



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Traumapädagogische Maßnahmen an Wiener Schulen

verfasst von | submitted by

Sabrina Stanzl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 511 599 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Ge-
schichte und Politische Bildung Spezialisierung Inklus-
sive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Susanne Schwab Bakk. MA

Abstract

Durch die kriegesischen Auseinandersetzungen in Europa, Syrien und Afghanistan flüchteten viele – teils traumatisierte - Kinder und Jugendliche mit ihren Eltern aus ihren Herkunftsländern nach Österreich. Traumatische Erfahrungen können neuronale und psychische Schäden verursachen, welche das Lernen behindern. Um Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen das Lernen im schulischen Kontext zu ermöglichen, gibt es traumapädagogische und traumasensible Ansätze für Schulen, welche konkrete Maßnahmen für den schulischen Alltag vorschlagen, um Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen einen sicheren Lernort oder eine sichere Lernumgebung zu bieten. Die vorliegende Masterarbeit erforscht, welche traumapädagogischen Maßnahmen an Wiener Mittelschulen durchgeführt werden und welche Maßnahmen den dort unterrichtenden Lehrpersonen bekannt sind. Weiters wird untersucht, welche Forderungen die unterrichtenden Lehrpersonen an die gesetzgebende Gewalt und an die Wiener Bildungsdirektion im Hinblick zur Umsetzung von traumapädagogischen Maßnahmen haben.

Due to the armed conflicts in Europe, Syria, and Afghanistan, many children and adolescents – some of whom are traumatized – fled their countries of origin with their parents and sought refuge in Austria. Traumatic experiences can cause neurological and psychological damage, which can hinder learning. In order to support students with traumatic experiences in their educational journey, there are trauma-informed and trauma-sensitive approaches for schools. These approaches propose concrete measures for everyday school life to provide a safe place or learning environment for students affected by trauma. This master's thesis investigates which trauma-informed measures are being implemented at middle schools in Vienna and which of these measures are known to the teachers working there. Furthermore, the study examines the demands made by these teachers on the legislative authorities and the Vienna Board of Education regarding the implementation of trauma-informed educational practices.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Inhaltsverzeichnis.....	3
1. Einleitung	1
2. Begriffsdefinition Trauma.....	5
3. Trauma und Lernen	11
4. Traumapädagogik.....	13
5. Traumapädagogik im schulischen Kontext.....	15
6. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit.....	30
7. Methoden	31
7.1. Kategorienbegründung	31
7.2. Durchführung	35
7.3. Stichproben	35
7.4. Interviewleitfaden.....	36
8. Datenauswertung.....	40
8.1. Erkennen von Traumata	40
8.2. Supervision	45
8.3. Lehrern und Lernen	45
8.4. Einfache Arbeitsanweisungen	47
8.5. Partizipation.....	47
8.6. Wertschätzung.....	48
8.7. Rituale.....	48
8.8. Kontinuität.....	49
8.9. Fortbildungen.....	49
8.10. Trauma-Teams	51
8.11. Kooperation.....	51
8.12. Vertrauen und Transparenz.....	52
8.13. Sicherheit	53
8.14. Positives Schulklima	54
8.15. Wünsche	55
9. Diskussion.....	58
9.1. Zusammenfassung und Interpretation	58

9.2.	Beschränkungen der Forschung	76
9.3.	Ausblick	77
10.	Fazit.....	77
11.	Literaturverzeichnis	84
12.	Anhang	89
12.1.	Transkripte	89
12.2.	Datenauswertung.....	146

1. Einleitung

Durch die kriegerischen Auseinandersetzungen – wie zuletzt der neu aufgeflamnte Israel-Hamas-Krieg oder der Russland-Ukraine-Krieg - fliehen immer mehr Menschen in sichere Länder wie Österreich. Seit Anfang des Jahres 2025 befinden sich mindestens 87.949 ukrainische Staatsangehörige in Österreich (vgl. Integrationsfonds, 2025). Nach derzeitiger politischer Lage könnte diese Zahl steigen, und auch wenn die Asylverfahren zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit von syrischen Staatsangehörigen eingestellt wurden, muss aufgrund der politischen Lage in Syrien erneut mit einem Flüchtlingsstrom gerechnet werden. Es kann hierbei nicht nur von erwachsenen Personen gesprochen werden, sondern es muss auch über minderjährige und schulpflichtige Personen diskutiert werden. Bei diesen Schüler*innen muss davon ausgegangen werden, dass sie traumatisiert sein könnten. Eine genaue Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund und traumatischen Erfahrungen konnte von der Autorin nicht ausfindig gemacht werden. Schüler*innen welche aufgrund kriegerischer Auseinandersetzungen geflohen sind, erlebten diese traumatischen Erfahrungen in ihrem Heimatland und/oder während der Flucht (z.B.: Push Backs an den Grenzen). Traumatische Erfahrungen entstehen unter anderem durch traumatische Erlebnisse, welche zu einer Überzeugung führten, dass ihre sichere Welt erschüttert wurde (vgl. Jegodtka, Luitjens, Pleyer, Weiß, & Siriram, 2016, S. 25). Diese Schüler*innen sind nach Améry (1966) herausgeforderte, überwältigte, junge Menschen. Diese jungen Menschen sitzen nun in österreichischen Schulen und haben nach den folgenden Studien schlechtere Bildungschancen. Denn diese Studien in der Vergangenheit zeigten, dass Kindheitstraumata unter anderem in Korrelation mit mentalen gesundheitlichen Schwierigkeiten, geringere kognitive Fähigkeit und akademischer Leistungen und zu Schwierigkeiten in der Schule stehen (vgl. Copeland, Keeler, Angold, & Costello, 2007; Nooner, et al., 2012; Perfect, Truley, Carlson, Yohanna, & Saint Gilles, 2016). Burke et. al. (2011) assoziierten in ihrer Studie, dass traumatische Erfahrungen mit einem steigenden Risiko an Lern- und Verhaltensproblemen korrelieren. Andere Studien zeigten auch, dass es eine Korrelation zwischen traumatischen Erfahrungen und niedrigeren akademischen Leistungen gibt (vgl. De Bellis, Hooper, Spratt, &

Wooley, 2009; De Bellis, Woolley, & Hooper, 2013; Eckenrode, Laird, & Doris, 1993; Saigh, Mroueh, & Bremner, 1997). Zusätzlich dazu fanden drei weitere Studien heraus, dass Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen öfter eine Schulstufe wiederholten als ihre Mitschüler*innen (Eckenrode, Rowe, Laird, & Brathwaite, 1995; Shonk & Cichetti, 2001; Wodarski, Kurtz, Gaudin, & Howing, 1990). Auch wenn hier noch weitere und aktuellere Studien durchgeführt werden müssen, zeigen diese Studien einen eindeutigen Zusammenhang zwischen traumatischen Erfahrungen und schulischen Leistungen (vgl. Chafouleas, Koriakin, Roundfield, & Overstreet, 2019).

Diese traumatischen Erfahrungen haben nicht nur einen Einfluss auf akademische und schulische Leistungen, sondern auch auf das Verhalten der Schüler*innen. Eckenrode (1993) fand heraus, dass traumatisierte Schüler*innen mehr disziplinarische Probleme haben als ihre gleichaltrigen Kolleg*innen. Eine andere Studie konnte belegen, dass traumatisierte Schüler*innen öfter suspendiert werden als andere (vgl. Lansford, et al., 2002). Zusätzlich fanden dazu noch einige Studien heraus, dass viele traumatisierte Schüler*innen häufiger als fehlend dokumentiert wurden als ihre Kommilitonen (vgl. Fantuzzo, Perlman, & Dobbins, 2011; Hurt, Malmud, Brodsky, & Giannetta, 2001; Lansford, et al., 2002; Mathews, Dempsey, & Overstreet, 2009; Shonk & Cichetti, 2001; Wodarski, Kurtz, Gaudin, & Howing, 1990). Genau aus diesen Gründen muss sich die Institution Schule mit den Themen Trauma, Traumapädagogik und traumasensiblen Unterricht beschäftigen, damit diese Schüler*innen auch die bestmögliche Bildung erhalten und diese auch nutzen können. Dies könnten österreichische Pflichtschulen sein, welche nach UNHCR (2020) aufgrund ihrer Struktur sichere Orte sind. Eine achtsame Umgebung baut Spannungen ab und verlässliche Informationsweitergabe gibt den Schüler*innen das Gefühl der Kontrolle wieder. Klare Strukturen, nachvollziehbare Regeln und Konsequenzen helfen den Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen sich in Raum und Zeit zu orientieren. Zusätzlich hilft es den Schüler*innen, wenn die Schule oder die Klasse Rituale einführt, denn diese vermitteln den Lernenden ein Gefühl der Zugehörigkeit. Im Falle von Veränderungen helfen den betroffenen Schüler*innen Ankündigungen, um damit besser zurechtzukommen. Die Schule kann den Schüler*innen mit Flucht- und Traumahintergrund ein Stück

Normalität, nach welcher sie sich sehnen, bieten. Weiters kann die Schule den Schüler*innen die Möglichkeit der Partizipation einräumen, welche für die Förderung des Mutes in einer Gesellschaft wichtig ist. Diese kann durch die Etablierung von Mitbestimmungsrechten in der Schul- und Unterrichtskultur passieren. Es ist hier aber noch zu erwähnen, dass diese auf Freiwilligkeit beruhen muss und Partizipation nie aufgezwungen werden darf (S. 32). Neben diesen Erkenntnissen gibt es zahlreiche Literatur, wie im Kontext Schule mit traumatisierten und potenziell traumatisierten Schülern*innen umgegangen werden kann (UNHCR, 2020; UNHCR, 2022; Neal, 2021; Maddox, et al., 2022; Müller & Schwarz, 2016). Im amerikanischen Raum gibt es sogar eine eigenen Institution - Substance Abuse and Mental Health Services Administration – welche ein eigenes Konzept, das „Trauma-Informed Approach“ entwickelte (vgl. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014 of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach).

Neben diesen Erkenntnissen gibt es nach den Recherchen der Autorin noch keine wissenschaftliche Analyse, ob solche Maßnahmen in österreichischen Pflichtschulen – insbesondere der Sekundarstufe 1 – durchgeführt werden. Genau dies möchte die vorliegende Masterarbeit an Wiener Schulen in der Sekundarstufe 1 untersuchen. Durch die internationale Bekanntheit von Wien als Bundeshauptstadt Österreichs und als lebenswerteste Stadt der Welt (vgl. Der Standard, 2023; Wien, 2024), beschränkt sich die Studie auf dieses Gebiet, da es für Personen aus dem Ausland das bekannteste Ziel in Österreich ist. Im Jahr 2022 lebten in Wien nach dem ÖIF (2022) 36,7% mit einem ausländischen Geburtsort, welcher der höchste Wert in Österreich ist. Daraus lässt sich auch schließen, dass sehr viele von diesen Personen auch aus Kriegsgebieten sein könnten. Genaue Zahlen von Schüler*innen mit einem anderen Geburtsort lässt sich nicht genau recherchieren. Jedoch haben nach dem ÖIF (2022) 77,2 % der Schüler*innen in Wiener Mittelschulen eine andere Umgangssprache als Deutsch (S. 105). Aus diesen Zahlen lässt sich schließen, dass vor und während des Untersuchungszeitraumes Wien eine vermehrte Dichte an Schüler*innen mit Fluchterfahrung aus Kriegsgebieten hat und ist dadurch sehr gut für eine wissenschaftliche Studie, die untersucht, welche Maßnahmen in das Schulsystem umgesetzt werden und werden können,

geeignet. Dadurch können für Schulen Richtlinien und Tipps mit dem richtigen Umgang mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung abgeleitet werden. Im Fokus der Arbeit stehen folgende Forschungsfragen:

Welche traumapädagogische Maßnahmen werden bei Schüler*innen mit Fluchterfahrung in der Sekundarstufe 1 in Wien eingesetzt? Welche traumapädagogische Maßnahmen kennen die Lehrpersonen? Welchen Mehrwert sehen die Lehrpersonen hierbei? Welche Maßnahmen werden nicht eingesetzt und warum? Welche Unterschiede werden im Zuge der verstärkten Zunahme von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund aus der Ukraine im Sozialverhalten aller Schüler*innen mit Fluchthintergrund bemerkt? Welche unterstützenden Maßnahmen von Seiten der Bildungsdirektion und der Politik wünschen sich die Lehrpersonen?

2. Begriffsdefinition Trauma

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich zwar mit den pädagogischen Auswirkungen eines Traumas bzw. welche Präventionsmaßnahmen im Falle getroffen werden können, dennoch ist es wichtig, dass die Lehrpersonen in der Schule Symptome eines Traumas erkennen können. Die Bedeutsamkeit des Erkennens von traumatischen Symptomen wird im Kapitel "Traumapädagogik im schulischen Kontext" genauer erläutert.

Der Begriff „Trauma“ stammt aus dem Altgriechischen und bedeutet „Wunde oder Verletzung“ (vgl. Höfliche, 2018, S. 1). Im heutigen Sinne würde er eine „Wunde oder Verletzung“ im psychischen Sinne meinen. Um den Begriff „Trauma“ verstehen zu können, ist es wichtig, den Unterschied zwischen Trauma und Krisen und Konflikte zu verstehen. Krisen und Konflikte sind Teil des Lebens. Der Mensch ist einerseits durch widersprüchliche Begehren (Es), durch verinnerlichte Moral- und Idealvorstellungen (Über-Ich) und die Kontrolle und Vermittlung dieser Instanzen und die Verbindung zur Außen-welt (Ich) konfliktbelastet (vgl. Quindeau, 2008, S. 28 ff). Der Begriff Trauma ist von dieser Konfliktverarbeitung abzugrenzen, da traumatische Erfahrungen die individuelle Verarbeitungsmöglichkeiten eines Subjekts übersteigen (vgl. Müller, 2020, S. 18).

Auf den Begriff „Trauma“ und auf die „Psychotraumatologie“ gibt es verschiedene Perspektiven und unterschiedliche Disziplinen (vgl. Müller, 2020, S. 17). Küchenhoff (2004) beschreibt dies sehr ausführlich:

„Psychiatrisch-psychopathologisch lassen sich die Folgeerscheinungen im Rahmen einer Definition der posttraumatischen Belastungsstörung beschreiben; die neurobiologischen Folgen der Traumatisierung lassen sich mit naturwissenschaftlichen Methoden messen; Kognitionswissenschaftlich lassen sich Gedächtnisvorgänge in und nach dem Trauma erforschen: psychologisch können die erlenreaktiven Folgen, der Vertrauensverlust, die Scham über das Ereignis, die Selbstvorwürfe etc. erfaßt [sic] werden; semiotisch können die Sprachverluste, der Verlust an kognitiver Traumabewältigung beschrieben werden“ (S. 822)

Traumatisierungen können demnach beobachtet und auch durch wissenschaftliche Methoden gemessen werden. Da sich Traumatisierungen kognitionswissenschaftlich nachweisen lassen, muss es auch möglich sein, dass Lehrpersonen anhand von Beobachtungen kognitive Veränderungen wahrnehmen. Im Falle von geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist dies schwer möglich, da die Lehrpersonen die Schüler*innen vor den traumatischen Erfahrungen nicht kannten. Aber aus der psychologischen Sicht müssten sie für Pädagog*innen sichtbar sein. Nach Rawson (2021) sind die Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen für Lehrpersonen und Schulleiter*innen oder Direktor*innen zu erkennen und werden oftmals als „Problemkinder“ identifiziert (S. 25). Nach Perry und Daniels (2016) befinden sich diese Kinder unter anhaltendem Stress und haben dadurch weniger Konzentrationskapazitäten (S. 28). Dies ist im Klassenzimmer durch geringere Konzentrationszeiten und leichte Ablenkbarkeit bemerkbar.

Für die Diagnose einer post-traumatischen Belastungsstörung werden ICD-10 und/oder DSM-5 herangezogen. Im Theorierahmen der ICD-10 wird Trauma als ein »belastendes Ereignis oder eine Situation außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigen Ausmaßes (kurz oder langanhaltend), die bei fast jedem eine tiefe Verzweiflung hervorrufen würde«, definiert (zitiert in Jegodtka, Luitjens, Pleyer, Weiß, & Siriram, 2016, S. 54). Das heißt, Trauma wird durch ein belastendes Ereignis oder durch außergewöhnliche Bedrohung ausgelöst. Dieses plötzlich auftretende Ereignis wird als existenzielle Bedrohung für das eigene Leben empfunden. Die Betroffenen werden dabei in eine ungeschützte Angst-Schreck-Situation und somit in einen überflutenden Stresszustand versetzt. Dieser Zustand setzt die steuernden Hirnfunktionen außer Kraft bzw. beeinträchtigt sie. Die Betroffenen werden durch äußere und innere Erstarrung und die Unmöglichkeit von Kampf oder Flucht und des Gefühls der Machtlosigkeit in einen Zustand des Ausgeliefertseins geführt (vgl. Besser, 2013, S. 47) und können dementsprechend nicht adäquat darauf antworten (vgl. Laplanche & Pontalis, 2008, S. 513). Aus der biologischen Perspektive wird hierbei das Einordnen von Informationen durch das Großhirn aufgrund einer Trennung zwischen Hippocampus und Amygdala unterbunden. Die Informationen können dabei von der Amygdala – dem sozialen Gehirn – nicht

weitergeleitet werden und bleiben dort. Nach außen hin erstarrt der Körper und ist inaktiv (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2020, S. 16). Für Kinder und Jugendlichen ist der Moment nach diesem Ereignis völlig verschwunden, das heißt, sie können sich nicht daran erinnern. Jedoch wird dieser Moment als einschneidend erlebt, so dass es ein „Vorher“ und „Nachher“ gibt (vgl. Besser, 2013, S. 47).

Nach DSM-V ist ein Trauma ein Erlebnis einer traumatischen Erfahrung, die einem selbst oder einen nahestehenden Verwandten bzw. Freund geschehen ist (zitiert nach Jegodtka, Luitjens, Pleyer, Weiß, & Siriram, 2016, S. 55). DSM-V unterscheidet hier nicht so genau wie ICD-10, welches auch zwischen den Zeitdauern „kurz“ und „langanhaltend“ unterscheidet. Diesen Unterschied gibt es auch bei der Begriffsdefinition nach Terr (1991). Dieser unterscheidet zwischen zwei Typen von Traumata. Unter Typ1-Trauma versteht sie traumatische Ereignisse mit unvorhersehbarem, abgrenzbarem, einmaligem Charakter, wie z.B. Naturkatastrophen oder Unfälle. Das Typ-2 Trauma ist von einer Prozesshaftigkeit gekennzeichnet. Beispiele hierfür wären Krieg, häusliche Gewalt oder sexuelle Gewalt (vgl. Jegodtka, Luitjens, Pleyer, Weiß, & Siriram, 2016, S. 56).

Die bis jetzt verwendenden Definitionen beziehen sich immer auf ein Ereignis. Auch werden für die Diagnose einer post-traumatischen Belastungsstörung ICD-10, DSM-V und APA herangezogen. Diese begrenzen sich jedoch fälschlicherweise nach Becker (2006/2014) auf nur ein Ereignis und ist dementsprechend unpassend für Kinder mit Fluchthintergrund, die mehrere Traumata (z.B.: Pushbacks an Grenzen, gefährliche Überfahrten auf dem Mittelmeer) erlebten. Für den schulischen Kontext ist nicht nur die symptom-orientierte Perspektive der Psychotraumatologie wichtig ist, sondern auch eine psychoanalytische Perspektive, die „das komplexe Gefüge aus vorher, nachher, außen und innen erfassen und stets auch die Dualismen von vorher und nachher sowie von außen und innen in Frage stellen“ (Müller, 2020, S. 17)

Vor allem im schulischen Kontext ist es wichtig zu wissen, dass eine äußere Erfahrung allein keine Traumatisierung auslöst, sondern es kommt immer darauf an, auf welche Resilienzen und intrapsychischen Dynamiken diese Erlebnisse treffen. Trotzdem sollte man auch als Lehrperson äußere Ereignisse

anerkennen, solidarisch verurteilen und nicht verleugnen und relativieren, damit die Schüler*innen dieses Trauma verarbeiten können (vgl. Müller, 2020, S. 25). Aus diesem Grund ist es auch wichtig, das Trauma in Verbindung mit Objektstheorien (vgl. Bohleber, 2012, S. 114 Grubrich-Simitis, 2012, S. 652, Müller, 2020, S. 26) zu setzen. Dabei ist das Trauma nicht als objektives Ereignis zu verstehen, sondern als subjektives Erleben eines Individuums, da es psychologisch ist. Dieser Ansatz ist vor allem für Lehrpersonen sehr wichtig, da bei Kindern das Trauma in Verbindung zur Qualität seiner Beziehungen zu den primären Bezugspersonen steht (vgl. Finger-Trescher, 2004, S. 130). Durch diese Beziehungsanteile kann das traumatische Ereignis erst zum Trauma werden (vgl. Hirsch, 2011, S. 130). Gerade sind bei Traumatisierungen im Kontext von Kriegserlebnisse Beziehungen mitentscheidend (vgl. Brunner, 2010, S. 7).

Dadurch, dass Traumata individuelle Abwehr- und Bewältigungsstrategien übersteigen, zerstören diese die Repräsentationsfunktion an sich. Betroffene können daher diese Erfahrung nicht symbolisieren. Diese Zerstörung kann sich durch Dissoziation äußern (vgl. Müller, 2020, S. 27f). Dabei können unter anderem Emotionen von Erinnerungen abgespalten werden und an anderen Stellen auftauchen (vgl. ebd. S. 29). Dies kann den Lehrpersonen durch Erzählungen der Lernenden auffallen. Außerdem kann sich Dissoziation durch motorische Unruhe, welche nicht mit ADHS verwechselt werden darf, erkenntlich zeigen (vgl. ebd. S. 30). Außerdem haben Dissoziationen und Traumata Auswirkungen auf das Lernen. So haben betroffene Schüler*innen Schwierigkeiten bei Gedächtnisleistungen, eine niedrige Konzentrationsfähigkeit und Schwierigkeiten bei der Fähigkeit, Aufgaben zu zergliedern und einem Plan nachzugehen (vgl. Möhrlein & Hoffart, 2014, S. 92). Trauma bedeutet auch im pädagogischen Kontext die Zerstörung des Grundprinzips der pädagogischen Theorie und Praxis (vgl. Brenner, 2016, S. 59), die Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit durch den Aufbau von menschlichen Beziehungen (vgl. Künkler, 2011) durch ein Ereignis (vgl. Zimmermann, 2017, S. 89). Diese Definition basiert auf einem Trauma Typ 2 oder auch "Man-Made-Disaster" genannt. Durch ein Ereignis können demnach Schüler*innen schwer eine Beziehung zu den Lehrpersonen oder anderen wichtigen Bezugspersonen

aufbauen und werden demnach behindert, das Grundprinzip der pädagogischen Theorie und Praxis nach Brenner (2016) - die Selbstständigkeit - zu erlernen. Diese Erkenntnis basiert auf der sequenziellen Traumatheorie (Keilson, 1979/2005), die im Kontext von Flucht und Pädagogik sehr hilfreich ist (Becker, 2006/2014; Zimmermann, 2012; Bär, 2016; Hargasser, 2016; Müller & Schwarz, 2016; Müller, 2017; Piesker, Glaesmer, Kaiser, Sierau, & Nesterko, 2018). Keilson (1979/2005) fand in seiner Studie über jüdische Flüchtlingskinder heraus, dass diese drei „traumatische Sequenzen“ durchlaufen haben. Die erste Sequenz war die Zeit der Besetzung der Niederlande und dem beginnenden Terror gegen Minderheiten. Die zweite Sequenz war die Zeit der Verfolgung und Deportation und der Trennung der Familien und die dritte war die Zeit nach dem Krieg. Bei letzterem gab es zwei Gruppen die ins „nicht-kongeniales Kriegspflegetum“ und die ins „kongeniale, seinerseits traumatisierte jüdische Milieu“ zurückgekehrte Gruppe (vgl. ebd. S. 427). Wichtig ist die Studie für den Kontext Flucht und Schule deswegen, weil das Ergebnis der Studie besagt, dass es einen Zusammenhang zwischen „den Befunden der Nachuntersuchung und dem Maß der Traumatisierung in der dritten traumatischen Sequenz“ (vgl. ebd. 430) gab. Nach Keilson kann man in der dritten Sequenz die Traumatisierungskette unterbrechen (vgl. ebd. S. 430). Dieser Ansatz lässt sich auf die heutigen Fluchtsituationen übertragen und dementsprechend sollte die letzte Sequenz einen hohen Stellenwert haben. Dies heißt auch, dass die Situation im Ankunftsland die Traumatisierungskette brechen kann. Genauer bedeutet dies, dass die Gesellschaft mit ihrer politischen Meinung, in der Lage ist, die Traumatisierungsketten von Individuen zu durchbrechen. Jedoch kann dies nicht nur die Gesellschaft alleine, sondern – insbesondere bei Kindern und Jugendliche – auch die Institution Schule. Becker und Weyermann (2006) haben dieses Konzept auf sechs Sequenzen weiterentwickelt (vgl. Müller, 2020, S. 40). Müller (2020) selbst fügte noch eine Sequenz vor dem Beginn des traumatischen Prozesses ein. Zu dieser Vorsequenz zählen die Erfahrungen zu Bindung und der Aufbau von Resilienzen dazu. Die Sequenz 1 (vom Beginn der Verfolgung bis zur Flucht) beginnt mit dem fluchtauslösenden Ereignis, wie zum Beispiel Krieg. In dieser Phase findet auch die schwierige Entscheidung zur Flucht statt. In dieser Phase kann es auch passieren, dass Kinder und Jugendlichen von primären Bezugspersonen getrennt

werden. Die zweite Sequenz, die Flucht, ist von den Gefahren und Ängsten der Flucht geprägt. Kinder und Jugendlichen können in dieser Sequenz mit lebensbedrohlichen Ereignissen konfrontiert werden (vgl. ebd. S. 40 ff.). Aber nicht nur die Gewalt an den Kindern und Jugendlichen selbst ist traumatisierend, sondern auch die Gewaltanwendung an Bezugspersonen wirkt auf sie schon traumatisierend (Zimmermann, Wininger, & Finger-Trescher, 2020, S. 19). Die Sequenz 3 (die Anfangszeit am Ankunftsort) ist geprägt von der anfänglichen Unsicherheit im Ankunftsland. Zusätzlich beginnen die ersten Auseinandersetzungen mit den Erlebnissen. In der vierten Sequenz (Chronifizierung der Vorläufigkeit) passen sich die betroffenen Personen an die neuen Gegebenheiten an und müssen gleichzeitig die ungewisse Zukunft (Bleiberecht, Asylbescheid, etc.) aushalten. Dies kann zu einem intrapsychischen Prozess führen. Die ständige Angst vor der Abschiebung erschwert die emotionale Einlassung auf das Ankunftsland. In dieser Sequenz kommt es für die Kinder und Jugendlichen zur Einschulung. In der Sequenz 5 (die Rückkehr oder die Angst vor der Rückkehr) beschäftigen sich die betroffenen Personen mit dem Thema Rückkehr. Die Sequenz 6 (aus Geflüchteten werden Bürger*innen) hängt sehr von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab, aber es geht um die vollständige Integration der Menschen mit Fluchthintergrund (vgl. Müller, 2020, S. 43 ff). Die sequenzielle Traumatisierung nach Keilson – und demnach auch die von Becker und Weyermann und Müller – ist für die Traumapädagogik und deren Arbeit zentral (vgl. Gahleitner, Golata, Rohdeutsch-Granzer, & Kronberger, 2021, S. 132).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es zwei Arten von Traumatisierungen gibt, die sich durch die Entstehung des Traumas unterscheiden. Eine Art der Traumatisierung wird durch Umweltkatastrophen ausgelöst, deren Bedeutung in der Pädagogik – vor allem durch die vermehrten Unwetter - auch nicht unterschätzt werden darf, aber für die vorliegende Untersuchung keine bedeutende Rolle hat. Die zweite Art wird von Menschen verursacht, sie grenzt sich von Typ 1 dadurch ab, dass hier eine Person oder Personengruppe für die Auslösung des Traumas verantwortlich ist. In einigen Fällen kann diese auch sequenzhaft sein, das bedeutet, dass nicht nur ein Erlebnis für die Betroffenen traumatisierend ist, sondern mehrere Ereignisse. Im Falle von

Kindern und Jugendlichen, die aus Kriegsgebieten geflohen sind, können die Erlebnisse vor Ort – Bombeneinschläge, Kriegsverbrechen - als auch Erlebnisse während der Flucht und im Ankunftsland – Push Backs, Rassismus, Diskriminierung etc. - traumatisierend sein. Das heißt sie erleben mehr als nur ein Trauma.

Warum ist Trauma nun im schulischen Kontext von Bedeutung? Trauma hat einen Einfluss auf das Lernen (Kanna, 2023, S. 68; Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022, S. 23; Alexander, 2019, S. 44), welches im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben wird.

3. Trauma und Lernen

Bevor Traumapädagogik genauer beschrieben wird, wird der Zusammenhang zwischen Trauma und Lernen erläutert. Nach Alexander (2019) ist Trauma ein Thema, welchem in der Pädagogik eine sehr große Beachtung geschenkt werden soll, denn sie hat bei Kindern und Jugendlichen einen großen negativen Einfluss auf die Gesundheit sowie auf die Bereitschaft für das Lernen (S. 44). Seine Aussage stützt er dabei auf sämtliche andere Werke und Studien (vgl. Anda, Butchart, Felitti, & Brown, 2010; Blodgett, 2012). Um die Auswirkungen von Trauma auf das Gehirn zu verstehen, muss man zuerst wissen, welche neurologischen Auswirkungen ein Trauma auf das Gehirn hat und welche Teile im Gehirn wesentliche Aufgaben im Bereich Lernen übernehmen.

Im Falle einer überwältigenden Bedrohung reagiert der Körper mit einer unkontrollierbaren Stressreaktion, bei der es zu einer Veränderung der Gehirnfunktion kommt. Der Informationsfluss wird dabei unterbrochen. Da die Verbindung zwischen Amygdala und Hippocampus getrennt wird, kann das Großhirn Informationen nicht mehr zuordnen (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen, 2022, S. 18f). Diese veränderte Gehirnstruktur kann bestehen bleiben. So haben Schüler*innen, welche traumatische Erfahrungen gemacht haben eine atypische Entwicklung an der Amygdala, Hippocampus und am präfrontalen Kortex (vgl. Sadin, 2022, S. 16), welche wichtige Teile für unser limbisches System und für die Kontrolle der Emotionen, Sprachentwicklung, Gedächtnis und der kognitiven Entwicklung sind (van der Kolk, 2005). Weiters ist

der Hippocampus auch für unsere exekutiven Funktionen – wie das zielgerichtete, organisierte, strategische Arbeiten – zuständig (vgl. Sadin, 2022, S. 24). Diese Funktionen sind jedoch für ein erfolgreiches Lernen notwendig und dadurch sind Schüler*innen, die ein Trauma erlebt haben, in ihrem Lernen eingeschränkt. Außerdem verarbeitet der Hippocampus Empfindungen und Gedanken (vgl. ebd. S. 24f).

Vor allem ist hier zu betonen, dass es auf den Zeitpunkt der Traumatisierung ankommt. So kann eine traumatische Erfahrung, welche gerade zur Zeit der Entwicklung des Hippocampus stattfindet, dazu führen, dass sich diese exekutiven Funktionen nicht oder fehlerhaft entwickeln (vgl. ebd. S. 25). Das heißt, diesen Kindern und Jugendlichen fehlen diese Funktionen oder sind schadhaft. Im schulischen Kontext macht sich dies oft durch fehlende Selbstorganisation beim Lösen von Aufgaben und Leseschwierigkeiten bemerkbar. Außerdem haben sie Probleme mit dem Arbeitsgedächtnis, das heißt, sie haben Schwierigkeiten beim Merken und Verarbeiten von Arbeitsanweisungen. In der Schule vor allem in den Klassen fallen diese Schüler*innen durch häufiges Nachfragen auf. Zusätzlich haben sie auch Probleme mit dem Langzeitgedächtnis. Die Schüler*innen verstehen alles, aber können sich wenig bis nichts merken. Das heißt, sie verstehen das neue Thema, aber wissen am nächsten Tag nicht mehr, welches Thema am Vortag bearbeitet wurde. Diese Schüler*innen haben sehr oft Probleme mit der Erledigung von Hausaufgaben, vor allem, wenn diese einen längeren Bearbeitungszeitraum haben (vgl. ebd. S. 25).

Aber nicht nur auf das Lernen, sondern auch auf das Verhalten kann eine traumatische Erfahrung einen Einfluss haben. Die erhöhte Cortisol Ausschüttung und das erhöhte Adrenalin während der traumatischen Erfahrung kann die Entwicklung des Kindes verzögern. Der bereits erwähnte Hippocampus ist auch für die Regulation der Gefühle zuständig und dadurch können Schüler*innen mit einem Trauma ihre Gefühle nicht kontrollieren (vgl. Hanson, et al., 2015) und wirken im schulischen Bereich oft hyperaktiv (vgl. Sadin, 2022, S. 30).

Im nächsten Kapitel wird nun die theoretische Grundlage der Traumapädagogik genauer erläutert und im nachfolgenden Kapitel werden Maßnahmen und

Konzepte vorgestellt, welche Schüler*innen mit Trauma beim Lernen helfen können.

4. Traumapädagogik

Traumapädagogik bzw. traumapädagogische Arbeit unterscheidet sich zur Traumatherapie dadurch, die Schüler*innen nicht mit ihren zurückliegenden bedrohlichen Erfahrungen zu konfrontieren (vgl. Hantke, 2012 S. 204), sondern das aktuelle Wissen über Ursachen und Folgen von Traumatisierungen für den beruflichen Kontext in der Schule oder anderen Teilbereichen des täglichen Lebens des Jugendlichen nutzbar zu machen (vgl. Jegodtka, Luit-jens, Pleyer, Weiß, & Siriram, 2016 S. 27). Die Traumapädagogik beruht auf verschiedenen Bezugskonzepten – wie Psychotraumatologie, Bindungs- und Netzwerktheorie und Psychotherapie und Beratungswissenschaften. In erster Linie baut sie dennoch auf den Traditionen der Pädagogik und der Sozialen Arbeit auf (vgl. Gahleitner, Golatka, Rohdeutsch-Granzer, & Kronberger, 2021, S. 131). Jede Form der Pädagogik basiert auf der Grundlage der Wertschätzung des Gegenübers und dessen Lebens. Viele Kinder und Jugendliche, die traumatisiert sind oder traumatische Erfahrungen erlebt haben, haben die Wertschätzung ihrer selbst und gegenüber anderen verloren (vgl. Baierl & Frey, 2016, S. 47). Bei der Implementierung von Traumapädagogik im schulischen Kontext gibt es verschiedene Modelle und Ansätze (vgl. Gahleitner, Golatka, Rohdeutsch-Granzer, & Kronberger, 2021, S. 133) (Hermann, 2018; Lebowitz, Harvey, & Herman, 1993). Diese unterschiedlichen Ansätze haben jedoch die Gemeinsamkeit, dass die Rechte der Kinder und Jugendlichen geachtet werden, dass Kindern und Jugendliche gewaltfreie Orte zur Verfügung gestellt werden und Entwicklungsräume, die die Stabilisierung und Selbstbemächtigung von Jugendlichen und Kinder im pädagogischen Alltag unterstützen (vgl. Jegodtka, 2013, S. 293). In der amerikanischen Literatur wird in diesem Zusammenhang auch von einer "traumasensiblen Schule" gesprochen, welche eine sichere und unterstützende Gemeinschaft ist, die Lernenden und Lehrenden ein Gefühl der Sicherheit gibt, sodass diese untereinander Beziehungen aufbauen können und dadurch ihre Gefühle und ihr Verhalten regulieren können. Sie erfordert physisches und emotionales Wohlfühlen in

Verbindung mit Schulleistungen (vgl. Alexander, 2019, S. 65). Das heißt, um die Schule in einen sicheren Ort zu verwandeln, müssen nicht nur raumplanerische Maßnahmen getroffen werden, sondern es muss die Schule vielmehr als eine Gemeinschaft gesehen werden, die sich Regeln, Werte und Normen für ein gutes und sicheres Miteinander aufsetzt.

Für die traumapädagogische Arbeit hat sich das 3-Phasen-Modell herauskristallisiert. Dieses wird auch in der Traumatherapie angewendet und kann dementsprechend parallel zu dieser angewendet werden. In der ersten Phase geht es in diesem Modell darum, Sicherheit durch Beziehungsaufbau zu etablieren. Im schulischen Kontext heißt dies, dass ein sicherer Lernort für die Schüler*innen erstellt werden soll. Auch ist der Beziehungsaufbau zu Peers und Lehrpersonen wichtig. Wichtig ist auch, dass Lehrpersonen das Verhalten von Schüler*innen mit Trauma als Reaktion von Stress verstehen (vgl. Gahleitner, Golata, Rohdeutsch-Granzer, & Kronberger, 2021, S. 133 f). Alexander (2019) nimmt dabei die Lehrpersonen in die Pflicht, indem diese den Stresslevel der Schüler*innen mit der Etablierung eines Schulklimas, welches durch Sicherheit, Freundlichkeit, Mitgefühl und gesunde Beziehungen gekennzeichnet ist, reduzieren (S. 65).

In der zweiten Phase werden die Personen mit einem Trauma in der Traumatherapie mit dem Trauma konfrontiert und es beginnt die Verarbeitung der traumatischen Erlebnisse (vgl. Gahleitner, Golata, Rohdeutsch-Granzer, & Kronberger, 2021, S. 134). Die Traumapädagogik ist hier gefordert, selbstexplosive Prozesse behutsam zu ermöglichen (vgl. Weiß, 2016, S. 120 ff).

In der dritten Phase werden die Traumata mit dem Ziel, mehr Kontrolle über die Gefühle zu erlangen, erarbeitet. Dadurch ist in der Pädagogik eine Neuorientierung möglich (vgl. Gahleitner, Golata, Rohdeutsch-Granzer, & Kronberger, 2021, S. 135).

Zusammengefasst kann man sagen, dass Traumapädagogik zurzeit eine eigene Disziplin ist und diese sich von der Traumatherapie abgrenzt, jedoch auch immer in Verbindung dieser Therapie betrachtet werden soll.

5. Traumapädagogik im schulischen Kontext

Im vorherigen Kapitel wurde die theoretische Grundlage der Traumpädagogik und deren Differenz zur Traumatherapie genauer beschrieben. Das Konzept der Traumapädagogik – welche im vorherigen Kapitel genauer erläutert wurde, bietet für Lehrpersonen keine praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Hemshot (2021) ist der Meinung, dass die Traumapädagogik noch nicht in der Pädagogik etabliert ist und hierfür noch einen langen Weg mit vielen Hürden vor sich hat. Sie müsste dafür *„auf einer Ebene tätig werden, auf der die Hauptakteure noch zu unverbindlich forschen: Der theoretischen, evidenz-basierten Bezüge, möglichst international, wissenschaftlich immer nah an der Verortung und Fundierung“* (S. 23). In der amerikanischen Literatur wird für Traumapädagogik ein anderer Begriff verwendet, der „Trauma-Informed Approach (TIA)“ (vgl. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2023). Dieser Begriff hat nach Hemshot (2021) drei Vorteile: Zuerst verzichtet er auf den Begriff Pädagogik, welcher Erziehung und Bildung impliziert und dadurch können Systeme, deren Kernziele an anderen Stellen liegen, auch verwenden. Zweitens wird der Begriff „informed“ – informiert – verwendet. Das heißt, man ist gut mit dem nötigen Wissen ausgestattet, um professionell handeln zu können. Dadurch ist der Ansatz auch niederschwellig. Drittens wird auch der Begriff „Approach“, welcher mit Ansatz oder Annäherung übersetzt werden kann, verwendet. Das heißt, es ist ein Konstrukt, welches verschieden eingesetzt werden kann (S. 23). Für Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum – insbesondere für Österreich – hat das UNHCR (2022) ein Traumahandbuch für Pädagogen*innen entwickelt, welche diese im Alltag unterstützen, jedoch kein Konstrukt wie das TIA bieten.

Auch wenn der Begriff „Trauma-Informed Approach“ sehr viele Vorteile hat, wird in dieser Masterarbeit überwiegend der Begriff „traumapädagogische Maßnahmen“ verwendet, da der Untersuchungsrahmen im Kontext Schule stattfindet und die Maßnahmen sich auch vom Konzept Traumapädagogik ableiten können. Synonym dazu werden auch die Begriffe „traumainformiert“ und „traumasensibel“ verwendet. In diesem Kapitel werden Konzepte (Neal, 2021;

Maddox, et al. 2022, Müller, 2020) und Maßnahmen in den Bereichen der Traumapädagogik (UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2020; Alexander, 2019; Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022; Sadin, 2022) und Trauma-Informed Approach (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2023) beschrieben und genauer erläutert.

Wie schon im vorherigen Kapitel erwähnt, ist die Traumapädagogik von der Traumatherapie zu unterscheiden. Schüler*innen benötigen zusätzlich auch eine Traumatherapie, dennoch hat die Schule und das Lehrpersonal einen Einfluss auf die Heilung eines Traumas (vgl. Brunzell & Norrish, 2021, S. 30) (vgl. Kanna, 2023, S. 8). Dadurch, dass Traumata Auswirkungen auf die Gehirnstruktur und -funktion haben können (vgl. Bremner, 2006; Van der Kolk, 2014), ist es wichtig, dass die Lehrpersonen im Bereich der Traumapädagogik ausgebildet sind und Strategien für ihren Unterricht im Repertoire haben sollten. Vorab ist hier aber noch zu erwähnen, dass eine traumasensible, traumainformierte Schulgemeinschaft und traumapädagogische Maßnahmen nicht ein Event oder ein Projekt sind, sondern in den schulischen Alltag integriert werden sollten (vgl. Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022, S. 17).

Nach Neal (2021) soll eine traumasensible Schule mehr als eine freundliche Schule sein (S. 71). Auch in dem vom UNHCR zur Verfügung gestellten Handbuch für Pädagog*innen steht beschrieben, dass die Schüler*innen positiv aufgenommen werden sollten, aber dies allein nicht reicht und sämtliche andere Maßnahmen berücksichtigt werden müssen (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2020). In einer traumasensiblen Schule muss eine „Armee“ an gut ausgebildetem Personal arbeiten. Diese sollten informierte und wohlüberlegte Aktionen setzen, welche strategisch geprüft und lang erforscht sind (vgl. Neal, 2021, S. 71). Wie bereits oben erwähnt, soll eine traumasensible Schule ein Schulklima etablieren, welche durch Sicherheit, Freundlichkeit, Mitgefühl und gesunde Beziehungen gekennzeichnet ist (vgl. Alexander, 2019, S. 65).

Nach Maddox et. al. (2022) gibt es sechs Richtlinien für eine traumainformierte Schule. Diese Richtlinien sollten aber nicht wie eine Checkliste behandelt werden, sondern diese verlangen, sich mit dem Thema Trauma konstant während der pädagogischen Arbeit auseinanderzusetzen (S. 4). Sie basieren auf den Richtlinien des Trauma-Informed Approach (Substance Abuse and Mental

Health Services Administration, 2023). Zuerst ist Sicherheit wichtig, die Schüler*innen, die traumatischen Erfahrungen erlebt haben, sollten sich in der Schule sicher fühlen (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 3). Dies kann durch Verlässlichkeit und Vertrauen hergestellt werden (vgl. Hehmsoth, 2021, S. 161). Alle Personen, die in der Schule arbeiten, sollten sich physisch und psychisch sicher fühlen. Ein psychisches Sicherheitsgefühl kann durch Interaktionen geschaffen werden (vgl. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014, S. 11). Insbesondere ist dies für Schüler*innen mit Fluchterfahrung hilfreich. Denn wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, befinden sich Schüler*innen während der Einschulung in der vierten Sequenz der sequenziellen Trauma Theorien. Die Schüler*innen passen sich in dem Ankunftsland an, haben aber auch immer noch die Ängste, auch dieses Land verlassen zu müssen (vgl. Müller, 2020, S. 40f.). Dementsprechend ist es wichtig, dass die Schule für diese Schüler*innen ein sicherer Ort ist. Nach Brunzell & Norrish (2021) hat die Schule und der Klassenraum das Potenzial ein sicherer, willkommendheiße und akzeptierender Raum zu sein, welcher auch einer Heilungskraft für post-traumatische Belastungsstörungen hat. Nach Kanna (2023) kann jede Lehrperson eine ruhige und heilende Lernumgebung schaffen, aber sie müssen mit sich selbst durch Selbstfürsorge anfangen (S. 8). Auch hier ist wieder zu bedenken, dass die Schüler*innen in dieser nach der systemischen Trauma Theorie in der vierten Sequenz befinden und sich erstens mit den erlebten Traumata noch auseinandersetzen und ständige Angst von Abschiebungen oder etwaigen Rückführungen haben (Müller, 2020). Dementsprechend haben diese noch den Fokus auf das Thema Überleben und nicht mehr so viel Kapazitäten für das Lernen übrig (vgl. Brunzell & Norrish, 2021, S. 33) und benötigen einen sicheren geschützten Lernraum. Weiter unten wird erläutert, wie dieser sichere Ort geschaffen werden kann.

Die zweite Richtlinie umfasst die Begriffe Vertrauenswürdigkeit und Transparenz (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 3). Die Schüler*innen müssen das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie der Schule und ihrem Personal vertrauen können. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen ein derartiges Vertrauen in ihr eigenes Handeln und Umfeld bekommen, so dass sie ausprobieren können und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben, um sich

weiterzuentwickeln (vgl. Hehmsoth, 2021, S. 163). Dabei spielt auch Transparenz eine wichtige Rolle. Schüler*innen müssen wissen, welche Regeln und welche Konsequenzen es gibt. Man muss bedenken, dass die Schüler*innen mit Fluchterfahrung hier in der vierten Sequenz sind und ihre traumatischen Erfahrungen verarbeiten (vgl. Müller, 2020, S. 40 f.) und dementsprechend auch über Erfahrungen sprechen wollen.

Als dritte Richtlinie nennen Maddox et. al. (2020) den Peer Support (S. 3). Peer Support ist ein wichtiges Mittel, um Sicherheit in einer Schule zu etablieren. Durch Unterstützung von Gleichaltrigen können Schüler*innen heilen (vgl. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014, S. 11). In Österreich befinden sich die Schüler*innen in der Regel in einer fixen Klassengemeinschaft und in der Sekundarstufe verbringen die Schüler*innen die meiste Zeit mit ihren Klassenkolleg*innen. Diese können Schüler*innen natürlich nach traumatischen Ereignissen stärken und Schüler*innen mit Fluchterfahrung bei der Inklusion helfen. Dadurch müssen aber alle Schüler*innen für das Thema Traumatisierung sensibilisiert werden. Jedoch werden in größeren Schulen Schüler*innen, die der deutschen Sprache nicht mächtig werden, in eigenen Deutschförderklassen oder -kursen unterrichtet. Für Kinder- und Jugendliche mit Trauma- und Fluchterfahrung ist dies natürlich nicht förderlich, vor allem wenn viele Schüler*innen in diesen Klassen oder Kursen traumatisiert sind.

Kooperation & Gegenseitigkeit nennen Maddox et. al. als vierte Richtlinie (S. 3). Hiermit ist gemeint, dass alle – also Lehrpersonen, Schulleitung, Reinigungskräfte, Schüler*innen, etc. - zusammenarbeiten müssen und sich gegenseitig unterstützen sollen, so dass den Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen bei der Heilung geholfen werden kann. Außerdem ist die Kooperation mit anderen Institutionen sehr wichtig (vgl. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014, S. 11). Nach Hemshot (2021) kommt der Kooperation einer hohen Bedeutung zu (S. 169).

Die Stärkung der Stimme der Schüler*innen, die traumatischen Erfahrungen gemacht haben, ist nach Maddox et. al. (2020) die fünfte Richtlinie (S. 3). Schüler*innen sollen dabei ermutigt werden ihre eigene Stimme zu erheben und am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen und dieses mitzugestalten. Dazu

zählt, dass die Lehrpersonen die Stärken der Schüler*innen erkennen und auch fördern. Damit ist auch gemeint, dass Schüler*innen in Entscheidungsfindungen miteingeschlossen werden (vgl. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014, S. 11)

Als sechste Richtlinie nennen Maddox et. al. (2020) die Bearbeitung von kulturellen, historischen und geschlechtsspezifischen Themen (S. 3). Je nachdem welche traumatischen Erfahrungen bei den Schülern*innen gemacht wurden, sollte das Thema genauer erläutert werden. Bei Schüler*innen mit Fluchterfahrung sind es kulturelle und historische Themen, die genauer im Unterricht erläutert werden sollten.

Neben diesen sechs Richtlinien fassten Maddox et. al (2020) auch zehn Schlüsselkompetenzen für eine traumainformierte Schule zusammen.

Die erste Schlüsselkompetenz umfasst das Erkennen und Bewerten von traumatischem Stress. Die Lehrpersonen sollten dabei Verhaltensweisen von Schüler*innen als Stressreaktion verstehen (S. 4). Auch Alexander (2019) erwähnt, dass Lehrpersonen verstehen müssen, das Trauma und posttraumatische Belastungsstörungen einen Einfluss auf Stress, Verhalten und Lernen haben (S.65).

Das Bedenken und Beachten von traumatischem Stress ist wichtig und dementsprechend die zweite Schlüsselkompetenz. Lehrpersonen sollten sich bewusst werden, dass durch Trigger – die sehr individuell sind - solche Stresssituationen ausgelöst werden können.

Das Vorbereiten und Entwickeln von mental angemessenen Informationen für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen und das Fördern von Bewusstsein der Traumata ist die dritte Schlüsselkompetenz.

Die vierte Schlüsselkompetenz ist das Verknüpfen der Kontakte mit Schüler*innen und deren Familien.

Das Erstellen von traumainformierten Lernumgebungen, welche soziale und emotionale Fähigkeiten und Wohlbefinden fördert, ist die fünfte Schlüsselkompetenz.

Die sechste Schlüsselkompetenz ist die Implementierung und Erstellung einer kulturell ansprechenden Betreuung für die Schüler*innen. Hierfür sind auch sogenannte Vorbilder wichtig, wie Lehrpersonen, welche aus einem ähnlichen kulturellen Umfeld stammen.

Das Zulassen von Krisen und dem darauffolgenden Feedback an das Notfallmanagement, um das System in der Schule ändern zu können, ist die siebte Schlüsselkompetenz.

Nach der achten Schlüsselkompetenz soll eine Kultur des Traumaverständnisses gefördert werden. Es soll der traumatische Stress eingeschätzt werden und die Lehrpersonen und das andere Personal zur Selfcare animiert werden.

Das Evaluieren und Bewerten von fachlichen Strategien und das Anwenden von geänderten Strategien auf die Errichtung von traumainformierten Lernumgebungen ist die neunte Schlüsselkompetenz.

Die zehnte Schlüsselkompetenz ist die Bildung von Partnerschaften in der Community und das Zusammenarbeiten mit Interessengruppen (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 4)

Eine traumainformierte Betreuung muss auf den Säulen Sicherheit, Verbindungen und Emotionsregulation basieren. Dementsprechend muss die Schule eine lernunterstützende Lernumgebung schaffen (vgl. ebd. S. 4). Dabei ist wichtig zu betonen, dass eine traumasensible Schule eine Herangehensweise für die gesamte Schule verwendet um die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen gerecht zu werden, damit man ihnen das Lernen erleichtert (vgl. Alexander, 2019, S. 66).

Wichtig ist hier aber auch die Bedeutung der Säulen Sicherheit und Verbindung zu betonen, denn eine gesunde Betreuung, welches ein Gefühl der Sicherheit verschafft, kann den Aufbau einer Resilienz fördern (vgl. ebd. S. 69). Genau dies ist für Schüler*innen, mit traumatischen Erfahrungen und/oder einer diagnostizierten posttraumatischen Belastungsstörung wichtig.

Zusammengefasst bedeutet das, dass eine traumasensible oder traumainformierte Schule das Gefühl der Sicherheit vermittelt, welche Verbindungen und Beziehungen unter den Schüler*innen und Lehrpersonen zulässt und das

Gefühl des Wohlempfinden vermittelt, damit Schüler*innen ihre Gefühle und ihr Verhalten regulieren können und damit Lernen ermöglicht wird.

Wie die Schule und die Lehrpersonen dies schaffen können, dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten und Tipps, die nun in den folgenden Absätzen zusammengefasst werden. Es ist hier zu erwähnen, dass viele Maßnahmen auch Maßnahmen für ein gutes Classroommanagement (vgl. Helmke, 2007; Lipowsky, 2007; Meyer, 2004; Alexander, 2019; Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022; Sadin, 2022) wichtig sind.

