

Verfasst von

Tamara Ringbauer

01680788

Vorgelegt bei

Mag. Dr. Margarethe Kainig-Huber

Betreut von

Mag. Dr. Margarethe Kainig-Huber

Baden, am 29.05.2021

Zur Prävention der transgenerationalen Weitergabe von Trauma in der Primarstufe

Umgang und Methoden zur Integration von traumatisierten
Kindern mit Fluchterfahrungen

Masterarbeit zur Erlangung
des akademischen Grades Master of Education (MEd)
im *Masterstudium Lehramt Primarstufe*

Plagiatserklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die eingereichte Masterarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten Werken oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Die während des Arbeitsvorgangs gewährte Unterstützung ist vollständig angegeben. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.



Tamara Ringbauer

Baden, am 29.05.2021

Abstract

Das Thema dieser Arbeit lässt sich den Bereichen der Traumapädagogik und Flucht zuordnen. Die Grundlage dieser Forschung sind sechs Interviews mit niederösterreichischen Lehrpersonen, die Erfahrungen mit Kindern mit Fluchthintergrund in ihrer bisherigen Berufslaufbahn sammeln konnten. In der vorliegenden Arbeit werden die Handlungen von den ausgewählten Lehrpersonen bei der traumasensiblen Integration von Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrung untersucht und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herausgearbeitet. Die Lehrpersonen wählen in Konfliktsituationen, bei Verhaltensauffälligkeiten und beim Ergründen der Geschehnisse während der Flucht teilweise unterschiedliche Vorgehensweisen. Diese Arbeit zeigt, dass ein sicheres Umfeld in der Schule und das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse, vor allem für Kinder mit Fluchthintergrund und möglichen Traumatisierungen, besonders wichtig sind. Gegenseitiger Respekt und Akzeptanz müssen nicht nur zwischen den Schülerinnen und Schülern vorhanden sein, sondern auch zwischen Lehrpersonen und den Lernenden. Jedes Kind hat andere Charaktereigenschaften und unterschiedliche Bedürfnisse, somit müssen die Herangehensweisen an bestimmte Situationen angepasst werden. Zudem wird die Bedeutung des Beziehungsaufbaus zwischen den Kindern und der Lehrperson verdeutlicht. In Bezug auf die transgenerationale Weitergabe ist beim interviewten Lehrpersonal kein Vorwissen vorhanden, jedoch besteht beim Großteil Interesse zu diesem Thema. Im Zusammenhang mit der Verwendung von Kinderliteratur werden keine speziellen Werke genannt. Aus diesem Grund werden im Zuge dieser Arbeit literarische Empfehlungen für den Einsatz in der Primarstufe gegeben.

This thesis can be classified within the field of trauma pedagogy and educational work working with refugee children. The basis of this research are six interviews of teachers from Lower Austria, which have experience in working with children of refugee background. The focus of this paper is on the actions, similarities, and differences in working with refugee children, regarding trauma-sensitive integration. Different approaches are taken by the teachers for conflict salience and the sharing of traumatic experiences. This study shows that a safe environment at school and catering for individual needs are especially important

for these children. The pupils must show mutual acceptance and respect for each other, and so must the teacher for the pupils. Every child is a different character and has individual needs, that the teacher has to adapt their actions to. The relationship between the teacher and the children is of great significance. The teachers had no knowledge about transgenerational transmission of trauma prior to the interviews, but show interest in the topic. No specific literature for working with children of refugee background was mentioned during the interviews, which is why recommendations of literature for primary school use have been included throughout the paper.

Vorwort

Viele Menschen sind während ihres Lebens von traumatischen Situationen betroffen. Sie dürfen nicht allein gelassen werden. Aufgrund dessen widmet sich meine Arbeit diesem besonderen Thema.

An dieser Stelle möchte ich einen großen Dank an meine Betreuerin der Masterarbeit, Mag. Dr. Margarethe Kainig-Huber, aussprechen. Der regelmäßige Kontakt beziehungsweise die Unterstützung während des Prozesses erleichterte in schwierigen Situationen die Umsetzung und durch gemeinsame Gespräche wurden stets Lösungen gefunden. Aufgrund der positiven Zusprüche stieg der Ehrgeiz und einer zeitnahen Fertigstellung stand nichts im Weg.

Sehr dankbar bin ich über die freiwilligen Teilnehmerinnen und dem freiwilligen Teilnehmer, die sich für meine Interviews zur Verfügung gestellt haben und ihre Erfahrungen ausführlich geschildert haben. Angesichts dieser reichlichen Einblicke war die Beantwortung der Forschungsfrage möglich.

Vor allem die Absprachen mit meinen Kolleginnen und der gegenseitige Ansporn trugen zur Realisierung des gesamten Forschungsvorhabens bei. Ich bedanke mich für ihre Ratschläge und unseren Zusammenhalt.

Abschließend möchte ich mich ganz besonders bei meiner Familie und bei meinen Freunden bedanken, die mir Mut zusprachen und mir während des gesamten Prozesses Halt und Zustimmung gaben. Ohne sie wäre dieser Weg ein weitaus längerer geworden. Vielen lieben Dank für eure Unterstützung!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	10
2	Theoretische Grundlagen.....	11
2.1	Transgenerationale Weitergabe von Traumata	11
2.1.1	Definitionen.....	12
2.1.1.1	Transgenerationale Weitergabe (von Traumata).....	12
2.1.1.2	Primäre und sekundäre Weitergabe von Trauma	13
2.1.1.3	Trauma und traumatische Erlebnisse	13
2.1.1.4	Posttraumatisches Stresssyndrom	17
2.1.1.5	Trigger und Flashbacks.....	19
2.1.1.6	Epigenetik.....	19
2.1.2	Theorien und Modelle zum Thema	20
2.1.2.1	Bindungstheorie	20
2.1.2.2	Neurobiologische, genetische und epigenetische Veränderungen	22
2.1.2.3	Drei integrative Modelle im Vergleich.....	23
2.1.2.4	Vorstellung des Präventionsprogramms „SAFE®-Programm“	24
2.1.3	Aktueller Forschungsstand.....	25
2.1.4	Resümee.....	26
2.2	Nachkommen von Kriegszeugen und die transgenerationale Weitergabe	28
2.2.1	Definitionen.....	28
2.2.1.1	Generation	28
2.2.1.2	Holocaust und Shoah	29
2.2.1.3	Teleskopung	29
2.2.1.4	Child Survivors	30
2.2.2	Theorien und Modelle zum Thema	31

2.2.2.1	Mehrgenerationenperspektive	31
2.2.2.2	Integrative Transmissionstheorie nach Kellermann (2011).....	33
	Der psychoanalytische Ansatz.....	33
	Das sozialisationstheoretische Erklärungsmodell.....	34
	Das Familiensystem- bzw. Familienkommunikationsmodell.....	34
	Das biologische Transmissionsmodell	35
2.2.3	Forschungsentwicklung und Forschungsergebnisse	36
2.2.4	Resümee.....	39
2.3	Kriegs- und Fluchterfahrungen im Kindesalter	41
2.3.1	Aktuelle Situation und Statistiken	42
2.3.2	Definitionen.....	43
2.3.2.1	Formen der Migration.....	43
2.3.2.2	Dissoziation	44
2.3.3	Theorien und Modelle zum Thema	45
2.3.3.1	Symptome und Merkmale von Trauma im Kindesalter.....	45
2.3.3.2	Verlaufsmodell nach Fischer und Riedesser (1998)	48
2.3.3.3	Risiko- und Schutzfaktorenmodell.....	49
2.3.4	Aktueller Forschungsstand.....	51
2.3.5	Resümee.....	54
2.4	Die Bedeutung der Schule in Bezug auf Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrung und die transgenerationale Weitergabe von Traumata.....	55
2.4.1	Theorien zum Thema	55
2.4.1.1	Aufgaben und Herausforderungen der Schule	55
2.4.1.2	Leitgedanken der Traumapädagogik	58
2.4.1.3	Trauma bei Schulkindern – Traumasensibler Unterricht.....	59
2.4.1.4	Sprachsensibler Unterricht und Sprachförderung	60

2.4.1.5	Kulturelle Unterschiede und Elternarbeit.....	64
2.4.1.6	Umgang mit Dissoziation	66
2.4.2	Modelle zum Thema	68
2.4.2.1	Konzept des guten Grundes	69
2.4.2.2	Bindung und Sicherheit.....	71
2.4.3	Methoden für den Umgang mit traumatisierten Kindern	73
2.4.3.1	Präventionsansätze für die Traumaarbeit – Ein Projekt mit Begleitforschung	73
2.4.3.2	„Meine Gefühle“ – Ein Projekt für die Grundschule	74
2.4.4	Literarische Angebote.....	76
2.4.5	Resümee.....	79
3	Forschungsfrage, Fragestellungen, Hypothesen	82
4	Methode.....	83
4.1	Untersuchungsdesign.....	83
4.2	Beschreibung der Stichprobe	83
4.3	Qualitative Forschung	85
4.3.1	Datenerhebung und Datenaufbereitung	85
4.3.2	Datenauswertung – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	88
4.4	Beschreibung der Messinstrumente oder Operationalisierung der Konstrukte ..	91
5	Auswertung der Daten	97
5.1	Erläuterung der Kategorien.....	97
5.2	Deskriptive Beschreibung der Ergebnisse.....	101
5.3	Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.....	103
5.3.1	Kategorie A: Methoden zur Integration.....	103
5.3.2	Kategorie B: Konfliktsituationen und Verhalten	105

5.3.2.1	Unterkategorie 1: Spezielle Konfliktsituationen bei Kindern mit Fluchterfahrung.....	105
5.3.2.2	Unterkategorie 2: Spezielle Verhaltensweisen bei Kindern mit Fluchterfahrung.....	105
5.3.2.3	Unterkategorie 3: Innerschulische und externe Unterstützung	106
5.3.3	Kategorie C: Verhalten/Haltung der Lehrperson	106
5.3.3.1	Unterkategorie 1: Verhalten in speziellen Situationen	107
5.3.3.2	Unterkategorie 2: Fortbildungen und Ausbildungen	107
5.3.4	Kategorie D: „Transgenerationale Weitergabe“	108
5.3.5	Kategorie E: Wissen über Fluchterfahrung	109
5.3.6	Kategorie F: Elternkommunikation.....	109
5.3.6.1	Unterkategorie 1: Externe Unterstützung	110
5.3.7	Kategorie G: Verwendung von Kinderliteratur	110
5.4	Methodenkritik.....	111
6	Gesamtresümee und Empfehlungen	113
7	Zusammenfassung und Ausblick	115
	Literaturverzeichnis	118
	Abbildungsverzeichnis.....	127
	Tabellenverzeichnis.....	128
	Anhang	129

1 Einleitung

Die Ausgangslage dieser Forschungsarbeit stellt die Thematik Kinder mit Fluchthintergrund. Bei der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern sind die Lehrpersonen sehr gefordert. Im Zuge dieser Arbeit soll herausgefunden werden, wie Lehrpersonen bei der Integration von Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrungen handeln. Die Verbindung zur transgenerationalen Weitergabe von Trauma wird hergestellt. Die Forschungen zur transgenerationalen Weitergabe von Traumata weisen in Bezug zur Epigenetik eine Aktualität auf. Diese Arbeit gibt Auskunft über die theoretischen Hintergründe und Forschungsergebnisse der transgenerationalen Weitergabe von Trauma. Für den pädagogischen Bereich, vor allem im schulischen Kontext, werden Literaturvorschläge zum Thema „Fluchterfahrung“ und „Traumatisierung“ für den gezielten Einsatz in der Primarstufe gegeben. Die Ergebnisse dieser Masterthesis geben interessierten Pädagoginnen und Pädagogen einen theoretischen Einblick für weitere Auseinandersetzungen in diesem Bereich und leisten einen Beitrag zur Sensibilisierung im Umgang mit Kindern mit Fluchterfahrungen. Die empirische Untersuchung bietet Einblicke in pädagogische Sichtweisen von ausgewählten Lehrpersonen und stellt Berührungspunkte sowie Abweichungen von Handlungsweisen seitens dieser Lehrpersonen dar. Zu Beginn der Arbeit werden die theoretischen Hintergründe der transgenerationalen Weitergabe von Traumata beleuchtet. In diesem Zusammenhang wird im darauffolgenden Kapitel der Forschungshintergrund der Nachkommen von Kriegszeugen aufgearbeitet. Die Bedeutungen von Kriegs- und Fluchterfahrungen im Kindesalter werden genauer erläutert. Das letzte Kapitel der theoretischen Grundlagen schließt den Kreis zum schulischen Kontext bezüglich Kriegs- und Fluchterfahrungen sowie Traumatisierungen. Hinzukommend finden sich in diesem Abschnitt literarische Angebote zur Verwendung in der Primarstufe. Die Beschreibungen der Fragestellungen werden im Kapitel 3 konkretisiert. Darauffolgend wird die methodische Vorgehensweise dargelegt. Im Kapitel 5, welches unter anderem die Kritik zur Methode beinhaltet, wird die Auswertung der Daten vorgestellt und erläutert. Die Beantwortung der Forschungsfragen, der wesentliche Erkenntnisgewinn, Möglichkeiten für weitere Forschungsansätze sowie Schlussfolgerungen für die Praxisrelevanz werden im Abschlusskapitel angeführt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Transgenerationale Weitergabe von Traumata

Traumatische Erlebnisse von Menschen, die nicht verarbeitet werden, können sich massiv auf die nachkommenden Generationen auswirken. Die Kinder traumatisierter Eltern sind dem Risiko ausgesetzt, dass ihre Bezugspersonen durch ihre Erlebnisse nicht die Fähigkeit besitzen, ihnen Fürsorge und Bindung zu geben sowie ihnen Schutz zu bieten. Auffallend ist zudem, dass diese Eltern die Aufgabe der Erziehung nur beschränkt übernehmen können. Eine Identifikation der Kinder mit den Belastungen der Eltern findet statt. Infolgedessen werden Emotionen auf die Kinder übertragen und sie eignen sich Verhaltensweisen der Eltern an. Bei Nachkommen traumatisierter Eltern können daher psychische und somatische Erkrankungen auftreten (Vgl. Sängler & Udolf, 2013). Der transgenerationalen Weitergabe liegen häufig Gewalttaten verbunden mit Kriegs- und Fluchterfahrungen zu Grunde. Unter anderem erfolgt die Übertragung der Traumatisierung an die nächsten Generationen durch die Verhaltensweisen im Umgang mit den Kindern und durch die Machtlosigkeit den Kindern Schutz zu bieten (Vgl. Görges & Hantke, 2012, zitiert nach Baer & Frick-Baer, 2010). Durch die bisher erkannten Zusammenhänge besteht die Annahme, dass sich ein unverarbeitetes Trauma eines Elternteils, aufgrund von Störungen in der Interaktion, frühzeitig auf den Säugling auswirkt (Vgl. Brisch, 2013). Umwelt und Anlage sind eng miteinander verbunden, was auf unser plastisches Gehirn zurückzuführen ist (Vgl. Schwarzer & Jovanovic, 2015, zitiert nach Boyce, 2006).

Seitens der Gehirnforschung beschreibt Spitzer (2006), dass das Gehirn eines Individuums aufgrund der Lebenserfahrungen einzigartig ist. „Das Gehirn [...] passt sich den Bedingungen und Gegebenheiten der Umgebung zeitlebens an.“ (Spitzer, 2006, S. 94)

Eigene Erfahrungen eines Individuums in der Umwelt prägen das Gehirn, wobei traumatische Erlebnisse zu neuronalen Auswirkungen führen können (Vgl. Schwarzer & Jovanovic, 2015, zitiert nach Boyce, 2006).

„Die von unkontrollierbaren Belastungen getriggerten langanhaltenden neuroendokrinen Reaktionen können offenbar über die von ihnen ausgelösten Destabilisierungen neuronaler Verhaltensmuster in limbischen und kortikalen Hirnregionen zu mitunter sehr

grundsätzlichen Veränderungen des Denkens, Fühlens und Handelns einer Person führen.“ (Hüther, 2015, S. 100)

Die Forschungsbereiche der Epigenetik zeigen, wie sich Veränderungen der Umwelt auf die Gene auswirken (Vgl. Unfried, 2013). Um auf die Ergebnisse der epigenetischen Forschung näher einzugehen, wird an dieser Stelle auf das Kapitel 2.1.3. Aktueller Forschungsstand verwiesen.

2.1.1 Definitionen

2.1.1.1 Transgenerationale Weitergabe (von Traumata)

Im pädagogischen Bereich gewann das Thema „transgenerationale Weitergabe“ durch das Aufkommen der Traumapädagogik ihre Bedeutung. Der Fokus auf die „transgenerationale Weitergabe von Traumatisierungen“ wurde aufgrund der Erkenntnis gelegt, dass in Familien die Gewalttaten oder Vernachlässigungen häufig über Generationen hinweg vorkommen. Dokumentationen von Familien über Betreuungen durch Sozialdienste zeigen jahrzehntelange Schwierigkeiten (Vgl. Sänger & Udolf, 2013).

„Heute wird unter transgenerationaler Weitergabe verstanden, dass die Elterngeneration an die Generation der Kinder und Enkel ihre Vorstellungen, Verhaltensweisen, Scham- und Schuldgefühle, aber auch ihre Geheimnisse und unverarbeiteten Traumata weitergibt.“ (Unfried, 2013, S. 50)

Unverarbeitete Belastungen und Traumata der Vorfahren beeinflussen das Leben der Nachkommen massiv (Vgl. Unfried, 2013). Hat die jüngere Generation die Möglichkeit die unverarbeiteten Emotionen der Vorfahren in eine neue Ordnung zu bringen, wird der Verlauf der „transgenerationalen Transmission“ als normal betrachtet. Die Werte und Schulden müssen verhältnismäßig ausgeglichen sein. Kommen diese Aspekte nicht zu Stande, wird von einer „transgenerationalen Traumatisierung“ gesprochen. Die Verarbeitung des „negativen emotionalen Erbes“ erfolgt auch bei den Nachkommen nicht (Vgl. Plassmann, 2012).

2.1.1.2 Primäre und sekundäre Weitergabe von Trauma

Die Übergabe der durchlebten Traumata der Eltern erfolgt bei der primären Traumaweitergabe direkt an die Kinder. Das heißt, dass die Kinder die traumatische Erfahrung persönlich erleben. Sind die Eltern Opfer von Gewalttaten oder Vernachlässigung geworden, behandeln sie ihre Nachkommen genauso und wiederholen die Handlungen beziehungsweise Verhaltensweisen. Diese Kinder werden erneut Opfer ihrer Eltern und leiden unter Misshandlung oder Vernachlässigung. Wird das Trauma durch diese Form weitergegeben, besteht eine unmittelbare Gefährdung des Kindeswohls (Vgl. Sängler & Udolf, 2013).

Sekundäre Weitergabe von Traumata kann sowohl auf Gewalt- und Missbrauchserfahrungen, Vernachlässigung, Verluste als auch auf Kriegserfahrungen bezogen werden (Vgl. Sängler & Udolf, 2013). Im Hinblick auf Kriegserfahrungen bedeutet die sekundäre Traumaweitergabe, dass die Nachkommen die traumatischen Situationen nicht selbst erlebten. Die Betroffenen kamen beispielsweise erst nach der Flucht der Eltern zur Welt. Lediglich die „enge Beziehung“ und das Leben mit einer traumatisierten Bezugsperson führen zu „traumaspezifischen Verhaltensweisen“ bei Kindern. Sängler & Udolf (2010) verwenden den Begriff „empathische Zeugen“, um die Position der Kinder durch die Weitergabe der Traumatisierung genauer zu definieren. Die Folgen des Traumas der Eltern beeinflussen die Kinder, indem diese mitleiden und die Abgrenzung von den Erlebnissen der Eltern erschwert wird. Sobald Symptome auftreten, die einer Traumafolgestörung ähneln, handelt es sich um eine sekundäre Traumatisierung (Vgl. Sängler & Udolf, 2013, zitiert nach Haversiek-Vogelsang, 2010).

2.1.1.3 Trauma und traumatische Erlebnisse

„Trauma heißt Wunden. Das Wort stammt aus dem Altgriechischen und wurde ursprünglich in der Medizin als Begriff für schwere körperliche Verletzungen mit schockartigen Folgen eingeführt. In der Psychologie und Psychotherapie wurde die Bezeichnung schließlich für schwere seelische Verletzungen erweitert.“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 18)

Von einem Trauma wird gesprochen, wenn eine traumatische Erfahrung über einen längeren Zeitraum nicht verarbeitet werden kann. In diesem Zusammenhang steht nicht

das Ereignis im Vordergrund, sondern die Person, welche davon betroffen ist. Die Bewältigung des Erlebnisses ist nicht möglich. Dabei spielen die Möglichkeiten zur Verarbeitung und das Alter des Individuums eine wichtige Rolle. Nicht jede Situation ist für jeden Menschen traumatisch. Eine Überforderung bei Vorfällen, wie Gewalttaten und Misshandlungen, ist bei den meisten Menschen gegeben (Vgl. Görges & Hantke, 2012).

Da die Möglichkeiten zur Bewältigung von Mensch zu Mensch große Unterschiede aufweisen, gibt es eine Untergliederung in „objektive und subjektive Bedingungen eines Traumas“ (Dittmar, 2013b, S. 33). Die oben genannten Gewalttaten und Misshandlungen zählen zu den „objektiven Bedingungen“, weil diese traumatischen Ereignisse auch auf andere Menschen eine enorme Auswirkung haben (Vgl. Dittmar, 2013b). „Subjektive Bedingungen einer Traumatisierung beschreiben das Erleben der Person, die auf die Bedrohung mit Furcht, Hilflosigkeit oder Entsetzen reagiert.“ (Dittmar, 2013b, S. 34) Die Einteilung beziehungsweise die Typisierung der traumatischen Erlebnisse erfolgt durch eine Berücksichtigung verschiedener Aspekte. Die Ereignisse, die ein „apersonales Trauma“ oder „akzidentelles Trauma“ hervorrufen, werden nicht bewusst beziehungsweise absichtlich von Menschen verursacht und geschehen zufällig. „Personale Traumen“ werden von Menschen herbeigeführt, diese werden auch als „interpersonelle Traumata“ bezeichnet. Die „Typ-I-Traumata“ umfassen kurzfristige Vorfälle, wobei die „Typ-II-Traumata“ über einen längeren Zeitraum und/oder mehrmals vorkommen (Vgl. Dittmar, 2013b).

Laut Maercker (2009) lassen sich die traumatischen Ereignisse wie folgt unterteilen:
(Vgl. Dittmar, 2013, zitiert nach Maercker, 2009)

	TYP-I-TRAUMATA (EINMALIG/KURZFRISTIG)	TYP-II-TRAUMATA (MEHRFACH/LANGFRISTIG)	MEDIZINISCH BEDINGTE TRAUMATA
Akzidentelle Traumata	Schwere Verkehrsunfälle Berufsbedingte Traumata (z.B. Polizei, Feuerwehr, Rettungskräfte) Kurz dauernde Katastrophen (z.B. Wirbelsturm, Brand)	Lang dauernde Naturkatastrophen (z.B. Erdbeben, Überschwemmung) Technische Katastrophen (z.B. Giftgaskatastrophen)	Akute lebensgefährliche Erkrankungen (z.B. kardiale, pulmonale Notfälle) Chronische lebensbedrohliche/schwerste Krankheiten (z.B. Malignome, HIV/Aids, Schizophrenie) Als notwendig erlebte medizinische Eingriffe (z.B. Defibrillationsbehandlung)

Abbildung 1: Akzidentelle Traumata (Dittmar, 2013b, S. 36, zitiert nach Maercker, 2009)

	TYP-I-TRAUMATA (EINMALIG/KURZFRISTIG)	TYP-II-TRAUMATA (MEHRFACH/LANGFRISTIG)	MEDIZINISCH BEDINGTE TRAUMATA
Interpersonelle Traumata („man made“)	Sexuelle Übergriffe (z.B. Vergewaltigung) Kriminelle bzw. körperliche Gewalt Ziviles Gewalterleben (z.B. Banküberfall)	Sexuelle und körperliche Gewalt/Missbrauch in der Kindheit bzw. im Erwachsenenalter Kriegserleben Geiselhafte Folter, politische Inhaftierung (z.B. KZ-Haft)	Komplizierter Behandlungsverlauf nach angenommenem Behandlungsfehler*

* Der Status dieser Eingruppierung ist noch Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (Maercker, 2009, S.15).

Abbildung 2: Interpersonelle Traumata (Dittmar, 2013b, S. 37, zitiert nach Maercker, 2009)

Zum Begriff „Trauma“ gehören das Ereignis des Traumas, das Erleben des Traumas, die Bewältigung des Traumas und die Folgen des Traumas. Zu Beginn steht das „Traumaereignis“, wodurch bei den betroffenen Personen ein Gefühl der existenziellen

Bedrohung und eine Erschütterung ausgelöst werden. Zu diesem Aspekt zählt auch die Zeit direkt nach dem Vorfall, welche für den Betroffenen, in Bezug auf das Traumaerleben und die Möglichkeiten zur Bewältigung, ausschlaggebend ist. Um die Identifikation eines traumatischen Ereignisses zu ermöglichen, wird das „Traumaerleben“ in Betracht gezogen. Dieser Bereich beschreibt „die Art und Weise, wie ein Mensch sich und das traumatische Ereignis erlebt“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 19). Eine Person, der ein traumatisches Ereignis widerfährt, durchlebt ein Gefühl der Ohnmacht. Die Machtlosigkeit beziehungsweise das „Ausgeliefertsein“ bewirkt eine Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls. Außerdem werden bei einem traumatischen Erlebnis oft intime und persönliche Grenzen überschritten. In den meisten Fällen ist der traumatische Vorfall mit der Beziehungsebene verbunden. Bei sexuellen Misshandlungen oder Kriegs- und Fluchterfahrungen wirken andere Personen unmittelbar an der traumatischen Erfahrung mit. Zudem ist die Beziehungsebene auch bei „Verkehrsunfällen“ und „Naturkatastrophen“ erkennbar, weil es noch weitere Opfer bei solchen Vorfällen gibt. Es ist auch zu beachten, dass nach der traumatischen Erfahrung die Opfer von Menschen umgeben sind, die unterstützend wirken oder die zur Vergrößerung der Notsituation beitragen. „Ein Trauma ist in erster Linie ein Erlebensprozess und ein Beziehungsprozess.“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 20) Die Bewältigungsmöglichkeiten eines Traumas sind abhängig vom jeweiligen Menschen. Ob die Folgen eines Traumas nachhaltige Auswirkungen haben, beruht auf dem „Traumaerlebnis“ und auf den Bewältigungsmöglichkeiten eines Individuums. „Die Diskrepanz zwischen dem Erleben eines traumatischen Ereignisses und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 22) ist Inhalt eines Traumas. Die Größe der Diskrepanz ist abhängig von der Dauer, der Art und der Anzahl beziehungsweise der Wiederholungen. Zusätzlich müssen sowohl der psychische Zustand vor der traumatischen Situation als auch die Gegebenheiten danach beachtet werden. Außerdem umfasst der Begriff „Trauma“ die Traumafolgen, welche bei den betroffenen Personen durch eine Verfestigung dauerhafte Konsequenzen zur Folge haben können. In der Diagnostik werden Kombinationen bestimmter Anzeichen als „Posttraumatisches Stresssyndrom“ bezeichnet (Vgl. Baer & Frick-Baer, 2018).

2.1.1.4 Posttraumatisches Stresssyndrom

Laut Brewin et al (2000) fanden viele epidemiologische Studien heraus, dass es bei der Mehrheit der untersuchten Personen nach einer traumatischen Erfahrung zu keiner Posttraumatischen Belastungsstörung kommt (Vgl. Maercker & Pielmaier, 2015, zitiert nach Brewin et al., 2000). Die Ausbildung des Störungsbildes ist abhängig von „biologischen, psychologischen, und sozialen Faktoren“ (Maercker & Pielmaier, 2015, S. 74). Außerdem sind der Zeitpunkt und die Dauer der Einwirkung dieser Faktoren relevant. Hinsichtlich der erwähnten Aspekte ist der Begriff „Resilienz“ bedeutend (Vgl. Maercker & Pielmaier, 2015).

„Als Resilienz bezeichnet man allgemein die Widerstandskraft gegenüber Belastungen, d. h. die Fähigkeit, dem Schädigungspotenzial diverser biopsychosozialer Risikokonstellationen zu widerstehen bzw. diese zu überwinden.“ (Maercker & Pielmaier, 2015, S. 74)

Die vier Hauptsymptome eines Posttraumatischen Stresssyndroms sind „Flashbacks“, „Erregung“, „Vermeidungsverhalten“ und „emotionale Abflachung“ und „Ängstlichkeit“, wobei die meisten betroffenen Personen nicht alle vier Symptome aufweisen. Die Folgen traumatischer Erlebnisse können sehr verschieden sein. Diese vier Aspekte kommen jedoch vielfach bei traumatisierten Menschen vor. Die Häufigkeit bei den nachkommenden Generationen ist genauso vorhanden (Vgl. Baer & Frick-Baer, 2018). Die Beschreibung eines „Flashbacks“ wird aufgrund der Komplexität und der besonderen Bedeutung im folgenden Kapitel 2.1.1.5 genauer angeführt. Das nächste angeführte Symptom umfasst das Leiden der traumatisierten Menschen unter „anhaltender Hoherregung“ und „Anspannung“. Diese Mechanismen haben ihren Ursprung in der Schutzfunktion und sollen bei Bedrohungen das Überleben sichern. Eine Anregung des Blutkreislaufes, eine Erhöhung des Herzschlages sowie eine Anspannung der Muskeln werden dabei ausgelöst. Das Vermeidungsverhalten ist eine überlebenswichtige Vorgehensweise von Menschen. Es wird jedoch problematisch, wenn traumatisierte Menschen durch das Verhalten eingeschränkt sind und darunter leiden. Besonders deutlich tritt das Vermeidungsverhalten auf, wenn die traumatischen Situationen mehrfach vorkommen. Die Sensibilität der Sinne von betroffenen Personen wird erhöht. „Wer ständig mit allen Sinnen auf mögliche Gefahren lauscht, kann das Lauschen oft nicht mehr abstellen, wenn die Gefahren nicht mehr

drohen.“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 31) Dabei kann es zu einer „Reizüberflutung“ kommen, die in weiterer Folge zu einer „generellen Reizbarkeit“ führen kann. Das vierte Symptom charakterisiert die „emotionale Abflachung, Ängste und Ängstlichkeit“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 34). Das Erleben einer traumatischen Situation erzeugt die Angst, diese Situation nochmal erfahren zu müssen. Ein gewisses Ausmaß dieser Angst bietet einen Schutz, denn ein Mensch wird sich von ähnlichen gefährlichen Gegebenheiten fernhalten. Die Angst wird dann bedenklich, wenn sich die Persönlichkeit der traumatisierten Person verändert und die Angst das Leben und die Verhaltensweisen beeinflusst (Vgl. Baer & Frick-Baer, 2018).

Dittmar (2013) zählt folgende fünf Aspekte, unter Berücksichtigung der gängigsten „Krankheitsklassifikationssysteme“, „ICD-10“ und „DSM-IV“, zu den Hauptkriterien einer „posttraumatischen Belastungsstörung“:

- „A: Erlebnis eines Traumas (Trauma-, Stressor- oder Ereigniskriterium)
- B: Intrusives Wiedererleben (unwillkürliche und belastende Erinnerungen an das Trauma)
- C: Vermeidungsverhalten und emotionaler Taubheitszustand
- D: Anhaltende physiologische Übererregung (Hyperarousal)
- E: Die Symptome dauern länger als einen Monat“ (Dittmar, 2013b, S. 33)

Im Unterschied zu Bear & Frick-Baer (2008) definiert Dittmar (2013) drei Hauptgruppen von Symptomen, die entsprechend als einzelne Symptome und einzelne Beschwerden vorkommen können. „Intrusion“, „Vermeidung“ und „Hyperarousal“ sind die Bezeichnungen der „Hauptsymptomgruppen“. „Intrusionen sind ungewollt wiederkehrende und belastende Erinnerungen oder Erinnerungsbruchstücke.“ (Dittmar, 2013a, S. 43) Die Bezeichnung „Flashbacks“, welche im nachstehenden Kapitel genauer erläutert wird, gehört zu den geläufigsten Ausdrücken, die diese „Erinnerungsattacken“ beschreibt. Gegebenheiten, die eine Verbindung zum Trauma herbeiführen könnten, werden von den betroffenen Personen umgangen, was unter die Kategorie Vermeidung fällt. Zusätzlich wird versucht, die Erinnerungen zu verdrängen, um die Belastung zu reduzieren. Ein weiteres Phänomen in dieser Kategorie ist das „emotionale Betäubtsein“ oder „Numbing“ genannt. Die Autoren fassen die beiden zuletzt genannten Kriterien zusammen, wobei Bear & Frick-Bauer (2008) diese Aspekte separat anführen. Das Erleben und der Ausdruck von positiven Gefühlen sind den Menschen nicht möglich. Die letzte Kategorie „Hyperarousal“ umfasst das Absinken der „Erregungsschwelle des autonomen

Nervensystems“ (Dittmar, 2013a, S. 46). Menschen reagieren bei geringen Belastungen schreckhaft, sind reizbarer und zeigen Schlafstörungen, was im „autonomen Nervensystem“ eine permanente „Alarmbereitschaft“ auslöst (Vgl. Dittmar, 2013a).

2.1.1.5 Trigger und Flashbacks

Die Bezeichnung „Trigger“ beschreibt „Auslösereize“, die in einer bestimmten Situation die Erinnerung an ein unverarbeitetes Erlebnis hervorrufen. Die „Notfallreaktion“ wird ein weiteres Mal aktiviert (Vgl. Görges & Hantke, 2012). Die Flashbacks werden durch den Trigger ausgelöst. Dabei durchlebt eine Person eine traumatische Situation aus der Vergangenheit nochmal. Einerseits kann die Erinnerung bei einem Flashback mitwirken, andererseits kann es sein, dass die betroffenen Personen den Vorfall nicht mit der traumatischen Situation verknüpfen können (Vgl. Baer & Frick-Baer, 2018). Die Maßnahmen zur Überwachung des Staates können beispielsweise bei einem Menschen, der bereits die Überwachung in früheren Zeiten des Krieges erlebte, das Auslösen der Ängste erneut bewirken. Somit werden die Ängste in die Gegenwart getriggert (Vgl. Unfried, 2013).

2.1.1.6 Epigenetik

Die Epigenetik erforscht die Gene, in denen Spuren der Verhaltensveränderungen zu erkennen sind (Vgl. Görges & Hantke, 2012). Die Veränderung eines Genoms durch Einflüsse aus der Umwelt und die damit verbundenen Auswirkungen auf das Individuum werden durch die Epigenetik erfasst (Vgl. Unfried, 2013). „Die individuelle Ausprägung der genetischen Grundausstattung eines Organismus wird durch Umweltfaktoren und Lebensführung beeinflusst.“ (Walter & Hümpel, 2017, S. 24) Die Untersuchung und das Verständnis des Zusammenhangs zwischen Genom und Umwelt werden durch innovative Forschungsmethoden der Epigenetik ermöglicht. Mehrere Forschungsarbeiten setzen sich mit „epigenetischen Veränderungen im Menschen“ (Walter & Hümpel, 2017, S. 26) auseinander (Vgl. Walter & Hümpel, 2017).

2.1.2 Theorien und Modelle zum Thema

2.1.2.1 Bindungstheorie

Bei einer sicheren Bindung bietet die Bezugsperson dem Kind eine Grundlage für Verlässlichkeit und Sicherheit. Ein Gleichgewicht zwischen „Bindungs- und Explorationsverhalten“ entsteht, wenn sowohl eine Entfernung seitens des Kindes von der Bezugsperson möglich ist als auch eine Zuflucht bei gefährlichen Gegebenheiten (Vgl. Möhler, 2020, zitiert nach Aschersleben, 2006). Die Entwicklung einer sicheren Bindung ist ausgeschlossen, sobald das Kind während einer Gefahr „keine angemessene Fürsorge der Bezugsperson und kein stabiles, feinfühliges Pflegeverhalten erfährt“ (Möhler, 2020, S. 14, zitiert nach Gloger-Tippelt & König, 2009). Werden die Signale eines Kindes zurückgewiesen, nicht beachtet und vernachlässigt, bringt das Kind die Unzuverlässigkeit und Unbeständigkeit der Bezugsperson mit einem „ambivalentem Verhalten“ in Zusammenhang (Vgl. Möhler, 2020, zitiert nach Gervai, 2009). Forscher, wie Engfer & Gavranidou (1987) und Kumar (1997) fanden heraus, dass die Entwicklung des Gehirns von Neugeborenen durch die Liebe der Eltern beeinflusst wird. Die optimale Entwicklung des Nervensystems ist bei einer fehlenden Elternliebe eingeschränkt. Die Konzentration der Forschungen in diesem Bereich liegt zum größten Teil auf der Beziehung und Interaktion zwischen Mutter und Kind, wobei Veröffentlichungen, wie Feldmann, Braun & Champagnes (2019) vergleichbare Ergebnisse der „Vater-Kind-Beziehung“ entdeckt haben (Vgl. Möhler, 2020). Das „Konzept der Feinfühligkeit“ beschreibt die Bindung des Neugeborenen an eine Pflegeperson, die bestimmte Verhaltensweisen mit sich bringt. Die Bildungsforscherin Mary Ainsworth entwickelte dieses Konzept. Die Erkenntnisse der Forschung zeigen, dass ein Neugeborenes eine Bindung zu derjenigen Pflegeperson aufbaut, die auf die Bedürfnisse und Signale eingeht und „in einer feinfühligem und altersangemessenen Weise beantwortet, ohne sie durch eigene Bedürfnisse und Wünsche verzerrt zu interpretieren“ (Brisch, 2013, S. 38, zitiert nach Ainsworth, 1977). Brisch (2013) unterscheidet vier Bindungsformen und beschreibt diese wie folgt: Eine „sichere Bindung“ kann aufgebaut werden, wenn die Bezugsperson auf die Forderungen des Neugeborenen mit Feingefühl eingeht. Somit findet das Kind in bedrohlichen Situationen bei dieser Person „Schutz, Geborgenheit und Trost“ (Brisch, 2013, S. 38). Weist die Bezugsperson die Bedürfnisse der Bindung zurück, entwickelt sich wahrscheinlich eine „unsichere-vermeidende Bindung“.

