, Hamayoun *Khan*, Thomas *Lehmann*, Katja *Schubert*, Pakistan. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 25.05.2022, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54682/pakistan/>> (17.08.2022).

- Hiketides, online unter <<https://hiketides.at/>> (01.11.2022).
- Sabine *Höflich*, Traumasensibler Unterricht. Die Bedeutung einer traumapädagogischen Grundhaltung in der Schule. In: Open Online Journal for Research and Education 9 (2018) 1-7.
- Hanin *Ibrahim*, Geschichtsunterricht. Die Welt retten – in nur 45 Minuten? In: Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, 19.05.2023, online unter <<https://deutsches-schulportal.de/kolumnen/kreidestaub-geschichtsunterricht-die-welt-retten-in-nur-45-minuten/>> (11.03.2023).
- International Rescue Committee (Hg.), Healing Classrooms. Die Schule als stabilisierendes Umfeld für geflüchtete Kinder und Jugendliche (Berlin ³2020).
- Glen *Jeansonne*, David *Luhrssen*, War on the Silver Screen. Shaping America's Perception of History (Nebraska 2014).
- Kerstin S. *Jobst*, Geschichte der Krim. Iphigenie und Putin auf Tauris (Berlin/Boston 2020).
- Thomas H. *Johnson*, M. Chris *Mason*, Understanding the Taliban and Insurgency in Afghanistan. In: Orbis 51, H. 1 (2007) 71-89.
- Seth G. *Jones*, The Rise of Afghanistan's Insurgency. State Failure and Jihad. In: International Security 32, H. 4 (2008) 7-40.
- Hans *Keilson*, „Sie werden von niemandem erwartet“. Eine Untersuchung über verwaiste jüdische Kinder und deren ‚sequentielle Traumatisierung‘. In: Exilforschung 3 (1985) 374-395.
- Kinderrechte, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Asylanträge, k.D., online unter <<https://www.kinderrechte.gv.at/factbook/unbegleitete-minderjaehrige-fluechtlinge-asylantraege/>> (10.07.2022).
- Aylin *Kortel*, Methodenreflexion „Ein Schritt nach vorne“. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung (Berlin 2019) 78-81.
- Martin *Kühn*, Julia *Bialek*, Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern (Göttingen 2017).
- Fachverband Traumapädagogik (Hg.), Birgit *Lang*, Claudia *Schirmer*, Ingeborg *Andreae de Hair*, Thomas *Wahle*, Thomas *Lang*, Adele *Stolz*, Dorothea *Winarske*, Wilma *Weiß*, Martin *Kühn*, Marc *Schmid*, Jacob *Bausum*, Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier des Fachverbands Traumapädagogik e.V. (Halle 2011).
- Katharina *Lange*, Syrien. Ein historischer Überblick. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 14.02.2013, online unter <<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/155119/syrien-ein-historischer-ueberblick/>> (24.08.2022).
- Michael *Lüders*, Die den Sturm ernten. Wie der Westen Syrien ins Chaos stürzte (München 2017).
- Michael *Lüders*, Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet (München 2015, 1., um ein Nachwort ergänzte, aktualisierte Aufl. als Taschenbuch im C.H. Beck Paperback, 2020).
- Andreas *Maercker*, Tobias *Hecker*, Trauma- und Gewaltfolgen. Psychische Auswirkungen. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 59, H. 1 (2016) 28-34.
- Amir *Makee Mosa*, Der Prozess gegen Saddam Hussein (Baden-Baden 2010).
- Daniel S. *Markey*, No Exit from Pakistan. America's Tortured Relationship with Islamabad (New York 2013).
- Mediendienst Integration, Alternativen zum „Migrationshintergrund“, 22.04.2020, online unter <<https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html>> (25.07.2022).
- Mediendienst Integration, Syrische Flüchtlinge, k.D., online unter <<https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/syrische-fluechtlinge.html>> (26.08.2022).
- Katja *Mielke*, Afghanistan. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 27.01.2022, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/155323/afghanistan/>> (17.08.2022).