So sind für die traumapädagogische Arbeit klare (Arbeits-)Anweisungen wichtig (vgl. Neal, 2021; Maddox, et al., 2022; UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2023; Wustmann, 2005; Baierl & Frey, 2016), die jedoch auch für eine gute Klassenführung notwendig sind (vgl. Helmke, 2007; Meyer, 2004; Lipowsky, 2007). Alle Schüler*innen, insbesondere diejenigen, die eine oder mehrere traumatische Erfahrung erlebt haben, benötigen klare Arbeitsanweisungen, um ein Gefühl der Sicherheit und Stabilität zu bekommen (vgl. UNHCR, 2022, S. 26). Jedoch sollte jeweils nur ein Arbeitsauftrag gegeben werden, denn Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen können Schwierigkeiten beim Verarbeiten von Arbeitsaufträgen haben und mehrere Aufträge nicht auf einmal verarbeiten (vgl. Sadin, 2022, S. 64). Aber nicht nur klare Anweisungen sind wichtig, sondern auch Wertschätzung. Nach Baierl (2008) ist die Wertschätzung des Gegenübers und dessen Lebens die Grundlage jeder Pädagogik (S. 59). Im schulischen Kontext der Traumapädagogik ist zu bedenken, dass viele Kinder und Jugendliche die Wertschätzung ihrer selbst verloren haben, da sie meistens keine wertschätzenden Handlungen während der Flucht oder im Herkunftsland erlebt haben (vgl. Baierl & Frey, 2016, S. 47 f). Dementsprechend ist es wichtig, dass man sich diesen Schüler*innen annimmt und sie wertschätzt, denn es gibt auch keine Gründe dies nicht zu tun (vgl. Neal, 2021, S. 71). Aber nicht nur Lehrpersonen sollten diese Wertschätzung gegenüber den Schülern*innen mit Fluchterfahrung haben, sondern auch die anderen Schüler*innen. Hilfreich ist hier, dass Lehrpersonen und Schüler*innen die neuankommenden Schüler*innen willkommen heißen sollen. Dabei soll ihnen signalisiert werden, dass die Schüler*innen jetzt in Sicherheit sind (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im

Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen, 2022, S. 26). Denn die Schüler*innen befinden sich nach der sequenziellen Traumatheorie in der Sequenz 4. Das heißt, sie sind auch ständig mit dem Gedanken konfrontiert dieses Land wieder verlassen zu müssen und außerdem verarbeiten sie die traumatischen Erlebnisse (Müller, 2020, S. 44f). Aus diesem Grund ist die Signalisierung von Stabilität und Sicherheit in der Schule sehr wichtig. Dabei sollte man sich aber auch Gedanken machen, welche Trigger es im schulischen Alltag gibt (vgl. Sadin, 2022; Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022; Alexander, 2019). Trigger können unter anderem Objekte, Kleidung, Temperaturen, Gespräche, Emotionen (vgl. Alexander, 2019, S. 51 f) oder auch Schreie und Alarme sein (vgl. Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022, S. 25, 41). Viele dieser Trigger lassen sich nicht immer vermeiden. Jedoch können unter anderem Probealarme vorab angekündigt werden, so dass Schüler*innen bestmöglich unterstützt werden können (vgl. ebd. S. 32). Ziegler et. al. (2022) betonen aber hier, wie Sadin (2022) auch, dass es wichtig ist, einmal durch eine „Traumalinse“ zu schauen, um evtl. Trigger im Schulgebäude oder Schulalltag zu erkennen (S. 29).

Außerdem ist Verlässlichkeit für Schüler*innen mit Fluchthintergrund wichtig (vgl. Maddox, et al., 2022; UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022), denn diese gibt den Schüler*innen eine gewisse Art der Kontrolle zurück. Weiters brauchen sie die Verlässlichkeit, um neue Beziehungen aufzubauen. Dementsprechend ist es wichtig, dass Lehrpersonen Informationen verlässlich mit den Schülern*innen teilen (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer 2022, S. 26).

Weiters ist Transparenz für Schüler*innen mit Traumatisierungen wichtig (Maddox, et al., 2022; UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022). Mit Transparenz ist im schulischen Kontext gemeint, dass es klare Tagesstrukturen, klare Regeln und durchführbare Konsequenzen geben sollte. Dies sollte den Schüler*innen vorab verlässlich kommuniziert werden, das heißt die Regeln sollten laut kommuniziert werden und die angedrohten Konsequenzen sollten durchführbar sein und im Falle auch durchgeführt werden (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2020, S. 26). In diesem Sinne dürfen die Lehrpersonen auch autoritär, dass sich die Lehrpersonen ihre Macht und

Stärke bewusst sind, diese annehmen und zum Wohle der Schüler*innen einsetzen, auftreten. Die dadurch gesetzten Grenzen eröffnen den Schüler*innen sichere Frei-, Spiel- und Handlungsräume (vgl. Baierl & Frey, 2016, S. 49 f.). Dabei ist auch wichtig zu erwähnen, dass nicht alle Lehrpersonen die gleichen Regeln haben müssen, sondern jede Lehrperson ihre eigenen Regeln für ihren Unterricht schaffen kann (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 7). Diese Maßnahmen helfen den Schüler*innen sich in Raum und Zeit zu orientieren (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 26). Konsequente Regeln und deren Konsequenzen bei einer Nichteinhaltung sind aber auch nach Helmke (2007) für eine gute Klassenführung wichtig und sollten demnach in jedem gut organisierten Unterricht stattfinden.

Die Schule sollte einen Ort der Kontinuität bieten um erneute Trennungsangst für Schüler*innen zu verhindern. Es ist hier zu bedenken, dass der Wechsel von Lehrpersonen und/oder Klassenschwere emotionale Krisen bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung auslösen können. Im Falle einer Überforderung der Lehrkräfte ist es hier hilfreich, dass Lehrpersonen fachliche Unterstützung bekommen (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 26). Bevor es zu einer solchen Überforderung kommt, ist es sinnvoller, primär sogenannte "Traumateams" in der Schule zu implementieren. Die Lehrpersonen und das dazugehörige Unterstützungspersonal ist im Bereich der Traumapädagogik ausgebildet (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 5; Neal, 2021, S. 76). Für Maddox et. al. (2022) ist hier jedoch wichtig, dass das gesamte Personal in der Schule durch Fortbildungen ein Verständnis von Trauma entwickelt (S. 5). Lehrpersonen sind für alle Schüler*innen – insbesondere Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen – wichtig. Diese Schüler*innen-Lehrpersonen-Beziehungen sind wichtig, da diese Sicherheit und Stabilität für die Schüler*innen bieten und ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit in der Schule vermittelt. Schüler*innen mit Trauma Erfahrungen benötigen hierbei oft auch Hilfestellungen von Lehrpersonen (vgl. Brunzell & Norrish, 2021, S. 68)

Neben den Aus- und Fortbildungen ist es auch wichtig, dass die Lehrpersonen selbst ihre eigenen Traumata verstehen und sich damit auseinandersetzen (vgl. ebd. S. 4). Zusätzlich benötigen die Lehrpersonen auch eine geeignete Supervision (vgl. ebd.; Neal, 2021; UNHCR, 2022), um unter anderem eine

projektive Identifizierung zu verhindern. Nach Bion (1992) sind traumatische Erfahrungen Beta-Elemente, die *„in ihrer überwältigenden, nicht verstehbaren ängstigenden Anwesenheit nur zur Ausstoßung mittels des von Melanie Klein (1946/2011) beschriebenen Mechanismus der projektiven Identifizierung geeignet sind“* (Brunner 2011, S. 48). Diese Beta-Elemente können von erwachsenen Bezugspersonen – auch Lehrpersonen – aufgenommen, verarbeitet und modifiziert zurückgegeben werden. Dieses Containment führt dazu, dass das zuvor unaushaltbare Gefühl der betroffenen Personen auch für das Gegenüber potenziell ein Stück weit aushaltbarer wird. Die Beta-Elemente werden in Alpha-Elemente, denen die vernichtenden Ängste genommen wurde, umgewandelt (vgl. ebd.) Nach Müller (2021) kann dieses Containment scheitern und die Bezugsperson gibt das auf sie Projizierte unverdaut zurück, welches im weiteren Verlauf zu einer namenlosen Angst führt (S. 188). Nach Craig (2016) sind Lehrpersonen für einen langjährigen Beziehungsaufbau mit Kindern verantwortlich. Sie sollen den Geschichten der Schüler*innen aufmerksam zuhören und nicht überreagieren. Sobald die Schüler*innen die deutsche Sprache können, können sie ihren Lehrpersonen von ihren traumatischen Erfahrungen berichten. Damit diese die Informationen verarbeiten und modifizieren können und nicht selbst an dem Phänomen „Secondary Trauma“ erkranken (vgl. Kanna, 2023, S. 75), benötigen sie das Angebot einer Supervision. Nach Mollica (2011) hat Empathie seine Grenzen. Damit meint sie, dass sich Lehrpersonen nicht zu sehr in die Situation der Schüler*innen hineinversetzen sollen (S. 17f). Kanna (2023) betont auch, dass Lehrpersonen nur eine ruhige und heilende Umwelt schaffen, wenn sie bei sich selbst beginnen. Selbstfürsorge und Selbstmitleid erreichen dabei die Ruhe bei stressigen Situationen. Diese Ruhe ist bei der Arbeit mit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen wichtig. Gute Lehrpersonen schaffen es, eigene Traumata zu überwinden und können dadurch eine gute Beziehung mit sich selbst aufbauen, damit sie fähig sind, Feingefühl auszudrücken und auch ihre Schüler*innen zu beruhigen (S. 8)

Aufgrund von Überforderung und Fehler können allen Lehrpersonen Fehler unterlaufen, in diesem Falle ist es aber – vor allem in der schulischen Arbeit

mit Schüler*innen mit Fluchthintergrund – wichtig, dass sich diese entschuldigen (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 28).

Außerdem ist es wichtig, dass sich in der pädagogischen Arbeit in der Schule Rituale entwickeln, denn diese vermitteln ein Gefühl der Zugehörigkeit, dies ist wiederum beim Verlust von wichtigen Bezugspersonen wichtig (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 26). Diese müssen auch nicht bei allen Lehrpersonen zwangsläufig die gleichen sein. Jede Lehrperson kann hierbei seine eigenen Rituale entwickeln (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 6). Dies beginnt mit einem gut strukturierten Schulalltag (vgl. Brunzell & Norrish, 2021, S. 66) und endet mit eingeführten Ritualen wie Morgenkreis, Begrüßungs- und Abschiedsrituale, wöchentliche Mottos oder auch Achtsamkeitsübungen zum Beginn jeder Unterrichtseinheit (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 26). Vor allem sind Achtsamkeitsübungen zu Beginn des Schulalltages oder einer Unterrichtsstunde für Schüler*innen mit Traumaerfahrungen sehr hilfreich, um sich zu beruhigen. Auch rhythmische Bewegungen oder Drumming & Body Percussion helfen den Schüler*innen sich zu beruhigen (vgl. Brunzell & Norrish, 2021, S. 89). Diese Rituale sollten natürlich zur Routine werden, welche nach Helmke (2007) zu einem guten Classroommanagement gehören und dementsprechend in jeder Unterrichtsstunde in jeder Klasse vorhanden sein sollten. Wenn diese beruhigenden Aktivitäten als Routinen immer durchgeführt werden, können Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen auf das Lernen eingestimmt werden, da sie den traumatischen Stress beruhigen und so Kapazitäten für das Lernen übrighaben (vgl. Brunzell & Norrish, 2021). Schüler*innen fühlen sich aber generell sicher, wenn sie mindestens eine Konstante in ihrem Leben haben. Dazu zählen tägliche Routinen. Dies müssen nicht unbedingt Achtsamkeitsübungen sein, sondern können klassische Wiederholungsfragen im Plenum sein. Denn Schüler*innen, die traumatisiert sind, können unter anderem Probleme mit dem Langzeitgedächtnis haben und benötigen demnach immer mehr Wiederholungsphasen (vgl. Sadin, 2022, S. 46, 47, 64, 65).

Schüler*innen mit Flucht- und / oder Traumaerfahrung möchten kein Mitleid, jedoch aber schon Mitgefühl (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 28). Eine Lehrperson sollte Mitgefühl zeigen, darf aber jedoch auch

nicht die Autorität verlieren (vgl. Kanna, 2023, S.71). Dementsprechend sollte man sich diesen Kindern und Jugendlichen annehmen (vgl. Neal, 2021, S. 70). Die bereits erwähnte Wertschätzung gegenüber den Schüler*innen spielt hier eine wichtige Rolle. Die Lehrpersonen sollten dabei den Kindern und Jugendlichen aktiv zuhören, auch wenn sie keine Therapeuten sind (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 28). Durch dieses Zuhören vermittelt man als Lehrperson den Schüler*innen ein Gefühl der Wertschätzung und ermöglicht ihnen auch die Möglichkeit, selbst die Stimme zu erheben und dementsprechend auch Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 3). Diese Partizipationsmöglichkeit ist auch im Unterricht sehr wichtig, denn wenn sich die Schüler*innen selbstwirksam erleben, kann dies zu einer Stärkung des Selbstwertes führen (vgl. ebd. S. 2f; UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 28). Dabei sollten die Lehrpersonen den Schüler*innen beim Erkennen ihrer eigenen Stärken und Potenzial behilflich sein (vgl. Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022, S. 137). Hilfreich ist es, hier den Schüler*innen Ermutigungen zuzusprechen. Folgende Phrasen können dabei verwendet werden: „Ich glaube an dich“, „Du bist genug“, „Ich bin hier, um dich zu unterstützen“ (vgl. ebd. S. 52). Diese Partizipation sollte eine Möglichkeit und dementsprechend freiwillig für die Schüler*innen mit Traumaerfahrung bleiben. Dies schließt nicht aus, dass diese Schüler*innen von Seiten der Lehrpersonen ermutigt werden sollten (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022, S. 28). Aber die Schüler*innen mit Trauma Erfahrung sollen nicht nur zur Mitarbeit angeregt werden, sondern auch in sämtliche Entscheidungsfindungen eingebunden werden (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 8).

Auf eine Maßnahme darf – vor allem in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung – nicht vergessen werden. Im vorherigen Kapitel wurde der Einfluss eines Traumas auf das Gehirn und deren Auswirkungen auf das Lernen genau beschrieben und dementsprechend ist die Differenzierung des Lehr- und Lernstoffes sehr wichtig (vgl. Sadin, 2022, S. 50). Dieser Punkt schließt auch andere und bereits erwähnte Punkte ein. So müssen klare Arbeitsanweisungen für alle Schüler*innen durchgeführt werden können und dementsprechend muss die Lehrperson die Arbeitsanweisungen differenzieren. Neben den Anweisungen sollen vorab auch schon Aufgabenstellungen differenziert

werden. Für die Beurteilung sollten auch verschiedene Beurteilungsformen verwendet werden (vgl. Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022, S. 113). Diese Beurteilungsformen müssen sich im gesetzlichen Rahmen befinden und in Österreich mit der Leistungsbeurteilungsverordnung – welche jedoch auch besagt, dass verschiedene Beurteilungsformen für die Zusammensetzung der Note essenziell ist – konform sein.

Eines der wesentlichen Kernelemente der Schule ist das Lernen. Wie im vorherigen Kapitel schon erwähnt, hat ein Trauma Einfluss auf das Lernen. So muss überlegt werden, wie man Schüler*innen optimal fördern kann. Demnach muss die Dauer und die Häufigkeit der Hausaufgaben überlegt werden. Wiederholungen von Lehrstoff im Plenum ist demnach immer wichtig (vgl. Sadin, 2022, S. 25, 65).

Abseits aller Maßnahmen muss jedoch bedacht werden, dass die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen Zeit benötigt und dass die Schüler*innen nach der sequenziellen Traumatheorie in einer kritischen Sequenz – der vierten Sequenz - in der Phase der Einschulung stecken, dementsprechend sollten diese Schüler*innen nicht von Lehrpersonen gestresst werden. Im Unterricht selbst sollte nicht auf Spaß und Humor verzichtet werden (vgl. ebd. S. 28). Nach dem Prinzip “Lachen ist die beste Medizin” sollte der Unterricht humorvoll gestaltet werden. Zahlreiche Studien haben die Vorteile des Lachens auf die Gesundheit untersucht und bestätigen einen gesundheitlichen Einfluss (vgl. Lovorn, 2008; Neuhoﬀ & Schaefer, 2002; Solomon, 1996). Lachen reduziert den Blutdruck und schüttet das Hormon Oxytocin, welches beim Aufbau von Empathie und Vertrauen hilft, aus (vgl. Neuhoﬀ & Schaefer, 2002). Dies ist hilfreich beim Aufbau von Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonal. Nach Lovorn (2008) erhöht Humor in der Klasse das Engagement von Lernen.

Eine Maßnahme, die in der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden sollte, sollte noch angesprochen werden. Nämlich sollten für den Unterricht mit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen stets Geschichten mit Happy End gewählt werden, da offene Enden oder traurige Enden Flashbacks auslösen könnten (vgl. UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen, 2022, S. 28). Diese

Maßnahme findet man aber in keiner anderen wissenschaftlichen Literatur und ist dementsprechend kritisch zu betrachten. Dafür findet man bei Maddox et. al. (2020) noch weitere Maßnahmen, die er unter anderem zu den bereits erwähnten Schlüssel Kompetenzen zählt. So sollten nicht nur die Schüler*innen in die Entscheidungsfindung miteingeschlossen werden, sondern auch ihre Familien. Dies fördert auch wieder den Kontakt zwischen Schulpersonal und Familien (S. 3, 8).

Zusammengefasst kann man sagen, dass es einige Maßnahmen gibt, die man in der Schule umsetzen kann, um Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen zu inkludieren. Jedoch ist die Moral- und Wertevorstellung des Schulpersonals sehr wichtig. Maddox et. al. (2020) symbolisiert seine Vorstellung der traumainformierten Schule in Form eines Baumes. Da sind die sechs führenden Richtlinien (vgl. Sicherheit, Vertrauenswürdigkeit & Transparenz, Zusammenarbeit & Gegenseitigkeit, Erhebung der eigenen Stimme, kulturelle, historische & geschlechtsspezifische Themen) die Wurzeln dieses Baumes. Hinzufügen könnte man hier auch die Wertschätzung gegenüber aller Schüler*innen. Dies ist der erste Schritt für die traumainformierte Schule. Im zweiten Schritt geht es in der Implementierung eines Traumateams, welches mit einem Baumstamm symbolisiert wird. Im dritten Schritt geht es um die Umsetzung von den Maßnahmen, welche als Äste symbolisiert werden (vgl. Maddox, et al., 2022, S. 8).

Angelehnt an Maddox et. al. möchte die Autorin hier ein angepasstes Konzept vorstellen.

Im ersten Schritt – symbolisch die Wurzeln – gibt es nun sechs Richtlinien, die es in einer traumainformierten Schulen geben soll:

- Sicherheit
- Vertrauenswürdigkeit und Transparenz
- Zusammenarbeit und Gegenseitigkeit
- Partizipation
- kulturelle, historische & geschlechtsspezifische Themen (vgl. Maddox, et al., 2022)

- Wertschätzung

Das gesamte Personal in einer Schule sollten diese Richtlinien einhalten. Wichtig ist auch, dass das Personal zum Thema Trauma geschult wird. Im zweiten Schritt empfiehlt Maddox et. al. (2022) die Implementierung von Traumatteams. Sinnvoll ist es aber, dass alle Lehrpersonen die mit Schüler*innen mit Fluchthintergrund arbeiten, traumapädagogisch ausgebildet werden. Nach dieser Ausbildung folgt Schritt drei, die Umsetzung von traumapädagogischen Maßnahmen. Bevor hier eine Zusammenfassung der wichtigen Maßnahmen beschrieben wird, ist hierbei zu erwähnen, dass noch nicht bei allen Maßnahmen die positiven Auswirkungen auf das Lernen erforscht sind. Dies ist aber auch oft schwer erforschbar, da in der Pädagogik der Prozess des Lernens von verschiedenen Faktoren abhängt und der Prozess des Lernens für die Wissenschaft an sich eine „Black Box“ ist. Die traumapädagogischen Maßnahmen müssen die sechs Richtlinien stützen.

So kann ein sicherer Ort durch klare Arbeitsanweisungen, Kontinuität und Differenzierung geschaffen werden. Schüler*innen dürfen sich auf keinen Fall überfordert fühlen. Wertschätzung hängt sehr stark mit Sicherheit zusammen. Wertschätzung beginnt damit, dass Schüler*innen in der Klasse willkommen geheißen werden. Lehrpersonen sollen den Schüler*innen aktiv zuhören und Mitgefühl zeigen. Weiters sollten sie ihnen Ermutigungen zusprechen. Vertrauenswürdigkeit und Transparenz wird durch klare Arbeitsanweisungen, vertrauliche Weitergabe von wichtigen Informationen, Tagesstruktur, klare Regeln, durchführbare Konsequenzen, Entschuldigungen und Humor aufgebaut. Zusammenarbeit und Gegenseitigkeit entsteht durch die Etablierung eines Traumatteams, Aus- und Fortbildungen und Supervisionen. Partizipation kann durch Rituale, aktives Zuhören, Ermutigungen und Miteinbeziehen von wichtigen Entscheidungen entstehen.

Kulturell, historische und geschlechtsspezifische Themen müssen im Unterricht behandelt werden. Hierbei muss aber auch auf die sozialen Hintergründe der Schüler*innen geachtet werden. Eine genaue Erläuterung ist aufgrund der Vielfalt und Vielzahl in dieser Masterarbeit nicht schaffbar und ist auch nicht für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant.

6. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit möchte im Zuge von anonymisierten Interviews mit Lehrpersonen und zuständigen Behörden herausfinden, welche der bereits beschriebenen Maßnahmen in Wiener Mittelschulen durchgeführt werden. Eine solche Studie wurde nach den Recherchen der Autorin in Österreich noch nicht durchgeführt. Die Arbeit möchte aber nicht die Wirksamkeit der Maßnahmen erforschen, sondern nur eine Ist-Analyse durchführen, um anzuführen, welche Maßnahmen unternommen werden, um Schüler*innen mit Fluchterfahrung, welche traumatische Erfahrungen gemacht haben könnten, integriert werden. Jedoch ist hier auch zu erwähnen, dass durch die gewählte Methode, leitfadengestütztes Interview, keine umfassende IST-Analyse durchgeführt werden kann. Dazu benötigt es noch zusätzliche Hospitationsstunden von Forschenden, bei denen der Schulalltag und der Unterricht objektiv beobachtet wird.

7. Methoden

Die Interviews wurden mittels der Methode "Leitfadengestützte Interviews" durchgeführt (vgl. Helfferich, 2022, S. 55) und anonymisiert. Durch diese Methode kann sichergestellt werden, dass die notwendigen Informationen, um die Forschungsfrage zu beantworten, recherchiert werden konnten. Es kann nämlich nicht davon ausgegangen werden, dass alle interviewten Lehrpersonen ein theoretisches Wissen über traumasensibles Arbeiten haben. Da aber sehr viele Methoden eines guten Classroommanagement mit den Methoden eines traumapädagogischen Arbeitens ident sind, können durch ein leitfadengestütztes Interview genau solche Methoden erfragt werden. Weiters sollte mit dieser Methode sichergestellt werden, dass durch das Interview Daten aus dem schulischen Alltag und dem Unterricht erfasst werden können und wenige Daten aus dem privaten Umfeld von Schüler*innen erwähnt werden.

Die Interviews wurden transkribiert und anonymisiert. Die Interviewpartner*innen wurden vorab über das Vorgehen informiert und hatten die Möglichkeit Aussagen vom Transkript zurückzuziehen. Die Transkripte wurden via qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Da das Material bei dieser Methode in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden wird, muss die Autorin angeben, auf welchen Teil sie die Schlussfolgerungen aus der Materialanalyse bezieht. Die qualitative Inhaltsanalyse verlangt wie eine quantitative Inhaltsanalyse eine Kategorienkonstruktion, jedoch liegt hier der Schwerpunkt bei der Kategorienbegründung (vgl. Mayring, 2022, S. 49).

7.1. Kategorienbegründung

Die Daten der Interviews werden in folgenden Kategorien analysiert und ausgewertet. Die erste Kategorie „positives Schulklima“ soll das allgemeine Schulklima der erforschenden Schulen thematisieren. Wie bereits im ersten Teil erwähnt, soll eine traumasensible oder traumainformierte Schule ein freundliches und positives Klima haben, welche auch Lehrpersonen etablieren (Alexander, 2019) sollen und deshalb ist diese Kategorie für Beantwortung der Forschungsfrage und dieser Arbeit wichtig.

Ein wichtiger Punkt bei der Etablierung von traumasensiblen Schulen ist die Entwicklung eines sicheren Ortes. Das heißt, die Schule muss für die Schüler*innen sicher sein (Alexander, 2019; Maddox, et al., 2022). Bei Maddox et al. 2022 ist Sicherheit sogar eine eigene Kategorie (S. 3). Die Kategorie „Sicherheit“ soll demnach herausfinden, wie die Lehrpersonen diese Sicherheit in ihren Schulen etablieren. Wie im Kapitel „Traumapädagogik im schulischen Kontext“ dieser Arbeit schon ausführlich erläutert wurde, gibt es verschiedene Möglichkeiten, um ein Gefühl der Sicherheit zu etablieren. Einerseits kann Sicherheit durch Vertrauen und Verlässlichkeit hergestellt werden (Hehmsoth, 2021). Das heißt, damit Schule ein sicherer Ort sein kann, müssen die Schüler*innen den Lehrpersonen und ihren Kolleg*innen in der Schule vertrauen können. Da im Rahmen der Forschungstätigkeit nicht Schüler*innen befragt werden, werden mithilfe der Transkripte der geführten Interviews Maßnahmen, welche eine gewisse Verlässlichkeit bieten und dadurch Vertrauen fördert, herausgefunden. Die Kategorie Sicherheit hängt daher sehr stark mit der Kategorie „Vertrauen und Transparenz“ zusammen.

In der Kategorie „Vertrauen und Transparenz“ werden Begriffe und Tätigkeiten gesammelt, welche Vertrauen und Transparenz während des Unterrichts und im Schulgebäude aufbauen. Für Schüler*innen mit Fluchterfahrung sind Vertrauen in sich selbst und andere wichtig. Dementsprechend sind für eine traumasensible Schule Vertrauen und Transparenz sehr wichtig (Maddox, et al., 2022). Ob Schüler*innen dem Lehrpersonal vertrauen, kann nur durch eine Befragung und Erhebung seitens der Schüler*innen evaluiert werden. Jedoch können im Rahmen der Befragung der Lehrpersonen und der Schulleitung die Schaffung von Transparenz im Schulalltag erforscht werden.

Ein weiterer Faktor für die Bildung eines Sicherheitsgefühls ist die Kontinuität. Damit ist gemeint, dass die Schüler*innen, das Gefühl des Ankommens haben und nicht in kurzer Zeit mit Veränderungen konfrontiert sind, welches für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen, die sich nach sequenziellen Trauma Theorie in der Sequenz vier befinden, sehr wichtig ist. In der Kategorie Kontinuität werden Maßnahmen gesammelt, welchen den Schüler*innen eine Kontinuität bieten.

Da Kooperationen bei der Arbeit mit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen sehr wichtig sind, damit den Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen in ihrem Heilungsprozess geholfen wird (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014 of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach), werden in der Kategorie „Kooperation“ die Kooperationen innerhalb der Schule und mit außerschulischen Institutionen gesammelt. Nach Hemshot (2021) ist die Kooperation ein sehr wichtiges Element. Deshalb werden in den Transkripten Kooperationen innerhalb und außerhalb der Schule analysiert und stellt somit eine wichtige Kategorie da.

Damit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen sich selbstwirksam fühlen können, ist es wichtig, dass sie partizipieren. In einer traumasensiblen Schule sollen alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, ihre Stimme zu erheben und bei Entscheidungen die Möglichkeit der Mitbestimmung zu bekommen (Maddox, et al., 2022; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2023). In der Kategorie Partizipation werden Maßnahmen gesammelt, welche die Partizipation der Schüler*innen fördern.

Für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen sind klare und einfache Arbeitsanweisungen wichtig. Oft können diese Lernenden aufgrund von Fehlentwicklungen im Gehirn, welche durch eine traumatische Erfahrung verursacht wurde, auch nicht zwei Arbeitsaufträge auf einmal verarbeiten (vgl. Sadin, 2022). Da dies nicht nur für die Erzeugung eines Sicherheitsgefühl verantwortlich ist, sondern auch eine wesentliche Maßnahme um das Lernen für Schüler*innen, welche traumatische Erfahrungen gemacht haben, zu erleichtern, wird diese Kategorie als eine eigene Kategorie verwendet.

Damit Lehrpersonen nicht überfordert werden, ist die Etablierung von Traumatteams (Maddox, et al., 2022) sehr wichtig. Bereits im Kapitel “Traumapädagogik im schulischen Kontext” wurde die Wichtigkeit der Etablierung von Traumatteams thematisiert. Obwohl die Etablierung von Trauma-Teams auch einen positiven Einfluss auf das Sicherheitsgefühl der Schüler*innen hat, so wird sie hier als eine eigenständige Kategorie angeführt.

Lehrpersonen, die mit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen arbeiten, sollen Fortbildungen machen. Jedoch sollten der Literatur nach nicht nur

Lehrpersonen, sondern das komplette Schulpersonal über das Thema Trauma Fortbildungen absolvieren (vgl. Neal, 2021; Maddox, et al., 2022; Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022). Da Fortbildungen für das komplette Schulpersonal ein wesentlicher Punkt für eine traumasensible Schule ist und eine wichtige traumapädagogische Maßnahme ist, wird in der Kategorie „Fortbildungen“ das Angebot und die Absolvierung dieser Fortbildungen analysiert.

Rituale stärken das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen, welche Lernende mit traumatischen Erfahrungen brauchen. Da Rituale eine wesentliche Rolle für Kinder und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen spielen, ist diese Kategorie für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig. Dabei gilt es zu erwähnen, dass aus dem Interviewmaterial nur die Perspektive der Lehrpersonen erhoben werden kann und demnach keine Einschätzung der Schüler*innen vorliegt. Obwohl Rituale das Zugehörigkeits- und das Sicherheitsgefühl der Schüler*innen helfen, werden sie nicht zu der Kategorie Sicherheit eingeordnet, sondern als eine eigene Kategorie geführt, da nur die Perspektive der Lehrpersonen vorliegt.

Schüler*innen mit Flucht- und Traumaerfahrungen haben oft die Wertschätzung gegenüber sich selbst und anderen verloren, deshalb ist es wichtig, dass Wertschätzung im schulischen Alltag gelebt wird. Dies ist für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig und stellt somit eine Kategorie bei der Auswertung der Interviews da. Wertschätzung wird unter anderem durch Zuhören und die Möglichkeit der Partizipation gefördert. Da aber laut UNHCR (2022) der Schwerpunkt auf das Willkommenheißen der neuankommenden Schüler*innen gelegt wird (S. 26), werden auch in dieser Kategorie Maßnahmen, welche bei neuankommende Schüler*innen durchgeführt werden, gesammelt.

Trauma hat einen Einfluss auf das Lernen, somit sind Differenzierungen und Wiederholungen des Lernstoffes sehr wichtig. Inwieweit dies an Wiener Mittelschulen durchgeführt wird, wird in der Kategorie Methoden des Lehrens und Lernen gesammelt.

Da der Schutz vor Containment und Secondary Trauma für die psychische Gesundheit der Lehrpersonen sehr wichtig ist, ist die Supervision ein sehr bedeutendes Thema. Da aber auch oft Intervision mit Kolleg*innen durchgeführt

werden, werden in der Kategorie „Supervision und Intervention“ Hinweise auf solchen Gesprächen gesammelt.

Da es für eine traumasensible Schule wichtig ist, dass Lehrpersonen Traumata von Schüler*innen erkennen und damit adäquat umgehen können, werden in der Kategorie „Erkennen von Traumata“ Symptome, die als Symptome von Traumata von Lehrpersonen identifiziert werden, gesammelt.

Da die vorliegende Arbeit auch herausfinden möchte, welche Maßnahmen noch fehlen, werden in der Kategorie „Wünsche“ noch die Wünsche von Lehrpersonen und Direktor*innen gesammelt.

7.2. Durchführung

Die für die Masterarbeit durchgeführten Interviews wurden zwischen Juli 2023 und Juli 2024 durchgeführt. Insgesamt haben sich fünf Interviewpartner*innen von drei verschiedenen Schulen und von der Bildungsdirektion Wien für die Befragung zur Verfügung gestellt. Die Interviews dauerten zwischen 30 bis 50 Minuten und wurden mittels vorgefertigten Fragebogens durchgeführt. Ein Interview wurde live vor Ort abgehalten und aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die restlichen Interviews fanden aufgrund zeitlicher Ressourcen über Zoom statt und wurden über dieses Tool nach Zustimmung der Interviewpartner*innen aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Transkripte wurden anonymisiert und die Originalaufzeichnungen gelöscht. Die Interviewpartner*innen hatten im Anschluss die Möglichkeiten, Aussagen ihres Interviews aus den Transkripten zurückzuziehen. Über dieses Verfahren wurden alle Interviewpartner*innen vorab informiert. Die vollständigen Transkripte der Interviews befinden sich im Anhang.

7.3. Stichproben

Wie schon erwähnt wurden fünf Interviews in Wien und via Zoom zwischen Juli 2023 bis Juli 2024 durchgeführt. Ein Interview wurde mit einer*m Angestellten der Bildungsdirektion Wien durchgeführt, durch dieses Interview werden Daten zu den Maßnahmen für traumapädagogisches Arbeiten, welche von seitens der Bildungsdirektion Wien angeboten werden, gesammelt. Die restlichen vier Interviews wurden mit drei Lehrerinnen und einer Direktorin

geführt, hierbei ist aber zu erwähnen, dass zwei Lehrpersonen zwar an derselben Schule, aber in unterschiedlichen Deutschförderklassen unterrichten. Die interviewten Lehrer*innen unterrichteten zwei bzw. fünf Jahre, wobei zwei Lehrpersonen zwischen 20 und 30 Jahren waren und eine Lehrperson über 30 Jahre war, diese Lehrperson bringt jedoch Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung mit, da sie in diesem Bereich als Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenlehrerin tätig war. Zusätzlich hat sie ein Jahr in einer KSDU-Klasse (Klasse mit Schwerpunkt Deutsch und Ukrainisch) unterrichtet. Die Direktorin machte beim Alter keine Angabe, jedoch ist sie schon einige Jahre – die genaue Zahl an Dienstjahren ist der Autorin nicht bekannt - im Schuldienst tätig. Da die Angestellte von der Bildungsdirektion Wien anonym bleiben möchte, werden diesbezüglich keine genauen Daten angegeben. Die interviewten Lehrpersonen unterrichteten alle in sogenannten Deutschförderklassen oder -kursen. Da Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund oft nicht genügend Deutschsprachkenntnisse haben, müssen sie nach §8 SchOG (Schulorganisationsgesetz) sogenannte Deutschförderklassen oder -kurse besuchen. Durch diese Regelung haben die Lehrpersonen vermehrt Erfahrungen mit Schüler*innen mit Flucht- und demnach auch mit Traumaerfahrung Erfahrungen und eigneten sich gut für die Datenerhebung. Die Schulen, an denen die drei Lehrpersonen und die Direktorin tätig sind, haben ähnlich viele Schüler*innen. Eine Schule hat 274 Schüler*innen, davon haben nach Angaben der Interviewpartner*innen 90% einen Migrationshintergrund. Wie viele davon einen Fluchthintergrund haben, konnte mir die Interviewpartnerin dieser Schule zu diesem Zeitpunkt nicht beantworten. In der zweiten Schule gab es zum Zeitpunkt des Interviews 270 Schüler*innen, davon waren 16 Schüler*innen in der Deutschförderklasse und sieben Schüler*innen im Deutschförderkurs. In der dritten Schule gab es nach Angaben der Interviewpartnerin 200 Schüler*innen, davon hatten ca. 80% einen Migrationshintergrund und 60% davon einen Fluchthintergrund.

7.4. Interviewleitfaden

Da die Methode "Leitfadengestütztes Interview" für die Datenerhebung gewählt wurde, wurden vorab zwei Interviewleitfaden entwickelt. Einer für Direktor*innen und einer für Lehrpersonen. Da Direktor*innen in größeren Schulen

überwiegend Managementtätigkeiten nachgehen und nicht sehr viele Unterrichtsstunden in den Klassen halten, wurden dafür Fragen verändert bzw. weggelassen und andere Fragen hinzugefügt. Direktor*innen haben auf das Unterrichtsgeschehen aufgrund Hospitationsbesuche einen anderen Blick. Dadurch können Direktor*innen Fragen anders beantworten. Jedoch finden Hospitationen selten statt und dadurch können Direktor*innen kein umfassendes Bild des Unterrichtsgeschehen beschreiben, sondern nur Momentaufnahmen. Die Leitfäden dienten dazu, eine Struktur während des Interviews zu etablieren. Für die Mitarbeiterin der Bildungsdirektion Wien wurde ein eigener Leitfaden entwickelt, da hier andere Daten erhoben wurden.

Leitfaden für Direktor*innen:

- Wie viele Schüler*innen befinden sich in dieser Schule? Wie viele davon mit Fluchthintergrund?
- Aus welchen Kriegsgebieten flohen diese Schüler*innen?
- Wie findet der Unterricht vorwiegend statt? (Lehrerzentriert, Schüler*innenzentriert, viel Erarbeitungsphasen, Wochenplan, Tagesplan, gibt es klare Anweisungen, Unterrichtstransparenz etc.)
- Wie werden / wurden die Schüler*innen mit Fluchthintergrund von Seiten der Lehrpersonen und Schüler*innen aufgenommen? Welche Formen und Anerkennungen wurden konkret geschaffen? Wurden besondere Maßnahmen getroffen?
- Merkt man in der Pausenaufsicht Unterschiede in der Hinsicht zum sozialen Verhalten zwischen den einzelnen Schüler*innen mit Fluchthintergrund?
- Hat sich etwas von der Zeit der sogenannten Flüchtlingskrise im Jahr 2015 etwas geändert, wenn ja, was hat sich verbessert bzw. verschlechtert?
- Gibt es Schüler*innen mit Trauma oder traumaähnlichen Symptomen? Wenn ja, welche?

- Wie hat sich dadurch der Unterricht verändert? Wird im Unterricht und deren Vor- und Nachbereitung auf traumatisierte Schüler*innen Rücksicht genommen? Wenn ja, wie?
- Gibt es Probleme oder herausfordernde Situationen?
- Wurde das Personal (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulwart, ...) zum Thema Trauma geschult? Werden von Lehrpersonen Fortbildungen besucht? Gibt es zu diesem Thema auch schulinterne und/oder schulübergreifende Fortbildungen?
- Gibt es externe Unterstützung? Wenn ja, welche? (auch Supervisionen)
- Welche Unterstützung bildet die Bildungsdirektion Wien an?
- Was würden Sie sich von Seiten der Politik und Bildungsdirektion noch wünschen?

Leitfaden für Lehrpersonen:

- Wie viele Schüler*innen befinden sich in dieser Schule? Wie viele davon mit Fluchthintergrund?
- Aus welchen Kriegsgebieten flohen diese Schüler*innen?
- Wurde das Personal (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulwart, ...) über das Thema Trauma geschult? Werden von Lehrpersonen Fortbildungen besucht? Gibt es zu diesem Thema auch Schulinterne Fortbildungen oder Schulübergreifende Fortbildungen?
- Gibt es externe Unterstützung? Wenn ja, welche? (auch Supervisionen)
- Wie findet der Unterricht vorwiegend statt? (Beobachtungen) Lehrerzentriert, Schüler*innenzentriert, viele Erarbeitungsphasen, Wochenplan, Tagesplan, gibt es klare Anweisungen, Unterrichtstransparenz etc.)
- Wie werden / wurden die Schüler*innen mit Fluchthintergrund von Seiten der Schule aufgenommen? Wurden besondere Maßnahmen getroffen?

- Merkt man in der Pausenaufsicht Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler*innen mit Fluchthintergrund?
- Hat sich etwas von der Zeit der sogenannten Flüchtlingskrise im Jahr 2015 etwas geändert, wenn ja was hat sich verbessert bzw. verschlechtert?
- Gibt es Schüler*innen mit Trauma oder trauma-ähnlichen Symptomen? Wenn ja, welche?
- Wie hat sich dadurch der Unterricht verändert? Wird im Unterricht und deren Vor- und Nachbereitung auf traumatisierten Schüler*innen Rücksicht genommen? Wenn ja, wie?
- Berichten Lehrpersonen von Problemen oder herausfordernde Situationen?
- Welche Unterstützung bietet die Bildungsdirektion Wien an?
- Was würden Sie sich von Seiten der Politik und Bildungsdirektion noch wünschen?
-

Leitfaden für Bildungsdirektion:

- Welche Schwerpunkte setzt die Bildungsdirektion Wien in Bezug auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund?
- Wie will man eine schnelle Integration von Kindern mit Fluchthintergrund erreichen? Wie kann man festlegen, wie Integration gelungen ist? Welche Kriterien gibt es?
- Werden bei diesen Maßnahmen auch die neuen Erkenntnisse der Traumpädagogik berücksichtigt? Wenn ja welche?
- Gibt es von seitens der Bildungsdirektion Wien Maßnahmen, um Traumapädagogik in Wiener Schulen präsenter zu machen? Wenn ja, welche?
- Welche Unterstützung bietet die Bildungsdirektion für Schulen / für Schüler*innen?

- Werden die Unterstützungsmaßnahmen evaluiert? Wenn ja, wie?
- Welche Maßnahmen müssten Ihrer Meinung nach von Seiten der Politik und des Gesetzgebers noch getroffen werden, um Schüler*innen mit Fluchterfahrung gut integrieren zu können?

8. Datenauswertung

Wie bereits erwähnt, wurden die Daten via qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Insgesamt gab es 14 Kategorien, welche bereits im Kapitel Kategorienbegründung erläutert wurden. Hier werden nun die Daten aus den Interviews zusammengefasst zu den Kategorien zugeordnet.

8.1. Erkennen von Traumata

Die interviewten Lehrpersonen – es gibt zu dieser Kategorie nur Angaben von den Lehrer*innen - nahmen Symptome von Traumata verschieden wahr. Es ist hier jedoch zu erwähnen, dass es sich hierbei um Vermutungen handelt, denn Lehrpersonen dürfen keine medizinischen Diagnosen stellen. Weiters sind die Symptome oft nicht einfach zu deuten, denn jedes Kind zeigt ein anderes Verhalten. Manche Schüler*innen sind ruhig, während andere sich mit ihrem Verhalten die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Oder wie in Worten der Lehrperson 3, es gibt Kinder, welche alle ihre Emotionen in sich tragen und Kinder, welche alle ihre Emotionen nach außen tragen. So gibt es Kinder und Jugendliche, welche sehr aggressiv wirken und welche, die sich nur im privaten Umfeld ausdrücken. So ein aggressives und impulsives Handeln ist allen drei Lehrpersonen aufgefallen. Lehrperson 2 erzählte von einem Schüler mit einer diagnostizierten post-traumatischen Belastungsstörung, welcher Schwierigkeiten mit den Aufforderungen der Lehrpersonen hatte. Dies äußerte sich unter anderem mit physischer Gewalt, indem er unter anderem auch Tische umgeworfen hat oder Lehrpersonen geschlagen hat. Dieser besagte Schüler kam nach Angaben der Lehrperson 2 immer zu spät in den Unterricht und hat zeitweise in diesem geschlafen. Er wollte kaum schulische Aufgaben machen und falls er sie doch begonnen hat, hat er sie nicht fertig gemacht. Er wollte immer selbst bestimmen. Wenn ihm die Lehrperson auf sein Fehlverhalten aufmerksam gemacht hat, hat er mit „Nein“ oder „Nein, nein, nein“

geantwortet. In anderen Situationen blockte er einfach ab oder ging herum und versuchte das Schulgebäude zu verlassen. Nach den Aussagen der Lehrperson 2 hatte man als Lehrperson nur die Möglichkeit, sich zu beugen oder er wirft – wie bereits erwähnt- mit Tischen um sich oder versucht das Schulgebäude zu verlassen. Neben diesem extremen Fall bemerkte Lehrperson 2 ein aggressives Verhalten von den Schülern*innen. Dieses Verhalten beschrieb sie wie folgt: *„Sie haben irgendwie den Unterricht gestört und unterbrochen. Und dann miteinander geredet und unterbrochen, miteinander gestritten und ahm wenn man sie gebetet hat ahm jetzt zu beruhigen oder so oder mitzumachen, haben sie weitergemacht...“* (Lehrperson 2, persönliches Interview, 17. April 2024) Als Konsequenz hat sie die Schüler*innen aus der Klasse geschickt, um den Unterricht fortzusetzen. Jedoch merkte sie auch, dass die Schüler*innen mit dieser Konsequenz schwer umgehen konnte. So erzählte sie, dass sie mit der Bitte, dass sich die Schüler sich vor dem Klassenraum beruhigen sollen, diese innerlich erschüttert habe. Zumindest hat dies auf sie so gewirkt. Lehrperson eins hatte solche Gewalttaten von Schüler gegen Schüler in der Pausenzeit indirekt mitbekommen. Damit ist gemeint, dass sie dies von Erzählen der Kolleg*innen erfahren hat. Beide Male hat ein Schüler, welcher traumatisiert sein könnte, zwei verschiedene Schulkollegen in der Pause geschlagen, da sie die Schwestern beleidigt haben. Laut Lehrperson 2 könnte dies ein Symptom einer Traumatisierung sein jedoch könnte ihrer Meinung nach diese Gewalt auch von einem kulturellen Hintergrund kommen, da dieser Schüler, welcher einen muslimischen Glauben hat, den „Ehrenbegriff“ sehr ernst nimmt und seine Schwestern beschützen möchte. Lehrperson 1 betont auch, dass dies innerhalb von fünf Dienstjahren, ihre ersten Gewalterfahrungen waren. Neben diesem aggressiven Verhalten stottert dieser Schüler auch und stört den Unterricht. Der Schüler stottert, weil in seiner Nähe eine Bombe explodiert ist. Für die Lehrperson 1 ist es offensichtlich, dass dieser Schüler traumatisiert ist, da er außerdem zu den anderen Schüler*innen – die zur gleichen Zeit gekommen sind – „leistungstechnisch schlechter“ ist und sich weniger konzentrieren kann. Neben diesem Schüler bemerkt die Lehrperson 1 verhaltensauffällige Schüler*innen, welche sehr stark nach Aufmerksamkeit streben, indem sie den Unterricht stören. Die Störungen beschreibt sie im Interview so: *„Ähmm, da gibt es einmal die, die ähm nicht still sitzen können*

ähmm, bei jeder kleinsten Bewegung aufspringen und und und irgendwo hinlaufen, es gibt die, die ahm extrem schnell abgelenkt sind und man sagt eben das, dass sobald irgendwo ein Geräusch ist, ist die Konzentration vorbei.“ (Lehrperson 1, persönliches Interview, 19. Februar 2024). Der Lehrperson 3 fiel auf, dass das impulsive Handeln verbal als auch physisch bei ihren Schüler*innen ausgeprägt ist. Dieses impulsive Handeln zeigt sich nach ihren Angaben während Unterrichts- und Pausenzeit. Neben der Aggressivität gibt es in ihrer Klasse auch die Arbeitsverweigerung.

Neben dem aggressiven und störenden Verhalten bemerkten die drei Lehrpersonen auch Schüler*innen, welche müde und demotiviert wirken. Nach der Lehrperson eins gibt es die Kinder, *„die einfach sehr introvertiert sind, leise sind und und und auch wenig interagieren mit den anderen Kindern“*. (Lehrperson 1, persönliches Interview, 19. Februar 2024). Sie erzählte hierbei von einer ukrainischen Schülerin, bei der sie sich nicht sicher ist, ob sie traumatisiert sein könnte. Die Schülerin hat keine Motivation Deutsch zu erlernen und hat starkes Heimweh. Die Schülerin verweigert sämtliche Arbeitsschritte, welche nach Meinung der Lehrperson 1 als Verweigerung angesehen wird. Ein weiteres Symptom für eine mögliche Traumatisierung von Schüler*innen ist ihrer Meinung nach die Müdigkeit der Schüler*innen, da diese nicht schlafen können. Auch Lehrperson 3 bemerkte in einer ihrer Klassen Schüler*innen welche „zurückgezogen“ wirken. Sie beschreibt diese Schüler*innen so: *„Bei manchen Kindern ahm ist das so, dass sie sich den Erwachsenen total gebeugt haben also sie haben kein Verhalten gezeigt das sie irgendwie ahhm – wie sagt man da – für sich einstehen.“* (Lehrperson 3, persönliches Interview, 25. April 2024).

Jedoch betonte auch Lehrperson 2, dass diese Verhaltensweisen sich nicht auf die Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen am Schulstandort beschränkten, sondern solche Verhaltensweisen, welche auch als Symptom einer möglichen Traumatisierung gedeutet werden können, auch in den Regelklassen vorkommen.

Weiters fielen Lehrperson 1 und 2 sogenannte Dissoziationen auf. Jedoch ist hier zu erwähnen, dass ruhige Schüler*innen neben verhaltensauffälligen Schüler*innen den Lehrpersonen nicht auffallen, daher werden Dissoziationen

oft nicht erkannt. Lehrperson 2 beschrieb eine mögliche Dissoziation wie folgt: *„Manche ahm haben auf mich gewirkt wie ein Geist, die sind immer aufgestanden, sind zum Waschbecken gegangen und zurück. Also mehrmals aufstehen und sich bewegen.“* (Lehrperson 2, persönliches Interview, 17. April 2024). Diese Verhaltensweise könnten auch auf eine mögliche Dissoziation hinweisen, vor allem die Wortwahl „wie ein Geist gewirkt“ deutet darauf hin, dass die Kinder und Jugendliche physisch im Raum anwesend waren aber psychisch nicht im Klassenraum vorhanden waren. Der Lehrperson 2 kennt die Bedeutung des Begriffs Dissoziationen, traute sich in dieser Phase des Interviews nicht, dies nicht zu diagnostizieren. Lehrperson 1 bemerkte auch ein Symptom einer sogenannten Dissoziation. So schauen die Schüler*innen in ihren Worten „in ein Narrenkastl“. Bei diesem beschriebenen Verhalten sind die Schüler*innen körperlich anwesend und schauen fix ohne Fokussierung auf einen Punkt und bekommen das Geschehen rundherum kaum bis nicht mit.

Weiters wurden von Lehrperson 2 das Fehlen von Schüler*innen als mögliches Symptom einer Traumatisierung gedeutet. Nach ihren Aussagen deutet sie das Fernhalten vom Schulunterricht des bereits oben beschriebenen Schülers mit posttraumatischer Belastungsstörung, als ein Symptom dieser Störung oder der Traumatisierung.

Der Lehrperson 1 ist wie schon erwähnt bei einem*r Schüler*in Stottern als Symptom aufgefallen. Dass dies ein Symptom sein kann, lässt sich auch der Biografie dieses*r Schüler*in interpretieren, da nach Angaben der Interviewpartner*innen in seiner Nähe eine Bombe explodiert ist.

Alle drei interviewten Lehrpersonen merkten auch Konzentrationsschwächen bei ihren Schüler*innen und deuteten dies als Symptom einer möglichen Traumatisierung. Lehrperson 1 deutet dies in Bezug auf ihren Schüler*in, welche stottert, auch als mögliches Symptom einer Traumatisierung. Denn diese*r Schüler*in sei in dem Vergleich zu den Schüler*innen, welche zu der gleichen Zeit ankamen, leistungstechnisch schlechter und hat geringere Konzentrationskapazitäten als die Peers. Jedoch ist hier zu erwähnen, dass es sich um eine subjektive Meinung der Lehrperson handelt, denn es könnte auch andere, individuelle Ursachen haben. Um dies objektiv messen zu können, benötigt es andere Messverfahren. Neben diesem*r Schüler*in bemerkte sie auch, dass

einige ihrer Schüler*innen „schnell abgelenkt“ seien. Ebenfalls meinte sie auch, dass sobald ein fremdes Geräusch ertönt, es mit der Konzentration ihrer Schüler*innen vorbei sei. Weiters fiel der Lehrperson 1 auch auf, dass einige ihre Schüler*innen nicht „stillsitzen können“ und bei jeder kleinsten Bewegung sofort aufspringen und sich im Klassenraum bewegen. Lehrperson 2 bemerkte eine allgemeine Unruhe (mit dem Sitznachbarn geredet und gestritten). Dies kann ein Symptom einer möglichen Konzentrationsschwäche sein, aber – dies muss objektiv hier gesagt werden – es kann auch ein mögliches Symptom eines schlechten Classroom Managements sein. Aufgrund der gewählten Methode kann es diesbezüglich keine genauere Aussage geben, denn dafür müssten Hospitationsberichte angefertigt werden und diese interpretiert werden. Der Lehrperson 3 fiel bei manchen ihren Schüler*innen auf, dass sie nicht den Fokus setzen können und andere ablenken und dadurch kommt es zu einer Unruhe im Klassenraum. Auch hier gilt es die Aussage – wegen der bereits oben erwähnten Einwände – kritisch zu sehen.

Lehrperson 2 bemerkte weitere Symptome von Traumatisierungen – unter anderem hat sie eine Hyperventilation ein*er traumatisierten Schüler*in im Turnunterricht mitbekommen. Eine große Stange ist während des Unterrichts umgefallen und erzeugte einen Knall. Dieser Knall – welcher sie*ihn an die Explosion einer Bombe erinnerte – war ein Trigger und der*die Schüler*in begann zu hyperventilieren. Sie berichtete auch von einem*er Schüler*in aus der Ukraine, welche*r eine Panikattacke nach einer Auseinandersetzung mit einer Lehrperson hatte.

Zusammengefasst fielen allen drei Lehrpersonen viele mögliche Symptome möglicher Traumatisierungen auf. Einige – wie Gewalt, Aggressivität, Konzentrationsprobleme – fielen allen dreien während ihrer Unterrichtstätigkeit auf. Zusätzlich fielen vor allem Lehrperson 1 und 2 Stottern, Hyperventilation und Panikattacken – letztere zwei nach einem möglichen Trigger auf. Durch dieses Symptomdeutung lässt sich schließen, dass die Lehrpersonen ein Verständnis zum Thema Trauma haben.

Nach diesen Erzählungen stellt sich nun die Frage der Supervision oder Intervention.