Bei dieser Form der Bindung zeigt das Kind bei Verabschiedungen kaum Reaktionen, wie Nachlaufen oder Traurigkeit. Kommt die Bezugsperson zurück, signalisiert das Kind in seinem Verhalten Vermeidung und Ablehnung (Vgl. Brisch, 2013). Bei einer „unsicheren-ambivalenten Bindung“ reagiert laut Ainsworth et al. (1978) die Bezugsperson in unterschiedlichen Situationen auf die Signale des Kindes einerseits mit Zuverlässigkeit und Feingefühl und andererseits werden die Bedürfnisse zurückgewiesen und abgelehnt. Lautes Weinen und Klammern an die Bezugsperson bei einer Trennung sind Anzeichen für diese Form der Bindung. Bei der Rückkehr muss das Kind längere Zeit beruhigt werden und es dauert lange, bis das Kind die emotionale Ausgeglichenheit findet und weiterspielen kann (Vgl. Brisch, 2013, zitiert nach Ainsworth et al., 1978). Eine „desorganisierte“ beziehungsweise „desorientierte Bindung“ kennzeichnet sich „durch motorische Sequenzen von stereotypen Verhaltensweisen oder einfrierenden Bewegungen“ (Brisch, 2013, S. 39). Ein Beispiel für ein Verhalten, welches diese Bindung zeigt, ist das Hinlaufen zur Mutter, ein anschließendes plötzliches Stehenbleiben und Weglaufen von der Mutter. Beim Kind treten Schwankungen im motorischen Verhalten auf (Vgl. Brisch, 2013). Die Bezugsperson bietet zum einen Sicherheit und Schutz und zum anderen verursacht sie Angst durch Bedrohung. Ein ängstliches Verhalten der Bezugsperson im Umgang mit dem Kind oder aggressives Verhalten, das bei dem Kind Angst auslöst, kann zu einer „desorganisierten Bindung“ führen (Vgl. Brisch, 2013, zitiert nach Lyons-Ruth et al., 2002, 2011; Hesse & Main, 1999). Die „desorganisierte Bindung“ lässt sich laut Lyons-Ruth (1996) in Bezug auf das Verhalten der Eltern in zwei Gruppen unterteilen. Eine Gruppe der Eltern, welche „feindselig“ genannt wird, charakterisiert sich durch Aufdringlichkeit, Übergriffe und „aggressive Kontrolle“. Diese Eltern stellen ihre eigenen Bedürfnisse in den Vordergrund, beachten Anliegen der Kinder nicht und fordern von ihren Kindern Fürsorge. Die zweite Elterngruppe wird als „hilflos-ängstlich“ bezeichnet. Merkmale der Eltern dieser Gruppe sind Unsicherheiten, Hemmungen, Verslossenheit, Ängstlichkeit sowie geringe Belastbarkeit. Ein abweisendes Verhalten gegenüber den Kindern zeigt sich bei dieser Gruppe. Zusätzlich ist erkennbar, dass die Kinder wenig Grenzen erfahren. Bei den Untersuchungen stellte sich heraus, dass die Reaktionen der Mütter auf die Bedürfnisse der Kinder nach „Nähe und Trost“ „zurückhaltend bis ablehnend-ängstlich“ sind. Lyons-Ruth vermutet, dass die Reaktionen der Eltern als Abwehrmechanismen dienen, die die

Erinnerung an unverarbeitete traumatische Situationen verhindern (Vgl. Huber, 2012, zitiert nach Lyons-Ruth, 1996).

„Der Bindungsforscher Klaus Großmann hat dementsprechend in Untersuchungen festgestellt, dass der Prozentsatz desorganisierten Bindungsverhaltens bei Kindern traumatisierter Menschen drei- bis viermal so hoch ist, wie bei Kindern anderer Menschen.“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 57, zitiert nach Großmann, 2000)

2.1.2.2 Neurobiologische, genetische und epigenetische Veränderungen

Laut Hüther (2007; 1999) beeinflussen frühzeitige Erfahrungen in der Interaktion „die Reifung bestimmter Hirnregionen im Bereich der dopaminergen Strukturen und Regulationskreisläufe“ (Brisch, 2012, S. 117, zitiert nach Hüther 2007, 1999). Es besteht die Annahme, dass andere traumatische Erfahrungen die Entwicklungen der „orbitofrontalen Hirnregion“ im kindlichen Gehirn während der Reifung beeinflussen (Vgl. Brisch, 2012, zitiert nach Schore, 2001). Die Plastizität unseres Gehirns ermöglicht die Ausbildung oder Modifizierung der „psychischen Struktur“ durch „Bindungs- und Beziehungserfahrungen“. In prägenden Phasen unseres Lebens, wie beispielsweise während der Schwangerschaft oder im Kleinkindalter, können epigenetische Veränderungen eines Individuums erfolgen, wobei die epigenetische Weitergabe an die nächsten Generationen nicht auszuschließen ist (Vgl. Schickedanz, 2012, zitiert nach Rüegg, 2007). Befindet sich die Mutter in der pränatalen Phase in einem gefährlichen Umfeld, überträgt der Organismus der Mutter dem Embryo diese Signale, um die Strategien zur Bewältigung den Nachkommen weiterzugeben. Demzufolge kommt es zu einer Veränderung der Gene des Embryos, die sich an die Umwelt, in der die Mutter lebt, anpassen (Vgl. Unfried, 2013). Das unverarbeitete Trauma eines Elternteils kann eine gestörte Interaktion erzeugen, wodurch das Neugeborene ein „desorganisiertes ‚inneres Arbeitsmodell‘ der Bindung“ (Brisch, 2012, S. 117) entwickelt. Neuronale Muster im kindlichen Gehirn werden durch die Störung in der Interaktion zwischen Mutter und Säugling ausgebildet. Die fehlende Durchgängigkeit und Eindeutigkeit in der Interaktion prägen die neuronale Kodierung des Neugeborenen. „Die typischen desorganisierten Verhaltensweisen des Babys, etwa in Trennungssituationen, könnten dieses inkohärente neuronale Muster widerspiegeln.“ (Brisch, 2012, S. 117) Die Mutter bietet dem Kind bei seinen „kindlichen Affekten“ in

schwierigen Situationen keine positive emotionale Unterstützung, was auf die Assoziation mit der durchlebten traumatischen Erfahrung zurückzuführen ist. Seitens der Mutter ist die Bewältigung der eigenen Affekte, die durch das Verhalten des Kindes betätigt wurden, nicht möglich und die Mutter reagiert mit Abwehrmechanismen, damit sie sich von den Assoziationen mit dem eigenen erlebten Trauma fernhalten kann. Durch diese frühzeitigen Erfahrungen ist die Entwicklung eines „desorganisierten Bindungsmusters“ beim Kind mit einer großen Wahrscheinlichkeit gegeben. Die Verhaltensweisen eines betroffenen Kindes ähneln den Symptomen des ADHS-Syndroms. Im Kindergarten oder in der Volksschule zeigen diese Kinder oft ein aggressives Verhalten (Vgl. Brisch, 2012).

2.1.2.3 Drei integrative Modelle im Vergleich

In diesem Kapitel werden drei verschiedene Modelle beschrieben und gegenübergestellt. Die Unterscheidung nach Weingarten (2004) im Hinblick auf die Folgen der Kinder als Zeugen der Traumata der Eltern erfolgt in drei Ebenen. Die verschiedenen Ebenen beziehen sich auf „die Familie“, „das nähere Umfeld“ und „die Gesellschaft“. Die letzte Ebene umfasst Erniedrigungs- und Schamgefühle von Randgruppen in der Gesellschaft. Das Bewusstsein und die Möglichkeiten zu Handlungen werden als Faktoren bezeichnet, die zur Bewältigung beitragen (Vgl. Klütsch & Reich, 2012, zitiert nach Weingarten, 2004).

Das Modell von Roth (2011) gliedert die Auswirkungen der Transgenerationalität der posttraumatischen Belastungsstörung ebenso in drei Bereiche. Die Ebene der Eltern, die Ebene des Nachwuchses und die Ebene „der Mechanismen der Transmission“ werden von der Autorin genannt. Die erste Ebene umfasst die indirekte Beeinflussung der psychischen Gesundheit des Kindes durch ein Elternteil und die Übertragung der Belastungen auf den anderen Elternteil. Die größten Konsequenzen sind gegeben, wenn beide Elternteile eine Traumatisierung aufzeigen. Ist die Mutter traumatisiert, sind die Auswirkungen, im Gegensatz zur Traumatisierung des Vaters, stärker. Wird die Ebene des Nachwuchses betrachtet, zeigen sich Depressionen, Ängstlichkeit sowie eine Erhöhung des Stresslevels. Als Mechanismen der Transmission werden familiäre Faktoren der Belastung angeführt. Die Aspekte dieser Ebene werden durch den „sozioökonomischen Status“ und die „soziale Unterstützung der Familie“ (Klütsch & Reich, 2012, S. 574, zitiert nach Roth, 2011) beeinflusst. Sowohl Gewalttätigkeit, unangemessene emotionale Handlungen und

unzureichende Eltern-Kind-Beziehung als auch Konflikte in der Beziehung der Eltern werden als Faktoren der Belastung genannt (Vgl. Klütsch & Reich, 2012, zitiert nach Roth, 2011).

Das „klinische familiendynamisch-psychoanalytische Prozessmodell“ nach Reich (2011) beinhaltet fünf ineinandergreifende Ebenen, die im Folgenden beschrieben werden. Als erster Punkt wird die „Affektüberflutung“ angeführt, die durch die Traumatisierung der ersten Generation ausgelöst wird. Folglich kommt es in der zweiten Ebene zu Bemühungen der Abwehr. Die Betroffenen können die Erfahrungen nicht ausreichend verarbeiten, was sich auf die Psyche und Emotionen auswirkt. Es kommt zu „Flashbacks“, „fehlender emotionaler Resonanz und Verfügbarkeit“ (Klütsch & Reich, 2012, S. 575, zitiert nach Reich, 2011) sowie zu impulsiven Handlungen. Diese Auffälligkeiten werden in der dritten Ebene erwähnt. Zusätzlich ist das Verlangen nach „Normalität“ und „Loyalität“, erwähnt im vierten Punkt, gegeben, was zu Geheimnissen und Konflikten führt. Infolgedessen beschreibt Reich (2011) auf der letzten Ebene, dass die nachkommenden Generationen einen „emotionalen Rückzug“ entwickeln oder dass sie einen fremden Selbstanteil bei der nachkommenden Generation erzeugen (Vgl. Klütsch & Reich, 2012, zitiert nach Reich, 2011). Ein Beispiel dafür sind „Impulshandlungen“, „über die wiederum nicht metakommuniziert werden darf, was zu weiterer Traumatisierung und Aufrechterhaltung destruktiver Mechanismen führt“ (Klütsch & Reich, 2012, S. 575, zitiert nach Reich, 2011).

2.1.2.4 Vorstellung des Präventionsprogramms „SAFE®-Programm“

Das „SAFE®-Programm“ wurde von Brisch (2010) entwickelt und soll eine sichere Bindung zwischen den Eltern und deren Nachkommen fördern, wobei schon während der Schwangerschaft gestartet wird. In dieser Phase können die werdenden Mütter unterstützt werden und dadurch eine sichere Bindung zum Kind entwickeln (Vgl. Marianne Rauwald et al., 2013). Um die Hemmung beziehungsweise Unterbindung der transgenerationalen Weitergabe von unsicheren und desorganisierten Bindungen zu ermöglichen, ist eine frühzeitige Förderung von Bedeutung (Vgl. Marianne Rauwald et al., 2013, zitiert nach Brisch, 2006; Leuzinger-Bohleber et al., 2011). Die Schwangerschaft ist der Beginn einer Entwicklung, welche in Verbindung mit mehreren „körperlichen und psychischen Veränderungen“ (Marianne Rauwald et al., 2013, S. 153) seitens der Eltern einhergeht. Der

Kurs trägt zur Minimierung der Risikofaktoren von traumatisierten Eltern bei und zielt auf die Stärkung und Nutzung der neuen Möglichkeiten ab. Die Unterstützung der Teilnehmenden an diesem Projekt geht nach der Schwangerschaft weiter, meistens zwischen zweitem und drittem Lebensjahr des Kindes (Vgl. Marianne Rauwald et al., 2013).

2.1.3 Aktueller Forschungsstand

Die Hirnforscherin Isabelle Mansuy führte mit ihrem Team Versuche mit neugeborenen Mäusen durch, um die Folgen einer traumatischen Erfahrung im Erbgut zu erkennen. Um das Szenario der Vernachlässigung eines Kindes durch die Eltern zu rekonstruieren, werden die Mäuse auf einmal und mit mehrmaligen Wiederholungen von ihren Müttern getrennt. Die Beobachtung des Verhaltens der Mäuse sowie die epigenetischen Veränderungen wurden von den Forschern untersucht. Zusätzlich wurden diese Aspekte bei den nachkommenden Generationen analysiert. Die Versuche belegen, dass die Mäuse, bei denen zwei Wochen lang jeden Tag eine Trennung von der Mutter erfolgte, „Anzeichen von Depressionen, ein gestörtes soziales Verhalten, ein krankhaft gesteigertes Risikoverhalten und einen beeinträchtigten Stoffwechsel haben“. Die aktuellsten Erkenntnisse zeigen, dass diese Veränderungen im Verhalten auch bei den nachkommenden Generationen auftreten (Vgl. Baumann, 2018).

Im Jahr 2019 veröffentlichten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Max-Planck-Instituts für Psychiatrie die Forschungsergebnisse über „molekulare Mechanismen“, die sowohl bei Mäusen als auch Menschen eine posttraumatische Belastungsstörung, welche nach einem traumatischen Ereignis auftreten kann, bewirken können. Hat ein Mensch eine traumatische Erfahrung erlebt, muss eine posttraumatische Belastungsstörung nicht unbedingt die Folge sein. Es konnten Veränderungen der DNA nach einer traumatischen Erfahrung nachgewiesen werden. Die Untersuchung fokussierte die Bedeutung „des Transkriptor-Faktors GILZ (Glukokortikoid-induzierter Leucin-Zipper)“. Die Forscherinnen und Forscher führten Messungen der „GILZ-mRNA-Moleküle“ bei traumatisierten Amerikanern durch. Dabei wurden die „epigenetischen Veränderungen durch Methylierung im Blut“ in den Blick genommen. Des Weiteren wurden Testungen bei Mäusen durchgeführt. Bei einer Gruppe von Mäusen wurde vor der Geburt durch die Stimulierung mit einem „Modellstressor“ ein Trauma ausgelöst und bei der anderen Gruppe

wurde ein „Modellstressor“ angewandt, der ein Verhalten bei den erwachsenen Mäusen bewirkte, welches einer posttraumatischen Belastungsstörung entspricht. Die Häufigkeit von Symptomen, die einer posttraumatischen Belastungsstörung ähneln, ist bei männlichen Mäusen, die einem Stress ausgeliefert waren, dreimal so hoch als bei den anderen Tieren. Außerdem wurde bei der Untersuchung ein Zusammenhang der „erhöhten Stressanfälligkeit mit einer „reduzierten GLIZ-mRNA“ und mit anderen epigenetischen Veränderungen“ entdeckt. Mehr als zwei Drittel der Mäuse „mit reduziertem GLIZ“ hatten Symptome, die mit einer posttraumatischen Belastungsstörung vergleichbar sind. Nur jedes zehnte Versuchstier, das nicht behandelt wurde, zeigte hingegen solche Symptome. Diese Studienergebnisse könnten einen Beitrag dazu leisten, eine frühzeitige Einschätzung einer posttraumatischen Belastungsstörung und somit eine Verhinderung einer wiederholten Traumatisierung zu ermöglichen (Vgl. Binder & Chen, 2019).

2.1.4 Resümee

Traumatische Ereignisse können je nach Dauer beziehungsweise Wiederholung und nach dem Bereich, wie die traumatische Erfahrung zu Stande gekommen ist, zu verschiedenen Typen zugeordnet werden. Ein Trauma kann primär und sekundär an Nachkommen weitergegeben werden. Durch Umwelteinflüsse können unserer Gene verändert werden. Durch die Plastizität unseres Gehirns können sich Veränderungen der Gene bereits im Mutterleib ereignen. Erfolgt die Verarbeitung einer traumatischen Erfahrung nicht, können sowohl durch genetische Veränderungen als auch durch die Interaktion zwischen zwei Generationen eine Traumatisierung an die Nachkommen weitergegeben werden. Durch das Verhalten beziehungsweise durch den Umgang traumatisierter Eltern mit ihrem Kind kann es zu Bindungsstörungen kommen, welche die Entwicklung des Kindes negativ beeinflussen. Die Bedürfnisse des Kindes müssen wahrgenommen werden und ein feinfühligere Umgang mit dem Kind wird erwartet. Um einen angemessenen Beziehungsaufbau zu ermöglichen, muss die Bindungsperson dem Kind Schutz bieten können. Die Möglichkeiten zur Bewältigung einer traumatischen Erfahrung sind individuell sehr unterschiedlich. Mehrere innerfamiliäre Faktoren und auch Faktoren außerhalb der Familien können auf die Bewältigung eines Traumas Einfluss haben. Die Zeit vor und nach der traumatischen Erfahrung wirkt beim psychischen Zustand der betroffenen Person mit.

Nach einem traumatischen Erlebnis ist es möglich, dass es zu einer posttraumatischen Belastungsstörung kommt, was bei den meisten Betroffenen jedoch nicht der Fall ist. Mehrere Anzeichen treten bei einer posttraumatischen Belastungsstörung auf. Darunter fällt ein Symptom, welches „Flashback“ genannt wird. Ein Auslöser, auch Trigger genannt, führt zu einem Wiedererleben der traumatischen Situation. Die zwei voneinander unabhängigen Untersuchungen, die im Jahr 2018 und 2019 veröffentlicht wurden, beschreiben den aktuellen Forschungsstand der Epigenetik verbunden mit traumatischen Erfahrungen und der Übertragung an die nachkommenden Generationen. Durch Experimente mit Mäusen wurden in beiden wissenschaftlichen Untersuchungen Erkenntnisse gewonnen, die uns nähere Einblicke in die Veränderungen des Erbguts im Zusammenhang mit der transgenerationalen Weitergabe geben.

2.2 Nachkommen von Kriegszeugen und die transgenerationale Weitergabe

Laut Timmermann (2011) nimmt die Betrachtung der transgenerationalen Weitergabe von Konflikten und Traumatisierungen in Untersuchungen der Soziologie, Pädagogik, Psychologie und Psychoanalytik zu (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013, zitiert nach Timmermann, 2011). Die Beobachtungen der transgenerationalen Weitergabe von Trauma sind vor allem bei Holocaust-Überlebenden ausführlich erfasst worden. Der empirische Nachweis, dass nachkommende Generationen der Holocaust-Überlebenden im Gegensatz zu anderen Gruppen der Bevölkerung erheblich häufiger an psychischen Beschwerden leiden, ist nicht gegeben. Die nachkommenden Generationen weisen allerdings in Bezug auf psychische Erkrankungen eine „höhere Anfälligkeit“ auf (Vgl. Deutscher Bundestag, 2016, zitiert nach Kellermann, 2011). Laut Ustorf (2012) leiden vor allem die Personen, die in den Jahren von 1942 bis 1945 geboren wurden, unbewusst unter den Auswirkungen des Krieges, wobei diese Personen sich wenig oder nicht an die Vorfälle im Krieg erinnern können. Vorfälle, die pränatal geschahen sowie im Säuglings- und Kleinkindalter haben erhebliche Konsequenzen auf das seelische und körperliche Wohlbefinden (Vgl. Kammerstätter & Diesenberger, 2019, zitiert nach Ustorf, 2012). Holocaust-Überlebende zeigen Formen der Posttraumatischen Belastungsstörung, wie „eindringliche Bilder“, „Holocaust-Assoziationen“ sowie „Panikattacken“. Das indirekte Durchdringen der Erlebnisse beeinflusst die Lebensgrundlage der ganzen Familie (Vgl. Wutti, 2013, zitiert nach Kellermann, 2009). Bei schwerwiegenden Traumatisierungen besitzt der Mensch nicht die Fähigkeit zur seelischen Verarbeitung. Das Leben der Kinder wird dadurch beeinflusst und es entstehen bestimmte Konflikte zwischen den Generationen (Vgl. Wutti, 2013, zitiert nach Bohleber, 2009).

2.2.1 Definitionen

2.2.1.1 Generation

Die Definition für den Begriff „Generation“ wird in die familiäre Ebene und in die gesellschaftliche Ebene untergliedert, wobei keine vollständige Trennung der Ebenen

erfolgt (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013). Kohli (2009) beschreibt die Generationen in der Familienebene als eine „bestimmte Position in der Abfolge von Eltern und Kindern“ (Wiegand-Grefe & Möller, 2013, S. 158, zitiert nach Kohli, 2009). Die Generation auf der Gesellschaftsebene kennzeichnet die Menschen, die in der gleichen Zeitspanne auf die Welt kommen und deren Bewegung „im Gleichschritt“ erfolgt. Die Personen einer Generation erleben historische Geschehnisse in der gleichen Altersstufe (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013, zitiert nach Kohli, 2009, S.230). Laut Szydlik & Künemund (2009) ist die Generation im Blickwinkel der Familie die Trennung der Generationen aufgrund der „Abstammung“ und „Erzeugung“. Die gesellschaftliche Ebene wird als gemeinsame typische Erfahrungen der Generationen gesehen. Die Jahrgänge der Geburt sind gleich oder haben keine großen Abstände. Eine Generation hat Gemeinsamkeiten in den Werten und Stilen ihres Lebens (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013, zitiert nach Szydlik & Künemund, 2009).

2.2.1.2 Holocaust und Shoah

Als Holocaust wird der Massenmord an Juden durch die Nationalsozialisten bezeichnet. Der Beginn der Judenverfolgung war im Jahr 1933. Innerhalb weniger Jahre wurden im Zweiten Weltkrieg ungefähr sechs Millionen Juden ermordet (Vgl. Yad Vashem, 2020). Der Begriff „Shoah“ kommt aus dem Hebräischen und bedeutet „Katastrophe“ beziehungsweise „Untergang“. Die Verwendung gilt speziell „für die Massenvernichtung der Juden unter der nationalsozialistischen Herrschaft“ (Vgl. Bibliographisches Institut GmbH, 2020). Die Verfolgten hatten keine Möglichkeiten für eine Flucht. Die Nationalsozialisten planten die vollständige Zerstörung des jüdischen Volkes. Die Vernichtung jüdischer Gemeinden in Europa erfolgte während des Zweiten Weltkrieges. Wenige überlebten den Holocaust und versuchten sich ein neues Leben aufzubauen. Die betroffenen Menschen gründeten neue Familien und errichteten neue Gemeinschaften (Vgl. Bibliographisches Institut GmbH, 2020).

2.2.1.3 Teleskopung

Faimberg (2009) beschreibt mit dem Begriff „Teleskopung“ den Übergang der Generationen ohne feste Abgrenzung (Vgl. Kaminer-Zamberk, 2013, zitiert nach Faimberg, 2009). Laut

Moré (2004) gelingt die Trennung der „Gefühlserbschaften“ nicht, weil sie, verglichen mit einem Teleskop, übereinandergelegt werden und zusammenfließen (Vgl. Kaminer-Zamberk, 2013, zitiert nach More, 2004). Die klaren Grenzen zwischen den Generationen lösen sich auf und Erfahrungen der Gegenwart und der Vergangenheit schieben sich ineinander. Somit erfolgt eine unbewusste Bindung der Nachkommen an die traumatischen Erlebnisse der Eltern. Durch die Beeinträchtigung der traumatisierten Eltern sind die Nachkommen in ihrer freien Entwicklung eingeschränkt. Die Nachkommen werden zum „Werkzeug“, um die „narzisstischen Bedürfnisse“ zu erfüllen (Vgl. Rauwald & Quindeau, 2013). Laut Freud (1914) sind die Nachkommen „lebenslang Gefangene der narzisstischen Ideale ihrer versehrten Eltern“ (Rauwald & Quindeau, 2013, S. 70, zitiert nach Freud, 1914). Sowohl eine „Aneignung“ als auch eine „Intrusion“ wird bei den Nachkommen erzeugt. Dadurch verspüren die Kinder eine „Leere“ und zugleich eine ständige Anwesenheit der Eltern (Vgl. Rauwald & Quindeau, 2013). Diesbezüglich erwähnt Faimberg die „entfremdete Identifizierung“, was bedeutet, dass die Kinder ihre positive Identität aufgrund der negativen und fremden Identität nicht entwickeln können (Vgl. Rauwald & Quindeau, 2013, zitiert nach Faimberg, 2009).

2.2.1.4 Child Survivors

Als Child Survivors werden „überlebende Kinder“ bezeichnet. Die Unterteilung der Child Survivors erfolgt in drei Gruppen. Die erste Kategorie umfasst die Kinder, die während des Krieges jünger als sechs Jahre waren. In einer weiteren Gruppe befinden sich die Kinder, die zwischen sechs und zwölf Jahre alt waren. Im Alter von zwölf bis achtzehn Jahren waren die Jugendlichen der dritten Gruppe. Die Betroffenen sind heute älter als 70 Jahre (Vgl. Kammerstätter & Diesenberger, 2019, zitiert nach Kellermann, 2008). „Das Alter, in dem die Traumatisierung passiert, ist im Hinblick auf die Entwicklung relevant. Je jünger die Child Survivors waren, desto mehr Einfluss hatten die Erlebnisse auf ihre weitere Entwicklung.“ (Kammerstätter & Diesenberger, 2019, S. 23)

Ende der 1990er Jahre koordinierte Suzanne Kaplan, veranlasst durch die „USC Shoah Foundation“, Interviews mit mehr als 300 Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in Schweden. Die Daten wurden erhoben und zeigten, dass von der Gesamtzahl der interviewten Personen 40 Child Survivors waren. Ein besonders hohes Ausmaß der jüdischen Kinder fiel dem

Holocaust zum Opfer (Vgl. Kaplan, 2017). Laut Dwork (1994) blieben lediglich 11 % der jüdischen Kinder in den Ländern, die von den Nationalsozialisten besetzt waren, am Leben (Vgl. Kaplan, 2017, zitiert nach Dwork, 1994). Im Laufe des Projektes legte sich die Aufmerksamkeit der Koordinatorin aufgrund der Interviews mit zwei Frauen auf die transgenerationale Weitergabe von Traumata. Während der Interviews stellte sich heraus, dass die beiden die bewusste Entscheidung trafen, keine Kinder zu bekommen. Auf einer Seite besteht die Annahme, dass die durchlebten traumatischen Erfahrungen eine Abwehr auslösten, um den qualvollen Erinnerungen aus dem Weg zu gehen. Auf der anderen Seite befinden sich die überlebenden Kinder, die im Erwachsenenalter eine große Familie gründeten und deren Nachkommen die Namen der verstorbenen Angehörigen bekamen (Vgl. Kaplan, 2017). Natan Kellermann (2008) weist ebenso darauf hin, dass die Child Survivors einerseits rasch der Gründung einer Familie nachgingen und andererseits keine oder im höheren Alter Kinder bekamen. Zudem erleben Child Survivors wiederkehrende Phänomene, wie „erlernte Hilflosigkeit“, „Verlassenwerden“ und „Isolation“, „unterbrochene Trauer um Verlust“, „Identitätsprobleme und Gedächtnisverlust“ und „primitive Abwehr“ (Vgl. Kammerstätter & Diesenberger, 2019, zitiert nach Kellermann, 2008).

2.2.2 Theorien und Modelle zum Thema

2.2.2.1 Mehrgenerationenperspektive

Die Mehrgenerationenperspektive ist ein Konzept der Psychoanalytik und Familientherapie, welches transgenerationale Prozesse veranschaulicht und seit Ende der 60er Jahre im Einsatz ist. In der Familientherapie wird angenommen, dass die Konflikte zwischen den Generationen unbewusst wieder an die nachkommenden Generationen weitergegeben werden und zu Störungen führen. Daraus ergibt sich ein „intrafamiliärer Wiederholungszwang“ (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013, zitiert nach Massing, Reich & Sperling, 1992). Laut Timmermann (2011) entwickeln sich diese Störungen, indem die Eltern die Konflikte und Traumatisierungen nicht verarbeiten und die Auseinandersetzung aufgrund einer Überforderung nicht gelingt. Durch das Abwehren und das Verdrängen der traumatischen Erfahrungen der Eltern können die Kinder die Position eines „psychischen

Containers“ einnehmen (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013, zitiert nach Timmermann, 2011).

Durch die Vielzahl der Holocaustforschungen gewann der Begriff „Pakt des Schweigens“ seine Bedeutung. Laut Fischer & Riedesser (1998) kommt es durch dieses Schweigen „zu weiteren Reinszenierungen des Traumas“ (Wiegand-Grefe & Möller, 2013, S. 159, zitiert nach Fischer & Riedesser, 1998). Über die traumatischen Erlebnisse wird in den meisten Fällen nicht gesprochen. Die Betroffenen sehen meistens keine andere Option und wollen die Last alleine tragen beziehungsweise andere nicht damit belasten (Vgl. Baer & Frick-Baer, 2018). „Alle Menschen, die wir befragt haben, erzählen von dem großen Schweigen. Alle Berichte von Holocaust- und Kriegstraumatisierten, die wir gelesen haben, stellen das große Schweigen dar. Der Schrecken hat keine Worte, oft deshalb, weil der Schmerz zu groß war.“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 39) Grünberg (2002) sieht das Schweigen als eine „reife Leistung“, weil die betroffenen Personen eine Schutzfunktion für sich selbst und für andere Personen errichten. Obwohl nicht über die schrecklichen Ereignisse gesprochen wird, wissen die Kinder Bescheid, was den Eltern geschehen ist (Vgl. Wutti, 2013, zitiert nach Grünberg, 2002). Baer & Frick-Baer (2018) erwähnen eine weitere Form des Schweigens. Die Eltern informieren ihre Nachkommen durch wiederkehrende und gleiche Erzählungen über ihre Erfahrungen. Es entsteht die Annahme beim Zuhörenden, dass die erzählende Person die traumatischen Erlebnisse schildert. Hört man jedoch genauer hin, erfährt man nur Bruchstücke und offenbar nichts über die wirkliche traumatische Erfahrung. Die Erzählung endet, bevor die eigenen Gefühle berichtet werden. Werden betroffene Personen über die Fortsetzung der Geschichte gefragt, werden Hintergründe der Geschichte preisgegeben oder es folgt keine Antwort (Vgl. Baer & Frick-Baer, 2018). „Hinter den vielen Worten kann sich die traumatische Erfahrung verbergen, auch sie sind eine Form des Schweigens.“ (Baer & Frick-Baer, 2018, S. 39) Wird der Blick auf die Tätigkeiten der Kinder gelegt, finden sich zwei Konzepte. Das „Konzept der Transposition“ von Judith Kestenberg (1990; 1993) beschreibt das Einfühlen der Kinder in die traumatischen Ereignisse der Lebenswelt der Eltern, die den Holocaust überlebten. Über die traumatischen Erfahrungen jedoch wird nie gesprochen. Die Rolleneinnahme erfolgt über verschiedene Positionen, wie die Rolle der früheren Bezugspersonen der Eltern oder Übernahme der Gefühlsituationen von Bedrohungen (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013, zitiert nach Kestenberg, 1990, 1993). „Die Transposition drückt das ‚Leben in der

Vergangenheit‘ und eine ‚doppelte Realität‘ aus.“ (Wutti, 2013, S. 17, zitiert nach Grünberg, 2002, S. 38)

Bergmann (1982) brachte das „Konzept der Konkretisierung“ hervor, welches am „Konzept der Transposition“ anschließt. Die Rollenübernahme bewirkt eine Bemühung zur „Konkretisierung“ der Stimmung seitens der Kinder. Die Einordnung des Schweigens der Eltern und der vergangenen Bedrohungen gelingt den Kindern aufgrund der mangelnden Unterscheidung von Realität und Fantasie und Greifbarkeit nicht (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013, zitiert nach Bergmann, 1982). Mit der Perspektive der Eltern hingegen beschäftigt sich Ilany Kogan (1995), wobei die Eltern aufgrund der ungelösten traumatischen Erlebnisse den Kindern die gewünschten Rollen aufzwingen, was zu traumatischen Auswirkungen bei den Kindern führt (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013, zitiert nach Kogan, 1995). Zudem ist die transgenerationale Übermittlung von Trauma bedeutend für Fluchterfahrung oder Vertreibung während des Zweiten Weltkrieges. Diese Verbindung stellen Psychoanalytiker, wie Bohleber (2008), Radebold (2000; 2004) und Volkan (2000), her (Vgl. Wiegand-Grefe & Möller, 2013).

2.2.2.2 Integrative Transmissionstheorie nach Kellermann (2011)

Um die transgenerationale Weitergabe von Trauma darzustellen, schlägt Kellermann (2011) eine „integrative Transmissionstheorie“ vor, die die vier folgenden Modelle umfasst.

Der psychoanalytische Ansatz

Ein unverarbeitetes Trauma, die damit verbundene „mangelnde emotionale Verarbeitung“ und das Verdrängen der Folgen des Traumas können emotionale Beeinträchtigungen bewirken. Für die nachkommenden Generationen können die Auswirkungen erhebliche Folgen haben. Die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wird von den traumatisierten Eltern, die den Holocaust überlebten, aufgrund der unbewussten Übertragung der Emotionen und Verhaltensweisen beeinflusst. Die Kinder nehmen die unterdrückten und unverarbeiteten Erfahrungen der Eltern durch den Holocaust auf, wobei nur eine Verzerrung und eine indirekte Wahrnehmung der traumatischen Erfahrungen erfolgen. Die Eltern wollen ihre Kinder vor den Belastungen schützen, jedoch ereignen sich durch die „projektive Identifikation“ eine Aufnahme, eine Absorbierung und eine Inkorporation der

Emotionen. Diese Konsequenzen sind am häufigsten bei Kindern erkennbar, die Sorge um die Gesundheit der Eltern haben oder Schuldgefühle in Bezug auf das Leid der Eltern aufweisen (Vgl. Deutscher Bundestag, 2016, zitiert nach Kellermann, 2011). „Aus psychoanalytischer Sicht kann die transgenerationale Traumaweitergabe durch verschiedene Mechanismen wie Symbiose, Empathie, Bindung, Verstrickung, Identifikation und Akkulturation erfolgen.“ (Deutscher Bundestag, 2016, S. 6, zitiert nach Kellermann, 2011)

Das sozialisationstheoretische Erklärungsmodell

Im Fokus des sozialisationstheoretischen Erklärungsmodells stehen die „bewussten und direkten“ elterlichen Einflüsse auf ihre Kinder. Die Sozialisation der Kinder von Überlebenden des Holocausts erfolgt „in einem bestimmten sozialen Milieu“ (Deutscher Bundestag, 2016, S. 6, zitiert nach Kellermann, 2011). Durch den Erziehungsstil der Eltern, der durch „multiple Verluste“ geprägt ist, sind die Prozesse der Bindung und Ablösung der Kinder beeinträchtigt. Die Kinder und Eltern sind voneinander übermäßig abhängig oder Verstrickungen tragen zu einer Belastung der familiären Atmosphäre bei. Die Kinder verspüren Gefühle, die eine Bedrohung andeuten, veranlasst durch die Angst und übertriebenen Sorgen der Eltern (Vgl. Deutscher Bundestag, 2016, zitiert nach Kellermann, 2011). Zusätzlich kann ausschlaggebend sein, wie über die traumatischen Erfahrungen in der gesellschaftlichen Umgebung kommuniziert wird. Die Psychologin Heide Glaesmer vertritt die Position, dass es einen Unterschied für die „intergenerationale Transmission“ darstellt, ob eine gesellschaftliche Kommunikation und eine Anerkennung stattfinden oder ob traumatische Erfahrungen verschwiegen werden. Eine öffentliche Erinnerungskultur kann positive Einflüsse auf die betroffenen Personen haben, indem sie die Traumatisierungen besser verarbeiten können (Vgl. Deutscher Bundestag, 2016, zitiert nach Bohleber, 2011).