- Götz *Nordbruch*, Globale Konflikte im Klassenzimmer. Global denken, vor Ort lernen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 04.06.2020, online unter <https://www.bpb.de/themen/infodienst/311031/globale-konflikte-im-klassenzimmer/#node-content-title-1> (18.03.2023).
- oesterreich.gv.at, Allgemeines zum Asyl, 25.01.2022, online unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html#> (08.07.2022).
- oesterreich.gv.at, Subsidiär Schutzberechtigte (subsidiärer Schutz), 25.01.2022, online unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html#SubSchutz (08.07.2022).
- oesterreich.gv.at, Unbegleitete Minderjährige, k.D., online unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210001.html#Minderj (10.07.2022).
- Österreichischer Integrationsfonds (Hg.), Bundesländer. Zahlen, Daten und Fakten zu Migration und Integration 2022 (Wien 2022).
- Österreichischer Integrationsfonds, Seit Kriegsbeginn haben sich rund 72.000 Ukrainerinnen und Ukrainer in Österreich registriert - Knapp 70 Prozent davon sind Frauen, 02.06.2022, online unter <https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/seit-kriegsbeginn-haben-sich-rund-72000-ukrainerinnen-und-ukrainer-in-oesterreich-registriert-knapp-70-prozent-davon-sind-frauen-13556/> (04.09.2022).
- Johanna *Otto*, Karolin *Migas*, Hanna *Järvinen*, Martin *Burghoff*, Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften. Mythos, Trend oder pädagogische Notwendigkeit? In: *Nele McElvany*, Anja *Jungermann*, Wilfried *Bos*, Heinz Günter *Holtappels* (Hg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (IFS Bildungsdialoge 1, Münster/New York 2017) 69-85.
- Judith *Purkarthofer*, Sprachorganisation in Bildungsinstitutionen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule. In: Maria *Fürstaller*, Nina *Hover-Reisner*, Barbara *Lehner* (Hg.), *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung* (Frankfurt am Main 2018) 49-62.
- Rat der Europäischen Union, Die EU-Sanktionen gegen Russland im Detail, 14.04.2023, online unter <https://www.consilium.europa.eu/de/policies/sanctions/restrictive-measures-against-russia-over-ukraine/sanctions-against-russia-explained/> (19.05.2023).
- Wahajat *Rehan*, Chronology of Afghanistan Conflict & Pakistan-Afghanistan Relations 2001 to 2021. In: Huma *Baqai*, Nausheen *Wasi* (Hg.), *Pakistan-Afghanistan Relations. Pitfalls and the Way Forward* (Islamabad 2021) 203-229.
- Achim *Rohde*, Irak. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 24.09.2020, online unter <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54603/irak/> (17.08.2022).
- Grzegorz *Rossoliński-Liebe*, Stepan Bandera und die gesplante Erinnerung an die Gewalt in der Ukraine. In: Wissenschaftsportal Gerda Henkel Stiftung (L.I.S.A.), 19.02.2022, online unter https://lisa.gerda-henkelstiftung.de/stepan_bandera_und_die_gesplante_erinnerung_an_die_gewalt_in_der_ukraine?nav_id=10282 (21.01.2023).
- Dietmar *Rothermund*, Die Beziehungen zwischen Indien und Pakistan. In: Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik 11, H. 4 (2019) 621-631.
- Amin *Saikal*, Iran Rising. The Survival and Future of the Islamic Republic (Princeton/Woodstock 2019).
- Miriam *Schade*, Seelsorge mit traumatisierten Kindern am Beispiel von Krieg, Flucht und Ankunft im Zufluchtsland. In: Wege zum Menschen 71, H. 5 (2019) 395-409.
- Andreas *Schulz*, Geschichte der Ukraine. In: Landeszentrale für politische Bildung (lpb), März 2022, online unter <https://osteuropa.lpb-bw.de/ukraine-geschichte0#c86298> (20.09.2022).
- Louis Henri *Seukwa*, Flucht. In: Paul *Mecheril* (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (Weinheim/Basel 2016) 196-210.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Hanne *Shah*, Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule (2., veränderte Aufl. Baden-Württemberg 2015).