8.2. Supervision

Alle Interviewpartner*innen gaben an, dass es die Möglichkeit zur Supervision gibt. Die Direktorin meinte, dass eine Supervision möglich ist. Sie konnte jedoch nicht angeben, ob einer ihrer Lehrpersonen, diese in Anspruch genommen hat. Lehrperson 2 gab an, mindestens eine Supervision in Anspruch genommen zu haben. Diese hatte sie im Schuljahr vor dem Interview. Sie gab an, dass sie durch die Direktion vermittelt bekommen habe. Lehrperson 3 gab an, dass an ihrem Schulstandort eine Supervision möglich ist. Dies wurde ihr an ihrem ersten Schultag kommuniziert. Außerdem haben sie an ihrem Schulstandort Psycholog*innen, mit denen sie zusammenarbeiten. Diese Psycholog*innen führen auch diese Supervisionen durch. Lehrperson 1 gab an, dass ihr keine Supervision angeboten wird. Wenn sie eine bräuchte, dann müsste sie sich selbst darum kümmern. Nach ihrem Wissensstand besteht die Möglichkeit eine Supervision über die Pädagogische Hochschule anzufragen, womit sie sich noch konkret auseinandersetzen muss. Jedoch finden an ihrem Schulstandort sehr oft sogenannte Intervisionen unter Kolleg*innen statt. Sie berichtete, dass sie sich oft bei gemeinsamen Aktivitäten mit Kolleg*innen über schwierige Situationen oder Erlebnisse austausche. Zusammengefasst muss man aber auch sagen, dass die Interviewpartner*innen verschiedene Informationen über das Ansuchen an Supervision haben. Während bei Lehrperson 3 Psycholog*innen am Standort sind, wurde der Lehrperson 2 eine Supervision über die Direktorin vermittelt und Lehrperson 1 muss sich diesbezüglich selbst darum kümmern. Lehrperson 1 meinte, dass ihrer Meinung nach jede Lehrperson zu mindestens einer Supervision pro Jahr verpflichtet werden soll.

8.3. Lehrern und Lernen

Die drei interviewten Lehrpersonen als auch die Direktorin bestätigten, dass der Unterricht methodenreich ist. Jedoch konnte durch die Form des leitfadengestützten Interviews nur die Perspektive der Interviewpartner*innen gewonnen werden. Für eine umfassendere Datenauswertung müssten von Forschenden Hospitationsbesuche gemacht werden. Nach den Aussagen der Direktorin, welche nach ihren Angaben ihre Kolleg*innen hospitierte, unterrichtete die Kollegin in der sogenannten Deutschförderklasse bzw. -kurs mit den

verschiedensten Zugängen. Sie machte diesbezüglich jedoch keine genaueren Angaben. Diese starke Differenzierung, welche nach den Angaben der Direktorin aufgrund der Heterogenität notwendig ist, macht die Kollegin auch über digitale Medien. Sie berichtet, dass in jeder Klasse ein Smartboard vorhanden ist, welche auch für diese Zwecke genutzt wird. Nach den Angaben der Direktorin befindet sich eine Lehrperson allein in der Deutschförderklasse – oder -kurs. -Lehrperson 1 gab an, dass sie versuche im Unterricht sehr interaktiv mit Übungen und Spiele, die die Schüler*innen in Gruppen machen, zu arbeiten. Jedoch macht sie auch Frontalunterricht. Sie beschreibt auch im Laufe des Interviews in groben Angaben den Verlauf des wöchentlichen Unterrichtsthema: *“Wir machen gerade das Perfekt jo da ham ma halt einmal zwei Stunden die die eher Frontal sind, aber ich versuche es immer mit Spielen aufzu ahm aufzulockern. Und eben sie einfach auch sie viel selbst machen zu lassen.”* (Lehrperson 1, persönliches Interview, 19. Februar 2024). Die Schüler*innen bekommen von ihr klare Arbeitsanweisungen. Sie sagt, dass sie eine Art „Fahrplan“ bekommen, das heißt die Schüler*innen wissen was wann zu tun ist. Nach den Angaben der Lehrperson 1 differenziert sie in der Unterrichtsvorbereitung nicht, sondern macht dies spontan durch zusätzliche Unterstützung oder längeren Erarbeitungsphasen möglich. Weiters gab sie an, dass ihre Arbeitsblätter einfach gehalten werden und einem gewissen Schema folgen, so dass die Schüler*innen diese einfach lösen können, da sie für diese immer ähnlich aussehen. Zusätzlich arbeitet sie mit digitalen Medien, jedoch gab sie keine Angabe, ob sie diese für eine Differenzierung nutzte. Ihre Schüler*innen haben iPad und sie benutzt dabei Applikationen für Leseübungen oder auch LearningApps, padlet oder die Anton-App. Sie nutzte auch – bedingt durch die Lockdowns – während der Coronapandemie auch zeitweise Google Classroom. Lehrperson 1 ist ihren Angaben nach 16 Stunden in der Deutschförderklasse, jedoch hat sie in einigen Stunden auch ein*e Teamteachingkollegen*in. Lehrperson 2 gab an, dass sie viel Frontalunterricht macht, aber diesen mit Spielen zur Wiederholung und Festigung auflockert. Dies kann wie folgt aussehen: *„Das kann sein, dass ich zwei Stunden am Tag Frontalunterricht mache und die restlichen zwei Stunden am Tag nur Spiele spielen, um das zu festigen.“* (Lehrperson 2, persönliches Interview, 17. April 2024). Zusätzlich gab diese Lehrperson an, eine feste Struktur zu haben. So erarbeitet

sie immer am Montag neue Wörter, am Dienstag bekommen die Schüler*innen Arbeitspakete, bei denen die Lernenden die am Vortrag gelernten Wörter üben und festigen. An den restlichen Tagen erlernt sie mit den Schülern*innen Grammatik. Lehrperson 3 setzt gemeinsam mit ihren Kolleg*innen ein Wochenziel und entwickeln diesbezüglich auch gemeinsam die Aufgaben für die Kinder. Die Kinder selbst bekommen keinen Wochenplan. Ihren Unterricht beschreibt sie als schüler*innenzentriert. Sie benutzen dabei nach ihren Angaben Unterrichtsmaterialien und nannte als Beispiel Tafel und Arbeitsblatt. Der Schwerpunkt wird auf das Sprechen gesetzt, damit die Schüler*innen die deutsche Sprache schnell und spielerisch erlernen. Die spielerischen Aktivitäten baut sie in Übungsphasen wie beim Erlernen neuer Wörter ein. Dies wird spielerisch mit der Tafel – vermutlich Smartboard – überprüft. Lehrperson 3 bereitet ihre Unterrichtsmaterialien sehr sensibel vor und versucht auf die verschiedensten Leistungsniveaus einzugehen. Jedoch nimmt sie explizit keine Differenzierung für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen vor. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Schüler*innen methodenreich unterrichtet werden und trotzdem eine notwendige Struktur und Routine geboten bekommen.

8.4. Einfache Arbeitsanweisungen

Zur Kategorie „einfache Arbeitsanweisungen“ gab es kaum Aussagen. Hierfür muss auch gesagt werden, dass diese mit einer anderen Methode besser erforscht werden können. Lehrperson 1 verwendet immer wieder ähnlich aussehende Arbeitsblätter, die die Schüler*innen kennen und die Arbeitsaufgaben ohne viel Nachdenken und Nachfragen lösen können.

8.5. Partizipation

Auch zur Kategorie Partizipation gibt es wenige Aussagen. Ob den Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten gegeben werden, kann gut mit Hospitationen geklärt werden. Jedoch erzählte Lehrperson 2, dass sie den Schüler*innen mit einer Kollegin die Möglichkeit, ihren Patriotismus ausleben zu können, gegeben haben. Auch dies zählt zur Partizipation, denn durch diese Methode bekommen die Schüler*innen einen niederschweligen Zugang ihre Meinungen und Wünsche kundzutun.

8.6. Wertschätzung

Sehr wenige Aussagen gab es bei der Kategorie Wertschätzung. Nach den Aussagen von den drei interviewten Lehrpersonen werden die Kinder in der Klasse willkommen geheißen. Lehrperson 1 nimmt sie ihrer Aussage nach so herzlich wie möglich auf. Sie ändert diesbezüglich auch spontan den Plan der Unterrichtsstunde und spielt mit den Kindern – auch mit einem Ball. Alle Personen stellen sich vor. Bei Lehrperson 3 beginnt die Phase des Willkommensheißen beim Formellen. *„Es kommen am Anfang immer die Eltern mit zur Vorstellung. Und wir informieren die Eltern dann über die Umstände zur Mika-D und wie wichtig es ist, dass ahm sie schnell Deutsch lernen.“* (Lehrperson 3, persönliches Interview, 25. April 2024) An diesem Tag stellen sich die Lehrpersonen dem Kind vor, dies stärkt auch die Bindung zum Kind. Am ersten Tag in der Klasse macht sie eine Vorstellungsrunde. Bei Lehrperson 3 gibt es Spiele, bei denen sich die Kinder untereinander kennen lernen.

8.7. Rituale

Wie bereits erwähnt unterrichten alle interviewten Lehrpersonen in sogenannten Deutschförderklassen und/oder -kursen. Diese Deutschförderklassen haben nach der Angabe von Lehrperson 3 einen fixen Stundenplan, welcher den Schüler*innen eine Struktur und Routine bietet. Wie schon erwähnt hat Lehrperson 1 ähnlich aussehende Arbeitsblätter. Dadurch können die Schüler*innen ohne viel Nachdenken die Übungen lösen. Dies erleichtert ihren Angaben nach ihre Arbeit und den Lernerfolg der Schüler*innen. Dadurch haben die Schüler*innen eine Struktur. Lehrperson 2 gestaltet wie bereits erwähnt ihren Unterricht nach einer gewissen Struktur: *„Also wir haben da immer eine feste Struktur. Am Montag erarbeiten wir immer die neuen Wörter. Am Dienstag machen sie - ist es nur selbständiges Arbeiten. Da bekommen sie so ein Arbeitspaket wo sie das am Montag Gelernte einfach nur wiederholen, wiederholen, wiederholen und festigen und das ganz selbständig machen.“* (Lehrperson 2, persönliches Interview, 17. April 2024) Nach ihren Angaben bezieht sie bei der Erarbeitung des Wortschatzes auch die Muttersprache mit ein. Jede Woche bearbeitet die Lehrperson nach dieser Struktur ein neues Thema. An den restlichen Tagen erlernen die Schüler*innen die deutsche Grammatik. Am

Donnerstag macht sie ein Diktat und überprüft, ob die neu gelernten Wörter gut eingeübt worden sind. Am Freitag müssen die Schüler*innen präsentieren, um auch die deutsche Sprache gesprochen anwenden zu können. Außerdem spielen die Schüler*innen Spiele, um die deutsche Sprache spielerisch zu erlernen. Weiters etabliert die Interviewpartner*innen sogenannte Rituale. Zu Beginn des Unterrichts sind diese Rituale ihren Angaben nach schon sehr gut etabliert, jedoch schafft sie die Rituale am Unterrichtsende nicht kontinuierlich.

8.8. Kontinuität

Für die Kategorie Kontinuität gab es kaum Aussagen. Jedoch bietet das österreichische Schulsystem mit der Etablierung der sogenannten Deutschförderklassen und -kursen, welcher im §8 des Schulorganisationsgesetzes geregelt ist, sehr wenig Kontinuität, da die Schüler*innen nicht fix in einer Regelklasse sind, sondern von diesen getrennt Deutsch und Mathematikunterricht haben. Sobald die Schüler*innen die Mika-D-Testung positiv absolvieren, werden sie aus dem Verband der Deutschförderklasse gerissen. Dieser ständige Wechsel an neuen Schulkolleg*innen ist für traumatisierte Schüler*innen nicht hilfreich. Dies wurde von Seiten der*die Expert*in kritisiert, da dieser §8 des Schulorganisationsgesetzes Kinder und Jugendliche separiert.

8.9. Fortbildungen

Alle interviewten Lehrpersonen und die Direktorin wussten über das Angebot der Fortbildungen seitens der Pädagogischen Hochschulen Bescheid. Der Bildungsdirektion Wien selbst ist es jedoch ein starkes Anliegen, dass sich die Lehrpersonen – insbesondere jene die in den Deutschförderklassen und -kursen kontinuierlich und insbesondere über Traumapädagogik weiterbilden. Diese Fortbildungen sind für alle Lehrpersonen offen, jedoch ist es dem*der Expert*in wichtig, dass sich diese Lehrpersonen, da sie aufgrund des Settings davon besonders betroffen sind, im Bereich der Traumapädagogik weiterbilden. Lehrperson 1 gab an, dass sie vor einigen Jahren eine Fortbildung zum Thema Traumasensibilität gemacht hat. Jedoch konnte sie keine Angaben geben, ob andere Kolleg*innen Fortbildungen zu diesem Thema besuchten. Jedoch wünscht sie sich mehr Anreize von Seiten der Bildungsdirektion: *„Ich würde es super finden, ja, wenn die Bildungsdirektion da kommen würde und*

sagen würde hey ahm ihr arbeitet da mit dem Klientel und die sind häufig traumatisiert und machts die und die Fortbildung, da wäre ich sofort dabei. Aber ist aktiv bei mir nicht so angekommen, vielleicht gibt es und habe es nicht mitgekriegt – ich weiß es nicht.“ (Lehrperson 1, persönliches Interview, 19. Februar 2024) Hier muss klar von Seiten der Autorin gesagt werden, dass hier ein Kommunikationsproblem vorliegt zwischen der Bildungsdirektion, welche wie bereits erwähnt die Fortbildungen sehr forciert, und dem Lehrpersonal, das vertreten durch diese Aussage von dieser Forcierung nichts mitbekommt. Lehrperson 2 bildet sich seitdem sie im Schuldienst ist, privat ohne Zertifikate zu den Themen Trauma, Traumpädagogik und Traumasensibilität fort. Jedoch macht an ihrem Standort eine Kollegin einen Hochschullehrgang mit Masterabschluss zu diesem Thema. Gemeinsam mit zwei weiteren Kolleg*innen hat sie eine Arbeitsgruppe zu dem Thema Traumapädagogik etabliert. Sie haben auch vor, sogenannte schulinterne Fortbildungen zu dem Thema zu entwickeln bzw. zu organisieren. Lehrperson 3 war noch nie bei einer Fortbildung zu diesem Thema. Jedoch erwähnte sie, dass sich zwei oder drei Kolleg*innen mit dem Thema sehr gut auskennen. Auch sie erwähnte, dass in der Schule über eine schulinterne Fortbildung zu dem Thema diskutiert wurde. Die Direktorin weiß wie bereits erwähnt über das Angebot der Fortbildung sehr gut Bescheid. Sie selbst hat zusätzlich noch keine Fortbildung zu diesem Thema besucht, jedoch haben zwei bis drei Lehrpersonen ihrer Schule eine solche Fortbildung besucht. Von allen interviewten Lehrpersonen und Direktorinnen gab es keine Angabe, ob das zusätzliche Personal (z.B. Schulwart*wärterin) eine solche Fortbildung besucht habe. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass es an jedem Schulstandort der Interviewpartner*innen Lehrpersonen gibt, welche Fortbildungen zur Thematik Traumapädagogik gemacht haben. Jedoch sollte nicht nur das pädagogische Personal über Trauma und Traumapädagogik geschult werden, sondern auch das restliche Personal. Alle Interviewpartner*innen gaben an, nicht zu wissen, ob für das nicht-pädagogische Personal solche Fortbildungen zur Verfügung stehen und ob sie diese besucht hätten. Die Direktorin meinte aber auch, dass es zurzeit auch genug andere Thematiken gibt, in denen sich alle Lehrpersonen weiterbilden müssten und nannte hierfür die Thematik “digital kompetent” – insbesondere MS-Teams

und demnach keine schulinternen Fortbildungen (SCHILF) oder schulübergreifenden Fortbildungen (SCHÜLF) möglich gewesen wäre.

8.10. Trauma-Teams

Zu sogenannten Trauma-Teams an Schulstandorten gibt es kaum Auskünfte. Laut Lehrperson 2 sind zwei Kolleg*innen über das Thema Trauma gut informiert und haben eine Arbeitsgruppe gebildet, welche als Trauma-Team bezeichnet werden kann. Diese Arbeitsgruppe hat sich die Aufgabe, Traumasensibilität am Schulstandort zu etablieren, gegeben. Lehrperson 3 beschreibt eine gute Zusammenarbeit mit den verschiedensten Funktionen (Kolleg*innen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen). Diese Art von Kooperation kann auch als ein Trauma-Team verstanden werden.

8.11. Kooperation

Bei Lehrperson 3 gibt es am Schulstandort Psycholog*innen und Schulsozialarbeiter*innen, wobei zwei von diesen arabisch sprechend sind. Diese Psycholog*innen nehmen auch oft die Schüler*innen aus dem Unterricht heraus und sprechen mit ihnen über belastende Ereignisse. Diese Gespräche finden einzeln oder auch in Gruppen statt. Ergänzend gibt nach ihren Angaben zwei bis drei Kolleg*innen am Schulstandort mit arabischer Muttersprache, die auch bei der Verarbeitung von Traumata helfen. Zusätzlich unterrichtet Lehrperson 3 mit einem*r Kollegen*in gemeinsam im Team. Lehrperson 2 erzählte, dass sich in an ihrem Schulstandort eine Arbeitsgruppe zu dem Thema Trauma Sensibilität gebildet hat. Sie betonte auch, dass ihre Direktorin sehr offen dafür sei. Bei Lehrperson 3 gibt es am Standort eine Schulsozialarbeiterin, welche in schwierigen Situationen hilft. Zusätzlich hat die Schule eine Kooperation mit dem Verein AFYA, welche insbesondere mit den arabischsprachigen Schüler*innen arbeitet. Dabei werden die Themen Trauma, Stressbewältigung und der Umgang in der Schule erarbeitet. Nach den Angaben der Lehrperson 1 funktioniert diese Kooperation gut. Ergänzend erzählte die Lehrerin auch, dass ein Vernetzungstreffen für alle Wiener Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenlehrer*innen geplant sei.

Der*die Expert*in berichtete, dass es im Jahr 2015 noch keine Konzepte zum Thema Traumasensibilität gab. Jedoch funktionierte die Kooperation mit der Schulpsychologie sehr gut. Zusätzlich wurde zu dieser Zeit über das BMBWF ein Konstrukt – die Multikulturellen Teams – eingeführt. Im Gegensatz dazu war die Bildungsdirektion zum Zeitpunkt des Ausbruchs des Russland-Ukraine-Krieg „ausgezeichnet vorbereitet“. Aufgrund der Situation im Schuljahr 2015/16 haben alle Abteilungen im Rathaus der Stadt Wien und die Abteilungen im damals noch Stadtschulrat Wien sehr gut zusammenarbeiten müssen. Durch diese Vernetzung profitiert die Bildungsdirektion Wien noch immer und war demnach für die Situation im Jahr 2022 „ausgezeichnet vorbereitet“. Zusätzlich hat die Bildungsdirektion Wien eine Kooperation mit dem UNHCR, mit welchem sie regelmäßige Sitzungen haben. Weiters können sie sich gut mit der Magistratsabteilung MA17 (Integration und Diversität) der Stadt Wien austauschen. Die daraus entstandenen Kooperationen treffen sich seit dem Jahr 2015/16 regelmäßig zu einem Austausch und dadurch waren sie nach den Angaben der*die Expert*in besser auf die Situation im Jahr 2022 besser vorbereitet. Zusätzlich betonte der*die Experte*in die Kooperation mit dem Verein AFYA. Von dieser können alle Schulen in Wien profitieren. Der Schulstandort von Lehrperson 1 hat – wie bereits erwähnt – ebenfalls diese Kooperation. Der*die Expertin sagte im Interview auch, dass die Rückmeldungen von den Schulen durchwegs positiv sind. Der Verein AFYA, hat sich auf die psychische Gesundheit von Menschen nach der Flucht spezialisiert und bietet für Schulen eigene Programme an (AFYA - Verein zur interkulturellen Gesundheitsförderung, 2025). Neben den bereits erwähnten Kooperationen gibt es nach den Aussagen der*die Expert*in auch die Kooperation mit der Institution K.o.M.M.M. an der pädagogischen Hochschule.

Die Direktorin erzählte von einer Kooperation am Standort mit Schulsozialarbeiter*in und Schulpsychologen*in, welche auch externe Hilfe organisieren können.

8.12. Vertrauen und Transparenz

Ein wichtiger Bestandteil der Transparenz ist im schulischen Bereich unter anderem auch die Vermittlung eines Stundenplans. Lehrperson 3 gab an, dass

ihre Schüler*innen in der Deutschförderklasse einen Stundenplan haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies in sämtlich anderen Schulen auch so gehandhabt wird. Jedoch hat jedes Kind einen individuellen Stundenplan, da sie 20 Stunden in der Deutschförderklasse sind und die restlichen Stunden verbringen sie in den Regelklassen. Außerdem haben die Schüler*innen einen zusätzlichen Betreuungsplan, da die Deutschförderklasse von verschiedenen Lehrpersonen betreut wird. Lehrperson 1 sagte, dass sie den Schüler*innen zu Beginn der Stunde das heutige Thema bekannt gäbe, einen sogenannten Fahrplan. Weiters gab diese Person bekannt, dass es in der Deutschförderklasse Klassenregeln gäbe, an die sich alle Schüler*innen halten müssten. Falls es doch zu Regelbrüche kommt, werden die Schüler*innen ermahnt. Gemeinsam mit einer Lehrperson wird das Verhalten des*r Schülers*in außerhalb des Klassenraumes besprochen. Wenn sich der Lernende einsichtig zeigt, so darf er den Unterricht im Klassenraum weiterhin folgen. Wenn dies nicht der Fall ist, so setzt sich – insofern der Unterricht im Team-Teaching stattfindet – eine Lehrperson mit dem*r Schüler*in vor dem Klassenraum und erarbeitet dort den Inhalt.

Lehrperson 2 gab an, eine feste Struktur in seinem/ ihrem Klassenraum entwickelt zu haben. Am Montag werden neue Lernwörter erarbeitet. Am Dienstag üben und wiederholen die Schüler*innen die neu erlernten Wörter selbstständig. Und an den restlichen Tagen wird die Grammatik geübt und am Freitag müssen die Schüler*innen etwas präsentieren. Zusätzliche Struktur wird in diesem Klassenraum durch die Vergabe von Fächern geschaffen. Jede*r Schüler*in hat ein eigenes Fach. Eine solche Struktur schafft Transparenz und in weiterer Folge Vertrauen.

Um Vertrauen aufzubauen ist der erste Kontakt sehr wichtig. Lehrperson 1 berichtete, dass neuankommende Schüler*innen eine Willkommensmappe mit den wichtigsten Informationen in ihrer Muttersprache und Einstiegsmaterialien in den Deutschunterricht, bekommen.

8.13. Sicherheit

Ganz eng mit der Kategorie Transparenz ist die Kategorie Sicherheit verbunden, denn wie bereits im Teil A erwähnt, schafft Transparenz ein

Sicherheitsgefühl. Wie bereits erwähnt, gab Lehrperson 3 an, dass alle Schüler*innen der Deutschförderklasse einen Stundenplan haben. Zusätzlich bekommen die Schüler*innen auch einen Art Betreuungsplan, dieser sagt ihnen, welche Lehrperson sie in welcher Unterrichtsstunde haben. Dieser Stundenplan und Betreuungsplan verschafften ihnen Transparenz und gleichzeitig eine Sicherheit, denn sie wissen immer, welches Unterrichtsfach sie haben und in welchen Klassenraum sie gehen müssen. Neue Schüler*innen bekommen eine Art Willkommensmappe zum Einstieg. In dieser Mappe befinden sich Informationsblätter in der Muttersprache der Schüler*innen und Übungsblätter für den Deutschunterricht.

Lehrperson 3 gab an, dass zu Beginn die Eltern zur Vorstellung kommen. Diese werden von Seiten der Institution Schule über die formellen Angelegenheiten und der Wichtigkeit des Erlernens der deutschen Sprache informiert. Zusätzlich hat jede*r Schüler*in ein eigenes Fach in der Klasse, welches ihnen auch ein Sicherheitsgefühl verschaffen kann. Weiters wird den Kindern und Jugendlichen in diesem Klassenraum das Ausleben ihres Patriotismus ermöglicht. Dies erzeugt für die Kinder und Jugendliche Sicherheit. Zusätzliche Sicherheit verschafft Lehrperson 3 auch durch ihre Struktur – welche hier schon in mehreren Kategorien erwähnt wurde. Am Montag hat sie immer eine Erarbeitungsphase, am Dienstag eine selbständige Wiederholungsphase, am Donnerstag gibt es ein Diktat und Freitag gibt es die Präsentation. Die Schüler*innen wissen, welche Arbeitsleistung sie an welchen Schultag erbringen müssen.

8.14. Positives Schulklima

Ein positives Schulklima kann auch zum Sicherheitsgefühl beitragen. Lehrperson 3 gab im Gespräch an, dass sie durch Teambuildingsmaßnahmen – welche sie nicht genauer erläuterte – ein positives Klassenklima schaffe und die neuankommenden Schüler*innen so positiv wie möglich aufnehmen möchte. Auch Lehrperson 2 schafft mit einer Vorstellungsrunde ein positives Klassenklima. Auch Lehrperson 1 schafft mit ihrem Willkommensstunde (Vorstellungsrunde, Ballspiele) ein positives Klassenklima. Der Datensatz war zu dieser Kategorie sehr mangelhaft und es ist davon auszugehen, dass durch die

Methoden leitfadengestütztes Interview zu dieser Kategorie kaum Informationen gesammelt werden könnten. Hieraus lässt sich schließen, dass für eine umfassende Bewertung des positiven Schulklimas Hospitationsbesuche von Forschenden notwendig sind.

8.15. Wünsche

In der Kategorie Wünsche wurden die Wünsche von den Interviewpartner*innen, welche sie an die Politik und an die Bildungsdirektion Wien hätten, erfasst. Die Direktorin wünschte sich dringlich von der Bildungsdirektion und vom zuständigen Ministerium, dass es einen fixen Ansprechpartner*in gibt, welche*r auch verlässlich und auch am Freitag zur Mittagszeit erreichbar ist.

Viele Wünsche betrafen das Thema Ausbildung. Lehrperson 3 wünscht sich, dass die Ausbildung eine „Revolution“ hin zur mehr Praxis erlebt und die Absolventen*innen besser auf das Berufsleben vorbereitet sind. Diese Praxis sollte, nach der Meinung des*r Interviewpartner*in nicht nur an sogenannten „Vorzeigeschulen“ stattfinden, sondern auch an den sogenannten „Brennpunktschulen“, um auch in anderen Umständen alle Schüler*innen – unabhängig von bildungsnah und bildungsfern - adäquat zu unterrichten und bestmöglich fördern zu können. Außerdem wünscht sie sich auch kleinere Klassen in denen Schüler*innen mit ähnlich gleichem Niveau unterrichtet werden können und genügend Fachpersonal an den Schulen, an denen man sich auch als Lehrperson wenden kann. Weiters gab es einen Wunsch nach einem Netzwerk, welches immer weiterwächst und einen Austausch zwischen den Lehrpersonen fördert. Außerdem sollten die Fortbildungen zum Thema Traumasensibilität ausgebaut werden. Weiters wünschte sie sich auch mehr Unterstützung seitens der Direktion und der Bildungsdirektion. Außerdem meinte sie, dass der Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache ausgebaut gehört.

Lehrperson 2 wünscht sich, dass Traumasensibilität als verpflichtende Ausbildung für Lehrpersonen wird, denn es sind nach seiner*ihrer Meinung nach viele Kinder und Jugendliche unabhängig, ob diese einen Fluchthintergrund haben, traumatisiert. Sie erhofft sich auch dadurch, dass auch viele soziale Probleme damit gelöst werden können. Auch in diesem Interview wurde der

Wunsch von Fachkräften an Schulen geäußert. Unter Fachkräften sind Schulpsycholog*innen, Sozialarbeiter*innen und Personen, die mit den Familien zusammenarbeiten, gemeint. Seitens der Bildungsdirektion würde sie sich klare Strukturen wünschen, die die Etablierung eines solchen Netzwerkes an der Schule ermöglicht. Außerdem wünscht sie sich, dass die Förderklassen abgeschafft werden, da diese – ihrer Ansicht nach - für traumatisierte Kinder und Jugendlichen nicht förderlich sind, da sie von der Gesellschaft ausgeschlossen werden und die Sprache dadurch auch nicht so schnell lernen. Außerdem sei das System der Deutschförderklasse so flexibel und labil, dass vom System her die Strukturen, welche Kinder und Jugendlichen mit traumatischen Erlebnissen brauchen, fehlen. Nach der Meinung dieser interviewten Person brauchen die Kinder und Jugendliche fixe Strukturen und Bezugspersonen und nicht Deutschförderklassen, bei denen sich aufgrund der Mika-D-Testung nach zwei Monaten die Klassenzusammensetzung ändert. Nach der Ansicht dieser Person reproduziert sich durch diese Umsetzung die Propaganda so mancher Politiker. Der*die Experte*in meint, dass der §8h des Schulorganisationsgesetzes, welcher die Mika-D-Testung und die Deutschförderkurse und -klassen regelt, gut überarbeitet werden muss. Denn bei diesen Gesetzen und bei allen anderen Gesetzen geht es darum, dass diese bei den Kindern und Jugendlichen gut ankommen. In diesem Fall ist die Meinung des*der Experten*in, dass die Segregation durch den §8h, die Mika-D-Testung, Aufstiegs Klauseln und getrennten Deutschunterricht als Deutsch als Zweitsprache nicht sehr hilfreich insbesondere für Schüler*innen, welche traumatisiert sind und Fluchterfahrung haben. Nach ihrer Meinung sind Schulen Expert*innenorganisationen. *„Das heißt dort befinden sich ausschließlich Expert*innen im Bereich der Beschulung und daher muss es im Zuge der Beschulung der Schulautonomie für Schüler*innen an Expertenorganisationen wie die Schule möglich sein, dass auch diese Standorte für sich schulautonom entscheiden was und wie sie mit ihren ähm zugewanderten Schüler*innen umgehen und auch die Möglichkeit haben dementsprechende Unterstützung zu bekommen, wenn es eben um Schüler*innen geht, die mit einem Trauma kommen aufgrund der Fluchterfahrung oder anderen Traumata oder überhaupt zum Thema externe Unterstützung durch Schulsozialarbeiter beziehungsweise durch eine*

Erhöhung von Menschen im Schulpsychologischen Bereich“ (Expert*in, persönliches Interview, 14. Juli 2023).

Lehrperson 1 äußerte auch den Wunsch nach einem verpflichtenden Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache Ausbildung für Personen einer Deutschförderklasse geäußert, denn diese sei essenziell. Außerdem wünschte sie sich auch, dass es mehr Unterstützung in Form von Zweitlehrer*innen insbesondere in der Deutschförderklasse gibt, denn es sei unmöglich, dass eine Lehrperson drei Niveaus unterrichte. Weiters wünscht sie sich mehr Schulsozialarbeiter*innen für traumatisierte Kinder und Jugendlichen. Zusätzlich wünscht sie sich mehr Beratungslehrer*innen, Schulpsycholog*innen, Logopäden*in und medizinische und psychologische Hilfe. Außerdem wünscht sie sich eine Schüler*innenanzahlgrenze von maximal 15 Schüler*innen und dass sobald drei Kinder in der Gruppe ein anderes Niveau haben, eine zusätzliche Lehrperson als Teamteaching-Lehrer*in in der Klasse aushilft, obwohl sie sich eigentlich wünscht, dass in jeder Deutschförderklasse eine zweite Lehrperson mit einer Deutsch als Fremdsprachen und Deutsch als Zweitsprachen Ausbildung tätig ist, so dass auch im gegebenen Fall die Gruppe geteilt werden kann. Außerdem wünscht sich die interviewte Person, dass es Kanäle gibt, bei denen man sich mit Beschwerden melden kann. Weiters wünscht sie sich, dass der Lehrberuf in der Gesellschaft mehr Anerkennung erfährt und Kinder – insbesondere die Kinder mit Migrations- oder Fluchthintergrund - auch nicht als wertlos ansieht. Damit meinte die interviewte Person, dass sie das Gefühl habe, dass in der Gesellschaft das Klischee besteht, dass die Kinder, welche einen Fluchthintergrund haben, nur die Arbeit, die sonst niemand tun möchte, tun müssten. Außerdem wünsche sie sich, dass die Deutschförderklasse eine eigenständige Klasse mit einem Klassenvorstand*in wird, damit sie Stabilität bekommen, denn in der Regelklasse können sie dann oft nicht in die nächste Klassenstufe aufsteigen. Ihrer Meinung nach sollten die Schüler*innen in der Deutschförderklasse bleiben bis sie ein Sprachniveau von A2 erreichen, denn damit hätten sie bessere Chancen, den Regelunterricht in der Stammklasse zu folgen. Damit sollten ihrer Meinung nach Retraumatisierungen verhindert werden. Weiters wünscht sich diese

Person, dass es mehr gut ausgebildete Lehrpersonen – vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache - gibt.

9. Diskussion

Ziel der Arbeit ist es, Trauma pädagogische Maßnahmen an Wiener Mittelschulen durch leitfaden gestütztes Interview und notwendige Unterstützungsmaßnahmen zu eruieren. Diese Maßnahmen werden nun diskutiert und gemeinsam mit der vorhandenen Literatur interpretiert. Im nächsten Kapitel -Fazit- werden die Forschungsfragen mit den Ergebnissen beantwortet.

9.1. Zusammenfassung und Interpretation

Die interviewten Lehrpersonen haben alle den Eindruck hinterlassen, dass sie sich mit der Thematik Trauma beschäftigt haben und Symptome von vermutlichen Traumatisierungen wahrnehmen. So bemerkten alle drei interviewten Lehrpersonen ein aggressives Verhalten und eine Impulsivität, welche aufgrund von atypischen Entwicklungen an der Amygdala, Hippocampus und am prefrontalen Kortex (vgl. Sadin, 2022, S. 16) erklärt werden kann. Laut Rawson (2021) fallen diese den Lehrpersonen als „Problemkinder“ auf (S. 25). Auch wenn die interviewten Lehrpersonen diese Schüler*innen nicht eindeutig als „Problemkinder“ diagnostizierten – dies auch für ihre Professionalität spricht – wurden diese Verhaltensweisen auch immer zu Beginn der Antworten auf die Frage nach den Symptomen beschrieben. Auch das Stottern des einen Schülers kann aufgrund der atypischen Entwicklung der Amygdala, Hippocampus und prefrontalen Kortex, ein Symptom einer Traumatisierung sein. Auch wurden geringere Konzentrationskapazitäten, welche nach Perry und Daniels (2016), ein Symptom einer Traumatisierung sein könnten, beschrieben. Denn nach Brunzell & Norrish (2021) haben Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen kaum Kapazitäten für das Lernen, da sie sich auf das Überleben konzentrieren. Nach Maddox et al. (2022) ist es wichtig, dass alle Lehrpersonen ein Verständnis von Trauma haben. Auch nach Alexander (2019) müssen die Lehrpersonen verstehen, dass Trauma & Belastungsstörungen einen Einfluss auf das Verhalten haben können (S. 65). Aufgrund der gewählten Methode, kann hier nur gesagt werden, dass die interviewten Lehrpersonen durch die Interpretation von vermutlichen

Symptomen, dieses Verständnis besitzen. Jedoch muss hier erwähnt werden, dass es hier auch Fehlinterpretationen geben könnten, denn gewisse Symptome können nicht nur eindeutig zu einer Traumatisierung zugeordnet werden, weil diese Symptome auch von anderen Ursprüngen sein könnten. Zusammengefasst muss gesagt werden, dass die interviewten Lehrpersonen mögliche Symptome wahrnehmen und demnach ein Wissen über Trauma und deren Auswirkungen haben. Jedoch sollte nach Neal (2021) eine ganze Armee an gut ausgebildeten Lehrpersonen an einer Schule unterrichten. Aufgrund der gewählten Methode, konnte deshalb nicht eruiert werden, ob die Kolleg*innen der interviewten Lehrpersonen auch ein solches Verständnis besitzen. Die vielen präzise Formulierungen lassen vermuten, dass diese Ereignisse die Lehrpersonen sehr betreffen und zum Teil auch überfordern. Schon von der Datenmenge in dieser Kategorie merkt man, dass diese Lehrpersonen durch diese Ereignisse sehr belastet sind.

Dadurch kann die Gefahr des Scheiterns eines Containments entstehen, welche sich durch Supervision verhindern lässt. Hier ist zu erwähnen, dass eine interviewte Lehrperson eine professionelle Supervision in Anspruch genommen haben. Dadurch konnte die interviewte Lehrperson die Erkrankung eines „Secondary Trauma“ (vgl. Kanna, 2023) verhindern. Andere Lehrpersonen machen bzw. machten sogenannte Intervisionen, das heißt sie tauschen sich mit anderen Kolleg*innen aus. Auch dies kann dazu führen, dass das Projizierte verarbeitet wird. Nach Müller (2021) ist dieses „verarbeiten“ wichtig, denn wenn das Projizierte von der Lehrperson unverdaut an die Schüler*innen zurückgegeben wird, kann dies zu einer Angst führen (S. 188). Durch die Supervision und Intervision schützen sie sich selbst, um weiterhin gut unterrichten zu können und weiteren Sinne gedacht auch an Schüler*innen (vgl. ebd.) Zu dem Thema Supervision muss gesagt werden, dass alle interviewten Lehrpersonen von dem Angebot wussten, aber keiner wusste, wie man diese beantragen kann. Einerseits kam die Vermutung, dass diese durch die pädagogischen Hochschulen und andererseits durch die Bildungsdirektion Wien beantragt werden kann. In dieser Hinsicht muss hier noch Aufklärungsarbeit geleistet werden, denn dies stellt eine große Barriere dar und sollte aufgrund der Wichtigkeit so niederschwellig wie möglich angeboten werden. Hier ist zu

erwähnen, dass nach den Recherchen der Autorin die Pädagogische Hochschule Wien Supervisionen anbietet (vgl. Wien P. H., 2025). Ein*e Interviewpartner*in meinte sogar, dass die Teilnahme an Supervisionen verpflichtet werden sollte. In diesem Fall wäre es essenziell, diese Angebote so niederschwellig wie möglich anzubieten. Diese Verpflichtung wäre für eine Traumasensiblen Schule und deren Lehrpersonal sehr wichtig (vgl. Maddox, et al., 2022; Kanna, 2023; Neal, 2021). Eine Interviewpartner*in nahm an einer Supervision, welche die Schulleitung eigens für sie/ihm organisierte, teil. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass alle Interviewpartner*innen die Bedeutung der Supervision sehr schätzen, jedoch aufgrund der Barrieren oft keinen Zugang finden. Jedoch finden mit Kolleg*innen bei gemeinsamen Aktivitäten Interventionen statt, welche auch bei dem Verarbeiten von schwierigen Situationen im Schulalltag helfen. Dabei schützen sich die Lehrpersonen nicht nur selbst, sondern auch die Schüler*innen. Denn die Schüler*innen brauchen verlässliche Lehrpersonen, die nicht aufgrund von Containment selbst an psychischen Problemen erkranken (vgl. Müller, 2020; Mollica, 2011).

Alle Interviewpartner*innen gaben an, dass ihr Unterricht oder der Unterricht der Lehrpersonen methodenreich sei. Grundsätzlich muss hier auch die Frage nach der Bedeutung des Begriffes „methodenreich“ gestellt werden. Hier hat es die Bedeutung, dass verschiedene Methoden im Unterricht angewendet werden. Jedoch gehen die Interviewpartner*innen nicht näher auf ihre Methoden ein. Weiters ist hier zu erwähnen, dass der Schwerpunkt in der Literatur nicht auf der Methodenvielfalt liegt (vgl. Alexander, 2019; Baierl & Frey, 2016; Gahleitner, Golata, Rohdeutsch-Granter, & Kronberger, 2021; Maddox, et al., 2022; Müller, 2020; Neal, 2021; UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2020). Vielmehr sollte er strukturiert, routiniert und differenziert sein (vgl. Maddox, et al., 2022; Sadin, 2022; UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2020). Der Begriff „Methodenreich“ könnte auf eine mögliche Differenzierung hindeuten, jedoch gaben alle interviewten Lehrpersonen an, den Unterricht in der Vorbereitung nicht zu differenzieren. Aufgrund der mangelnden Aussagen über den Begriff methodenreich von Seiten der Direktion, kann hier nicht bewertet werden, ob die Lehrperson differenziert. Hierfür benötigt es Hospitationen. Primär wirken die Erzählungen vom Unterricht sehr

lehrerzentriert, welche in diesem Kontext nicht als Problem gesehen werden darf, da die Schüler*innen eine Person benötigen, die sie strukturiert durch den Unterrichtstag bringen (vgl. ebd.; UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022). Durch spielerische Methoden wird nach den Angaben der Interviewpartner*innen der Unterricht aufgelockert. Jedoch gibt es seitens der Interviewpartner*innen keine Angaben über andere Methoden. Ein strukturierter Unterrichtsverlauf wird vor allem von zwei Interviewpartner*innen durchgeführt. Eine Lehrperson gestaltet ihre Arbeitsblätter nach einem bestimmten Schema, so dass die Schüler*innen ohne Erklärungen und Nachfragen die Arbeitsblätter schaffen. Da Schüler*innen mit traumatischen Erlebnissen eine atypische Entwicklung am Hippocampus – welcher für die exekutive Funktionen wie das zielgerichtet, organisierte und strategische Arbeiten, zuständig ist – sind für diese Schüler*innen einfache und immer ähnlich klingende Arbeitsaufträge wichtig, da sie aufgrund dieser atypischen Entwicklung Lernschwierigkeiten haben könnten (vgl. Sadin, 2022). Auch wenn die Schüler*innen keine atypische Entwicklung am Hippocampus haben, so haben sie nach Brunzell & Norrish (2021) ihren Fokus auf das Überleben gesetzt und nicht mehr soviel Kapazitäten für das Thema Lernen übrig. Diese Arbeitsblätter helfen den Lernenden sich besser auf die inhaltlichen Aufgabenstellungen zu konzentrieren. Diese einfachen Arbeitsanweisungen werden auch in zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen (vgl. Baierl & Frey, 2016; Maddox, et al., 2022; UNHCR, 2022; Neal, 2021; Wustmann, 2005) erwähnt. Demnach bietet die interviewte Lehrperson den Schüler*innen eine gute Möglichkeit, um zu lernen. Eine andere Interviewpartner*in hat eine gewissen Wochenstruktur und auf diese können sich die Schüler*innen stützen. So werden zu Beginn der Woche neue Wörter erarbeitet, welche am nächsten Tag selbständig in Einzelarbeit geübt werden. Diese Art von Wochenstruktur bietet den Schüler*innen nicht nur eine Struktur und eine Routine, sondern ist auch eine Konstante (vgl. Sadin, 2022) – auf die sie sich verlassen können – und bietet ihnen genügend Wiederholungsphasen, welchen den Schüler*innen – die aufgrund ihrer traumatischen Erfahrungen Probleme mit dem Langzeitgedächtnis haben können – helfen (vgl. ebd.). Auch Brunzell & Norrish (2021) betonten die Wichtigkeit des gut strukturierten Unterrichtes, welcher hier gegeben ist. Zusammengefasst gibt es an jeden Wochentag einen methodischen Schwerpunkt,

welcher mit dem Lehrplan auch kompatibel ist. Dies bietet den Schüler*innen einerseits eine routinierte Struktur und dadurch auch eine Sicherheit, welche für den Lernerfolg – insbesondere für traumatisierte Schüler*innen - wichtig ist. Wie schon in der Datenauswertung ersichtlich, gibt es sehr wenige Angaben in der Kategorie Wertschätzung. Hierbei ist zu erwähnen, dass kleine Gesten der Wertschätzung – wie das Begrüßen der Schüler*innen – oft stattfinden, aber nicht als solche expliziten Maßnahmen gesehen werden. Dennoch werden Maßnahmen bei der Begrüßung von neuankommenden Schüler*innen durchgeführt. Denn nach UNHCR (2020) sollen, damit Wertschätzung gezeigt wird, die Schüler*innen willkommen geheißen werden (S. 26). Zusätzlich soll ihnen damit signalisiert werden, dass sie in Sicherheit sind (vgl. ebd.). Die drei interviewten Lehrpersonen gaben an, dass das „Willkommen heißen“ mit einem formellen Akt beginnt. So lernen die Lehrpersonen und die Schulleitung bzw. Direktor*in den*die Schüler*in mitsamt der/den Erziehungsberechtigte(n) kennen. Auch dies ist eine Art des Willkommenheißens, dabei ist wichtig, dass nicht nur Lehrpersonen und die Direktion das Kind und die Erziehungsberechtigten kennen lernen, sondern auch das Kind und seine Erziehungsberechtigte(n) seine neuen Bezugspersonen kennen lernen. Ein*e Interviewpartner*in gab auch an, dass sich die Lehrpersonen auch dem Kind vorstellen. Dies ist auch wichtig, so weiß der * die Schüler*in auch, wie seine neuen Bezugspersonen heißen. Die Geste sich vorzustellen, symbolisiert auch gleichzeitig, dass man jederzeit angesprochen werden kann und dadurch auch zur Hilfe steht. Außerdem baut das Wissen über den Namen einer Person die Hemmschwelle ab, um diese nach Hilfe zu fragen. Es ist wichtig, dass Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen wissen, wie ihre neuen Bezugspersonen heißen, damit sie sich auch aufgenommen fühlen. Außerdem ist dies auch der erste Schritt, um Barrieren der Partizipation abzubauen. Weiters werden von Seiten der Lehrpersonen neue Schüler*innen wertschätzend – in dem es Kennenlernspiele gibt – in den Klassenverband der Deutschförderklassen aufgenommen. Neue Schüler*innen werden demnach mit Spielen in den Klassenverband aufgenommen. Durch die gemeinsamen Spiele in der Klasse wird der Klassenverband gestärkt und die Schüler*innen können sich dabei untereinander kennenlernen. Für die neu ankommenden Schüler*innen wird dabei

eine angenehme und sichere Atmosphäre genommen. Durch diese Art von Spielen wird vor allem Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen suggeriert, dass sie hier willkommen sind. Dies schafft nach UNHCR (2020) auch ein Sicherheitsgefühl. Prinzipiell kann gesagt werden, dass die Lehrpersonen Maßnahmen treffen, um die Schüler*innen willkommen zu heißen. Jedoch kann mit der gewählten Methode nicht festgestellt werden, ob sich die Schüler*innen in der Schule willkommen und sicher fühlen, dafür müssten die Schüler*innen interviewt oder befragt werden. Dies ist, um posttraumatische Belastungsstörungen verhindern zu können, sehr wichtig, denn wie Keilson (1979/2005) zur sequentiellen Traumatheorie in ihren Untersuchungen herausgefunden hat, ist die Art wie Flüchtlinge aufgenommen werden sehr wichtig, da dadurch das Risiko von traumatischen Störungen und einer post-traumatischen Belastungsstörung sinkt. Jedoch ist hier aber auch anzumerken, dass von Interviewpartner*innen oftmals auch von Gewalt zwischen den Schüler*innen gesprochen wurde. Vor allem wurde diese Gewalt als Problemlösungsweg von Seiten der Schüler*innen gesehen. Dies kann aber auch dazu führen, dass sich Schüler*innen nicht sicher genug fühlen. Hier muss dann von Seiten des Lehrpersonals reflektiert werden, wie solche Situationen vermieden werden können. Denn diese Situationen zeigen dann bestimmten Schüler*innen, dass sie hier in Gefahr sind und nicht von allen anderen Kolleg*innen wertgeschätzt werden. Diese Gefühle der Wertschätzung brauchen aber Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen, damit sie lernen können und auch der Prozess der Integration gut abgeschlossen werden kann (vgl. UNHCR, 2022).

Daten der Kategorie Rituale wurden bereits auch schon bei der Diskussion der Kategorie Methodenvielfalt mitdiskutiert. Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen benötigen Routinen und Strukturen um optimal Lernen zu können (vgl. Sadin, 2022; UNHCR, 2022). Aufgrund der Tatsache, dass viele Schüler*innen mit Fluchthintergrund und traumatischen Erfahrungen in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen unterrichtet werden, arbeiten die interviewten Lehrpersonen in solchen Klassen bzw. Kursen unterrichtet vermehrt dieser Schüler*innengruppe. Die Schüler*innen haben nach den Aussagen der interviewten Personen einen eigenen Stundenplan. Dieser Stundenplan bietet

den Kindern und Jugendliche eine Stabilität und Routine und bietet ihnen eine Konstante (Sadin, 2022) Sie können sich bis auf wenige Ausnahmen – wie z.B. Supplierungen durch Krankheitsfällen – auf diesen Plan verlassen. Die Frage nach den Unterrichtsgegenständen an diesem Tag ist somit immer schnell beantwortet, falls sie diesen vergessen haben sollten. Da ein Stundenplan im Normalfall in allen Schulen vorliegt, kann dieser Datensatz somit auch ungefragt auf alle anderen Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien übertragen werden. Anders sieht es mit der Struktur und Routinen im Unterrichtsalltag aus. Nach Helmke (2007) gehört Struktur und Routine zu einem guten Classroom Management dazu. Für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen sind – wie im Teil 1 nachzulesen – essenziell (vgl. Brunzell & Norrish, 2021). Ein*e Interviewpartner*in hat eine klare Wochenstruktur – wie bereits mehrfach beschrieben – neue Themen und Wörter werden dadurch wöchentlich mit einem gleichen Schema bearbeitet und erlernt. Dadurch kennen die Schüler*innen die Methoden und können sich auf den Inhalt konzentrieren und diesen erlernen. Dies ist auch wichtig, damit die Schüler*innen die deutsche Sprache erlernen und somit im österreichischen Schulsystem die Möglichkeit haben, den außerordentlichen Schüler*in Status abzulegen, um in weitere Folge dem Regelunterricht in der sogenannten Regelklasse folgen zu können. Eine weitere Lehrperson gab an, dass ihre Arbeitsblätter nach einem fixen Schema erstellt werden, so dass die Schüler*innen mit kaum bis keine Arbeitsanweisungen diese Arbeitsblätter erarbeiten können. Auch diese Form der Struktur bietet den Schüler*innen Stabilität und Struktur und in weitere Folge Sicherheit (vgl. UNHCR, 2022). Jedoch ist hier wieder erneut zu erwähnen, dass die Aussagen aus der Perspektiven der interviewten Lehrpersonen stammen. Durch die gewählte Methode kann dadurch kein objektiver Blick auf den Unterrichtsverlauf gegeben werden. Hierfür müsste eine regelmäßige Hospitation gemacht werden, wobei hier auch die Gefahr wirkt ein künstlich geschaffenes Labor zu schaffen. Neben dieser Struktur sind auch Rituale wichtig (vgl. Brunzell & Norrish, 2021, Maddox, et al., 2022, UNHCR, 2022). Ein*e Interviewpartner*in gab an, dass sie Rituale etabliert. Nach ihren Angaben funktioniert dies zu Beginn der Stunde schon sehr gut. Vor allem zu Beginn der Stunde können vor allem beruhigende Rituale nach dem UNHCR (2022) eine sehr gute Lernatmosphäre schaffen. Rituale werden – nach dem Datensatz –

von den anderen zwei Lehrpersonen nicht aktiv gestaltet. Einerseits kann dies am fehlenden Wissen liegen oder es gibt kleine Rituale – wie zum Beispiel das Aufstehen zu Beginn der Stunde – welche nicht als solche von den Lehrpersonen interpretiert werden. Hierfür wäre eine Hospitation seitens der Forscher*innen sehr sinnvoll. Auch hätte hier gezielt von der Autorin im Zuge des Interviews nachgefragt werden können.