Das Familiensystem- bzw. Familienkommunikationsmodell

Dieses Modell nimmt die durch die traumatischen Erlebnisse der Eltern ausgelösten Störungen in der Familienkommunikation in den Blick. Als Mechanismen der transgenerationalen Weitergabe werden die verschiedenen Arten der Bindung, die im

Kapitel 2.1.2.1 Bindungstheorie ausführlich angeführt sind, gesehen. Vor allem bei „geschlossenen Familiensystemen“ von Holocaust-Überlebenden zeigt sich, dass die Eltern glauben, gegenüber ihren Kindern eine bedingungslose Verpflichtung zu haben. Umgekehrt ist bei den Kindern in diesen Familien „eine übertriebene Fürsorge“ für die Eltern erkennbar. Versuche einer Abschirmung schrecklicher Erfahrungen geschehen beiderseits. Durch diese Verhaltensweisen können „Prozesse gegenseitiger Identifikation“ stattfinden, die in weiterer Folge das Nacherleben der traumatischen Erfahrungen der Eltern seitens der Kinder haben können. Diese Entwicklungen können beträchtliche Folgen für die Kinder mit sich bringen. Die „Kommunikationsmuster“ der Eltern beeinflussen die Traumaweitergabe. Werden die Erfahrungen des Holocaust in der Familie nicht angesprochen, verursacht dies Schuldgefühle, Wutausbrüche, Ängste oder Fantasie über Ängste bei den Kindern. Außerdem können diese Kommunikationsstile Entstehungen anderer psychischer Probleme hervorrufen. Bei Kindern, die mit den entsetzlichen Geschichten der Eltern übermäßig konfrontiert wurden und dadurch das Leiden der Eltern miterlebten, erfolgte mehrfach die Diagnose eines „sekundären Traumas“. Die „Doppelbindungs-Familienkommunikation“ beschreibt eine weitere Form der familiären Kommunikationsstörung. Die Eltern vermitteln den Kindern durch nicht übereinstimmende Botschaften im Verhalten und bei verbalen Äußerungen einen Widerspruch. Somit können die Kinder auf die Botschaften der Eltern nicht angemessen reagieren und es kann zu weiteren Problemen in der Kommunikation und zu Beeinträchtigungen in der emotionalen Entwicklung der Kinder kommen. Die Störung der familiären Kommunikation kann in ungünstigen Fällen einen Rollentausch zur Folge haben, das heißt, dass die Kinder die Rolle der Eltern übernehmen (Vgl. Deutscher Bundestag, 2016, zitiert nach Kellermann 2011; Freyberger, 2015; Glaesmer, 2015).

Das biologische Transmissionsmodell

Das „biologische Transmissionsmodell“ sieht die Ursache, dass psychische Beschwerden an die nächste Generation weitergegeben werden, in den genetischen und biochemischen Krankheitsmerkmalen der traumatisierten Eltern. Durch die Veranlagungen der Eltern können psychische Probleme bei der nächsten Generation durch genetische Vererbung begünstigt werden. Die Anfälligkeit auf psychische Erkrankungen steigt bei Nachkommen

traumatisierter Eltern, weil die psychischen Folgen eines Traumas bei den Eltern „neurochemische Stressreaktionen“ hervorrufen, welche „zu entsprechenden biologisch bedingten krankhaften Veränderungen bei den Kindern führen“ (Deutscher Bundestag, 2016, S. 8, zitiert nach Kellermann, 2011; Martinů, 2016; The Guardian, 2015; Kolmer & Rebentisch, 2016; Glaesmer, 2015).

2.2.3 Forschungsentwicklung und Forschungsergebnisse

Die Ärztin, Kinderpsychiaterin und Kinderpsychoanalytikerin Judith Kestenberg beschäftigte sich mit der nachkommenden Generation der Holocaust-Überlebenden. Sie erkannte die erheblichen psychischen Probleme der Nachfolgegeneration. Eine Forschung über die Komplikationen der Menschen, die den Holocaust überlebten und deren Kinder wurde im Jahr 1969 gestartet. Die Untersuchungsergebnisse von mehreren Ländern wurden zusammengefasst und ermöglichten ein umfassendes Projekt (Vgl. Kaminer-Zamberk, 2013, zitiert nach Kestenberg, 1974). Um die Übertragung des Traumas der ersten Generation auf deren Kinder zu untersuchen, bildeten sich israelische, amerikanische und deutsche Forschungsgruppen (Vgl. Kaminer-Zamberk, 2013, zitiert nach Rakoff et al., 1966; Trossma, 1968). Die amerikanische Journalistin Helen Epstein, deren Eltern auch Holocaust-Überlebende waren, setzte sich früh durch Gespräche mit betroffenen Menschen mit dieser Thematik auseinander. Sie führte Befragungen, die ihren Anfang in den 1970er-Jahren hatten, mit den Nachkommen von Holocaust-Überlebenden in Amerika und Kanada durch. Mit ihrem Buch „Die Kinder des Holocaust“ aus dem Jahr 1979 versuchte sie, „[...] Weitergabe und Wirken von Traumatisierung an die nachfolgenden Generationen zu beschreiben.“ (Kaminer-Zamberk, 2013, S. 81) Moré (2013) fand durch die Auseinandersetzung mit der Weitergabe von Traumatisierungen von Holocaust-Überlebenden heraus, dass die Vererbung an die Nachkommen nur eintritt, wenn die Verarbeitung seitens der Elterngeneration nicht stattfindet (Vgl. Kammerstätter & Diesenberger, 2019, zitiert nach Moré, 2013). Der Psychoanalytiker Hillel Klein, der selbst ein Überlebender war, untersuchte in einer Studie die Kinder von Holocaust-Überlebenden in Israel. Durch Gespräche mit 25 betroffenen Familien zwischen 1967 und 1969, die ihre Herkunft in Polen hatten, kam er zu seinen Erkenntnissen. Klein fand heraus, dass das Durchleben einer akuten seelischen Krise ein paar Jahre nach der Befreiung bei allen

Betroffenen vorhanden war. Eine psychiatrische Behandlung wurde nicht wahrgenommen. Der Großteil hatte keine Verwandten mehr. Die Menschen hatten aber Hoffnung darin, dass an irgendeinem Ort auf der Welt Familienangehörige den Grausamkeiten nicht zum Opfer gefallen sind und sie diese später einmal ausfindig machen würden. Durch Beobachtungen entdeckte Klein, dass die Holocaust-Überlebenden ihre Kinder als den Ausgangspunkt für ein erfülltes Leben betrachteten. Die Kinder gaben den Eltern ein Geborgenheitsgefühl. Diese Eltern wollten vermutlich die „verlorene Familie“ wiederherstellen. Es wurde auch beobachtet, dass die Eltern im Gegensatz zu jenen, die keine Verfolgung erlebten, mehr Zeit mit ihren Kindern verbrachten. Die Eltern wunderten sich über die Gesundheit der Kinder. Die Überzeugung über Fehlbildung der Kinder hielt sich bei manchen Müttern schon in der pränatalen Phase. Laut Klein hatten die Kinder eine hohe Intelligenz und zeigten überdurchschnittliche Leistungen in der Schule. Jedoch wurde eine unbewusste Leugnung bei Konflikten mit Erwachsenen seitens der Kinder deutlich. Eine Vermeidung erfolgte bei „offenen Bekundungen von Zorn und Aggressivität gegenüber den Eltern“ (Kaminer-Zamberk, 2013, S. 82, zitiert nach Klein, 2003, S. 203). Die Umwandlung von Gegebenheiten, die Angst erzeugten sowie der Versuch darin positive Betrachtungsweise einzunehmen, wird bei den betroffenen Menschen ersichtlich. Die Ausprägung des Leugnens wurde bei „Aggressionen provozierenden Situationen“ erkennbar. Bei der Konfrontation mit „Trennung und Tod“ zeigte sich dieses Verhalten am ehesten. Trennungssituationen, darunter auch kurzzeitiges Weggehen von Bezugspersonen, bewirkten bei den Kindern Gefühle der Angst. Zudem verdeutlichten die Untersuchungen, dass die Kinder ihren Eltern Schutz geben wollen und für die Eltern belastende Situationen beziehungsweise Fragen meiden wollen (Vgl. Kaminer-Zamberk, 2013, zitiert nach Klein, 2003). Die Übertragung an die nachkommende Generation geschieht laut Kestenberg (1974) durch die „Transposition“, welche den Versuch der Kinder, die Zeit der Verfolgung der Eltern nachzuerleben und sich damit zu identifizieren, umfasst. Sie erwähnt diesbezüglich den Begriff „Zeittunnel“ (Vgl. Kaminer-Zamberk, 2013, zitiert nach Kestenberg, 1974). Klein führt als Resultat an, dass sich die Holocaust-Überlebenden die Wiederherstellung der „verlorenen Familie“ wünschen und die Erlebnisse rückgängig machen wollen. Die Erfüllung dieses Verlangens ist hingegen nicht möglich (Vgl. Kaminer-Zamberk, 2013, zitiert nach Klein, 2003). Die Traumaforscherin Zahava Solomon beschäftigte sich unter anderem auch mit den Auswirkungen der

Judenverfolgung (Vgl. Jachertz & Jachertz, 2013). „Die Kinder seien von den Verletzungen ihrer Eltern mittelbar betroffen.“ (Jachertz & Jachertz, 2013, zitiert nach Solomon, 2013) Die Geschehnisse der Eltern wurden in der Familie nicht thematisiert. Die Eltern vermittelten den Kindern eine „übertriebene Besorgnis“. Auf diese Weise spürten die Kinder die Angstzustände der Eltern. Die Ergebnisse der Traumaforscherin entsprechen den Erkenntnissen anderer Forschungsergebnisse in diesem Bereich. Das Schweigen, die Flashbacks sowie die transgenerationale Weitergabe der Traumatisierung aufgrund der Vermutungen der Kinder über die Ereignisse werden angeführt (Vgl. Jachertz & Jachertz, 2013). Laut Ustorf (2008) haben die traumatisierten Eltern an ihre Nachkommen ein hohes Verlangen nach einem „familiären Zusammenhalt“. Zudem wird auf eine Übertragung der Angst auf die Nachkommen und auf eine hohe Erwartung von Leistungen hingewiesen (Vgl. Jachertz & Jachertz, 2013, zitiert nach Ustorf, 2008). Die Sichtbarkeit der Auswirkungen der Erlebnisse auf die Kriegskinder tritt zumeist in einem höheren Lebensalter auf (Vgl. Jachertz & Jachertz, 2013, zitiert nach Fooker, o. J.).

Im Jänner 2020 veröffentlichte die „Selbsthilfeorganisation AMCHA“, welche im Jahr 1987 in Israel eingerichtet wurde, einen Beitrag, indem die gegenwärtige Bedeutung der Unterstützungen für Holocaust-Überlebende thematisiert wird. Die Gründer der Organisation sind Holocaust-Überlebende. „Amcha“ kommt aus dem Hebräischen und bedeutet wörtlich übersetzt „Dein Volk“ und wurde bereits während des Zweiten Weltkrieges unter den jüdischen Menschen verwendet, um sich gegenseitig erkennbar zu machen. Die Zahlen der Menschen, denen durch die Organisation geholfen wird, sind in den letzten Jahren rasant gestiegen. Im Jahr 2019 suchten rund 17.000 Menschen durch die Organisation in Israel psychotherapeutische Unterstützung sowie einen sozialen Anschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 verdoppelte sich diese Anzahl der Menschen nahezu. Von den betreuten Menschen sind zwei Drittel Holocaust-Überlebende. Ein geringer Anteil umfasst die Nachkommen der Überlebenden-Generation, welche die Folgen der Weitergabe von Traumata bewältigen müssen. Zusätzlich wenden sich andere traumatisierte Menschen an die Unterstützungen von AMCHA. Der hohe Anstieg innerhalb von zehn Jahren der Personen, die die Betreuung in Anspruch nehmen, lässt sich durch die Belastungen der traumatischen Erlebnisse im höheren Alter erklären. Der Großteil der betroffenen Personen war zur Zeit der Judenverfolgung im Kindesalter. Heute sind diese Menschen 75 bis 91 Jahre alt. Im Alter nehmen die sozialen Kontakte bei Menschen

aufgrund von Sterbefällen ab und eine Zunahme der Einsamkeit tritt ein, die „Depressionen“, „soziale Isolation“ und „Angstzustände“ bewirken kann (Vgl. Welz, 2020).

2.2.4 Resümee

Viele Forschungen zur transgenerationalen Weitergabe untersuchten die Überlebenden des Holocaust. Durch Befragungen der betroffenen Menschen konnten mehrere wissenschaftliche Erkenntnisse gezogen werden. Die Menschen müssen die Erlebnisse nicht direkt durchlaufen. Die psychischen Konsequenzen können demzufolge auch bestehen, wenn die Betroffenen noch im Säuglingsalter waren oder sich sogar noch in der pränatalen Phase befanden. Das Alter, in dem das traumatische Erlebnis stattfindet, ist ausschlaggebend. Je jünger die Betroffenen sind, desto höher sind die Auswirkungen. Die Erinnerungen an die Erlebnisse müssen nicht vorhanden sein. Im Zuge der transgenerationalen Weitergabe von Traumata legen sich die Gegenwart und die Vergangenheit übereinander. Es können keine Generationsgrenzen gezogen werden, die Gefühle werden innerhalb der Generationen vermischt. Dieses Phänomen beeinflusst die Nachkommen in ihrer Identitätsentwicklung. Im Mittelpunkt der Erkenntnisse steht das große Schweigen, welches in zwei Formen vorkommen kann. Einerseits wird gar nicht über die traumatischen Erlebnisse gesprochen, andererseits werden Erinnerungen, die mit den Gefühlen verbunden sind, weggelassen. Seitens der Kinder kann beobachtet werden, dass sie sich in die Vergangenheit der Eltern einfühlen. Infolgedessen nehmen sie andere Rollen ein. Die Kinder wollen das Schweigen einordnen, was ihnen nicht gelingt. Wird der Blick auf die Eltern gerichtet, zwingen sie aufgrund des nicht verarbeiteten Traumas die Kinder in bestimmte Rollen. Vier verschiedene Bereiche können herangezogen werden, um die transgenerationale Weitergabe von Traumata zu gliedern. Die Übertragung kann durch die Emotionen und durch das Verhalten der Eltern stattfinden. Das soziale Milieu und die gesellschaftliche Einstellung spielen eine Rolle. Die Kommunikation in der Familie hat einen starken Einfluss auf die Übertragung. Zuletzt wirken die genetischen Veränderungen bei der transgenerationalen Weitergabe mit. Zur transgenerationalen Weitergabe kommt es, wenn die Verarbeitung des Traumas seitens der Elterngeneration nicht erfolgt. Die Kinder stellen für die traumatisierten Eltern ein hoffnungsvolles neues Leben dar. Es wurde

herausgefunden, dass die Konsequenzen der Kinder, die Krieg erlebten, erst im hohen Alter sichtbar werden.

2.3 Kriegs- und Fluchterfahrungen im Kindesalter

Kriegserfahrungen können schwerwiegende Auswirkungen auf Kinder haben und Traumatisierungen bewirken. Kinder sind in Kriegsgebieten häufig mit entsetzlichen Bedingungen, wie Armut, Hunger und Unterernährung, konfrontiert. Hinzukommend sind die Kinder oft Opfer von Körperverletzungen, Gewalttaten, Vergewaltigungen und Folter. Die geflüchteten Kinder sind aufgrund dieser Erlebnisse „verstört und oftmals traumatisiert“ (Winklhofer, 2016, S. 9). Die Vorhersehbarkeit der traumatischen Erlebnisse ist nicht gegeben (Vgl. Winklhofer, 2016). Die Konfrontation bei Kindern und Jugendlichen von „destruktiver Gewalt“ betrifft viele Teile der Welt und umfasst ein weitreichendes Ausmaß. Zwischen Gewalt und Krieg können keine klaren Grenzen gezogen werden. Die Kennzeichnung von sozialen Besonderheiten und Schwierigkeiten bei innerpsychischen Prozessen der Verarbeitung ist in beiden Bereichen gegeben (Vgl. Zimmermann, 2012). Zwei Betrachtungsweisen werden herangezogen, um die Messung des Leidens zu ermöglichen. Einerseits wird das Einwirken der sozialen Erfahrungen betrachtet und andererseits die „lebensgeschichtlichen Erfahrungen“ (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Becker, 2006a; Keilson, 1979; v. d. Veer, 1995). Gewalt- und Kriegserfahrungen während der Kindheit prägen die sozialen Erfahrungen beträchtlich. In diesem Zusammenhang verlieren die Kinder oft einen Elternteil und die sozialen Beziehungen werden zerstört (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Walter, 1995). Sowohl die Erlebnisse von Gewalttätigkeiten, als Zeuge und Opfer, der Zwang an einer Teilnahme bei Kriegshandlungen als auch geringe medizinische Versorgung und der Nahrungsmangel werden als enorme Belastungen angeführt (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Macksoud, 1993). Traumatische Erfahrungen beeinflussen die Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen, welche noch über keine gefestigten psychischen „Strukturen und Vorstellungen“ verfügen. Bei traumatischen Erlebnissen reagieren Kinder zumeist mit Anpassungsversuchen an die Situation. Die traumatischen Geschehnisse werden als „Teil der eigenen Identität“ (Lennertz, 2011, S. 111) gesehen. Die Kinder weisen eine höhere Flexibilität und Vulnerabilität auf. Das Gedächtnis und das Gehirn befinden sich noch im Entwicklungsprozess, welcher in Abhängigkeit von den Erfahrungen erfolgt. Als zusätzlicher Punkt werden im frühen Kindesalter die noch nicht entwickelnden Fähigkeiten der Symbolisierung und der Sprache angeführt (Vgl. Lennertz, 2011).

2.3.1 Aktuelle Situation und Statistiken

Eine Statistik des Bundesministeriums für Bildung aus dem Jahr 2017 zeigt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Bundesland, welche einen Asylantrag in Österreich selbst einreichten beziehungsweise dieser von den Eltern gestellt wurde. Die erhobenen Daten beziehen sich auf die Dokumentationen der Landesschulräte und des Stadtschulrats in Wien. Die Abfrage der Zahlen beinhaltet diejenigen Schülerinnen und Schüler, „die seit Beginn des Schuljahres 2015/16 neu in eine österreichische Schule aufgenommen wurden“ (Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 5) (Vgl. Bundesministerium für Bildung, 2017).

Bundesland	Stichtag	APS	AHS/BMHS	Gesamt
Burgenland	30.06.2017	352	58	410
Kärnten	30.06.2017	861	113	974
Niederösterreich	30.06.2017	3.444	612	4.056
Oberösterreich	30.06.2017	2.194	437	2.631
Salzburg	30.06.2017	505	119	624
Steiermark	30.06.2017	1.617	439	2.056
Tirol	30.06.2017	808	308	1.116
Vorarlberg	30.06.2017	1.001	94	1.095
Wien	30.06.2017	4.845	661	5.506
Österreich	30.06.2017	15.627	2.841	18.468

Abbildung 3: Flüchtlingskinder und - jugendliche im österreichischen Schulsystem (Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 5)

UNHCR ist eine Flüchtlingsschutz-Organisation, die international in 134 Staaten ansässig ist. Die Zusammenstellung umfangreicher Daten über Situationen der Flucht und Vertreibung sowie Asylanträge wird von der UNHCR durchgeführt (Vgl. UNHCR, 2019).

„Ende des Jahres 2019 waren über 79,5 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht.“ (UNHCR, 2019) Von dieser Vielzahl an Menschen flüchteten 26 Millionen vor Konflikten, Verfolgungen sowie beträchtlichen Verletzungen der Menschenrechte aus ihrem Herkunftsland. Deutlich mehr als ein Drittel der Flüchtlinge auf der gesamten Welt sind Kinder, die ein Alter unter 18 Jahren aufweisen (Vgl. UNHCR, 2019).

Laut einem Artikel der UNO-Flüchtlingshilfe, welche als Partner der UNHCR in Deutschland gilt, befinden sich Ende des Jahres 2020 rund 80 Millionen Menschen auf der Flucht. Dem Anstieg der betroffenen Menschen liegt die Corona-Pandemie zugrunde. Der Geschäftsführer der Organisation, Peter Ruhenstroth-Bauer, spricht im Zuge der Corona-Krise von einer Veränderung der „Lebensrealität der Menschen“ und einem „Überlebenskampf“, weshalb diese Menschen besondere Unterstützung benötigen (Vgl. UNO Flüchtlingshilfe, 2020).

2.3.2 Definitionen

2.3.2.1 Formen der Migration

Laut Bade (2010) ist Migration der Überbegriff für den einen längeren Zeitraum betreffenden Wechsel des Lebensschwerpunktes in entferntere Räumlichkeiten eines Individuums, von ganzen Gruppen oder einer Bevölkerung (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Bade, 2010).

„Migration kennzeichnet somit den dauerhaften Wechsel des Lebensmittelpunktes, der mit der Veränderung des sozialen Netzwerks einhergeht.“ (Zimmermann, 2012, S. 19, zitiert nach Berry, 1988)

Oswald (2007) beschreibt Migration als einen „Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunktes, also einiger bis aller relevanten Lebensbereiche, an einen anderen Ort“ (Henkel, 2018, S. 32, zitiert nach Oswald, 2007). Migration bedeutet eine Korrelation von zweifachen Grenzerfahrungen. Einerseits werden vertraute Mitmenschen und Angehörige im Herkunftsort zurückgelassen und eine vertraute Umgebung wird verlassen, andererseits müssen sich die Personen in der neuen Umgebung neu orientieren und eine fremde Sprache lernen. Die Überschreitung dieser Grenzen steht weitgehend in Verbindung mit einem hohen Ausmaß an „psychosozialen Leistungen“ und in manchen Fällen mit Belastungen (Vgl. Fischer, 2018).

Eine dringende Notwendigkeit einer Kategorienbildung der Migration wird aufgrund der Formenvielfalt verlangt. Eine Möglichkeit, die Formen zu kategorisieren, ist die Trennung von „Binnenmigration“ und transnationaler Migration sowie die „freiwillige“ und erzwungene Migration (Vgl. Zimmermann, 2012). Der Verbleib der Menschen bei der „Binnenmigration“ ähnelt dem „kulturellen und sozialen Kontext“ des Herkunftslandes. Auf

der ganzen Welt ist die fortgeschrittene „Mobilität“ vermehrt ein Grund für die „Binnenmigration von Arbeitnehmerinnen und -nehmern“ (Zimmermann, 2012, S. 20, zitiert nach UNHCR, 2008), welche auf einer „relativ“ freiwilligen Basis stattfindet. Eine hohe Bedeutung in der Quantität weist die „Binnenmigration“, veranlasst durch Naturkatastrophen oder aus „Kriegs- und Krisengebieten“, auf, wobei diese Form der Migration in diesem Fall einen erzwungenen Charakter besitzt (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach UNHCR, 2008). Bei einer transnationalen Migration ist für gewöhnlich mit einer Änderung der Sprache zu rechnen. Die Kennzeichnung der „freiwilligen Migration“ liegt darin, dass im Ursprungsland keine akuten Beweggründe vorhanden sind, die zu einer Migration drängen. Persönliche sowie arbeitsbezogene Vorhaben können der Anlass für diese Migrationsform sein, wobei die Menschen im Falle eines Verbleibes von keinen existenziellen Schwierigkeiten betroffen wären. Von einer „gezwungenen Migration“ wird gesprochen, wenn die Migration als einzige Lösung erscheint. Wirtschaftliche, politische sowie soziale Bedrohungen werden als Hintergründe beschrieben. Die betroffenen Menschen wechseln den Wohnort als Folge von Vertreibungen, Armut oder individueller Zwänge, was bei Binnenmigration und transnationaler Migration zutreffen kann (Vgl. Zimmermann, 2012).

Fischer (2018) führt unter anderem Gewaltkonflikte, wie Kriege, Verletzungen gegen Menschenrechte sowie politische, religiöse oder ethnische Verfolgungen als Fluchtgründe an (Vgl. Fischer, 2018). „Oft ist nicht nur eine Ursache, sondern ein Bündel von sich gegenseitig verstärkenden Faktoren für die Flucht verantwortlich.“ (Fischer, 2018, S. 31) „Fluchtmigration“ bedeutet eine sehr hohe Belastung eines Menschen, weil diese Form der Migration häufig mit einer traumatischen Erfahrung zusammenhängt (Vgl. Fischer, 2018).

2.3.2.2 Dissoziation

Die Bezeichnung „Dissoziation“ charakterisiert die Abkopplung des eigenen Erlebens von äußeren Ereignissen. Bei einer traumatischen Erfahrung fliehen betroffene Menschen „nach innen und koppeln das äußere Furchtbare somit vom unmittelbaren Erleben ab“ (Baierl, 2016, S. 33). Es kommt zu Fragmentierungen der Erinnerungen. Die Abspeicherung des Traumas erfolgt in Einzelfetzen der Erinnerung, nicht als „zusammenhängende Geschichte“. Diese „einzelnen Erinnerungsfetzen“ sind jedoch mit der traumatischen

Situation in Verbindung zu bringen und können als Auslöser eines Wiedererlebens fungieren. Die betroffenen Menschen können den Zeitpunkt und Ort des Ausbruchs der Dissoziationen nicht beeinflussen. „Trigger führen in Sekundenbruchteilen zum Wiedererleben der traumatischen Situation mit allen zugehörigen Gefühlen und Verhaltensweisen.“ (Baierl, 2016, S. 33) Zu den Verhaltensweisen zählen Kampfreaktionen, Fluchtverhalten oder „Erstarrung“ (Vgl. Baierl, 2016). Das Eintreten einer Dissoziation kann auch als normal eingestuft werden. Bei Betroffenen, die Misshandlungen, Vernachlässigung oder andere traumatisierende Erfahrungen machten, kommt es durch die Dissoziation zu einem „Schutzmechanismus“, der durch Regelmäßigkeit und Wiederholungen gekennzeichnet ist (Vgl. Wieland, 2014, zitiert nach Kluft, 1985; Putnam, 1997; Saxe et al., 1993). „Dissoziation ist hauptsächlich mit Trauma in Verbindung gebracht worden.“ (Wieland, 2014, S. 22, zitiert nach Simeon, 2007; American Psychiatric Association, 2000) Im Kapitel 2.4.1.6 Umgang mit Dissoziation werden die Relevanz für die Schule und die damit verbundenen Handlungsweisen einer Lehrperson ausführlich dargelegt.

2.3.3 Theorien und Modelle zum Thema

2.3.3.1 Symptome und Merkmale von Trauma im Kindesalter

Die Auswirkungen traumatischer Erlebnisse können bei Kindern sehr unterschiedlich sein. Nach einer traumatischen Erfahrung treten Symptome wie Schlaf- und Angststörungen am häufigsten auf. Bei Kindern ist eine Entwicklung von Symptomen, die einer „Posttraumatischen Belastungsreaktion“ bei Erwachsenen ähneln, möglich (Vgl. Winklhofer, 2016). Lennertz (2011) führt auch an, dass sich traumatische Erfahrungen bei Kindern unterschiedlich auswirken. Zudem nennt Lennertz (2011) in Verbindung mit einer frühzeitigen Traumatisierung „emotionale Störungen, Hyperaktivität, Angst, Depression, Selbstmordabsichten, Phobien, dissoziative Störungen, Borderline“. (Lennertz, 2011, S. 119) Die häufigsten Merkmale von Traumatisierungen in der Kindheit werden von Terr (1991) definiert. Er beschreibt folgende vier Merkmale: „visualisierte oder auf andere Art wiederkehrende Erinnerungen“, „wiederkehrende Verhaltensweisen“, „traumaspezifische Ängste“ und „die veränderte Wahrnehmung von anderen, des Lebens und der Zukunft“ (Lennertz, 2011, S. 120, zitiert nach Terr, 1991). Die genannten Merkmale verbunden mit

„altersspezifischen Aspekten“ geben Hilfestellungen, um die Frage nach der Früherkennung von Traumatisierungen bei Kindern zu beantworten (Vgl. Lennertz, 2011). Die Autorin Ilka Lennertz ergänzt die vier Merkmale nach Terr (1991) mit Erkenntnissen anderer Autorinnen und Autoren. Anzeichen für das Wiedererleben sind intrusive Gedanken und Erinnerungen, Alpträume und Gefühle, die durch „Schlüsselreize“ ausgelöst werden (Vgl. Lennertz, 2011). „Nach Terr (1991) zeigt sich das Wiedererleben des Traumas bei Kindern häufig visuell, als Re-Visualisierung, selbst wenn das eigentliche Ereignis kaum visuelle Komponenten aufwies.“ (Lennertz, 2011, S. 120, zitiert nach Terr, 1991) Traumatische Visualisierungen sind lebendig und treten unwillkürlich und unerwünscht auf. Wenn Kinder, bevor sie sprechen können, eine traumatische Erfahrung machen, sind Zeichnungen ein Hinweis für die visuelle Erinnerung. Kontrovers diskutiert wird dabei das Erleben von Flashbacks bei Kindern (Vgl. Lennertz, 2011). Laut Scheeringa et al. (1995) und Keppel-Benson und Ollendick (1993) besteht die Annahme, dass Kinder äußerst selten oder keine Erfahrungen mit Flashbacks haben (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Scheeringa et al., 1995; Keppel-Benson & Ollendick, 1993). Die Einordnung von Flashbacks und Aussagen darüber sind Kindern nicht möglich. Wie häufig Flashbacks bei Kindern vorkommen, kann daher nicht eindeutig gesagt werden. Studien kommen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. In erster Linie treten „wiederkehrende Erinnerungen und Gedanken“ (Lennertz, 2011, S. 121) bei Kindern in Phasen der Entspannung oder in langweiligen Situationen auf (Vgl. Lennertz, 2011). Befinden sich die Kinder noch in ihrer sprachlichen Entwicklung, zeigen sich Prozesse des Wiedererlebens oder Erinnerungen häufig in Spielsituationen und in ihren Verhaltensweisen (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Scheeringa et al., 1995). Als Auffälligkeit einer Traumatisierung wird das „posttraumatische Spiel“ gesehen, welches „unproduktive Wiederholung“ als Charakteristik aufweist. Das Spiel wiederholt sich und ist monoton, wobei keine Fortschritte und Bewältigungsprozesse zustande kommen. Durch die Wiederholung der Gegebenheit wird die Situation und die damit verbundene Angst erneut erlebt. Im Vergleich dazu gelangen Kinder bei einem progressiven, bewältigenden Spiel rascher zu einem Lösungsweg und es finden weniger häufig Wiederholungen statt (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Simpson, 1993). Emde, Kubicek & Oppenheim (1997) sprechen von einer fehlenden „imaginären Transformation“ (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Emde, Kubicek & Oppenheim, 1997). Durch die „Desorganisation im traumatischen Spiel“ (Lennertz, 2011, S. 121) kann es zu einem Durcheinander bei Kindern kommen, indem sie

die Fantasie und Realität nicht unterscheiden können. Die Einordnung von traumatischen Erlebnissen als reale Erfahrungen ist nicht möglich. Zusätzlich kommt es zu schwerwiegenden Auswirkungen auf die Selbstentwicklung bei Kindern (Vgl. Lennertz, 2011). Als weitere Ergänzungen beschreibt die Autorin „Vermeidungssymptome, Amnesie und Dissoziation“ (Lennertz, 2011, S. 122). Symptome der Vermeidung erfüllen den Zweck des Selbstschutzes. Betroffene umgehen die mit dem traumatischen Erlebnis einhergehenden Erinnerungen an Gedanken und Gefühle. Ähnlich wie bei Erwachsenen kann es bei Kindern zu Phobien, Dissoziation und Depressionen kommen. Trancezustände oder imaginäre Freunde sind Formen von Dissoziation, die typisch für Kinder sind, wobei letztere gewöhnliche Entwicklungsprozesse abzeichnen können (Vgl. Lennertz, 2011). Laut Schepker (1997) kann sich der Großteil der Kinder an die traumatischen Erfahrungen erinnern und die diesbezüglichen Beschreibungen sind „sehr lebhaft“. Zu vollständigen psychogenen Amnesien kommt es bei Kindern nur selten. Wiederholen sich die schwerwiegenden Traumatisierungen in der frühen Kindheit, kann dieses Phänomen eintreten und die Betroffenen vergessen beziehungsweise dissoziieren bedeutende Faktoren des traumatischen Erlebnisses (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Schepker, 1997). Außerdem erweitert Lennertz (2011) die Merkmale nach Terr (1991) mit der Beschreibung der „vegetativen Übererregung“. Keppel-Benson et al. (1993) führen an, dass Schlafstörungen die Auswirkungen einer „allgemeinen Übererregung“ sein können. Als weitere Anzeichen der „vegetativen Übererregung“ werden „Irritabilität“, „Wutausbrüche“, „Konzentrationsstörungen“, „Hypervigilanz“, „motorische Hyperaktivität“ und „erhöhte Schreckhaftigkeit“ genannt (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Keppel-Benson et al. 1993). Ängste, die mit einer traumatischen Erfahrung im Kindesalter in Verbindung zu bringen sind, bleiben bei betroffenen Personen oft bis ins Erwachsenenalter erhalten. Diese „traumabezogenen Ängste“ sind bei einer Bekanntheit eines traumatischen Erlebnisses einfach erkennbar. Daneben sind bei Traumatisierungen von Kindern unter anderem Ängste vor der Dunkelheit, vor fremden Menschen oder vor dem „Alleinsein“ zu erkennen. Diese Ängste können in Phasen der Entwicklung bei jedem Kind auftreten, wobei bei traumatisierten Kindern die Auffälligkeit vorhanden ist, dass diese Ängste jahrelang existieren. Zum letzten angeführten Punkt der „Veränderten Einstellung zu anderen Menschen, zum Leben und zur Zukunft“ (Lennertz, 2011, S. 123) werden folgende Aspekte angeführt. Kinder, die traumatische Erfahrungen erlebten, gehen

häufig davon aus, dass sie wieder eine traumatische Erfahrung machen werden. Somit findet eine Veränderung der Einstellung gegenüber anderen Menschen statt. Zudem wird die Einstellung zur eigenen Zukunft beeinflusst. Darüber hinaus ist diesen Menschen eine langfristige Planung des persönlichen Lebens nicht möglich (Vgl. Lennertz, 2011).

2.3.3.2 Verlaufmodell nach Fischer und Riedesser (1998)

Um im Detail auf die kognitiven Muster und die „Veränderungen innerpsychischer Repräsentanten“, die aufgrund eines Traumas auftreten, Bezug zu nehmen, entwickelten Fischer und Riedesser (1998) „ein Verlaufmodell von psychischen Traumatisierungen“ (Lennertz, 2011, S. 129, zitiert nach Fischer & Riedesser, 1998). Fischer und Riedesser (1998) halten sich vorrangig an den „kognitiven Schemabegriff von Piaget“. Die „Selbst- und Objektrepräsentanzen“ sind Bezeichnungen aus der Psychoanalytik und werden im Modell mit dem „kognitiven Begriff“ in Verbindung gesetzt. Die Forscher verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff „Beziehungsschemata“. Um Handlungsweisen zu abstrahieren und zu Kategorien zusammenzufassen, setzt Piaget die Bezeichnungen „Schema“ und „Struktur“ ein. Das Handlungsschema steht im Unterschied zur „aktuellen Realisierung“ (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Fischer & Riedesser, 1998). „Schemata haben damit wie innere Repräsentanzen eine kategoriale Orientierungsfunktion für das praktische Verhalten.“ (Lennertz, 2011, S. 130, zitiert nach Fischer & Riedesser, 1998) Piaget untergliedert den Aufbau in Stufen, wobei sich die erste Stufe auf die ersten zwei Lebensjahre und die damit verbundenen „sensumotorischen Schemata“ bezieht. Der Erhalt der Bestandteile dieses Schemas ist trotz der Bildung von Strukturen der Koordination und Funktionen der Planung „in der kognitiven Entwicklung“ (Lennertz, 2011, S. 130, zitiert nach Fischer & Riedesser, 1998) gegeben. Die Möglichkeit zur systematischen Hypothesenbildung tritt erst in der Pubertät ein. In diesem Entwicklungsstadium ist die Fähigkeit zur Repräsentation psychischer Abläufe und „Traumata als ‚seelische Verletzungen‘“ (Lennertz, 2011, S. 130, zitiert nach Fischer & Riedesser, 1998) vorhanden. Der Unterschied von „Beziehungsschemata“ und „Gegenstandsschemata“ wird von Fischer und Riedesser (1998) vorgenommen, mit dem Zweck zur Bestimmung der Art des traumatischen Ereignisses und des dazugehörigen Schemas. Die Veränderung und Beeinträchtigung bei Naturkatastrophen oder technischen Katastrophen wirken sich auf

„sachbezogene Schemata“ aus, wobei „man made disasters“ die Beziehungsebene prägen (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Fischer & Riedesser, 1998).