- UNHCR (Hg.), Gabriele *Siebert*, Margit *Pollheimer-Pühringer*, Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen (5. aktualisierte Aufl. Wien 2020).
- SOS Kinderdorf, Gastfamilien für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, k.D., online unter <<https://www.sos-kinderdorf.at/so-hilft-sos/wo-wir-helfen/europa/oesterreich/wien/gastfamilien-wien>> (11.07.2022).
- Statistik Austria, Migrationshintergrund, k.D., online unter <<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/migrationshintergrund>> (08.07.2022).
- Tagesschau, Zweiter Demonstrant im Iran hingerichtet, 12.12.2022, online unter <<https://www.tagesschau.de/ausland/asien/iran-zweite-hinrichtung-101.html>> (21.01.2023).
- Stephen *Tankel*, Pakistani Militancy in the Shadow of the U.S. Withdrawal. In: C. Christine *Fair*, Sarah J. *Watson* (Hg.), Pakistan's Enduring Challenges (Pennsylvania 2015) 27-54.
- The White House, President Bush Delivers Graduation Speech at West Point, 01.06.2002, online unter <<https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2002/06/20020601-3.html>> (29.01.2023).
- Daniel Matthias *Timm*, Dschihadismus in Pakistan. Geschichte, Entwicklung, Perspektiven (Studien zum Modernen Orient 25, Berlin 2013).
- Gerhard *Tulodziecki*, Bardo *Herzig*, Silke *Grafe*, Medienbildung in Schule und Unterricht (3., durchgesehene und aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn 2021).
- UNHCR, Asylsuchende, k.D., online unter <<https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/wem-wir-helfen/asylsuchende>> (08.07.2022).
- UNHCR, Operational Data Portal. Ukraine Refugee Situation, 13.09.2022, online unter <<https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>> (20.09.2022).
- UNHCR, Refugee Data Finder, online unter <<https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>> (25.01.2023).
- UNICEF (Hg.), Mit Schüler*innen über den Krieg in der Ukraine und Flucht sprechen. Handreichung für Lehrkräfte (Köln 2022).
- UNICEF, Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit, k.D., online unter <<https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>> (10.07.2022).
- United Nations, Definitions, k.D., online unter <<https://refugeesmigrants.un.org/definitions>> (08.07.2022).
- Volkshilfe Oberösterreich, Therapie-Zentrum OASIS (Psychosoziale Betreuung), k.D., online unter <<https://www.volkshilfe-ooe.at/die-volkshilfe/stuetzpunkte-bereiche/fluechtlings-und-migrantinnenbetreuung/betreuung-gesundheit/psychosoziale-betreuung-fuer-fluechtlinge/>> (01.11.2022).
- Nora von *Dewitz*, Mona *Massumi*, Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: Nele *McElvany*, Anja *Jungermann*, Wilfried *Bos*, Heinz Günter *Holtappels* (Hg.), Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung (IFS Bildungsdialoge 1, Münster/New York 2017) 27-40.
- Ulrich *Wagner*, Jutta *Wagner*, Sozialpsychologische Erkenntnisse für die Arbeit in multikulturellen Klassenzimmern. In: Nele *McElvany*, Anja *Jungermann*, Wilfried *Bos*, Heinz Günter *Holtappels* (Hg.), Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung (IFS Bildungsdialoge 1, Münster/New York 2017) 57-67.
- Werner *Wiater*, Traumatisierte Flüchtlingskinder in der deutschen Schule. Wie sich durch sie die Pädagogik der Regelschule verändert. In: Bildung und Erziehung 72, H. 2 (2019) 153-171.
- Carsten *Wieland*, Syrien. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 18.06.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54705/syrien/>> (25.08.2022).
- Arne *Worm*, Fluchtmigration aus Syrien. Eine biographietheoretische und figurationssoziologische Studie (Göttinger Beiträge zur soziologischen Biographieforschung 1, Göttingen 2019).
- Kerim *Yildiz*, The Future of Kurdistan. The Iraqi Dilemma (London 2012).
- ZEBRA, Team, k.D., online unter <<https://zebra.or.at/ueber-uns/team/>> (01.11.2022).

David Zimmermann, Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen (Psychoanalytische Pädagogik 38, Gießen 2012).

Abbildungen

Es wurden bei keiner der eingefügten Abbildungen Änderungen vorgenommen.

Abbildung 1

Mr-Kartographie, Afghanistan (Gotha 2021). In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 27.01.2022, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/155323/afghanistan/>> (21.02.2023).