Nachdem alle Interviewpartner*innen über das Angebot von Fortbildungen zum Thema Traumapädagogik Bescheid wussten, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich regelmäßig über das Fortbildungsangebot informieren und Interesse zu diesem Thema besteht. Nach Neal (2021) und Maddox et. al. (2022) ist es essenziell, dass Lehrpersonen einer traumainformierten Schule Fortbildungen zu diesem Thema besuchen. Eine Lehrperson gab an, dass sie eine Fortbildung zu dem Thema Traumasensibilität besucht habe, Eine andere Lehrpersonen gaben an, dass sie sich privat engagiert über dieses Thema informieren. Eine interviewte Person sagte auch, dass sich die Lehrpersonen ihre Fortbildungen gut überlegt aussuchen, jedoch konnte sie mir nicht sagen, welche Fortbildungen ihre Kolleg*innen absolvierten. Durch den ganzen Interviewverlauf kann man auch erahnen, dass sich die Interviewpartner*innen im Vorfeld immer wieder Informationen zu diesem Thema angeeignet haben und bemüht sind, ihren Unterricht adäquat zu verbessern. Nach Neal (2021) sollte an einer traumasensiblen Schule eine Armee an gut ausgebildete Lehrpersonen arbeiten. Durch die gewählte Methode konnte nicht ausreichend festgestellt werden, wie viele Personen tatsächlich eine Fortbildung zu diesem Thema besucht haben. Demnach kann es hier keine genauen Aussagen geben, wie viele Lehrpersonen zu dem Thema Trauma geschult sind. Nur eine Lehrperson gab an, dass sie von zwei bis drei Kolleg*innen weiß, dass sie Fortbildungen zu dieser Thematik besucht haben. Jedoch merkte man auch, dass die Lehrpersonen im Dauerstress sind und froh sind, ihre verpflichtende Fortbildungsstunden absolvieren zu können. Wie in den Interviews auch angemerkt wurde, gibt es neben dem Thema Traumapädagogik oder Traumasensiblen Unterricht auch andere wichtige aktuelle Themen (z.B.: Umgang mit digitalen Medien im Unterricht) zu denen Fortbildungen besucht werden müssen, um den Unterricht an die aktuellen

Entwicklungen anzupassen können. Dies deutet aber auch daraufhin, dass andere Fortbildungsthematiken für das System Schule und für die interviewten Lehrpersonen durchaus wichtiger sind bzw. waren als das Thema Traumasensibilität oder Traumapädagogik, obwohl alle interviewten Lehrpersonen sehr an diesem Thema interessiert waren. Dennoch ist zu erwähnen, dass an einer Schule zwei Kolleg*innen und die interviewte Lehrperson Fortbildungen zum Thema Trauma und Traumasensibilität besucht haben und versuchen ihr aktuelles Wissen nun in einem Konzept, um Traumasensibilität im pädagogischen Alltag in der Schule umsetzen zu können, einzuarbeiten. Diese Idee ist nach aktueller Sicht der Literatur (vgl. Maddox, et al., 2022; Neal, 2021; Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022) sehr wichtig und sollte in allen Schulen eingeführt werden. Weiters betonte die interviewte Person von der besagten Schule, dass in diesem Konzept auch sogenannten Schulinterne (SCHILF) bzw. auch Schulübergreifende Fortbildungen (SCHÜLF) vorgesehen sind. Diese wären sehr sinnvoll, denn dadurch würde sichergestellt werden, dass alle Lehrpersonen zu dem Thema Trauma weitergebildet werden, welche nach Neal (2021), Maddox et. al. (2022), Ziegler et. al. (2022) wichtig für eine traumasensiblen oder traumainformierten Schule wäre. Da jedoch nach Neal (2021), Maddox et. al. (2022), Ziegler et. al. (2022) alle Personen, die in der Schule arbeiten zum Thema Trauma geschult sein sollten wurden die Interviewpartner*innen auch gefragt, ob die Schulwart*innen auch zum Thema Trauma und Traumasensibilität geschult wurden. Alle Interviewpartner*innen gaben an, dass sie diesbezüglich nichts wissen. Es ist auch hier zu erwähnen, dass in Österreich Schulwart*innen aufgrund der föderalistischen Struktur nicht bei der Bildungsdirektion angestellt werden, sondern bei den Gemeinden, da die Gemeinden im Pflichtschulbereich für die Erhaltung der Schulen zuständig sind. Die Bildungsdirektion hat deswegen keine Möglichkeit, diese Personen zu Fortbildungen zu motivieren bzw. zu verpflichten. Jedoch könnte diese Fortbildung des nicht-pädagogischen Personals durch eine schulinterne Fortbildung erfolgen. Der Bildungsdirektion Wien ist die Problematik mit Schüler*innen mit Fluchthintergrund bewusst und es ist ihr als Institution ein großes Anliegen, dass sich die Lehrpersonen zum Thema Traumapädagogik oder Traumasensiblen Unterricht kontinuierlich fortbilden. Die Wichtigkeit der Fortbildung waren demnach allen Interviewpartner*innen sehr bewusst, nur

konnten aus diversen Gründen nicht alle interviewten Lehrpersonen daran teilnehmen.

Ein weiterer Punkt bei Trauma sensiblen Schulen sind Kooperationen mit anderen Berufsfelder (vgl. Hehmsoth, 2021; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014). Eine Schule der interviewten Partner*innen war personell sehr gut aufgestellt. So gibt es dort Psycholog*innen an diesem Standort, welche die Muttersprache einiger nicht deutschsprachigen Schüler*innen können. Diese Person, welche jeden Tag in der Schule ist, ist für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen und ihren Lehrpersonen enorm wichtig. Einerseits haben Schüler*innen immer die Möglichkeit psychologische Hilfe und Unterstützung anzunehmen und Lehrpersonen haben die Möglichkeit in schwierige Situation – z. B. wenn ein Schüler*in gerade mit einer Belastungsstörung aktiv zu kämpfen hat – diese zur Unterstützung zu beten. Neben den Psycholog*innen gibt es auch Schulsozialarbeiter*innen. Durch diese gute Aufstellung erfüllt die Schule auch die vierte Richtlinie nach Maddox et. al. (2022) und das Verständnis von Kooperation nach Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2014), denn hier arbeiten mehrere Berufsfelder zusammen. Jedoch sind nach Aussagen der interviewten Lehrpersonen nicht alle Schulen so professionell aufgestellt, ein möglicher Grund dafür können fehlende finanzielle Mitteln sein. Anhand der Interviews konnte herausgefunden werden, dass an einer Schule die Kooperation mit den Verein AFYA besteht. Die Kooperation wird auch von seitens der Bildungsdirektion ermöglicht, welche diese auch sehr priorisieren. Der Verein AFYA kommt hierfür in die Kooperationsschulen und behandelt mit dem Konzept Healing Classroom bzw. nach neustem Stand „Kräfte stärken – Trauma bewältigen“ traumatisch bedingte Störungen – Konzentrations-, Schlafstörungen und Stress (vgl. AFYA - Verein zur interkulturellen Gesundheitsförderung, 2025). Die interviewten Lehrpersonen hatten zu den Zeitpunkten des Interviews positive erste Eindrücke. Jedoch waren nicht diese Personen, sondern Kolleg*innen von ihnen mehr in dieser Kooperation involviert. Die Mitarbeiter*innen des Vereins kommen dafür mehrere Wochen für gewisse Einheiten in die Schule und arbeiten mit den betroffenen Schülern*innen in ihrer Muttersprache (vgl. ebd.). Auch die interviewte Person der Bildungsdirektion hatte zum Zeitpunkt des

Interviews sehr positive Eindrücke und ist mit dieser Kooperation äußerst zufrieden. Durch diese Kooperation bekommen die Kinder und Jugendliche niederschwellig Unterstützung, um mit ihren traumatisch bedingten Symptomen umgehen zu können. Dadurch, dass die Schüler*innen in ihrer Muttersprache sprechen können, ist auch eine Barriere für die Aussprache der traumatischen Erfahrungen, beseitigt. Auch wenn diese Kooperation kein Angebot einer Traumatherapie ist, so bietet sie einen niederschweligen Zugang mit sich und seinen Traumata zu beschäftigen. Denn es ist hier auch zu erwähnen, dass für neuankommende Flüchtlinge es zu Beginn schwierig ist, sich die geeignete Hilfe zu suchen. Man muss hier auch bedenken, dass die Eltern dieser Schüler*innen – sofern sie hier sind – viele bürokratische Schwierigkeiten haben. Außerdem sind nach Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2014), Hemshot (2021), Maddox et. al. (2022) auch Kooperationen mit außerschulischen Institutionen sehr wichtig. Dies ist mit der Kooperation AFYA gegeben.

Die Direktorin erwähnte auch einen Workshop im Zusammenhang mit der Syrienkrise. Die Sozialarbeiter*innen arbeiteten dabei mit vier Schüler*innen. Genauere Informationen und welcher Verein dies war konnte die Direktorin nicht erwähnen, jedoch besteht auch die Möglichkeit, dass dies durch den Verein AFYA veranstaltet wurde. Da es keine genauen Angaben gibt und es sich hier nur um eine Vermutung der Autorin handelt, zählt dieses Ergebnis nicht eindeutig.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass fast alle Schulen von denen Personal im Zuge dieser Masterthesis Interviews gemacht wurden, Kooperationen mit NGOs oder Psycholog*innen haben. Besonders ist hier auch hervorzuheben, dass die Bildungsdirektion eine Kooperation und zwar die mit dem Verein AFYA ermöglicht und selbst hinter dieser Kooperation steht, denn die Kooperation verläuft nach Rückmeldungen - auch der Bildungsdirektion Wien nach - sehr gut. Vor allem gaben alle Interviewpartner*innen direkt oder auch indirekt an, dass ihnen von den Kooperationen – sei es die NGOs, Schulpsycholog*in, Schulsozialarbeiter*in – in ihrem pädagogischen Alltag geholfen wird. Durch diese Hilfe haben Lehrpersonen trotz des schwierigen pädagogischen Alltages eine Belastung weniger. Dadurch können sie sich auch wieder leichter auf ihre

Tätigkeit des Unterrichten fokussieren. Denn Schüler*innen – vor allem jene mit traumatischen Erfahrungen – benötigen gesunde Lehrpersonen um in Stabilität wachsen zu können. Aber es ist hier auch positiv zu erwähnen, dass nach der Aussage einer*s Interviewpartners*in ein Vernetzungstreffen aller Lehrpersonen der Deutschförderklassen geplant sei. Obwohl hier andere Lehrpersonen, welche auch mit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen, ausgeschlossen werden, ist diese Vernetzung schon sehr positiv anzusehen. Denn man kann davon ausgehen, dass die Lehrpersonen der Deutschförderklasse vermehrt mit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen, die mitunter auch nicht behandelt wurden, arbeiten. Vor allem können sie sich untereinander über belastende Situationen, welche die interviewten Lehrpersonen in den Interviews zum Teil sehr ausführlich erläutert haben, austauschen und damit kommt man dann zu dem Punkt, dass diese Vernetzungstreffen auch als eine Art Intervention gesehen werden können.

Anschließend zu der Diskussion der Kategorie passt die Kategorie Trauma-Teams. An einer Schule hat sich ein sogenanntes Trauma-Team von zwei bis drei Kolleg*innen, welche sich mit der Thematik Trauma gut auskennen und sogenannte schulinterne Fortbildungen organisieren möchten. Auch diese „Trauma-Teams“ können als ein Bestandteil der Richtlinie vier „Kooperation und Gegenseitigkeit“ einer Traumasensiblen Schule nach Maddox (2022) gesehen werden. In den anderen Schulen hat sich dies noch nicht entwickelt, welche dennoch sehr wichtig und einfach umsetzbar wäre. Dies kann durch mangelnde Informationen und finanzielle Mitteln erklärt werden.

Zur Kategorie Transparenz gab es nur drei gute Aussagen, obwohl diese für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen sehr wichtig ist (vgl. Maddox, et al., 2022; Müller, 2020; UNHCR, Siebert, & Pollheimer-Pühringer, 2022). Einerseits bekommen die Schüler*innen der Deutschförderklasse einen Stundenplan, welcher ihnen beschreibt, wann sie welchen Unterrichtsgegenstand haben und wie die Unterrichts- und Pausenzeiten sind. Dies bietet den Kindern und Jugendlichen eine Transparenz für den Tages- bzw. Wochenverlauf. Jedoch wissen die Schüler*innen aber nicht die Inhalte des Unterrichts. Bei den Interviewpartner*innen, welche in ihren Unterrichtsgegenständen feste Strukturen und Routinen eingebaut haben, gibt es für die Schüler*innen ein

bisschen mehr Transparenz. Nur eine Interviewpartner*in gab an, dass sie zu Beginn der Stunde den Schüler*innen das heutige Thema sagt und welche Arbeitsaufträge und Spiele an ihren Plan stehen, jedoch konnte im Zuge dieser Arbeit nicht herausgefunden werden, ob diese Schritte auch visualisiert werden. Nach dem UNHCR (2020) sind klare Tagesstrukturen und Regeln für Schüler*innen mit Fluchterfahrung wichtig, denn dadurch können sie sich in Raum und Zeit orientieren. Hierbei kann gesagt werden, dass dies durch die oben beschriebenen Maßnahmen den Schulen gut umgesetzt wird. Im Kontext Schule ist auch die Transparenz bei der Notenvergabe wichtig. Diese wurde aufgrund der Tatsache, dass die interviewten Lehrpersonen in einer Deutschförderklasse und damit Schüler*innen mit einem außerordentlichen Status, welche keine Schulnoten erhalten, nicht gestellt. Zusammengefasst muss gesagt werden, dass sich alle Lehrpersonen um Transparenz im schulischen Alltag bemühen. Zusätzlich werden an zwei Schulstandorten auch durch die Vergabe einer Willkommensmappe für die Eltern die nächsten Schritte transparent gemacht. Hierbei wird die Wichtigkeit des Erlernens der Amtssprache Deutsch vermittelt und der Ablauf der Mika-D-Testung erläutert. Dies bietet sowohl den Schüler*innen als auch ihren Eltern eine Transparenz und eine Struktur, wie die nächsten Monate aussehen und vermittelt demnach auch Stabilität und Sicherheit (vgl. UNHCR, 2022), welche alle Personen mit traumatischen und Fluchterfahrung brauchen.

Wenige Datensätze gab es bei der Kategorie positives Schulklima. Primär kann dieses positive Schulklima durch Freundlichkeit – insbesondere der Lehrpersonen – erreicht werden (vgl. Alexander, 2019). Aus einem Interview war zu entnehmen, dass durch Teambuildingsmaßnahmen ein positives Klassenklima gefördert wird. Jedoch lässt sich aus dieser Methode nicht schließen, inwieweit die Lehrperson zudem positiven Klassenklima beiträgt. Aber auch die Vorstellungskultur in dem erwähnten Interview kann zu einem positiven Schulklima gezählt werden. Um für diese Kategorie klare Aussagen zusammenzufassen können, fehlt es an Daten. So kann man nicht herausfinden ob die Lehrpersonen freundlich auf die Schüler*innen wirken. Ein*e Interviewpartner*in beschreibt, dass sie die neuankommenden Schüler*innen so herzlichst wie möglich aufnimmt. Jedoch ist das die Perspektive der

Lehrperson. Es ist hier auch zu hinterfragen, ob diese Datensätze auch aus einem leitfadengestützten Interview zu bekommen seien, bzw. ob hier nicht eine andere Methode – wie Hospitationen oder Schüler*innenbefragungen - sinnvoll wäre, denn das positive Schulklima kann nur durch alle beteiligten Personen in einem Schulgebäude erzeugt werden. Jedoch lässt sich durch alle Aussagen in den geführten Interviews interpretieren, dass die Lehrpersonen alle ihre Schüler*innen so akzeptieren wie sie sind. Die Daten und Handlungen von den Schülern*innen– insbesondere die in der Kategorie „Erkennen von Traumata“ beschrieben wurden“ - wurden wertfrei beschrieben und es wurden ihnen nicht aktiv die Schuld zugewiesen. Deshalb kann hier auch die Vermutung aufgestellt werden, dass die Lehrpersonen den Schüler*innen respektvoll und wertfrei gegenübertraten, welches auch zu einem positiven Schulklima führen kann. Jedoch ist diese Aussage nicht validierbar, da dafür eine Hospitation an den Schulen durchgeführt werden müsste.

Da Sicherheit die dritte Richtlinie nach Maddox et. al. (2022) ist und diese durch verschiedene Maßnahmen erzeugt werden kann, werden hier die wichtigen Maßnahmen diskutiert. Einerseits wurde durch die bereits oben diskutierte Maßnahme Transparenz an vielen Schulen schon ein Sicherheitsgefühl vermittelt (vgl. UNHCR, 2022). Auch durch das Willkommen heißen der neuankommenden Schüler*innen schafft es eine Schule, dass sie Sicherheit vermitteln. Sicherheit kann durch Interaktionen (vgl. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2023) vermittelt werden. Durch die Spiele, welche die Interviewpartner*innen beschrieben, passieren solche Interaktionen. Aber auch durch die Möglichkeit des Auslebens des Patriotismus das Gefühl der Sicherheit vermittelt, denn auch hier passieren Interaktionen. Auch der bereits diskutierte strukturierte Unterricht, bietet den Schüler*innen Sicherheit (vgl. UNHCR, 2022). Jedoch konnte durch die gewählte Methode nur die Perspektive der Lehrpersonen erhoben werden. Es ist jedoch hier zu betonen, dass die beschriebenen Maßnahmen zu einem guten Sicherheitsgefühl der Schüler*innen beitragen können, jedoch lässt sich nicht aus der gewählten Methode schließen, ob sich die Schüler*innen sicher fühlen. Dafür müssten die Schüler*innen interviewt oder befragt werden.

Kontinuität kann auch Sicherheit gewährleisten. In der Kategorie wurden Maßnahmen der Kontinuität, denn die Schule sollte nach dem UNHCR (2022) ein Ort der Kontinuität sein. Zusätzlich sollte Trennungsangst verhindert werden (vgl. ebd.). Ob die Schule im österreichischen Schulsystem diese Kontinuität gewährleistet, ist hier in Frage zu stellen. Zum Thema Trennungsangst kann gesagt werden, dass an einer Schule die Schüler*innen zusätzlich zu dem Stundenplan einen sogenannten Betreuungsplan bekommen, der ihnen diesbezüglich eine Sicherheit bietet (vgl. UNHCR, 2022). Dennoch bietet das österreichische Schulsystem aufgrund des §8 des Schulorganisationsgesetzes, welche die Mika-D-Testung und die Deutschförderklassen und -kursen regelt, kaum eine Kontinuität. Vielmehr wissen die Schüler*innen nicht, wann sie in einem neuen Klassenverband sind. Genau dieser Punkt wurde von der*dem Experte*in kritisiert. Auch aus den Erkenntnissen der Literaturrecherche lässt sich aus der trauma-pädagogischen Perspektive für dieses Gesetz keine Rechtfertigung geben. Jedoch konnte durch die gewählte Methode nicht eruiert werden, wie die Schüler*innen mit den Auswirkungen dieses Gesetzes umgehen.

Die letzte Frage in den Interviews und die letzte Kategorie behandelt das Thema Wünsche. Es gibt eine große Zahl an Wünschen, die hier nun diskutiert werden. Für die Umsetzung der Wünsche wären verschiedene Institutionen verantwortlich. So wünschte sich ein*e Interviewpartner*in eine Ansprechperson, welche auch noch am Freitag nach 12 Uhr erreichbar wäre. Klare Ansprechpersonen für Traumasensibilität wäre tatsächlich für Lehrpersonal wichtig, auch wenn sich dies nicht aus der Literatur eruieren lässt. Jedoch ist hier auch zu erwähnen, dass es Ansprechpersonen für verschiedene Thematiken geben müsste, welche auch für das pädagogische Personal und insbesondere für Schulleitungen transparent sein müssten, welche mit wenig Rechercheaufwand ersichtlich ist und zu gewissen Bürozeiten erreichbar wäre. Wie aus den Transkripten der Interviews und den Inhalten der Kategorie „Erkennen von Traumata“ ersichtlich, erleben Lehrpersonen, welche mit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen arbeiten, herausfordernde Situationen. Bei so manchen Situationen könnten die Lehrpersonen rechtliche und psychologische Hilfe benötigen. Die psychologische Hilfe im Rahmen der Supervision

wurde schon ausreichend diskutiert. Außerdem ist hier erwähnen, dass es in Österreich anders als in den Vereinigten Staaten von Amerika, keine eigene Institution – wie das Substance Abuse and Mental Health Service Administration –, welche sich mit den Themen Traumapädagogik oder Traumasensibilität beschäftigt und den Schulen als professionelle Hilfe zur Verfügung steht, gibt. Demnach müsste in diesem Fall die Regierung die nächsten Schritte einleiten. Dieser Wunsch kann nicht aus der Literatur heraus argumentiert werden. Dennoch könnte es eine Art Kooperation sein, welche nach Maddox et. al. (2022) und Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2014) wichtig ist.

Ein weiterer Wunsch bezieht sich auf die Ausbildung der Lehrpersonen, so sollte das Lehramtstudium mehr Praxis an Schulen beinhalten, welche nach den Angaben der interviewten Lehrperson, nicht nur an solchen „Vorzeigeschulen“, sondern auch an sogenannten „Brennpunktschulen“ stattfindet. Zuerst muss hier erwähnt werden, dass es von Seiten der interviewten Person keine genaue Begriffsdefinitionen für diese Begriffe gibt. Zweitens sind solche Begriffe aus der wissenschaftlichen Perspektive kritisch zu betrachten, da diese Begriffe auch mit den Adjektiven gut und schlecht in Verbindung stehen und es in der pädagogischen Disziplin nicht sehr ratsam wäre Schulen einen „Bewertungsstempel“ zu verpassen, denn jede Lehrperson kann in jeder Schule eine Veränderung bewirken. Obwohl die Begrifflichkeiten nicht korrekt sind und es fast keine Studien und wissenschaftliche Literatur gibt, welche genaue Richtlinien für diese Begrifflichkeiten festlegen, muss diese Aussage trotzdem hier diskutiert werden. Sogenannte „Brennpunktschulen“ wie sie in den Medien heißen, sind Bildungseinrichtungen in denen sich Marginalisierungen und sozialstrukturelle Benachteiligungen von Schüler*innen zuspitzen (vgl. Hertel, Pfaff, & Fölker, 2015, S. 10). Demnach ist hier auch zu hinterfragen, ob man mit Schulpraktika an solchen Schulen auch nicht Gefahr läuft, zukünftiges Personal aufgrund von Überforderung abzuschrecken und zu verlieren. Zweitens gibt es in der Literatur zu traumapädagogischen Maßnahmen und zur traumasensiblen Schule keine Hinweise, dass die Lehrpersonen mehr Unterrichtspraxis benötigen. Dennoch wird von Seiten der österreichischen Hochschüler*innenschaft und von Personalvertretung der Bildungsdirektionen

immer mehr Praxis gefordert. Zurzeit gibt es keine Hinweise, ob ein vermehrter Praxisanteil eine signifikante Veränderung im Bereich Traumasensibilität hervorbringt. Jedoch ist eine gute Ausbildung für einen traumasensiblen Unterricht notwendig. Denn nach Neal (2021) braucht eine traumasensible Schule eine Armee an gut ausgebildeten Lehrpersonen. Neben der vermehrten Praxis wurde auch der Wunsch zu Lehrveranstaltungen zum Thema Traumapädagogik in der Ausbildung geäußert. Im derzeitigen Curriculum des Lehramtsstudiums an der Universität Wien ist kein modularer Schwerpunkt in diesem Bereich zu erkennen. Jedoch ist diese Thematik für die zukünftigen Lehrpersonen sehr wichtig und sollte auch inhaltlich im Lehramtsstudium gelehrt werden. Denn nach Ziegler et. al. (2022) ist es wichtig, dass alle Lehrpersonen zum Thema Traumapädagogik ausgebildet sind. Dieser Punkt ist, für eine traumasensible Schule essenziell und sollte demnach in der Überarbeitung der Curricula bedacht werden, damit neu ausgebildete Lehrpersonen auch ein Grundverständnis von Trauma und Traumapädagogik haben. Um bereits im Dienst stehende Lehrpersonen zu dieser Thematik ebenfalls zu beschulen, sollten auch die Fortbildungsangebote zum Thema Traumasensibilität und Traumapädagogik ausgebaut werden. Zurzeit wird ein Hochschullehrgang Traumapädagogik an der KPH Wien/Krems angeboten (vgl. Rektorat der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich, 2025). Da die derzeit angestellten Lehrpersonen das Thema Traumapädagogik oder Traumasensibilität nicht in der Ausbildung hatte, sind diese Fortbildungen wichtig, damit traumasensibler Unterricht in österreichischen Schulen stattfinden kann. Somit kann man dem Ziel einer Armee an gut ausgebildeten Lehrpersonen nach Neal (2021) näherkommen. Aufgrund der örtlichen Begrenzung der Untersuchung der Masterarbeit, recherchierte die Autorin diesbezüglich nur über Hochschullehrgänge über das Thema Traumapädagogik im Raum Wien und Niederösterreich. Wie bereits im Kapitel Traumapädagogik im schulischen Kontext ersichtlich, sind diese Fortbildungen nach sämtlichen Autoren (vgl. Neal, 2021; Maddox, et al., 2022; Ziegler, Ramage, Parson, & Foster, 2022) auch wichtig. Wie auch eine interviewte Lehrperson gesagt hat, gibt es nicht nur unter Schüler*innen mit Fluchterfahrung traumatisierte Kinder und Jugendliche, sondern alle Schüler*innen können durch gewisse Erfahrungen traumatisiert werden und demnach ist es wichtig, dass alle zukünftige Lehrpersonen

und auch die derzeit im Dienst tätigen Lehrpersonen zu diesem Thema geschult werden, damit Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen bestmöglich unterrichtet und gefördert werden. Demnach ist dieser Wunsch der Lehrpersonen auch umzusetzen. Dieser Wunsch suggeriert aber auch, dass die interviewte Person die subjektive Auffassung hat, dass nicht alle Lehrpersonen bestmöglich ausgebildet sind. Hier sei aber zu erwähnen, dass nach Hattie (2020) die Ausbildung der Lehrpersonen keine große Auswirkung auf das Lernen der Schüler*innen hat. Jedoch haben Lehrpersonen an Schulen mit Schüler*innen mit niedrigen sozioökonomischen Status höhere Lerneffekte auf ihre Lernenden als in anderen Schulen (S. 130 f). Dadurch, dass die interviewten Lehrpersonen in Deutschförderklasse bzw. -kursen unterrichteten, haben sie vermehrt mit Schüler*innen mit Flucht- und Traumaerfahrung zu tun. Dadurch, dass die Schüler*innen und ihre Erziehungsberechtigten zum Teil auch noch keinen positiven Aufenthaltsbestätigung – wie einen positiven Asylbescheid oder subsidiären Schutz- müssen diese Schüler*innen oft zu der Kategorie „niedriger sozioökonomischer Status“ gezählt werden. Deshalb muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen einen großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Schüler*innen haben. Demnach ist es wichtig, dass die Lehrpersonen – insbesondere die in den sogenannten Deutschförderklassen und -kursen unterrichten – gut ausgebildet werden. Ein*e Interviewpartner*in wünscht sich, dass alle Lehrpersonen, die in sogenannten Deutschförderklassen oder -kursen tätig sind eine Ausbildung in dem Bereich Deutsch als Fremd- / Zweitsprache haben. Dies fällt in die Kategorie „gut ausgebildete Lehrpersonen“, welche nach Neal (2021) Maddox et. al. (2022), Ziegler et. al. (2022), wichtig ist, aber hier aufgrund des Themenschwerpunkts Traumas nicht weiter diskutiert wird. Auch der Wunsch nach Team-Teaching lässt sich nicht anhand der Literatur argumentieren. Der Wunsch nach mehr Strukturen in den Deutschförderklassen / -kursen wird hier gemeinsam mit dem Wunsch der Überarbeitung des §8 Schulorganisationsgesetzes diskutiert. Dieser § 8 wurde bereits hinsichtlich der Kontinuität diskutiert und benötigt definitiv eine Überarbeitung, denn durch diesen Paragraphen fehlt es anscheinend auch an Struktur an den Schulstandorten. Ob es sinnvoll ist, dass die Deutschförderklassen eigenständige Klassen werden, ist hier kritisch – aufgrund der Segregation – zu hinterfragen und müsste noch genauer untersucht werden. Dass

dies jedoch der Schulstandort autonom regeln sollte, lässt sich aus der Literatur nicht argumentieren, wäre aber auch nach der Ansicht der Autorin eine gute Idee.

9.2. Beschränkungen der Forschung

Aufgrund der gewählten Methode der Datenerhebung – Leitfaden gestützte Interviews – konnten einige Trauma pädagogischen Maßnahmen an Wiener Mittelschulen nicht eruiert werden. So beschrieben die interviewten Lehrpersonen Symptome von Traumata, jedoch konnte aufgrund des Datenschutzes nicht eruiert werden ob alle Schüler*innen tatsächlich traumatisiert sind oder ob andere Störungsbilder vorliegen. Dies war aber für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant, da die Autorin eruieren wollte, ob Symptome als Traumatisierung erkannt werden. Auch in den Kategorien Lehren und Lernen, Rituale, Kontinuität, Partizipation, Vertrauen und Transparenz, Sicherheit und positives Schulklima gab es demnach nur Aussagen von Seiten der Lehrpersonen. Um hier aussagekräftigere Daten zu bekommen, müsste hierfür auch die Sichtweise der Schüler*innen befragt werden und / oder Hospitationsbesuche von Seiten der Forscher*innen unternommen werden. Denn wie bei den Ritualen erwähnt kann ein Aufstehen zu Beginn der Stunde ein Ritual sein, dies aber als solchen von Lehrpersonen nicht interpretiert werden. Dennoch bieten die Datensätze einen ersten guten Überblick über Maßnahmen, welche zumindest in drei Schulen durch Lehrpersonen umgesetzt werden. Auch wenn hierfür noch mehr Interviews von verschiedenen Schulen benötigt werden – die aufgrund des Arbeitsaufwandes nicht möglich waren -, gibt sie einen kleinen Überblick. Durch die Transkripte und die Begründung der Kategorien, kann die Arbeit nachvollzogen werden und entspricht dem Gütekriterium Transparenz. Der Autorin ist bewusst, dass die gewonnen Ergebnisse, welche sich plausibel erklärt hat, auch von anderen Forscher*innen anders interpretiert werden können, denn viele Ergebnisse der Arbeit lassen sich auch anders interpretieren. Dadurch ist die Arbeit auch intersubjektiv. Durch den Fragebogen würden auch ähnliche Ergebnisse produziert werden, wenn die Interviews eine andere Person durchgeführt hätte. Auch kann davon ausgegangen werden, dass durch die Interviews von anderen Lehrpersonen ähnlichen Ergebnissen kommt. Denn im Prinzip muss gesagt werden, dass viele

Trauma-pädagogische Maßnahmen von Seiten der Lehrpersonen durchgeführt werden. Auch die Aussagen der*die Expert*in würden auch von anderen Expert*innen dieser Institution gesagt werden. Somit ist auch das Kriterium der Reichweite gegeben.

9.3. Ausblick

Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Studie liefert erste kleine Ergebnisse über die Durchführung von Trauma-pädagogischen Maßnahmen an Wiener Mittelschulen. Um einen guten Überblick zu bekommen, sollten jedoch alle Schulen in Wien und auch in Österreich erforscht werden. Der Schwerpunkt dieser Arbeit lag bei Traumata Typ 2 – man made disaster – durch Krieg. Jedoch können in allen Schulen Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen sein. Um genaue Ergebnisse zu bekommen, müssten neben den Interviews von Expert*innen aus den Bildungsdirektionen, Schulleitungen bzw. Direktor*innen und Lehrpersonen auch die Schüler*innen befragt werden. Zusätzlich müssten auch Hospitationen gemacht werden.

Außerdem gibt es noch kaum Studien über die tatsächlichen Auswirkungen der einzelnen Maßnahmen, auch dies müsste durch die geeigneten Messverfahren noch erforscht werden.

10. Fazit

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich die Lehrpersonen sehr über die Themen Trauma und Traumasensibilität informieren. Auch die Bildungsdirektion Wien ist sehr bemüht, dass ihr Lehrpersonal über diese Themen aufgeklärt wird. Der Unterricht findet nach den Aussagen der meisten Lehrpersonen strukturiert, routiniert und transparent statt, welche für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen wichtig ist. Dies sorgt für Stabilität und Sicherheit. Ob den interviewten Lehrpersonen dies als Maßnahme für einen traumasensiblen Unterricht bekannt war, kann nicht beantwortet werden. Weiters sind die Lehrpersonen bereit, alle Schüler*innen wertschätzend in die Klasse aufzunehmen, in dem sie Kennenlernspiele spielen. Jedoch muss hier erwähnt werden, dass diese Maßnahmen in den sogenannten Deutschförderklassen oder -kursen stattfinden. Ob solche Maßnahmen auch in den sogenannten

Stammklassen – damit sind die Regelklassen, welche diese Schüler*innen besuchen – stattfinden, konnte im Zuge der Methode „Leitfaden gestütztes Interview“ nicht eruiert werden.

Damit das Personal lange in guter Qualität unterrichten kann und psychische Erkrankungen vermieden werden, sind sogenannte Supervisionen wichtig. Aus den Interviews lässt sich eruieren, dass nur eine Person eine professionelle Supervision in Anspruch genommen hat. Andere Lehrpersonen gaben an, dass sie sehr viel mit Kolleg*innen über belastende Situationen – sowohl in der Schule als auch bei privaten Aktivitäten – sprechen. Dies kommt einer sogenannten Intervision gleich. Jedoch wussten alle interviewten Lehrpersonen über das Angebot Bescheid aber nutzten dies aus diversen Gründen nicht. Jedoch herrschte auch bei den Interviewpartner*innen Uneinigkeiten über die Bestellung einer solchen Supervision. Nach Recherchen der Autorin sind Supervision über die PH-Wien möglich (vgl. Wien P. H., 2025). Auf jeden Fall waren zum Zeitpunkt der Interviews in den Schulen von vielen Interviewpartner*innen keine professionellen Psycholog*innen am Standort. Ein*e Interviewpartner*in gab an, dass Psycholog*innen an seinem*ihrem Schulstandort nicht nur für die Schüler*innen zur Verfügung stehen, sondern auch für die Lehrpersonen.

Weitere Maßnahmen, welche an vielen Schulen und auch von der Bildungsdirektion Wien forciert werden, sind Kooperationen – insbesondere, die mit dem Verein AFYA. Aber es gibt auch Kooperationen mit anderen Vereinen, welche nicht primär die Verarbeitung von Traumata im Fokus haben, sondern Muttersprachenunterricht anbieten. Diese Kooperationen helfen den Schüler*innen erstens, um mit ihren Traumata und deren Symptome umgehen zu können und zweitens ihre Muttersprache zu erlernen, welche auch indirekt den Lernenden vermittelt, dass sie mit ihren Fähigkeiten wertgeschätzt werden. Weitere Kooperationen finden unter anderem mit Schulsozialarbeiter*innen und Psycholog*innen, welche auch am Schulstandort arbeiten.

Weiters werden verschiedene Maßnahmen, um den Schüler*innen Wertschätzung zu zeigen, ergriffen. So werden neuankommende Schüler*innen in den Klassenverband der Deutschförderklassen bzw. -kursen mit Kennenlernspielen willkommen geheißen. Weiters wird der Unterricht von einer Lehrperson

interaktiv gestaltet, dies kann den Schüler*innen auch Sicherheit vermitteln. Ob sich durch diese Maßnahmen die Schüler*innen sicher fühlen, konnte aufgrund der gewählten Methode nicht erforscht werden. Andere Maßnahmen zum Thema Wertschätzung konnten durch die gewählte Methode nicht genügend eruiert werden.

Eine andere Maßnahme, welche an allen Schulen durchgeführt wird, ist die Schaffung von Transparenz. Dies passiert durch einen Stundenplan bzw. Betreuung, welcher den Schüler*innen bekannt gegeben wird. Ein*e Interviewpartner*in gibt zu Beginn der Stunde das Thema bekannt und schafft dadurch noch zusätzlich Transparenz. Durch diese Transparenz wird – wie bereits im oberen Teil erwähnt – ein Gefühl der Sicherheit eruiert, welches für Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen wichtig ist.

Die Wichtigkeit einer Maßnahme – die Fortbildung zu den Themen Traumapädagogik, Trauma und traumasensiblen Unterricht – war allen interviewten Lehrpersonen bewusst. Jedoch machten nicht alle interviewten Personen Fortbildungen zu diesem Thema, aber alle gaben an, die Mindeststundenanzahl der Fortbildungen zu absolvieren. Eine Person gab an, dass sie sich privat ohne Abschlüsse zu diesen Themen fortbilde. Bei ein*er Interviewpartner*in gab es zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Überlegung zum Thema Traumapädagogik eine sogenannte schulinterne Fortbildung zu organisieren. Diese Maßnahme würde garantieren, dass alle Lehrpersonen zu diesem Thema geschult werden. Auch wenn nicht alle interviewten Lehrpersonen Fortbildungen zu diesen Themen absolvierten, so lässt sich von der genauen Beschreibung von Symptomen möglicher Traumata der Schüler*innen schließen, dass sich diese Personen über das Thema Trauma informiert haben. Es ist hier zu erwähnen, dass alle interviewten Lehrpersonen mögliche Symptome von Traumata und posttraumatischen Belastungsstörungen erkannten und diese auch zuordneten. Dieses Erkennen ist eine wichtige traumapädagogische Maßnahme und für einen traumasensiblen Unterricht notwendig. Jedoch muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle Lehrpersonen und sonst dort tätige Personen über das Thema Trauma geschult sind.

Durch verschiedene Spiele und Teambuildingmaßnahmen wird auch ein positives Schulklima erzeugt. Diese Maßnahme wurde nur von einer*m

Interviewpartner*in erwähnt. Jedoch gehören zum einen positiven Schulklima mehr Faktoren dazu, welche durch die gewählte Methode der Datenerhebung nicht ausreichend erfasst, werden konnten.

Generell sehen die Lehrpersonen kaum einen Mehrwert traumapädagogischen Maßnahmen und wirkten eher sehr ausgelastet. Mit der Kooperation des Verein AFYA waren die interviewten Lehrpersonen sehr zufrieden und sahen diesen auch als Erleichterung an. Generell kann gesagt werden, dass die Kooperationen mit anderen Berufsgruppen als Mehrwert gesehen werden, da diese den Lehrpersonen bei ihrer Tätigkeit unter die Arme greifen. Auch das routinierte Arbeiten sahen die interviewten Lehrpersonen als Erleichterung.

Auch wenn viele Maßnahmen für traumasensiblen Unterricht an Wiener Mittelschulen in Verwendung sind, so gibt es auch Maßnahmen, die nicht angesprochen wurden. So haben nicht alle Schulen der interviewten Personen eine „Armee“ von ausgebildetem Personal zur Verfügung. Erstens konnten viele Interviewpartner*innen keine Auskunft über die Fortbildungen aller unterrichtenden Lehrpersonen geben, zweitens wurde von einer Interviewpartner*in mitgeteilt, dass andere Fortbildungsmaßnahmen – wie z.B. der Umgang mit Microsoft Teams – in den letzten Jahren im Vordergrund standen und drittens konnte kein*e Interviewpartner*in angeben, ob das nicht-pädagogische Personal – wie Schulwart*innen – über die Themen Trauma oder Traumapädagogik Fortbildungen machten. Zusammenfassend ist hier zu sagen, dass die Armee aus gut ausgebildetem Personal an allen Schulen nicht da ist, da nicht alle dazu ausgebildet sind. Jedoch muss gesagt werden, dass sich die interviewten Lehrpersonen, welche in den Deutschförderklassen bzw. -kursen unterrichten, mit der Thematik auskennen.

Dadurch, dass die interviewten Lehrpersonen in sogenannten Deutschförderklassen oder -kursen unterrichten, kam der Schwerpunkt „Deutsch lernen“ auch im Laufe des Interviews immer vor und wirkte auch als ein wichtiger Teil. Unklar bleibt, ob die Schüler*innen über kulturell und geschlechtsspezifische Themen ausreichend lernen, welcher ein wichtiger Teil für traumasensiblen Unterricht darstellt. Ein*er interviewten Lehrperson ist ein patriarchalisches Denkmuster von Kindern und Jugendlichen einer gewissen Kultur aufgefallen.

Jedoch wurde im Laufe des Interviews nicht erwähnt, ob dies im Unterricht behandelt wird.

Eine weitere Maßnahme, welche die Lehrpersonen und Direktor*innen im österreichischen Schulsystem beeinflussen können, ist die Kontinuität. Denn alle Schüler*innen, die die Unterrichtssprache Deutsch nicht oder nicht ausreichend können, werden in sogenannten Deutschförderklassen oder -kursen unterrichtet. Sobald sie die Unterrichtssprache können, sind sie ein fixer Teil der Regelklasse. Durch dieses Gesetz - §8h SchOG – werden – welcher auch von Seiten ein*er Interviewpartner*in kritisch betrachtet wird – Schüler*innen für eine gewisse unbestimmte Zeit separiert. Dadurch passiert das Gegenteil von Kontinuität, denn die Schüler*innen werden irgendwann wieder aus ihrer Umgebung losgelöst. Ob eine Kontinuität durch – wie in einem Interview als Wunsch geäußert – die Erstellung einer fixen Deutschförderklasse – gegeben ist, ist auch kritisch zu sehen, denn dadurch werden Schüler*innen mit Fluchthintergrund von den anderen Schüler*innen separiert eine gewisse Zeit separiert unterrichtet und sie werden nach einer ungewissen Zeit wieder in die Regelklasse – einen andern Klassenverband – integriert.

Bevor hier genauer auf die Wünsche und Unterstützungen, welche die interviewten Personen äußerten, eingegangen wird, muss erläutert werden, dass durch gesetzte Maßnahmen die im Kapitel „Traumapädagogik im schulischen Kontext“ genannten Richtlinien im Grunde von den Schulen der interviewten Personen abgedeckt werden, obwohl für eine optimale traumasensible Schule noch mehr Maßnahmen notwendig sind.

Um die Frage nach den Wünschen und Unterstützung, welche sich die Lehrpersonen wünschen, zu beantworten, schließen wir bei der fehlenden Maßnahme der Kontinuität an. Einerseits gab es den Wunsch den sogenannten §8 SchuOG zu überarbeiten, da dieser Schüler*innen separiert und andererseits wünschte sich ein*e andere*r Interviewpartner*in, dass die Deutschförderklassen eigenständige Klassen werden, damit die Schüler*innen eine Kontinuität an Klassenkameraden*innen haben. Diese Wünsche sind eindeutig an das Bundesministerium Bildung gerichtet. Hierbei muss eine Änderung im Sinne der Schüler*innen getan werden. Um eine adäquate Lösung zu finden, sind für diesen Bereich noch Forschungen notwendig, bzw. müssten aktuelle

Forschungsergebnisse, welche bis jetzt vorliegen, genauer analysiert werden. Dies geht über den Rahmen der Masterarbeit hinaus.

Eine Person wünschte sich eine*n klaren Ansprechpartner*in von Seiten der Bildungsdirektion. Wie bereits im Kapitel "Traumapädagogik im schulischen Kontext" erwähnt, gibt es in den Vereinigten Staaten von Amerika eine eigene Organisation zu dem Thema Traumasensibilität. Diesem Wunsch sollte nachgegangen werden, auch im Hinblick, ob hierfür in der Bildungsdirektion oder im Bildungsministerium eine eigene Abteilung geschaffen werden sollte. Einige Wünsche betreffen die Ausbildung. So sollte die Ausbildung mehr Praxisanteil haben und die Bereiche Traumasensibilität und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sollte ausgebaut werden. Diese Wünsche sind von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen umzusetzen.

Ein weiterer Wunsch – welcher auch durch Hattie (2020) umstritten ist – betrifft kleinere Klassen. Demnach sollten es nach den Angaben eines Interviews nur 15 Schüler*innen pro Klasse sein. Ob dieser Wunsch nach wissenschaftlicher Perspektive für die Schulqualität Sinn macht, muss mit Studien explizit nochmal erforscht werden.

Weiters wurde der Wunsch, dass der Lehrberuf in der Gesellschaft wieder mehr Ansehen bekommt, geäußert. Um diesen Wunsch zu erfüllen, müssen die Politik und die Medien auch der Gesellschaft ein Bild über den Beruf, welches der Realität entspricht, vermitteln. Aber auch Schulen selbst stehen hierbei im Mittelpunkt, denn diese müssen sich auch für die Gesellschaft öffnen.

Aufgrund des Alters und der Dienst Erfahrung der interviewten Personen konnten für die Frage nach dem Verhalten der Schüler*in keine nennenswerten Unterschiede genannt werden. Dass sich die Schüler*innen aufgrund möglicher Traumata anders verhalten ist aus den Interviews zu entnehmen und hier schon angesprochen worden. So merkten die Lehrpersonen sogenannte Dissoziationen, Konzentrationsschwächen und eine hohe Ablenkungsbereitschaft. Aber auch Gewalt im und außerhalb des Klassenraumes werden von Seiten der Lehrkräfte bemerkt. Jedoch konnten die Lehrpersonen keine Auskunft geben, ob sich dieses Verhalten seit dem Jahr 2015 verbessert oder verschlechtert hat.

Jedoch kann gesagt werden, dass seit 2025 Veränderungen von Seiten der Bildungsdirektion und der Politik stattgefunden haben. Denn durch die Erfahrungen aus dem Jahr 2015, wurden einige Kooperationen gestartet und das System Schule war von der Flüchtlingswelle aus dem Russland-Ukraine-Konflikt bereits besser vorbereitet.

11. Literaturverzeichnis

- AFYA - Verein zur interkulturellen Gesundheitsförderung. (17. April 2025). *AFYA Interkulturelle Gesundheitsförderung*. Abgerufen am 17. April 2025 von AFYA Interkulturelle Gesundheitsförderung: <https://www.afya.at/workshop-kraefte-staerken.php>
- Alexander, J. (2019). *Building Trauma Sensitive Schools. Your guide to creating, safe, supportive learning environments for all students*. Baltimore, Maryland : Brookes Publishing, Co.
- Amery, J. (1966). *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*. Szeszny.
- Anda, R. F., Butchart, A., Felitti, V. J., & Brown, D. W. (2010). Building a Framework for Global Surveillance of the Public Health Implications of Adverse Childhood Experiences. *American Journal of Preventive Medicine* 39(1), 93-98. doi:<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.03.015>
- Baierl, M. (2008). *Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen*. Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Baierl, M., & Frey, K. (2016). *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit*. Göttingen: Vandenhöck & Ruprecht.
- Bär, C. (2016). *Migration im Jugendalter. Psychosoziale Herausforderungen zwischen Trennung, Trauma und Bildungsaufstieg im deutschen Schulsystem*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Becker, D. (2006 / 2014). *Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten* (2. Ausg.). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Becker, D. (2006/2014). *Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Becker, D., & Weyermann, B. (2006). Gender, Konflikttransformation und der psychosoziale Ansatz—Arbeitshilfe. *Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit*.
- Besser, L.-U. (2013). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt Traumapädagogik. Wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In J. Bausum, L.-U. Besser, M. Kühn, & W. Weiß, *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 39 - 54). Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Bion, W. R. (1992). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blodgett, C. (Juli 2012). Washington State University. *Adopting ACEs Screening and assessment in child serving system*. Washington State University: Unpublished manuscript. Area Health Education Center.
- Bohleber, W. (2012). *Was Psychoanalyse heute leistet. Identität und Intersubjektivität, Trauma und Therapie, Gewalt und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bremner, J. D. (2006). Traumatic stress. effects on the brain. *Dialogues in clinical neuroscience* Vol. 8 (4), S. 445-461.
- Brenner, D. (2016). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns*. Weinheim: Beltz.
- Brunner, M. (2010). Zum Begriff des 'kollektiven Traumas'. Oder: Wie angemessen über das Leid von Menschen sprechen in Zeiten inflationierender Opferdiskurse? Wien: Vortrag im Rahmen des Donnerstagscolloquiums an der Sigmund Freud Universität.
- Brunner, M. (2011). Trauma, Krypta, rätselhafte Botschaft. Einige Überlegungen zur intergenerationellen Konfliktodynamik. *Psychosozial Verlag*, 43 - 59.
- Brunzell, T., & Norrish, J. (2021). *Creating trauma-informed, strength-based classrooms. Teachers strategies for nurturing students healing, growth, and learning*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Burke, N. J., Hellmann, J. L., Scott, B. G., Weems, C. F., & Carrion, V. G. (2011). The impact of adverse childhood experiences on an urban pediatric population. *Child Abuse and Neglect*(35), 408-413. doi: 10.1016/j.chiabu.2011.02.006
- Chafouleas, S. M., Koriakin, T. A., Roundfield, K. D., & Overstreet, S. (2019). Addressing Childhood Trauma in School Settings: A Framework for Evidence-Based Practice. *Social Mental Health*(11), 40-53. doi:<https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-018-9256-5>
- Copeland, W. E., Keeler, G., Angold, A., & Costello, J. E. (2007). Traumatic events and posttraumatic stress in childhood. *Archives of General Psychiatry*(64), 577–584.
- Craig, S. E. (2016). *Trauma-Sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives, K 5*. Columbia: Teachers College Press.

- De Bellis, M. D., Hooper, S. R., Spratt, E. G., & Wooley, D. P. (2009). Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD. *Journal of the International Neuropsychological Society*(15), 868–878. doi: 10.1017/S1355617709990464
- De Bellis, M. D., Woolley, D. P., & Hooper, S. R. (2013). Neuropsychological Findings in Pediatric Maltreatment: Relationship of PTSD, Dissociative Symptoms, and Abuse/Neglect Indices to Neurocognitive Outcomes. *Child Maltreatment*(18), 171–183.
doi:<https://doi.org/10.1177/1077559513497420>
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*(29), 53–62.
- Eckenrode, J., Rowe, E., Laird, M., & Brathwaite, J. (1995). Mobility as a Mediator of the Effects of Child Maltreatment on Academic Performance. *Child Development*(66), 1130–1142.
- Fantuzzo, J. W., Perlman, S. M., & Dobbins, E. K. (2011). Types and timing of child maltreatment and early school success: A population-based investigation. *Children and Youth Services Review*(33), 1404–1411. doi:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.010>
- Finger-Trescher, U. (2004). Was ist ein Trauma? In C. Büttner, R. Mehl, P. Schlaffer, & N. Mechthild, *Kinder aus Kriegs- und Krisengebiete. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien* (S. 127–140). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Gahleitner, S. B., Golatka, A., Rohdeutsch-Granzer, C., & Kronberger, H. (11. August 2021). Traumapädagogik. *Zeitschrift für Psychorama und Soziometrie*, S. 129 - 142.
doi:doi.org/10.1007/s11620-021-00610-3
- Grubrich-Simitis, I. (2012). Trauma oder Trieb - Trieb und Trauma: Wiederbetrachtet. *Psyche*(61 (7)), S. 637–656.
- Hanson, J. L., Nacewicz, B. M., Sutterer, M. J., Cayo, A. A., Schaefer, S. M., Rudolph, K. D., . . . Davidson, R. J. (2015). Behavioral Problems After Early Life Stress: Contributions of the Hippocampus and Amygdala. *Biological psychiatry* (2), 314 - 323.
- Hantke, G. (2012). *Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik*. Paderborn: Junfermann.
- Hargasser, B. (2016). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hehmsoth, C. (2021). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (UTB).
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In J. B. Nina Baur, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung. *Pädagogik* 59 (5), 44 - 49.
- Hermann, J. L. (2018). *Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden* (5. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Hertel, T., Pfaff, N., & Fölker, L. (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Germany: Barbara Budrich.
- Hirsch, M. (2011). *Trauma*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Höfliche, S. (15. 04 2018). Traumasensibler Unterricht. Die Bedeutung einer traumapädagogischen Grundhaltung in der Schule. *Open Online Journal for Research and Education*, S. 1 - 7. Von https://www.researchgate.net/publication/328581541_Traumasensibler_Unterricht_Die_Bedeutung_einer_traumapadagogischen_Grundhaltung_in_der_Schule abgerufen
- Hurt, H., Malmud, E., Brodsky, N. L., & Giannetta, J. (2001). Exposure to Violence. Psychological and Academic Correlates in Child Witnesses. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*(155), 1351–1356. doi:10.1001/archpedi.155.12.1351
- Integrationsfonds, Ö. (22. Februar 2025). *ÖIF Österreichischer Integrationsfonds*. Abgerufen am 8. März 2025 von <https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/3-jahre-nach-kriegsbeginn-ukrainerinnen-in-oesterreich-24340/>
- Jegodtka, R. (2013). *Berufsrisiko Sekundäre Traumatisierung? Im Arbeitskontext den Folgen nationalsozialistischer Verfolgung begegnen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Jegodtka, R., Luitjens, P., Pleyer, K., Weiß, W., & Siriram, R. (2016). *Systemische Traumapädagogik. Traumasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kanna, O. (2023). *Hope for the embattled language classroom: pedagogies for well-being and trauma healing*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Keilson, H. (1979/2005). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Klein, M. (1946/2011). Bemerkungen über einige schiziotische Mechanismen. In M. Klein, *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse* (9. Aufl., S. 131-163). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Küchenhoff, J. (2004). Verlust des Selbst, Verlust des Anderen – die doppelte Zerstörung von Nähe und Ferne im Trauma. *Psyche*, 811-835.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: Transcript.
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Crozier, J., & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*(156), 824–830. doi:10.1001/archpedi.156.8.824. PMID: 12144375; PMCID: PMC2756659
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2008). *Das Vokabular der Psychoanalyse* (18. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lebowitz, L., Harvey, M. R., & Herman, J. L. (September 1993). A stage-by-dimension model of recovery from sexual trauma. *Journal of Interpersonal Violence*, S. 378 - 391.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? In H. Meyer, & G. Becker, *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale; Wege & Werkzeuge* (S. 26–30). Friedrich Jahresheft XXV.
- Lovorn, M. (2008). Humor in the home and in the classroom. The benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development* 2.1 .
- Maddox, R. P., James, N., Nichols, L. M., Williams, M. K., Hunt, T., & Carter, R. A. (2022). Trauma-Informed Schools. Implications for Special Education and School Counseling. *Teaching exceptional children*, 1 - 11.
- Mathews, T., Dempsey, M., & Overstreet, S. (2009). Effects of exposure to community violence on school functioning. The mediating role of posttraumatic stress symptoms. *Behaviour Research and Therapy*(47), 586–591. doi:doi.org/10.1016/j.brat.2009.04.001
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik*. Weinheim, Basel, Beltz, Grünwald: Preselect.media GmbH.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Möhrlein, G., & Hoffart, E.-M. (2014). Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In S. B. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn, & M. Schmid, *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (S. 91 - 102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mollica, R. F. (2011). *Trauma Story Assessment and Therapy*. Morrisville: Lulu.com.
- Müller, C. (2017). Geflüchtete Kinder und Jugendliche im sequentiell traumatischen Prozess. In I. Sievers, F. Grawan, H. Bickes, & H. M. Griesse, *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen* (S. 98 - 109). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Müller, C. (2020). *Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen. Geflüchtete Kinder und Jugendlichen in der Schule*. Hannover: Springer Verlag.
- Müller, C., & Schwarz, U. J. (2016). Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kinder und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung heute* (1), S. 23-38.
- Neal, G. W. (2021). *The Trauma-Sensitive School: Transforming Education to Heal Social and Emotional Wounds*. Jefferson: McFarland & Company, Inc.
- Neuhoff, C., & Schaefer, C. (2002). Effects of laughing, smiling, and howling on mood. *Psychological reports* Vol.91 (3), 1079-1080.
- Nooner, K. B., Linares, O. L., Batinjane, J., Kramer, R. A., Silva, R., & Cloitre, M. (2012). Factors related to posttraumatic stress disorder in adolescence. *Trauma, Violence, & Abuse*(13), 153–166.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) - Fonds zur Integration von Flüchtlingen und Migrant/innen. (2022). *Bundesländer. Zahlen Daten und Fakten zu Migration und Integration*. Wien. Abgerufen am 16. März 2025 von https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/2022_OEIF-BL-Broschuere_V4_final.pdf
- Perfect, M. M., Truley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. P. (2016). School-Related Outcomes of Traumatic Event Exposure and Traumatic Stress Symptoms in Students. A Systematic Review of Research from 1990 to 2015. *School Mental Health*(8), 7-43.