2.3.3.3 Risiko- und Schutzfaktorenmodell

Die Risikoforschung setzt sich aktuell mit der Art und Weise von belastenden Lebensumständen und die damit verbundene Entwicklung und Beeinträchtigung von Kindern und Jugendlichen auseinander (Vgl. Laucht, 2015). Die Identifizierung der gefährdeten Kinder und die Ermittlung der Lebensbedingungen, die mit dem Risiko der Kindesentwicklung zusammenhängen, werden als Ziele definiert. Zudem werden Bedingungen festgelegt, welche die Wahrscheinlichkeit, eine Störung zu entwickeln, erhöhen (Vgl. Laucht, 2015, zitiert nach Garmezy, 1983). Die Abbildung der Risikofaktoren erfolgt durch Zusammenhänge von Personengruppen und werden als „Wahrscheinlichkeitsbeziehungen“ bezeichnet, wobei die Kausalität nicht gegeben ist, sondern der Einzelfall in den Blick genommen werden muss (Vgl. Laucht, 2015). Laut Pellegrini (1990) lassen sich die Risikofaktoren, durch die bei Kindern und Jugendlichen Störungen in der Entwicklung und im Verhalten entstehen können, in zwei Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe der Faktoren für ein höheres Risiko befasst sich mit den biologischen oder psychischen Merkmalen, wie geringes Körpergewicht bei der Geburt oder schwierige Verhaltensweisen, einer Einzelperson. Dafür wird der Begriff „Vulnerabilität“ verwendet. Die Risikofaktoren der zweiten Gruppe werden „Stressoren“ genannt, welche die „psychosozialen Merkmale der Umwelt des Individuums“ (Laucht, 2015, S. 55, zitiert nach Rutter, 1988) beschreiben. Dazu gehören beispielsweise unausgewogene Verhältnisse oder finanzielle Probleme in der Familie (Vgl. Laucht, 2015, zitiert nach Pellegrini, 1990). Bei manchen Kindern, die eine Traumatisierung erlitten, zeigt sich trotzdem eine „positive Entwicklung“. Emmy Werner prägte in diesem Zusammenhang den Begriff „Resilienz“. Im Zuge einer Langzeitstudie untersuchte sie die Entwicklung von 600 Kindern und begann mit ihren Beobachtungen während der Schwangerschaft. Die Untersuchungen zeigten, dass bei einem gewissen Anteil der Kinder keine Schwierigkeiten in der Entwicklung auftraten, obwohl eine Vielzahl der Risikofaktoren gegeben war. Als mögliche Risikofaktoren werden beispielsweise das Leben in Armut oder „psychotische Erkrankungen eines Elternteils“ (Lennertz, 2011, S. 144) angeführt (Vgl. Lennertz, 2011,

zitiert nach Werner & Smith, 1982). „Mit Resilienz (auf englisch resilience) als Gegensatz zur Vulnerabilität bezeichnet sie eine besondere Toleranz und Flexibilität Risikofaktoren gegenüber.“ (Lennertz, 2011, S. 144–145) Das „Balance-Modell von Risiko- und Schutzfaktoren“ von Werner (1990) und Werner & Smith (1992) ermöglicht eine Erklärung der „Entwicklungsverläufe“. Risiko- und Schutzfaktoren bilden im „Balance-Modell“ einen Ausgleich (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Werner, 1990; Werner & Smith, 1992). Nach der Entwicklung dieses Modells folgten weitere Forschungen, welche die folgenden Schutzfaktoren beinhalten. Mindestens eine Bezugsperson sollte vorhanden sein, die dauerhaft zur Verfügung steht und die eine gute Beziehungsbasis bietet. Durch den Familienzusammenhalt mehrere Generationen, auch mit den Großeltern, wird die Mutter entlastet. Als weiterer Schutzfaktor wird „ein gutes Ersatzmilieu“ bei frühzeitigem Verlust der Mutter angeführt. Eine „durchschnittliche Intelligenz“, aktive, kontaktfreudige und stabile Charaktereigenschaften, „soziale Förderung“, sowie die Unterstützung und Verlässlichkeit anderer Bezugspersonen als Erwachsene sind hilfreiche Faktoren. Zusätzlich wird ein „lebenszeitlich späteres Eingehen ‚schwer lösbarer Bindungen‘“ (Lennertz, 2011, S. 145, zitiert nach Hoffmann & Egle, 1996; Egle et al., 1997; Dornes, 1997b), „eine geringe Risikogesamtbelastung“, das „Geschlecht“ und die „internale Kontrollüberzeugung“ als schützend beschrieben. Als letzten Faktor wird der „sozioökonomische Status“ genannt (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Hoffmann & Egle, 1996; Egle et al., 1997; Dornes, 1997b). Dieses Modell sagt nichts über die „Wirkweise“ aus und es ist keine „Spezifizierung der einzelnen Faktoren“ (Lennertz, 2011, S. 146, zitiert nach Zimmermann, 2002) gegeben (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Zimmermann, 2002). Rutter (1997) hat die Mechanismen der Wirkung betrachtet und definiert dazu drei Komponenten. Die erste Komponente beschäftigt sich mit den Auswirkungen der Risikofaktoren und dessen Reduzierung. Als Beispiel werden erworbene Kompetenzen eines Individuums und „Copingstrategien“ angeführt. Des Weiteren wird angesprochen, dass die Kettenreaktionen unterbrochen werden und somit eine Hinführung zu einem weiteren Risikofaktor verhindern. Als letzten Wirkmechanismus beschreibt Rutter (1997) Eröffnungen neuer Perspektiven im Leben (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Rutter, 1997). Dornes (1997b) unterstreicht die Bedeutung der Bezugsperson im Kindesalter. Ein Kind benötigt mindestens eine Bezugsperson, was eine wesentliche Verminderung der Wahrscheinlichkeit bewirkt, an seelischen Erkrankungen zu leiden. Eine Erhöhung des Risikos ist beim Fehlen einer Bezugsperson gegeben. Lediglich

zehn bis dreißig Prozent dieser Personen ist eine Bewältigung ohne Schaden im Erwachsenenalter möglich (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Dornes, 1997b).

2.3.4 Aktueller Forschungsstand

Die Zuverlässigkeit der aktuellen Angaben über den gesundheitlichen Stand der „geflüchteten Kinder“ ist aufgrund der dynamischen Entwicklung nicht gegeben. Die erhobenen Daten sind nicht repräsentativ. In Bayern wurden Ende des Jahres 2015 in einer Erstaufnahmeeinrichtung Kinder und Jugendliche untersucht. Die Durchführung wurde von Ärzten geleitet. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass „22 Prozent der Kinder unter einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) leiden, 16 Prozent unter einer Anpassungsstörung“ (Maywald, 2018, S. 22). Es wird deutlich darauf hingewiesen, dass die Daten dieser Untersuchung nicht repräsentativ sind (Vgl. Maywald, 2018). Seitens der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin wird das Risiko in einem hohen Maß beschrieben, da es bei Kindern und Jugendlichen aufgrund der psychischen Probleme zu langfristigen Folgen kommt. Kriegs- und Fluchterfahrungen zählen zu den Risikofaktoren, wobei eine längere Dauer der Erlebnisse die Wahrscheinlichkeit erhöht, eine Belastungsstörung zu entwickeln. Mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen haben in Erstaufnahmeeinrichtung das Gefühl der Isolation. Das Risiko, das Flüchtlingskinder permanent von „psychosozialen Belastungen“ betroffen sind, steigt, sobald Erfahrungen in Bezug auf Gewalt oder Diskriminierung gemacht werden. Zusätzliche Einflussfaktoren sind Unklarheiten bezüglich der Aufenthaltserlaubnis und „die Trennung von Bezugspersonen“ (Maywald, 2018, S. 23, zitiert nach DGSP, 2015) (Vgl. Maywald, 2018, zitiert nach DGSP, 2015). Mit Rücksicht auf Forschungsergebnisse, die einen vergleichbaren Zusammenhang aufweisen, ist anzunehmen, dass vor allem bei jüngeren Kindern die Traumatisierung aufgrund der Verluste von Vertrauenspersonen auftritt und nur selten Folgen unmittelbarer Einwirkungen des Krieges oder der Flucht sind. Die Abschätzungen über den prozentuellen Anteil der im Ursprungsland, während der Flucht oder im Ankunftsland traumatisierten Kinder sind schwierig vorzunehmen. „Ereignis-, Risiko- und Schutzfaktoren“ hängen zusammen und tragen dazu bei, welche Auswirkungen dramatische Erlebnisse auf ein Individuum haben. Hinzukommend sind der körperliche und seelische Entwicklungsstand, die Überwältigungsform und -intensität, bereits erlebte

traumatische Erlebnisse sowie „protektive Faktoren“ ausschlaggebend. Des Weiteren haben die Konstellation des traumatischen Ereignisses, die Sicherheit im Umfeld sowie das Bestehen von vertrauenswürdigen Bezugspersonen einen Einfluss (Vgl. Maywald, 2018). Auch Winklhofer (2016) betont den positiven Einfluss von Faktoren bei einer Bewältigung von Krisen, wie Aufenthaltssicherheit, solide Beziehungen, Hilfestellungen sowie Zugehörigkeit und Orientierung. Haben Betroffene die Möglichkeit eine Krise positiv zu bewältigen, kann sich dieser Prozess als „Entwicklungschance“ erweisen. Bei einer Verweigerung beispielsweise durch ungünstige Bedingungen in der Gesellschaft des Aufnahmelandes kann eine Retraumatisierung ausgelöst werden. Gegebenenfalls kann es bei unpassenden Bedingungen zu pathologischen Folgen kommen (Vgl. Winklhofer, 2016). Die Autorin Ilka Lennertz nimmt Bezug auf literarische Angebote über Flüchtlingskinder und Untersuchungen von Kindern, die Kriege erlebten. Vor allem im psychologischen Bereich bietet die Forschungsliteratur Vielfalt und ist gleichzeitig kaum ausreichend. Die Feststellung eines aktuellen Forschungsstandes ist aufgrund der Unterschiedlichkeit Kontexte, Bezugsrahmen sowie der Schwerpunkte der Themen schwer. Wird der Fokus auf die inhaltlichen Aspekte gelegt, sind Forschungsgebiete zu den Folgen des Krieges und der Fluchterfahrung bei Kindern vorhanden. Die Themen werden in zwei Bereiche untergliedert. Zum einen wird die psychotherapeutische und die psychosoziale Ebene untersucht. Diesbezüglich werden Darstellungen und Beschreibungen zu Therapien von Einzelfällen oder Gruppen, „Notfallinterventionen“ sowie weitreichende Programme zur Unterstützung angegeben. Nur ein geringer Anteil der Untersuchungen befasst sich mit der Wirksamkeit der Therapien und Programme, die zum Einsatz kommen. Die gesetzten Ziele und die therapeutischen Grundlagen weichen bei diesen überprüfenden Studien stark voneinander ab. Zum anderen beschäftigen sich Untersuchungen mit den „psychischen Folgen bei Kindern“ (Lennertz, 2011, S. 101), die einen Krieg oder eine Flucht erlebten. Die methodischen Vorgehensweisen in diesem Bereich bieten eine Spannweite von Beobachtungen, Studien zu Einzelfällen bis zu großen „epidemiologisch-statistischen“ Studien. Bei den möglichen psychischen Folgen können Beschränkungen auf PTSD vorgenommen werden oder eine kritische Sichtweise gegenüber diesem Konzept sowie Erweiterungen oder Ablehnungen. Des Weiteren werden im Zuge dieser Thematik stellenweise die kulturellen Unterschiede zwischen Herkunftsland und Ankunftsland berücksichtigt (Vgl. Lennertz, 2011). Laut Lustig et al. (2004) weisen betrachtete

„Prävalenzraten zu PTSD“ eine erhebliche Variation im Zusammenhang mit der Verwendung der Methode und dem Erhebungszeitpunkt auf. Einerseits bestätigen Studien nach akuten Belastungen häufiger „posttraumatische Symptome“ als währenddessen, andererseits sind die Kinder zum Zeitpunkt des Verbleibes im Notaufnahmelager zumeist stark von Belastungen betroffen. Außerdem entwickelt sich vermehrt eine Anerkennung, dass weitere maßgebliche „Symptome und Probleme der Kinder“ (Lennertz, 2011, S. 106, zitiert nach Lustig et al., 2004) nicht mit PTSD berücksichtigt werden. Beispiele dafür sind unter anderen „Trauer“, Schwierigkeiten bei Anpassungen oder Ängste (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Lustig et al., 2004). Forschungen der PTSD berichten übereinstimmend, dass bei mehrfachem Vorkommen traumatischer Erlebnisse die Entwicklung einer PTSD bei Kindern wahrscheinlicher ist. Längsschnittstudien kommen zu den Ergebnissen, dass die Familiensituation einen entscheidenden Einfluss auf die Traumabewältigung bei Kindern hat. Das Erleben einer traumatischen Situation entsteht bei Kindern, vor allem bei Kriegs- und Fluchterfahrungen, wo die Betroffenheit der Eltern gegeben ist, oft durch die Vermittlung der Familie. Dabei ist ausschlaggebend, wie die Eltern reagieren. Die Bezeichnung für dieses Phänomen ist „intergenerationale Traumatisierung“, welche Ähnlichkeiten mit der „transgenerationalen Traumatisierung“ aufweist. Die Auswirkungen eines Traumas der Eltern auf die Kinder kann durch zwei unterschiedliche Wege erfolgen. Erstens kann es zu einer intergenerationalen Traumatisierung kommen, weil die emotionale Ansprechbarkeit der traumatisierten Eltern gering vorhanden ist und sie den Funktionen in der Familie nicht nachkommen. Die zweite Art umfasst die Weitergabe der besonderen „Aufträge oder Erwartungen an die Kinder“ (Lennertz, 2011, S. 148), vergleichbar mit der „transgenerationalen Traumatisierung“. Bei einer Vielzahl der Forschungen über Trauma in der Kindheit werden die Generationen miteingeschlossen. Jedoch lassen Untersuchungen der Epidemiologie und der PTSD erkennen, dass bei Symptomen aus der Sicht der Psychopathologie signifikante Zusammenhänge „zwischen traumabezogenen Symptomen der Eltern und traumabezogenen Symptomen der Kinder“ (Lennertz, 2011, S. 149) vorhanden sind (Vgl. Lennertz, 2011).

2.3.5 Resümee

Bei Kindern können unterschiedliche Erfahrungen ein Trauma auslösen. Die traumatischen Erfahrungen wirken sich auf die Prozesse der Entwicklung von Kindern aus. Die Stabilität der psychischen Struktur ist in der Kindheit nicht vorhanden. Erinnerungen an die traumatische Situation können im Kindesalter insbesondere in Entspannungsphasen auftreten. Die Verhaltensweisen von Kindern in Spielsituationen geben Aufschluss über die Gedanken des jeweiligen Kindes. Als Anhaltspunkte können die Träume herangezogen werden. Störungen der Konzentration, aggressives Verhalten, Veränderungen der Bewusstseinszustände sowie Depressionen sind Beispiele, die bei Betrachtung des Einzelfalls einer Traumatisierung zugeordnet werden können. Über das Erleben von Flashbacks bei Kindern können keine eindeutigen Erkenntnisse gezogen werden. Sind Kinder von Migration betroffen, kann vor allem die Fluchtmigration psychische Belastungen zur Folge haben. Die verschiedenen Formen der Migration unterscheiden sich in mehreren Bereichen. Dabei wird die Entfernung des Ortswechsels mit den verbundenen kulturellen und sprachlichen Veränderungen und der Grund der Migration in Betracht gezogen. Erleben Kinder traumatische Situationen, sind die Konsequenzen abhängig von Risiko- und Schutzfaktoren, in diesem Zusammenhang wird von Resilienz gesprochen. Auf der biologischen, psychischen und psychosozialen Ebene können Risikofaktoren festgestellt werden. Sind diese bestimmten Umstände vorhanden, muss es zu keinen Auswirkungen kommen. Kriegs- und Fluchterfahrungen zählen unter anderem zu diesem Bereich. Die traumatischen Erfahrungen in Verbindung mit Kriegs- und Fluchterfahrungen bei Kindern sind zumeist mit Verlusterfahrungen verknüpft. Als Schutzfaktoren werden sichere Bindungen zu Bezugspersonen und ein sicheres Umfeld genannt. Um die Bewältigung des Traumas positiv zu beeinflussen, wird der Situation in der Familie eine besondere Bedeutung zugesprochen. Bei Kindern hat die Häufigkeit beziehungsweise die Wiederholung von traumatischen Situationen eine starke Gewichtung. Die Annahme ist gegeben, dass bei mehrfachen traumatischen Erlebnissen die Wahrscheinlichkeit höher ist, eine posttraumatische Belastungsstörung zu entwickeln. Die Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung bei Kindern weisen Ähnlichkeiten mit den Merkmalen der Erwachsenen auf.

2.4 Die Bedeutung der Schule in Bezug auf Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrung und die transgenerationale Weitergabe von Traumata

Die Gestaltung des Unterrichts soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, kognitive Lernziele zu erreichen. Durch die Entdeckung der eigenen „Fähigkeiten und Interessen“ findet eine Stärkung des Selbstwirksamkeits- und Selbstwertgefühls statt. Im Klassenzimmer soll eine wohlfühlende und beruhigende Atmosphäre geschaffen werden, damit die Kinder die Möglichkeit zum Lernen und Spielen haben. Die Vermittlung von Sicherheit erfolgt durch eine klare Struktur und die Schülerinnen und Schüler können sich dadurch orientieren (Vgl. Quack & Fremmer, 2017, zitiert nach Häußler u. a., 2014).

„Der Besuch der Schule im Aufnahmeland bedeutet für Jugendliche mit dem Erfahrungshintergrund Verfolgung und Zwangsmigration ein enorm wichtiges und strukturierendes Element in ihrem Leben“. (Zimmermann, 2012, S. 74, zitiert nach Neumann, 1995)

Die folgenden Kapitel befassen sich mit allgemeinen sowie ausgewählten speziellen Theorien, Modellen und Methoden, die für den Umgang mit traumatisierten Kindern durch Kriegs- und Fluchterfahrungen in der Schule von Bedeutung sind.

2.4.1 Theorien zum Thema

2.4.1.1 Aufgaben und Herausforderungen der Schule

Die Schule hat bei zwangsmigrierten Jugendlichen eine hohe Verantwortung hinsichtlich der psychischen Entwicklung zu tragen. Die Schule kann zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes beitragen, Möglichkeiten positiver Beziehungserfahrungen sowie einen strukturierten Ablauf des Tages bieten. Als weitere Funktion der Schule wird der Ausgleich beziehungsweise der Abstand zu belastenden Situationen, beispielsweise die beschwerlichen Lebensumstände in überbelegten Wohneinrichtungen, angeführt (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Schmitt, 2004; Neumann, 1995). Eine Vielzahl der Jugendlichen, die traumatische Erlebnisse durch die Zwangsmigration durchlebten, erhält durch die Schule keine Entlastung in Bezug auf Beziehungserfahrungen. Diesbezüglich

müssten die betroffenen Jugendlichen jene pädagogische Unterstützung bekommen, welche die Aggressions- und Störimpulse der Jugendlichen aushalten kann, um zu einer Abschwächung des Wiederholungszwangs zu gelangen (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach v. Freyberg & Wolff, 2005). Ist dieser entlastende Raum nicht vorhanden, kann es in vielen Fällen zu depressiven und aggressiven Reaktionen kommen, die als Schutz vor den „angstauslösenden inneren Bildern“ dienen. Das „aggressiv-ausagierende Verhalten“ und das „depressiv-zurückgezogene Verhalten“ sind die Grundformen, welche die meisten Menschen als störend empfinden. Die Erfassung, dass diese Verhaltensweisen Folgerungen hoher Belastungen aufgrund von Erfahrungen sein können, und das Einbeziehen in die pädagogische Auseinandersetzung wäre erforderlich. Bleibt dieser Aspekt aus, kann es zwischen Jugendlichen, Institutionen und Pädagoginnen und Pädagogen zu einer „unbewusst inszenierten destruktiven“ Interaktion kommen (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach v. Freyberg & Wolff, 2005; Kraushofer, 2004). Auf diese Weise erfolgt eine Wiederholung negativer Erfahrungen auf der Beziehungsebene, welche zu Bruchstellen und „gegenseitigen Entwertungen“ führt (Vgl. Zimmermann, 2012). Laut Leuzinger-Bohleber (2006) gelten „traumatische Prozesse“, die nicht verarbeitet sind, aufgrund von Hindernissen durch Institutionen und „destruktiver“ Strukturen der Interaktion, vorwiegend als „nicht abgeschlossen“. Häufig findet eine Umwandlung von passiven Erlebnissen nach außen agierende Aggressivität statt (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Leuzinger-Bohleber, 2006). Laut Bittner (1996) gibt es Ähnlichkeiten betreffend die schwierigen schulischen Gegebenheiten bei depressiven Kindern und Jugendlichen. Der Ausdruck der inneren Spannungen dieser Kinder zeigt sich in einem passiven und zurückgezogenen Verhalten (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Bittner, 1996). Lennertz (2004) betont, dass den Kindern und Jugendlichen, die diese Verhaltensweisen zeigen, oft weniger Aufmerksamkeit seitens der Pädagoginnen und Pädagogen entgegengebracht wird (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Lennertz, 2004). Die Kinder und Jugendliche leisten besondere Prozesse im Bereich der Assimilation, wobei eine Auslöschung und Verleugnung der „bisherigen Identität“ auftritt, die enorme Belastungen auslösen und relevante Störungsbilder verursachen (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Berry, 1988). Das Verhalten der Kinder wird oft nicht reflektiert wahrgenommen. Die Bedürfnisse und „Erwartungen“ der Kinder, welche die pädagogische Handlungsfähigkeit erhöhen würden, werden nicht erkannt (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach v. Freyberg & Wolff, 2006).

Schmidbauer (1977) spricht in diesem Zusammenhang von der Besonderheit des „hilflosen Helfers“, wobei die Mehrheit der Lehrkräfte unzureichende Qualifikationen aufweist, die Handlungen jedoch „gut gemeint“ sind (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Schmidbauer, 1977). Gelingt die Umsetzung der oben genannten Faktoren in der Schule nicht, erfolgt oft eine Schuldzuweisung an die Jugendlichen. Zusätzlich werden die Rahmenbedingungen in der Schule, wie beispielsweise die Klassengröße oder ein mehrmaliger „Wechsel der Bezugsperson“, zur Verantwortung herangezogen (Vgl. Zimmermann, 2012). Werden die erwähnten Gründe sachlich betrachtet, können sie zutreffen. Es besteht die Möglichkeit, dass Pädagoginnen und Pädagogen trotz einer reflektierten Herangehensweise bei Jugendlichen mit komplizierten Situationen konfrontiert sind. Außerdem sind häufig schulische Bedingungen gegeben, die gegensätzliche Auswirkungen auf den erfolgreichen Beziehungsaufbau haben. Diese Zugänge der Erklärung zeigen die Bedeutung „der Abwehr der eigenen Gegenübertragungsgefühle“ (Zimmermann, 2012, S. 83, zitiert nach Büse-Kastner & Mauthe-Schonig, 2006; Figdor, 2006; Gerspach, 1998). In Dokumentationen über schulisches Scheitern wird wenig über die Machtlosigkeit oder die Abneigung der Lehrkräfte gegenüber dem Betroffenen bekanntgegeben. Die Sichtweise, dass Pädagoginnen und Pädagogen allmächtig und professionell sind, sowie jederzeit eine passende Antwort zur Verfügung haben, trägt zu der „Notwendigkeit“ der „Abwehrprozesse“ bei. Durch die eingeschränkten Möglichkeiten zur Reflexion werden diese Formen der Reaktion erhöht (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Büse-Kastner & Mauthe-Schonig, 2006; Figdor, 2006; Gerspach, 1998). Laut Schmitt (2004) bietet die Schule häufig nicht den Schutz vor der Außenwelt, die als „feindselig und fremd“ erlebt wird. Der verfügbare Spielraum für Handlungen wird von Lehrkräften oft nicht beachtet (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Schmitt, 2004). „Die Konzentration auf kognitiv-regelgeleitetes Spracherlernen fördert bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen eher die Verdrängung, als dass sie zur Auseinandersetzung mit Vorerfahrungen anregt.“ (Zimmermann, 2012, S. 83, zitiert nach Schmitt, 2004) Lehrpersonen wirken aufgrund der Erschwernisse durch Institutionen und der Dynamiken auf der Beziehungsebene, die nicht reflektiert werden, auf die Kinder unzuverlässig und bieten nicht die Funktion einer Vertrauensperson. Eine Beeinträchtigung des Prozesses, gute innere Objekte im Zuge der neuen Gegebenheiten zu bilden, ist die Folge (Vgl. Zimmermann, 2012, zitiert nach Schmitt, 2004). Zimmermann (2012) führt aufgrund der Problemsituation der zwangsmigrierten

Jugendlichen die Notwendigkeit der Forschung an, die sich an „subjektive Realitäten“ der Jugendlichen richtet. Somit könnten adäquate Angebote zur Förderung für die pädagogische Umsetzung entwickelt werden (Vgl. Zimmermann, 2012).

2.4.1.2 Leitgedanken der Traumapädagogik

In der Theorie sowie in der Praxis wurde ersichtlich, dass die alltägliche Arbeit in Wohnheimen, bei Familienhilfen und in der Schule einen bedeutenden Beitrag „bei der Entwicklung des traumatischen Prozesses“ (Zimmermann, 2017, S. 58) aufweisen. Dieser Anteil kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Im Folgenden werden die vier Leitgedanken beschrieben, die sich in der „pädagogischen Teildisziplin“ der Traumapädagogik als bedeutend darstellen. Anfangs wurden diese Leitgedanken „für die stationäre Jugendhilfe“ (Zimmermann, 2017, S. 59) herausgearbeitet. Nach einer gewissen Zeit wurden sie auf andere Arbeitsfelder der Sozialpädagogik erweitert. Eine Darlegung explizit für die Schule erfolgte bislang nicht (Vgl. Zimmermann, 2017). Martin Kühn (2008) definiert die erste Leitlinie „Pädagogik des (äußeren) sicheren Ortes“ (Zimmermann, 2017, S. 58, zitiert nach Kühn, 2008) mit der Verlässlichkeit, Berechenbarkeit und Möglichkeit zur Bewältigung von Lebensräumen und Alltagsbedingungen. Die Transparenz und die Stabilität der Beziehungen stehen im Fokus dieses Leitgedankens. Diese Bereiche werden bei der Arbeit mit Kindern, die extremen Erfahrungen ausgesetzt waren und dadurch erhebliche Störungen aufweisen, vorausgesetzt, um positive „psychische und soziale Entwicklung“ (Zimmermann, 2017, S. 58, zitiert nach Kühn, 2008) zu ermöglichen (Vgl. Zimmermann, 2017, zitiert nach Kühn, 2008). Die „Pädagogik der Selbstbemächtigung“ umfasst laut Wilma Weiß (2016) zwei Säulen, die „individuelle Stärkung“ und die „gesellschaftliche Partizipation“. Das Erstgenannte beschreibt „das Selbstverstehen“, „die Selbstakzeptanz“ und die Begleitung des selbststärkenden Umgangs mit den Konsequenzen, die durch die traumatische Erfahrung entstanden sind. Die zweite Säule berücksichtigt die sozialen Zusammenhänge (Vgl. Zimmermann, 2017, zitiert nach Weiß, 2016). Eine weitere Leitidee, die „Pädagogik des ‚guten Grunds‘“ (Zimmermann, 2017, S. 58, zitiert nach Bettelheim, 1950, 2007), ist auf Bruno Bettelheim (1950; 2007) zurückzuführen. Die pädagogische Alltagshandlung bezieht sich auf die „Subjektlogik“, was bedeutet, dass die Pädagoginnen und Pädagogen eine Haltung einnehmen, die das Verhalten im

Zusammenhang mit den bisherigen Erfahrungen des Kindes sieht. Das Verhalten wird deshalb bei den betroffenen Kindern als sinnvolle Handlung beziehungsweise Verhaltensweise erlebt (Vgl. Zimmermann, 2017, zitiert nach Bettelheim, 1950, 2007). „Pädagogisches Fallverstehen als Basis des Handelns“ (Zimmermann, 2017, S. 59) ist die Bezeichnung des vierten Leitgedankens. Vor allem bei frühzeitig traumatisierten Kindern setzt die Entschlüsselung der „Wünsche, Nöte und Ängste“ (Zimmermann, 2017, S. 59), die das Verhalten auslösen, ein Zulassen des emotionalen Miteinanders voraus (Vgl. Zimmermann, 2017). „Dies ist eine zwingende Voraussetzung dafür, um adäquate pädagogische Angebote für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ableiten zu können.“ (Zimmermann, 2017, S. 59)

2.4.1.3 Trauma bei Schulkindern – Traumasensibler Unterricht

Die Bearbeitung eines Traumas findet bei Schulkindern oft in ihrer Phantasie statt, wo Vorstellungen der Bewältigung konstruiert werden. Sie versuchen in Phantasien oder Spielen „dem Gefühl der Hilflosigkeit zu begegnen“ (Lennertz, 2011, S. 118). Im Schulalter kann es bei Kindern durch das Ausdenken von Plänen nachträglich zu Schuldgefühlen kommen, weil sie nicht in der Lage waren, das Trauma zu verhindern (Vgl. Lennertz, 2011). Durch auffallende passive und unspontane oder auch vermehrte aggressive und fordernde Verhaltensweisen können die Kinder sozial isoliert werden (Vgl. Lennertz, 2011, zitiert nach Macksoud, Dyregrov & Raundalen, 1993). „Kinder in diesem Alter haben besonders oft somatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen.“ (Lennertz, 2011, S. 118, zitiert nach Macksoud, Dyregrov & Raundalen, 1993) Ängstlichkeit, Depressionen oder Beeinträchtigungen beim Prozess der Trauer können beobachtet werden. Die psychischen Prozesse werden oft erst ersichtlich, wenn Schwierigkeiten in der Konzentration und daraus resultierende Lernschwierigkeiten auftreten (Vgl. Lennertz, 2011).

Wie im Kapitel 2.4.1.2 Leitgedanken der Traumapädagogik bereits erwähnt, soll die Schule einen sicheren Ort für die Schülerinnen und Schüler sein. Um einen sicheren Ort aufbauen zu können, soll die Lehrkraft zunächst eine positive Nähe geben. Verständnis, Akzeptanz, Wertschätzung, Empathie, Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit und andere unterstützen den Beziehungsaufbau zu den Schülerinnen und Schülern. Die Lehrperson muss den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass sie wahrgenommen werden und bei Konflikten

Unterstützung und Lösungsvorschläge erhalten (Vgl. Höflich, 2018, zitiert nach Ding, 2013; Weidinger & Kostenwein, 2017). Bei der traumapädagogischen Herangehensweise wird zudem der Bindungsaufbau berücksichtigt. „Das Bindungsbedürfnis beeinflusst und prägt Persönlichkeit und Verhalten.“ (Höflich, 2018, S. 3) Zusätzlich helfen Strukturen, um den traumatisierten Kindern Orientierung zu geben (Vgl. Höflich, 2018). Diese Bereiche werden im Kapitel 2.4.2.2 Bindung und Sicherheit genauer erläutert. Hilfreiche Maßnahmen für eine traumasensible Arbeit im Klassenzimmer sind Entspannungsübungen und Bewegungsübungen. Den Kindern sollte es jedoch möglich sein, die Übungen zu verweigern, da es bei traumatisierten Kindern zu einem Abdriften in negative Gedanken und Erinnerungen kommen kann. Klare strukturelle Vorgaben bei Übungen zur Entspannung können einem „Abgleiten in eine Fantasie- und Parallelwelt“ (Höflich, 2018, S. 4, zitiert nach Zehner & Jurina, 2017) entgegenwirken. Die Durchführungen sollen zu Ritualen werden, damit die Kinder Optionen haben, sich zu aktivieren oder Stress zu bewältigen (Vgl. Höflich, 2018, zitiert nach Zehner & Jurina, 2017). Methoden zur Förderung der Kreativität können als Impulskontrolle oder als Ausdruck innerer Konflikte verwendet werden. Bildnerische Gestaltungen von Orten oder erfreulichen Erlebnissen sowie die kreative Auseinandersetzung mit Instrumenten beziehungsweise der Stimme können dafür herangezogen werden. Ein befreiendes und entstauendes Gefühl kann dadurch bei den Kindern entstehen (Vgl. Höflich, 2018).

2.4.1.4 Sprachsensibler Unterricht und Sprachförderung

Der sprachensible Unterricht hat das Anregen zum Sprechen der Schülerinnen und Schüler als grundlegendes Ziel. Die Lehrperson kann somit die jeweiligen Sprachkenntnisse erkennen und dem Sprachstand entsprechende Unterstützungsangebote erstellen. Der Einsatz von Sprachlehrstrategien eignet sich, die „Sprachproduktion“ zu aktivieren. Anreize zu gemeinsamen Denkprozessen sollen gegeben werden. Sachverhalte, Situationen oder Themen sollten von den beteiligten Personen die Aufmerksamkeit erhalten, um zu einem Austausch zu gelangen. Das Tempo des Sprechens, die Begriffswahl und die Strukturen der Sätze sollten sprachstandsbezogen eingesetzt werden. Die Erläuterung von bestimmten Begriffen oder Formulierungen und Zusammenstellung von ähnlichen Verbindungen ist möglich (Vgl. Kucharz, 2019, zitiert nach Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2016).

Das Konzept „Scaffolding“ bewährt sich in letzter Zeit in der Didaktik der Zweitsprache (Vgl. Jeuk, 2018, zitiert nach Kniffka & Siebert-Ott, 2012). Gibbons (2002) prägte den Begriff und lehnte sich dabei „an die interaktionistische Theorie Bruners (1987)“ (Jeuk, 2018, S. 147) an. Vorerst stützt sich Gibbons (2002) auf die Beobachtung, dass Lehrkräfte dazu neigen, ihre Sprache bei der Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu vereinfachen. Durch diese Vereinfachung kann es zu einem Bevorzugen der konzeptionell mündlichen Variante kommen und den Schülerinnen und Schüler wird „der Erwerb der konzeptionell schriftlichen Zielsprache“ (Jeuk, 2018, S. 147) in einem gewissen Maß vorenthalten. Das Konzept des Scaffoldings setzt beim systematischen Auf- und Ausbau der Sprache von den Lernenden an (Vgl. Jeuk, 2018, zitiert nach Gibbons, 2002). In erster Linie soll den Lernenden am Anfang „des Zweitspracherwerbs systematische Unterstützung“ (Jeuk, 2018, S. 147) geboten werden. Der mündliche Erwerb der Sprache gelingt den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Vergleich schneller. Die Annäherung an den Stoff soll laut diesem Modell anfangs auf der mündlichen Ebene stattfinden. Vorgeschlagen werden dafür beispielsweise Gesprächskreise oder Arbeitsgruppen. In einem darauffolgenden Schritt erfolgt die systematische Einführung fachsprachlicher Wendungen und Begriffe. Um das Verständnis der sprachlichen Muster und Begriffe zu ermöglichen, benötigen die Schülerinnen und Schüler ausreichend Zeit und viele Wiederholungen. Anschließend können „erste konzeptionell schriftliche Äußerungen angefertigt“ (Jeuk, 2018, S. 148) werden, die in weiterer Folge zu eigenen Texten ausgebaut werden (Vgl. Jeuk, 2018). „Scaffolding setzt sich aus vier Bausteinen zusammen: einer Bedarfsanalyse, einer Lernstandsanalyse, der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsinteraktion.“ (Krempin & Mehler, 2017, S. 92, zitiert nach Kniffka, 2010) Das Konzept des Scaffoldings beginnt schon bei der Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Am Anfang bestimmt die Lehrperson im Zuge der „Bedarfsanalyse“, welche sprachlichen Ansprüche der anstehende Unterricht benötigt. Der nächste Schritt umfasst die Ermittlung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler. Es wird darauf geachtet, wie sich die Kompetenzen der Lernenden im Hinblick auf die Ansprüche der Sprache der Unterrichtseinheit unterscheiden. Durch spezielle Materialien zur Unterstützung wird versucht, die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden weiterzuentwickeln und zu verbessern. Die Lehrperson wählt im Vorfeld die Hilfestellungen aus, „[...] die die Diskrepanz zwischen sprachlichen Anforderungen einer Unterrichtseinheit und dem Sprachstand der Schüler/innen überbrücken.“ (Krempin &

Mehler, 2017, S. 92) Scaffolding dient einerseits der Unterstützung sprachliche Hürden bewältigen zu können und andererseits liegt das Ziel darin, die sprachlichen Äußerungen der Lernenden anzuregen, ihnen dabei Impulse zu geben, um zu einer Weiterentwicklung der Kompetenzen beizutragen (Vgl. Krempin & Mehler, 2017). Bezogen auf den Sprachstand der jeweiligen Schülerinnen und Schüler werden unterschiedliche Typen von Strategien eingesetzt. Techniken zur Stimulierung dienen zur Anregung von Äußerungen der Lernenden. Zu diesen Strategien zählen Impulse oder Fragen, die die Interessen und Bedürfnisse zur Mitteilung und Kommunikation aktivieren. Je nach Sprachniveau werden die Fragestellungen angepasst. Daneben gibt es eine Strategie, die sich auf die Art und Weise der Antwort einer Lehrperson auf die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler konzentriert. Die Unterteilung erfolgt in „Feedback- und Modellierungstechnik“. Die Reaktion der Lehrperson auf eine sprachlich falsche Äußerung eines Lernenden erfolgt mit der Herangehensweise eines „positiven korrektiven Feedbacks“. Die Lehrperson antwortet mit einer Bestätigung und Zustimmung und wiederholt die Äußerung in der korrekten Form. Die Lernende beziehungsweise der Lernende wird nicht auf den Fehler aufmerksam gemacht (Vgl. Kucharz, 2019, zitiert nach Kucharz 2012, 2018). „So hört die/der Schüler/in einen sprachlich richtigen Satz, ohne dabei bloßgestellt worden zu sein [...]“ (Kucharz, 2019, S. 72). Bei der Anwendung der Modellierungstechnik greift die Lehrperson die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auf und modelliert sie, indem sie die Äußerungen verändert und bei Bedarf erweitert. Diese Technik kann an das Niveau der Lernenden angepasst werden und unterschiedliche Arten können verwendet werden (Vgl. Kucharz, 2019, zitiert nach Kucharz, 2012; Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015; Kucharz, 2018). Alle erwähnten Techniken zur Sprachförderung können auf jedem sprachlichen Niveau angewandt werden, wobei in der Praxis häufig Mischformen vorkommen (Vgl. Kucharz, 2019). Neugebauer & Nodari (2017) sprechen die Bedeutung der Arbeit mit Texten in nahezu allen Unterrichtsgegenständen an. Die Formulierung unterschiedlicher Zielsetzungen für die Arbeit mit den Texten dient der Anpassung an die Voraussetzung im Bereich des Textverständnisses. Die drei unterschiedlichen Stufen der Ziele sind das Erkennen von einzelnen Informationen, das Verstehen der grundsätzlichen Inhalte und das detaillierte Lesen eines Textes (Vgl. Kucharz, 2019, zitiert nach Neugebauer & Nodari, 2017). Ergänzend können Hilfestellungen, unter anderem durch Abbildungen, „Zwischenüberschriften“, die Erstellung von Mindmaps sowie zusätzliche Informationen über den Text, gegeben werden

(Vgl. Kucharz, 2019). Sollen die Lernenden eigenständig sprechen oder schreiben, liegen Maßnahmen zur Differenzierung auf drei Ebenen vor, „die Reproduktion eines Textes“, „das gelenkte Erstellen eines Textes“, und „die freie selbstständige Erstellung“ (Vgl. Kucharz, 2019, zitiert nach Neugebauer & Nodari, 2017). Die erste Ebene umfasst das Abschreiben, das Vorlesen oder das Auswendiglernen eines Textes. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Strukturen der Sätze und Formulierungen wahr und verwenden diese, indem sie sich den vorliegenden Text merken. Hilfen zur Formulierung werden auf der zweiten Ebene gegeben. Dazu zählen beispielsweise Satzanfänge oder die Vorgabe von Wörtern. Durch die Anwendung des Scaffoldings gelangen die Schülerinnen und Schüler auf ein höheres Niveau, welches sie ohne diese Hilfestellungen nicht erreichen würden. Bei der freien selbstständigen Erstellung von Texten können die Lernenden die erlernten Satzmuster anwenden (Vgl. Kucharz, 2019). Laut Neugebauer & Nodari (2017) müssen auch die Rückmeldungen zu den produzierten Texten differenziert erfolgen. Bei einer großen Anzahl von Fehlern in der Grammatik, Orthografie und in den Konstruktionen der Sätze empfiehlt es sich der Schülerin beziehungsweise dem Schüler den verbesserten, korrekten Text auszuhändigen. Dieser soll im Anschluss gelesen und abgeschrieben werden. Durch diese Vorgehensweise kann eine Einprägung der richtigen Satzmuster gelingen. Sind in den Texten weniger Fehler enthalten, können die Schülerinnen und Schüler versuchen die Fehler eigenständig zu verbessern. Die restlichen Fehler werden von der Lehrperson richtiggestellt. Eine weitere Möglichkeit ist, ausgewählte Ausschnitte aus dem Text herauszunehmen und diese zu verbessern. Somit erfahren die Schülerinnen und Schüler keine Überforderung bei der Überarbeitung. Durch die Anwendung dieser Vorschläge verlieren die Schülerinnen und Schüler nicht die Motivation, ihre Sprachkompetenzen weiterzuentwickeln (Vgl. Kucharz, 2019, zitiert nach Neugebauer & Nodari, 2017). Die Vielfältigkeit der Sprachen in einer Gruppe sollen durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Sprachbiografien ersichtlich gemacht werden, um eine „gegenseitige Wertschätzung“ zu bewirken. Dadurch kann das schulische Lernen positiv beeinflusst werden (Vgl. Kucharz, 2019). Um überblicksmäßig auf die Organisationsformen von Sprachförderung einzugehen, stellen Krempin und Mehler (2017) verschiedene Möglichkeiten vor und beleuchten die Vor- und Nachteile der ausgewählten Formen. Bei der Sprachförderung in Kleingruppen können die Schülerinnen und Schüler in Interaktion treten. In kleineren Gruppen sind die Gegebenheiten besser, dass der Input akustisch

verstanden wird. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich schüchterne Lernende mit sprachlichen Äußerungen einbringen, ist in kleineren Gruppen höher. Diese Form hat den Nachteil, dass sie „ressourcenintensiv“ ist. Bei einer Sprachfördergruppe, die leistungshomogen ist, fällt es einer Lehrperson aufgrund der Ähnlichkeit des Sprachniveaus leichter, die Sprachförderung umzusetzen. Der Sprachförderunterricht kann ergänzend oder parallel zum Regelunterricht erfolgen. Letzteres geht mit einem Wegfall der Inhalte des regulären Unterrichts einher. Prinzipiell besteht die Möglichkeit zur sprachförderlichen Gestaltung des Regelunterrichts nahezu jederzeit. „Aufgrund der Klassengrößen und der in der Regel sprachlich sehr heterogenen Klassen kann diese Sprachförderung nicht spezifisch und auf die Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst erfolgen, sondern muss eher beiläufig in den Unterricht integriert werden.“ (Krempin & Mehler, 2017, S. 54) Ist an Schulen eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichem Förderbedarf vorhanden, sollte die Sprachförderung unbedingt in jeder Einheit berücksichtigt werden. Diese Verankerung im Regelunterricht erfordert bei Lernenden mit einem sehr hohen Förderbedarf in den sprachlichen Kompetenzen dennoch eine spezifische, sprachstandsbezogene Förderung. Als eine alternative Möglichkeit zur Förderung der Sprache in Kleingruppen erweist sich das Teamteaching als effektiv. Dadurch ist die Förderung mehrerer Schülerinnen und Schüler möglich und zusätzlich verpassen sie weniger Inhalte des regulären Unterrichts. Die Lernenden erhalten parallel dazu eine sprachliche Unterstützung (Vgl. Krempin & Mehler, 2017).