Abbildung 2

Mr-Kartographie, Pakistan (Gotha 2017). In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 25.05.2022, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54682/pakistan/>> (21.02.2023).

Abbildung 3

Mr-Kartographie, Politische Situation im Irak (Gotha 2021). In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 24.09.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54603/irak/>> (21.02.2023).

Abbildung 4

Mr-Kartographie, Situation in Syrien (Gotha 2021). In: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), 18.06.2020, online unter <<https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54705/syrien/>> (21.02.2023).

Abbildung 5

Bundesministerium für Inneres, Vorläufige Asyl-Statistik November 2022 (Wien 2022) I.

Abbildung 6

Bundesministerium für Inneres, Vorläufige Asyl-Statistik November 2022 (Wien 2022) V.

Abbildung 11

UNHCR (Hg.), Gabriele Siebert, Margit Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen (5. aktualisierte Aufl. Wien 2020) 57.

Abbildung 12

UNHCR (Hg.), Gabriele Siebert, Margit Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen (5. aktualisierte Aufl. Wien 2020) 47.

Anhang

Abstract (deutsch)

Seit Jahrhunderten finden durch Migration und Flucht weltweit Veränderungen statt, auch in Europa und in Österreich. Mit den Veränderungen ergeben sich auch Herausforderungen, die besonders den Bildungssektor betreffen. Durch die Präsenz von durch Flucht und Krieg traumatisierten Kindern und Jugendlichen in Österreichs Schulen werden Klassen heterogener und Lehrpersonen sehen sich mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Diese Masterarbeit geht der Frage nach, inwiefern Sekundarstufen-Lehrpersonen in Österreich ihren Schulstandort zu einem sicheren Ort für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung machen können. Weiters versucht die Masterarbeit Vorschläge zu geben, wie die Themen Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht traumasensibel eingebaut werden können. Mithilfe von Literatur und einer empirischen Studie mit Geschichtslehrpersonen an österreichischen Sekundarschulen konnten diese Fragen beantwortet werden. Die Ergebnisse der Recherche sowie der empirischen Daten zeigen, dass Lehrer:innen mit zahlreichen Herausforderungen im Schulalltag in Bezug auf Krieg und Flucht konfrontiert sind und in ihrer Ausbildung nicht adäquat auf diese vorbereitet wurden. Dennoch konnten in der Arbeit einige Handlungsansätze geboten werden, anhand derer die Schule zu einem sicheren Ort für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung werden kann. Auch war es möglich, einige Implikationen für die Praxis abzuleiten und wichtige Hinweise für das Unterrichten der Themen Krieg und Flucht im Geschichtsunterricht zu geben.

Abstract (English)

Since the beginning of mankind, migration and refugee movements have shaped our societies. While many people fled Austria during World War II, Austria has now become one of many European countries to provide refuge to people in need. Especially since the latest developments in Syria, Afghanistan, Iran, Iraq, Pakistan and the Ukraine and the many people who have, as a result, sought refuge in Austria, we must ask ourselves in how far our society needs to change to facilitate successful integration. The new challenges which arise due to war-caused migration become particularly evident in the Austrian educational sector. As traumatized children and teenagers are now incorporated into the Austrian school system, the pre-existing scarcity of resources is unveiled. Teachers are presently faced with many challenges regarding the work in heterogenous classrooms and feel overwhelmed with the new problems they encounter daily. Therefore, this master thesis aims at answering the question in how far teachers teaching at Austrian secondary schools can transform their schools into safe spaces for children and teenagers who have experienced war and flight. Moreover, the master thesis tries to introduce approaches on how to incorporate the topic of war into history lessons and tries to connect these to the concept of trauma pedagogy. To answer these research questions, thorough literature research was done and an online survey among Austrian history teachers in secondary schools was conducted. The empirical data collected for this master thesis showed that teachers face numerous challenges in their daily school life regarding traumatized children and teenagers, and that the teacher training at universities and teachers' colleges has not adequately prepared them for these challenges. However, it was found that there are various methods teachers can use to tackle difficult situations related to traumatized students in schools and to create safe spaces for the students. Furthermore, a few practical implications for teaching about war and flight in history classes could be derived from the theoretical elaborations on the topic.