- Perry, D. L., & Daniels, M. (2016). Implementing Trauma—Informed Practices in the School Setting. A Pilot Study. *School mental health*(8), 177-188.
- Piesker, I., Glaesmer, H., Kaiser, M., Sierau, S., & Nesterko, Y. (Februar 2018). Sequentielle Traumatisierungsprozesse bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. *Trauma und Gewalt*, S. 14 - 27. doi:10.21706/tg-12-1-14
- Quindeau, I. (2008). *Psychoanalyse*. Paderborn: UTB.
- Rawson, S. (2021). *Applying Trauma-sensitive practices in school counselling. Interventions for achieving change*. New York: Taylor & Francis.
- Rektorat der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. (30. Juli 2025). *Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von <https://kphvie.ac.at/institute/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschullehrgaenge-im-ueberblick.html>
- Sadin, M. (2022). *Trauma-Informed Teaching and IEPs. Strategies for building students Resilience*. Arlington, Virginia: ASCD.
- Saigh, P. A., Mroueh, M., & Bremner, J. (1997). Scholastic impairments among traumatized adolescents. *Behaviour Research and Therapy*(35), 429 - 436.
- Shonk, S. M., & Cichetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*(37), 3-17. doi:<https://doi.org/10.1097//0212-1649.37.1.3>.
- Solomon, J. C. (1996). Humor and Aging Well. A Laughing Matter or a Matter of Laughing? *The American behavioral scientist (Beverly Hills)*, 249-271.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014 of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach). *SAMHSA's Concept*. Rockville: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2023). *Practical Guide for Implementing a Trauma-Informed Approach*. Rockville: National Mental Health and Substance Use Policy Laboratory. Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas. an outline and overview. *Am J Psychiatry*, 322-333. doi:<https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10>
- UNHCR, Siebert, G., & Pollheimer-Pühringer, M. (2020). *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen*. Wien: UNHCR.
- UNHCR, Siebert, G., & Pollheimer-Pühringer, M. (2022). *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen*. Wien: UNHCR.
- van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder. Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals* 35 (5), 401 - 409.
- Weiß, W. (2016). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (8. Ausg.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wien laut "Economist" erneut lebenswerteste Stadt der Welt. (22. Juni 2023). *Der Standard*. Von <https://www.derstandard.at/story/3000000175742/wien-laut-economist-erneut-lebenswerteste-stadt-der-welt> abgerufen
- Wien, P. H. (21. Juni 2025). *Pädagogische Hochschule Wien*. Abgerufen am 21. Juni 2025 von Pädagogische Hochschule Wien: <https://phwien.ac.at/schulentwicklung-entwicklung-der-person/systemische-supervision-das-wiener-modell/>
- Wien, S. (2024). *Stadt Wien*. Abgerufen am 16. März 2025 von <https://www.wien.gv.at/politik/international/vergleich/lebensqualitaet-ranking-economist.html>
- Wodarski, J. S., Kurtz, D. P., Gaudin, J. M., & Howing, P. T. (1990). Maltreatment and the school-age child: major academic, socioemotional, and adaptive outcomes. *Social Work*, 506-513.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik* (51), 192 - 206.
- Ziegler, B., Ramage, D., Parson, A., & Foster, J. (2022). *Trauma-Sensitive School Leadership. Building a Learning Environment to support healing and success*. Arlington Virginia : ASCD.
- Zimmermann, D. (2012). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, D. (2017). Die innere und äußere Beziehungsstörung. Eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In D. Zimmermann, B. Wuttig, C. Fuchs, & M. Jäckle, *Handbuch Trauma - Pädagogik* (S. 87 - 107). Bielefeld: transcript Verlag.

Zimmermann, D., Wininger, M., & Finger-Trescher, U. (2020). Migration, Flucht und Wandel. Psycho- und soziodynamische Perspektiven auf aktuelle Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder. Eine Einführung in den Band. In D. Zimmermann, M. Wininger, & U. Finger-Trescher, *Jahrbuch für psychosoziale Pädagogik. Bd. 27: Migration, Flucht und Wandel. Herausforderung für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder* (S. 17 - 31). Gießen: Psychosozial Verlag.

12. Anhang

12.1. Transkripte

12.1.1. Transkript 1 (Expertin; durchgeführt am 14. Juli 2023)

I: Danke nochmal, dass Sie sich für das Interview Zeit nehmen. Genau. Sie sind ja zuständig für Kinder auch mit Fluchthintergrund, die quasi eingeschult werden. Und ich möchte da irgendwie fragen, gibt es da Schwerpunkte oder neue Schwerpunkte, wenn man da auf das Jahr 2015 zurückdenkt. Also 2015 mit dieser Flüchtlingskrise und jetzt da mit der Ukraine ...

P: Ähm ja. Das Jahr 2015/16 war für das damalige – damals war es noch nicht Bildungsdirektion, sondern der sogenannte Stadtschulrat – eine absolute Herausforderung und wir haben aufgrund dieser massiven Zuwanderung, dann eben leider auch Konstrukte entwickelt wie zum Beispiel neue Wien-Klassen bzw. sogar vor Ort Beschulung in den großen Flüchtlingsunterkünften.

I: Okay. Und da gab es dann quasi, wurde da schon etwas traumapädagogisches schon berücksichtigt oder haben Sie quasi mit der Abteilung der Psychologie hier auch schon welche Konzepte entwickelt, wie.

P: Nein. Zu den damaligen Zeitpunkt war das glaube ich sehr überraschend.

I: Hmm.

P: Ich glaube für gesamt Österreich, nicht nur in Wien, aber in Wien ganz speziell. Und eigene Konzepte für traumasensiblen Unterricht gab es damals noch nicht. Die Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie ahm war erfreulich. Und es wurde damals ein eigenes Konstrukt über das BMBWF bundesweit eingeführt, das waren eben dann die Multikulturellen-Teams.

I: Okay. Und wenn wir jetzt zurückdenkt an das letzte Jahr bzw. an das Jahr, indem der Ukraine-Krieg begonnen hat. War man da schon besser vorbereitet im Hinblick, oder?

P: Ja, da waren wir sogar ausgezeichnet gut vorbereitet, weil aufgrund der damaligen Krisensituation und 2015/16 alle Abteilungen im Rathaus – also der Stadt Wien – und die Abteilungen im damals noch Stadtschulrat – jetzt

Bildungsdirektion – ähm ganz eng zusammenarbeiten haben müssen und mit dem Vorteil, dass wir extrem gut vernetzt sind. Wir haben uns ähm auch das mitgenommen ähmm im Sinne von Bildungspartnerschaften – so nennt man das irgendwie – und es ist echt toll mit dem UNHCR haben wir regelmäßige Sitzungen und wir können uns gut austauschen mit den betroffenen Abteilungen, dass ist in Wien die MA17.

I: Mha

P: MA13, MA 10 und auch MA 11.

I: Ja.

P: Dadurch sind auch gute Kooperationen ähm gelungen, auch mit Vereinen bzw. NGOs und die treffen sich seit 2015/16 immer gemeinsam auch mit Personen aus der Bildungsdirektion Wien umso alle 6 Wochen für einen Austausch und daher können wir / konnten wir jetzt mit dieser Situation weitaus besser umgehen.

I: Okay. Und diese Vereine und Ngos sind die geschult auf Traumapädagogik oder eher nicht? Oder wissen Sie es nicht?

P: Die Bildungsdirektion Wien und damals war es noch der Stadtschulrat für Wien hat eine Abteilung Schulpsychologie.

I: Okay und da sind ...

P: Und dafür bin ich nicht zuständig.

I: Das heißt... Kann ich das jetzt so verstehen, dass die Vereine nur mit der Bildungsdirektion zusammenarbeiten oder gehen die auch vor Ort in die Schulen?

P: Das kann ich Ihnen nicht beantworten. Wir haben eine ganz spezielle Kooperation mit AFYA – den Verein AFYA. Das ist für uns irgendwie... Mit diesem Verein kooperieren wir in einem sehr hohen Ausmaß und die Schulen sind sehr zufrieden damit, ich glaube auch die Schüler*innen.

I: Gehen wir einmal ganz kurz zu den sogenannten Deutschförderklassen in Wien. Gibt es hier für Kinder mit Fluchthintergrund eigene

Deutschförderklassen oder werden sie gemeinsam mit den anderen Kindern mit Migrationshintergrund beschult.

P: Dazu gibt es eine gesetzliche Grundlage. §8h im SchOG – Schulorganisationsgesetz – das 1819 eingeführt wurde unter der neugegründeten politischen Koalition bundesweit zwischen der ÖVP und FPÖ, dieses ähm sehr kurzfristig eingeführte Gesetz im §8h ahm hat extreme Auswirkungen vor allem im Bereich eben außerordentliche Schüler*innen und MIKA-D Testung.

I: Okay. Und ähm werden die DaF oder DaZ Lehrer sind, die diese Deutschförderklassen machen ähm ausgebildet oder machen diese Fortbildungen zum Thema Traumapädagogik, traumasensiblen Unterricht. Gibt es da Seiten der Bildungsdirektion Werbung oder ähm Fortbildungsangebote, die beworben werden von der PH-Wien.

P: Ja. Seit 2015/16 gibt es auf jeden Fall diese Kooperation und aus meiner Sicht für die Bildungsdirektion pädagogischer Dienst Fachstab 2 kann ich nur sagen, dass wir mit dem Verein AFYA und der Pädagogischen Hochschule ähm mit dem Institut K.O.M.M.M.

I: Hmm.

P: Intensive Fortbildungsangebote starten konnten und es ist ein großes Anliegen der Bildungsdirektion Wien ist es, dass die Kollegen*innen – also Lehrkräfte, die in solchen Klassen unterrichten dort auch teilnehmen.

I: Okay nur eine kurze Zwischenfrage – ist jetzt egal, wenn Sie es nicht wissen – wird dies für die anderen Lehrpersonen auch angeboten oder wirklich nur explizit für die die DaF-DaZ Lehrer?

P: Es ist für alle Kolleg*innen offen.

I: Also das heißt es ist für alle ... es sollten, also die Bildungsdirektion Wien möchte schon, dass alle diese vielleicht Fortbildungen besuchen.

P: Naja das Thema Trauma sensibler Unterricht ist ein sehr spezielles Thema.

I: mhmh.

P: Es ist dann doch, dass Lehrkräfte besonders betroffen davon sind und sich daher natürlich an diesen Fortbildungsmaßnahmen irgendwie anmelden. Was

wir gleichzeitig mit der Kooperation der MA17 sind auch Schulungen, die auch über die MA17 für Trainer*innen im Bereich von Mehrsprachigkeit und Fluchterfahrung kommen, die sind auch offen für Lehrkräfte und die werden von uns gezielt – in diesem Fall gezielt – Sprachförderzentrum Wien pädagogische Dienst Fachstab 2 auch informiert.

I: Okay. Ähmm Welche Unterstützungen bieten Sie bzw. die Bildungsdirektion Wien noch für Schüler*innen mit Fluchthintergrund und um die deutsche Sprache noch besser zu erlernen.

P: Dazu würde ich einfach auf die Homepage vom Sprachförderzentrum hinweisen und ähm einfach dort eine gute Internetrecherche zu machen und nachzuforschen welche Angebote es gibt und was wir alles weiterleiten. Alle Angebote, die auf der Homepage vom Sprachförderzentrum Wien sind, werden auch an den entsprechenden DaZ beziehungsweise auch allgemein an Lehrer*innen weitergegeben. Lehrkräfte sollen, aufpassen. An Lehrkräfte weitergegeben. Und ich glaube es gibt ein sehr großes Angebot allgemein zur Beschulung inhaltlich zum Thema DaZ. Das Angebot zum Trauma sensiblen Unterricht gibt eine Kooperation mit dem Verein AFYA, ja. Und traumasensibel ist auch etwas, was mit sprachsensibel zu tun hat und sprachsensibler Unterricht ist ein großes Thema auch in Wien klarerweise.

I: Ähmm, weil Sie jetzt schon öfters den Verein AFYA angesprochen haben, haben Sie schon Rückmeldungen von Schulen bekommen, wie gut die Kooperation schon funktioniert.

P: Genau, aber da würde ich Sie bitten, dass Sie mit dem Verein AFYA Kontakt aufnehmen mit der Frau S**** K**** ähmm und die kann ihnen sicherlich dann eine Rückmeldung geben. Ein Projekt, dass sie machen und uns der Bildungsdirektion Wien pädagogischer Dienst Fachstab 2 Sprachförderzentrum sehr gefällt, ist der Ansatz Healing Classrooms. Das wird angewendet vor allem in Wien in den Klassen, wo vor allem viel geflüchtete Schüler und Schülerinnen angekommen sind.

I: Okay. Interessant. Da werde ich einmal nachfragen.

P: Ja, ich glaube das wäre sogar sehr interessant.

I: ähm ja.

P: Kennen sie das Konzept?

I: Ja, ich habe in der Konferenz gehört ähm in Niederösterreich kenne ich es noch nicht – aber ich bin ja in Niederösterreich tätig – deshalb. Aber ich kenne die theoretische Grundlage. Ja. Und ähm meine abschließende Frage ist: Welche Maßnahmen müsste Ihrer Meinung nach noch von seitens der Politik und der Gesetzgeber getroffen werden um Schüler*innen mit Fluchterfahrungen gut zu integrieren zu können oder sind Sie mit den Maßnahmen bis jetzt von seitens der Gesetzgeber zufrieden?

P: Ich bin extrem unzufrieden. Ich finde, dass der §8h SchOG gut überarbeitet werden muss, das ist ein Gesetz, dass Schüler*innen und es geht in allen gesetzlichen Maßnahmen immer nur darum, dass sie auch bei den Kindern ankommen und in diesem Fall muss ich sagen Segregation durch den §8h. MIKA-D Testungen, Aufstiegs klauseln und sonst irgendwas und segregative Deutsch als DaZ-Unterricht ist aus meiner pädagogischen Sicht nicht sehr hilfreich und wird Schüler*innen, die traumatisiert sind aufgrund von Fluchterfahrungen ganz sicher auch nicht weiterhelfen.

I: Und welche Maßnahmen könnte der Gesetzgeber ähm machen? Also was wäre sinnvoll? Wenn Sie jetzt quasi Wünsche äußern dürften, welche würden Sie sagen?

P: Schulen allgemein sind Expert*innenorganisationen. Das heißt dort befinden sich ausschließlich Menschen die Expert*innen sind für den Bereich von Beschulung und daher muss es im Zuge der Beschulung der Schulautonomie für Schüler*innen an Expertenorganisationen wie die Schule möglich sein, dass auch diese Standorte für sich schulautonom entscheiden was und wie sie mit ihren ähm zugewanderten Schüler*innen umgehen und auch die Möglichkeit haben dementsprechende Unterstützung zu bekommen, wenn es eben um Schüler*innen geht, die mit einem Trauma kommen aufgrund der Fluchterfahrung oder anderen Traumata oder überhaupt zum Thema externe Unterstützung durch Schulsozialarbeiter beziehungsweise durch eine Erhöhung von Menschen im Schulpsychologischen Bereich.

I: Okay. Ich sage schon mal danke für das Interview. Das war es. Ähmm. Danke!

12.1.2. Transkript 2 (Lehrperson 1; durchgeführt am 19. Februar 2024)

I: Ich starte einmal mit einer ganz ganz einfachen Frage. Ähmm. Weißt du wie viele Schüler*innen sich insgesamt jetzt einmal in deiner Schule befinden, wo du unterrichtest?

A: Mmmh. Es sind es sind so um die 270. Ich habe dich Frau Direktor leider heute net getroffen und die Stellvertreterin hat es mir nicht 100 % sage können, weil wir haben letzte Woche neue Schüler bekommen, aber es sind so plus, minus 270 Schüler.

I: Das passt schon so.

A: Jo

I: Und du unterrichtest in einer Deutschförderklasse. Wie viele hast du da jetzt eigentlich da Schüler?

A: Ja in der Deutschförderklasse sind 16 Schüler*innen.

I: Mhmh.

A: Wir haben auch einen Deutschkurs. In dem sind uff 7. 7. Ja.

I: Okay. Das heißt eine Deutschförderklasse und ein Deutschkurs.

A: Ja. Genau

I: Okay. Und kannst du ungefähr vermuten, wie viele davon ungefähr einen Fluchthintergrund haben, im Sinne, dass sie von einem Kriegsgebiet geflohen sind.

A: Ahhm. ... Also die in der Deutsch- Deutschklasse hab ich 11 Kinder aus Kriegsgebieten.

I: Mmh.

A: Wovon einige jahrelang im Auffanglager waren. Weil da kann man mal davon ausgehen, dass sie traumatisiert sind. Ein paar sind von den Elt- vom vom aso Vater bei der Familienzusammenführung ähmm nachgeholt worden. Bei denen ist musst des net also die sind normalerweise nicht so traumatisiert. Mmmh. Sag ma mal 8 von den 11.

I: Okay.

A: Ja.

A: Ja so 100 %ig weiß man es nicht.

I: Weil..

A: Aber anhand von der Biografie bzw. am Verhalten teilweise kann man halt schlussfolgern. Ja

I: Okay.

A: Ja.

I: Und ahhm nur kurz bevor wir zu den ganz detaillierten Fragen gehen. Ähmm weißt du habts ihr in den anderen Klassen auch schon Kinder mit Fluchthintergrund, oder ...? Also wenn du das jetzt nicht weißt musst du es nicht beantworten.

A: Ja es gibt natürlich ehemalige Schüler*innen von der Deutschklasse.

I: Mhmm.

A: Und da sind natürlich auch welche dabei die Fluchthintergrund haben. Obwohl sich des von ... Jahr zu Jahr ... also diese Konstellation doch immer relativ ändert. Also jetzt habe ich habe ich einen Syrer-Überhang und Araber-Überhang. Ahhm. 2019, als ich angefangen hab, wars wars a Balkanüberhang. Ja, da habe ich ganz viele Balkankinder ghabt, die habe ich jetzt gar nicht. Ich habe jetzt kein einziges mehr. Ahhm dafür habe ich jetzt jetzt seit 2 Jahren so ein Syrerüberhang. Also. Jo. Es kommt immer was nach.

I: Okay. Ich habe jetzt schon einmal gehört Syrien,

A: Ja

I: Balkan. Gibts noch andere Kriegsgebiete aus den Kindern, die du unterrichtest, geflohen sind?

A: Ja ich habe syrische Kinder, ich habe afghanische Kinder, ich hab ein ukrainisches Kind. Ich hab Na die Rumäner und die Ungarner ham kann Kriegshintergrund. Ähmm töötö ... ich habe einen Kosovo Albaner, aber der hat auch kein Kriegshintergrund. Ja. Also Syrien, Afghanistan, Ukraine. Jo die klassischen Länder.

I: Ja die ...

A: also

I: die klassischen Kriegsgebietsländer.

A: Ja zur jetzigen Zeit und die Ukraine.

I: Und weil es gerade aktuell ist von Israel und Palästinenser hast du gar niemand, gell?

A: Genau.

I: Passt.

A: Noch nicht. ...

I: Noch nicht?

A: Aber warte noch ein paar Jahre. Sie werden schon kommen. Ja.

I: Ja

A: Ja.

I: Ja weil es gerade aktuell ist. Deshalb frage ich schon mal, ob es welche gibt?

A: Nein, nein.

I: Nein, nein.

I: Das heißt, das merke ich gerade, du hast ein sehr sehr ahhm wie soll ich sagen eine sehr diverse Klasse. Und das Unterrichten ist jetzt nicht so – sagen wir mal so - komplett anders als eher eine homogene Gruppe. Es gibt ja keine komplette homogene Gruppe. Deshalb frage ich jetzt einmal nach. Wie findet dein Unterricht vorwiegend statt? Ist er eher lehrerzentriert oder arbeitest oder arbeitest du eher Schülerzentriert oder viel mit Erarbeitungsphasen oder Wochenplan? Kannst du mir da irgendwie einmal so ein grobes Bild vermitteln.

A: Ahh. Ich versuch sehr interaktiv zu arbeiten. Das heißt bei mir gibt's relativ viele ahm Übungen, Spiele, die die Kids in Gruppen machen. Es gibt natürlich auch ahmm ahmm. Ahhm so bisschen klassischen Frontalunterricht, wenn ich ihnen halt einmal ... Wir machen gerade das Perfekt jo da ham ma halt einmal zwei Stunden, die die eher Frontal sind, aber ich versuche es immer mit Spielen aufzu ahm aufzulockern. Und eben sie einfach auch sie viel selbst machen

zu lassen. Ja spielerisch, Arbeitsblätter, Übungen, diverser Art. Heute haben wir ein Gedicht geschrieben. Jo solche Geschichten. Vortragen also ja.

I: Mmmh. Das heißt also so eher so mit klaren Anweisungen, du kommst in die Klasse und gibst einmal eine Anweisung was wird heute gemacht also die Schüler wissen was auf sie zukommt.

A: Ja

I: Habe ich das so richtig verstanden.

A: Ja Sie kriegen einen Fahrplan meistens. Ich komme rein und sage Leute also das und das wird heute gemacht. Und und dann wird das so sukzessive durchgespielt.

I: Okay.

A: Funktioniert meistens recht gut.

I: Das heißt sehr gute Unterrichtstransparenz würdest du jetzt einmal ...

A: Jo

I: ... sagen. Oder?

A: Ja. Sie kennen sich meistens aus. Sie kennen mich also jetzt zwischen einem halben und einem Jahr, je nachdem wann sie gekommen sind, und wissen meine Methoden und wenn ich ein Arbeitsblatt bringe, dann schaut das immer ähnlich aus. Das heißt sie wissen auch ohne vielen nachzudenken, wie gewisse Übungen gehen mittlerweile. Das erleichtert mir natürlich den Job und das erleichtert den Lernerfolg.

I: Okay. Dann gehen ma mal weiter. Du hast eine Deutschförderklasse, das heißt du hast auch oft ein Kommen und ein Gehen aufgrund der Situationen und der Mika-D-Testungen, inwieweit sich eine Schüler*in verbessert hat. Das heißt jetzt einmal meine Frage, hast du irgendwelche konkreten Maßnahmen oder generell habts ihr in der Schule konkrete Maßnahmen wie ihr Kinder oder Jugendlichen aus, sagen wir mal, die ein Fluchthintergrund haben, aufnehmt? Also gibt es da – werde da besondere Maßnahmen getroffen? Wie zum Beispiel, was jetzt auch üblich war bei vielen Schulen zurzeit, wie der Ukraine Krieg angefangen hat mit so Willkommenstafel also. So in dieser Hinsicht.

A: Ja. Ja

I: Habt ihr da irgendetwas?

I: Ahhm. An und für sich so nicht. Einmal zur Ukraine. Ich hatte genau zwei ukrainische Kinder. Letztes Jahr eines und dieses Jahr eines. Also ich hatte ganz lange ahm mit denen gar nichts zu tun. Ahhm. Na die Kinder kommen meistens von heute auf morgen ohne viel Vorwarnung. Ahhm und dann bringt sie die Frau Direktor und dann kommen sie in die Deutschklasse und dann werden sie mir vorgestellt und dann der Klasse vorgestellt. Und dann... Sie bekommen schon dahingehend so ein kleines Startpaket, wo halt genau drauf steht, was sie alles brauchen, wie der wie der Stundenplan ist. Und solche Dinge, die habe ich vorgefertigt. Bzw. auch am Anfang eben. Ahmm einfach Arbeitsblätter, wo mal das Wissen abgecheckt wird. Ja wo ist denn das Kind? Was kann es auch in Mathematik? Also wir haben nicht nur Deutsch in der Deutschklasse, sondern auch Mathematik, weil du anhand von Mathematik, halt ganz oft erkennt, ob das Kind in irgendeiner Art und Weise beschult ist oder nicht. Ja, weil wir das oft bei den Flüchtlingskindern oft am Anfang nicht wissen. Ahhm und wenn sie wenn sie rechnen können, dann weißt du da ist irgendein schulischer Background. da Ja, Ja,

I: Ja weil Ziffern plus minus.

A: Ja genau plus minus können sie über den 10 addieren subtrahieren

I: und subtrahieren.

A: Haben sie schon mal multipliziert. Dividieren ist eh schon Also wenn sie schon mal multipliziert haben ist das schon ein Wahnsinn. Ahhm bei den Flüchtlingskindern bei den anderen nicht also die ukrainischen Kindern sind wieda ein anderes Thema, die sind natürlich beschult im Normalfall. Die syrischen Kindern, die was ... oder die arabischen Kindern, die eben jahrelang in Flüchtlingslagern waren, die sind halt immer ein bisschen bespaßt worden, können ein bisschen lesen und schreiben in der eigenen Sprache und hoffentlich teilweise ein bisschen alphabetisiert in unserer Schrift. Ja. Aber eben um da zur Frage zurückzukommen. Irgendeine Willkommenstafel oder der gleichen das gibt es nicht. Nein.

I: Okay.

A: Ja. Also sie werden schon so herzlich wie möglich von mir aufgenommen ahm wir wir wir ich werfe dann zumindest auch so eine Stunde den Unterricht ein bisschen um und wir spielen ein bisschen mit dem Ball und stellen sich ein bisschen vor und machen was Spielerisches. Ahm. Aber jo. Des wars. Ja.

I: Des wars?

A: Jo

I: Das heißt eigentlich so wie *hust* so wie in vielen anderen Schulen und Klassen auch neu Schulkolleg*innen aufgenommen werden. Egal ...

A: Genau.

I: welchen Migrationshintergrund und ob überhaupt einer vorhanden ist. Genau.

A: Ja

I: Ähmm. Die eine Frage bezieht sich auch noch ein bisschen auf die Flüchtlingskrise im Jahr 2015 *hust*. Ich weiß, du warst zu diesem Zeitpunkt noch nicht als Lehrerin tätig. Aber hast du irgendetwas oder bekommst du irgendetwas von Kollegen oder Kolleginnen mit in welcher Hinsicht ahm sich die die Integration oder ahmm, was sich generell bürokratisch von der Flüchtlingskrise bis jetzt hin geändert hat bzw. verbessert bzw. verschlechtert hat. Hast du da irgendetwas mitbekommen.

A: Mmmmmmh. Nein, ich weiß ich mein, ich weiß, dass ich mein die Deutschklasse gibt es erst seit 2019, so wie sie jetzt ist.

I: Ja.

A: Ahmm dafür hat sich die Deutschkurse gegeben. Aber an sich habe ich eigentlich wenig wenig Wissen. Also wie gesagt, das war zu einer Zeit da ich noch nicht den Gedanken hatte Lehrer*in zu werden. Ja und ich beschäftige mich lieber mit dem hier und jetzt. Ich kann dir gerne darüber berichten, aber davor ich meine.

I: Das macht nichts, aber ich habe mir gedacht ich frage dich, vielleicht hast du irgendetwas mitbekommen. Alles gut.

I: Ahhm. Du hast schon vorhin angedeutet, dass du ja vermutest bei Schüler*innen, dass sie ein Trauma haben.

A: mhmh. Ja

I: Ahmm. Das heißt es liegen schon Trauma und Trauma ähnliche Symptome vor. Ahm. Wenn... Welche hast du da bis jetzt beobachten können.

A: Ja da gibt es die offensichtlichen Traumata, wenn wenn sie sie stottern, zum Beispiel. Ich habe ein Schüler, der stottert, weil bei ihm in der Nähe eine Bombe explodiert ist. Ich mein, dass ist es ganz offensichtlich, dass das Kind schwer traumatisiert ist. Das merkt man auch anhand der Leistungen, weil er ahm im Gegensatz zu den zu den Kindern, die zur gleichen Zeit hergekommen sind, viel schwächer ist. Ja, er kann sich nicht konzentrieren. Immer stottert er, deshalb kann er nicht gut sprechen. Ahm. Er er er jo er ist Leistungstechnischer ein bisschen schwächer. Ahm das ist so offensichtliche ähm ähm Kennzeichen. Dann gibt es natürlich die Verhaltensauffällige, die die eben ganz stark nach Aufmerksamkeit suchen, in dem sie den Unterricht in der einen Art und Weise ahm stören bzw. jo. ...

I: Verzeihung. Kannst du da ein bisschen konkreter werden. Also was tun sie, damit sie den Unterricht stören.

A : Ähmm, da gibt es einmal die, die ähm nicht still sitzen können ähmm, bei jeder kleinsten Bewegung aufspringen und und und irgendwo hinlaufen, es gibt die, die ahm extrem schnell abgelenkt sind und man sagt eben das, dass sobald irgendwo ein Geräusch ist, ist die Konzentration vorbei. Ahm Es gibt auch die, die einfach sehr introvertiert sind, leise sind und und und auch wenig interagieren mit den anderen Kindern. Ich meine da gibt es auch einen Unterschied ob – ich meine bei den arabischen Kindern oder syrischen Kindern ca. habe ich gerade relativ viele, dass heißt die haben eigentlich auch Spielkameraden*innen. Ja. Ahmm Schwieriger ist es .. das ukrainische Kind hat n... - naja das spricht relativ gut Englisch, da sollte man sich da mit zwei anderen ein bisschen behelfen, aber die hat wenig Interaktion und ist auch wenig interessiert an an der deutschen Sprache ahm. Dies – ich weiß nicht, ob die traumatisiert ist. Die hat einfach extrem viel Heimweh und will nach Hause, Ja. Und die sind auch mit der Prämisse hier, dass sie wieder zurück gehen, das

ist einfach eine komplett andere Motivation. Ahm, aber sie ist ahm sehr sehr ruhig, sehr introvertiert, sie zeigt fast nie auf, sei macht Hausübung, nur wenn sie mal will. Ahm ja, sie verweigert halt ein bissi. Ahm, sonst ja das sind eh so die klassischen Symptome ja. Also entweder verweigern oder ebehen zeigen hier bin ich hier bin ich ahmm, mit mit stören des Unterrichts.

I: Okay. Ahmm ist dir zum Beispiel schon einmal aufgefallen, dass – man sagt so im All in der Alltagssprache so „ins Narrenkastel schauen“.

A: ja, ja.

I: Ist dir das auch schon mal aufgefallen. Also so Dissoziationen. Das du vermutest, das Kind schaut schaut gerade, aber befindet sich gedanklich wo anders.

A: ja. Mmmh. Also bewusst nicht. Die Kinder sind eher müde teilweise, weil sie nicht schlafen können, das ist auch so ein Zeichen / Ding. Ahm. Oder weil sie sich eben bewusst wachhalten, weil sie nicht schlafen wollen, ja die Kinder die bis zwei Uhr in der Früh auf dem - am Handy hängen, die sind dann eben müde und dann ist es eher nicht so, dass sie irgendwie so ins Narrenkastel schauen oder irgendwie so wegdrifften wo anders hin. Ja. Also das wäre mir jetzt so nicht so aufgefallen, das dies irgendwie auffällig geworden wäre. Ja. Genau.

I: Mhm. Nimmst du da eigentlich bei deiner Unterrichtsvorbereitung darauf Rücksicht? Also auf diese traumatisierten Schüler*innen.

A: *lacht* Ahhm. Sag ma mal so, aus dem Grund, dass ich 16 Schüler habe, die mindestens drei unterschiedliche Niveaus haben und zwischen 10 und 15 sind ja, ahm ah ich mein ich nimm ... ich nimm in der Hinsicht drauf Rücksicht, dass ich ihnen vielleicht ehr Zeit gebe. Ja oder ich ihnen mehr Hilfestellungen gebe, bei der Vorbereitung an sich nicht, wenn ich für die auch noch differenzieren würde, das geht sich dann vorne und hinten nicht aus. Ja. Also wenn man meisten alleine in der Klasse drinnen ist, gehen gewisse Sachen nicht.

I: Okay. Das heißt du teilst deine Arbeitsblätter aus, du bereitest deinen Unterricht vor und schaust halt ad hoc wie geht es den einzelnen Schüler*innen dabei und versuchst dann ahhm spontan in der Situation die beste Lösung dafür zu finden.

A: Genau.

I: Gibt es in deinem Unterricht oft Probleme oder hast du manchmal auch so herausfordernde Situationen, wo du jetzt denkst, hmm, ich bräuchte Hilfe oder so.

A: Naja ich habe einen Burschen, der ist mir dieses Jahr schon zweimal gewalttätig geworden aufgrund von Traumata, das ist eh der Bursche, der stottert. Also das ist ein weiteres Zeichen, warum man annehmen kann, dass er traumatisiert ist. Des sind schon Situationen, wo ich dann sage, wuff ja ahm dafür haben wir aber eine Schulsozialarbeiterin, die da super eingestiegen ist und dann übernommen hat. Ahm wir haben mehrere Gespräche mit dem Vater geführt und und die ahm sie war letzte Woche mit ihm bei einem Psychologen ahm also, dahin gehend der wird er dahingehend betreut. Ja.

I: Okay, das heißt so du hast ihn quasi. Wie host du in dieser Situation quasi reagiert? So wie er gewaltbereit geworden ist.

A: Naja.

I: Hast du ihn rausgeschickt? Oder?

A: Na es war zweimal, wo ich nicht direkt dabei war. Einmal ist er die Stufen heraufgekommen und seine Schwester hat ihn gesagt, dass irgendein Kind sie beleidigt hat und er ist auf ihn losgegangen und hat ihn geschlagen. Also es war also in der Pause ahhm, wobei dieses Kind im Nachhinein nicht wusste warum es geschlagen wurde. Er hat einfach nur gesagt, ja der – wie hat er gesagt – der wollte fetzen, dann ham ma gefetzt. Na. Also hm. Ahm und die zweit mal ähnliche Situation ahm wurde wurde Ist die andere Schwester gekommen und hat gesagt, dass Kind hat mich geschimpft und der einen 11-Jährigen gleich Aua vorgegeben, was halt nicht geht. Das sind so Dinge, die nicht gehen.

I: Ja

A: Aber das ist in der Pause passiert, während ich Pausenaufsicht hatte und in der anderen Ecken vom Gang gestanden bin. Ahm aber dann gehst du natürlich hin und separierst du die die zwei Kinder und schaust, dass das eine Kind – das verletzt Kind – halt einmal wegkommt und beruhigt wird und das

andere Kind halt auch ahm ahm, so dass beide Kinder in irgendeiner Art und Weise betreut sind. Ja.

I: Okay. Weil ma gerade bei der Pause sind. Kommt das öfters vor in der Pausenaufsicht oder sind öfters deine traumatisierten Kinder darin involviert oder war das jetzt nur einmal so ein Ausnahmefall,

A: Also das war in meinen letzten fünf Jahren das erste Mal, dass ein Kind körperlich gewalttätig geworden ist im Sinne von ja. Ja. Also normalerweise machen sie das nicht. Sie werden schon – sie sind schon sie sand frech, sind schnell fallen die muslimische Burschen sehr beschützen gegenüber den Schwestern ahm und nehmen den den jo Ehrenbegriff sehr sehr sehr ernst und tun sich am Anfang sehr schwer mit ahm mit unserer Kultur und bei uns, was Frauen dürfen und das mit Frauen auch anders umgegangen wird. Ja. Aber wie gesagt, die Kinder sind jetzt seit einem Jahr da gob, jo des wird nu dauern. Ja.

I: Okay. Also war das einmal so eine Ausnahmesituation?

A: Ja, sie schlagen normalerweise nicht. Ich glaub des war nu so, ...

I: Okay

A: weil er sehr beschützend gegenüber seinen Schwestern ist.

I: Ja, aber das ist jetzt geklärt und die Schulsozialarbeiterin ist eingeschaltet. Und das leitet mich gerade auch sehr gut über die nächste Frage hin. Und zwar habt ihr in der Schule externe Unterstützung? Du hast gerade erzählt die Schulsozialarbeit, wenn ja welche? So Supervisionen? Ähh oder spezifische Schulungen

A: Äähm ja wir haben seit zwei Wochen den Verein AFYA in der Schule, der eben speziell mit den arabisch sprachigen Kindern arbeitet. Zum Thema Trauma und wie bewältige ich mit Stress und wie gehe ich in der Schule um und was brauche ich alles. Den ich erwähnen will. Das war heute das dritte Mal ahm genau. Läuft glaube ich ganz gut so bezüglich heute kann ich nichts sagen, also ich habe heute kein Update bekommen. Ahmm. Dafür ist auch eine Kollegin von mir zuständig, also die hat es ein bisschen über. Aber die hat bis jetzt gemeint, dass funktioniert recht gut. Ahm die Kinder gehen auch

selbstständig in den Raum, ahm die wissen, wo das ist. Die machen Übungen also das funktioniert recht gut. Meines Wissens.

I: Okay und so kriegt ihr Supervisionen von den Bildungsdirektionen ...

A: lacht

I: angeboten, oder?

A: Nein, nein. Wenn ich Supervisionen will, dann muss ich mich selber darum kümmern.

I: Okay. Das heißt ... ahm ... Weißt du überhaupt- das ist jetzt die andere Frage – weißt du überhaupt ahm, wie du zu einer Supervision kommst?

A: Ich weiß, dass es über die PH die Möglichkeit gibt Supervisionen anzufordern. Das die Supervisionen anbietet. Ja. Müsste mich aber konkret damit auseinandersetzen. Aber ich weiß, dass es sie gibt, ahm ja. Aber es ist jetzt nicht so, dass man mir das so oder das es in der Schule irgendwie ahm groß plakatiert wird, oder so. Obwohl ich schon der Meinung bin, dass jeder Lehrer im Jahr zumindest fünfmal eine Supervision machen soll. Ja, aber das ist nur meine Meinung.

I: Ja. Ahhm. Aber habt ihr... also redet ihr im Lehrerzimmer über eure Probleme. So dass man sagen kann, ihr habt eine Art von Intervention?

A: Ja, ich mein wir haben ein relativ gutes Kollegium, vor allem die jüngeren, ja. Wir reden viel, wir unternehmen viel auch außerhalb der Schule Dinge miteinander, da wird natürlich ausgetauscht. Ja. Ich mein, was ist, wenn Lehrer untereinander sind über was redet man, über die Schule. Ja, über Schüler über was gerade aktuell ist und was gerade passiert ist. Wenn man das Supervision nennen möchte, dann könnte man das so nennen. Ja.

I: Okay. Das heißt du hast jetzt quasi nicht die professionelle Möglichkeit, aber schon so eine Art Möglichkeit dich auszutauschen über deine Probleme zu sprechen?

A: Ja

I: Okay. Ähm noch mal zum Thema Trauma ...

A: Mmmh

I: ... zurück. Wurdest du oder andere Lehrpersonen bzw. die Schulleitung zum Thema Trauma geschult? Es gibt immer wieder Fortbildungen und Hochschullehrgänge, weißt du etwas. Bzw. von dir einmal? Hast du irgendeine solche Fortbildung gemacht?

A: Ich habe ahm wart einmal vor drei ein halb Jahren eine mehrtägige Fortbildung zur Trauma Sensibilisierung gemacht. Ahmm. Das war ich. Ob die Frau Direktor was gemacht hat, kann ich nicht sagen. Es ist halt nicht Ich würde es super finden, ja, wenn die Bildungsdirektion da kommen würde und sagen würde hey ahm ihr arbeitet da mit dem Klientel und dies sind häufig traumatisiert und machts die und die Fortbildung, da wäre ich sofort dabei. Aber ist aktiv bei mir nicht so angekommen, vielleicht gibt es und habe es nicht mitgekriegt – ich weiß es nicht. Ahm und jo. Und wenn mir was unterkommt bei PH Fortbildungskatalog was mich interessiert dann mach ich das aber ich sags ganz ehrlich meine letzten ein ein halb Jahren waren extrem stressig. Also ich habe das gemacht, was ich machen musste. Also ja.

I: Und von den Kollegen wirst du wahrscheinlich jetzt nicht wissen?

A: Hätte es wer gemacht, dann – von den Jüngeren – würde ich es wissen – wenns von denen wer machen würde, dass wäre sicherlich zu mir durchgedrungen ähm bei den älteren kann ich jetzt nicht sagen. Ich glaube nicht. Also. Meine Einschätzung würde ich jetzt sagen.

I: So schulinternen Fortbildungen wie eine Schilf oder Schülf – wie sie so schön heißen – hattet ihr auch dann garn nix...?

A: Also wir hatten hatten – das ist jetzt nichts zu Trauma – eine zum Thema Mobbing ähm. Es geht vielleicht ein bisschen in die Richtung, weil man davon ausgehen ... vielleicht davon vermuten könnte, dass traumatisierte Kinder eben auch vielleicht Mobbing Erfahrungen gemacht haben. Also des hatten wir jetzt schon, aber ansonst hatten wir ja sehr viel Schilfs zur Digitalisierung. Also das ist irgendwie so das prominentere Thema.

I: Durch coronabedingt kann man da sagen.

A: Ja Coronabedingt. Ja, da ham 3D Drucker kriegt und dann ein Stickgerät und was weiß ich noch alles, was plötzlich überall herumsteht und da gibt es halt Schilfs dazu.

I: Okay, aber verwendest du die digitalen Geräte auch in deinen Unterricht in der Deutschförderklasse.

A: Ja. Ja also ich habe es während des Lockdowns ähm mit Google Classrooms mit den Kindern gearbeitet. Wo die Kinder nicht im Lockdown waren. Also sie waren nur im ersten Lockdown im Lockdown ähm das war aber für mich a Katastrophe und daraufhin habe ich mit der Frau Direktor den Deal gemacht, dadurch, dass dies Kinder mit besonderen Förderbedarf waren, durften die in die Schule gehen und dann habe ich sie in zwei Gruppen geteilt und habe einmal drei Tage die unterrichtet und zwei Tage, dann die andere Gruppe. Also ich war quasi in der Schule und habe ich mit ihnen gearbeitet und die Gruppe, die gerade nicht da war, hat ähm online Übungen bekommen also das war damals und jetzt kriegen sie ähm Übungen im Sinne wir haben ein Padlet das sie bearbeiten könne, wir haben Anton. Ich mache mit ihnen Leseübungen, Learningapps, solche Gschichten, ja. Also wir arbeiten nicht mit Google, Teams, aber sie haben alle ein iPad – fast alle – und ähm sie können rudimentär damit umgehen und wir können den Unterricht auch damit unterstützen.

I: Okay. Das heißt du verwendest das wirklich auch als Unterrichtsmaterial?

A: Ja.

I: Okay. Ganz kurze eine Frage zu Seite der Bildungsdirektion. Ähm Bekommt ihr als Schule Unterstützung von der Bildungsdirektion Wien und wenn ja welche Unterstützung bekommt ihr?

A: Welche Form von Unterstützung meinst du?

I: Ja.

A: Was könnte das sein?

I: Ähm ...

A: Also. In Form von Unterstützung ich muss nächstes Jahr den Sprachbildungskoordinator machen und da muss ich zwei Tage Ausbildung machen.

I: Okay.

A: Und dann habe ich habe ich noch ein paar mehr Aufgaben, als die ich eh schon habe. Also ein paar von denen, die ich eh schon mache und dann noch ein paar andere. Da gibt es dann das erste Mal eine Vernetzung eine aktive Vernetzung zwischen Deutschklassenlehrer*innen also schulübergreifend, so weit ich das verstanden habe. Des könnte man sagen, dass die nach – ich weiß nicht wie vielen Jahren – das erst mal ein Zeichen ist, dass die Bildungsdirektion sich mal denk. Ähh, wäre vielleicht nicht schlecht, dass man die mal vernetzen, wäre nicht mal schlecht, dass sie sich mal austauschen. Aber ansonsten – es gibt keine Verpflichtung, dass eine Deutschklassenlehrerin eine DaF/DaZ Ausbildung haben muss. Was meiner Meinung nach essentiell ist. Ich habe die und die rettet mir jeden Tag das Leben. Also es gibt viel zu wenig Unterstützung im Sinne von von von Zweitlehrern die drinnen sind. meiner Meinung nach sollten zu jedem Zeitpunkt zwei Lehrer in der Deutschklasse sein, weil es einfach nicht geht, dass ein Lehrer drei Niveaus unterrichten muss, das bringt einen um. Ja. Ahmm. Es gibt jo zu wenig Sozialarbeiter für die traumatisierten Kindern, Beratungslehrer*innen und Schulpsycholog*innen ham ma keinen an der Schule. Ja. Es mangelt einfach von vorne bis hinten. Muttersprachenlehrer jo. Einmal in der Woche kommt der arabisch Lehrer von Mitting – den mobilen Migrationsteam – das gibt es auch noch – Der kommt einmal in der Woche drei Stunden. Türkisch sprachige Kinder habe ich gerade nicht Bepesk Kinder habe ich gerade nicht Muttersprachelehrer. Jo aber eben aktive Unterstützung, dass wenn ich sage, ich brauche diese oder jenes. Na. Und wenn ich sage ich nehme keine Kinder mehr, weil ich habe 16 Kinder und eigentlich ist bei 15 meine Grenze, das ist ihnen komplett egal. Also es gibt Schulen wo es 25 Kinder ahm in der Klasse sind und da ist ein Lehrer drinnen oder da sind meinet wegen 7 Lehrer drinnen aber alle alleine und keiner spricht sie ab, was ja auch eine Katastrophe ist.

I: Ja, das verstehe

A: Ja. Also bei mir ist - ich bin 16 Stunden in der Deutschklasse ja. Und acht davon alleine und des ist im Gegensatz zum letzten Jahr eh schon super.

I: Das heißt du hast eine Zweitlehrerin manchmal drinnen.

A: Also ich habe eine Mathematiklehrerin 4 Stunden drinnen, wobei ich drei Stunden drinnen bin und sie eine alleine. Ich hab ahm fünf Stunden einen anderen Kollegen, der auch zwei Stunden mit mir drinnen ist und dann habe ich noch zwei Stunden – zwei mal zwei Stunden einmal zwei Kolleg*innen drinnen. Ja. Also ich bin 16 Stunden drinnen also ich bin in den meisten Stunden.

I: Ja

A: Außer in den Mathestunden. Mah, weil ich bin ka Mathelehrerin.

I: Ja okay. Du hast schon vorhin die letzte Frage auch schon ahm zum Teil beantwortet, und zwar geht es darum ahm – du darfst jetzt wirklich träumen – ja also wirklich extremsten träumen, und zwar was würdest du dir mal von seiten der Bildungsdirektion noch wünschen?

A: Ich würde mir wünschen, dass es eine ahm eine eine Schüler*innenanzahlgrenze von maximal allerhöchstens 15 gibt. Wie in der Erwachsenenbildung, ja, obwohl ich eher von 10 wäre, aber okay. Das lasse ich mir einreden. Ja. Ja. Ich würde mir wünschen, dass es, wenn mehr als drei Kinder ein anderes Niveau haben, es es immer mindesten ein Leh Eigentlich würde ich mir wünschen, dass es immer zwei Lehrer gibt in der Deutschklasse und das dies auch verpflichtet ist. Das beide eine DaF/DaZ-Ausbildung haben. Das die Gruppe ahm geteilt wird, wenn - aktiv geteilt wird im Sinne, dass unterschiedliche Gruppen ahm entstehen, wenn es mehr als fünf Kinder gibt die ein anderes Niveau ham. Das heißt -. Ich hab seit letztem Jahr im zweiten Semester 10 Kinder bekommen und die haben ein anderes Niveau gehabt obwohl ich davon 5 oder 6 alphabetisieren musste. Ich habe Kinder zum Alphabetisieren gehabt und die die mit A0 Niveau angefangen haben, ja. Und die normalen Kinder und da sollte es normalerweise eine Differenzierung geben im Sinne von unterschiedlichen Lehrer*innen. Ja es war, des geht nicht. Ich würde mir wünschen, dass es eben Kanäle gibt wo man aktiv sich melden kann, wenn irgendwas nicht passt. Ich würde mir wünschen eben mehr Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, Logopäden, einfach auch akutere bessere ähm medizinische Hilfe im psychischen und körperlichen Bereich ähmm. Was würde ich mir noch wünschen? Ahh hm. Ich würde mir wünschen, dass dass der mal vom Lehrerberuf abgesehen auch die die Arbeit mit Kindern aus

anderen Ländern im DaF/DaZ Bereich einfach mehr Anerkennung findet. Das man sieht welche Arbeit da dahinter steht. Das man die Kinder nicht einfach als wertlos darstellen, im Sinne wir brauchen eh Leute, eh Kinder, die irgendwann die Arbeit machen, die keiner machen will warum sollten wir sich gscheit ausbilden. Ahhm Ich wäre dafür, dass die Deutschförderklasse eine eigenständige Klasse wird, dass sie einen Klassenvorstand hat, dass die Kinder weil man immer sagt, dass die Kinder in die Stammklasse kommen, damit sie eine andere Sprache integriert sind. Ja das ist eh super toll, aber ja, aber dann lassen sie sie nicht aufsteigen und die Kinder werden dann wieder rausgerissen aus dieser Integration. Ich würde mir wirklich ... Das klingt jetzt. Ich würde mir wünschen, dass die Deutschklasse eine eigene Klasse ist und die Kinder einmal bis zu einem guten A2-Niveau in den Klassen bleiben und dann wenn sie wirklich eine Chance haben in der Stammklasse zu überleben und auch aufzusteigen und erst dann in diese integriert werden und nicht jedes Jahr rausgerissen werden und jetzt haben sie Freund*innen gefunden und bleiben sitzen und sitzen wieder wo ganz anders. Mit einem neuen Klassenvorstand und allem komplett neu. Das sind Kinder, die sind schon einmal mindestens einmal in ihrem Leben wo rausgerissen worden auf brutalster Art und Weise und dann retraumatisiert man die die Kinder, in die man sie in kleinen wieder rausreißt. Da würde ich mir wünschen, dass ich. Gut ausgebildete Lehrer*innen wünsche ich mir sehr stark DaF/DaZ Hintergrund und motivierte Lehrer und nicht die alten die bald in der Pension sind und nicht die ganz Jungen die verheizt werden, weil DaF/DaZ ist der härteste Job. Ja Deutschklasse ist der härteste Job und das musst halb schlucken können und damit musst du umgehen können. Ahhm. Ja das glaubt das reicht einmal.

I: Das war eh sehr sehr viel und du hast auch schon sehr viel gesagt, was man sich auch von seitens der Politik sich auch wünscht. Willst du da noch irgendetwas ergänzen. Gibt es noch irgendwas? Wünschst du dir von seitens der jetzigen Regierungsparteien, bzw. der zukünftigen Regierungsparteien dir wünscht?

A: Ahhm. Ja mehr Unterstützungspersonal. Und einfach auch die Aufwertung von Migrant*innen. Das sind keine dummen Menschen, das sind keine dummen Kinder das ist nicht einfach irgendein zukünftiges ahhm zukünftiger

Arbeitnehmer*innen die kein Potenzial haben. Ich habe extrem schlaue Kinder drinnen. Es kommt halt darauf an wie sie beschult worden sind. Wenn die keine gscheite Beschulung gehabt haben, dann können die nichts dafür, dass sie nicht gscheit lesen können, gscheit rechnen können, kein Englisch können, keine Geografie Kenntnisse. Warum sollte ein syrischen Kind in Geografie Ahnung haben von Europa? Das ist Blödsinn. Ahm Mehr Verständnis, dass diese Kinder nicht dumm sind. Es gibt natürlich Kinder, die wenig intelligent sind, aber die haben wir hier auch. Ja. Aso *lacht* Einfach dieses dieses dieses verheizen von ich muss nicht diesen Kinder widmen, weil warum auch. Ja die sind nichts wert und das stimmt halt einfach nicht. Das sind genauso Kinder wie jedes anderes Kind jedes österreichisches Kind auch. Ja. Haben halt ein schlechteres Los gezogen und haben beim haben beim Geburtenroulette nicht gewonnen ja und sind am falschen Ort in der Welt geboren. Was anderes ist es nicht. Ja. Wir ham einfach Glück gehabt. *lacht*

I: lacht

A: *lacht.* Das ist so.

A: Wir haben einfach echt Glück gehabt. Ja des würde ich mir wünschen. Wir sind in Österreich und ahh und Österreich ist halt Österreich. Ja.

I: Na gut __ ich sage schon einmal danke für die Aufnahme also für das Interview. Ich stoppe jetzt einmal die Aufnahme.

A: Ja

12.1.3. Transkript 3 (Lehrperson 2; durchgeführt am 17. April 2024)

I: So. Also. Du hast ... Also. Ich habe dich schon im Vorhinein gefragt ahhh so ab schon gefragt ob du es ausfindig machen kannst wie viele Schüler*innen ungefähr in deiner Schule sind und wie viele davon einen Migrationshintergrund haben und wie viele einen Flüchtlingshintergrund haben.?

A: Ja

I: Ja, genau. Weißt du es? Oder...

A: Flüchtlingshintergrund habe ich überlegt. Da sind ungefähr 50 von denen ich es ganz sicher weiß.

I: Also so um die 50 okay. Wenn du es nicht genau weißt, ahm schreibst du es mir einfach oder *...* sagt es mir dann.

A: Ja passt genau. Geht klar.

I: Geht das klar?

I: Gut. ... Ahmm diese 50 Kinder weißt du auch woher sie geflohen sind? Aus welchen Kriegsgebietsländern?

A: Sehr viele aus der Ukraine.

I: Okay

A: Da hatten wir auch letztes Jahr die Deutschförderklasse ah die KSDU und ah dann gibt es auch sehr viele aus Syrien. Ich glaube das sind die zwei größten Gruppen. Dann haben wir ein paar aus Afghanistan und – ich überlege gerade -. Na, des sind so die größten Gruppen. Ja.

I: Okay. Also auch einmal ganz ganz viele aus der Ukraine. Ahhm. Darf ich dich ganz kurz fragen. Du hast jetzt 5 Jahre Arbeitserfahrung jetzt. Also von der Flüchtlingskrise aus dem Jahr 2015 hast du jetzt keine Information, oder?