„Best-Practice-Modelle aus verschiedenen Bundesländern lassen aber die Vermutung zu, dass im Altersbereich der Grundschüler/innen eine Mischform, also eine teilweise Integration in die Regelklasse kombiniert mit täglicher additiver Sprachförderung, besonders effizient ist.“ (Krempin & Mehler, 2017, S. 54, zitiert nach OECD, 2015)

2.4.1.5 Kulturelle Unterschiede und Elternarbeit

„Kultur“ bezeichnet einen vielfältigen Bereich, der Überlieferungen, „Vorstellungen und Werte“, Regeln des Verhaltens und der Gesellschaft enthält. Die Interpretationen und Ausrichtungen der Handlungen beruhen auf den kulturellen Kategorien und Regeln. Ein Individuum eignet sich eine Kultur an, während es einer Gesellschaft angehört (Vgl. Schmieg, 2017, zitiert nach Pfeiffer, 1994). Viele geflüchtete Menschen sind durch die

„Werte, Normen und Weltanschauungen“ (Schmiege, 2017, S. 11) des Herkunftslandes beziehungsweise ihrer Kultur geprägt. Zusätzlich können die Gewohnheiten des Alltags, wie Begrüßungsformen oder Rollen der Geschlechter, andere sein (Vgl. Schmiege, 2017). Shah (2017) führt dazu ein passendes schulisches Beispiel an. Eine Lehrperson spricht mit einem Kind, welches währenddessen den Blick auf den Boden richtet. Das Verhalten wird von der Lehrperson als „ungehörig“ eingestuft. In diesem konkreten Beispiel war das Bewusstsein seitens der Lehrperson nicht gegeben, dass dem Verhalten die kulturellen Hintergründe des Kindes zu Grunde liegen. In dieser bestimmten Kultur wird der Blickkontakt eines Kindes zu einem Erwachsenen als „unhöflich“ gesehen (Vgl. Shah, 2017). Bezogen auf die schulischen Situationen in den Herkunftsländern herrscht in vielen Ländern eine deutliche Trennung „zwischen Schule und Elternhaus“ (Sacher & Johannsen, 2019, S. 139). Die Schule hat die alleinige Verantwortung der Bildungsaufgabe (Vgl. Sacher & Johannsen, 2019). In der Schule ist der Aufbau eines frühen Arbeitsbündnisses mit den Eltern und das Miteinbeziehen des Erziehungsauftrages wichtig. Durch die Kooperation in der Schule können die Eltern aufgeklärt werden und Unterstützung und Ermutigung erfahren (Vgl. Jäckle, 2017, zitiert nach Sacher, 2008). Eine obligate Grundlage für eine gelungene Arbeit mit Zugewanderten ist, eine schulische Willkommenskultur zu realisieren. Förderliche Elemente können unter anderem Willkommensveranstaltungen oder Beschriftungen und Informationen in verschiedenen Sprachen sein. Die Schule sollte sich gewisse Informationen über die Vorstellungen und Situationen der Familien im Vorfeld einholen. In der Kommunikationsarbeit sollen Gespräche über erfreuliche und alltägliche Angelegenheiten zusätzlich zu den Problemen nicht außer Acht gelassen werden. Besprechungen über die Entwicklung der Kinder sollten regelmäßig und nach Möglichkeit mit den Kindern stattfinden. Um die sprachlichen Barrieren zwischen Eltern und Lehrkräften zu bewältigen, fungieren häufig die Schülerinnen und Schüler als Übersetzerinnen beziehungsweise Übersetzer, vorausgesetzt sie sprechen besser Deutsch als die Eltern. Diese Vorgehensweise ist „bedenklich“, denn Ungenauigkeiten und Missverständnisse können die Folge sein. Manche Schülerinnen und Schüler könnten auch „eigene Interessen verfolgen“ (Sacher & Johannsen, 2019, S. 147). Jedoch kann es bei Eltern, die nicht in Kontakt mit der Schule stehen, eine unterstützende Wirkung haben, wenn Schülerinnen und Schüler angemessen miteinbezogen werden. Bei den Elterngesprächen gibt es die Möglichkeit andere Kinder aus höheren Schulstufen oder

andere Eltern, die denselben kulturellen Hintergrund haben, zu beauftragen, falls keine Verfügung einer amtlich zugewiesenen Dolmetscherin beziehungsweise eines amtlich zugewiesenen Dolmetschers besteht. Für die Betreuung und Begleitung bei Veranstaltungen können Bezugspersonen etabliert werden, die bestenfalls Eltern anderer Kinder mit derselben Kultur sind. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Mentorinnen und Mentoren für die Eltern können beispielsweise eingesetzt werden. Vor allem zu Beginn sind die Familien im Ankunftsland häufig von schwierigen Umständen betroffen. Die Eltern müssen sich um drängendere Probleme kümmern und können sich erst danach mit den schulischen Angelegenheiten befassen. Die Schule sollte die gesamte Lebenslage der Familie berücksichtigen und externe Unterstützungsangebote, wie „Sozialhilfe“ oder „Jugendfürsorge“, bei Bedarf hinzuziehen (Vgl. Sacher & Johannsen, 2019).

2.4.1.6 Umgang mit Dissoziation

Der Begriff „Dissoziation“ wurde bereits im Kapitel 2.3.2.2 Dissoziation beschrieben, wobei an dieser Stelle genauer auf den Umgang mit dissoziativem Verhalten in der Schule eingegangen wird.

Um konkret in einer Notfallsituation handeln zu können, wird das Wissen über die Geschichte beziehungsweise die erlebten Geschehnisse von Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt. Eine Besprechung des individuellen Falles ist von großer Bedeutung, damit affektive Durchbrüche verstanden werden. Sobald die Erfüllung der Basis abgedeckt ist, können unterschiedliche Maßnahmen zur Prävention von „dissoziativem Wiedererleben bzw. affektiven Durchbrüchen“ (Caraffo & von Abendroth, 2017, S. 167) getroffen werden. Eine Entwicklung eines Konzeptes ist für den Notfall in der Schule notwendig, da „dissoziative Erlebensmuster“ für alle Beteiligten „ernsthafte Notfälle“ darstellen können. Das Notfallkonzept wird entwickelt, falls eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler „mit traumatischem Erleben dissoziiert, einen affektiven Durchbruch oder einen Flashback durchlebt“ (Caraffo & von Abendroth, 2017, S. 167). Bei Gesprächen soll im Vorfeld herausgefunden werden, was für das jeweilige Kind in „dissoziativen Momenten“ hilfreich ist. Zudem sollten den Bezugspersonen des Kindes die potentiellen „Trigger“ bekannt sein. Caraffo & von Abendroth (2017) führen an, dass ein „Triggertagebuch“ dienlich ist, um die

Entschlüsselung von Triggern zu ermöglichen und sich darauf vorzubereiten. In solchen Situationen sind nur die Varianten nützlich, die auf das betroffene Kind im Vorhinein angepasst wurden. Dennoch existieren mehrere sinnvolle Vorschläge, die auf Erfahrungen basieren, um eine „Re-Orientierung“ zu ermöglichen. Die Veränderung des Fokus kann durch "akustische Signale“ erzeugt werden. Frische Luft und ein Getränk sowie ein angenehmer Geruch können eingesetzt werden. Des Weiteren kann das Kind an einen Ort der Sicherheit gebracht werden. Zusätzlich sollen die strukturellen Rahmenbedingungen davor aufgestellt werden. Darunter fällt beispielsweise das Festlegen eines sicheren Ortes sowie von Personen, die den Unterricht fortsetzen. Ein „Notfallkoffer“ zur schnellen Hilfe, welcher aus dem „traumatherapeutischen Kontext“ hervorgeht, kann vorbereitet werden (Vgl. Caraffo & von Abendroth, 2017). Laut König (2020) sollte die vertraute Pädagogin beziehungsweise der vertraute Pädagoge behutsam auf das betroffene Kind zugehen. Vorerst sollte dem Kind mitgeteilt werden, an welchem Ort es gerade ist und wer mit dem Kind spricht. Das Kind soll zunächst nicht angefasst werden, sondern mit anderen Sinnesreizen, wie taktil-kinästhetische, gustatorische oder auditive Reize, in die Gegenwart zurückgeholt werden. Anschließend soll hinterfragt werden, ob es dem Kind wieder besser geht. Auch König (2020) erwähnt das Anbieten von Wasser. Zudem sollte das Geschehene beschrieben und das Kind sollte beruhigt werden. Es muss dafür gesorgt werden, dass alle Anwesenden sicher sind. Bei Bedarf müssen externe Personen zur Unterstützung rasch organisiert werden. Die Erziehungsberechtigten müssen die Informationen über den Vorfall zeitnah erhalten und weitere Vorgehensweise und Angebote müssen besprochen werden (Vgl. König, 2020). Darüber hinaus dürfen die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht außer Acht gelassen werden. Die Entwicklung eines gemeinsamen Plans in solch einer Situation für die Klasse ist erforderlich. Das Verhalten der traumatisierten Kinder darf weder stigmatisiert noch tabuisiert werden. Vorausgesetzt wird ein achtsamer Umgang untereinander. Festgelegte Rituale sollen zur Unterstützung verwendet werden. Die Möglichkeit zur Anwendung der verschiedenen Übungen ist vom Alter der Kinder und von der Zusammensetzung der Gruppe abhängig. Zu diesen Übungen zählen unter anderem Bewegungslieder und -spiele, Spiele zur Gruppenförderung, Pendelübungen, Transparenz des Tagesablaufs sowie Wahrnehmungsübungen des Körpers. Von Vorteil ist die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an diesem Plan, aufgrund der höheren Wahrscheinlichkeit der Annahme und der besseren Durchführbarkeit (Vgl. Caraffo & von

Abendroth, 2017). König (2020) erwähnt diesbezüglich das kindgerechte Gespräch in der Gruppe „Trauma und Reaktionsmuster bei Trauma“ (König, 2020, S. 170). Zu diesem Zweck könnten angemessene Bilderbücher verwendet werden. Es gilt dabei zu beachten, dass unbekannte traumatische Erfahrungen der Kinder Unterwartetes auslösen können. Die Grundlage dafür ist eine große Erfahrung der Fachkraft und die Kompetenz dieser, das Kind „auffangen“ zu können. Fallweise können laut König (2020) Unterstützungsmaßnahmen behandelt werden, die dem jeweiligen Kind helfen. Natürlich muss das betroffene Kind einverstanden sein. Außerdem kann besprochen werden, welche Erlebnisse dem Kind widerfahren sind, um das Verhalten des Kindes verständlicher zu machen und um Unterstützung anbieten zu können. Diese Vorgehensweisen sind vom Entwicklungsstand der Kinder abhängig. Ist ein Kind mit Fluchterfahrung von diesen Reaktionen betroffen, sollte die Pädagogin beziehungsweise der Pädagoge über das Herkunftsland informiert sein, um das Verhalten besser nachvollziehen zu können (Vgl. König, 2020).

2.4.2 Modelle zum Thema

Grundlegend für die Arbeit in der Schule mit Kindern, die Fluchterfahrungen machten, ist die „empathische Grundhaltung“. Die Lehrpersonen sollen offen dafür sein, sich in eine fremde Welt hineinversetzen zu können (Vgl. Shah, 2017). Laut Dauber & Zwiebel (2006) gelingt der Kompetenzaufbau eines empathischen Verhaltens, eines inneren Perspektivenwechsels und der Fähigkeit zur Differenzierung durch die „biografische Selbstreflexion“ (Vgl. Dauber, 2017, zitiert nach Dauber & Zwiebel, 2006). Dauber (2017) erwähnt die Entstehung und Aneignung der „inneren pädagogischen Haltung“, welche während der Ausbildung zur professionellen Pädagogin beziehungsweise zum professionellen Pädagogen in den Mittelpunkt rücken sollte. Diese Haltung beinhaltet die gemeinsame Aufarbeitung von problematischen Lebenssituationen durch Erwachsene und Kinder. Die professionelle pädagogische Haltung, welche auf Wertschätzung, Verständnis und Ressourcenorientierung abzielt, ist die Grundlage, um die sinnhafte und entwicklungsförderliche Entfaltung von schulischen Konzepten, „Methoden und Strukturen“ zu ermöglichen (Vgl. Dauber, 2017).

2.4.2.1 Konzept des guten Grundes

Die Leitidee des Konzepts des guten Grundes wurde bereits im Kapitel 2.4.1.2 Leitgedanken der Traumapädagogik angeschnitten. In diesem Abschnitt wird näher darauf eingegangen. Laut Scherwath & Friedrich (2012) kann das Modell maßgebend für die zukünftige Entwicklung in der Praxis sein. Das Konzept beruht auf einer Ansicht, wobei angenommen wird, dass das Verhalten „aus dem inneren System des Menschen heraus Sinn ergibt“ (Scherwath & Friedrich, 2012, S. 63). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Ursachen des Verhaltens eines Menschen den Bedürfnissen zugrunde liegen. Die Entschlüsselung des Verhaltens wird in Bezug auf die Bedürfnisse ermöglicht und auffallende Verhaltensweisen werden nicht als störend, sondern als „besondere Bedürfnisse“ aufgefasst. Während der erlebten traumatischen Situationen wurden bei den betroffenen Menschen die Grundbedürfnisse verletzt (Vgl. Scherwath & Friedrich, 2012). „Die sich hieraus ableitende Kernfrage lautet: Welche Grundbedürfnisse, die aktuell nicht befriedigt werden oder biografisch mangelhaft versorgt wurden, kommen in der wahrgenommenen Symptomatik zum Ausdruck?“ (Scherwath & Friedrich, 2012, S. 63) Eine weitere Ansicht dieses Konzepts ist, dass jedes Verhalten auf einer „positiven Absicht“ beruht. Der Fokus liegt bei den „inneren Zielen der ausführenden Person“ (Scherwath & Friedrich, 2012, S. 64) und entfernt sich vom „negativen Effekt“ (Vgl. Scherwath & Friedrich, 2012). „Die Kernfrage lautet in diesem Zusammenhang also: Was versucht jemand mit diesem Verhalten für sich zu erreichen oder sicherzustellen?“ (Scherwath & Friedrich, 2012, S. 64) Die dritte Ansicht setzt sich mit dem Aspekt auseinander, welche weiteren Unterstützungsmaßnahmen traumatisierte Menschen benötigen, mit dem Ziel aktuelle Symptome in einen Zusammenhang zu bringen (Vgl. Scherwath & Friedrich, 2012, zitiert nach Besser, 2008). „Was von der präsentierten Symptomatik könnte fragmentarischer Teil oder kompensatorische Reaktion eines traumatischen Ereignisses sein?“ (Scherwath & Friedrich, 2012, S. 66, zitiert nach Besser, 2008) Die Orientierung der Interpretationen an die Bedürfnisse, der Blick auf die positiven Absichten und die Zuordnung der Fragmente des Verhaltens wirken in einer akuten Situation als entlastend. Lösungsmöglichkeiten für ein schon länger bestehendes Problem können gefunden werden. Zusätzlich bietet dieser Blickwinkel eine schützende Funktion vor der Entstehung aktueller Komplikationen (Vgl. Scherwath & Friedrich, 2012). Änderungen des Verhaltens können nur in die Wege geleitet

werden, wenn alternative Möglichkeiten oder neu angepasste Muster vorgeschlagen werden. Die Gesamtheit der Symptome aufgrund von Traumatisierungen basiert häufig auf positiven Vorhaben. Die betroffenen Menschen wollen die Kontrolle zurückgewinnen, sich vor Gefahren schützen oder ihr Überleben sichern (Vgl. Scherwath & Friedrich, 2012). Pädagoginnen und Pädagogen sowie andere beteiligte Personen empfinden das Symptomverhalten, welches auf einer Traumatisierung basiert, häufig als eine Herausforderung. Das Verhalten der Kinder, welches für die Kinder als überlebensnotwendige Strategie fungiert, muss anerkannt und gewürdigt werden. Die Psychologin spricht von einer großen Bedeutung der Fragestellung nach den kontextbezogenen Funktionen der Verhaltensweisen, wobei die Frage nach den Ursachen zum Verständnis beitragen kann und in bestimmten Fällen erforderlich ist. Häufig genügt die Beantwortung der Frage nach den Ursachen aufgrund der Komplexität oder einer nicht erzielten Veränderung des Verhaltens nicht, um Lösungen zu finden (Vgl. König, 2020).

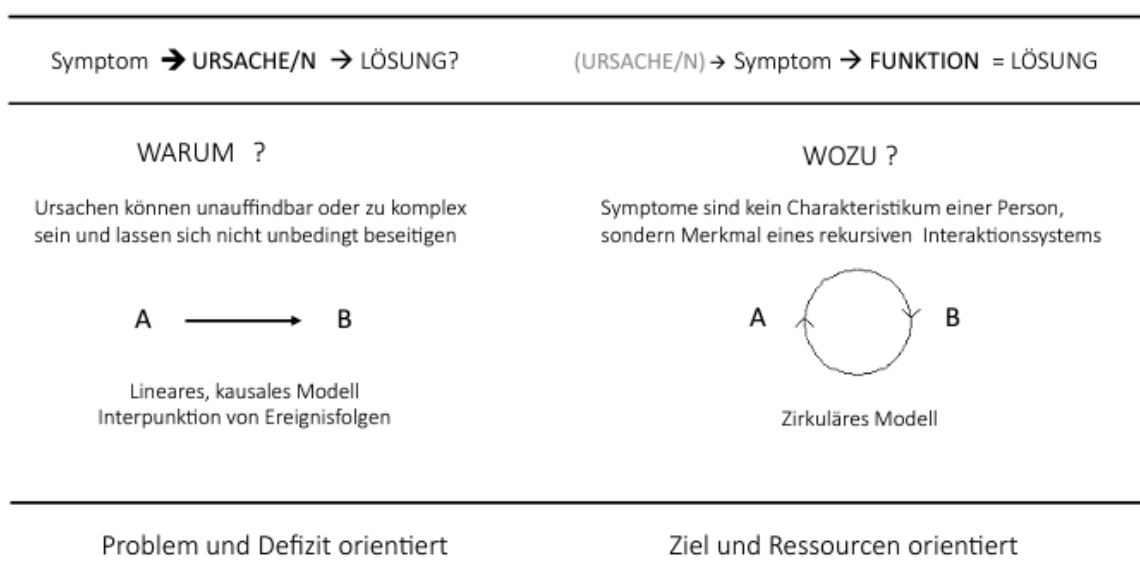


Abbildung 4: "Lösungen finden oder Probleme (unter)suchen" (König, 2020, S. 145)

Achtsamkeit und ein sensibler Umgang mit Kindern, hinter deren Verhaltensweisen sich „Trauma-Dynamiken“ verbergen könnten, sind seitens der Pädagoginnen und Pädagogen wichtig. Zudem muss eine einfühlsame Begleitung stattfinden. Die Voraussetzung ist, dass die Pädagogin beziehungsweise der Pädagoge das Kind gut kennt. „Individuelle Möglichkeiten“ können dadurch herausgefunden werden und so dem Kind Halt und Unterstützung bei der Trauerregulation geben sowie Trost spenden. Werden nur die

Ursachen eines Verhaltens in den Blick genommen, können die Ressourcenorientierung, die Lösungsfindung sowie die Bedürfnisse des Kindes außer Acht gelassen werden. Entscheidend ist zu erkennen, was das Kind benötigt, um sich zu beruhigen und sicher zu fühlen. Auch König (2020) fokussiert die Findung von „Verhaltensalternativen“. Die Botschaften des Kindes müssen wahrgenommen und verstanden werden. Mit Feingefühl und Sensibilität muss passend gehandelt werden (Vgl. König, 2020).

2.4.2.2 Bindung und Sicherheit

Lernen ist nicht nur abhängig von „Gedächtnisleistungen“, kognitiven, sprachlichen Fähigkeiten sowie der Wahrnehmung, sondern auch von Emotionsregulationen und den Zuständen der Erregung des Kindes. Die Entwicklung der Kompetenzen wird durch familiäre Interaktionen und durch Interaktionen mit Fachkräften gefördert. Achtsamkeit und Sensibilität im Umgang mit den Kindern und die Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes in Bezug auf Bindung und Exploration kennzeichnen eine „hohe Interaktionsqualität“. Eine verständnisvolle Atmosphäre und eine entspannte Situation ermöglichen dem Kind seinen Explorationsbedürfnissen zu folgen und Erfahrungen zu sammeln, die zur Erweiterung der Kompetenzen beitragen. Eine angemessene Begleitung, Unterstützung sowie ein würdevoller Umgang mit den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen seitens der Pädagoginnen und Pädagogen erfolgen. Somit entwickelt das Kind Vertrauen in die eigenen Erfolge und führt diese auf die eigenen Handlungen zurück, was die Selbstständigkeit und die Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst. Bei Kindern, die traumatisierende Situationen erlebten, treten „Belastungsreaktionen“ leichter und häufiger auf. Zudem haben bei den betroffenen Kindern Erlebnisse des Misserfolgs aufgrund der erneuten Bestätigung eines Kontrollverlustes ein anderes Ausmaß. Die Sicherheit im pädagogischen Bereich kann durch eine organisierte Struktur des Alltags, durch „Verlässlichkeit und Kontinuität“ sowie durch „Transparenz und Klarheit“ geschaffen werden. Um den Kindern Sicherheit zu vermitteln, sind zusätzlich angenehme Gruppenbedingungen, angemessene Schwierigkeitsgrade der Lerninhalte sowie eine „Halt gebende Beziehung“ und Feingefühl und Wertschätzung der Fachkraft wichtig. Dementsprechend entsteht ein professioneller Umgang mit traumatisierten Kindern (Vgl. König, 2020). Um einem Menschen „Annahme“, „Wertschätzung“ und „positive Gefühle“

zu zeigen, gibt es laut Imm-Bazlen (2017) mehrere Werkzeuge, die für das Gegenüber die Haltung und Gefühle spürbar machen. An erster Stelle wird die Stimme genannt. Dabei liegt der Fokus auf der Höhe und der Fülle der Stimme sowie auf der Stimmfarbe. Die Wahrnehmung der Nuancen der Sprache ist bei traumatisierten Menschen sehr ausgeprägt. Ein warmer, weicher, sanfter, tiefer, voller und liebevoller Klang der Stimme wäre ideal. Diese Eigenschaften der Stimme wirken besänftigend, beruhigend und vertrauenseinflößend. Zusätzlich ist langsames Sprechen optimal. Eine weitere „nonverbale Vermittlung von Annahme“ (Imm-Bazlen, 2017, S. 97) steckt in der Mimik und im Blickkontakt. Geflüchtete Kinder lesen die Gesichtsausdrücke ihres Gegenübers, wobei „ihre Sensoren sehr empfindlich eingestellt“ (Imm-Bazlen, 2017, S. 90) sind. Ein Lächeln beziehungsweise ein liebevoller Blick kann dem Gegenüber eine „bedingungslose Annahme“ vermitteln (Vgl. Imm-Bazlen, 2017). „Augen sprechen eine ganz eigene Sprache, und das oftmals ‚lauter‘ als jedes Wort.“ (Imm-Bazlen, 2017, S. 91) Worte können situationsabhängig und überlegt geäußert werden, wobei Blicke die Gefühle „unverfälscht“ zeigen. Bevorzugt in der Arbeit mit geflüchteten Kindern wäre ein Blick, dessen Ausstrahlung Herzlichkeit und Lebensfreude vermittelt. Des Weiteren kann die Gestik eine wohlfühlende Atmosphäre bewirken. Um eine innere Heilung zu erreichen, benötigt ein Mensch Beziehungen, welche mit einer gewissen Nähe einhergehen. Bei Kindern mit Fluchterfahrungen kommt es aufgrund der erlebten traumatischen Situationen und der jeweiligen Bedürfnisse darauf an, wie viel Nähe beziehungsweise Distanz das jeweilige Kind braucht. Außerdem ist Zuwendung ein bedeutender Aspekt im Umgang mit traumatisierten Kindern. Durch gemeinsame Aktivitäten, wie Spiele oder Sport, können die Kinder Zuneigung verspüren. Die Schlüsselfunktion der erwähnten Werkzeuge steckt in der Zeit und im Tempo. Durch Ruhe und Geduld kann die Anwendung der Werkzeuge ihre Wirksamkeit zeigen (Vgl. Imm-Bazlen, 2017). Auch König (2020) verdeutlicht die Bedeutung der Zeit, um eine stabilisierende Beziehung gestalten und aufbauen zu können. Die individuelle „Verletzlichkeit“ eines Kindes darf dabei nicht außer Acht gelassen werden. Die Bereitschaft für einen Aufbau eines Vertrauens zu einer Person ist bei traumatisierten Kindern nicht grundsätzlich vorhanden. Die daraus resultierenden Verhaltensweisen, wie beispielsweise Ablehnung oder Aggressivität, dienen als Mechanismen des Schutzes, um eine erneute Überschreitung der Grenzen zu erleben. Die Voraussetzung für Achtsamkeit und Behutsamkeit im Aufbau der Beziehungen liegt seitens der Fachkräfte in der Klarheit

und Regulation der eigenen Gefühle. Unter Umständen soll eine Möglichkeit zur Distanzierung gegeben sein (Vgl. König, 2020).

„Der französische Neurologe, Psychiater und bekannte Traumaforscher Boris Cyrulnik bezeichnet sichere Bindung und die Fähigkeit der Verbalisierung als die wertvollsten Schutzfaktoren gegen dauerhafte Traumatisierung.“ (Dauber, 2017, S. 41, zitiert nach Cyrulnik, 2014, S.60)

2.4.3 Methoden für den Umgang mit traumatisierten Kindern

2.4.3.1 Präventionsansätze für die Traumaarbeit – Ein Projekt mit Begleitforschung

In der Schule erweist sich der „Umgang mit möglichen Traumatisierungen“ (Rickmeyer et al., 2019, S. 92) als herausfordernd. Die eigenen sowie die Erfahrungen der Eltern können die Entwicklung des Kindes negativ beeinflussen. Somit stellt es sich als förderlich heraus, mit Unterstützungen früh zu beginnen. Im Zuge dessen sollen Lehrkräfte für mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen sensibilisiert werden. In diesem Kapitel wird das Projekt „First Steps“ von Meurs & Jullian (2005) beleuchtet, welches in Belgien implementiert wurde. Im Zuge des Präventionsprojektes „First Steps“ wurden „gesellschaftlich benachteiligte“ Kinder bis zu drei Jahren aus Familien mit Migrationshintergrund betreut (Vgl. Rickmeyer et al., 2019). „Das Angebot First Steps weist sowohl erziehungsrelevante als auch entwicklungspsychologische Elemente auf und beinhaltet zudem die Themen Spracherwerb, gesunde Ernährung und Strukturierung der gemeinsamen familiären Mahlzeiten.“ (Rickmeyer et al., 2019, S. 96–97, zitiert nach Meurs, Jullian & Ferrant, 2000) Die Ergebnisse des Projektes werden in drei Teilstudien, „Entwicklungsverläufe“, „Auswirkungen“ des Projektes auf die Entwicklung und „Auswirkungen“ auf den Schulerfolg untergliedert (Vgl. Rickmeyer et al., 2019). Aufgrund der Komplexität der Teilstudien wird hier nur die dritte Teilstudie „Auswirkungen von First Steps auf den schulischen Erfolg“ (Rickmeyer et al., 2019, S. 100) beschrieben. Im Hinblick auf diese Studie sind Ergebnisse von 48 Kindern vorhanden. Um die Unterschiede beziehungsweise Effekte ermitteln zu können, wurde ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe getätigt, die Ähnlichkeiten im Alter, der ethnischen Hintergründe, des Geschlechts, des Einkommens der Familie und des Milieus hatten. Aus drei verschiedenen Altersstufen wurden

Schulzeugnisse herangezogen, um den Schulerfolg zu messen. Die Einschätzung einer Schulunfähigkeit wurde bei 8 % der Interventionsgruppe getätigt. Bei der Kontrollgruppe waren es hingegen 15 %. In der zweiten Altersstufe, also die 11-jährigen Kinder, traten Lernschwierigkeiten bei den Kindern der Interventionsgruppe zu 12 % und bei der Kontrollgruppe zu 36 % auf. Von den Kindern, die durch das First-Steps-Projekt betreut wurden, gelangen in diesem Alter drei Viertel in eine weiterführende Schule, wobei es in der Kontrollgruppe 58 % der Kinder schafften. Fast zwei Drittel der Familien, die an dem Projekt teilnahmen, waren einige Jahre später nicht mehr von Armut betroffen. Im Vergleich dazu waren es in der Kontrollgruppe nur 18 % der Familien. Die Erklärungen dieser Daten und die Begründung der Unterschiede wurden noch nicht analysiert. Es besteht die Vermutung, dass das Projekt durch die frühzeitige Unterstützung die Funktion eines Katalysators aufweist (Vgl. Rickmeyer et al., 2019).

„Insgesamt liefert die Nachuntersuchung ermutigende Ergebnisse, die darauf hindeuten, wie wertvoll frühe Präventionsangebote für die langfristige Entwicklung von benachteiligten Kindern mit Migrationshintergrund sind.“ (Rickmeyer et al., 2019, S. 101)

2.4.3.2 „Meine Gefühle“ – Ein Projekt für die Grundschule

Das Projekt entstand angesichts der unterschiedlichen Herausforderungen im pädagogischen Alltag. Um auf alle möglichen Verhaltensweisen einzugehen, sollen die individuellen Bedürfnisse der Kinder wahrgenommen, angenommen und gestärkt werden. Um Lerninhalte vermitteln zu können, ist Zuverlässigkeit, Vertrauen und eine sichere Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern grundlegend. Einer Vielzahl der Kinder, die Notsituationen ausgesetzt sind, ist Lernen nicht möglich. Die Schule soll ein sicherer Ort sein, um den Kindern die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung und zur „Stärkung des Selbstbewusstseins“ zu geben. Zudem ist die Vermittlung der Werte in der Schule ein zentrales Prinzip. Ein Schuljahr lang wurde das Thema „Förderung der Selbstwahrnehmung“ verfolgt. In einer Projektwoche wurde das Schulhaus umgestaltet, um den Schulalltag kindgerecht erleben zu können, „indem nicht die Funktion, sondern die Individualität und Würde des Kindes zum Leitbild des Denkens, Fühlens und Handelns gemacht wird“ (Pillhofer, 2017, S. 103). Zu Beginn des Projektes wurden die Eltern eingeladen, beim Elternabend eine Blume mitzunehmen, welche am

besten ihrem Kind entspricht. Anhand dieser Blume wurde das Kind von den Eltern vorgestellt. Die Vielfältigkeit und Einzigartigkeit eines jeden Kindes in der Klasse wurden durch den bunten Blumenstrauß repräsentiert. Das Buch „Das kleine ich bin ich“ von Mira Lobe wurde herangezogen, um im Nachhinein einen Steckbrief zu entwickeln mit allen Beschreibungen der Kinder. Zusätzlich wurde ein Akrostichon mit den Namen der Kinder und deren Eigenschaften erarbeitet. Bei dieser Bearbeitung konnten Kinder mit schweren Belastungen Fragestellungen beantworten, die keinen Zusammenhang mit ihren Gefühlen haben. Zu dem Lied „So wie du bist“ von Rolf Zuckowski wurde ein Tanz einstudiert, der bei einem Schulfest dargestellt wurde. Der nächste Teil des Projektes umfasste den Bereich „Meine Sinne sind die Tore zur Welt“. Gemeinsam mit den Kindern der Klasse wurde ein Bewusstsein aller Sinne mit verschiedenen Übungen, wie „Stille Post“, „Ich sehe was, was du nicht siehst!“, „Tastmemory“, „Duftmemory“ oder Spiele zur Geschmackserkennung, gemacht. „Gerade bei traumatisierten Kindern wirken Gerüche oder Geräusche häufig als Trigger.“ (Pillhofer, 2017, S. 105) Daher sollten diesen Möglichkeiten vorsichtig angewandt werden. Falls ein Kind nicht mitmachen möchte, dient das als Schutz. Um die Verbalisierung von Gefühlen zu fördern, wurde das Buch „Heute bin ich“ von Mies van Hout“ (2012) verwendet. Im Zuge dieser Vorgehensweise wurden die Kinder auf die Mimik, Gestik und Körperhaltung sensibilisiert. Die Schülerinnen und Schüler gestalteten in diesem Rahmen Fische aus Gips. Die Verknüpfung zur Kreativität wurde hergestellt. Während des Projektes wurde mit den Kindern besprochen, was Glück für sie bedeutet und die Ergebnisse wurden zusammengetragen. Außerdem entwickelten die Kinder ein „Freudetagebuch“, welches nach und nach erweitert wurde. Ergänzend zum Freudetagebuch stand eine Vase mit „Freude-Perlen“ im Klassenzimmer. Die Kinder konnten bei einem freudigen Erlebnis die Vase mit Perlen erweitern und ihre Geschichte dazu erzählen. Im Laufe des Projektes wurden Spiele zur Förderung der Kooperationsfähigkeit gemacht. Die Ziele dieser Spiele sind unter anderem die Herstellung von Kontakten, das Zulassen von Begegnungen, das Anbieten von gegenseitiger Unterstützung sowie die Förderung des Zusammenhaltes. Beispielsweise wird dafür die Übung „Gordischer Knoten“ genannt. Die Kinder müssen mit geschlossenen Augen die Hände von den anderen Mitspielern fassen. Die Augen werden geöffnet und es wird versucht, den Knoten zu lösen. Ein weiteres Spiel ist „Schwungtuch“, wobei die Kinder alle auf einem Tuch stehen. Die Kinder müssen dabei versuchen, das Tuch umzudrehen. Kein Kind darf den Boden berühren. Die Spiele sollten im Nachhinein

reflektiert werden. Der letzte Bereich des Projektes befasst sich mit Vorschlägen für Situationen, in denen sich Kinder unwohl fühlen (Vgl. Pillhofer, 2017). Die Verletzlichkeit, Erregbarkeit, Impulsivität oder Aggressivität ist bei traumatisierten Kindern oft höher. Die betroffenen Kinder versuchen sich durch dieses Verhalten zu schützen (Vgl. Pillhofer, 2017, zitiert nach Krüger, 2015b). Treten diese Verhaltensweisen auf, muss die Lehrperson eine Möglichkeit schaffen, dass das jeweilige Kind sich beruhigen kann. Eine „Stoppregel“ könnte diesbezüglich hilfreich sein. Jedes Kind sollte bei Bedarf das Klassenzimmer verlassen dürfen, um Abstand zu gewinnen. Die Auseinandersetzung mit Stimmungsbarometern oder mit Bildern zum Wachrufen positiver Gefühle beim Morgenritual sowie Übungen zur Körperwahrnehmung und „Yogaübungen“ werden als weitere Methoden angeführt. Für „traumatisierte Kinder“ kann solch ein Projekt herausfordernd sein. Das Einlassen auf die Gefühle gelingt ihnen nur schwer und eine Überforderung kann auftreten, weil es als bedrohlich empfunden wird. Ein transparenter Unterricht ist daher erforderlich. Bei der Durchführung eines Projektes dieser Art muss das Bewusstsein der Herausforderung seitens der Lehrperson vorhanden sein. Die Schule kann traumatisierten Kindern die Gelegenheit für „Normalität“ schaffen. Durch einen respektvollen Umgang, Verlässlichkeit, Freundlichkeit sowie Zuwendung der Lehrkraft und einem positiven Klassenklima kann den Schülerinnen und Schüler Halt vermittelt werden (Vgl. Pillhofer, 2017). „Diese Chance sollten wir als Grundlage nutzen, mit den Kindern die spannende Reise zu ihren Gefühlen zu wagen. Kinder öffnen sich gerne, wenn wir uns öffnen. Sie öffnen sich, wenn wir ihnen die Gelegenheit dazu geben. Geben wir sie ihnen!“ (Pillhofer, 2017, S. 115)

2.4.4 Literarische Angebote

In diesem Kapitel werden literarische Werke vorgestellt, die in der Primarstufe zur Auseinandersetzung mit den Themen Flucht und Migration sowie Traumatisierung eingesetzt werden können.