A: Ahhm. Ich hab. Ich hab seit 2015 in der Erwachsenenbildung in der Erwachsenenbildung mit geflüchteten Menschen gearbeitet.

I: Okay.

A: Das habe ich fünf Jahre lang gemacht. Also mit Erwachsenen die geflüchtet sind aus Syrien und Afghanistan und anderen Kriegsgebieten. Und an der Schule bin ein ein halb Jahre wo ich halt nur in den Deutschförderklassen und in den KSDU war und mit geflüchteten Kindern gearbeitet habe Mmmh.

I: Mmmh.

A: Ein bisschen was, halt.

I: Was ist die KSDU?

A: Das ist die – jetzt habe ich die Abkürzung vergessen. Ahh. Klasse mit Ahja irgendwas mit Klasse Schwerpunkt Deutsch und Ukrainisch. Sollte ich wissen, habe ich aber vergessen.

I: Das macht jetzt nichts. Das werde ich sonst notfalls auch in Google herausfinden. Hoffentlich. Das heißt das ist eine Klasse primär mit ukrainischen Schülern, oder sind in dieser auch andere Schüler?

A: Das war als der Ukraine Krieg begonnen hat. Ahh. Da hat Die Regierung hat die sogenannten KSDUs eingeführt, weil es angeblich keinen Platz gab für die und dann kamen einfach alle ukrainischen Kinder, die geflüchtet waren in eine Klasse. Das waren nur ukrainische Kinder und parallel dazu gab es die Deutschförderklasse, die es eh schon länger gibt. Da waren die Kinder aus den anderen Gebieten. Und dann wurde die aufgelöst, die KSDU.

I: Okay. Und du unterrichtest jetzt quasi ukrainische Schüler*innen und auch syrische und afghanische Schüler*innen, etc.

A: Ja

I: Genau. Passt. Ahmm die nächste Frage bezieht sich auch ein bisschen auf deinen Unterricht. Und zwar geht es darum. Wie findet dein Unterricht vorwiegend in der Deutschförderklasse statt? Also unterrichtest du eher lehrerzentriert, eher schülerzentriert oder hast ganz ganz viele Erarbeitungsphasen, oder Wochenplan bis hin zu den klaren Strukturen oder wie vermittelst du irgendetwas? Kannst du mir da eine grobe Beschreibung einmal geben?

A: Mhmm. Also eigentlich ist viel frontal Unterricht dabei.

I: Mhmm.

A: Wobei es immer ahm viele Spiele gibt, wo die Kinder selber spielen. Das kann sein, dass ich zwei Stunden am Tag Frontalunterricht mache und die restlichen zwei Stunden am Tag nur Spiele spielen, um das zu festigen. Ahm und am Dienstag. Also wir haben da immer eine feste Struktur. Am Montag erarbeiten wir immer die neuen Wörter. Am Dienstag machen sie - ist es nur selbständiges Arbeiten. Da bekommen sie so ein Arbeitspaket wo sie das am Montag gelernter einfach nur wiederholen, wiederholen, wiederholen und festigen und das ganz selbständig machen. Und ... ja ... das restliche Tagen lernen wir ein bisschen Grammatik, das machen wir wieder frontal und wir festigen es dann wieder mit Spielen wo es dann nicht mehr lehrerzentriert ist. Also ich finde schon, dass es lehrerzentriert ist, aber es ist auch viel Phasen wo sie selbst spielen dürfen.

I: Mmmh. Ja ja. Das heißt frontal einen Input und – da gibt es eine Input du erklärst ihnen und wiederholen und festigen und das findet alles vorwiegend spielerisch statt. Oder?

A: Ja, ja

I: Oder bekommen sie auch Arbeitsblätter?

A: Sie bekommen Arbeitspakete und sie bekommen eigentlich immer Arbeitsblätter, wenn wir, nach dem Input. Aber sie haben am Dienstag einen Tag, wo sie den ganzen Tag das Arbeitspaket selbständig erarbeiten.

I: Okay und am Dienstag ist bist du quasi so eine Art Lernbegleiterin. Habe ich das so richtig verstanden – so stelle ich mir das einmal vor – dass du überlicksmäßig schaust, wer braucht Hilfe und gibst dann da so die Hilfe.

A: Ja genau.

I: Und ahmm differenzierst du schon vor ab bei der Unterrichtsplanung oder ist es wirklich so dass du wie wir es jetzt schon gesagt haben, dass du ad hoc schaust, wer braucht jetzt noch ein bisschen mehr Unterstützung.

A: Beides.

I: Beides. Okay.

A: Wir planen die Woche voraus. Also wir planen immer eine Woche im Voraus.

I Mhh

A: Was wir genau nächste Wochen machen, da differenzieren wir schon. Wir differenzieren die Buchstaben, wir differenzieren die ahh die grammatikalischen ahm Punkten, die wir machen Wir differenzieren eigentlich alles. Und dann, wenn sich während der Arbeit mit der Klasse was ergibt ah so dieses Kind braucht mehr Hilfe, dann gehen wir auch speziell auf die unterschiedlichen Niveaus ein. Also wir differenzieren sehr stark.

I: Okay. Ahhm, weil du gerade auch sehr oft von Buchstabierung gesprochen hast. Ahhm. Sind alle deiner Schüler*innen den lateinischen Buchstaben nicht mächtig. Oder gibt es auch Schüler*innen die alphabetisiert sind in den lateinischen Buchstaben, also unseren Buchstaben?

A: Mmmh. Also die meisten bis auf ein Mädchen kennen die lateinischen Buchstaben.

I: Okay.

A: Aber es kommt ihnen noch nicht natürlich, das heißt sie lernen noch richtig zu lesen ähh sie lernen noch schneller zu schreiben. Also sie sind schon auf einen Alphabetisierungsniveau zwischen Alphabetisierung und A1. Bis auf das eine Mädchen, das halt gar nicht alphabetisiert ist.

I: Okay, das hat nicht – in der Muttersprache auch nicht

A: Doch in der Muttersprache ist sie alphabetisiert. Aber die arabische Schrift ist halt ganz anders.

I: ja.

A: Als die lateinische Schrift.

I: Okay. Also zusammengefasst sind sie alle in der Muttersprache alphabetisiert. Das heißt arabische Schrift, russische Schrift bei den Ukrainer*innen und Syrien hat ja auch keine lateinische Schrift. Also kann ich das so grob zusammenfassen. Also alphabetisiert...

A: ja. Ja.

I: ... in der Schrift in der Muttersprache aber halt nicht in der deutschen Sprache. Bzw. in der lateinischen Schrift.

A: Ja genau. Und ich glaube, dass ist nicht klar rübergekommen. Ahhm wir haben im Moment zwei Deutschförderklassen und in meiner Deutschförderklasse sind im Moment nur Kinder aus Syrien. Ein gehörloses Kind aus der Ukraine, die hat natürlich keine Probleme mit der Alphabetisierung und dem lesen. Und ahm, sonst sind alle eigentlich aus Syrien. Und in der anderen Klasse, ahm da ist das Niveau höher, da sind mehr Kinder aus der Ukraine. Die voll alphabetisiert sind. Aber in meiner Klasse – im Prinzip ist es noch so im Entstehen, das sie flüssig lesen können.

I: Das passt. Ahmm. Aso du bist in der Deutschförderklasse. Sagen wir mal so ist es natürlich auch unter dem Schuljahr ein Kommen und ein Gehen. Das hängt ja mit der Mika-D-Testung immer wieder zusammen und natürlich mit

der Situation, Flüchtlingskinder kommen irgendwann unter dem Jahr. Hast du so konkrete Maßnahmen wie du diese Schüler*innen aufnimmst. Also so Seiten von Aufnehmen und Anerkennen. Gibt es da irgendwelche Spiele etc.

A: Ahhm. Es beginnt eigentlich beim Formellen. Es kommen am Anfang immer die Eltern mit zur Vorstellung. Und wir informieren die Eltern dann über die Umständen zur Mika-D und wie wichtig es ist, dass ahm sie schnell Deutsch lernen.

I: Mmh.

A: Und wir stellen uns dem Kind vor. Und dann am ersten Tag in der Klasse ahhm machen wir eigentlich nichts spezielles, aber es gibt so eine kleine Vorstellungsrunde mit der Klasse. Und dann – ich bereite immer dann schon immer alle Unterlagen für alle Kinder vor. Das heißt die Hefte stehen bereit und das eigene Fach. Die eigenen Jetzt läutet es gerade. Ahm. Jedes Kind hat so ein eigenes Fach, wo es seine Sachen reingeben, weil das auch für sie wichtig ist, dass sie da so klare Strukturen haben.

I: Mmh.

A: Ja so heißen wir sie willkommen und ahm ja. Das sind so die formalen Aspekte. Das sie sich gut aufgefangen fühlen. Und ebenso eine kleines Vorstellungsrunde.

I: Also was Kleines, aber feines. Kann man so sagen.

Beide lachen

I: Du hast ja jetzt schon öfters bei dir angedeutet, dass in deiner Schule sehr viele Kinder aus der Ukraine ahm da sind. Habt ihr zurzeit zum Beginn des Ukraine-Russlandkrieg ahhm irgendwelche besondere Maßnahmen getroffen. So Also zum willkommen heißen der Schüler*innen. Also sowie – z.B. Willkommenstafel, irgendwas auf Ukrainisch angeschrieben, etc.

A: Ahhm. Die ukrainischen Kinder hatte ich ahm mehr letztes Jahr wo ich in der KSDU war, das war zur gleich mein erstes Jahr an einer Schule überhaupt. Ahmm da gab es zwei Klassenvorstände und ich habe sie unterstützt. Da hatten wir kein richtiges Willkommen. Also wir hatten ahm – ich versuche mich zu erinnern – ahhm. Also wir hatten einen Klassenvorstand, die war eine

ukrainisch sprachige – also eine Muttersprachlerin. Ahm sie hat sie eigentlich sehr gut aufgenommen. Und hat sehr viele Elterngespräche geführt. Ahhm. Sie hat auch ukrainischen Muttersprachenunterricht gemacht mit den Kindern. Und sie hat über diese Themen gesprochen. Ahm. Wie sie das so bewertet haben, kann ich dir jetzt so nicht sagen.

I: Mmmh.

A: Also wie sie darüber gesprochen haben, weil ich nicht dabei war. Ahh. Die Kinder durften ihren ahm Patriotismus ahm darstellen. Also sie haben viel gemalt – viele ukrainische Flaggen gemalt – diese an die Tür gemalt und solche Sachen. Also da haben sie willkommen gefühlt.

I: Okay. Das heißt sehr viel Bezug zur Heimat eigentlich?

A: Ja. Sie waren ja alle miteinander in einer Klasse. Das war den Umständen so so so – wie sagt man da – Also das war wegen dem Umständen so.

I: Den Umständen entsprechend. Ja.

A: Ja.

I: Vor allem weil sie alle zur gleichen Zeit gekommen sind – kann man das so sagen.

A: Ja. Genau.

I: Sehr eigentliche muss man zusammengefasst eigentlich sagen ziemlich über Nacht gegangen. Es war für viele sehr überraschend. Also wenn man sich so zurückerinnert.

I: Jetzt ein mal. Du hast ja schon zuerst gesagt. Ihr habt ungefähr 50 Kinder mit Fluchthintergrund und bei dir sind ja jetzt auch schon einige mit Fluchthintergrund. Vor allem ein – ich weiß jetzt nicht wie viele von deinen jetzt direkt geflohen sind und wie viele nachgeholt worden sind als durch die Familienzusammenführung. Aber hast du schon irgendetwas beobachten können, ob Schüler*innen trauma oder traumaähnliche Symptomen zeigen in deiner Klasse?

A: Definitiv. Definitiv. Also ahm ich beschäftige mich seit vier Jahren mit dem Thema und seit ich an der Schule bin halt mit dem Thema Trauma und seit ich an der Schule bin speziell mit Traumapädagogik.

I: Mmh.

A: Und eigentlich habe ich bei sehr vielen Kindern Symptome gesehen. Bei einem Jungen war es klassisch, so wie es in Büchern steht. Das war sehr extrem. Da haben auch sehr erfahrene Lehrer ahm gesagt, dass sie das noch nie hatten. Also ich finde das das eine Ausnahme war. Die Regel ist schon, dass ich ahm das ich sehr viele Trauma Symptome beobachtet habe. Also was ein Trauma sein könnte, man weiß es ja nie.

I: Mmh.

A: Und ahm ja. Ich weiß nicht soll ich da näher drauf eingehen.

I: Ja ich wollte gerade nachfragen. Vielleicht beginnst du gleich einmal mit dem einen Schüler, bei dem du gerade gesagt hast, wo es so extrem war. Und dann gehst du am besten über welche anderen Trauma oder Trauma ähnliche Symptome, die dir bei den anderen aufgefallen sind. Ja.

A: Also bei diesen einen Schüler war es dann schon so, dass ... Der hatte eine extreme Geschichte. Der hat es auch diagnostiziert bekommen, dass er Pt Ptsd hat. Ahm. Oder Pts. Ich weiß gerade nicht wie ...

I: eine Posttraumatische Belastungsstörung meinst du.

A: Ahm Er hat halt. Er ist immer zu spät gekommen und ahm er hat in der Schule in der Klasse geschlafen und er wollte nichts machen, aber wenn man ihm – aber manchmal hat er aber doch was gemacht. Und dann hat er wieder aufgehört. Und wenn man ihn halt eben darauf angesprochen hat, dass er eben was tun soll, dann hat er manchmal... also erstens wollte er immer selbstbestimmen ob er was tut oder nicht und wenn man dann als Lehrpersonen dann eben daraufhin gewiesen hat „du solltest das jetzt schon machen, weil alle das machen“ ahm „und die anderen Kindern fühlen sich ja auch unfair behandelt wenn der jetzt so das auslassen darf und sie das machen müssen“ und da hat er immer so gesagt: „Nein, nein, nein“ also er hat immer nein wiederholt und ahm ahm er hat so abgeblockt, dass es auch nicht möglich war

jetzt ahm das es nicht möglich war ahm da jetzt das Gespräch fortzuführen. Entweder als Lehrperson beugt man sich seiner Entscheidung, dass er es nicht macht, oder es entsteht ein Chaos. Zum Beispiel er wirft Tische um sich, beleidigt andere oder schlägt den Lehrer ahm oder er geht einfach, er geht einfach und ahm versucht die Schule zu verlassen ahm und das war sehr oft Also zweimal in der Woche Minimum ist das passiert. Öfters ist er gar nicht in die Schule gekommen. Ahm ja das war so sein Triggerpunkt und wenn er ähm etwas nicht will, dass man sich dem beugen muss. Also er wollte immer selbst bestimmen.

I: Ah okay.

A: Das war sehr extrem. Er hat auch geschrien er lebt auch in einer WG. Nein da gehe ich jetzt nicht näher darauf ein, weil das – aus persönlichen Gründen – will ich ihn jetzt schützen

I: Ja

A: Aber

I: Vollkommen verständlich. Ja.

A: Genau. Und bei den anderen war es so. Das war sehr interessant zu beobachten. Letztes Jahr war ich ja in der KSDU und da waren den ukrainischen Kindern und ich konnte mit ihnen am Anfang gar arbeiten. Sie wirkten oberflächlich gesehen sehr demotiviert. Also sie wirkten so, als wären sie nicht interessiert was zu lernen und als hätten sie auch – das ist jetzt meine persönliche Interpretation – als hätten sie keine Energie irgendetwas zu tun. Viele sind einfach gesessen und haben nichts gemacht, haben nichts geschrieben und haben nicht mitgearbeitet, oder haben einfach drüber gesprochen ahm und miteinander einfach ukrainisch gesprochen und die Hausübungen nicht gemacht. Sie hatten keine Struktur, was die Schulsachen angeht. Das war bei sehr vielen, manche waren voll freundlich, unauffällig unter Führungszeichen ahm zugleich haben sie gar nicht reagiert. Also wenn man sie angesprochen hat oder so. Manche ahm haben auf mich gewirkt wie ein Geist, die sind immer aufgestanden, sind zum Waschbecken gegangen und zurück. Also mehrmals aufstehen und sich bewegen. Ahm das war sehr interessant.

I: Darf ich da ganz kurz dazwischen fragen ahm hattest du da auch das Gefühl, dass sie überhaupt psychisch im Raum waren. Oder hast du eher das Gefühl gehabt, die sind jetzt wo ganz wo anders.

A: Ja. Ich hatte oft das Gefühl, dass sie ganz woanders sind. Ich weiß was Dissoziation ist, aber ich traue mich hier nicht da so Hypothesen aufzustellen, aber ich habe mir gedacht, dass es das bei ihnen sein könnte.

I: Okay. Also, ah.

A: Genau. Und jetzt – in der Deutschförderklasse. Also ich hatte letztes Jahr parallel dazu auch eine normale Deutschförderklasse wo die Kinder aus Syrien waren, ahm das war wieder anders, da hatte ich zum Beispiel dieses Verhalten weniger. Ahm da war es mehr dieses reaktive ahm – ich versuche mich gerade zu erinnern – also ahm. Das war viel aggressiver Verhalten der Kinder also sie ähm. Sie haben irgendwie den Unterricht gestört und unterbrochen. Und dann miteinander geredet und unterbrochen, miteinander gestritten und ahm wenn man sie gebetet hat ahm jetzt zu beruhigen oder so oder mitzumachen haben sie weitergemacht und dann hat man andere Konsequenzen gemacht die anderen die dritte und als sie dann draußen waren musste ich den Unterricht schützen auch wenn ich sie nicht rausschicken wollte hatte ich keine andere Idee was ich machen könnte, habe ich sie gebeten sich rauszusetzen bis sie sich beruhigen aber das hat sie so persönlich getroffen also manche waren da so persönlich getroffen ahm das hat sie irgendwie so erschüttert innerlich, da hatte ich das Gefühl, das da irgendwas – es ist verletzend für alle Kinder aber ihnen war es sehr, das ist mir aufgefallen. Das es so extrem war. Das war mehr aggressiveres Verhalten.

I: Okay, das heißt sie waren extremsten gekränkt? Wenn du sie darauf angesprochen hast. Also auf ihr Fehlverhalten quasi. Oder?

A: Verletzt.

I: Verletzt also so richtig wie eine seelische Wunde, die man aufreißt.

A: Ja definitiv.

I: Ja okay.

A: Ja

I: Ahhm.

A: Ah das ist mir auch noch aufgefallen: Bei manchen Kindern ahm ist das so, dass sie sich den Erwachsenen total gebeugt haben, also sie haben kein Verhalten gezeigt das sie irgendwie ahhm – wie sagt man da – für sich einstehen.

I: Okay

A: Aso. Sie haben auch nicht gebeten. „Ich will jetzt das. Ich will jetzt das machen. Können wir jetzt das machen.“ Das waren die Kinder, die sich total zurückgezogen haben und immer ja gesagt haben und

I: Hmm.

A: fast schon bisschen unterwürfig gewirkt haben auf mich. Und das ist mir halt auch aufgefallen, weil ja. Das war für mich auch auffällig.

I: Okay. Da gab es quasi deiner Ansicht nach so zwei so Gruppen. Kann man das so ...

A: Ja

I: Okay. Ahmm. Weil wir gerade darüber gesprochen haben, ahnm. Nimmst du bei der Vor- und Nachbereitung auf diese Schüler*innen Rücksicht? Also du hast ja schon gesagt, du differenzierst mit deinen Kollegen schon vor ab und nimmst auch bei dieser Differenzierung auch auf traumatisierte Schüler*innen Rücksicht?

A: Mmmh. Ich weiß nicht worauf du genau hinaus willst. Aber eigentlich die ganze Unterrichts- das ganze Unterrichtskonzept ist auf sie ausgerichtet; auf traumatisierte Kinder.

I: Okay.

A: Also. Wir haben eine feste Struktur. Also wir machen neue Themen jede Woche, aber wie wir diese gestalten, das ist eine feste Struktur. Am Montag machen wir die Wörter und wir beziehen die Muttersprache ein, damit sie sich aufgenommen fühlen. Am Dienstag haben sie die Erarbeitungsphase, am Donnerstag machen wir ein Diktat, am Freitag haben sie ahm Präsentationen, wo sie viel sprechen müssen und dazwischen sind diese Spiele und ab und zu bauen wir was neues ein. Aber allein das ist schon eine Rücksichtnahme

darauf. Dann haben wir feste Rituale ahm zu Beginn des Unterrichts – am Ende schaffe ich es noch nicht- aber zu Beginn des Unterrichts haben wir das immer. Und die Kommunikation mit den Kindern ahmm ist darauf ausgerichtet, dass sie potenziell traumatisiert sind und ja so gehen wir auf sie ein.

I: Okay. Das heißt eigentlich ist deine Unterrichtsvorbereitung schon explizit für Kinder, die traumatisiert sind, ausgerichtet?

A: Ja

I: Je nachdem gibst du ihnen auch mehr Zeit oder weniger Zeit?

A: Ja

I: Habe ich das jetzt so richtig aufgefasst.

A: Ja

I: -- aus unseren Gesprächen, dass du immer schaust, wie geht es den Kindern auch Rücksicht nimmst, oder?

A: Ja, definitiv. Und im Rahmen der Deutschförderklasse haben wir absichtlich auch einmal pro Woche Sport.

I: Hmm.

A: Weil wir auch gemerkt haben, dass sie Also sie sind Einzelkämpfer, das Gemeinschaftsgefühl fehlt ihnen und da versuchen wir das im Rahmen des Sportunterrichts zu fördern und die Motorik. Ich weiß nicht woran das liegt, vielleicht weil sie nicht dort in der Schule waren oder wenig Schulerfahrung hatten wegen des Krieges oder den ukrainischen Kindern, die sind da eh fähiger aber bei den syrischen Kindern ist es sehr auffällig, dass die Feinmotorik nicht bei allen ausgeprägt ist. Und da versuchen wir im Rahmen des Sportunterrichts aber das auch irgendwie zu kompensieren. Ja

I: Okay. Also ihr schaut auch immer auf den Entwicklungsstand. Also wie die Kinder oder auch Jugendliche entwickelt sind?

A: Ja

I: Habe ich mir es richtig gemerkt. Vor allem im Sportunterricht merkt man – finde ich – dass sehr sehr sehr gut. Ah, du hast ja schon vorhin so über Probleme und herausfordernde Situationen gesprochen von Kindern. Wie du

gesagt hast der eine Schüler der dann einfach den Tisch umgeworfen hat. Ahm gibt es da auch noch so andere Beispiele so extrem Beispiele du kannst mir da auch jetzt irgendetwas von Pausen...ahm Sachen erzählen. Sind Kinder in der Pause vielleicht schon gewalttätig geworden oder verhalten sie sich anders als Schüler*innen die nicht traumatisiert sind? So irgendetwas zurückblickendes Mal was aufgefallen?

A: Ich mein ja wobei. Ich würde es nicht nur auf die Deutschförderklasse beschränken. Es gibt in der ganzen Schule viele traumatisierte Kinder und die weisen ähnliches Verhalten auf. Ahm. In meinen Klassen war es schon so, dass die Türe zugeknallt wurde, der Türgriff wurde kaputt gemacht. Eben Tisch wurde umgehaun. Das war extrem. Ahm extrem finde ich war auch gegenseitiges Mobbing. Aber das gibt ... also es ist ja jetzt nichts Spezifisches für traumatisierte Kinder – ich weiß es nicht. Das gibt es leider oft an Schulen. Ahm das war extrem und wenn die Kinder fehlen, das ist auch extrem, wenn sie sehr oft fehlen und einfach nicht in die Schule kommen.

I: Okay. Sind die dann entschuldigt? Oder kommen sie einfach gar nicht also

A: Bei den extremen Fällen wissen wir es gar nicht.

I: Okay. Das heißt es gibt dann wirklich wo kein School Fox, keine Nachricht von den Eltern kommt, dass das Kind heute krank ist.

A: Aso so genau. Genau. Das ist extrem. Extrem war wo ein Mädchen ähm also es ist was runtergefallen, wir hatten so eine große, große Stange, an der eine Matte war

I: ja

A: die ist plötzlich im Unterricht umgekippt und es hat geknallt. Und sie hat begonnen zu hyperventilieren. Weil sie das an die Bomben erinnert hat.

I: Mmh.

A: und extrem war auch ein Junge – da war ich nicht dabei – aber da gab es eine Auseinandersetzung mit einem Lehrer und der hat auch eine Panikattacke bekommen..

I: Also der Lehrer. War der aus der Ukraine, oder? Flüchtlingsgebiet?

A: Der Schüler also der Schüler war aus der Ukraine und der hatte die Panikattacke.

I: Also auch so Flashbacks kann man da so sagen. Also das zurückerinnert werden.

A: Mmh.

I: Okay Ahm Du hast ja schon gesprochen, du beschäftigst dich ja sehr sehr viel mit dem Thema Traumapädagogik. Ahm Zuerst einmal Hast du irgendwelche Fortbildungen zu diesem Bereich besucht. Und weißt du auch von deinen Kollegen*innen also anderen Lehrpersonen bzw. von deiner Schulleitung, ob sie zum Thema Trauma geschult worden sind, ahm, Fortbildungen gemacht haben etc. Also ist dir da irgendetwas bekannt.

A: Mmmh. Also ich ähmm habe ein Seminar besucht und bilde mich persönlich weiter. Ohne Zertifikate Wir haben eine Kollegin, die macht gerade die Ausbildung zum – ich glaube Master – ich glaube das ist ein Masterstudium.

I: Ja genau da gibt es ein Masterstudium. Den auf der KPH oder PH Wien?

A: Ja

I: Ja genau das ist ein Masterlehrgang. Okay.

A: Eine Kollegin weiß ich das sie sich damit beschäftigt hat und ahm also wir drei und noch ein paar. Und zwei Kolleginnen haben sich noch damit beschäftigt und wir haben eine Arbeitsgruppe gebildet, wo wir Trauma Sensibilität an der Schule etablieren wollen. Und das arbeiten wir gerade aus. Und unsere Direktorin ist sehr offen dafür.

I: Okay und von der Direktorin ob sie da irgendwelche Ausbildungen, Fortbildungen gemacht hat, weißt du wahrscheinlich nichts?

A: Ja, weiß ich nicht.

I: Okay und ahm weil du von der Arbeitsgruppe gesprochen hast. Gibt es bei euch so Schilf oder Schülf – so Schulinterne Fortbildungen oder Schulübergreifende Fortbildungen wie sie immer so schön heißen auch. Bzw. habt ihr als Arbeitsgruppe das vor zu etablieren? Aso, dass ihr einmal schauts, dass

alle Lehrpersonen ahm ein bisschen Berührungspunkte mit dem Thema bekommen.

A: Ja. Ja wir haben genau das vor, eine Schilf zu diesem Thema.

I: Okay. Das heißt es war noch nicht, aber ihr habt es vor?

Okay

A: Ja.

I: Du hast gerade sehr sehr viel über den Alltag gesprochen und mir auch sehr belastbare Situationen auch erzählt. Ahm. Bekommst du externe Unterstützung? Also von Seiten der Bildungsdirektion. Wenn ja welche? Da zählt auch eine Supervision dazu? Wenn du das bekommst?

A: Ja ich hatte letztes Jahr mein erstes Jahr, das war sehr extrem. Da hatte ich eine Supervision.

I: Mmmh.

A: Die steht uns zur Verfügung und wir haben zwei ahm Betreuungslehrerinnen

I: Mmmh.

A: Ahm oder Beratungslehrerinnen und eine davon hat mich auch sehr unterstützt.

I: Okay. Und die Supervision. Hast du die über die Bildungsdirektion Wien angesucht, oder wurde die dir von der Direktorin vermittelt.

A: Von der Direktorin.

I: Von der Direktorin. Und bekommst du von seitens der Bildungsdirektion auch Unterstützung? Wenn ja welche?

A: Also auf den Fortbildungen, auf denen ich war, nicht nur Traumapädagogik, sondern auch sprachlich oder eben auch wegen der Induktionsphase da hat man uns schon ein paar Angebote genannt.

I: Okay.

A: Supervisionsangebote.

I: Okay.

A: Sonst weiß ich nicht so viel.

I: Aber du weißt, dass du dich bei der Bildungsdirektion Wien melden könntest bzw. nachschauen müsstest wie du darauf kommen könntest.

A: Ja.

I: So ahm. Wir sind jetzt schon bei der letzten Frage angelangt, die ist eine richtige Wunschfrage. Du kannst träumen was du willst. Und zwar das sind. Ich stelle sich mittlerweile in zwei Fragen. Was würdest du dir von seitens der Politik wünschen vor allem in Bezug auf Traumapädagogik und bzw. für den DaF/DaZ Bereich und was direkt von der Bildungsdirektion. Du kannst es auch vermischen. Es ist immer ein bisschen schwierig zu erkennen bzw. zu wissen wer für was jetzt zuständig ist.

A: Mmmh.

I: Du darfst träumen. Du darfst mir sämtliche Wünsche nennen.

A: Ahmm. Mein Traum wäre es, wenn die Politik Trauma Sensibilität als verpflichtende Ausbildung für Lehrer vorschreibt.

I: mmh. Also meinst du auch in Bezug auf Fortbildung oder in der Ausbildung selbst schon

A: In der Ausbildung selbst schon. Ich finde, dass ist so grundlegend grundlegend unabhängig davon, ob es geflüchtete Kinder gibt oder nicht. Viele Kinder sind traumatisiert und ich finde es ist essenziell für den Lehrerberuf und ich würde es mir so als Pflichtgegenstand wünschen. Nicht nur ein Gegenstand, vielleicht auch mehrere, weil es so komplex ist. Also einmal das. Ich denke, dass auch viele soziale Probleme dadurch gelöst werden könnten, dadurch. Und mehr, viel mehr, viel mehr Unterstützung also viel mehr Fachkräfte an den Schulen. Viel mehr Schulpsychologen, viel mehr Sozialbetreuer, einfach am besten viel mehr Personen, die viel mehr mit den Familien zusammenarbeiten. Also ein ganzes Konzept was dies Kinder stützt, weil das ist die Grundlage unserer Gesellschaft und das andere von der Bildungsdirektion würde ich mir Strukturen wünschen, die ähm auch diese Umsetzung auch ermöglichen. Also das es Deutschförderklassen gibt finde ich nicht förderlich für traumatisierte Kinder, weil sie wieder ausgeschlossen werden, weil sie mit anderen

traumatisierten Kindern zusammen sind, ahm es ist zu dem einem schön, dass sie dann nicht alleine sind, sozusagen, aber von der Gesellschaft her werden sie ausgeschlossen und sie lernen die Sprache meiner Meinung nach nicht so schnell dadurch. Und auch dieses ganze Konzept der Deutschförderklasse ist ja so flexibel und labil das von System her die Strukturen fehlen. Und genau das brauchen diese Kinder. Zum Beispiel ein Mika-D-Test. Die Kinder brauchen Strukturen und feste Bezugspersonen und dann kommen sie eine Deutschförderklasse und nach zwei Monaten gibt es den ersten Mika-D-Test. Im nächsten Semester ist die Zusammensetzung der Klasse wieder eine andere, weil einige den Test schaffen und dann kommt das ganze Gefüge wieder durcheinander und es ist so kontraproduktiv und ich finde es ehrlich gesagt so skandalös, weil da reproduziert sich genau das was eben die die Politik eben vorhersagt, nämlich das Menschen aus anderen Ländern arabischen Ländern eben dann nicht integrieren wollen, wie sie das eben bezeichnen, aber eigentlich machen sie sich da selbst Hürden. Also sie reproduzieren genau das vor das sie Angst haben. Und da würde ich mir einfach bessere Strukturen wünschen. Förderliche Strukturen.

I: Okay.

A: Ja. Ahhm sehr emotional

I: Ja vor allem sehr emotional, wenn man das alles life mitbekommt. Das glaube ich schon.

A: Ja.

I: Und vor allem weil wir schon vorhin mit Fachwörtern herumgesprochen haben. Quasi da fällt mir der Begriff Retraumatisierung wieder ein. Also sie werden wieder aus dem Kontext rausgerissen und etc.

A: Total. Total

I: Nagut, dann sage ich schon einmal danke. Das war jetzt wirklich das ganze Interview. Ich beende mal die Aufzeichnung

12.1.4. Transkript 4 (Lehrperson 3; durchgeführt am 25. April 2024)

I: So, zuallererst sag ich einmal danke, dass du dich für ein Interview zu Verfügung stellst. Ahm. Jetzt einmal zu ein paar kurzen allgemeinen Fragen. Weißt du wie viele Schüler sich in deiner Schule – also in der du unterrichtest sich befinden?

A: Mmmh. So ungefähr von 190 – 200 Schülerinnen und Schüler.

I: Mmh. Und weißt du auch ahm wie viele davon auch einen Migrationshintergrund haben?

A: Also ich würde jetzt einmal behaupten. Es sind mindestens 80 % mit Migrationshintergrund.

I: Und jetzt geht es noch ein bisschen genauer. Wie viel schätzt du haben einen Fluchthintergrund – also wie viele sind selbst geflohen.

A: Also auch aus den Regelklassen meinst du?

I: Mhmh.

A: Ahm. Mindestens 60%.

I: Okay. Also schon recht viele eigentlich.

A: Auf jeden Fall.

I: Also mindesten 60% von diesen 80% mit Migrationshintergrund. Oder von der gesamten Schule.

A: Ja genau von diesen 80% mindestens.

I: Okay.

I: Und weißt du auch aus welchen Kriegsgebieten diese Schüler*innen geflohen sind.

A: Mhh. Ahm Die meisten sicher aus Syrien, aus der Ukraine, ahm wir haben auch Kinder, die aus ahm anderen Ländern wie Bulgarien oder Afghanistan fliehen. Ich würde Syrien und die Ukraine als die Haupt...

I: Okay.

I: Und so von den ahm, weil es gerade so aktuell ist von Israel und Palästina habts ihr da auch schon welche oder noch nicht?

A: Haben wir auch. Es sind auch ein paar Kinder betroffen von diesem Krieg, dass sie auch ahm Familienmitglieder verloren haben.

I: Okay. Aber so dass sie dort geboren worden sind, hierher vom Krieg geflohen sind. Ist es jetzt nicht oder schon?

A: Nein das nicht.

I: Okay. Das heißt einfach Familienmitglieder...

A: Genau

I: Die. Sie sind jetzt quasi nicht aktiv davon als erstes betroffen, aber vielleicht schon

A: Genau

I: traurig oder traumatisiert.

A: Genau.

I: Ahm. Du unterrichtest hauptsächlich in einer Deutschförderklasse.

A: Genau.

I: Und ahm. Wie viel Prozent sind einmal in der Deutschförderklasse, bei denen du sagst sie sind wirklich geflohen?

A: Aufgrund vom Krieg, oder?

I: Ja, aufgrund von Krieg. Sag ma mal so.

A: Also ich glaub es sind wirklich 100 % geflohen.

I: Ahm. Wie ... Also ich frage jetzt einmal ganz direkt.

A: Mmh.

I: Wie findet bei dir der Unterricht so vorwiegend statt. Ist er eher lehrerzentriert oder Schüler*innenzentriert? Oder arbeitest du eher sehr viel mit Erarbeitungsphasen oder gibst du auch einen Wochenplan, Tagesplan? Also kannst du mir mal so ein grobes Bild vermitteln, wie du deinen Unterricht machst?

A: Also wir unterrichten auch im Team. Ahm wir setzten uns auch immer ein Wochenziel. Ahm und entwickeln dann schon quasi gemeinsam die Aufgaben für die Kinder. Ahm die Kinder erhalten aber keinen Wochenplan, den wir

abarbeiten. Ahm Er ist auf jeden Fall Schüler*innenzentriert und wir benutzen dann verschiedenen Unterrichtsmaterialien, wie Tafel oder Arbeitsblätter ahm setzten den Fokus eher auf Sprechen und Schreiben, damit sie die deutsche Sprache spielerisch quasi erarbeiten können.

I: Und hast du auch in der Deutschförderklasse auch einen fixen Stundenplan, den du einhältst.

A: Ja,

I: Okay.

A: Ich habe zehn Wochenstunden Deutsch.

I: Mmmh.

I: Okay. Das heißt die Schüler*innen wissen wann sie welches Fach haben.

A: Genau. Ahm. Die Kinder sind zwanzig Stunden in der Woche in der Deutschförderklassen und die restlichen Stunden sind sie in den Regelklassen. Ahm, das heißt jedes Kind hat seinen individuellen Stundenplan, je nachdem in welcher Regelklasse er sonst ist.

I: Okay.

A: Und ahm. Die Deutschförderklassen werden von unterschiedlichen Lehrpersonen betreut. Das heißt sie haben auch einen extra Plan wer welche Lehrperson in welcher Stunden bei ihnen ist.

I: Okay. Das haben sie auch noch. Okay.

A: Genau.

I: Ahm. Ist bei dir – ahm. Gibst du ihnen schon vor ab bekannt was ahm heute bearbeitet wird in der Stunde oder ist es eher mehr so überraschungsmäßig. Was sie bekommen, bekommen sie.

A: Also am stundenbeginn sage ich ihnen immer, was wir heute vorhaben.

I: Mmmh.

A: Aber sie wissen jetzt nicht eine Woche im Vorhinein was wir nächste Woche machen.

I: ja, ja. Du sagst wirklich also am Anfang der Stunde: „Heute lernen wir ahm die du wirst jetzt nicht Konjunktion sagen, aber die Abwandlung des Verbes“ des Zeitwortes.

A: Genau.

I: Genau. Okay. Und übst _ ahm hast du auch so typische Übungsphasen mit ihnen wo sie auch wirklich üben?

A: Also ahm Übungsphasen ahm baue ich ein, wenn wir zum Beispiel neuen Wortschatz lernen. Wenn wir Vokabeln lernen, dass wir da kurz Zeit bekommen. Und sie sich das ja aneignen und überprüfen wir quasi spielerisch mit der Tafel.

I: Okay. Das heißt die Vokabeln ähm kann man sagen lernen sie wie wahrscheinlich die Volksschüler ahm die Lernwörter. Das heißt das Wort ist dann für die Woche wichtig.

A: Genau

I: Oder?... Okay.

I: Ahm. Nimmst du – du hast vorhin gesagt du hast 100 % haben eine Fluchthintergrund – Nimmst du Rücksicht auf womöglich Traumata, die sie haben schon auf die Vorbereitung.

A: Mmmh.

I: Oder in der Differenzierung. Differenzierst du da schon wirklich in der Vorbereitung explizit.

A: Also in der Vorbereitung. Material stellen wir bereit ahm wir haben auch eben in den Deutschförderklassen eben unterschiedliche Niveaus und müssen eh schon darauf achten und ahm mit den Inhalten sind wir natürlich auch schon sehr sensibel. Auch wenn es um Kinderschutzprojekt geht. Auf jeden Fall mit dem Hintergrund.

I: Mmh. Okay. Ahm Ahm also du tust einfach differenzieren, so auf die Niveaus.

A: Mmh.

I: ... aber so Rücksicht auf ähm spezielle Rücksichtnahme auf ähm Traumata nimmst du jetzt eigentlich nicht. In der Vorbereitung.

A: Weniger. Genau.

I: okay. Es wird eher darauf auslaufen – nehme ich einmal an – du kannst mir hier auch widersprechen, du wirst wahrscheinlich auch ein bisschen reagieren wie die Schüler heute drauf sind. Wenn sie müde sind, wirst du natürlich mehr Hilfestellungen geben müssen, oder?

A: Ja.

I: Okay.

I: Also auf das nimmst du dann schon Rücksicht.

A: Ja.

I: Okay. Das passt einmal. Ähm. In der Deutschförderklasse bleiben wir einmal ganz ganz kurz im Rahmen allgemeinen Rahmen ähm ist ja doch ein sehr großer Wechsel oft. Es kommt ja sehr viel auf die Mika-D-Testung darauf an. Du wirst – also neue Schüler*innen kommen und gehen. Hast du da irgendwelche ähm besondere Maßnahmen wie du diese zuerst einmal aufnimmst die neuen Schüler oder Schüler*innen?

A: Ähm dein Video war kurz abgehakt. Ähm wie Schüler*innen in unsere Klasse kommen. Wie ich damit umgehe?

I: Genau. Welche Maßnahmen ergreifst du denn da?

A: Also auf jeden Fall einmal so Teambuilding also, dass sich die Kinder untereinander einmal kennen lernen können. Also damit das damit dieser Integrationsprozess auf jeden Fall gut abläuft ähm und ansonsten haben wir Scheibögen damit wir von den Hintergründen der Kinder erfahren, damit ich mich auch darauf einstellen kann was mich in Zukunft erwarten wird.

I: okay. Aber so in der Klasse selbst im Klassenverband so Kennenlernspiele, Teambuildungsmaßnahmen.

A: Genau

I: Ähm. Hast du da auch konkrete Formen der Anerkennung, die du davor schon mit den Schülern davor durchgehst?

A: Also wir haben Klassenregeln auf jeden Fall, die einzuhalten sind und die auch für jedes Kind gelten.

I: Genau. Okay. Erarbeitest du auch mit Ihnen konkret wie man neue Schüler*innen aufnimmt?

A: Ahm. Erlich gesagtn nein.

I: Nein? Muss auch nicht sein. Wenn es gut funktioniert. Dann ist es halt auch so. Sie sind auch Menschen, die was können also

A: Mmh.

I: Ahm. Einmal ganz kurz machst du auch Pausenaufsicht oder bekommst du auch etwas mit von Pausenaufsichten?

I: Okay. Ahm Weil eine ganz kurze Frage: Verhalten sich die Schüler*innen mit Trauma ahm anders oder eher nicht so. Also hast du das Gefühl diese Schüler*innen mit Fluchthintergrund sind / verhalten sich ein bisschen anders als andere Schüler*innen? Oder fällt dir da jetzt einmal gar kein konkreter Unterschied einmal auf?

A: Also es kommt immer auf die Traumata an, die die Kinder haben, es gibt jetzt nicht dieses eine Verhalten, was prägt. Es gibt eher Kinder, die zurückgehalten sind, ahm und alle Emotionen in sich tragen und dann gibt es eben Kinder, die alle Emotionen nach außen tragen. Also es gibt immer diese Diskrepanz das manche Kinder eben sehr aggressiv oder impulsiv handeln. Und dann gibt es auch eben andere Kinder, die es im privaten Umfeld ausdrücken.

I: Okay Also so einen konkreten Unterschied zu anderen Schüler*innen ohne einen Fluchthintergrund siehst du jetzt nicht, oder?

A: Doch schon eigentlich. Mit dem impulsiven Handeln auf jeden Fall, dass ich mein das mag, jetzt diskriminierend klingen aber fällt mir auf jeden Fall auf, dass das dominanter unter diesen Kindern ausgeprägt ist.

I: Also impulsiv auch in der Hinsicht das sie auch gewalttätig werden gegenüber anderen?

A: Auch

I: Okay.

A: Verbal auch als physisch.

I: Und dass nur einmal in der Pause.

A: Genau. Während dem Unterricht aus. Also innerhalb und außerhalb des Unterrichts.

I: Weil das leitet mich auch ähm auf ähm gleich auf die nächste Frage ähm über. Und zwar. Hast du bei Schüler*innen im Unterricht auch so in den Pausen Trauma oder traumähnliche Symptome entdeckt. Wenn ja, kannst du mir auch gleich sagen welche?

A: Ahm. Die Aggressivität ist eben sehr ausgeprägt ahm, aber es gibt auch diese Arbeitsverweigerung die sie aufgrund von Überforderung oder anderen Umständen ahm jetzt ist mir der Faden abgebrochen ahm

I: Also bei der Arbeitsverweigerung warst du gerade die unter anderen Umständen.

A: ahm also einfach auftritt.

I: mmh.

A: Genau.

I: Ist dir schon einmal aufgefallen – ich meine du hast schon vorhin gesagt es gibt ja auch Kinder, die die Gefühle nach außen hin nicht zeigen. Eher so introvertiert sind. Ahm ist dir schon einmal so aufgefallen, dass man sagt, im allgemeinen Sprachgebrauch man schaut so ins Narrenkästchen. Ist dir schon einmal so ein Blick aufgefallen also in der Fachsprache Dissoziation genannt wird. Hast du das schon einmal gemerkt?

A: Genau wir haben auch Kinder, die irgendwie in ihrer eigenen Welt leben und dann auch so durch die Klasse blicken du hast das Gefühl sie sitzen zwar hier, aber sie sind nicht hier. Also das ist auch auf jeden Fall ausgeprägt. Bei uns ja.

I: Und wie gehst du so konkret in so ahm Situationen um, wenn du merkst, der Schüler ist gerade verbal sehr gewalttätig. Er ist ein bisschen impulsiver und stört damit den Unterricht. Also wie gehst du jetzt eigentlich damit um? Oder du und deine Kollegin?

A: Okay. Wir ermahnen das Kind auf jeden Fall, wenn das nicht hilft dann holen wir es kurz raus und sprechen mit ihm und ahm versuchen das Verhalten zu reflektieren und wenn sich der Schüler oder die Schülerin einsichtig zeigt, dann kann er weiter im Unterricht teilnehmen und wenn das überhaupt nicht funktioniert, dann ahm machen wir das so. Wenn wir gerade im Teamteaching sind, dass sich dann eine Lehrperson mit dem Kind nach draußen setzt und dann weiterarbeitet so gut es geht.

I: Damit das Kinds selbst zur Ruhe kommen kann und die anderen auch wieder konzentriert arbeiten können.

A: Genau.

I: Lassen sich dadurch die anderen Schüler dadurch auch oft ablenken? Also sind sie dann unkonzentrierter nach solchen Vorfällen?

A: Wenn das Kind dann wieder zurück in die Klasse kommt?

I: Nein generell. Es war gerade diese Unterrichtsstörung, das Kind musste sich gerade irgendwie ausdrücken und es geht raus. Sind die anderen dann wieder gleich startklar oder brauchen sie auch so ein zwei Minuten, um sich zu regenerieren?

A: Ahm kommt immer darauf an wir sprechen dann immer noch mit den Schüler*innen die gerade noch in der Klasse sind was jetzt war und wie sie sich fühlen und sprechen dann kurz und machen dann weiter. Das funktioniert dann immer ganz gut.

I: Ähm gibt es sonst irgendwelche Probleme oder herausfordernde Situationen, die du dadurch hast, außer dieses Impulsive? Fällt dir sonst noch irgendetwas ein. Wo du denkst, mmm eigentlich raubt mir das schon die Nerven oder die Kraft.

A: Auf jeden Fall, dass sie ahm den Fokus nicht setzen können ähm auch die anderen ablenken und dann kommt einfach ganz viele Unruhe zustande und dieses ganze Ermahnen, das raubt mir viel Energie und dann auch manchmal der Respekt, der einfach fehlt, also den sucht man vergeblich und sie wissen einfach nicht wo genug ist und wo die Grenzen sind. Das bring mich an meine Grenzen

I: Mmmh. Ahm weil wir gerade dabei sind, ahm – bei deinen persönlichen Grenzen schließe ich jetzt einmal an. Bekommst du oder bekommt ihr auch als Lehrerteam externe Unterstützung in Form von Supervisionen etc?

A: Mmmh. Ja, wir haben Supervision und wir haben auch ahm Sozialpädagogen und Psychologen an der Schule mit denen wir auch zusammenarbeiten.

I: Und wo du auch als Lehrperson Hilfe bekommen kannst? Oder?

A: Genau. Das wurde mir auch schon an meinem ersten Schultag ahm gesagt, dass ich jederzeit kommen kann, wenn mich was persönlich bedrückt.

I: Okay

I: Ahm. Gehen wir mal weiter zur nächsten Frage. Das betrifft eigentlich auch das Personal. Ahm. Wurdest du oder das restliche Personal in der Schule über das Thema Trauma geschult oder weißt du von irgendwen, der eine Fortbildung besucht hat spezifisch dieses Themas?

A: Also im Team sind es wirklich so ein oder zwei, die sich wirklich gut mit Traumapädagogik auskennen.

I: Mmmh.

A: Aber eine Einschulung habe ich nicht erlebt.

I: Okay. Ahm. Hast du irgendetwas gemacht?

A: Leider noch nicht.

I: Es ist jetzt auch kein Vorwurf. Man hat ja auch in - sehr viele andere Verpflichtungen sagen wir verpflichtende Fortbildungen vor allem in den ersten Dienstjahren. Ja.

A: Ja, aber wir waren schon einmal auf eine Schilf und da kam dieses Thema schon einmal auf, das so eine Schilf mit diesem Schwerpunkt förderlich wäre für alle, weil eben alle mit diesen Kindern zusammenarbeiten und zutun haben.

I: Ja das wäre auch schon meine nächstes Thema - nächste Frage gewesen. Nächstes Jahr ist der Plan eine Schilf – eine Schulinterne Fortbildung

A: Das war jetzt nur einmal eine Idee, das ist noch nichts Fixes.

I: Okay.

A: Genau.

I: Aber eine Idee?

A: Genau.

I: Die Supervision, die du vorhin angesprochen hast, ahm kommt die von seiten der Bildungsdirektion Wien?

A: Ich denke ja. Ich bin da leider nicht so informiert. Aber wir haben auf jeden Fall Supervision.

I: Okay. Ich weiß jetzt nicht ob du – wenn du die folgende Frage nicht weißt, musst du sie nicht beantworten. Welche Unterstützung ahm bietet die Bildungsdirektion Wien an für euch Lehrpersonen?

A: Diese Frage kann ich leider nicht beantworten.

I: Ahm. Ich schaue nur noch ganz kurz nach, ob ich nichts vergesse, habe, bevor ich zur aller letzten Frage komme. Diese ist für die meisten eine sehr schöne Frage für die meisten. Tadat Ahm ich habe eine Unterfrage vergessen, und zwar gehen wir nochmal ganz kurz zurück zu der Situation neues Kind kommt in die Klasse. Ahm. Gibt es auch im Sinnen, wenn jetzt mehr neue Schüler*innen kommen auch Maßnahmen, die die ganze Schule betreffen. Also ich denke da so eher als ein Beispiel, da hatten sehr viele Schule wie der Ukraine-Krieg angefangen hat und die ersten Flüchtlinge kamen auch so Willkommenstafel, eigene kleine Feste organisiert. Oder auch die wichtigsten ahm Schilder in ukrainischer Sprache geschrieben. Ist das bei euch auch der Fall. Oder bzw. weißt war das einmal bei euch der Fall? Oder ist es eher jetzt so eine klasseninterne Geschichte.

A: Also als in diesem Schuljahr unter dem Schuljahr neue Kinder zu uns gekommen sind haben sie auf jeden Fall so eine Willkommensmappe bekommen mit den wichtigsten Informationen in ihrer Sprache und auch als Einstiegsmaterial in den Deutschunterricht war auch in Deutsch als in ihrer Sprache.

I: Und ahm. Du hast ja schon vorhin gesagt, ahm ihr habt schon Schulsozialarbeiter*innen und auch Schulpsycholog*innen an denen ihr euch als Lehrpersonen wenden könnt. Und ist es auch für die Schüler*innen gedacht?

A: Ja

I: Und ahm wie könnt ihr mit ihnen zusammenarbeiten? Was ... wie genau können sie euch mit der Arbeit mit Schüler*innen unterstützen. Wie kann ich mir das ungefähr vorstellen.

A: Also die ahm Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen ahm nehmen die Kinder aus dem Unterricht, sprechen mit ihnen persönlich, wenn es ahm mehrere Schüler*innen betrifft, dann haben sie auch ein gemeinsames Gespräch. Und unsere Meinung wird auch immer erfragt – also was haben wir beobachtet und was haben wir gemacht, um es zu vermeiden oder es zu fördern je nach dem und es ist dann auch so ein Teamprozess also, dass wir alle an einem Strand ziehen.

I: Okay. Das heißt... Arbeiten sie auch konkret mit Schüler*innen längerfristig? Oder eher. Schon.?

A: Ja.

I: Also auch hinsichtlich Trauma Verarbeitung, oder?

A: auch Hinsichtlich dessen.

I: Okay.

I: Das heißt es ist bei schon einiges an Unterstützung ...

A: Und wir haben eben auch eine oder zwei Personen an der Schule, die auch arabisch muttersprachig sind also an die Person können wir uns auch immer wenden. Hinsichtlich dieser Verarbeitungen.

I: Okay wenn ihr ahm eher so in Hinsicht dolmetschen, oder?

A: Nicht nur, also diese Personen sind auch ahm Psycholog*innen, soweit ich weiß. Sie kommen auch unter der Woche in die Klasse und fragen, ob alles okay ist oder ob sie irgendwelche Sachen mit ihnen besprechen muss. Hinsichtlich verhalten oder Fehlverhalten. Abgesehen von anderen zwei Frauen, die wir haben als Psycholog*innen und Sozialarbeiter.

I: Okay. Das heißt gut aufgestellt. Kann man zusammenfassen.

A: Ja, im Vergleich zu anderen Schulen auf jeden Fall. Würde ich schon sagen.

I: Okay. Ahm Dann kommen wir nämlich jetzt zur letzten Frage. Die kann man auch in zwei Fragen unterteilen. Es ist – ich sage immer – eine Traumfrage.

Du darfst dir träumen. Du darfst dir wünschen was du willst. Und zwar was würdest du dir von erstens seitens der Politik / der Regierung wünschen und was von seitens der Bildungsdirektion? Du kannst es auch vermischen

A: Mmh.

I: Denn oft weiß man nicht, wer für was zuständig ist.

A: Okay, auf jeden Fall würde ich mir wünschen, dass wir als Lehrkräfte besser auf die Umstände vorbereitet werden. Das die Ausbildung quasi eine Revolution erlebt ahm, dass mehr Praxiserfahrung gesammelt werden kann und ahm eben den neuen Umständen mit berücksichtigt werden eben und auf jeden Fall, dass jedes Kind somit die bestmögliche Förderung erhalten kann und alle persönliche sowie soziale und politische Umstände für das Kind berücksichtigt werden können. Das alle die bestmöglichen Ausgangschancen haben. Und das gar nicht das Bildungsfern und Bildungsnah ins Spiel kommt, sondern dass jeder bestmöglich gefördert werden kann.

I: So im Hinblick pädagogische Hilfestellungen da noch irgendwelche Wünsche?

A: Ahm was meinst du damit?

I: Ahm Du warst jetzt sehr stark in der Ausbildung. Dahingehend, dass mehr Unterstützungspersonal, kleiner Klassen, etc. Da kannst jetzt wirklich tr...

A: Mmmh. Ahm. Kleinere Klassen wären wünschenswert, dass die Kinder möglichst auf dem gleichen Niveau sind, ahm und dass auch in den Schulen mehr Fachpersonal ist, an die man sich wenden kann. Das sich dieses Netz an Hilfskräften. Fachpersonal viel verschränkter läuft.

I: Okay und hast du auch irgendwelche Wünsche, die auch dich betreffen, als Lehrperson, wo du denkst, hm, das wäre noch besser oder auch noch ganz gut zu haben, damit ich mich mehr ahm mehr Zeit habe um mich besser fortbilden kann ahm mich vernetzen kann was mir vielleicht auch psychisch gut geht. Hast du dahin gehend noch Wünsche?

A: Ja, also das auch ein Netzwerk mit anderen Lehrpersonen, ein Netzwerk, das immer weiterwächst und mit dem man sich austauschen kann und eben die Fortbildung und Ausbildung habe ich eben vorhin auch schon

angesprochen. Das das auf jeden Fall hin ausgebaut wird. Und ahm auch mehr Unterstützung von der Direktion oder auch Bildungsdirektion, dass auch für uns Lehrkräfte auch ein Schutz da ist. Das wir uns ahm emotional und psychisch besser auf die Umstände einstellen können.

I: Ahm. Ich habe nur eine kleine Nachfrage bezüglich zu einer deiner ersten Wünschen. Und zwar das sich die Ausbildung anpasst. Ahm welche konkreten Punkte oder Schwerpunkte sollten dann im Curriculum dann drinnen sein. Was würdest du der Politik, wenn wir jetzt den Bildungsminister hernimmt raten, was er mit den Hochschulen ausmachen könnte. Was er vielleicht für Wünsche anordnen könnte.

A: Ahm. Also im Deutschstudium ahm für Lehramt ist es so, dass wir mehrere Schwerpunkte haben, darunter ist auch der DaF/DaZ Zweit und Fremdsprache ahm angesehen und dieser Bereich gehört auf jeden Fall ausgeweitet und ahm mehr ins Zentrum gerückt. Sowie ein bisschen vernetzt mit dieser inklusiven Pädagogik, dass da auf jeden Fall etwas passiert. Plus mehr Praxiserfahrung auch an Schulen, die nicht nur Vorzeigeschulen sind.

I: Okay und auch im Hinblick auf allgemein Pädagogik. Oder findest du das, was du jetzt zu Deutsch gesagt hast, sollte das auch in den allgemeine pädagogischen Teil passen? Oder hast du noch spezielle Wünsche.

A: Auch Sonderpädagogik ist natürlich auch noch zu berücksichtigen.

I: Okay. Das heißt viel mehr so Vernetzung in – also so richtig inklusionsmäßig kann man das so sagen. Das auch mehr Vernetzung im Fachbereich drinnen ist.

A: Genau.

I: Na gut. Ahm Das war es jetzt von meiner Seite. Wenn du noch irgendwie schnell einen Wunsch äußern möchtest. Ich kann ihn nicht erfüllen aber

A: Ich möchte mich auch bedanken für das Interview.

I: Ja. Ich beende mal die Aufzeichnung.

12.1.5. Transkript 5 (Direktorin, durchgeführt am 4. Dezember 2023)

I: Nagut, dann starten wir mal mit einer ganz einfachen Frage. Wie viele Schüler ha... befinden sich in Ihrer Schule eigentliche? Wie viele davon ungefähr haben einen Fluchthintergrund oder einen Migrationshintergrund?

A: Naja da muss man jetzt einmal genau differenzieren. Also ich kann Ihnen sagen. Schüler habe ich... Ich schau Ihnen genau nach, damit Sie die aktuellen Daten haben. Ähmm 274.

I: Mmmh

A: Ahh. Fluchthintergrund tja wenn man da nur in die letzten zwei / drei Jahre geht. Kann man davon jetzt ausgehen, die jetzt in der Deutschklasse sind. Das heißt ähmm. Moment. In der Deutschklasse habe ich 21. Also darum kann man zu Recht sagen, dass man 90 % davon ausgehen kann, dass die evtl. von der Ukraine-Krise gekommen sind oder noch Syrien – Konflikt. Ja aus dem Bereich. Zumindest 90 %. Ähmm wenn man fragt nach Migrationshintergrund und Kinder mit nicht deutscher Muttersprache dann sind ma sicher so bei gut 90%.

I: Okay. Dann ist meine nächste Frage auch gleich beantwortet. Ich wollte nämlich fragen aus welchen Kriegsgebieten diese geflohen sind. Genau. Ahmm wurden Sie von – Sie können da auch einen Vergleich ziehen – also zwischen den Syrien-Konflikt und der Ukraine Krise – Wurden Sie, dass Lehrpersonal und auch die Schulwart*innen über das Thema Trauma geschult. Gab es da Fortbildungen Ähmm von der Bildungsdirektion?

A: Es gibt Fortbildungen, die man über die PH buchen kann. Aber das ist jetzt nicht so, dass wir die verpflichtet machen müssen.

I: Okay.

A: Es gibt Angebote, aber für den Schulwart glaub ich nicht. Der fällt nicht unter die PH, das der dort Fortbildungen machen könnten, dass müsste wenn dann durch die MA56 in Wien gehen. Da weiß ich nichts. Aber was Lehrpersonen betrifft gibt es dort ein breitgefächertes Angebot über die PH.

I: Okay. Und wissen Sie haben Ihre Lehrpersonen davon irgendetwas gemacht diesbezüglich, oder?

A: Ähmm. Mit Fluchthintergrund ich glaube zwei oder drei.

I: Okay. Ähmm. Also so ein richtiges Traumafortbildungen als Schilf oder Schülf gab es...?

A: Nein.

I: nicht? Okay. Und ahm. Was mich jetzt auch noch interessieren täte. Sind vor allem die Deutsch als Fremdsprachen Lehrer oder Deutsch als Zweitsprachenlehrer in den Deutschförderklassen explizit darauf geschult worden?

A: Ne, explizit nicht. Aber so dass sie das Angebot gehabt haben und die Kollegen waren auch.

I: Okay. Sehr gut. Das heißt diese Kollegen sind primär mit diesen Schüler also ...?

A: befasst. Ja. Aber es gibt auch noch gerade sehr viel andere Themen im Moment. Gerade in den letzten Jahren ahm war gerade vorrangig, dass man MS-Teams fit ist.

I: Ja das stimmt.

A: Es ist nicht der einzige Problemkreis, den wir haben.

I: Ja, ich weiß es gibt mehrere Baustellen.

A: Mmmh.

I: Genau. Bekommen Sie aber trotzdem externen Unterstützungen.

A: Wenn wir anfordern, ja. Das geht dann über die Schulpsychagogin oder der Schulsozialarbeiterin. Die hat, dann auch die Kontaktdaten und stellt im Bedarfsfall auch Kontakt her.

I: Okay passt. Und für die Lehrpersonen gibt es da...

A: Die sind im Prinzip da involviert.

I: Okay. Also Supervisionen, sowas gibt es auch, oder?

A: Haben wir auch. Lehrer können auch zur Supervision gehen. Ja.

I: Okay. Hatten Sie auch schon mal die Möglichkeit den Unterricht in der Deutschförderklasse auch zu hospitieren?

A: Ich kann jederzeit hospitieren. Und mach das auch.

I: Okay, dann gibt es da ein paar Fragen. Also ich möchte gerne wissen. Wie ist denn der Unterricht so strukturiert. Eher Lehrerzentriert oder eher so offen.

A: Die Kollegin macht das mit den unterschiedlichsten Materialien und mit den unterschiedlichsten Zugängen. Wir haben in allen Klassen Smartboards, das heißt wir machen dies auch über digitale Medien. Das ist in den unterschiedlichsten Formen je nachdem was die Kinder brauchen und nachdem ja in der Deutschklasse das Spektrum auch sehr groß ist von gerade erst angekommen bis zum Spring bereits zu zu Mangelhaft bzw. Unterrichtsfolgen können muss man da sehr stark differenzieren.

I: Okay. Sind die Kollegen alleine in der Klasse oder zu zweit?

A: Die Kollegin in der Deutschklasse ist primär alleine in der Klasse, ja.

I: Ähnm. Haben Sie vor allem die Schule bei der Ukraine-Krise irgendwelche Maßnahmen getroffen um die Schüler – die neuankommenden Schüler*innen willkommen zu heißen. Oder sind die einfach nur aufgenommen worden?

A: Da war bei uns jetzt nichts extriges. Ich habe aber auch nicht eine extra Ukraine-Klasse nicht gehabt. Es sind glaub ich nur 4 Kinder insgesamt gewesen. Die zu Deutschklasse dazugekommen sind. Okay.

I: Wurde Ihnen vor allem von Lehrpersonen das irgendwelche Auffälligkeiten in der Pausenaufsicht gibt. So dass Schüler*innen irgendwie ähnm – wie soll ich das Beschreiben – irgendwie auffälliger geworden sind. Sind sie komplett ruhig oder sehr aggressiv.

A: Nicht im Zusammenhang mit der Ukraine-Krise. Nein.

I: Okay. Also auch nicht Okay.

A: Nein

I: Und gab es schon irgendwelche ähnm Meldungen oder Rückmeldungen, ob die Schüler so Trauma oder Traumaähnliche Symptomen zeigten

A: Wir hatten einmal Traumapädagogik vor 2 oder 3 Jahren im Zusammenhang mit der Syrienkrise.

I: Okay.

A: War da auch ein Workshop in der Schule bzw. wurde über die Schulsozialarbeiterin und Schulpsychagogin extra eine Organisation – ich weiß jetzt nicht – wie die heißt organisiert, die das im Rahmen im – indessen was von der Bildungsdirektion angeboten wird – am Standort mit 4 bis 5 Kinder gearbeitet hat.

I: Ah. Sehr gut. Das heißt da gibt es auch wieder Kontakte wo man zurückgreifen könnten. Falls dies passiert.

A: Ja

I: Okay. Ähm. Die nächste Frage ham ma jetzt auch schon. Ähm. In der Deutschförderklasse. Gibt es hier irgendwie im Unterricht irgendwelche Probleme oder herausfordernde Situationen, die vielleicht die Lehrperson ähm betreffen. Die dann schon sehr mitnehmen oder ist das eigentlich ganz harmlos oder.

A: Naja harmlos. Für einen Außenstehenden mag das alles nicht harmlos sein. Aber für uns ist es State of the Art. Es ist jetzt nichts Außergewöhnliches. Und im Vergleich zu anderen Standorten, die vor allem mit ukrainischen Kindern sehr zu kämpfen hatten. Kann ich das für meinen Standort nicht – wie soll man sagen – verifizieren. Ja, es läuft eigentlich ganz gut. Sie sind sehr willig die Kinder, die wir haben und versuchen ihr Bestes und sie sind auch interessiert daran die deutsche Sprache zu erlernen. Ja.

I: Okay. Ähm. Welche – also jetzt haben wir schon kurz angeschnitten- welche Unterstützung bietet, die Bildungsdirektion Wien. Für Sie als Direktion als Schulleiterin oder generell für Lehrpersonen an? Also welche Unterstützungsmöglichkeiten.

A: Es ist auf allen Fällen so, dass man als Direktorin oder als Lehrkraft suchen gehen muss. Ja es kommt sehr viel Informationsmaterial herein.

I: Aha.

A: Da muss man halt aussuchen was passt und manchmal muss man halt speziell nachfragen. Was man halt braucht.

I: Okay, das heißt es wirklich so ein beten und bitten.

A: Naja. Teilweise kommt sehr viel an Info herein, da braucht man es aber noch nicht. Wenn man es dann braucht, dann geht man auf die Suche und ja dann geht es auch oft viel über Fragen über Schulpsychagogin und Schulsozialarbeit, die dann sehr wohl ihre Kontaktstellen haben. Weil in der Flut an dessen was alles hereinkommt, wir bekommen ja zu einem ganz breiten Spektrum an Bildung Materialien. Und da dann da im Bedarfsfall genau, dass hier herauszufiltern ist manchmal halt ein bisschen schwierig. Aber es ist machbar.

I: Das heißt es gibt

A: .. und aufteilen und jeder hat dann sein Fachgebiet. Für mich ist die Ansprechpartner in solchen Fällen die Schulpsychagogin. In der Bildungsdirektion kann ich noch die Schulpsychologin anrufen bzw. meinem SQM ja und dann bekommt man die Informationen, die halt möglich sind.

I: Okay. Das heißt es ist etwas da, aber man muss bitten bzw. selber darum schauen.

A: Naja, man muss da schon differenzieren. Man bekommt schon sehr viel. Es ist halt dann oft zu einem Zeitpunkt, wo man es nicht braucht, und dann muss man suchen gehen.

I: ja.

A: Es ist nicht so, dass von der Bildungsdirektion nichts kommt. Das kann ich nicht sagen.

I: Man muss dann halt die E-Mails wieder durchsuchen.

A: Naja. Ja. Vor allem. Eben

I: Da muss man sich wieder dransetzen. Ich weiß man bekommt ziemlich viele E-Mails und dann genau ...

A: Ja. Okay. Passt.

I: Bei der letzten Frage dürfen Sie jetzt träumen, wünschen alles Mögliche. Und zwar geht es darum: Was würden Sie sich von Seiten – also erstens von Seitens der Politik und dann noch von Seitens der Bildungsdirektion wünschen. Sie dürfen da wirklich träumen.

A: Ja. Klare Ansprechpartner.

I: Okay?

A: Das ist oft die Schwierigkeit.

I: Also von der Bildungsdirektionsseite.

A: Ja. Auch von der Bundesministeriumsseite. Klare Ansprechpartner, die dann verlässlich erreichbar sind.

I: Okay.

A: Die sich auch auskennen. Die kompetent sind und auch eine klare Ansage geben. Wie etwas zu händeln ist.

I: Okay und sonst wunschlos glücklich. Sie dürfen wirklich träumen.

A: Ja. Nochmal man muss sich es dann eh am Standort im Prinzip so regeln, dass es funktioniert. Ja. Man ist da dann sehr wohl in seiner Autonomie, wie man Dinge regeln muss. Es kann nicht zentral alles gesteuert sein, weil das so individuelle ist. Ja, dass man da als Schule als Standort seinen Weg finden muss.

I: Also, das heißt eine klare Ansprechperson.

A: Also eine klare Ansprechperson, die man erreicht, auch noch an einem Freitag um die Mittagszeit noch. Das wäre super.

I: Ja, sehr oft sind Sie dann in der Mittagspause oder gar nicht mehr erreichbar.

A: Genau.

I: Na gut, *****. Das war das Interview. Danke nochmals, dass Sie sich zur Verfügung gestellt haben.

A: Gerne.

12.2. Datenauswertung

	Wünsche	Erkennen von Traumata	Supervision und Intervention	Lehren und Lernen	Wertschätzung	Rituale	Fortbildungen	Trauma-Teams	einfache Arbeitsanweisung	Partizipation	Kooperation	Vertrauen und Transparenz	Sicherheit	positives Schulklima	Kontinuität
Transkript 5	Es ist auf allen Fällen so, dass man als Direktorin oder als Lehrkraft suchen gehen muss. Ja es kommt sehr viel Informationsmaterial herein. I: Aha. A: Da muss man halt		Okay. Also Supervisionen, so was gibt es auch, oder? A: Haben wir auch. Lehrer können auch zur Supervision gehen. Ja. Transkript D1: 25 - 26 (0)	Die Kollegin macht das mit den unterschiedlichsten Materialien und mit den unterschiedlichsten Zugänge. Wir haben in allen Klassen Smartboards, das heißt wir machen dies			Es gibt Fortbildungen, die man über die PH buchen kann. Aber das ist jetzt nicht so, dass wir die verpflichtet machen müssen. Transkript D1: 6 - 6 (0) Es gibt Angebote, aber für				Genau. Bekommen Sie aber trotzdem externen Unterstützungen. A: Wenn wir anfordern, ja. Das geht dann über die Schulpsychologin oder der Schulsozialarbeiterin. Die hat, dann				

aussuchen was passt und manchmal muss man halt speziell nachfragen. Was man halt braucht.

Transkript
D1: 48 -
50 (0)

a. Klare Ansprechpartner.
I: Okay?

A: Das ist oft die Schwierigkeit.

I: Also von der

auch über digitale Medien. Das ist in den unterschiedlichsten Formen je nachdem was die Kinder brauchen und nachdem ja in der Deutschklasse das Spektrum auch sehr groß ist von gerade erst angekommen bis zum Spring bereits zu Mangelhaft bzw.

den Schulpfortbildungswart glaub ich nicht. Der fällt unter die PH, das der dort Fortbildungen machen könnten, dass müsste wenn dann durch die MA56 in Wien gehen. Da weiß ich nichts. Aber was Lehrpersonen betrifft gibt es dort ein breiteres Angebot

auch die Kontaktdaten und stellt im Bedarfsfall auch Kontakt her.

Transkript
D1: 21 -
22 (0)

Und gab es schon irgendwelche ähnm Meldungen oder Rückmeldungen, ob die Schüler so Trauma oder Traumaähnliche

Bil-
dungsdi-
rektions-
seite.

A: Ja.
Auch
von der
Bundes-
ministeri-
umsseite
. Klare
An-
sprech-
partner,
die dann
verläss-
lich er-
reichbar
sind.

I: Okay.

A: Die
sich
auch
aus-
kenne.
Die kom-
petent
sind und
auch
eine
klare An-
sage

Unter-
richtfol-
gen kön-
nen
muss
man da
sehr
stark dif-
ferenzie-
ren.

Transkript
D1: 30 -
30 (0)

Die Kol-
legin in
der
Deutsch-
klasse ist
primär
alleine in
der
Klasse,
ja.

Transkript
D1: 32 -
32 (0)

Ja, es
läuft ei-
gentlich

über die
PH.

Transkript
D1: 8 - 8
(0)

ich
glaube
zwei
oder
drei.

Transkript
D1: 10 -
10 (0)

Okay.
Ähmm.
Also so
ein richti-
ges
Trauma-
fortbil-
dungen
als Schilf
oder
Schülf
gab
es...?

A: Ne

Sympto-
men
zeigten

A: Wir
hatten
einmal
Trauma-
pädago-
gik vor 2
oder 3
Jahren
im Zu-
sam-
men-
hang mit
der Syri-
enkrise.

I: Okay.

A: War
da auch
ein
Work-
shop in
der
Schule
bzw.
wurde
über die
Schulso-
zialarbei-
terin und

geben.
Wie et-
was zu
händeln
ist.

Transkript
D1: 64 -
70 (0)

Nochmal
man
muss
sich es
dann eh
am
Standort
im Prin-
zip so re-
geln,
dass es
funktio-
niert. Ja.
Man ist
da dann
sehr
wohl in
seiner
Autono-
mie, wie
man
Dinge re-
geln
muss. Es

ganz gut.
Sie sind
sehr wil-
lig die
Kinder,
die wir
haben
und ver-
suchen
ihr bes-
tes und
sie sind
auch in-
teressiert
daran
die deut-
sche
Sprache
zu erler-
nen. Ja.

Transkript
D1: 46 -
46 (0)

Transkript
D1: 11 -
12 (0)

nicht?
Okay.
Und
ahhm.
Was
mich
jetzt
auch
noch in-
teressie-
ren täte.
Sind vor
allem die
Deutsch
als
Fremd-
sprachen
Lehrer
oder
Deutsch
als
Zweit-
spra-
chenleh-
rer in
den
Deutsch-
förder-
klassen
explizit

Schul-
psycha-
gogin
extra
eine Or-
ganisa-
tion – ich
weiß
jetzt
nicht –
wie die
heißt or-
ganisiert,
die das
im Rah-
men im –
indessen
was von
der Bil-
dungsdi-
rektion
angebo-
ten wird
– am
Standort
mit 4 bis
5 Kinder
gearbei-
tet hat.

Transkript
D1: 39 -
42 (0)

kann
nicht
zentral
alles ge-
steuert
sein, weil
das so
individu-
elle ist.
Ja, dass
man da
als
Schule
als
Standort
seinen
Weg fin-
den
muss.

Transkript
D1: 72 -
72 (0)

Also, das
heißt
eine
klare An-
sprech-
person.

A: Also
eine
klare

darauf
geschult
worden?

A: Ne,
explizit
nicht.
Aber so
dass sie
das An-
gebot
gehabt
haben
und die
Kollegen
waren
auch.

I: Okay.
Sehr gut.
Das
heißt
diese
Kollegen
sind pri-
mär mit
diesen
Schüler
also ...?

A: be-
fasst. Ja.
Aber es
gibt auch
noch

und auf-
teilen
und je-
der hat
dann
sein
Fachge-
biet. Für
mich ist
die An-
sprech-
partner
in sol-
chen
Fällen
die
Schul-
psycha-
gogin. In
der Bil-
dungsdi-
rektion
kann ich
noch die
Schul-
psycho-
login an-
rufen
bzw.
meinem
SQM ja
und
dann be-
kommt
man die

An-
sprech-
person,
die man
erreicht,
auch
noch an
einem
Freitag
um die
Mittags-
zeit
noch.
Das
wäre su-
per.

Transkript
D1: 73 -
74 (0)

gerade
sehr viel
andere
Themen
im Mo-
ment.
Gerade
in den
letzten
Jahren
ahh war
gerade
vorrän-
gig, dass
man MS-
Teams fit
ist.

Transkript
D1: 13 -
16 (0)

Informa-
tionen,
die halt
möglich
sind.

Transkript
D1: 54 -
54 (0)

Transkript 4	Okay, auf jeden Fall würde ich mit wün- schen, dass wir als Lehr- kräfte besser auf die	Also es kommt immer auf die Trau- mata an, die die Kinder haben, es gibt jetzt nicht die- ses eine	Ja, wir haben Supervi- sion und wir ha- ben auch ahm So- zialpäda- gogen und Psycho- logen an der	Ahm wir setzten uns auch immer ein Wo- chenziel. Ahm und entwi- ckeln dann schon quasi ge- meinsam	Also auf jeden Fall ein- mal so Team- building also, dass sich die Kinder unterei- nander einmal	Und hast du auch in der Deutsch- förder- klasse auch ei- nen fixen Stunden- plan, den du ein- hältst.	Also im Team sind es wirklich so ein oder zwei, die sich wirklich gut mit	Also die ahm So- zialarbei- ter*innen und Psycho- log*in- nen ahm nehmen die Kin- der aus den Un- terricht,	Also wir unter- richten auch im Team.	Und hast du auch in der Deutsch- förder- klasse auch ei- nen fixen Stunden- plan, den du ein- hältst.	Ahm wir setzten uns auch immer ein Wo- chenziel.	Also auf jeden Fall ein- mal so Team- building also, dass sich die Kinder unterei- nander einmal
--------------	--	--	---	--	--	--	--	---	---	--	---	--

Transkript
4: 37 - 37
(0)

Also die
ahm

Transkript
4: 37 - 37
(0)

Umstände vorbereitet werden. Das die Ausbildung quasi eine Revolution erlebt ahm, dass mehr Praxiserfahrung gesammelt werden kann und ahm eben die neuen Umständen mit berücksichtigt werden eben und auf jeden Fall, dass jedes Kind somit die	Verhalten, was prägt. Es gibt eher Kinder, die zurückgehalten sind ahm und alle Emotionen in sich tragen und dann gibt es eben Kinder die alle Emotionen nach außen tragen. Also es gibt immer diese Diskrepanz das manche Kinder eben sehr aggressiv oder impulsiv	Schule mit denen wir auch zusammenarbeiten. Transkript 4: 115 - 115 (0) I: Und wo du auch als Lehrperson Hilfe bekommen kannst? Oder? A: Genau. Das wurde mir auch schon an meinem ersten Schultag ahm gesagt, dass ich jederzeit	die Aufgaben für die Kinder. Ahm die Kinder erhalten aber keinen Wochenplan den wir abarbeiten. Ahm Er ist auf jeden Fall Schüler*innen-zentriert und wir benutzen dann verschiedenen Unterrichtsmaterialien, wie Tafel oder Arbeitsblätter ahm setzten den Fokus eher	kennen lernen können. Also damit dieser Integrationsprozess auf jeden Fall gut abläuft ahm und ansonsten haben wir Schebögen damit wir von den Hintergründen der Kinder erfahren, damit ich mich auch darauf einstellen kann was mich in Zukunft	A:Ja, Transkript 4: 38 - 39 (0)	Traumapädagogik auskennen. Transkript 4: 120 - 120 (0) Aber eine Einschulung habe ich nicht erlebt Transkript 4: 122 - 122 (0) a, aber wir waren schon einmal auf eine Schilf und da kam dieses Thema schon einmal	sprechen mit ihnen persönlich wenn es ahm mehrer Schüler*innen betrifft, dann haben sie auch ein gemeinsames Gespräch. Und unsere Meinung wird auch immer erfragt – also was haben wir beobachtet und was haben wir gemacht um es zu vermeiden oder	Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen ahm nehmen die Kinder aus den Unterricht, sprechen mit ihnen persönlich wenn es ahm mehrer Schüler*innen betrifft, dann haben sie auch ein gemeinsames Gespräch. Und unsere Meinung wird auch immer erfragt –	A:Ja, Transkript 4: 38 - 39 (0) Okay. Das heißt die Schüler*innen wissen wann sie welches Fach haben. A: Genau. Ahm. Die Kinder sind zwanzig Stunden in der Woche in der Deutschförderklassen und die restlichen Stunden sind sie in den Regelklassen. Ahm, das heißt jedes	Okay. Das heißt die Schüler*innen wissen wann sie welches Fach haben. A: Genau. Ahm. Die Kinder sind zwanzig Stunden in der Woche in der Deutschförderklassen und die restlichen Stunden sind sie in den Regelklassen. Ahm, das heißt jedes	kennen lernen können. Also damit dieser Integrationsprozess auf jeden Fall gut abläuft ahm und ansonsten haben wir Schebögen damit wir von den Hintergründen der Kinder erfahren, damit ich mich auch darauf einstellen kann was mich in Zukunft
---	---	---	--	--	---------------------------------	--	---	--	--	---	--

best-mögliche Förderung erhalten kann und alle persönliche sowie soziale und politische Umstände für das Kind berücksichtigt werden können. Das alle die best-möglichen Ausgangschancen haben. Und das gar nicht das Bildungsfern und	handeln. Und dann gibt es auch eben andere Kinder, die es im privaten Umfeld ausdrücken. Transkript 4: 87 - 87 (0) Mit dem impulsiven Handeln auf jeden Fall, dass ich mein das mag, jetzt diskriminierend klingen aber fällt mir auf jeden Fall auf, dass das	kommen kann, wenn mich was persönlich bedrückt. Transkript 4: 116 - 117 (0) Die Supervision, die du vorhin angesprochen hast ahm kommt die von seitens der Bildungsdi-rektion Wien? A: Ich denke ja. Ich bin da leider nicht so informiert.	auf sprechen und schreiben, damit sie die Deutsche Sprache spielerisch quasi er-arbeiten können. Transkript 4: 37 - 37 (0) Also ahm Übungsphasen ahm baue ich ein wenn wir zum Beispiel neuen Wortschatz lernen. Wenn wir Vokabeln	erwarten wird. Transkript 4: 76 - 76 (0)	auf, das so eine Schilf mit diesem Schwerpunkt wäre für alle, weil eben alle mit diesen Kindern zusammen-ar-beite und zutun haben. Transkript 4: 126 - 126 (0)	es zu fördern je nach dem und es ist dann auch so ein Team-prozess also dass wir alle an einem Strand ziehen. Transkript 4: 142 - 142 (0) Und wir haben eben auch eine oder zwei Personen an der Schule, die auch arabisch	also was haben wir beobachtet und was haben wir gemacht um es zu vermeiden oder es zu fördern je nach dem und es ist dann auch so ein Team-prozess also dass wir alle an einem Strand ziehen. Transkript 4: 142 - 142 (0) Und wir haben	sind sie in den Regel-klassen. Ahm, das heißt jedes Kind hat seinen indi-viduellen Stunden-plan, je nachdem in welcher Regel-klasse er sonst ist. Transkript 4: 43 - 44 (0) Und ahm. Die Deutsch-förder-klassen werden von unterschiedli-chen	Kind hat seinen indi-viduellen Stunden-plan, je nachdem in welcher Regel-klasse er sonst ist. Transkript 4: 43 - 44 (0) Also als in diesem Schul-jahr unter dem Schul-jahr neue Kinder zu uns gekommen sind haben sie auf jeden Fall so	erwarten wird. Transkript 4: 76 - 76 (0)
---	--	--	--	---	---	--	---	---	---	---

Bil- dungs- nah ins Spiel kommt, sondern dass je- der best- möglich gefördert werden kann. Transkript 4: 157 - 157 (0) Kleinere Klassen wären wün- schens- wert, dass die Kinder mög- lichst auf dem glei- chen Ni- veau sind ahm und dass auch in den	domi- nanter unter diesen Kindern ausge- prägt ist. Transkript 4: 89 - 89 (0) Also im- pulsiv auch in der Hin- sicht das sie auch gewalttä- tig wer- den ge- genüber ande- ren? A: Auch I: Okay. Transkript 4: 90 - 92 (0)	Aber wir haben auf jeden Fall Su- pervi- sion. Transkript 4: 133 - 134 (0) Also in der Vor- berei- tung. Material stellen wir bereit ahm wir haben auch eben in den	lernen, dass wir da kurz Zeit be- kommen. Und sie sich das ja aneig- nen und überprü- fen wir quasi spiele- risch mit der Ta- fel. Transkript 4: 56 - 56 (0)	mutter- sprachig sind also an die Person können wir uns auch im- mer wenden. Hinsicht- lich die- ser Ver- arbeitun- gen. Transkript 4: 149 - 149 (0)	eben auch eine oder zwei Perso- nen an der Schule, die auch arabisch mutter- sprachig sind also an die Person können wir uns auch im- mer wenden. Hinsicht- lich die- ser Ver- arbeitun- gen. Transkript 4: 149 - 149 (0)	Lehrper- sonen betreut. Das heißt sie haben auch ei- nen extra Plan wer welche Lehrper- son in welcher Stunden bei ihnen ist. Transkript 4: 46 - 46 (0) hm. Ist bei dir – ahm. Gibst du ihnen schon vor ab bekannt was ahm heute bearbei- tet wird	eine Will- kom- mens- mappe bekom- men mit den wichtigs- ten Infor- mationen in ihrer Sprache und auch als Ein- stiegs- material in den Deutsch- unter- richt war auch in Deutsch als in ih- rer Spra- che. Transkript 4: 138 - 138 (0)
---	--	--	--	--	---	---	---

Schulen mehr Fachpersonal ist, an die man sich wenden kann. Das sich dieses Netz an Hilfskräften. Fachpersonal viel verschränkter läuft.

Transkript
4: 161 -
161 (0)

Ja, also das auch ein Netzwerk mit anderen Lehrpersonen, ein Netzwerk, das immer

Verbal auch als physisch.
I: Und dass nur einmal in der Pause.
A: Genau. Während dem Unterricht aus. Also innerhalb und außerhalb des Unterrichts.

Transkript
4: 93 - 95
(0)

Die Aggressivität ist eben sehr ausgeprägt

Deutschförderklassen eben unterschiedliche Niveaus und müssen eh schon darauf achten und ahm mit den Inhalten sind wir natürlich auch schon sehr sensibel. Auch wenn es um Kinder-schutzprojekt geht. Auf jeden Fall mit dem Hintergrund.

in der Stunde oder ist es eher mehr so überrauschungs-mäßig. Was sie bekommen, bekommen sie.

A: Also am stundenbeginn sage ich ihnen immer, was wir heute vorhaben.

Transkript
4: 49 - 50
(0)

Also auf jeden Fall einmal so

weiter wächst und mit dem man sich austauschen kann und eben die Fortbildung und Ausbildung habe ich eben vorhin auch schon angesprochen. Das das auf jeden Fall hin ausgebaut wird. Und ahm auch mehr Unterstützung von der Direktion oder

ahm aber es gibt auch diese Arbeitsverweigerung die sie aufgrund von Überforderung oder anderen Umständen

Transkript 4: 97 - 97 (0)

Genau wir haben auch Kinder, die irgendwie in ihrer eigenen Welt leben und dann auch so durch die

Transkript 4: 63 - 63 (0)

aber so Rücksicht auf ähm spezielle Rücksichtnahme auf ahm Traumata nimmst du jetzt eigentlich nicht. In der Vorbereitung.

A: Weniger. Genau.

Transkript 4: 66 - 67 (0)

Team-building also, dass sich die Kinder untereinander einmal kennenlernen können. Also damit das damit dieser Integrationsprozess auf jeden Fall gut abläuft ahm und ansonsten haben wir Scheibögen damit wir von den Hintergründen der Kinder erfahren,

auch Bildungsdi-
rektions-
dass
auch für
uns
Lehr-
kräfte
auch ein
Schutz
da ist.
Das wir
uns ahm
emotio-
nal und
psy-
chisch
besser
auf die
Umstän-
den ein-
stellen
können.

Transkript
4: 163 -
163 (0)

Ahm.
Also im
Deutsch-
studium
ahm für
Lehramt

Klasse
blicken
du hast
das Ge-
fühl sie
sitzen
zwar hier
aber sie
sind
nicht
hier.
Also das
ist auch
auf jeden
Fall aus-
geprägt.
Bei uns
ja.

Transkript
4: 103 -
103 (0)

Auf je-
den Fall,
dass sie
ahm den
Fokus
nicht set-
zen kön-
nen ähm
auch die
anderen
ablenken

damit ich
mich
auch da-
rauf ein-
stellen
kann
was
mich in
Zukunft
erwarten
wird.

Transkript
4: 76 - 76
(0)

Also wir
haben
Klassen-
regeln
auf jeden
Fall, die
einzuhal-
ten sind
und die
auch für
jedes
Kind gel-
ten.

Transkript
4: 80 - 80
(0)

ist es so, und
dass wir dann
mehrere kommt
Schwer- einfach
punkte ganz
haben, viele Un-
darunter ruhe zu-
ist auch stande
der
DaF/DaZ Transkript
Zweit 4: 113 -
und 113 (0)
Fremd-
sprache
ahm an-
gesehen
und die-
ser Be-
reich ge-
hört auf
jeden
Fall aus-
geweitet
und ahm
mehr ins
Zentrum
gerückt.
Sowie
ein biss-
chen
vernetz
mit die-
ser inklu-
siven

Wir er-
mahnen
das Kind
auf jeden
Fall,
wenn
das nicht
hilft dann
holen wir
es kurz
raus und
sprechen
mit ihm
und ahm
versu-
chen das
Verhal-
ten zu
reflektie-
ren und
wenn
sich der
Schüler
oder die
Schüle-
rin ein-
sichtig
zeigt,
dann
kann er
weiter im
Unter-
richt

Pädagogik, dass da auf jeden Fall etwas passiert. Plus mehr Praxiserfahrung auch an Schulen, die nicht nur Vorzeigeschulen sind.

Transkript
4: 165 -
165 (0)

Auch Sonderpädagogik ist natürlich auch noch zu berücksichtigen.

teilnehmen und wenn das überhaupt nicht funktioniert dann ahm machen wir das so. Wenn wir gerade im Teamteaching sind, dass sich dann eine Lehrperson mit dem Kind nach draußen setzt und dann weiterarbeitet so gut es geht.

I: Okay.
Das
heißt viel
mehr so
Vernet-
zung in –
also so
richtig In-
klusions-
mäßig
kann
man das
so sa-
gen. Das
auch
mehr
Vernet-
zung im
Fachbe-
reich
drinnen
ist.

Transkript
4: 167 -
168 (0)

Transkript
4: 105 -
105 (0)

Also als
in die-
sem
Schul-
jahr un-
ter dem
Schul-
jahr
neue
Kinder
zu uns
gekom-
men sind
haben
sie auf
jeden
Fall so
eine Will-
kom-
mens-
mappe
bekom-
men mit
den
wichtigs-
ten Infor-
mationen
in ihrer
Sprache

und auch als Einstiegs-material in den Deutsch-unterricht war auch in Deutsch als in ihrer Sprache.

Transkript
4: 138 -
138 (0)

Transkript 3	Ahmm. Mein Traum wäre es, wenn die Politik Trauma Sensibilität als verpflichtende Ausbildung für Lehrer vor-schreibt.	Und eigentlich habe ich bei sehr vielen Kindern Symptome gesehen. Bei einem Jungen war es klas-sisch, so wie es in Büchern	Ja ich hatte letztes Jahr mein erstes Jahr, das war sehr extrem. Da hatte ich eine Supervi-sion.	viel fron-tal Unter-richt Transkript 3: 26 - 26 (0) Wobei es immer ahm viele Spiele gibt, wo die Kin-der	Ahmm. Es be-ginnt ei-gentlich beim Formel-len. Es kommen am An-fang im-mer die Eltern mit zur Vorstel-lung. Und wir	Also wir haben da im-mer eine feste Struktur. Am Mon-tag erar-beiten wir im-mer die neuen Wörter. Am Dienstag machen sie - ist	Also ahm ich beschäf-tige mich seit vier Jahren mit dem Thema und seit ich an der Schule bin halt mit dem Thema Trauma und seit	Und zwei Kollegin-nen ha-ben sich noch da-mit be-schäftig und wir haben eine Ar-beits-gruppe gebildet, wo wir Trauma Sensibili-tät an	nd an der Schule bin ein halb Jahre wo ich halt nur in den Deutsch-förder-klassen und in den KSDU war und mit	Und zwei Kollegin-nen ha-ben sich noch da-mit be-schäftig und wir haben eine Ar-beits-gruppe gebildet, wo wir Trauma Sensibili-tät an	Also wir haben da im-mer eine feste Struktur. Am Mon-tag erar-beiten wir im-mer die neuen Wörter. Am Dienstag machen sie - ist	Ahmm. Es be-ginnt ei-gentlich beim Formel-len. Es kommen am An-fang im-mer die Eltern mit zur Vorstel-lung. Und wir	Und wir stellen uns dem Kind vor. Und dann am ersten Tag in der Klasse ahhm machen wir ei-gentlich nichts speziel-es, aber
--------------	---	--	--	--	---	--	---	---	---	---	--	---	--

I: mmhe. Also meist du auch in Bezug auf Fortbildung oder in der Ausbildung selbst schon	steht. Das war sehr ext-rem. Da haben auch sehr erfahrene Lehrer ahm gesagt, dass sie das noch nie hatten. Also ich finde das das eine Ausnahme war. Die Regel ist schon, dass ich ahm das ich sehr viele Trauma Symptome beobachtet habe. Also was ein	Transkript 3: 150 - 150 (0) Die steht uns zur Verfügung und wir haben zwei ahm Betreuungsl-ehrerinnen I: Mmmh. A: Ahm oder Be-ratungs-lehrerinnen und eine da-von hat mich auch sehr unterst-ützt. Transkript 3: 152 - 154 (0)	selber spielen. Das kann sein, dass ich zwei Stunden am Tag Frontal-unter-richt ma-che und die restli-chen zwei Stunden am Tag nur Spiele spielen um das zu festi-gen. Ahhm und am Diens-tag. Also wir ha-ben da immer eine feste Struktur. Am	informie-ren die Eltern dann über die Umstän-den zur Mika-D und wie wichtig es ist, dass ahm sie schnell Deutsch lernen. Transkript 3: 54 - 54 (0) Und wir stellen uns dem Kind vor. Und dann am ersten Tag in der Klasse ahhm machen wir	es nur selbstän-diges Ar-beiten. Da be-kommen sie so ein Ar-beitspa-ket wo sie das am Mon-tag ge-lernter einfach nur wie-derho-len, wie-derholen und festi-gen und das ganz selbstän-dig ma-chen. Und ... ja ... die restliche Tagen lernen wir ein bisschen	ich an der Schule bin spe-ziell mit Trauma-pädagok. Transkript 3: 73 - 73 (0) Also ich ähmm habe ein Seminar besucht und bilde mich pers-önlich wei-ter. Ohne Zertifi-kate Wir haben eine Kol-legin, die macht gerade die Aus-bildung zum – ich	der Schule etablie-ren wol-len. Und das ar-beiten wir ge-rade aus. Und unsere Direkto-rin ist sehr of-fen da-für. Transkript 3: 141 - 141 (0)	geflüch-tete Kin-der gear-beitet habe Mmmh. I: Mmmh. A: Ein bisschen was, halt. I: Was ist die KSDU? A: Das ist die – jetzt habe ich die Ab-kürzung verges-sen. Ahh. Klasse mit Ahja ir-gendwas mit Klasse	der Schule etablie-ren wol-len. Und das ar-beiten wir ge-rade aus. Und unsere Direkto-rin ist sehr of-fen da-für. Transkript 3: 141 - 141 (0)	es nur selbstän-diges Ar-beiten. Da be-kommen sie so ein Ar-beitspa-ket wo sie das am Mon-tag ge-lernter einfach nur wie-derho-len, wie-derholen und festi-gen und das ganz selbstän-dig ma-chen. Und ... ja ... die restliche Tagen lernen wir ein bisschen	informie-ren die Eltern dann über die Umstän-den zur Mika-D und wie wichtig es ist, dass ahm sie schnell Deutsch lernen. Transkript 3: 54 - 54 (0) Das heißt die Hefte stehen bereit und das eigene Fach. Die eige-nen Jetzt läu-tet es gerade.	es gibt so eine kleine Vorstell-runde mit der Klasse. Und dann – ich be-reite im-mer dann schon immer alle Un-terlagen für alle Kinder vor. Transkript 3: 56 - 56 (0)
--	---	--	--	---	--	---	--	---	--	--	--	--

sind traumati- siert und ich finde es ist es- senziell für den Lehrer- beruf und ich würde es mir so als Pflicht- gegen- stand wün- schen. Nicht nur ein Ge- gen- stand, vielleicht auch mehrere, weil es so kom- plex ist. Also ein- mal das. Ich denke, dass auch viele	Trauma sein könnte, man weiß es ja nie. Transkript 3: 75 - 75 (0) Also bei diesen einen Schüler war es dann schon so, dass ... Der hatte eine ext- reme Ge- schichte. Der hat es auch diagnos- tiziert be- kommen, dass er Pt Ptsd hat. Ahhm.	Okay. Und die Supervi- sion. Hast du die über die Bil- dungsdi- rektion Wien an- gesucht, oder wurde die dir von der Direkto- rin ver- mittelt. A: Von der Di- rektorin Transkript 3: 155 - 156 (0)	Montag erarbei- ten wir immer die neuen Wörter. Am Dienstag machen sie - ist es nur selbstän- diges Ar- beiten. Da be- kommen sie so ein Ar- beitspa- ket wo sie das am Mon- tag ge- lernter einfach nur wie- derho- len, wie- derho- len, wie- derholen und festi- gen und das ganz	eigent- lich nichts speziel- les, aber es gibt so eine kleine Vorstell- runde mit der Klasse. Und dann – ich be- reite im- mer dann schon immer alle Un- terlagen für alle Kinder vor. Transkript 3: 56 - 56 (0) Da hat- ten wir kein rich- tiges	Gram- matik, das ma- chen wir wieder frontal und wir festigen es dann wieder mit Spie- len wo es dann nicht mehr lehrer- zentriert ist. Transkript 3: 28 - 28 (0) Sie be- kommen Arbeits- pakete und sie bekom- men ei- gentlich immer Arbeits- blätter	glaube Master – ich glaube das ist ein Mas- terstu- dium. Transkript 3: 137 - 137 (0) Und zwei Kollegin- nen ha- ben sich noch da- mit be- schäftigt und wir haben eine Ar- beits- gruppe gebildet, wo wir Trauma Sensibili- tät an der Schule etablie- ren	Schwer- punkt Deutsch und Uk- rainisch. Transkript 3: 16 - 20 (0) Das war als der Ukraine Krieg be- gonnen hat. Ahh. Da hat Die Regie- rung hat die soge- nannten KSDUs einge- führt, weil es angeb- lich kei- nen Platz gab für die und dann ka- men	Gram- matik, das ma- chen wir wieder frontal und wir festigen es dann wieder mit Spie- len wo es dann nicht mehr lehrer- zentriert ist. Transkript 3: 28 - 28 (0) Ahm. Je- des Kind hat so ein eige- nes Fach, wo es seine Sachen reinge- ben, weil das auch	Transkript 3: 56 - 56 (0) Ahm. Je- des Kind hat so ein eige- nes Fach, wo es seine Sachen reinge- ben, weil das auch für sie wichtig ist, das sie da so klare Struktu- ren ha- ben. Transkript 3: 56 - 56 (0) Die Kin- der durf- ten ihren ahm
---	--	--	--	--	--	--	---	---	--

soziale Probleme dadurch gelöst werden könnten dadurch. Und mehr, viel mehr, viel mehr Unterstützung also viel mehr Fachkräfte an den Schulen. Viel mehr Schulpsychologen, viel mehr Sozialbetreuer, einfach am besten viel mehr Personen, die	Oder Ptb's. Ich weiß gerade nicht wie ... I: eine Posttraumatische Belastungsstörung meinst du Transkript 3: 79 - 80 (0) Er ist immer zu spät gekommen und ahm er hat in der Schule in der Klasse geschlafen und er wollte nichts	selbständig machen. Und ... ja ... die restliche Tagen lernen wir ein bisschen Grammatik, das machen wir wieder frontal und wir festigen es dann wieder mit Spielen wo es dann nicht mehr lehrerzentriert ist. Also ich finde schon, dass es lehrerzentriert ist, aber es ist	Willkommen. Transkript 3: 62 - 62 (0)	wenn wir, nach dem Input. Aber sie haben am Dienstag einen Tag, wo sie den ganzen Tag das Arbeitspaket selbständig erarbeiten Transkript 3: 32 - 32 (0) Wir haben eine feste Struktur. Also wir machen neue Themen jede Woche, aber wie wir diese	wollen. Und das arbeiten wir gerade aus. Und unsere Direktorin ist sehr offen dafür. Transkript 3: 141 - 141 (0) Ja wir haben genau das vor eine Schilf zu diesem Thema. Transkript 3: 145 - 145 (0) Also auf den	einfach alle ukrainischen Kinder, die geflüchtet waren in eine Klasse. Das waren nur ukrainische Kinder und parallel dazu gab es die Deutschförderklasse, die es eh schon länger gibt. Da waren die Kinder aus den anderen Gebieten. Und dann wurde die	für sie wichtig ist, das sie da so klare Strukturen haben. Transkript 3: 56 - 56 (0) Wir haben eine feste Struktur. Also wir machen neue Themen jede Woche, aber wie wir diese gestalten das ist eine feste Struktur. Am Montag machen wir die	Patriotismus ahm darstellen. Also sie haben viel gemalt – viele ukrainische Flaggen gemalt – diese an die Tür gemalt und solche Sachen. Also da haben sie willkommen gefühlt. Transkript 3: 64 - 64 (0) Wir haben eine feste Struktur. Also wir machen neue
--	---	---	---	--	--	--	---	--

viel mehr mit den Familien zusammenarbeiten. Also ein ganzes Konzept was dies Kinder stützt, weil das ist die Grundlage unserer Gesellschaft und das andere von der Bildungsdi-rektion würde ich mir Strukt-uren wün-schen, die ähm auch diese Umset-zung	machen, aber wenn man ihm – aber manch-mal hat er aber doch was ge-macht. Und dann hat er wieder aufge-hört. Und wenn man ihn halt eben darauf ange-sprochen hat, dass er eben was tun soll, dann hat er manch-mal... also ers-tens wollte er immer	auch viel Phasen wo sie selbst spielen dürfen. Transkript 3: 28 - 28 (0) Sie be-kommen Arbeits-pakete und sie bekom-men ei-gentlich immer Arbeits-blätter wenn wir, nach dem In-put. Aber sie ha-ben am Dienstag einen Tag, wo sie den ganzen Tag das	gestalten das ist eine feste Struktur. Am Mon-tag ma-chen wir die Wör-ter und wir be-ziehen die Mut-terspra-che ein, damit sie sich auf-genom-men füh-len. Am Dienstag haben sie die Erarbei-tungs-phase, am Don-nerstag machen wir ein Diktat, am Frei-tag ha-ben sie ahm	Fortbil-dungen auf de-nen ich war nicht nur Trauma-pädago-gik, son-dern auch sprach-lich oder eben auch we-gen der Indukti-ons-phase da hat man uns schon ein paar Ange-bote ge-nannt. I: Okay. A: Su-pervi-sion-sange-bote.	aufge-löst, die KSDU. Transkript 3: 22 - 22 (0) Ja ge-nau. Und ich glaube, dass ist nicht klar rüber ge-kommen. Ahhm wir ha-ben im Moment zwei Deutsch-förder-klassen und in meiner Deutsch-förder-klasse sind im Moment nur Kin-der aus Syrien.	Wörter und wir beziehen die Mut-terspra-che ein, damit sie sich auf-genom-men füh-len. Am Dienstag haben sie die Erarbei-tungs-phase, am Don-nerstag machen wir ein Diktat, am Frei-tag ha-ben sie ahm Prä-sentatio-nen, wo sie viel sprechen müssen und da-zwischen sind diese	Themen jede Wo-che, aber wie wir diese gestalten das ist eine feste Struktur. Am Mon-tag ma-chen wir die Wör-ter und wir be-ziehen die Mut-terspra-che ein, damit sie sich auf-genom-men füh-len. Am Dienstag haben sie die Erarbei-tungs-phase, am Don-nerstag machen wir ein
---	---	---	--	--	--	---	--

auch ermöglichen. Also das es Deutsch-förder-klassen gibt finde ich nicht förderlich für traumatisierte Kinder, weil sie wieder ausgeschlossenen werden, weil sie mit anderen traumatisierten Kindern zusammen sind ahm es ist zu dem ein-nem schön, dass sie dann	selbstbestimmen ob er was tut oder nicht und wenn man dann als Lehrpersonen dann eben daraufhin gewiesen hat „du solltest das jetzt schon machen, weil alle das machen“ ahm „und die anderen Kindern fühlen sich ja auch unfair behandelt wenn der jetzt so	Arbeitspaket selbstständig erarbeiten Transkript 3: 32 - 32 (0) Und ahmm differenziert du schon vor ab bei der Unterrichtsplanung oder ist es wirklich so das du wie wir es jetzt schon gesagt haben, dass du ad hoc schaut wer braucht	Präsentationen, wo sie viel sprechen müssen und dazwischen sind diese Spiele und ab und zu bauen wir was neues ein. Aber allein das ist schon eine Rücksichtnahme darauf. Dann haben wir feste Rituale ahm zu Beginn des Unterrichts – am Ende	Transkript 3: 158 - 160 (0)	Ein gehörloses Kind aus der Ukraine, die hat natürlich keine Probleme mit der Alphabetisierung und dem Lesen. Und ahm sonst sind alle eigentlich aus Syrien. Und in der anderen Klasse, ahm da ist das Niveau höher, da sind mehr Kinder aus der Ukraine. Die voll	Spiele und ab und zu bauen wir was neues ein. Aber allein das ist schon eine Rücksichtnahme darauf. Dann haben wir feste Rituale ahm zu Beginn des Unterrichts – am Ende schaffe ich es noch nicht- aber zu Beginn des Unterrichts haben wir das	Diktat, am Freitag haben sie ahm Präsentationen, wo sie viel sprechen müssen und dazwischen sind diese Spiele und ab und zu bauen wir was neues ein. Aber allein das ist schon eine Rücksichtnahme darauf. Dann haben wir feste Rituale ahm zu Beginn
--	---	---	--	-----------------------------	--	--	---

nicht alleine sind sozusagen, aber von der Gesellschaft her werden sie ausgeschlossen und sie lernen die Sprache meiner Meinung nach nicht so schnell dadurch. Und auch dieses ganze Konzept der Deutschförderklasse ist ja so flexibel und labil das	das auslassen darf und sie das machen müssen“ und da hat er immer so gesagt: „Nein, nein, nein“ also er hat immer nein wiederholt und ahm er hat so abgeblockt, dass es auch nicht möglich war jetzt ahm das es nicht möglich war ahm da jetzt das Gespräch	jetzt noch ein bisschen mehr Unterstützung. A: Beides. Transkript 3: 35 - 36 (0) Wir planen die Woche voraus. Also wir planen immer eine Woche im Voraus. Transkript 3: 38 - 38 (0) Was wir genau nächste Wochen	schaffe ich es noch nicht- aber zu Beginn des Unterrichts haben wir das immer. Und die Kommunikation mit den Kindern ahmm ist darauf ausgerichtet, dass sie potenziell traumatisiert sind und ja so gehen wir auf sie ein. Transkript 3: 109 - 109 (0)	alphabetisiert sind. Aber in meiner Klasse – im Prinzip ist es noch so im entstehen, das sie flüssig lesen können. Transkript 3: 52 - 52 (0) Also wir hatten einen Klassen- vorstand, die war eine ukrainisch sprachige – also eine Muttersprachle- rin. Ahm	immer. Und die Kommunikation mit den Kindern ahmm ist darauf ausgerichtet, dass sie potenziell traumatisiert sind und ja so gehen wir auf sie ein. Transkript 3: 109 - 109 (0)	des Unterrichts – am Ende schaffe ich es noch nicht- aber zu Beginn des Unterrichts haben wir das immer. Und die Kommunikation mit den Kindern ahmm ist darauf ausgerichtet, dass sie potenziell traumatisiert sind und ja so gehen wir auf sie ein.
---	---	---	--	--	--	--

von System her die Strukturen fehlen. Und genau das brauchen diese Kinder. Zum Beispiel ein Mika-D-Test. Die Kinder brauchen Strukturen und feste Bezugspersonen und dann kommen sie eine Deutschförderklasse und nach zwei Monaten gibt es

fortzuführen. Entweder als Lehrperson beugt man sich seiner Entscheidung, dass er es nicht macht oder es entsteht ein Chaos. Zum Beispiel er wirft Tische um sich, beleidigt andere oder schlägt den Lehrer ahm oder er geht einfach, er geht einfach und

machen, da differenzieren wir schon. Wir differenzieren die Buchstaben, wir differenzieren die ah die grammatikalisches ahm Punkten, die wir machen Wir differenzieren eigentlich alles. Und dann wenn sich während der Arbeit mit der Klasse

sie hat sie eigentlich sehr gut aufgenommen. Und hat sehr viele Elterngespräche geführt. Ahhm. Sie hat auch ukrainischen Muttersprachenunterricht gemacht mit den Kindern. Und sie hat über diese Themen gesprochen. Ahm. Wie sie das so bewertet

Transkript
3: 109 -
109 (0)

den ersten Mika-D-Test. Im nächsten Semester ist die Zusammensetzung der Klasse wieder eine andere, weil einige den Test schaffen und dann kommt das ganze Gefüge wieder durcheinander und es ist so kontraproduktiv und ich finde es ehrlich gesagt

ahm versucht die Schule zu verlassen ahm und das war sehr oft Also zweimal in der Woche minimum ist das passiert. Öfters ist er gar nicht in die Schule gekommen. Ahm ja das war so sein Triggerpunkt und wenn er ähm etwas nicht will, dass man sich dem

was ergibt ah so dieses Kind braucht mehr Hilfe, dann gehen wir auch speziell auf die unterschiedlichen Niveaus ein. Also wir differenzieren sehr stark.