Die Verwendung von Kinderliteratur ist einerseits für die Vermittlung von Wissen und Werten relevant und andererseits werden Inhalte dargestellt und verbreitet, die „Lern- und Aneignungsformen“ sowie „Erziehungs- und Unterrichtskonzepte“ beinhalten (Vgl. Ewers, 2018).

Die interkulturelle Diversität und die damit verbundene Beschäftigung mit Kinderliteratur kann auf der Ebene des Inhalts und auf der Ebene der Sprache betrachtet werden. Der Inhalt ist entweder durch einen realistischen Charakter gekennzeichnet oder basiert auf einer Phantasie. Auf der Ebene der Sprache ist es möglich, die innere und äußere Mehrsprachigkeit bezogen auf Text- und Bildelemente zu unterscheiden. Die mehrsprachige Literatur umfasst beide Kriterien. In den Werken können mehrere Sprachen parallel vorhanden sein oder die Mischung von Sprachen vorkommen. Im weiteren Sinn zählen auch inhaltliche Aspekte von Mehrsprachigkeit und Übersetzungen zur mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur (Vgl. Hodaie, 2020).

Die Kinderliteratur, welche die Themen Krieg und Fluchterfahrungen, Dazugehörigkeit, „neue Heimat“ und traumatische Erlebnisse beinhaltet, kann eine Unterstützung für die betroffenen Kinder zur Verarbeitung darstellen und trägt zu einer Sensibilisierung der anderen Kinder bei. Bei Kindern, die Krieg und Flucht erlebten, besteht die Möglichkeit, dass eine Identifizierung mit den Figuren in den Büchern eintritt. Die Entstehung einer Verknüpfung zwischen den vergangenen Geschehnissen und der gegenwärtigen Situation ist nicht auszuschließen. Positive Zukunftsaussichten können erreicht werden. Bei der Bearbeitung beziehungsweise Auseinandersetzung mit diesen berührenden Themen ist es notwendig, die Methoden gut zu durchdenken und sensibel im Unterricht einzusetzen. Bei Bedarf kann internes oder externes Unterstützungspersonal herangezogen werden (Vgl. Winklhofer, 2016).

„Kinder auf der Flucht“ von Kira Janello

Dieses Buch beinhaltet Biografien von Kindern im Zusammenhang mit ihrer Fluchterfahrung und eignet sich für den Einsatz in der dritten und vierten Schulstufe. Die Auseinandersetzung mit dieser Literatur kann zur Entwicklung des Verständnisses und des Vorstellungsvermögens beitragen. Die Schülerinnen und Schüler werden auf die Umstände im Herkunftsland sowie im Ankunftsland von den geflüchteten Kindern und auf die Fluchthintergründe sensibilisiert. Zudem enthält das Werk Materialien für den Einsatz im Unterricht (Vgl. Janello, 2018).

„Die Flucht“ von Francesca Sanna

Diese Kinderliteratur ist eine Erzählung über den Fluchtweg einer Familie aus der Sicht eines Kindes. Die Inhalte konzentrieren sich auf „Verlust“, „Enttäuschung“, „Sehnsucht“ und „Hoffnung“. Die Idee für das Buch entstand durch ein Zusammentreffen der Autorin mit zwei geflüchteten Mädchen. Erfahrungsberichte von verschiedenen geflüchteten Familien waren die Grundlagen für die Geschichte in diesem Buch (Vgl. Sanna, 2016).

„Am Tag, als Saída zu uns kam“ von Susana Gómez Redondo & Sonja Wimmer

In dieser Geschichte geht es um zwei Mädchen, die Freundschaft schließen wollen. Das Mädchen mit dem Namen Saída kommt nur mit einem Koffer in ihrer neuen Heimat an. Ein Mädchen will ihre Freundin werden und startet mit der Suche nach Saídas Wörtern. Rundherum versucht sie die Wörter zu finden. Das Mädchen erkennt, dass Saída eine andere Sprache spricht und andere Wörter verwendet. Sie tauschen alles Mögliche in ihren verschiedenen Sprachen aus. Nach einer Zeit sind die beiden Mädchen reich an gemeinsamen Erfahrungen und Erkenntnissen. Durch Entdeckungen und Spielen begegnen sich die unterschiedlichen Kulturen in diesem Buch (Vgl. Redondo & Wimmer, 2016).

„Akim rennt“ von Claude K. Dubois

In diesem Buch wird die Geschichte eines Bubens namens Akim beschrieben, der um sein Leben laufen muss. Das Dorf, in dem er lebte, wurde von Soldaten angegriffen. Die Trennung von seiner Familie und die Zerstörung des Hauses trägt der Bub auf seinen Schultern. Eine fremde Dame sorgt sich um den Buben. Er kommt durch Soldaten in Gefangenschaft. Akim gelingt die Flucht. Er läuft weg und trifft andere Flüchtlinge. Zusammen bewältigen sie den Weg zu einem Flüchtlingslager. Dort entdeckt er seine Mutter wieder (Vgl. Dubois, 2013).

„Zuhause kann überall sein“ von Irena Kobald & Freya Blackwood

Dieses Buch befasst sich mit der Geschichte eines jungen Mädchens, das aufgrund des Krieges aus ihrem Heimatland flüchtet. Das Mädchen verbindet die neue Welt mit Kälte, Abweisung und Fremdheit. Alles ist anders. Ihre Decke erinnert sie an ihr Zuhause und bietet ihr Schutz. Ein Treffen mit einem anderen Mädchen ändert alles. Es bringt dem kleinen Mädchen die Sprache bei und die beiden haben Spaß. Das Mädchen webt eine neue

Decke aus „Freundschaft“, „neuen Worten“ und „neuen Erinnerungen“. Die neue Decke ist wärmend und das Mädchen fühlt sich wohl (Vgl. Kobald, 2015).

„Mein Freund Salim“ von Uticha Marmon

Dieses Werk beinhaltet die Geschichte von zwei Geschwistern. Die Hauptthemen sind Zusammenhalt und Freundschaft. Die Geschwister Hannes und Tammi haben einen Freund namens Salim. Er kann kein Wort aus der deutschen Sprache sprechen. Hannes und Tammi sind der Überzeugung, dass Freunde sich verstehen können, auch wenn sie eine andere Sprache haben. Sie lernen Salim immer näher kennen und erfahren viel über den Buben und sein Schicksal. Er flüchtete aus Syrien und hat seine Familie verloren (Vgl. Marmon, 2017).

„Wie Pippi wieder lachen lernte“ von Regina Lackner

Dieses Bilderbuch handelt von einem Mädchen namens Pippi, welches eine traumatische Erfahrung machte. Sie hat ihren Löwen Leo-Rix als Unterstützung, der ihr bei der Bewältigung des Traumas zur Seite steht. Dieses Buch bietet eine Identifikationsmöglichkeit für Kinder, die selbst traumatische Situationen erlebten und unterstützt die Traumabewältigung (Vgl. Lackner, 2006).

2.4.5 Resümee

Die Schule hat den Auftrag, den Kindern mit Fluchthintergrund Struktur und Orientierung zu geben sowie Sicherheit zu vermitteln. Eine positive Stärkung auf der Beziehungsebene ist im schulischen Bereich notwendig. Das Individuum soll in seinem Selbstkonzept gestärkt und die individuellen Bedürfnisse sollen berücksichtigt werden. Die Schule kann eine ausgleichende Funktion darstellen. Ein empathisches Verhalten der Lehrperson gegenüber den psychischen Belastungen der Kinder und eine reflektierte pädagogische Haltung werden als bedeutende Aspekte angeführt. Die Förderung der kognitiven Fähigkeiten erzeugt vorrangig einen Verdrängungsprozess. Die Pädagoginnen und Pädagogen sollen die Einstellung vertreten, dass die Verhaltensweisen der Kinder in Verbindung mit ihren persönlichen Erfahrungen stehen. Die psychischen Belastungen können sich in Form von Konzentrationsschwierigkeiten und Schwierigkeiten beim Lernen zeigen. Regelmäßige

Übungen zur Entspannung, Bewegungsaufgaben und kreativitätsfördernde Elemente im Unterricht können die Aktivierung und Stressbewältigung unterstützen. Bei der Sprachförderung werden die Ausgangslagen des jeweiligen Kindes berücksichtigt. Die Entwicklung der Sprache soll systematisch auf- und ausgebaut werden. Die Sprachenvielfalt muss wertgeschätzt werden, was durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Sprachbiografien der Schülerinnen und Schüler gelingt. Die unterschiedlichen Formen der Sprachförderung, ob in der Kleingruppe oder in der Klasse mit zusätzlicher Unterstützung, weisen verschiedene Vor- und Nachteile auf. Die Lehrpersonen sind zuständig dafür, die kulturellen Unterschiede zu betrachten, bevor sie über ein Verhalten eines Kindes urteilen. Die schulischen Unterschiede in Österreich im Vergleich zum Herkunftsland können sehr weitreichend sein. Die Eltern sollen auf die Situationen und Aufgaben sensibilisiert werden und sich willkommen fühlen. Seitens der Schule besteht bei Bedarf die Notwendigkeit, Angebote zur Unterstützung unter anderem auch bei sprachlichen Barrieren zu geben. Bei dissoziativen Verhaltensweisen ist es hilfreich, wenn den Pädagoginnen und Pädagogen die Vorgeschichte der Kinder bekannt ist, um bei Notfällen reagieren zu können. Ein Konzept für den Notfall soll in der Schule vorhanden sein. Individuelle Unterstützungen müssen im Vorfeld besprochen werden, da jedes Kind unterschiedliche Angebote in diesen Situationen benötigt. Im Vordergrund steht die Sicherheit aller Personen beziehungsweise Kinder, die an Ort und Stelle sind. Hinter dem Verhalten des Kindes steckt ein Bedürfnis und das Kind möchte damit etwas erreichen. Wahrnehmung und Verständnis seitens der Pädagoginnen und Pädagogen müssen vorhanden sein, um adäquate Handlungsmöglichkeiten vollziehen zu können. Das Lernen der Kinder wird durch ihre Emotionen beeinflusst. Ein sensibler und achtsamer Umgang sowie eine verständnisvolle Umgebung tragen zur Ermöglichung eines sicheren Ortes und eines Vertrauensaufbaus bei. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums sollen fokussiert werden, um Selbstvertrauen bei den Kindern herzustellen. Ein sicheres und wertschätzendes Umfeld wird vorausgesetzt. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler brauchen für einen positiven Beziehungsaufbau Zeit. Abhängig von den individuellen Bedürfnissen benötigen manche Kinder Zuneigung und andere fühlen sich wohler, wenn der Umgang auf einer distanzierteren Basis erfolgt. Frühe Präventionsmaßnahmen erzeugen Erfolge bei Kindern mit Benachteiligungen im Hinblick auf ihren Migrationshintergrund. Ein Projekt für die Volksschule wird im Kapitel 2.4.3.2 vorgestellt, welches auf die Stärkung des Individuums abzielt. Das letzte Kapitel in diesem

Abschnitt der Arbeit beschäftigt sich mit literarischen Werken zu den Themen Flucht und Traumatisierung und zeigt literarische Werke für den Einsatz im Unterricht in der Primarstufe auf. Dabei soll auf einen sensiblen Umgang mit den Themengebieten geachtet werden.

3 Forschungsfrage, Fragestellungen, Hypothesen

Mit der Forschungsfrage *„Wie handeln Lehrpersonen bei der traumasensiblen Integration von Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrungen?“* soll untersucht werden, welche Methoden Lehrpersonen anwenden, um Kinder aus Krisengebieten zu integrieren. Im Zuge der Forschung werden das Vorwissen und mögliche Präventionsmaßnahmen zur *„Transgenerationalen Weitergabe von Traumata“* erfasst. Ziel der Arbeit ist die Dokumentation der Vorgehensweisen von ausgewählten Lehrpersonen in Volksschulen in Bezug auf den Umgang mit betroffenen Kindern in Konfliktsituationen oder bei Verhaltensauffälligkeiten. Die Analyse der Handlungsweisen der befragten Lehrpersonen bei auffälligem Verhalten der Kinder sowie die Unterstützung von innerschulischem und außerschulischem Personal wird dargestellt. Des Weiteren wird die Bedeutung der Rahmenbedingungen hinterfragt.

„Was ist für die Kinder mit Fluchthintergrund in der Anfangsphase besonders wichtig?“

„Inwiefern werden die anderen Kinder für diese Thematik sensibilisiert?“

Im Kontext der Untersuchung steht zudem die Verwendung von Kinderliteratur, die diese Themengebiete beinhaltet, und das Wissen über die Fluchterfahrungen der Kinder wird ergründet. Es soll herausgefunden werden, ob die Verhaltensweisen, Methoden, Haltungen und Einstellungen der befragten Lehrpersonen Gemeinsamkeiten aufweisen, oder ob die Schere der Betrachtungsweisen in diesen Bereichen weit auseinandergeht. Mit den Erkenntnissen aus der Arbeit soll aufgezeigt werden, wie die befragten Lehrpersonen in Bezug auf das Thema mit Situationen und Auffälligkeiten bei Kindern umgehen und an welche Grenzen sie bereits gestoßen sind.

4 Methode

4.1 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung wurde mittels Leitfadeninterviews durchgeführt. Aufgrund der aktuellen Covid-19-Maßnahmen wurde die Befragung telefonisch abgewickelt, um den direkten Kontakt mit den Interviewpartnerinnen beziehungsweise dem Interviewpartner zu vermeiden. Die Durchführung der Interviews erstreckte sich im Zeitraum vom 28. Februar 2021 bis 4. März 2021. Es handelt sich um eine Querschnittsuntersuchung mit einem Messzeitpunkt. Die Telefongespräche wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Die befragten Lehrpersonen haben ihr ausdrückliches Einverständnis für die Aufzeichnung und Transkription des Gesprächs sowie für die Verwertung der Daten gegeben. Auf die Anonymisierung der Namen von Personen oder Institutionen wurde ausdrücklich hingewiesen. Die Transkription der erhobenen Daten wurde mit der Internetplattform „Voicedocs“ vorgenommen. Die Daten wurden mit dem Programm „QCAmap“ ausgewertet.

4.2 Beschreibung der Stichprobe

Das Auswahlkriterium für die Untersuchungsteilnehmerinnen und den Untersuchungsteilnehmer stellte die Erfahrung mit Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrungen in der Schule dar.

Diese Zusammenstellung der Stichproben wird „Klumpenstichprobe“ genannt, „die jeweils ‚Klumpen‘ von nebeneinander liegenden Elementen in das Sample einbeziehen“ (Atteslander, 2010, S. 275). Die Bestimmung der „Klumpen“ erfolgt zufällig und sie müssen nicht dieselbe Anzahl der Elemente aufweisen (Vgl. Atteslander, 2010).

Mit den Direktionen von mehreren niederösterreichischen Schulen wurde Kontakt aufgenommen. Es wurden Schulen für die Kontaktaufnahme ausgewählt, bei welchen der Anteil von Kindern mit Fluchterfahrung in den Klassen gegeben ist. Durch Rücksprache mit den Lehrpersonen an den Schulen wurden sechs Personen gefunden, die sich für ein Interview zur Verfügung stellten. Voraussetzung für die Teilnahme an den Interviews war, dass die Lehrpersonen Erfahrungen zum Thema „Kinder mit Fluchterfahrungen“ hatten. An

der Befragung nahmen fünf weibliche Lehrpersonen und eine männliche Lehrperson teil. Die ausgewählten Lehrpersonen wurden per E-Mail kontaktiert und eine Terminvereinbarung wurde vorgenommen. Die Mindestanzahl der Dienstjahre der interviewten Lehrpersonen wurde auf mindestens vier Dienstjahre festgelegt.

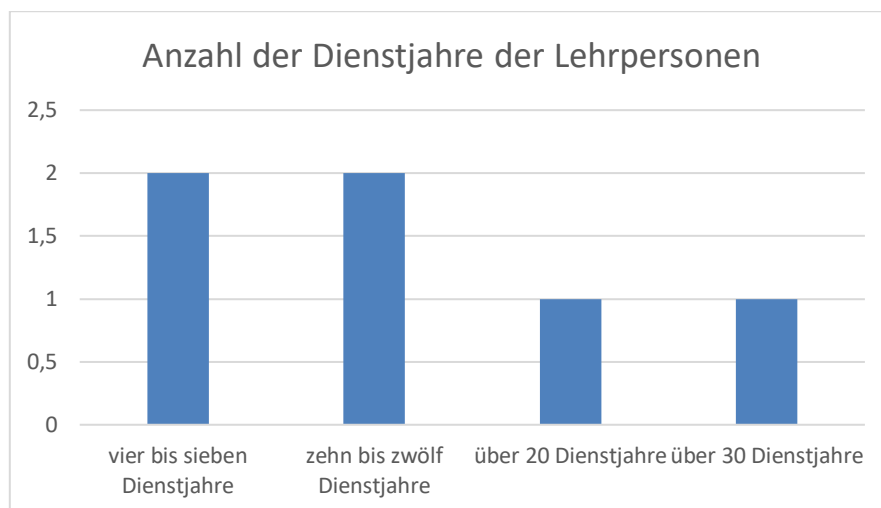


Abbildung 5: Anzahl der Dienstjahre der Lehrpersonen (eigene Quelle)

In der Abbildung ist die Anzahl der Lehrpersonen auf der Vertikalachse ersichtlich. Die Beschriftung der vier verschiedenen Säulen zeigen die Anzahl der bisherigen Dienstjahre der befragten Lehrpersonen. Vier der befragten Lehrpersonen sind klassenführend, zwei hingegen sind keine klassenführenden Lehrpersonen. Eine dieser Lehrpersonen gibt an, dass sie in Integrationsklassen und bei Sprachförderkursen tätig ist. Die zweite Lehrperson arbeitet im Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache. Von den Befragten mit Klassenführung unterrichtet eine Lehrperson eine erste Schulstufe, zwei Lehrpersonen unterrichten eine dritte Schulstufe und eine Lehrperson unterrichtet eine vierte Schulstufe.

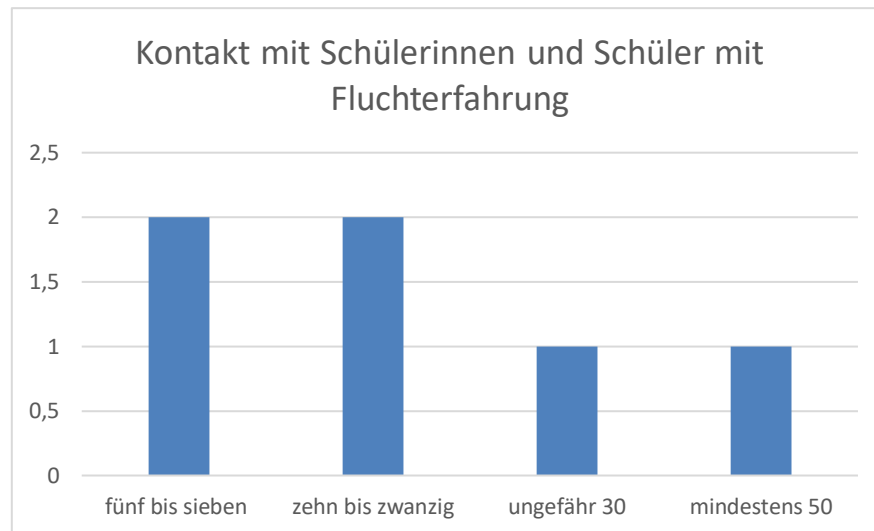


Abbildung 6: Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung (eigene Quelle)

Analog zu der zuvor angeführten Abbildung ist die Anzahl der Lehrpersonen auf der y-Achse dargestellt. Die Bezeichnung der vier verschiedenen Säulen zeigt die Anzahl der Kinder mit Fluchterfahrung, mit denen die befragten Lehrpersonen bisher in Kontakt gekommen sind.

4.3 Qualitative Forschung

4.3.1 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Die Daten der empirischen Untersuchung wurden mittels des problemzentrierten Interviews erhoben. Die Aufbereitung der Daten erfolgte durch die wörtliche Transkription. Die theoretischen Grundlagen werden im Folgenden beschrieben.

Witzel (1982; 1985) prägte die Bezeichnung „problemzentriertes Interview“, welche eine Zusammenfassung aller Formen von Befragungen, die offen oder halbstrukturiert sind, aufweist. Im Vorfeld erfolgt eine Analyse der „Problemstellung“ seitens der Interviewerin beziehungsweise des Interviewers. Die Einführung dieser Problemstellung wird von der Interviewerin beziehungsweise vom Interviewer gegeben. Der Fokus liegt im Laufe des Interviews immer auf dieser Problemstellung. Dennoch kann die Befragte beziehungsweise der Befragte möglichst freie Antworten geben. Eine Annäherung an ein offenes Gespräch wird erzeugt. Durch den vorher angefertigten Interviewleitfaden werden im Verlauf des Gesprächs die bestimmten Aspekte verfolgt. Das Grundmotiv der Vorgehensweise verfolgt vorrangig drei Leitlinien, die „Problemzentrierung“, die „Gegenstandsorientierung“ und die „Prozessorientierung“. Ersteres befasst sich mit der Aufnahme einer gesellschaftlichen

Problemstellung und mit der Erarbeitung der wesentlichen objektiven Faktoren der Forscherin beziehungsweise des Forschers vor dem Interview. Die Orientierung an den Gegenstand bedeutet, dass der Bezug zu einem „spezifischen Gegenstand“ gegeben ist und keine fertigen Instrumente übernommen werden. Das dritte Prinzip, die „Prozessorientierung“, behandelt die Flexibilität der Analyse wissenschaftlicher Problemstellungen. Die Daten werden Schritt für Schritt erhoben und geprüft. Erst im Laufe des Prozesses ergibt sich durch die dauerhafte Reflexion der „Zusammenhang“ und die „Beschaffenheit“ der Bestandteile (Vgl. Mayring, 2016, zitiert nach Witzel 1982; 1985). Die Vorteile des problemzentrierten Interviews liegen in der „Offenheit“. Die Interviewpartnerin beziehungsweise der Interviewpartner kann freie Antworten geben, denn es werden keine Antworten vorgegeben (Vgl. Mayring, 2016). Die Vorteile nach Kohli (1978) sind die Überprüfbarkeit, ob die Inhalte verstanden wurden, die Offenlegung der „subjektiven Perspektiven“, die Entwicklung zusammenhängender kognitiver Anordnungen seitens der Befragten beziehungsweise des Befragten und die Thematisierung konkreter Grundlagen (Vgl. Mayring, 2016, zitiert nach Kohli, 1978). Die Interviewpartnerin beziehungsweise der Interviewpartner soll das Gefühl haben, „ernst genommen“ zu werden. Der Aufbau einer Gleichberechtigung und Offenheit zwischen den Personen soll stattfinden. Im Gegensatz zu einem Fragebogen entsteht ein höheres Maß an Ehrlichkeit, eine Genauigkeit, eine Reflektiertheit sowie eine Offenheit (Vgl. Mayring, 2016).

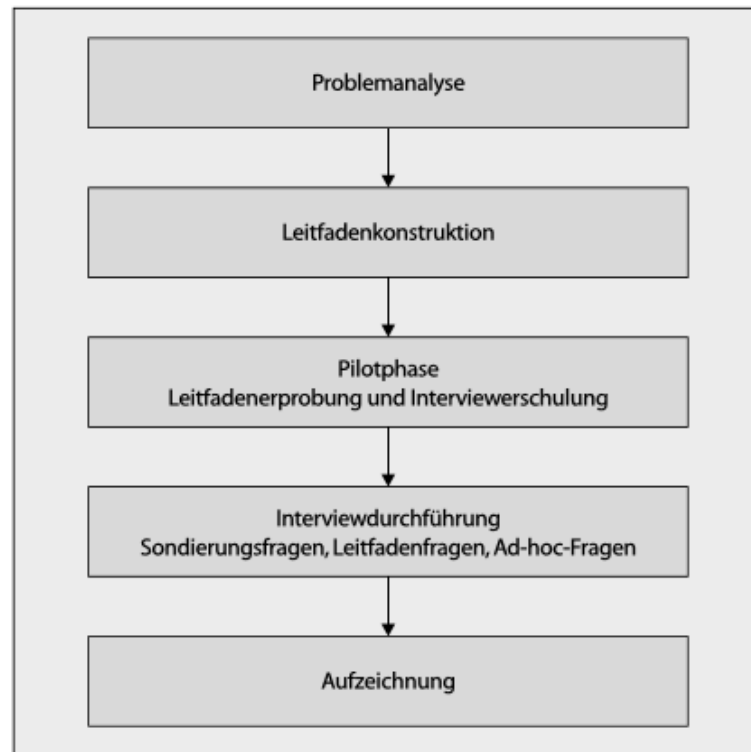


Abbildung 7: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (Mayring, 2016, S. 71)

Zu Beginn steht die „Formulierung“ und die Problemanalyse. Es folgt die Zusammenstellung des Interviewleitfadens mit den relevanten Aspekten. Im Interviewleitfaden sind die einzelnen Bereiche in einer passenden Anordnung aufgebaut. Der weitere Vorgang umfasst die „Pilotphase“, wobei das Interview ausprobiert wird. Bei Bedarf kann eine Modifizierung vorgenommen werden. Während des Interviews können drei verschiedene Fragestellungen vorkommen. Zum einen werden „Sondierungsfragen“ für den Einstieg verwendet, wobei die Relevanz der Inhalte für die Befragte beziehungsweise den Befragten ermittelt werden. Die „Leitfadenfragen“ sind diejenigen, die im Leitfaden des Interviews im Vorfeld angelegt werden. Ergibt sich aus den Antworten während des Interviews eine nicht vorgefertigte Frage, spricht man von „Ad-hoc-Fragen“. Das Interview wird mit einem technischen Hilfsmittel aufgezeichnet. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner werden gefragt, ob sie mit der Aufzeichnung einverstanden sind (Vgl. Mayring, 2016). Aufgrund der aktuellen Corona-Situation wurden die Interviews telefonisch durchgeführt. Infolgedessen werden an dieser Stelle die Vorteile von Telefoninterviews dargelegt. Als erster Punkt wird die „erhöhte Erreichbarkeit“ genannt. Zudem führt Atteslander (2010) die schnellere Möglichkeit zur Verarbeitung der erhobenen Daten und das womöglich

sofortige Erlangen einer anderen Gesprächspartnerin beziehungsweise eines anderen Gesprächspartners bei Ausfällen an (Vgl. Atteslander, 2010).

Der Begriff „Transkription“ beschreibt die Verschriftlichung der gesprochenen Sprache beispielsweise aus Interviews. Um eine ausführliche Auswertung zu gewährleisten, ist eine Transkription als Grundlagen für die Interpretation erforderlich. Bei der wörtlichen Transkription gibt es verschiedene Verfahren. Mayring (2016) nennt das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) als empfohlene Vorgehensweise. Die Entwicklung dieses Alphabets erfolgte speziell für „das gesprochene Wort“. Es sind genaue Regeln festgelegt (Vgl. Mayring, 2016).

4.3.2 Datenauswertung – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Die relevanten Aspekte aus der Theorie werden in diesem Kapitel dargelegt. Die qualitative Inhaltsanalyse setzt an den Vorteilen der Nutzung „dieser systematischen Technik“ an. Dabei soll man nicht unbedacht in die Quantifizierung verfallen (Vgl. Mayring, 2016 zitiert nach Mayring, 2014, 2015). Mayring (2016) betont, dass die Stärke der qualitativen Forschung in der Modifizierung liegt. Die Anpassung der Techniken an die Forschungsfrage ist möglich. Der Vorteil der Inhaltsanalyse liegt in der Analyse des Materials, welche Schritt für Schritt und „streng methodisch kontrolliert“ vorgenommen wird. Es erfolgt eine Zerlegung der Materialien in Einheiten, wobei die Bearbeitung der Reihe nach abläuft. Im Mittelpunkt befindet sich ein „Kategoriensystem“, welches durch das Material entwickelt und von der Theorie geleitet wird. Im Kategoriensystem werden die essentiellen Bereiche angelegt, „die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring, 2016, S. 114). Mayring (2014; 2015) schlägt drei grundsätzliche Formen der qualitativen Inhaltsanalyse vor. Die „Zusammenfassung“ hat die Reduktion des Materials zum Ziel, wobei die essenziellen Inhalte bestehen bleiben und das Grundmaterial abgebildet ist. Die zweite Grundform ist die „Explikation“, die das Ziel verfolgt, Einzelteile des Textes mit Zusatzmaterial zur Erweiterung des Verständnisses zu ergänzen (Vgl. Mayring, 2016). In der vorliegenden Untersuchung wurde die dritte Grundform, „die Strukturierung“ angewandt und wird aufgrund dessen an dieser Stelle näher erläutert.

Bei der Strukturierung soll das Herausfiltern bestimmter Strukturen stattfinden. Eine systematische Extrahierung der Textelemente, die den Definitionen der Kategorien gerecht werden, findet statt. Bei dieser Vorgehensweise wird die Bestimmung der „Strukturierungsdimensionen“ verlangt, wobei die Ableitung aus der Fragestellung und die Begründung aus der Theorie erfolgt. Durch eine weitere Differenzierung dieser Dimensionen und die Aufspaltung in „einzelne Ausprägungen“ wird die Zusammenstellung des Kategoriensystems erreicht. Eine genaue Festlegung, wann Bestandteile einer Kategorie zugeordnet werden, ist Voraussetzung. Dazu werden die Bereiche „Definitionen der Kategorien“, „Ankerbeispiele“ und „Kodierregeln“ genannt. Im ersten Bereich werden die Bestandteile des Textes beschrieben, die einer Kategorie zugeordnet werden. Die Ankerbeispiele dienen der Darstellung von konkreten beispielhaften Textpassagen. Die Kodierregeln werden definiert, damit die Kategorien eindeutig zugeordnet werden können. Zunächst wird ein Probedurchlauf vorgenommen, indem die Greifbarkeit und die Ermöglichung der Kategorienzuordnung kontrolliert werden. Dieser Durchgang umfasst den Schritt der Bezeichnung der Textstellen des Materials mit den Kategorien und den Schritt der Bearbeitung und des Herausschreibens. Bei Bedarf werden das Material und die Kategorienbildung überarbeitet. Anschließend beginnt der „Hauptmaterialdurchlauf“, welcher auch in den zwei Schritten durchgeführt wird. Die Grundlage der Zusammenfassung und Aufarbeitung ist die Strukturierungsart. Die folgende Abbildung zeigt das Ablaufmodell der Strukturierung einer Inhaltsanalyse im Allgemeinen (Vgl. Mayring, 2015).

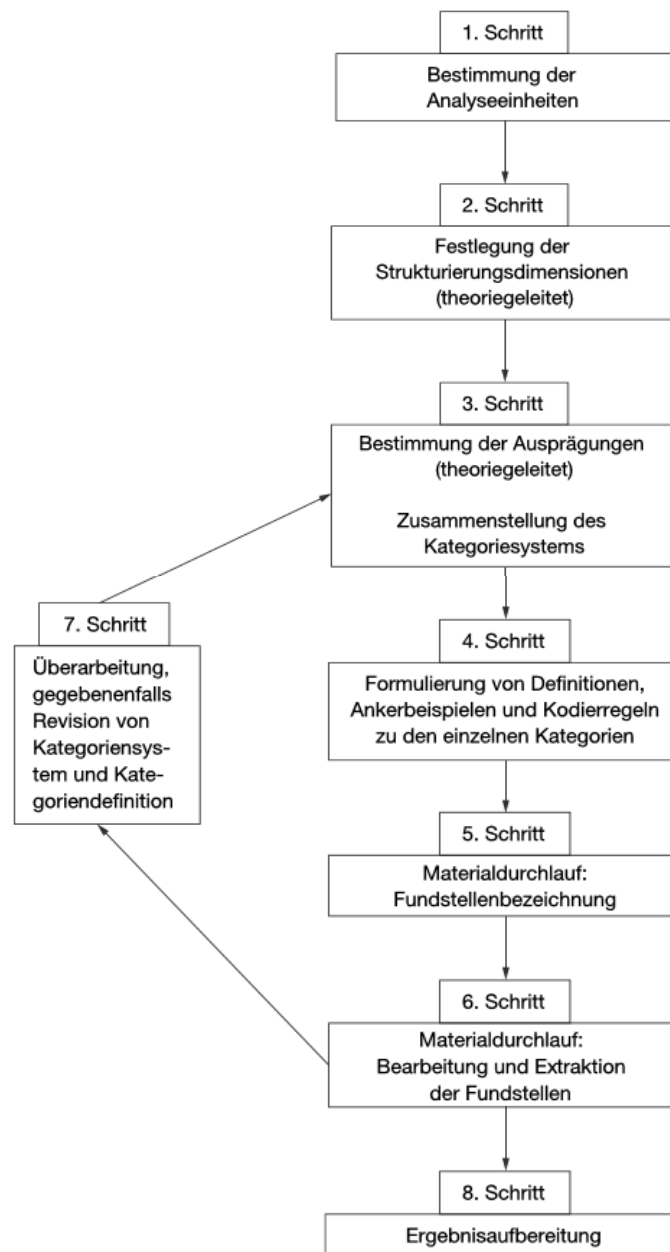


Abbildung 8: "Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)" (Mayring, 2015, S. 98)

Um eine konkrete Arbeit zu ermöglichen, wird je nach Ziel entschieden, welche Form der Strukturierung angewandt wird. Eine Differenzierung des zweiten und des achten Analyseschrittes findet statt (Vgl. Mayring, 2015). Für diese Untersuchung wurde die „inhaltliche Strukturierung“ ausgewählt, die in der Theorie wie folgt beschrieben wird.

Die inhaltliche Strukturierung hat das Herausfiltern und Zusammenfassen von bestimmten Themenbereichen, Inhalten und Aspekten aus den Daten zum Ziel. Die Festlegung der Kategorienzuordnung nach den Inhalten geschieht von der Theorie abgeleitet. Nach der Zuordnung der Kategorien aus dem Text werden die Stellen paraphrasiert. Während dieses

Vorgangs sind die Regeln der Zusammenfassung anzuwenden. Diese Regeln sind in vier Bereiche untergliedert, „Paraphrasierung“, „Generalisierung auf das Abstraktionsniveau“, „erste Reduktion“ und „zweite Reduktion“ (Vgl. Mayring, 2015).

Im Zuge der Datenauswertung wurde mit dem Programm „QCAmap“ gearbeitet. Die Technik wurde eingegeben, die Kategorien wurden festgelegt und die Textstellen wurden mithilfe des Programms den Kategorien zugeordnet.

Die Ausrichtung der Software „QCAmap“ erfolgte eigens für die „Grundlagen und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring, 2015, S. 120). Der interaktive Aufbau ermöglicht eine schrittweise Anleitung durch die inhaltsanalytische Vorgehensweise. Der Aufbau und die Weiterführung von unterschiedlichen Bildschirmen sind in Bezug der verschiedenen Techniken ausführbar. Die Aufforderung der Übereinstimmungen der Kodierungen und „Pilotschleifen“ funktioniert automatisch. Zudem ist die Nutzung dieser Software kostenlos und über verschiedene Browser durchführbar. Die Aktualität des Programms und eine Verschlüsselung der Nutzerzugänge sind gegeben (Vgl. Mayring, 2015).