Transkript
3: 40 - 40
(0)

ber es kommt ihnen noch nicht natürlich, das heißt sie

haben, kann ich dir jetzt so nicht sagen.

Transkript
3: 62 - 62
(0)

Die Kinder durften ihren ahm Patriotismus ahm darstellen. Also sie haben viel gemalt – viele ukrainische Flaggen gemalt – diese an die Tür gemalt und solche Sachen. Also da haben sie

so skandalös, weil da reproduziert sich genau das was eben die die Politik eben vorher-sagt nämlich das Menschen aus anderen Ländern arabischen Ländern eben dann nicht integrieren wollen, wie sie das eben bezeichnen, aber eigentlich machen sie sich

beugen muss. Also er wollte immer selbst bestimmen.

Transkript
3: 81 - 81
(0)

Das war sehr extrem. Er hat auch geschrieben er lebt auch in einer WG

Transkript
3: 83 - 83
(0)

Sie wirkten oberflächlich gesehen sehr

lernen noch richtig zu lesen ähh sie lernen noch schneller zu schreiben. Also sie sind schon auf einen Alphabetisierungs-niveau zwischen Alphabetisierung und A1. Bis auf das eine Mädchen, das halt gar nicht alphabetisiert ist.

willkommen gefühlt.

Transkript
3: 64 - 64
(0)

: Ja. Sie waren ja alle miteinander in einer Klasse. Das waren die Umstände so so so – wie sagt man da – Also das war wegen dem Umständen so.

Transkript
3: 66 - 66
(0)

da selbst demoti-
Hürden. viert.
Also sie Also sie
reprodu- wirkten
zieren so als
genau wären
das vor sie nicht
das sie interes-
Angst siert was
haben. zu lernen
Und da und als
würde hätten
ich mir sie auch
einfach – das ist
bessere jetzt
Struktu- meine
ren wün- persönli-
schen. che In-
Förderli- terpreta-
che tion – als
Struktu- hätten
ren. sie keine
Energie
irgendet-
was zu
tun.
Viele
sind ein-
fach ge-
essen
und ha-
ben
nichts
gemacht,
haben

Transkript
3: 168 -
170 (0)

Transkript
3: 44 - 44
(0)

Ja ge-
nau. Und
ich
glaube,
dass ist
nicht klar
rüber ge-
kommen.
Ahhm
wir ha-
ben im
Moment
zwei
Deutsch-
förder-
klassen
und in
meiner
Deutsch-
förder-
klasse
sind im
Moment
nur Kin-
der aus
Syrien.
Ein ge-
hörloses
Kind aus
der

nichts
geschrie-
ben und
haben
nicht mit-
gearbei-
tet, oder
haben
einfach
drüber
gespro-
chen
ahm und
miteinan-
der ein-
fach uk-
rainisch
gespro-
chen und
die
Haus-
übungen
nicht ge-
macht.
Sie hat-
ten keine
Struktur,
was die
Schulsa-
chen an-
geht.
Das war
bei sehr
vielen,
manche

Ukraine,
die hat
natürlich
keine
Prob-
leme mit
der Al-
phabeti-
sierung
und dem
lesen.
Und ahm
sonst
sind alle
eigent-
lich aus
Syrien.
Und in
der an-
deren
Klasse,
ahm da
ist das
Niveau
höher,
da sind
mehr
Kinder
aus der
Ukraine.
Die voll
alphabe-
tisiert
sind.
Aber in

waren
voll
freund-
lich, un-
auffällig
unter An-
füh-
rungszei-
chen
ahm zu-
gleich
haben
sie gar
nicht re-
agiert.
Also
wenn
man sie
ange-
sprochen
hat oder
so. Man-
che ahm
haben
auf mich
gewirkt
wie ein
Geist,
die sind
immer
aufge-
standen,
sind zum
Wasch-
becken

meiner
Klasse –
im Prin-
zip ist es
noch so
im ent-
stehen,
das sie
flüssig
lesen
können.

Transkript
3: 52 - 52
(0)

Die ukra-
inischen
Kinder
hatte ich
ahm
mehr
letztes
Jahr wo
ich in der
KSDU
war, das
war zur
gleich
mein
erstes
Jahr an
einer
Schule

gegan-
gen und
zurück.
Also
mehr-
mals auf-
stehen
und sich
bewe-
gen.
Ahm das
war sehr
interes-
sant.

Transkript
3: 87 - 87
(0)

Darf ich
da ganz
kurz da-
zwischen
fragen
ahm hat-
test du
da auch
das Ge-
fühl,
dass sie
über-
haupt
psy-
chisch

über-
haupt.
Ahmm
da gab
es zwei
Klassen-
vor-
stände
und ich
habe sie
unter-
stützt

Transkript
3: 62 - 62
(0)

Also wir
hatten
einen
Klassen-
vorstand,
die war
eine uk-
rainisch
spra-
chige –
also eine
Mutter-
sprachle-
rin. Ahm
sie hat
sie ei-
gentlich

im Raum
waren.
Oder
hast du
eher das
Gefühl
gehabt,
die sind
jetzt wo
ganz wo
anders.

A: Ja.
Ich hatte
oft das
Gefühl,
dass sie
ganz wo-
anders
sind. Ich
weiß
was Dis-
soziation
ist, aber
ich traue
mich hier
nicht da
so Hypo-
thesen
aufzu-
stellen,
aber ich
habe mir
gedacht,
dass es

sehr gut
aufge-
nom-
men.
Und hat
sehr
viele El-
ternge-
spräche
geführt.
Ahm.
Sie hat
auch uk-
raini-
schen
Mutter-
spra-
chenun-
terricht
gemacht
mit den
Kindern.
Und sie
hat über
diese
Themen
gespro-
chen.
Ahm.
Wie sie
das so
bewertet
haben,
kann ich
dir jetzt

das bei
ihnen
sein
könnte.

Transkript
3: 88 - 89
(0)

Das war
viel ag-
gressiver
Verhal-
ten der
Kinder
also sie
ähm. Sie
haben ir-
gendwie
den Un-
terricht
gestört
und un-
terbro-
chen.
Und
dann
miteinan-
der gere-
det und
unterbro-
chen,
miteinan-
der

so nicht
sagen.

Transkript
3: 62 - 62
(0)

Mmmh.
Ich weiß
nicht wo-
rauf du
genau
hinaus
willst.
Aber ei-
gentlich
die
ganze
Unter-
richts-
das
ganze
Unter-
richts-
konzept
ist auf
sie aus-
gerichtet;
auf trau-
mati-
sierte
Kinder.

gestritten
und ahm
wenn
man sie
gebetet
hat ahm
jetzt zu
beruhi-
gen oder
so oder
mitzuma-
chen ha-
ben sie
weiterge-
macht
und
dann hat
man an-
dere
Konse-
quenzen
gemacht
die an-
deren
die dritte
und als
sie dann
draußen
waren
musste
ich den
Unter-
richt
schützen
auch

Transkript
3: 107 -
107 (0)

Wir ha-
ben eine
feste
Struktur.
Also wir
machen
neue
Themen
jede Wo-
che,
aber wie
wir diese
gestalten
das ist
eine
feste
Struktur.
Am Mon-
tag ma-
chen wir
die Wör-
ter und
wir be-
ziehen
die Mut-
terspra-
che ein,
damit sie
sich

wenn ich
sie nicht
rausschi-
cken
wollte
hatte ich
keine an-
dere
Idee was
ich ma-
chen
könnte,
habe ich
sie gebe-
ten sich
rauszu-
setzten
bis sie
sich be-
ruhigen
aber das
hat sie
so per-
sönlich
getroffen
also
manche
waren da
so per-
sönlich
getroffen
ahm das
hat sie ir-
gendwie
so

aufge-
nommen
fühlen.
Am
Dienstag
haben
sie die
Erarbei-
tungs-
phase,
am Don-
nerstag
machen
wir ein
Diktat,
am Frei-
tag ha-
ben sie
ahm Prä-
sentatio-
nen, wo
sie viel
sprechen
müssen
und da-
zwischen
sind
diese
Spiele
und ab
und zu
bauen
wir was
neues
ein. Aber

erschüt-
tert in-
nerlich,
da hatte
ich das
Gefühl,
das da
irgend-
was – es
ist verlet-
zend für
alle Kin-
der aber
ihnen
war es
sehr, das
ist mir
aufgefal-
len. Das
es so
extrem
war. Das
war
mehr ag-
gressive-
res Ver-
halten

Transkript
3: 91 - 91
(0)

Okay,
das heißt

allein
das ist
schon
eine
Rück-
sicht-
nahme
darauf.
Dann ha-
ben wir
feste Ri-
tuale
ahm zu
Beginn
des Un-
terrichts
– am
Ende
schaffe
ich es
noch
nicht-
aber zu
Beginn
des Un-
terrichts
haben
wir das
immer.
Und die
Komm-
unikation
mit den
Kindern
ahmm

sie wa-
ren ext-
remsten
ge-
kränkt?
Wenn du
sie da-
rauf an-
gespro-
chen
hast.
Also auf
ihr Fehl-
verhalten
quasi.
Oder?

A: Ver-
letzt.

I: Ver-
letzt also
so richtig
wie eine
seeli-
sche
Wunde
die man
aufreißt.

Transkript
3: 92 - 94
(0)

ist darauf
ausge-
richtet,
dass sie
potenzi-
ell trau-
matisiert
sind und
ja so ge-
hen wir
auf sie
ein.

Transkript
3: 109 -
109 (0)

a, defini-
tiv. Und
im Rah-
men der
Deutsch-
förder-
klasse
haben
wir ab-
sichtlich
auch ein-
mal pro
Woche
Sport.

I: Hmm.

Ah das ist mir auch noch aufgefallen: Bei manchen Kindern ahm ist das so, dass sie sich den Erwachsenen total gebeugt haben also sie haben kein Verhalten gezeigt das sie irgendwie ahhm – wie sagt man da – für sich einstehen.

A: Weil wir auch gemerkt haben, dass sie Also sie sind Einzelkämpfer, das Gemeinschaftsgefühl fehlt ihnen und da versuchen wir das im Rahmen des Sportunterrichts zu fördern und die Motorik. Ich weiß nicht woran das liegt, vielleicht weil sie nicht dort in der

Transkript
3: 99 - 99
(0)

Aso. Sie haben auch nicht gebeten.
„Ich will jetzt das. Ich will jetzt das machen. Können wir jetzt das machen.“
Das waren die Kinder die sich total zurückgezogen haben und immer ja gesagt haben und

I: Hmm.

Schule waren oder wenig Schulfahrung hatten wegen des Krieges oder die ukrainischen Kindern, die sind da eh fähiger aber bei den syrischen Kindern ist es sehr auffällig, dass die Feinmotorik nicht bei allen ausgeprägt ist. Und da versuchen wir im Rahmen des

A: fast schon bisschen unterwürfig gewirkt haben auf mich. Und das ist mir halt auch aufgefallen, weil ja. Das war für mich auch auffällig.

Transkript
3: 101 -
103 (0)

Ich würde es nicht nur auf die Deutschförderklasse beschränken. Es gibt in

Sportunterrichts aber das auch irgendwie zu kompensieren. Ja

Transkript
3: 117 -
119 (0)

der ganzen
Schule
viele
traumatisierte
Kinder
und die
weisen
ähnliches
Verhalten auf.
Ahm. In
meinen
Klassen
war es
schon
so, dass
die Türe
zugeknallt
wurde,
der Türgriff
wurde
kaputt
gemacht.
Eben
Tisch
wurde
umgehaun.
Das war
extrem.

Ahm extrem
finde ich
war auch
gegenseitiges
Mobbing.
Aber das
gibt ...
also es
ist ja
jetzt
nichts
Spezifisches für
traumatisierte
Kinder –
ich weiß
es nicht.
Das gibt
es leider
oft an
Schulen.
Ahm das
war extrem und
wenn die
Kinder
fehlen,
dass ist
auch extrem,
wenn sie
sehr oft

fehlen
und ein-
fach
nicht in
die
Schule
kommen.

Transkript
3: 123 -
123 (0)

Aso so
genau.
Genau.
Das ist
extrem.
Extrem
war wo
ein Mäd-
chen
ähm also
es ist
was run-
tergefal-
len, wir
hatten so
eine
große,
große
Stange
an der
eine

Matte
war

I: ja

A: die ist
plötzlich
im Unter-
richt um-
gekippt
und es
hat ge-
knallt.
Und sie
hat be-
gonnen
zu hy-
perventi-
lieren.
Weil sie
das an
die Bom-
ben erin-
nert hat.

Transkript
3: 127 -
129 (0)

und ext-
rem war
auch ein
Junge –
da war

ich nicht
dabei –
aber da
gab es
eine
Ausei-
nander-
setzung
mit ei-
nem
Lehrer
und der
hat auch
eine Pa-
nikatta-
cke be-
kommen.

.

I: Also
der Leh-
rer. War
der aus
der Uk-
raine,
oder?
Flücht-
lingsge-
biet?

A: Der
Schüler
also der
Schüler
war aus

der Ukraine und der hatte die Panikattacke.

I: Also auch so Flashbacks kann man da so sagen. Also das zurück-erinnert werden.

A: Mmh.

Transkript
3: 131 -
135 (0)

Transkript 2	es gibt keine Verpflichtung, dass eine	Aber anhand von der Biografie bzw. am Verhalten teilweise kann	Okay und so kriegt ihr Supervisionen von den	ch versuch sehr interaktiv zu arbeiten. Das heißt bei mir gibt's relativ	Ja. Also sie werden schon so herzlich wie möglich von mir	und wissen meine Methoden und wenn ich ein Arbeitsblatt bringe,	Ich habe ahm wart einmal vor drei ein halb Jahren eine	a Sie kriegen einen Fahrplan meisten. Ich komme rein und sage	Schulsozialarbeiterin, die da super eingestiegen ist und dann	a Sie kriegen einen Fahrplan meisten. Ich komme rein und sage	a Sie kriegen einen Fahrplan meisten. Ich komme rein und sage	von mir aufgenommen ahm wir wir ich werfe dann zumindest auch so
--------------	--	--	--	--	---	---	---	---	---	---	---	--

Deutsch- klassen- lehrerin eine DaF/DaZ Ausbil- dung ha- ben muss. Was meiner Meinung nach es- sentiell ist. Ich habe die und die rettet mir jeden Tag das Leben. Also es gibt viel zu wenig Unter- stützung im Sinne von von von Zweitleh- rern die drinnen sind. meiner Meinung	man halt schluss- folgern. Ja Transkript 2: 20 - 20 (0) enn sie sie stot- tern Transkript 2: 82 - 82 (0) zum Bei- spiel. Ich habe ein Schüler, der stot- tert, weil bei ihm in der Nähe eine Bombe explodiert ist. Ich mein, dass es ganz	Bil- dungsdi- rektionen ... A: lacht I: ange- boten, oder? A: Nein, nein. Wenn ich Su- pervision- en will, dann muss ich mich sel- ber da- rum küm- mern. Transkript 2: 109 - 112 (0) Ich weiß, dass es über die PH die	viele ahm Übun- gen, Spiele, die die Kids in Gruppen machen. Es gibt natürlich auch ahmm ahmm. Ahmm so bisschen klassi- schen Frontal- unter- richt, wenn ich ihnen halt ein- mal ... Wir ma- chen ge- rade das Perfekt jo da ham ma halt ein- mal zwei Stunden die die	aufge- nommen ahhm wir wir wir ich werfe dann zu- mindest auch so eine Stunde den Un- terricht ein biss- chen um und wir spielen ein biss- chen mit dem Ball und stel- len sich ein biss- chen vor und ma- chen was spieleri- sches. Ahm. Aber jo. Des wars. Ja.	dann schaut das im- mer ähn- lich aus. Das heißt sie wissen auch ohne vie- len nach- zuden- ken wie gewisse Übungen gehen mittler- weile. Das er- leichtert mir na- türlich den Job und das erleich- tert den Lerner- folg. Transkript 2: 57 - 57 (0)	mehrtä- gige Fortbil- dung zur Trauma Sensibili- sierung gemacht. Ahmm. Das war ich. Ob die Frau Direktor was ge- macht hat kann ich nicht sagen. Es ist halt nicht Ich würde es super finden, ja, wenn die Bil- dungsdi- rektion da kom- men würde und sa- gen würde hey ahm	Leute also das und das wird heute gemacht. Und und dann wird das so suk- zessive durchge- spielt. Transkript 2: 51 - 51 (0) und wis- sen meine Metho- den und wenn ich ein Ar- beitsblatt bringe, dann schaut das im- mer ähn- lich aus. Das heißt sie	über- nommen hat. Ahm wir ha- ben mehrere Gesprä- che mit dem Va- ter ge- führt und und die ahm sie war letzte Woche mit ihm bei ei- nem Psycho- logen ahm also, da- hin ge- hend der wird er dahinge- hend be- treut. Ja. Transkript 2: 94 - 94 (0)	Leute also das und das wird heute gemacht. Und und dann wird das so suk- zessive durchge- spielt. Transkript 2: 51 - 51 (0) Sie be- kommen schon dahinge- hend so ein klei- nes Startpa- ket, wo halt ge- nau drauf steht was sie alles	Leute also das und das wird heute gemacht. Und und dann wird das so suk- zessive durchge- spielt. Transkript 2: 51 - 51 (0) und wis- sen meine Metho- den und wenn ich ein Ar- beitsblatt bringe, dann schaut das im- mer ähn- lich aus. Das heißt sie	eine Stunde den Un- terricht ein biss- chen um und wir spielen ein biss- chen mit dem Ball und stel- len sich ein biss- chen vor und ma- chen was spieleri- sches. Transkript 2: 67 - 67 (0)
---	---	---	---	---	---	--	---	---	---	---	--

nach sollten zu jedem Zeitpunkt zwei Lehrer in der Deutsch-klasse sein, weil es einfach nicht geht, dass ein Lehrer drei Niveaus unterrichten muss, das bringt einen um. Ja. Ahmm. Es gibt ja zu wenig Sozialarbeiter für die traumatisierten Kindern,	offen-sichtlich, dass das Kind schwer traumatisiert ist. Das merkt man auch anhand der Leistungen, weil er ahm im Gegensatz zu den Kindern die zur gleichen Zeit her gekommen sind, viel schwächer ist. Ja, er kann sich nicht konzentrieren. Immer	Möglich-keit gibt Supervi-sionen anzufragen. Das die Supervisio-nen an-bietet. Ja. Müsste mich aber konkret ausei-nander-setzen. Aber ich weiß, dass es sie gibt ahm ja. Aber es ist jetzt nicht so, dass man mir das so oder das es in der Schule irgend-wie ahm	eher Frontal sind, aber ich versuche es immer mit Spielen aufzu-ahm auf-zulo-ckern. Und eben sie einfach auch sie viel selbst machen zu las-sen. Ja spiele-risch, Ar-beitsblät-ter, Übun-gen, di-verser Art. Heute haben wir ein Gedicht gschrie-ben. Jo solche	Transkript 2: 67 - 67 (0)	ihr arbeit-et da mit dem Kli-entel und dies sind häufig traumati-siert und machts die und die Fort-bildung, da wäre ich sofort dabei. Aber ist aktiv bei mir nicht so ange-kommen, vielleicht gibt es und habe es nicht mit-gekriegt – ich weiß es nicht. Ahm und jo. Und wenn mir was unter-kommt	wissen auch ohne vie-len nach-zuden-ken wie gewisse Übungen gehen mittler-weile. Das er-leichtert mir na-türlich den Job und das erleich-tert den Lerner-folg.	Aähm ja wir ha-ben seit zwei Wo-chen den Verein Afya in der Schule der eben speziell mit den arabisch sprachigen Kin-dern ar-beitet. Zum Thema Trauma und wie bewäl-tige ich mit Stress und wie gehe ich in der Schule um und was brauche ich alles. Den ich	brau-chen, wie der wie der Stunden-plan ist.	wissen auch ohne vie-len nach-zuden-ken wie gewisse Übungen gehen mittler-weile. Das er-leichtert mir na-türlich den Job und das erleich-tert den Lerner-folg.
						Transkript 2: 57 - 57 (0)	Transkript 2: 61 - 61 (0)		Transkript 2: 57 - 57 (0)
									Sie be-kommen schon dahinge-hend so ein klei-nes

Beratungslehrer*innen und Schulpsycholog*innen haben keine an der Schule. Ja. Es mangelt einfach von vorne bis hinten. Muttersprachenlehrer*innen. Einmal in der Woche kommt der arabische Lehrer von Mittag – den mobilen Migrationsteam

stottert er, deshalb kann er nicht gut sprechen. Ahm. Er er jo er ist Leistungs-technischer ein bisschen schwächer. Ahm das ist so offensichtliche ähm ähm Kennzeichen. Dann gibt es natürlich die Verhaltensauffällige, die die eben ganz stark

groß platziert wird, oder so. Obwohl ich schon der Meinung bin, dass jeder Lehrer im Jahr zu mindest fünfmal eine Supervision machen soll. Ja, aber das ist nur meine Meinung

Transkript 2: 114 - 114 (0)

Ja, ich mein wir haben relativ gutes

Ge-schichten. Vortragen also ja.

Transkript 2: 47 - 47 (0)

Mmmh. Das heißt also so eher so mit klaren Anweisungen, du kommst in die Klasse und gibst einmal eine Anweisung was wird heute gemacht also die Schüler wissen was auf

bei ph Fortbildungskatalog was mich interessiert dann mach ich das aber ich sage ganz ehrlich meine letzten ein ein halb Jahren waren extrem stressig. Also ich habe das gemacht, was ich machen musste. Also ja.

Transkript 2: 122 - 122 (0)

erwähnen will. Das war heute das dritte mal ahm genau. Läuft glaube ich ganz gut so bezüglich heute kann ich nichts sagen, also ich habe heute kein Update bekommen. Ahmm. Dafür ist auch eine Kollegin von mir zuständig, also die hat es ein bisschen über.

Startpaket, wo halt genau drauf steht was sie alles brauchen, wie der wie der Stundenplan ist.

Transkript 2: 61 - 61 (0)

– das gibt es auch noch – Der kommt einmal in der Woche drei Stunden. Türkisch sprachige Kinder habe ich gerade nicht Bepesk Kinder habe ich gerade nicht Mutter-sprache-lehrer. Jo aber eben aktive Unterstützung, dass wenn ich sage ich brauche diese

nach Aufmerksamkeit suchen, in dem sie den Unterricht in der einen Art und Weise ahm stören bzw. jo. ...

Transkript 2: 82 - 82 (0)

Ähnm, da gibt es einmal die, die ähm nicht still sitzen können ähmm, bei jeder kleinsten Bewegung

Kollegium, vor allem die jüngeren, ja. Wir reden viel, wir unternehmen viel auch außerhalb der Schule Dinge miteinander, da wird natürlich ausgetauscht. Ja. Ich mein, was ist, wenn Lehrer untereinander sind über was redet man, über die Schule. Ja, über Schüler

sie zu-kommt.

A: Ja

I: Habe ich das so richtig verstanden.

Transkript 2: 48 - 50 (0)

a Sie kriegen einen Fahrplan meisten. Ich komme rein und sage Leute also das und das wird heute gemacht. Und und dann wird das so

So schulin-ternen Fortbil-dungen wie eine Schilf oder Schülf – wie sie so schön heißen – hattet ihr auch dann garn nix...?

A: Also wie hatten hatten – das ist jetzt nichts zu Trauma – eine zum Thema Mobbing ähnm. Es geht vielleicht ein bisschen in die

Aber die hat bist jetzt gemeint, dass funktioniert recht gut. Ahm die Kinder gehen auch selbstständig in den Raum, ahm die wissen wo das ist. Die machen Übungen also das funktioniert recht gut. Meines Wissens.

Transkript 2: 108 - 108 (0)

oder jenes. Na. Und wenn ich sage ich nehme keine Kinder mehr, weil ich habe 16 Kinder und eigentlich ist bei 15 meine Grenze, das ist ihnen komplett egal. Also es gibt Schulen wo es 25 Kinder ahm in der Klasse sind und da ist ein Lehrer drinnen oder da sind

aufspringen und und irgendwo hinlaufen, es gibt die, die ahm extrem schnell abgelenkt sind und man sagt eben das, dass sobald irgendwo ein Geräusch ist, ist die Konzentration vorbei. Ahm Es gibt auch die, die einfach sehr introvertiert sind, leise sind und und

über was gerade aktuell ist und was grad passiert ist. Wenn man das Supervision nennen möchte, dann könnte man das so nennen. Ja. I: Okay. Das heißt du hast jetzt quasi nicht die professionelle Möglichkeit, aber schon so eine Art Möglichkeit dich auszutauschen

sukzessive durchgespielt.

Transkript
2: 51 - 51
(0)

und wissen meine Methoden und wenn ich ein Arbeitsblatt bringe, dann schaut das immer ähnlich aus. Das heißt sie wissen auch ohne vielen nachzudenken wie gewisse Übungen gehen

Richtung, weil man davon ausgehen ... vielleicht davon vermuten könnte, dass traumatisierte Kinder eben auch vielleicht Mobbing Erfahrungen gemacht haben. Also des hatten wir jetzt schon, aber ansonst hatten wir ja sehr viel Schilfs zur

Da gibt es dann das erste mal eine Vernetzung eine aktive Vernetzung zwischen Deutschklassenlehrer*innen also schulübergreifend soweit ich das verstanden habe. Des könnte man sagen, dass die nach – ich weiß nicht wie vielen Jahren – das erst mal ein Zeichen ist, dass

meinet wegen 7 Lehrer drinnen aber alle alleine und keiner spricht sie ab, was ja auch eine Katastrophe ist.

Transkript
2: 140 - 140 (0)

Ich würde mir wünschen, dass es eine ahm eine eine Schüler*innenanzahlgrenze von

auch wenig interagieren mit den anderen Kindern. Ich meine da gibt es auch einen Unterschied ob – ich meine bei den arabischen Kindern oder syrischen Kindern ca. habe ich gerade relativ viele, dass heißt die haben eigentlich auch Spielkameraden*innen. Ja.

über deine Probleme zu sprechen?

A: Ja

Transkript
2: 116 - 118 (0)

mittlerweile. Das erleichtert mir natürlich den Job und das erleichtert den Lernerfolg.

Transkript
2: 57 - 57 (0)

Also wir haben nicht nur Deutsch in der Deutschklasse, sondern auch Mathematik, weil du anhand von Mathematik, halt ganz oft

Digitalisierung. Also das ist irgendwie so das prominentere Thema.

Transkript
2: 125 - 126 (0)

die Bildungsdirektion sich mal denk. Ähh, wäre vielleicht nicht schlecht, dass man die mal vernetzen, wäre nicht mal schlecht, dass sie sich mal austauschen.

Transkript
2: 140 - 140 (0)

maximal aller- höchs- tens 15 gibt. Wie in der Er- wachse- nenbil- dung, ja, obwohl ich eher von 10 wäre, aber okay. Das lasse ich mir ein- reden. Ja. Ja. Ich würde mir wün- schen, dass es, wenn mehr als drei Kin- der ein anderes Niveau haben, es es im- mer min- desten	Ahmm Schwieri- ger ist es .. das uk- rainische Kind hat n... - naja das spricht relativ gut Eng- lisch, da sollte man sich da mit zwei an- deren ein biss- chen be- helfen, aber die hat we- nig Inter- aktion und ist auch we- nig inte- ressiert an an- der deut- schen Sprache ahm. Dies – ich weiß	erkennt ob das Kind in irgendei- ner Art und Weise beschult ist oder nicht. Ja, weil wir das oft bei den Flücht- lingskin- der oft am An- fang nicht wissen. Ahhm und wenn sie wenn sie rechnen können, dann weißt du da ist ir- gendein schul- scher Back- ground.d a Ja, Ja,
--	---	---

ein Leh
.... Ei-
gentlich
würde
ich mir
wün-
schen,
dass es
immer
zwei
Lehrer
gibt in
der
Deutsch-
klasse
und das
dies
auch
verpflich-
tet ist.
Das
beide
eine
DaF/DaZ
-Ausbil-
dung ha-
ben. Das
die
Gruppe
ahm ge-
teilt wird,
wenn -
aktiv ge-
teilt wird
im

nicht ob
die trau-
matisiert
ist. Die
hat ein-
fach ext-
rem viel
Heim-
weh und
will nach
Hause,
Ja. Und
die sind
auch mit
der Prä-
misse
hier,
dass sie
wieder
zurück
gehen,
das ist
einfach
eine
komplett
andere
Motiva-
tion.
Ahm,
aber sie
ist ahm
sehr
sehr ru-
hig, sehr

Transkript
2: 61 - 61
(0)

Nimmst
du da ei-
gentlich
bei dei-
ner Un-
terrichts-
vorberei-
tung da-
rauf
Rück-
sicht?
Also auf
diese
traumati-
sierten
Schü-
ler*in-
nen.

A: *lacht*
Ahhm.
Sag ma
mal so,
aus dem
Grund,
dass ich
16 Schü-
ler habe,
die

Sinne, dass un- ter- schiedli- che Gruppen ahm ent- stehen, wenn es mehr als fünf Kin- der gibt die ein anderes Niveau ham. Das heißt -. Ich hab seit letz- tem Jahr im zwei- ten Se- mester 10 Kin- der be- kommen und die haben ein an- deres Ni- veau ge- habt ob- wohl ich davon 5	introver- tiert, sie zeigt fast nie auf, sei macht Haus- übung, nur wenn sie mal will. Ahm ja, sie verwei- gert halt ein bissi. Ahm, sonsten ja das sind eh so die klassi- schen Symp- tome ja. Also ent- weder verwei- gern oder e- behen zeigen hier bin ich hier bin ich ahmm,	mindes- tens drei unter- schiedli- che Ni- veaus haben und zwi- schen 10 und 15 sind ja, ahm ah ich mein ich nimm ... ich nimm in der Hin- sicht drauf Rück- sicht, dass ich ihnen vielleicht ehr Zeit gebe. Ja oder ich ihnen mehr Hil- festellun- gen gebe, bei der Vor- berei- tung an
---	--	--

oder 6
alphabe-
tisieren
musste.
Ich habe
Kinder
zum al-
phabeti-
sieren
gehabt
und die
die mit
A0 Ni-
veau an-
gefan-
gen ha-
ben, ja.
Und die
norma-
len Kin-
der und
da sollte
es nor-
maler-
weise
eine Dif-
ferenzie-
rung ge-
ben im
Sinne
von un-
ter-
schiedli-
chen

mit mit
stören
des Un-
terrichts.

Transkript
2: 84 - 84
(0)

Die Kin-
der sind
eher
müde
teilweise,
weil sie
nicht
schlafen
können,
das ist
auch so
ein Zei-
chen /
Ding.
Ahm.
Oder
weil sie
sich
eben be-
wusst
wachhal-
ten, weil
sie nicht
schlafen
wollen ja

sich
nicht,
wenn ich
für die
auch
noch dif-
ferenzie-
ren
würde,
das geht
sich
dann
vorne
und hin-
ten nicht
aus. Ja.
Also
wenn
man
meisten
alleine in
der
Klasse
drinnen
ist, ge-
hen ge-
wisse
Sachen
nicht.

Transkript
2: 89 - 90
(0)

Lehrer*innen. Ja es war, des geht nicht. Ich würde mir wünschen, dass es eben Kanäle gibt wo man aktiv sich melden kann, wenn irgendwas nicht passt. Ich würde mir wünschen eben mehr Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, Logopäden,	die Kinder die bis zwei Uhr in der Frühauf dem - am Handy hängen, die sind dann eben müde und dann ist es eher nicht so, dass sie irgendwas so ins Narrenkastel schauen oder irgendwie so wegdrifften wo anders hin. Ja. Also das wäre mir jetzt so nicht so aufgefallen,	Ja. Ja also ich habe es während des Lock-downs ähm mit Google Classrooms mit den Kindern gearbeitet. Wo die Kinder nicht im Lock-down waren. Also sie waren nur im ersten Lock-down im Lock-down ahm das war aber für mich a Katastrophe und daraufhin
---	--	---

einfach auch akutere bessere ähm medizinische Hilfe im psychischen und körperlichen Bereich ähmm. Was würde ich mir noch wünschen? Ahhhm. Ich würde mir wünschen, dass dass der mal vom Lehrerberuf abgesehen auch die die Arbeit mit Kindern

das dies irgendwie auffällig geworden wäre. Ja. Genau.

Transkript
2: 88 - 88
(0)

zweimal gewalttätig geworden aufgrund von Traumata, das ist eh der Bursche der stottert. Also das ist ein weiteres Zeichen, warum man annehmen kann, dass er

habe ich mit der Frau Direktor den Deal gemacht, dadurch, dass dies Kinder mit besonderen Förderbedarf waren, durften die in die Schule gehen und dann habe ich sie in zwei Gruppen geteilt und habe einmal drei Tage die unterrichtet und zwei Tage,

aus anderen Ländern im DaF/DaZ Bereich einfach mehr Anerkennung findet. Das man sieht welche Arbeit da dahinter steht. Das machen die Kinder nicht einfach als wertlos darstellen, im Sinne wir brauchen eh Leute, eh Kinder die irgendwann die Arbeit machen, die	traumatisiert ist. Des sind schon Situationen wo ich dann sage wuff ja Transkript 2: 94 - 94 (0) A: Na es war zweimal wo ich nicht direkt dabei war. Einmal ist er die Stufen heraufgekommen und seine Schwester hat ihn gesagt, dass irgendein	dann die andere Gruppe. Also ich war quasi in der Schule und habe ich mit ihnen gearbeitet und die Gruppe die gerade nicht da war, hat ahm online Übungen bekommen also das war damals und jetzt kriegen sie ahmm Übungen im Sinne wir haben ein Padlet
---	--	--

keiner machen will wa- rum soll- ten wir sich gscheit ausbil- den. Ahhm Ich wäre dafür, dass die Deutsch- förder- klasse eine ei- genstän- dige Klasse wird, dass sie einen Klassen- vorstand hat, dass die Kin- der weil man im- mer sagt, dass die Kinder in die	Kind sie beleidigt hat und er ist auf ihn los- gegan- gen und hat ihn geschla- gen. Also es war also in der Pause ahhm wobei dieses Kind im Nach- hinein nicht wusste warum es ge- schlagen wurde. Er hat einfach nur ge- sagt, ja der – wie hat er gesagt – der wollte	das sie bearbei- ten könne, wir ha- ben An- ton. Ich mache mit ihnen Lese- übun- gen, Learnin- gapps, solche Gschich- ten, ja. Also wir arbeiten nicht mit Google, Teams, aber sie haben alle ein I- pad – fast alle – und ahmm sie kön- nen rudi- mentär damit umge- hen und
---	---	---

Stamm-
klasse
kommen,
damit sie
eine an-
dere
Sprache
integriert
sind. Ja
das ist
eh super
toll, aber
ja, aber
dann las-
sen sie
sie nicht
aufstei-
gen und
die Kin-
der wer-
den
dann
wieder
rausge-
rissen
aus die-
ser In-
tegra-
tion.
Ich
würde
mir wirk-
lich ...
Das kling
jetzt. Ich

fetzen,
dann
ham ma
gefetzt.
Na. Also
hm. Ahm
und das
zweit
mal ähn-
liche Si-
tuation
ahm
wurde
wurde
.... Ist
die an-
dere
Schwes-
ter ge-
kommen
und hat
gesagt,
dass
Kind hat
mich ge-
schimpft
und der
einen 11
jährigen
gleich
Aua vor-
gege-
ben, was
halt nicht
geht.

wir kön-
nen den
Unter-
richt
auch da-
mit un-
terstüt-
zen.

Transkript
2: 130 -
130 (0)

Also ich
habe
eine Ma-
thematik-
lehrerin
4 Stun-
den drin-
nen, wo-
bei ich
drei
Stunden
drinnen
bin und
sie eine
alleine.
Ich hab
ahm fünf
Stunden
einen
anderen

würde mir wünschen, dass die Deutsch-klasse eine eigene Klasse ist und die Kinder einmal bis zu einem guten A2-Niveau in den Klassen bleiben und dann wenn sie wirklich eine Chance haben in der Stamm-klasse zu überleben und auch aufzu-steigen und erst

Das sind so Dinge die nicht gehen.

Transkript
2: 98 - 98
(0)

Also das war in meinen letzten fünf Jahren das erste mal, dass ein Kind körperlich gewalttätig geworden ist im Sinne von ja. Ja. Also normalerweise machen sie das nicht. Sie werden schon –

Kollegen, der auch zwei Stunden mit mir drinnen ist und dann habe ich noch zwei Stunden – zwei mal zwei Stunden einmal zwei Kolleg*innen drinnen. Ja. Also ich bin 16 Stunden drinnen also ich bin in den meisten Stunden.

Transkript
2: 144 -
144 (0)

dann in	sie sind
diese in-	schon
tegriert	sie sand
werden	frech,
und nicht	sind
jedes	schnell
Jahr	fallen die
rausge-	muslimi-
rissen	sche
werden	Bur-
und jetzt	schen
haben	sehr be-
sie	schützen
Freund*i	gegen-
nnen ge-	über den
funden	Schwes-
und blei-	tern ahm
ben sit-	und neh-
zen und	men den
sitzen	den jo
wieder	Ehrenbe-
wo ganz	griff sehr
anders.	sehr
Mit ei-	sehr
nem	ernst
neuen	und tun
Klassen-	sich am
vorstand	Anfang
und al-	sehr
lem kom-	schwer
plett neu.	mit ahm
Das sind	mit unse-
Kinder	rer Kultur
die sind	und bei
schon	uns was

einmal
 mindes-
 tens ein-
 mal in ih-
 rem Le-
 ben wo
 rausge-
 rissen
 worden
 auf bru-
 talster
 Art und
 Weise
 und
 dann ret-
 raumati-
 siert man
 die die
 Kinder in
 die man
 sie in
 kleinen
 wieder
 raus-
 reißt. Da
 würde
 ich mir
 wün-
 schen,
 dass ich
 . Gut
 ausgebil-
 detet
 Lehrer*in-
 nen

Frauen
 dürfen
 und das
 mit
 Frauen
 auch an-
 ders um-
 gegan-
 gen wird.
 Ja. Aber
 wie ge-
 sagt, die
 Kinder
 sind jetzt
 seit ei-
 nem
 Jahr da
 gob, jo
 des wird
 nu dau-
 ern. Ja.
 I: Okay.
 Also war
 das ein-
 mal so
 eine
 Ausnah-
 mesitua-
 tion?
 A: Ja, sie
 schlagen
 norma-
 lerweise

wünsche nicht. Ich
ich mir glaub
sehr des war
stark nu so, ...

DaF/DaZ

Hinter- Transkript
grund 2: 102 -
und mo- 104 (0)
tivierte

Lehrer
und nicht
die alten
die bald
in der
Pension
sind und
nicht die
ganz jun-
gen die
verheizt
werden,
weil

DaF/DaZ
ist der
härteste
Job. Ja
Deutsch-
klasse ist
der här-
teste Job
und das
musst
halb
schlu-
cken

können
und da-
mit
musst du
umge-
hen kön-
nen.
Ahhm.
Ja das
glaubt
das
reicht
einmal.

Transkript
2: 148 -
148 (0)

Ahhm.
Ja mehr
Unter-
stüt-
zungs-
personal.
Und ein-
fach
auch die
Aufwer-
tung von
Mig-
rant*in-
nen. Das
sind
keine

dummen
Men-
schen,
das sind
keine
dummen
Kinder
das ist
nicht ein-
fach ir-
gendein
zukünft-
iges
ahhm
zukünft-
iger Ar-
beitneh-
mer*in-
nen die
kein Po-
tenzial
haben.
Ich habe
extrem
schlaue
Kinder
drinnen.
Es
kommt
halt da-
rauf an
wie sie
beschult
worden
sind.

Wenn
die keine
gscheite
Beschu-
lung ge-
habt ha-
ben,
dann
können
die
nichts
dafür,
dass sie
nicht
gscheit
lesen
können,
gscheit
rechnen
können,
kein
Englisch
können,
keine
Geogra-
fie
Kennt-
nisse.
Warum
sollte ein
syri-
schen
Kind in
Geogra-
fie

Ahnung
haben
von Eu-
ropa?
Das ist
Blödsinn.
Ahm
Mehr
Ver-
ständnis,
dass
diese
Kinder
nicht
dumm
sind. Es
gibt na-
türlich
Kinder,
die we-
nig intel-
ligent
sind,
aber die
haben
wir hier
auch. Ja.
Aso
lacht
Einfach
dieses
dieses
dieses
verhei-
zen von

ich muss
nicht die-
sen Kin-
der wid-
men,
weil wa-
rum
auch. Ja
die sind
nichts
wert und
das
stimmt
halt ein-
fach
nicht.
Das sind
genauso
Kinder
wie je-
des an-
deres
Kind je-
des ös-
terreichi-
sches
Kind
auch. Ja.
Haben
halt ein
schlech-
teres Los
gezogen
und ha-
ben beim

haben
beim Ge-
burten-
roulette
nicht ge-
wonnen
ja und
sind am
falschen
Ort in
der Welt
geboren.
Was an-
deres ist
es nicht.
Ja. Wir
ham ein-
fach
Glück
gehabt.
lacht

Transkript
2: 150 -
150 (0)

Transkript 1	Ich finde, dass der §8h SchOG gut überarbeitet werden muss, das ist	Okay. Und diese Vereine und Ngos sind die geschult auf	as Angebot zum Trauma sensiblen Unterricht gibt eine Kooperation mit	Konstrukte entwickelt wie zum Beispiel neue Wien-Klassen	Ich glaube für gesamt Österreich, nicht nur in Wien, aber in Wien	Ja, da waren wir sogar ausgezeichnet gut vorbereitet, weil aufgrund	Okay. Und da gab es dann quasi, wurde da schon etwas	Ich finde, dass der §8h SchOG gut überarbeitet werden
--------------	---	--	--	--	---	---	--	---

ein Gesetz, dass Schüler*innen und es geht in allen gesetzli-chen Maßnahmen immer nur darum, dass sie auch bei den Kindern ankommen und in diesem Fall muss ich sagen Segregation durch den §8h. MIKA-D Testungen, Aufstiegs-klauseln und sonst

Trauma-pädago-gik oder eher nicht? Oder wissen Sie es nicht?

P: Die Bil-dungsdi-rektion Wien und da-mals war es noch der Stadt-schulrat für Wien hat eine Abtei-lung Schul-psycho-logie.

Transkript 1: 33 - 33 (0)

Transkript 1: 14 - 15 (0)

dem Ver-ein AFYA, ja. Und trauma-sensibel ist auch etwas, was mit sprach-sensibel zu tun hat und sprach-sensibler Unter-richt ist ein gro-ßes Thema auch in Wien klarer-weise

Transkript 1: 33 - 33 (0)

bzw. so-gar vor Ort Be-schulung in den großen Flücht-lingsun-ter-künfte.

Transkript 1: 3 - 3 (0)

Dazu gibt es eine ge-setzliche Grund-lage. §8h im SchOG – Schulo-r-ganisati-onsge-setz – das 1819 einge-führt wurde unter der

ganz speziell. Und ei-gene Kon-zepte für trauma-sensib-len Un-terricht gab es damals noch nicht. Die Zu-sam-men-arbeit mit der Schul-psycho-logie ahm war erfreu-lich. Und es wurde damals ein eige-nes Kon-strukt über das BMBWF bundes-weit ein-geführt,

der da-maligen Krisensi-tuation und 2015/16 alle Ab-teilungen im Rat-haus – also der Stadt Wien – und die Abteilun-gen im damals noch Stadt-schulrat – jetzt Bil-dungsdi-rektion – ähm ganz eng zusam-men-ar-beiten haben müssen und mit dem Vor-teil, dass wir

trauma-pädago-gisches schon berück-sichtigt oder ha-ben Sie quasi mit der Ab-teilung der Psy-chologie hier auch schon welche Kon-zepte entwi-ckelt, wie.

P: Nein. Zu den damali-gen Zeit-punkt war das glaube ich sehr überra-schend.

muss, das ist ein Ge-setz, dass Schü-ler*in-nen und es geht in allen gesetzli-chen Maß-nahmen immer nur da-rum, dass sie auch bei den Kin-dern an-kommen und in diesem Fall muss ich sa-gen Segre-gation durch den §8h. MIKA-D

irgendwas und segregative Deutsch als DaZ-Unterricht ist aus meiner pädagogischen Sicht nicht sehr hilfreich und wird Schüler*innen, die traumatisiert sind aufgrund von Fluchterfahrungen ganz sicher auch nicht weiterhelfen.

Intensive Fortbildungsangebote starten konnten und es ist ein großes Anliegen der Bildungsdirektion Wien ist es, dass die Kolleg*innen – also Lehrkräfte, die in solchen Klassen unterrichten dort auch teilnehmen.
I: Okay nur ein kurze

neugegründeten politischen Koalitionsbündnisse zwischen der ÖVP und FPÖ, dieses ähm sehr kurzfristig eingeführte Gesetz im §8h ähm hat extreme Auswirkungen vor allem im Bereich eben äußerordentliche Schüler*innen und MIKA-D Testung.

dass waren eben dann die Multikulturellen Teams.

Transkript 1: 7 - 7 (0)

Ja, da waren wir sogar ausgezeichnet gut vorbereitet, weil aufgrund der damaligen Krisensituation und 2015/16 alle Abteilungen im Rathaus – also der Stadt Wien – und die

extrem gut vernetzt sind. Wir haben uns ähm auch das mitgenommen ähm im Sinne von Bildungspartnerschaften – so nennt man das irgendwie – und es ist echt toll mit dem UN-HCR haben wir regelmäßige Sitzungen und wir können uns gut austauschen mit den

Transkript 1: 4 - 5 (0)

Ja, da waren wir sogar ausgezeichnet gut vorbereitet, weil aufgrund der damaligen Krisensituation und 2015/16 alle Abteilungen im Rathaus – also der Stadt Wien – und die Abteilungen im damals noch Stadtschulrat – jetzt

Testungen, Aufstiegs-klauseln und sonst irgendwas und segregative Deutsch als DaZ-Unterricht ist aus meiner pädagogischen Sicht nicht sehr hilfreich und wird Schüler*innen, die traumatisiert sind aufgrund von Fluchterfahrungen

Transkript
1: 41 - 41
(0)

Schulen
allge-
mein
sind Ex-
pert*in-
nenorga-
nisatio-
nen. Das
heißt
dort be-
finden
sich aus-
schließ-
lich Men-
schen
die Ex-
pert*in-
nen sind
für den
Bereich
von Be-
schulung
und da-
her muss
es im
Zuge der
Beschu-
lung der
Schulau-
tonomie

Zwi-
schen-
fragen –
ist jetzt
egal
wenn Sie
es nicht
wissen –
wird dies
für die
anderen
Lehrper-
sonen
auch an-
geboten
oder
wirklich
nur expli-
zit für die
die DaF-
DaZ
Lehrer?

P: Es ist
für alle
Kol-
leg*in-
nen of-
fen.

Transkript
1: 25 - 27
(0)

Transkript
1: 21 - 21
(0)

Abteilun-
gen im
damals
noch
Stadt-
schulrat
– jetzt
Bil-
dungsdi-
rektion –
ähm
ganz eng
zusam-
menar-
beiten
haben
müssen
und mit
dem Vor-
teil, dass
wir ext-
rem gut
vernetzt
sind.

Transkript
1: 9 - 9
(0)

Wir ha-
ben uns
ähm
auch das

betroffe-
nen Ab-
teilun-
gen,
dass ist
in Wien
die
MA17.

Transkript
1: 9 - 9
(0)

Bil-
dungsdi-
rektion –
ähm
ganz eng
zusam-
menar-
beiten
haben
müssen
und mit
dem Vor-
teil, dass
wir ext-
rem gut
vernetzt
sind.

Transkript
1: 9 - 9
(0)

ganz si-
cher
auch
nicht
weiter-
helfen

für Schüler*innen an Expertenorganisationen wie die Schule möglich sein, dass auch diese Standorte für sich schulautonomen entscheiden was und wie sie mit ihren ähm zugewanderten Schüler*innen umgehen und auch die Möglichkeit haben

Es ist dann doch, dass Lehrkräfte besonders betroffen davon sind und sich daher natürlich an diesen Fortbildungsmaßnahmen irgendwie anmelden. Was wir gleichzeitig mit der Kooperation der MA17 sind auch Schulungen, die auch über die

mitgenommen ähmm im Sinne von Bildungspartnerschaften – so nennt man das irgendwie – und es ist echt toll mit dem UNHCR haben wir regelmäßige Sitzungen und wir können uns gut austauschen mit den betroffenen Abteilungen, dass ist in Wien

dement-
spre-
chende
Unter-
stützung
zu be-
kommen,
wenn es
eben um
Schü-
ler*innen
geht, die
mit ei-
nem
Trauma
kommen
aufgrund
der
Fluchter-
fahrung
oder an-
deren
Trau-
mata
oder
über-
haupt
zum
Thema
externe
Unter-
stützung
durch

MA17 für
Trai-
ner*in-
nen im
Bereich
von
Mehr-
sprachig-
keit und
Fluchter-
fahrung
kommen,
die sind
auch of-
fen für
Lehr-
kräfte
und die
werden
von uns
gezielt –
in die-
sem Fall
gezielt –
Sprach-
förder-
zentrum
Wien pä-
dagogi-
sche
Dienst
Fachstab
2 auch
infor-
miert.

die
MA17.

Transkript
1: 9 - 9
(0)

Dadurch
sind
auch
gute Ko-
operatio-
nen ähm
gelun-
gen,
auch mit
Vereinen
bzw.
NGOs
und die
treffen
sich seit
2015/16
immer
gemein-
sam
auch mit
Perso-
nen aus
der Bil-
dungsdi-
rektio-
n Wien
umso

Schulsozialarbeiter be-
zie-
hungs-
weise
durch
eine Er-
höhung
von
Men-
schen im
Schul-
psycho-
logi-
schen
Bereich.

Transkript
1: 43 - 43
(0)

Transkript
1: 31 - 31
(0)

as Ange-
bot zum
Trauma
sensib-
len Un-
terricht
gibt eine
Koopera-
tion mit
dem Ver-
ein
AFYA,
ja. Und
trauma-
sensibel
ist auch
etwas,
was mit
sprach-
sensibel
zu tun
hat und
sprach-
sensibler
Unter-
richt ist
ein gro-
ßes
Thema

alle 6
Wochen
für einen
Aus-
tausch
und da-
her kön-
nen wir /
konnten
wir jetzt
mit die-
ser Situ-
ation
weitaus
besser
umge-
hen.

Transkript
1: 13 - 13
(0)

spezielle
Koopera-
tion mit
AFYA –
den Ver-
ein
AFYA.
Das ist
für uns
irgend-
wie... Mit
diesem

auch in
Wien
klarer-
weise

Transkript
1: 33 - 33
(0)

Verein
koope-
rieren wir
in einem
sehr ho-
hen Aus-
maß und
die
Schulen
sind sehr
zufrieden
damit,
ich
glaube
auch die
Schü-
ler*in-
nen.

Transkript
1: 19 - 19
(0)

Ja. Seit
2015/16
gibt es
auf jeden
Fall
diese
Koopera-
tion und
aus mei-
ner Sicht
für die

Bil-
dungsdi-
rektion
pädago-
gischer
Dienst
Fachstab
2 kann
ich nur
sagen,
dass wir
mit dem
Verein
AFYA
und der
Pädago-
gischen
Hoch-
schule
ähm mit
dem
Institut
K.O.M.M
.M.

Transkript
1: 23 - 23
(0)

as Ange-
bot zum
Trauma
sensib-
len

Unter-
richt gibt
eine Ko-
opera-
tion mit
dem Ver-
ein
AFYA,
ja. Und
trauma-
sensibel
ist auch
etwas,
was mit
sprach-
sensibel
zu tun
hat und
sprach-
sensibler
Unter-
richt ist
ein gro-
ßes
Thema
auch in
Wien
klarer-
weise

Transkript
1: 33 - 33
(0)