4.4 Beschreibung der Messinstrumente oder Operationalisierung der Konstrukte

Die nachfolgenden Tabellen zeigen den Interviewleitfaden in einer aufgegliederten Form und geben Auskunft über die Reihenfolge und Oberthemen des Interviews. Die Inhalte des Leitfadens ermöglichen die Herstellung des Vergleichs mit den theoretischen Grundlagen. Es wurde die Form des teilstrukturierten Interviews gewählt.

Die Rahmenbedingungen beinhalten das Geschlecht und die bisherigen Dienstjahre der Lehrperson. Zusätzlich werden die Fragen nach einer Klassenführung und nach der aktuell unterrichteten Schulstufe beziehungsweise nach den aktuell unterrichteten Schulstufen gestellt. Mit der letzten Fragestellung in diesem Bereich wird die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung ermittelt, mit denen die befragten Lehrpersonen bislang in Kontakt gekommen sind.

Rahmenbedingungen
<ul style="list-style-type: none">○ Geschlecht der Lehrperson○ Dienstjahre der Lehrperson○ Klassenführung <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein○ Aktuell/zuletzt unterrichtete Schulstufe/n:○ Mit wie vielen SchülerInnen mit Fluchterfahrung sind Sie im Laufe Ihrer bisherigen Berufslaufbahn in Kontakt gekommen?

Tabelle 1: Leitfaden – Rahmenbedingungen (eigene Quelle)

Das nächste Thema umfasst die Arbeit in der Klasse mit Schülerinnen und Schülern, die Fluchthintergründe aufweisen. Es soll herausgefunden werden, wie Lehrpersonen die Aufnahme in der Klasse für neuankommende Kinder mit Fluchterfahrungen gestalten. Die Reaktionen und Verhaltensweisen der Lehrpersonen bei Konfliktsituationen, wo Kinder mit Fluchthintergrund beteiligt sind und die damit verbundenen Unterschiede werden ergründet. Die Verwendung und Bedeutung von Kinderliteratur zum Thema Flucht wird angesprochen. Die Sensibilisierung der anderen Kinder im Umgang mit einem Kind mit Fluchterfahrung sowie die Handlungsweisen von Lehrpersonen bei spezifischen Verhaltensweisen sind Bestandteile der Befragung. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern interne oder externe Unterstützung bei den Interviewpartnerinnen und beim Interviewpartner herangezogen wurde.

Arbeit in der Klasse mit Kindern mit Fluchterfahrungen
<ul style="list-style-type: none">○ Wie gestalten Sie die Einbindung in die Klassengemeinschaft, wenn Kinder mit Fluchterfahrungen neu in die Klasse kommen?○ Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrungen und Konfliktsituationen und wie reagieren Sie darauf?

- Gibt es Unterschiede im Verhalten von Kindern mit und ohne Fluchterfahrungen während eines Konflikts? Wenn ja, welche Unterschiede sind Ihnen aufgefallen?
- Verwenden Sie Kinderliteratur, um das Thema Fluchterfahrung zu thematisieren?
- Wie hilfreich finden Sie die Verwendung von Kinderliteratur mit einem Kind, welches neu in der Klasse ankommt?
- Wie sensibilisieren Sie die anderen Kinder für den Umgang mit einem Kind mit Fluchterfahrung?
- Wie reagieren Sie, wenn Kinder mit Fluchterfahrungen sich ängstlich, wütend oder introvertiert verhalten beziehungsweise panisch oder traurig sind?
- Sind Sie dabei an Grenzen gestoßen, wo Sie Hilfe von anderen benötigen haben?
- Arbeiten Sie mit außerschulischen Experten zusammen (wie Personen aus dem Bereich der Sozialarbeit, Schulpsychologie)?

Tabelle 2: Leitfaden - Arbeit in der Klasse mit Kindern mit Fluchterfahrungen (eigene Quelle)

In diesem Bereich des Leitfadens steht die Ermittlung des Vorwissens über die transgenerationale Weitergabe im Vordergrund. Die unten angeführte Beschreibung des Begriffs erfüllt den Zweck, die Bedeutung zu klären und die anschließenden Fragestellungen zu ermöglichen. Mit der letzten Frage soll herausgefunden werden, ob bei den befragten Lehrpersonen das Interesse für eine Fortbildung zu diesem Thema vorhanden ist.

Vorwissen zur „Transgenerationalen Weitergabe“	
○ Haben Sie den Begriff „Transgenerationale Weitergabe“ schon einmal gehört?	
Wenn nein:	kurze Erklärung ★
Wenn ja:	Wie würden Sie diesen Begriff in einfachen Worten erklären?

		<p>Wie haben Sie dieses Vorwissen erworben?</p> <p>Haben Sie Fortbildungen besucht, in denen das Thema angesprochen wurde?</p>	
<p>○ Würden Sie sich für eine Fortbildung zu diesem Bereich interessieren?</p>			

Tabelle 3: Leitfaden - Vorwissen zur "Transgenerationalen Weitergabe" (eigene Quelle)

Um auf die transgenerationale Weitergabe näher einzugehen, werden Fragen zu möglichen Präventionsstrategien gestellt. Geben die Lehrpersonen während der Befragung Angaben zu diesem Bereich, erfolgt eine Beschreibung der Strategien und der diesbezüglichen Erfahrungen.

Strategien zur Prävention der „Transgenerationalen Weitergabe“
<p>○ Gibt es Ihrer Meinung nach Strategien, die die Lehrkräfte anwenden können, um zur Prävention der „Transgenerationalen Weitergabe“ an die nächsten Generationen etwas beizutragen?</p> <p>○ Wenn ja, beschreiben Sie diese Strategien kurz!</p> <p>○ Haben Sie Erfahrungen mit der Anwendung dieser Strategien? Wenn ja, beschreiben Sie Ihre Erfahrungen!</p>

Tabelle 4: Leitfaden - Strategien zur Prävention der "Transgenerationalen Weitergabe" (eigene Quelle)

Beim nächsten Oberthema findet die Hinführung speziell zu den erlebten Situationen der Kinder statt. Der Wohlfühlaspekt in den ersten Wochen der Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrungen sowie die Integrationsstrategien werden behandelt. Die Elternarbeit wird in den Blick genommen und der Umgang mit etwaigen Sprachbarrieren wird beleuchtet.

Kinder aus Kriegs- oder Krisengebieten
<ul style="list-style-type: none"> ○ Wissen Sie über die erlebten Situationen der Kinder während der Flucht oder in der früheren Heimat Bescheid? Woher stammt Ihr Wissen? ○ Welche Strategien wenden Sie für die Integration von Kindern mit Fluchthintergrund in den ersten Wochen an? Was ist aus Ihrer Sicht wichtig, dass sich Kinder mit Fluchthintergrund in einer Klasse wohlfühlen? ○ Wie gestalten Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit Fluchthintergrund? ○ Wie gelingen die Elterngespräche in Bezug auf etwaige Sprachbarrieren?

Tabelle 5: Leitfaden - Kinder aus Kriegs- oder Krisengebieten (eigene Quelle)

Abschließend werden die Teilnehmerinnen und der Teilnehmer gefragt, welche Unterstützungsangebote im Hinblick auf den Umgang mit Kindern mit Fluchthintergrund für sie förderlich wären. Mit dieser Fragestellung können die Befragten ihre Wünsche definieren und das Ende des Gesprächs wird eingeleitet.

Wünsche der Lehrperson
<ul style="list-style-type: none"> ○ Welche Angebote würden Sie sich wünschen, um mehr über den Umgang mit Kindern mit Fluchthintergrund zu erfahren?
<p>★ <i>Kurze Erklärung des Begriffs „Transgenerationale Weitergabe“:</i></p> <p><i>„Transgenerationale Übertragung von frühen kindlichen Traumata und deren Weitergabe [...]“ bedeutet, [...] dass nicht bewältigte Belastungen und Traumata der Vorgeneration sich [...] ins Leben der nachfolgenden Generationen einbrennen.“ (Unfried, 2013, S. 50)</i></p>

Tabelle 6: Leitfaden: Wünsche der Lehrperson (eigene Quelle)

Bei einem teilstrukturierten Interview werden die Fragen vorbereitet und vorformuliert, wobei eine Offenheit in der Reihenfolge der Fragestellungen gegeben ist. Die Aufnahme von Themen, die sich während des Gesprächs ergeben, ist möglich. Die Antworten können

weiterverfolgt werden. Die Befragung findet mündlich statt und hält sich an einen Leitfaden (Vgl. Atteslander, 2010).

Atteslander (2010) führt die Bedeutung der klaren Benennung des Gegenstandes an, wobei der Forschungsgegenstand begrenzt wird. Im Allgemeinen ist die Gegenstandsbenennung von den Bedingungen „Zeit“, „Gegenstandsbereich“ und „Feldzugang“ abhängig (Vgl. Atteslander, 2010). Die diesbezüglichen Informationen zu dieser Arbeit können im Kapitel 4.1 Untersuchungsdesign und im Kapitel 4.2 Beschreibung der Stichprobe nachgelesen werden.

Das „problemzentrierte Interview“ wurde als Erhebungsinstrument gewählt, um die subjektiven Erfahrungen, Einstellungen und Sichtweisen der befragten Personen sammeln und interpretieren zu können. Im Bezug zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde diese Herangehensweise aufgrund der Vorteile dieser Interviewform gewählt, die im Kapitel 4.3.1 Datenerhebung und Datenaufbereitung erläutert werden.

Für die qualitative Forschung erfolgt die Aufstellung von sechs Gütekriterien. Der erste Punkt beschreibt die „Verfahrensdokumentation“. Die Dokumentation des Verfahrens muss detailliert erfolgen, um die Wissenschaftlichkeit und Nachvollziehbarkeit des Prozesses sicherzustellen. Das nächste Kriterium umfasst die „argumentative Interpretationsabsicherung“. Eine sinnvolle theoriegeleitete Interpretation und argumentative Begründungen müssen vorhanden sein. Die „Regelgeleitetheit“ beschreibt die Modifizierung der vorgefertigten Schritte der Analyse. Die Vorgehensweise muss systematisch ablaufen. Die Erreichung der „Nähe zum Gegenstand“ wird durch die Anknüpfung an die „Alltagswelt“ der untersuchten „Subjekte“ ermöglicht. Zudem sollte eine Übereinstimmung der Interessen und eine Herstellung einer Gleichberechtigung vorhanden sein. Des Weiteren wird die „kommunikative Validierung“ genannt, welche eine Überprüfung der Interpretationen durch eine Diskussion mit den beforschten Personen meint. Als letztes Kriterium wird die „Triangulation“ angeführt. Unter anderem können unterschiedliche „Datenquellen“ berücksichtigt und die Ergebnisse miteinander verglichen werden (Vgl. Mayring, 2016).

5 Auswertung der Daten

5.1 Erläuterung der Kategorien

Die Kategorienbildung wurde einerseits theoriegeleitet vollzogen und andererseits wurden die Kategorien induktiv aus dem Material abgeleitet beziehungsweise gebildet (Vgl. Mayring, 2015).

Wie im Kapitel 4.3.2 dargelegt und in Abbildung 6 ersichtlich, wird der 4. Schritt des Ablaufmodells der strukturierten Inhaltsanalyse in diesem Kapitel erläutert.

Die Kategorien und Unterkategorien werden in der Tabelle aufgelistet. Zusätzlich findet sich zu jeder Hauptkategorie sowie Unterkategorie eine Beschreibung der Inhalte. Die zweite Tabelle beinhaltet die Ankerbeispiele und eine weitere Tabelle die Kodierregeln, um die Textstellen eindeutig zuordnen zu können.

Kategorien	Definition
Kategorie A: Methoden zur Integration	Diese Kategorie beinhaltet die Methoden der Lehrpersonen zur Integration von Kindern mit Fluchterfahrung. Es wird untersucht, ob es Unterschiede hinsichtlich der Einbindung in die Klassengemeinschaft von nichtgeflüchteten und geflüchteten Kindern gibt. Des Weiteren wird festgehalten, was für die Kinder mit Fluchthintergrund in den ersten Wochen aus der Sicht der Lehrperson wichtig ist.
Kategorie B: Konfliktsituationen und Verhalten	In der Hauptkategorie B wurden die Bereiche zugeordnet, in denen die befragten Lehrpersonen allgemeine Informationen zu den Unterschieden im Verhalten und bei Konfliktsituationen von Kindern mit und ohne Fluchthintergrund angegeben haben.
Unterkategorie 1: Spezielle Konfliktsituationen bei Kindern mit Fluchterfahrung	Diese Unterkategorie beinhaltet spezielle Angaben über die jeweiligen Kinder im Zusammenhang mit Konfliktsituationen.

Unterkategorie 2: Spezielle Verhaltensweisen von Kindern mit Fluchterfahrung	In dieser Unterkategorie werden etwaige spezielle Verhaltensweisen von einzelnen Kindern genannt.
Unterkategorie 3: Innerschulische und externe Unterstützung	Diese Unterkategorie umfasst die Ermittlung von innerschulischer oder externer Unterstützung. Es wird untersucht, welche Anlaufstellen die befragten Lehrpersonen bei herausfordernden Situationen haben.
Kategorie C: Verhalten/Haltung der Lehrperson	Diese Kategorie nimmt Bezug auf das Verhalten und die Haltung der befragten Lehrpersonen im Allgemeinen. Es wird untersucht, was für die Lehrpersonen im Umgang mit den Kindern mit Fluchthintergrund bedeutend erscheint.
Unterkategorie 1: Verhalten in speziellen Situationen	Spezielle Situationen verbunden mit den persönlichen Einstellungen und Sichtweisen der Lehrpersonen werden in dieser Unterkategorie erfasst.
Unterkategorie 2: Fortbildungen und Ausbildungen	Die erwähnten Fortbildungen und Ausbildungen der Lehrpersonen, die mit dem Thema in Verbindung zu bringen sind, werden in dieser Unterkategorie dargelegt.
Kategorie D: „Transgenerationale Weitergabe“	In dieser Kategorie wird ermittelt, ob den befragten Lehrpersonen der Begriff „Transgenerationale Weitergabe“ bekannt ist und ob das Interesse an einer Fortbildung vorhanden ist.
Kategorie E: Wissen über Fluchterfahrung	Diese Kategorie hat die Fragestellung zum Inhalt, woher die Lehrpersonen das Wissen und Informationen über die Fluchterfahrung der Kinder erhalten haben.
Kategorie F: Elternkommunikation	In der Hauptkategorie wird festgehalten, wie die Elternkommunikation gehandhabt wird beziehungsweise gelingt und wie die Einstellung der Eltern zur Schule eingeschätzt wird.
Unterkategorie 1: Externe Unterstützung	Das Einbeziehen von externen Unterstützungen bezüglich der Sprachbarrieren wird in dieser Unterkategorie berücksichtigt.

Kategorie G: Verwendung von Kinderliteratur	Dieses Kapitel umfasst die Ergebnisse der Befragung, ob die Lehrpersonen Kinderliteratur zum Thema „Fluchterfahrung“ verwenden.
--	---

Tabelle 7: Kategorienbildung (eigene Quelle)

Kategorien	Ankerbeispiele
Kategorie A	„Genauso wie, wenn es keine Flüchtlinge wären. Ich mache keinen Unterschied. Ich mache weder einen Unterschied zwischen deutsche Muttersprache, noch andere Muttersprache beziehungsweise Flüchtlingserfahrung, also ein Flüchtling oder kein Flüchtling (Interview 6, Zeile 21-24).“
Kategorie B	„... ich würde die geflüchteten Kinder von ihrem Verhalten her als nicht anders empfinden, als andere Kinder. Also, sie sind nicht. Also, sie verhalten sich nicht anders. Also, nicht auffällig. Gar nicht eigentlich (Interview 2, 66-69).“
Unterkategorie 1	„Also einer von diesen Buben ist etwas auffälliger, da bin ich auch mit der Mutter viel in Kontakt. Der ist auch in seiner Familie ein bisschen auffälliger. Mit dem gibt’s immer wieder Konfliktsituationen. Aber ich wüsst jetzt nicht, ob ich die auf das zurückzuführen hab, weil ähm der ähm zettelt immer Streit an und fühlt sich dann irgendwie unfair behandelt (Interview 1, Zeile 53-56).“
Unterkategorie 2	„Also der war extrem ängstlich, wenn unterwarteten Lauten und Geräusche da waren. Wenn er traurig war, also er war oft sehr wütend, sehr zornig. Das war beim Lernen. Und genauso aber auch sehr emotional, wenn er sich gefreut hat (Interview 4, Zeile 186-189).“
Unterkategorie 3	„Sehr viel funktioniert auch, wenn man sich externe Hilfe holt. Das ist immer sehr empfehlenswert. Auch Lehrer, die etwas, nicht weiterwissen, wie man richtig damit umgeht, oder sollte es Probleme geben. Da gibt’s sehr gute Unterstützungen von Seiten

	auch der Stadt oder Gemeinde, wo auch Dolmetscher nicht nur kommen, sondern eben auch Schulpsychologen (Interview 3, Zeile 56-60).“
Kategorie C	„Ich kann mich auf die Lehrerin verlassen oder eben gute Beziehung aufbauen zum Kind, wie gesagt. Das ist am wichtigsten (Interview 5, Zeile 101-102).“
Unterkategorie 1	„Und da hab ich mir dann schon gedacht. Das hat natürlich vielleicht mit dem zu tun. Das kann damit zusammenhängen, und das sind aber Dinge, die kann ich einfach steuern. Da kann ich einfach drauf achten. Da mach ich dann nicht die lauteste Musik in Turnen an oder, weil beim Faschingsfest machen wir bei uns eine Station in der Klasse, die ruhiger ist, zum Beispiel (Interview 1, Zeile 68-72).“
Unterkategorie 2	„Das war der Pilotlehrgang, sozusagen, besucht, vier Semester, Migration - Asyl - Schule. Und das war sehr sehr spannend, ja. Sehr interessant. Es war jetzt nicht nur auf, aber, auf Traumatisierung, natürlich rund um (Interview 4, Zeile 295-298).“
Kategorie D	„Nein, noch nie (Interview 2, Zeile 52).“
Kategorie E	„Also viel erfährt man auch von den Eltern. In einem Elterngespräch, die da informieren. Also da ist eigentlich viel. Also von der Schule oder so erfährt man eigentlich kaum etwas (Interview 3, Zeile 171-173).“
Kategorie F	„Also sehr, sehr positiv zur Schule eingestellt. Sehr dankbar, dass die Kinder in die Schule gehen können und eigentlich machen sie von zuhause (Interview 4, Zeile 95-96).“
Unterkategorie 1:	„Ja, also eine Zeit lang hatten wir Dolmetscher. Das war natürlich leichter. Im Moment haben wir keine oder nur für wichtige Gespräche. Ja, entweder bringen die Eltern selber Dolmetscher mit oder mit Händen und Füßen (Interview 5, Zeile 109-111).“

Kategorie G	„Und da hab ich also irrsinnig viele interkulturelle Bücher. Das ist mir sehr wichtig (Interview 1, Zeile 81-82).“
--------------------	--

Tabelle 8: Ankerbeispiele (eigene Quelle)

Kategorien	Kodierregel
Kategorie A	tatsächliche Methoden bzw. Anwendungen
Kategorie B	Bezug auf die Schülerinnen und Schüler
Kategorie C	persönliche Ansichten und Einstellungen, Verhalten der Lehrperson
Kategorie D	eindeutige Antworten zum Thema
Kategorie E	ausschließlich Informationen über die Fluchterfahrung
Kategorie F	allgemein; Wissen über Flucht nicht miteinbezogen
Kategorie G	konkrete Antworten und Alternativen zur Kinderliteratur

Tabelle 9: Kodierregeln (eigene Quelle)

5.2 Deskriptive Beschreibung der Ergebnisse

In einer qualitativen Analyse besteht die Möglichkeit, dass „quantitative Begriffe“ vorkommen. Quantitative Verfahren können zur Hilfe herangezogen werden. Die Arbeit mit der qualitativen Inhaltsanalyse kann auch ohne „Quantifizierungen“ erfolgen. Beim Einsatz von Quantifizierungen bestehen Schrittmodelle und eine strenge Trennung (Vgl. Mayring, 2015).

Das untenstehende Diagramm gibt Auskunft über die Häufigkeit der genannten Wörter je Interviewpartnerin beziehungsweise Interviewpartner. Die Häufigkeit der Wörter wurde aufgrund der inhaltlichen Relevanz in Verbindung mit den theoretischen Grundlagen hervorgehoben. Abwandlungen eines Wortes, wie Adjektive, Verben oder Kompositionen,

sowie der sinngemäße Gebrauch wurden in der Häufigkeitsauszählung berücksichtigt. Der Fokus wurde auf den Umgang, die Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrperson gelegt. Auf der y-Achse sind die ausgewählten erwähnten Wörter der Befragten ersichtlich. Die x-Achse bildet die Anzahl der Wörter je Interviewpartnerin beziehungsweise Interviewpartner ab. Die Legende zeigt die Befragten und ordnet die verschiedenen Farben den jeweiligen Teilnehmerinnen beziehungsweise dem Teilnehmer zu.

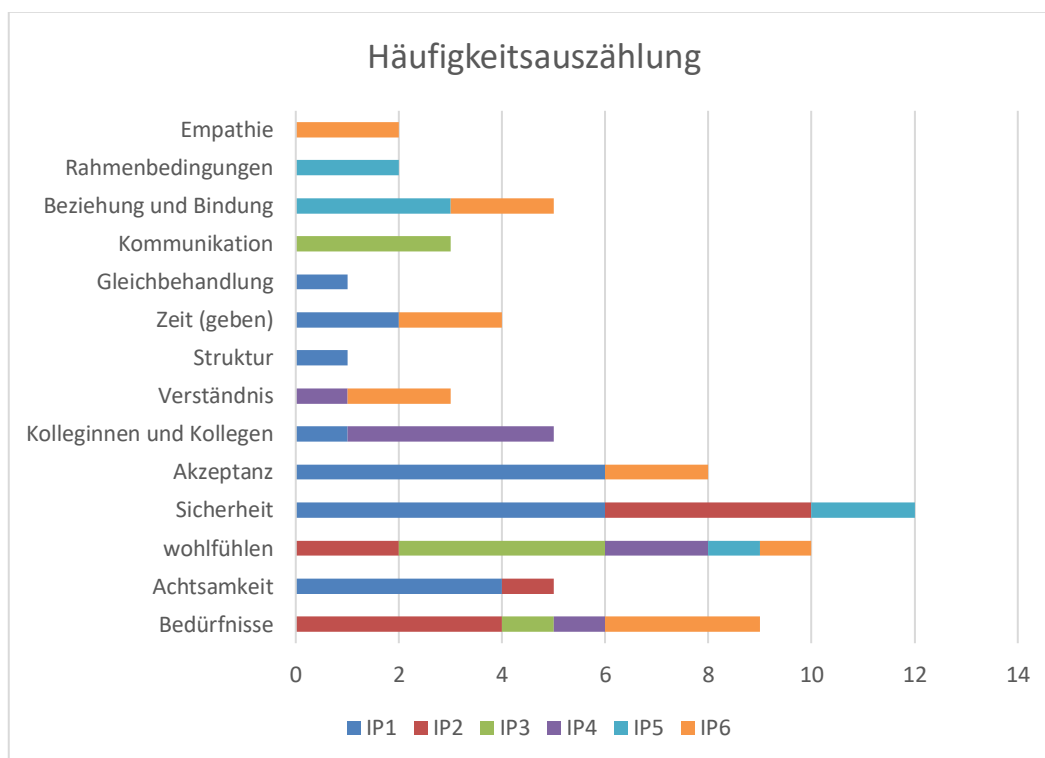


Abbildung 9: Balkendiagramm – Häufigkeitsauszählung (eigene Quelle)

Im Laufe der Interviews wird das Wort „Sicherheit“ am häufigsten erwähnt. Die Wörter „Gleichbehandlung“ und „Struktur“ kommen nur einmal im Zuge eines Interviews vor. Nur eine der interviewten Personen hat das Wort „Kommunikation“ bezogen auf die Schülerinnen und Schüler geäußert. Den Begriff „wohlfühlen“ haben fünf von sechs der befragten Lehrpersonen genannt.

Die Kodierhäufigkeit wird mithilfe von Diagrammen im Folgenden dargestellt. Die Häufigkeit der verschiedenen Kategorien wird nur bezogen auf die Hauptkategorien ausgezählt. Für die Bearbeitung wurde das Programm „QCAmap“ verwendet.

Die Interviewteilnehmerinnen und der Interviewteilnehmer haben in Summe die Inhalte der Kategorie B am häufigsten angeführt. In der Kategorie G wurden am wenigsten passende Textabschnitte zugeordnet. Nahezu 40 Textpassagen zählen zur Kategorie C, wobei die Kategorie D und die Kategorie E den Wert von zwanzig nicht erreichen. Die Zuordnung von über 30 markierten Stellen erfolgte in der Kategorie A. Die Kategorie F umfasst eine Anzahl von 25 genannten Inhalten.

Die höchste Anzahl der Textabschnitte in der Kategorie B hat die vierte Lehrperson. Diese Lehrperson weist zudem in der Kategorie C den höchsten Wert auf und hat am wenigsten Äußerungen in der Kategorie E getätigt. An zweiter Stelle der ersten und vierten interviewten Lehrperson stehen die Inhalte der Kategorie C. In der Kategorie F und Kategorie G haben die zweite und die dritte befragte Lehrperson die wenigsten Antworten gegeben, wobei die zweite Lehrperson verglichen mit der dritten Lehrperson eine geringere Anzahl in diesen Kategorien anführt. In der Kategorie G haben die zweite, die fünfte und die sechste Lehrperson sehr wenig berichtet. Der gleiche Wert wurde bei der fünften Lehrperson in der Kategorie C dokumentiert. Bei der sechsten Lehrperson steht die Kategorie F an zweiter Stelle, gefolgt von der Kategorie C. Für die Interpretation konnten die meisten Inhalte für die Kategorie A von der ersten Lehrperson und für die Kategorie E von der dritten Lehrperson herangezogen werden. Die sechste Lehrperson schilderte am meisten Inhalte für die Kategorie F. In den Kategorien D und G liegen die Werte aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter fünf markierten Textpassagen.

5.3 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

5.3.1 Kategorie A: Methoden zur Integration

Bei der Einbindung in die Klassengemeinschaft von nichtgeflüchteten und geflüchteten Kindern sind keine Unterschiede zu erkennen. Die Inhalte der Interviews zu diesem Bereich zeigen, dass die Möglichkeiten der Integrationsmethoden von der Tätigkeit der Lehrperson abhängig sind. Das heißt, dass eine klassenführende Lehrperson beispielsweise auf die Klassengemeinschaft achtet und andere Gelegenheiten nutzen kann als eine Lehrperson, die für Kleingruppen zuständig ist. Bei den unterschiedlichen Zusammensetzungen der

Kinder in den Gruppen werden andere Prioritäten verfolgt. Im Sprachförderkurs steht das Erlernen der Sprache im Vordergrund. Für alle Lehrpersonen ist es in erster Linie wichtig, dass sich die Kinder in der Schule wohlfühlen. Dieses Zitat soll als Veranschaulichung dienen: „... mir persönlich ist ganz wichtig, dass die Kinder gerade am Anfang einen guten Start haben und die Schule als sicheren Hafen sehen, und da ist es mir eben sehr wichtig, dass jedes Kind neu, also oder ob's die Sprache kann oder nicht ... (Interview 1, Zeile 18-20).“ Die Schule als Ort der Sicherheit und die Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrperson, die einen positiven Beziehungsaufbau unterstützen, werden im Zuge der Arbeit erfasst (siehe Kapitel 2.4.1.2 und 2.4.1.3). Die Herangehensweisen während der Einbindungsphase werden von den klassenführenden Lehrpersonen konkret beschrieben. Drei Lehrpersonen berichten über Vorstellungsrunden in den ersten Wochen. Dabei wird auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder geachtet. Eine Lehrperson, die keine Klassenführung übernommen hat, gibt explizit an, dass sie nicht über den Fluchthintergrund mit den Kindern spricht. Nur in dem Fall, dass das Kind von sich aus das Bedürfnis hat, sich mit jemandem darüber zu unterhalten, wird der Fluchthintergrund thematisiert. Die anderen Kinder unterstützen die neu angekommenen Schülerinnen und Schüler in der Anfangsphase. Ein verständnisvoller, achtsamer und respektvoller Umgang miteinander und gegenseitige Akzeptanz werden als Voraussetzungen angeführt. Die Schule soll den Kindern Sicherheit geben. Zusätzlich wird die Bedeutung des Beziehungsaufbaues zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern angeführt. Ein transparentes Unterrichtsgeschehen gibt den Kindern einen Einblick und eine Struktur. Zu diesem Punkt wird folgende Textpassage angeführt: „Rahmenbedingungen, die immer die gleichen sind. Eine gewisse Sicherheit, die die Kinder haben. Dass sie auch wissen, das passiert am Vormittag. Das ist immer so. Ich kann mich auf die Lehrerin verlassen oder eben gute Beziehung aufbauen zum Kind, wie gesagt. Das ist am wichtigsten (Interview 5, Zeile 99-102).“ Im Kapitel 2.4.1.1 Aufgaben und Herausforderungen der Schule wird die Bedeutung der positiven schulischen Beziehungserfahrung und des strukturellen Ablaufs hervorgehoben. Die Gemeinsamkeiten der empirisch erforschten Inhalte und der Theorie in Bezug auf die Sicherheit, den Beziehungsaufbau, den Umgang miteinander und die strukturellen Vorgaben sind weitreichend gegeben. Die genannten Bereiche der interviewten Lehrpersonen decken sich mit den theoretischen Hintergründen ab.

5.3.2 Kategorie B: Konfliktsituationen und Verhalten

Aufgrund der erhobenen Daten wurde herausgefunden, dass die befragten Lehrpersonen im Allgemeinen bei den Verhaltensweisen und beim Verhalten in Konfliktsituationen keine deutlichen Unterschiede registrieren. Es folgt eine Textpassage, welche die Interpretationsgrundlage darstellt: „Hat niemand anders reagiert. Auch nicht bedrohlich oder Gewalt oder nichts von all dem, nein (Interview 6, Zeile 78-79).“ Die Kinder sind individuell sehr unterschiedlich und jedes Kind geht auf seine Weise mit bestimmten Situationen um. Die theoretischen Hintergründe zu dieser Kategorie besagen, dass sich traumatische Erfahrungen bei Kindern sehr unterschiedlich auswirken können (siehe Kapitel 2.3.3.1).

5.3.2.1 Unterkategorie 1: Spezielle Konfliktsituationen bei Kindern mit Fluchterfahrung

Eine Lehrperson, die nicht klassenführend ist, kann über keine Konfliktsituationen berichten. Die Erfahrungen einer Lehrperson über Konfliktsituationen sind insofern dadurch gekennzeichnet, dass die Wahrscheinlichkeit von gewalttätigen Reaktionen bei Kindern aufgrund der Sprachbarrieren beziehungsweise der geringeren sprachlichen Ausdrucksfähigkeit vorhanden ist. Bei den Konfliktsituationen, die genannt wurden, kann nicht zugeordnet werden, ob die Verhaltensweisen auf den Fluchthintergrund zurückzuführen sind. Eine weitere Lehrperson erwähnt, dass Diskussionen bei bestimmten Kindern mit Fluchthintergrund häufiger sind. Diesen liegt jedoch laut Angaben dieser Interviewpartnerin die Mentalität zugrunde. Im Kapitel 2.4.1.5 Kulturelle Unterschiede und Elternarbeit wird anhand eines Beispiels die Notwendigkeit, die kulturellen Einstellungen zu kennen, aufgezeigt.

5.3.2.2 Unterkategorie 2: Spezielle Verhaltensweisen bei Kindern mit Fluchterfahrung

Zwei Interviewpartnerinnen erwähnen, dass sie jeweils ein Kind in der Klasse hatten, welches empfindlich und ängstlich auf laute Geräusche reagierte. Eine dieser beiden Lehrpersonen gibt an, dass das Verhalten mit Sicherheit auf der Kriegserfahrung beruht. Eine Lehrperson sammelte Erfahrungen mit einem Kind, welches auffälliger war als die anderen Kinder in dieser Klasse. Dieses Kind war wiederholt bei Konfliktsituationen

beteiligt und hatte oftmals das Gefühl ungerecht behandelt zu werden. Ein weiteres Kind wurde von einer der Befragten erwähnt, welches beim Lernen besondere Verhaltensweisen wie Abneigung und Frust zeigte und bei spielerischen Methoden eine größere Motivation aufwies. Die Symptome der Ängstlichkeit können laut Literatur mit einer traumatischen Erfahrung verbunden sein. Beim Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten wird von der Lehrperson eine pädagogische Grundhaltung verlangt, welche die Verhaltensweisen und Bedürfnisse der Kinder reflektiert wahrnimmt (siehe Kapitel 2.4.1.1).

5.3.2.3 Unterkategorie 3: Innerschulische und externe Unterstützung

Die Inhalte der Interviews zeigen, dass die Kommunikation und Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen hilfreich für die gegenseitige Unterstützung bei herausfordernden Situationen sind. Bei drei Interviews kam dieser Bereich deutlich heraus. Im Zuge dieser drei Befragungen wurden auch die Absprachen mit der Schulleitung angeführt. Die befragten Lehrpersonen erwähnen unterschiedliche externe Anlaufstellen, wie etwa Psychologen, die bei Bedarf einbezogen werden. In dieser Kategorie ist die Länge der Antworten bei allen sechs Lehrpersonen sehr ausführlich. Konkrete Konfliktsituationen bezogen auf ein einzelnes Kind, das anonym blieb, konnten von zwei Lehrpersonen beschrieben werden.

5.3.3 Kategorie C: Verhalten/Haltung der Lehrperson

Im Zuge der Interviews wurde die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und der Wohlfühlaspekt in der Schule beziehungsweise in der Klasse am häufigsten genannt. Die Sicherheit, die Akzeptanz, das Zeit geben, ein empathisches Verhalten und der Beziehungsaufbau wurden von den befragten Lehrpersonen als bedeutend für den Umgang in der Klasse beschrieben. Zum Bereich der Sicherheit werden in der Literatur im Kapitel 2.4.2 Möglichkeiten aufgezeigt, die zur Vermittlung von einem Gefühl der Sicherheit etwas beitragen können. Ein stabiler Beziehungsaufbau benötigt Zeit. Kommt ein Kind mit Fluchterfahrungen neu in die Klasse, unterstützen die anderen Kinder im Idealfall das Kind. Vier der befragten Lehrpersonen erwähnen explizit die Hilfestellung beziehungsweise die Akzeptanz der Mitschülerinnen und Mitschüler. Ein achtsamer Umgang untereinander und

ein gegenseitiges Verständnis ist sehr wichtig. Jedes Kind soll als Individuum wahrgenommen und angenommen werden beziehungsweise alle Kinder sollen sich wohlfühlen. Bei der Einbindung in die Klassengemeinschaft führen zwei Lehrpersonen die Bedeutung von Gesprächen mit den Kindern an. Eine der befragten Lehrpersonen gibt an, dass es an der Schule Auszeitplätze für die Kinder gibt, wo auch Gespräche bei Problemen geführt werden. Die Unterstützung, der Halt, das Verständnis, die Achtsamkeit und weitere von den befragten Lehrpersonen erwähnte relevante Aspekte für den Umgang mit den Kindern werden auch in der Literatur festgehalten und sind im Kapitel 2.4.2 einzusehen.

5.3.3.1 Unterkategorie 1: Verhalten in speziellen Situationen

Bei einem panischen oder ängstlichen Verhalten erwähnen zwei befragte Lehrpersonen, dass versucht wird, solche Situationen seitens der Lehrperson zu lenken beziehungsweise zu vermeiden. Zeigt ein Kind ein introvertiertes Verhalten, wird von einer Lehrperson die Vermittlung von Sicherheit und das geduldige Zuwarten genannt. Eine weitere Lehrperson hinterfragt das Verhalten und arbeitet in weiterer Folge mit positiven Verstärkungen. Bei einem traurigen Verhalten des Kindes ist je nach Hintergrund beziehungsweise nach Bekanntheit des Hintergrundes eine gewisse Toleranz von Bedeutung. Bei Bedarf kann dem Kind Nähe gegeben werden. Die Akzeptanz und der Wohlfühlaspekt werden dabei wieder genannt. Eine Lehrperson spricht über das besondere Anliegen von Gesprächen. Verhält sich ein Kind wütend, wird zweimal erwähnt, dass die Gefühle nicht unterdrückt werden sollen, sondern den Gefühlen Raum gegeben werden soll. Eine Lehrperson merkt an, dass in solchen Situationen das Einbringen von Ruhe wichtig ist. Um den Theoriebezug herstellen zu können, wird auf das Kapitel 2.4.2.1 verwiesen. Der Begriff „empathische Grundhaltung“ wird in diesem Zusammenhang genannt. Das Verhalten eines Kindes hat die Wurzeln in den jeweiligen Bedürfnissen.

5.3.3.2 Unterkategorie 2: Fortbildungen und Ausbildungen

Bezüglich der Ausbildung führen zwei Lehrpersonen an, dass sie die DAZ-Ausbildung haben. Eine dieser Lehrpersonen hat sich privat bei der Unterstützung von geflüchteten Kindern sehr engagiert und eigene Erfahrungen gesammelt. Eine dritte Lehrperson gibt an, dass sie einen Lehrgang zum Thema „Migration – Asyl – Schule“ absolviert hat. Ausschlaggebend

für eine erfolgreiche Arbeit mit geflüchteten Kindern ist die Auseinandersetzung mit der Materie im Vorfeld, um sich Hintergrundwissen anzueignen. Zu dieser Kategorie konnten mehr Antworten von Lehrpersonen mit einer Klassenführung zugeordnet werden. Der Kreis von der Theorie und den Ergebnissen aus der Praxis beziehungsweise der Interviews kann somit geschlossen werden, da sich die Bestandteile grundsätzlich decken.

5.3.4 Kategorie D: „Transgenerationale Weitergabe“

Der Begriff „Transgenerationale Weitergabe“ war keiner der interviewten Lehrpersonen bekannt. Von den sechs Befragten würden sich fünf für eine Fortbildung zu diesem Thema interessieren. Die meisten sind anscheinend mit der Fragestellung „Gibt es Ihrer Meinung nach Strategien, die die Lehrkräfte anwenden können, um zur Prävention der ‚Transgenerationalen Weitergabe‘ an die nächsten Generationen etwas beizutragen?“ etwas überfordert. Die Ansichten und Einstellung bezüglich der Anwendung von Strategien in der Schule zur Prävention der transgenerationalen Weitergabe haben eine große Reichweite und sind sehr unterschiedlich. Eine Lehrperson gibt an, dass Strategien zur Prävention der transgenerationalen Weitergabe von Trauma in der Schule möglich sind. Diese Lehrperson kann zum Zeitpunkt des Interviews aber keine konkreten Strategien angeben. Die Bedeutung der Kommunikation wird von einer befragten Lehrperson genannt. Eine Interviewpartnerin spricht von einem jahrelangen Prozess der Traumabewältigung und kann keine Strategien für die Schule anführen. Im Kapitel 2.1.1.1. wird der Beginn und Grund des Aufkommens der Bedeutung der transgenerationalen Weitergabe erklärt. Im Zuge dieser empirischen Untersuchung wurden keine expliziten Methoden zur Prävention der transgenerationalen Weitergabe in der Schule gefunden. Aufgrund dessen werden im Kapitel 2.4.3 Methoden für den Umgang mit traumatisierten Kindern mögliche Projekte erläutert, die in der Schule für den Umgang mit traumatisierten Kindern vorgeschlagen werden. Zudem wurde im Rahmen der Literaturrecherche ein außerschulisches Präventionsprogramm zur transgenerationalen Weitergabe von Traumatisierungen gefunden. Deshalb wird an dieser Stelle auf den SAFE®-Kurse für traumatisierte Mütter verwiesen, welcher im Kapitel 2.1.2.4 beschrieben wird (Vgl. Marianne Rauwald et al., 2013).

5.3.5 Kategorie E: Wissen über Fluchterfahrung

Das Wissen über die Fluchterfahrung ist bei den ausgewählten Lehrpersonen sehr unterschiedlich. Manche Lehrpersonen wissen nichts über die Flucht oder nur sehr wenig. Die Lehrpersonen, die über die Fluchterfahrung Bescheid wissen, geben an, dass sie die Informationen von den Eltern haben oder die Kinder ihre Geschichten erzählen. Eine Befragte konnte die Erfahrung sammeln, dass sich die meisten Kinder Jahre später öffnen und über die Erlebnisse während der Flucht berichten. Die Spannweite in dieser Kategorie ist sehr groß. Die Antworten der Interviewpartnerinnen und des Interviewpartners in dieser Kategorie wurden in wenigen Worten gegeben. Im Kapitel 2.3.3.1 werden Merkmale von Trauma bei Kindern angeführt. Unter anderem wird erwähnt, dass traumatisierte Kinder „Erinnerungen an Gedanken und Gefühle“ vermeiden, um sich selbst zu schützen. Die Erinnerungen an die traumatischen Erlebnisse sind bei den meisten Kindern vorhanden und mit lebhaften Beschreibungen verbunden. Außerdem wird im Kapitel 2.4.2.1. angemerkt, dass die Pädagoginnen und Pädagogen über die Bedürfnisse der Kinder Bescheid wissen sollten, damit diesen Sicherheit geboten werden kann.

5.3.6 Kategorie F: Elternkommunikation

Von den befragten Lehrpersonen werden verschiedene Möglichkeiten für die Elternkommunikation erwähnt. Eine Lehrperson führt die Kommunikation in der englischen Sprache an. Des Weiteren werden mehrere Apps und deren Übersetzungsfunktionen genannt. Die Einstellung der Eltern zur Schule ist zum Großteil positiv und sie zeigen Dankbarkeit. Jedoch gibt es auch Eltern, die laut Einschätzung der Lehrpersonen eine gegenteilige Einstellung haben. In einem Interview wurden folgende Aussagen getroffen: „Ja, mit manchen mehr, mit manchen weniger. Manche Eltern waren halt so bemüht und lieb und nett und glücklich und fröhlich und wollten alles richtig machen, wie es in Österreich so abgeht. Also, die wollten sich vom ersten Tag an integrieren, damit ihr Kind überhaupt jetzt die Chance hat. Und die anderen, ja denen wars halt wurscht. Weil in dem Land Schule auch Schule ist, und nichts mit den Eltern zu tun hat, gar nichts (Interview 6, Zeile 234-238).“ Das Kapitel 2.4.1.5 hat „Kulturelle Unterschiede und Elternarbeit“ zum Thema. Jede Kultur hat ihr eigenes Schulsystem und eine andere Einstellung zur Schule.

Daher ist es wichtig, die Eltern mit dem österreichischen Schulsystem vertraut zu machen und ihnen zu vermitteln, dass sie laufend über ihre Kinder informiert werden. Von Anfang an soll die Kooperation mit den Eltern regelmäßig sein und gefördert werden.

5.3.6.1 Unterkategorie 1: Externe Unterstützung

Drei der interviewten Lehrkräfte geben die Unterstützung durch Dolmetscherinnen und Dolmetscher bei Sprachbarrieren an. Die Empfehlungen der Literatur verdeutlichen die Notwendigkeit von Vorschlägen zu außerschulischen Unterstützungsangeboten seitens der Schule.

5.3.7 Kategorie G: Verwendung von Kinderliteratur

Drei der interviewten Lehrpersonen führen an, dass sie keine Kinderliteratur zum Thema „Fluchterfahrung“ verwenden. Eine Lehrperson erwähnt den Einsatz von interkulturellen Büchern. Ein Interviewpartner spricht die außerschulischen Experten an, die diesbezüglich eine gute Ausstattung aufweisen. Eine weitere Lehrperson bestätigt die Verwendung von Kinderliteratur. An dieser Schule wurde eine kleine Bibliothek eingerichtet, die für alle Lehrpersonen zugänglich ist. Im Zusammenhang mit der Verwendung der Kinderliteratur antwortete diese Lehrperson wie folgt: „Und wir haben uns damals eine kleine feine Bibliothek angelegt, in der Schule, unsere Leiterin und Kolleginnen mit Literatur, für Kinderliteratur, die dieses Thema aufgreift. Ja, das haben wir sofort gemacht und sind auch wie so einen kleinen Schatz, haben wir das wirklich von Klasse zu Klasse weitergeben, für alle da (Interview 4, Zeile 153-156).“ Die Ergebnisse dieser Kategorie lassen erkennen, dass die Nutzung von Literaturangeboten sehr abweichend ist. Die Relevanz der Verwendung von Kinderliteratur und die damit verbundenen Unterstützungen von Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrungen sowie Traumatisierungen werden im Kapitel 2.4.4 erläutert. Der theoretische Hintergrund zeigt eine Liste mit Beschreibungen von Literaturmöglichkeiten für die Anwendung in der Primarstufe auf.

5.4 Methodenkritik

In Anbetracht der Stichprobe im Laufe der Interviews, welche sechs Lehrpersonen umfasst, kann keine Verallgemeinerung für die gesamte Lehrerpapulation gezogen werden. Es können jedoch die erhobenen Daten der befragten Lehrpersonen herangezogen werden, um die Forschungsfrage zu beantworten.

Die Selektion der Stichproben beschränkte sich auf Lehrpersonen, die in ihrer Berufslaufbahn mit Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrungen in Kontakt gekommen sind. Im Laufe des Prozesses konnte festgestellt werden, dass bei der Auswahl der Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer eine Beschränkung auf ausschließlich klassenführende Lehrpersonen im Vorfeld vorgenommen werden sollte. Bei bestimmten Kategorien konnten nur wenig Inhalte von den Lehrpersonen, die keine Klassenführung angegeben haben, ausgewertet werden.

Aufgrund der aktuellen Pandemie und der Problematik, die Befragung ‚Face-to-Face‘ durchzuführen, wurden die Interviews telefonisch abgewickelt. Die Vorteile einer telefonischen Befragung sprechen hinsichtlich der aktuellen Situation für sich. Die Kontaktaufnahme und die Terminvereinbarungen verliefen unkompliziert. Die Organisationen und Vorbereitungen der technischen Geräte waren mit Schwierigkeiten verbunden. Durch die Abhängigkeit der Telefonverbindung entstanden Unterbrechungen, die bei der Aufzeichnung und Transkription Lücken hinterließen. Ein persönliches Treffen mit den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern ist – wenn es die epidemiologische Lage zulässt – zu bevorzugen. Die Interviewerin beziehungsweise der Interviewer kann ausführlicher auf das Gegenüber eingehen und ein Beziehungsaufbau findet statt. Die Mimik und Gestik können zusätzlich zur Interpretation herangezogen werden, während bei einer telefonischen Durchführung nur die Lautstärke, Geschwindigkeit, die Töne der Stimme sowie die Stimmlage beachtet werden können.

Die parallele Vorgehensweise der Bearbeitung des Kapitels 2.4 Die Bedeutung der Schule in Bezug auf Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrung und die transgenerationale Weitergabe

von Traumata und der Interviewdurchführung stellte sich als sinnvoll heraus, da inhaltliche Anpassungen parallel erfolgen konnten.

Bei künftigen Studien bieten sich Interviews mit Expertinnen und Experten im Bereich der Traumapädagogik an, um die Erweiterung von Sichtweisen und wissenschaftlichen Begründungen seitens der Expertinnen und Experten zu dieser Thematik zu ermöglichen. Somit würde eine Triangulation der Daten entstehen, welche zu einer höheren Datenvielfalt beiträgt.

6 Gesamtresümee und Empfehlungen

In diesem Kapitel wird ein Resümee über die gesamte Forschungsarbeit gezogen. Durch die Beschäftigung mit dieser umfangreichen Thematik können folgende Schlüsse gezogen werden.

Grundsätzlich ist es für die Arbeit mit traumatisierten Kindern wichtig, dass die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes eingehen, was in dieser Arbeit mehrmals hervorgehoben wird. Jedes Kind reagiert individuell auf besondere Erlebnisse oder Situationen. Es gilt darauf zu achten, die Vorgeschichte des Kindes möglichst optimal zu hinterfragen, um im Vorfeld Entscheidungen zur Vermeidung von unangemessenen Situationen treffen zu können. Aus den empirisch erhobenen Daten wird ersichtlich, dass die befragten Lehrpersonen zum Großteil keine genaue Kenntnis über die Fluchterfahrungen der Kinder haben. Es wird besonders auf die individuellen Bedürfnisse Rücksicht genommen, die in der Schule erkannt werden. Der traumasensible Unterricht beinhaltet unter anderem eine Unterrichtsgestaltung, die Angst auslösende Situationen oder Themen vermeidet. Dabei zeigt das pädagogische Verhalten Sensibilität, Verständnis und Wertschätzung. In der Stichprobe dieser Forschungsarbeit wurde die Empfindlichkeit auf laute Geräusche bei einzelnen Kindern genannt. Die pädagogische Haltung sollte darauf abzielen, den Kindern einen ruhigen Arbeitsalltag zu gewährleisten. Zudem steht das Sicherheitsbedürfnis der Kinder im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Schule wohlfühlen. Um ein sicheres Umfeld zu ermöglichen, sind wiederum die Einstellung und Verhaltensweisen der Lehrperson gefragt. Bezüglich dieses Aspektes ist das Sozialverhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler von Bedeutung. Eine Lehrperson kann den Kindern Sicherheit vermitteln, indem der Unterricht strukturiert aufgebaut ist und die Kinder sich orientieren können. In der Literatur wird ein sicheres Umfeld als Schutzfaktor beschrieben. Um in diesem Kapitel auf die transgenerationale Weitergabe einzugehen, wird angemerkt, dass das Alter der Kinder während eines traumatischen Erlebnisses eine Rolle spielt. Zu einer transgenerationalen Weitergabe kommt es, wenn die Verarbeitung eines Traumas seitens der Eltern nicht möglich ist. Im Schulalltag können Kinder aufgrund einer Traumatisierung Lernschwierigkeiten und Konzentrationsstörungen aufweisen. Kann eine Lehrperson einen solchen Zusammenhang erkennen, sollten Schulpsychologinnen beziehungsweise Schulpsychologen herangezogen oder außerschulische Angebote für die

Unterstützung der Kinder aufgezeigt werden. Die Auseinandersetzung mit der Literatur zu den Themen Flucht und Trauma kann den Schülerinnen und Schülern Identifizierungsmöglichkeiten bieten, was auch in den theoretischen Grundlagen beschrieben wird. Infolgedessen werden die anderen Kinder für diese Themen sensibilisiert. Das soziale Verhalten der Kinder wird dabei weiterentwickelt. Abschließend wird nochmals auf die große Bedeutung des Blickwinkels auf die individuellen Bedürfnisse des jeweiligen Kindes hingewiesen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die erkundeten Ergebnisse sind nur in der angeführten Stichprobe gültig. Die Forschungsfragen konnten beantwortet werden, wobei die Herangehensweisen in Bezug auf die traumasensible Integration von Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrungen der befragten Lehrpersonen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten aufweisen.

Die Beantwortung der Forschungsfrage *„Wie handeln Lehrpersonen bei der traumasensiblen Integration von Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrungen?“* erfolgt an dieser Stelle. Die Handlungen der Lehrpersonen sind in bestimmten Bereichen abhängig vom Tätigkeitsbereich der Lehrperson. Die Lehrkräfte, welche die Sprachförderkurse unterrichten, legen den Schwerpunkt der Inhalte auf das Erlernen der Sprache. Bei allen befragten Lehrpersonen stehen die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder im Mittelpunkt. Jedes Kind hat andere Gegebenheiten während der Flucht oder in der früheren Heimat erlebt. Die Kinder selbst besitzen unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und wählen andere Zugänge, um mit bestimmten Situationen umzugehen. Dennoch sind für eine Integration in einer neuen Klasse vor allem für Kinder mit traumatischen Erfahrungen eine sichere Umgebung, Akzeptanz und ein Beziehungsaufbau von großer Bedeutung. Die Forschungsfrage *„Was ist für die Kinder mit Fluchthintergrund in der Anfangsphase besonders wichtig?“* wird wie folgt beantwortet. In der Anfangsphase benötigen die Kinder Unterstützung seitens der Lehrperson sowie der Mitschülerinnen und Mitschüler. Die sprachlichen Hilfestellungen können von den Schülerinnen und Schülern in der Klasse beziehungsweise an der Schule oder durch eine Dolmetscherin beziehungsweise einem Dolmetscher erfolgen. Genügend Zeit zum Eingewöhnen in die neue Situation und in der neuen Umgebung soll den Kindern gegeben werden. Die individuellen Bedürfnisse müssen vor allem bei neuankommenden Kindern berücksichtigt werden. Durch einen strukturierten Unterricht haben die Kinder die Möglichkeit sich an die neuen Gegebenheiten zu gewöhnen. Bezüglich der Fragestellung *„Inwiefern werden die anderen Kinder für diese Thematik sensibilisiert?“* wurde herausgefunden, dass die Sensibilisierung der anderen Kinder teilweise durch Gespräche erfolgt, vorausgesetzt die Informationen sind im Vorhinein bekannt. Mit diesen Schülerinnen und Schülern wird die Thematik „Flucht“ und die besondere Achtsamkeit besprochen. Andere Lehrpersonen führen im Gegensatz dazu an, dass die Besprechung im

Vorfeld nicht stattfindet. Die befragten Lehrpersonen geben keine Methoden gezielt für die Prävention der transgenerationalen Weitergabe von Traumata an. Bezüglich Konfliktsituationen sind den Lehrpersonen keine speziellen Unterschiede von geflüchteten und nicht geflüchteten Kindern aufgefallen. Die Konfliktsituationen werden auf die individuellen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler bezogen. Im Verhalten zeigen einzelne betroffene Kinder Merkmale, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Fluchterfahrung zurückzuführen sind. Die Verwendung von Kinderliteratur explizit zum Thema Flucht und Traumatisierung erfolgt bei den ausgewählten Lehrpersonen zum Großteil nicht.

Es ist bei den befragten Lehrpersonen unterschiedlich, woher das Wissen über die Fluchterfahrung stammt. Teilweise berichten die Schülerinnen und Schüler selbst von ihren Erlebnissen, am häufigsten jedoch stammt das Wissen von den Eltern.

Wie es im pädagogischen Bereich weitreichend der Fall ist, kann auch speziell bei dieser Problemstellung kein ‚Rezept‘ ausgestellt werden. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten und Herangehensweisen, die in der Praxis auf das jeweilige Kind beziehungsweise auf die unterrichtete Klasse abgestimmt werden müssen.

Eine Stichprobenerweiterung könnte die Quantifizierung der Ergebnisse ermöglichen und die Aussagekraft erhöhen. Zu diesem Zeitpunkt gibt es Präventionsprogramme, die zur Prävention der transgenerationalen Weitergabe einen Beitrag leisten, jedoch keine speziellen Methoden für die Anwendung in der Schule. Zukünftige Forschungsmöglichkeiten können sich auf diesen Bereich festlegen, um Methoden zu generieren und zu beforschen.

Diese Arbeit soll einen theoretischen Überblick über die transgenerationale Weitergabe geben. Das Thema „Kinder mit Fluchterfahrungen“ und die damit verbundenen möglichen Traumatisierungen werden in Bezug auf den Umgang in der Schule genauer beleuchtet. Bei den Leserinnen und Lesern dieser Arbeit soll ein Bewusstsein für die Arbeit mit Traumatisierungen beziehungsweise mit Kindern mit Fluchthintergrund geschaffen werden. Sie werden auf die Grundlagen der transgenerationalen Weitergabe und auf den Umgang mit Kindern mit Fluchthintergrund sensibilisiert. Zusätzlich beinhaltet die Arbeit Literaturempfehlungen und didaktische Hinweise zur Verwendung von Kinderliteratur in der Praxis.

Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. D. D. h c P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (neu bearbeitete und erweiterte Edition). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Baer, U., & Frick-Baer, G. (2018). *Wie Traumata in die nächste Generation wirken. Untersuchungen, Erfahrungen, therapeutische Hilfen* (5. Aufl.). Semnos.
- Baierl, M. (2016). Mit Verständnis statt Missverständnis. Traumatisierung und Traumafolgen. In K. Frey, *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumann, M. (2018). *Wie wir Traumata an unsere Kinder weitervererben*. Aargauer Zeitung. Abgerufen am 20. November 2020 von <https://www.aargauerzeitung.ch/leben/leben/wie-wir-traumata-an-unsere-kinder-weitervererben-133722343>
- Bibliographisches Institut GmbH. (2020). *Duden | Shoah | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft*. Abgerufen am 12. Dezember 2020 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Shoah>
- Binder, E., & Chen. (2019). *Traumata hinterlassen Spuren*. Max-Planck-Gesellschaft. Abgerufen am 22. November 2020 von <https://www.mpg.de/13846531/traumata-hinterlassen-epigenetische-spuren>
- Brisch, K. H. (2012). Intergenerationale Bindungen, Trauma und Dissoziation. Ursachen, Therapie und Prävention. In M. Huber & R. Plassmann, *Transgenerationale Traumatisierung* (2. Aufl.). Junfermann Verlag.

- Brisch, K. H. (2013). Die Weitergabe von traumatischen Erfahrungen von Bindungspersonen an die Kinder. In M. Rauwald, *Vererbte Wunden: Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*. Beltz.
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen—Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017*.
- Caraffo, B., & von Abendroth, E. (2017). Große und kleine Notfälle in der Schule. Ideen für Prävention und Intervention bei Dissoziation. In D. Zimmermann, H. Rosenbrock, & L. Dabbert, *Praxis Traumapädagogik: Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern*. Beltz Juventa.
- Dauber, H. (2017). Die Perspektive der Humanistischen Pädagogik. Zum Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen in der Schule. In M. Jäckle, B. Wuttig, & C. Fuchs, *Handbuch Trauma—Pädagogik—Schule* (1. Aufl.). transcript.
- Deutscher Bundestag. (2016). *Transgenerationale Traumatisierung*. WD 1 - 3000 - 040/16. Abgerufen am 26. November 2020 von <https://www.bundestag.de/resource/blob/501186/5cab3d455ea7c85a1dfbd7ce458d499a/WD-1-040-16-pdf-data.pdf>
- Dittmar, V. (2013a). Spektrum akuter und chronischer posttraumatischer Störungsbilder. In U. Beckrath-Wilking, M. Biberacher, & R. Wolf-Schmid, *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik: Ein Handbuch zur Psychotraumatologie im beraterischen & pädagogischen Kontext* (1. Aufl.). Junfermann Verlag.
- Dittmar, V. (2013b). Traumadefinitionen und Typologie von Traumatisierungen. In U. Beckrath-Wilking, M. Biberacher, & R. Wolf-Schmid, *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik: Ein Handbuch zur Psychotraumatologie im beraterischen & pädagogischen Kontext* (1. Aufl.). Junfermann Verlag.

- Dubois, C. K. (2013). *Akim rennt* (T. Scheffel, Übers.; 7. Aufl.). Moritz Verlag.
- Ewers, H.-H. (2018). Welche Rolle spielt die Kinder- und Jugendliteratur in der Geschichte von Kindheit und Jugend? In E. Matthes & B. Bannasch, *Kinder- und Jugendliteratur: Historische, erzähl- und medientheoretische, pädagogische und therapeutische Perspektiven* (2. Aufl.). Waxmann.
- Fischer, V. (2018). Migration—Herausforderung für die Eltern- und Familienbildung. In N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen: Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. W. Kohlhammer GmbH.
- Görges, H.-J., & Hantke, L. (2012). *Handbuch Traumakompetenz: Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik*. Junfermann Verlag GmbH.
- Henkel, J. (2018). *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (N. Neuß, Hrsg.). W. Kohlhammer GmbH.
- Hodaie, N. (2020). Interkulturalität. In T. Kurwinkel, P. Schmerheim, & S. Jakobi, *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (1. Aufl.). J.B. Metzler.
- Höflich, S. (2018). Traumasensibler Unterricht. Die Bedeutung einer traumapädagogischen Grundhaltung in der Schule. *R&E-Source*, 9. Abgerufen am 21. Februar 2021 von <http://journal.ph-noe.ac.at>
- Huber, M. (2012). Grundregeln in der Arbeit mit Komplextraumata. In *Transgenerationale Traumatisierung* (2. Aufl.). Junfermann Verlag.
- Hüther, G. (2015). Die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen im Kindesalter auf die Hirnentwicklung: Das allgemeine Entwicklungsprinzip. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge, *Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (5. Aufl.). Klett-Cotta.

- Imm-Bazlen, U. (2017). Bindungssicherheit und Vertrauen aufbauen. In U. Imm-Bazlen & A.-K. Schmiege, *Begleitung von Flüchtlingen mit traumatischen Erfahrungen*. Springer-Verlag.
- Jachertz, A., & Jachertz. (2013). *Kriegskinder. Erst im Alter wird oft das Ausmaß der Traumatisierungen sichtbar*. Deutsches Ärzteblatt. Abgerufen am 15. Dezember 2020 von <https://www.aerzteblatt.de/archiv/136946/Kriegskinder-Erst-im-Alter-wird-oft-das-Ausmass-der-Traumatisierungen-sichtbar>
- Jäckle, M. (2017). Zur Topographie der Vulnerabilität. Eine schultheoretische Betrachtung. In B. Wuttig & C. Fuchs, *Handbuch Trauma—Pädagogik—Schule*
- Janello, K. (2018). *Kinder auf der Flucht - Geschichten aus dem Leben: Eine Unterrichtsreihe zum Thema Migration und Toleranz*. Verlag an der Ruhr.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung* (A. Gold, C. Rosebrock, R. Valtin, & R. Vogel, Hrsg.; 4. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH.
- Kaminer-Zamberk, E. I. (2013). Die Folgen der Shoah in der Zweiten Generation. In Marianne Rauwald, *Vererbte Wunden: Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*. Beltz.
- Kammerstätter, J., & Diesenberger, N. (2019). *Das Erbe lebt trotz traumatisierter Familien und deformierender Geschichtsbilder*. Queiser GmbH.
- Kaplan, S. (2017). Child Survivors von Genoziden: Traumabezogene Affekte und Schwangerschaft. In *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Klütsch, V., & Reich, G. (2012). *Die mehrgenerationale Weitergabe von Traumatisierungen – empirische und familiendynamische Perspektiven*. Abgerufen am 19. November 2020 von http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3692/1/Kluetsch_PdKK_2012_8.pdf
- Kobald, I. (2015). *Zuhause kann überall sein* (T. Kröll, Übers.; 2. Aufl.). Knesebeck.
- König, L. (2020). *Trauma und Bindung in der Kindheit. Grundwissen für Fachkräfte der frühen Bildung*. W. Kohlhammer GmbH.
- Krempin, M., & Mehler, K. (2017). *Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule*. Beltz.
- Kucharz, D. (2019). Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer. In M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis*. Beltz.
- Lackner, R. (2006). *Wie Pippa wieder lachen lernte: Fachliche Hilfe Für Traumatisierte Kinder*. Springer.
- Laucht, M. (2015). Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge, *Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (5. Aufl.). Klett-Cotta.
- Lennertz, I. (2011). *Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern. Erfahrungsverarbeitung bosnischer Flüchtlingskinder in Deutschland* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maercker, A., & Pielmaier, L. (2015). Risikofaktoren, Resilienz und posttraumatische Reifung. In *Handbuch der Psychotraumatologie* (2. Aufl.). Klett-Cotta.

- Marianne Rauwald, Becke, S., Hartmann, L., & Brisch, K. H. (2013). Prävention transgenerationaler Weitergabe von Traumatisierungen. SAFE®-Kurse für traumatisierte Mütter. In *Vererbte Wunden: Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*. Beltz.
- Marmon, U. (2017). *Mein Freund Salim*. Magellan.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe, 12., aktualisierte Edition). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., neu ausgestattete, überarbeitete Edition). Beltz.
- Maywald, J. (2018). Belastungen geflüchteter Kinder. In N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen: Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. W. Kohlhammer GmbH.
- Möhler, E. (2020). *Transmission von Trauma. Zur Psychodynamik und Neurobiologie dysfunktionaler Eltern-Kind-Beziehungen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pillhofer, C. (2017). Meine Gefühle—Ein Grundschulprojekt zur Förderung der Selbstwahrnehmung. In D. Zimmermann, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.
- Plassmann, R. (2012). Transgenerationale Traumatisierung im stationären Rahmen. Einige Beobachtungen und einige grundsätzliche Überlegungen. In *Transgenerationale Traumatisierung* (2. Aufl.). Junfermann Verlag.
- Quack, E., & Fremmer, M. (2017). Schule als Lern- und Lebensraum für Jugendliche mit biographischen Verletzungen. Über die Aufgaben und Herausforderungen von Lehrkräften. In M. Jäckle, B. Wuttig, & C. Fuchs, *Handbuch Trauma—Pädagogik—Schule* (1. Aufl.). transcript.

- Rauwald, M., & Quindeau, I. (2013). Mechanismen der transgenerationalen Weitergabe elterlicher Traumatisierung. In Marianne Rauwald, *Vererbte Wunden: Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*. Beltz.
- Redondo, S. G., & Wimmer, S. (2016). *Am Tag, als Saída zu uns kam* (4. Aufl.). Peter Hammer Verlag.
- Rickmeyer, C., Hettich, N., Lebiger-Vogel, J., Leuzinger-Bohleber, M., & Meurs, P. (2019). Was können wir aus frühen Präventionsansätzen für den Umgang mit Trauma in der Schule lernen? Impulse für Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund und ihre Lehrkräfte. In M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis*. Beltz.
- Sacher, W., & Johannsen, J. (2019). Kultursensible Elternarbeit. In M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis*. Beltz.
- Sänger, R., & Udolf, M. (2013). Transgenerationale Traumaweitergabe im Kinder- und Jugendhilfesystem – Auswirkungen und Umgang. In Marianne Rauwald, *Vererbte Wunden: Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*. Beltz.
- Sanna, F. (2016). *Die Flucht* (T. Bodmer, Übers.; 3. Edition). NordSüd Verlag.
- Scherwath, C., & Friedrich, S. (2012). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. Reinhardt, Ernst.
- Schickedanz, H. (2012). Die Bedeutung der Epigenetik bei der transgenerationalen Weitergabe von (Kinderheits-)Traumen und deren Folgen. In *Transgenerationale Traumatisierung* (2. Aufl.). Junfermann Verlag.
- Schmieg, A.-K. (2017). Hintergrundwissen. Zahlen und Fakten. In U. Imm-Bazlen & A.-K. Schmieg, *Begleitung von Flüchtlingen mit traumatischen Erfahrungen*. Springer-Verlag.

- Schwarzer, G., & Jovanovic, B. (2015). *Entwicklungspsychologie der Kindheit* (M. Hasselhorn, S. Schneider, & W. Kunde, Hrsg.). W. Kohlhammer GmbH.
- Shah, H. (2017). Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule. In I. Quindeau & M. Rauwald (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen: Traumapädagogische Konzepte für die Praxis*. Beltz Juventa.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (1. Aufl.). Spektrum Akademischer Verlag.
- Unfried, N. (2013). Biologische und neurobiologische Hintergründe der Traumatisierung. In Marianne Rauwald, *Vererbte Wunden: Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*. Beltz.
- UNHCR. (2019). *Zahlen im Überblick*. UNHCR Österreich. Abgerufen am 20. Jänner 2021 von <https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/zahlen-im-ueberblick>
- UNO Flüchtlingshilfe. (2020). *Jahresbilanz. Trauriger Rekord*. Abgerufen am 20. Jänner 2021 von <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/aktuelles/news/uebersicht/detail/artikel/trauriger-rekord/>
- Walter, J., & Hümpel, A. (2017). *Epigenetik: Implikationen für die Lebens- und Geisteswissenschaften*. Nomos.
- Welz, L. (2020). Zum 27. Januar 2020. Hilfe für traumatisierte Überlebende des Holocaust und ihre Nachkommen doppelt so hoch wie noch vor zehn Jahren. *AMCHA*. Abgerufen am 14. Dezember 2020 von <http://amcha.de/zum-27-januar-2020-hilfe-fuer-traumatisierte-ueberlebende-des-holocaust-und-ihre-nachkommen-doppelt-so-hoch-wie-noch-vor-zehn-jahren/>

- Wiegand-Grefe, S., & Möller, B. (2013). Kriegskinder im Hamburger Feuerturm—Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. In Marianne Rauwald, *Vererbte Wunden: Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*. Beltz.
- Wieland, S. (2014). Dissoziation bei Kindern und Jugendlichen. Symptomatik, Störungsbild und Implikationen. In W. Lutz (Übers.), *Dissoziation bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen: Grundlagen, klinische Fälle und Strategien* (1. Aufl.). Klett-Cotta.
- Winklhofer, C. (2016). *Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext. Eine Broschüre zur Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Abgerufen am 5. Jänner 2021 von https://search.vbk.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=VBK_alma2172385990003342&context=L&vid=VBK&lang=de_DE&search_scope=VBK_2NO&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,flucht%20und%20trauma%20im%20p%C3%A4dagogischen%20kontext&offset=0
- Wutti, D. (2013). *Drei Familien, drei Generationen: Das Trauma des Nationalsozialismus im Leben dreier Generationen von Kärntner SlowenInnen*. Drava.
- Yad Vashem. (2020). *Über den Holocaust* | www.yadvashem.org. Abgerufen am 12. Dezember 2020 von <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/about.html>
- Zimmermann, D. (2012). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Akzidentelle Traumata (Dittmar, 2013b, S. 36, zitiert nach Maercker, 2009)	15
Abbildung 2: Interpersonelle Traumata (Dittmar, 2013b, S. 37, zitiert nach Maercker, 2009)	15
Abbildung 3: Flüchtlingskinder und - jugendliche im österreichischen Schulsystem (Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 5).....	42
Abbildung 4: "Lösungen finden oder Probleme (unter)suchen" (König, 2020, S. 145)	70
Abbildung 5: Anzahl der Dienstjahre der Lehrpersonen (eigene Quelle).....	84
Abbildung 6: Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung (eigene Quelle)	85
Abbildung 7: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (Mayring, 2016, S. 71).....	87
Abbildung 8: "Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)" (Mayring, 2015, S. 98).....	90
Abbildung 9: Balkendiagramm – Häufigkeitsauszählung (eigene Quelle)	102

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Leitfaden – Rahmenbedingungen (eigene Quelle).....	92
Tabelle 2: Leitfaden - Arbeit in der Klasse mit Kindern mit Fluchterfahrungen (eigene Quelle).....	93
Tabelle 3: Leitfaden - Vorwissen zur "Transgenerationalen Weitergabe" (eigene Quelle).	94
Tabelle 4: Leitfaden - Strategien zur Prävention der "Transgenerationalen Weitergabe" (eigene Quelle)	94
Tabelle 5: Leitfaden - Kinder aus Kriegs- oder Krisengebieten (eigene Quelle).....	95
Tabelle 6: Leitfaden: Wünsche der Lehrperson (eigene Quelle).....	95
Tabelle 7: Kategorienbildung (eigene Quelle).....	99
Tabelle 8: Ankerbeispiele (eigene Quelle)	101
Tabelle 9: Kodierregeln (eigene Quelle)	101

Anhang

Interview 1	Seite 130 - 138
Interview 2	Seite 139 - 145
Interview 3	Seite 146 - 153
Interview 4	Seite 154 – 165
Interview 5	Seite 166 - 169
Interview 6	Seite 170 - 178

I: Ja, bevor ich mit dem eigentlichen Gespräch beginne, noch ein paar kurze Fragen zu deiner Person vorab. Dein Geschlecht?

IP: Weiblich.

I: Deine Dienstjahre?

5 IP: Ähh. Vier.

I: Bist du klassenführende Lehrerin?

IP: Ja.

I: Und die aktuell unterrichtete Schulstufe?

IP: Ist die vierte Schulstufe.

10 I: Okay. Mit wie vielen Schülerinnen mit Fluchterfahrung bist du im Laufe deiner bisherigen Berufslaufbahn in Kontakt gekommen?

IP: Ich würde sagen, in den vier Jahren mit sechs sieben sieben Kindern circa.

I: Mhm. Ja und nun kommen wir eh schon zum Hauptteil unseres Gesprächs. Zuerst interessiert mich, wie du die Einbindung in die Klassengemeinschaft gestaltetest, wenn Kinder mit Fluchterfahrung neu in die Klasse kommen.

15 IP: Also ich mach es so, dass ich jeden, also bei mir macht's keinen Unterschied, ob ein Kind ähm geflüchtet ist oder so einfach einen Ortswechsel hat und nach Österreich kommt, ähm weil ähm bei mir ist es ganz, mir persönlich ist ganz wichtig, dass die Kinder gerade am Anfang einen guten Start haben und die Schule als sicheren Hafen sehen, und da ist es mir
20 eben sehr wichtig, dass jedes Kind neu, also oder ob's die Sprache kann oder nicht oder wie auch immer. Immer gut, aufgenommen wird. Das ist. Meine Klasse ist sehr sozial. Ich mach auch sehr viel, und da ähm sind wir ganz normal. Also wir bereden. Wir interessieren uns immer sehr für das Kind. Wir akzeptieren das auch total, wenn er nicht reden möchte.

I: Mhm.

25 IP: Und wenn das andere Kind nicht reden möchte, oder das nicht kann, dann stellen sich die andere vor, und ich habe so meine, meine Kinder in der Klasse, die so irrsinnig sozial sind. Die hol ich mir dann und sag: „Na schaut's amal, mag der vielleicht auch mit euch Fußball spielen oder zeigt's ihm Uno oder so.“ Oder irgendwelche Spiele, damit einfach reinkommt, und ähh ich lass immer die Kinder ein bisschen zu gehen. Es gibt ja Kinder, die erzählen
30 gleich total gerne, wo sie herkommen, und andere brauchen da einfach länger. Also ich bin so, dass ich jeden die Zeit gebe, versuche aber, dass sie immer wissen, dass ich da bin oder, dass die anderen Kinder, vor allem auch da sind.

I: Mhm. Okay und welche beruflichen Erfahrungen hast du in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrungen und Konfliktsituationen und wie reagierst du da?

35 IP: Ähmm also, geht's da jetzt um die Ausbildung? Oder?

I: Also nein wirklich, was du, welche Erfahrungen du in der Klasse gemacht hast.

IP: Also ich habe. Ich muss sagen ich hab bis jetzt nur gute Erfahrungen gemacht. Ich versuche natürlich, das Thema aufzusparen, wenn's irgendwo geht. Aber, zum Beispiel wenn's jetzt bei uns, vierte Klasse ging's einmal, am Nationalfeiertag oder irgendwann geht's
40 dann schon um den Zweiten Weltkrieg und das interessiert meine Kinder irrsinnig. Da achte ich dann schon sehr auf meine Wortwahl und bespreche, wie was war. Also ich erzähle den Kindern offen ehrlich was war, aber ich versuche auch auf meine Wortwahl zu achten, und aber habe immer einen besonderen Blick auf diese Kinder. Bis jetzt muss ich sagen, gab's da
45 noch kein. Hatte ich noch kein Problem. Also, in meiner jetzigen Klasse habe ich zwei Kinder, die von Syrien geflohen sind vor fünf Jahren. Also jetzt mittlerweile sind's schon sechs und ähm die erzählen auch, also die haben noch nie, was davon erzählt. Aber sie erzählen schon viel von ihrer Familie. Aber von der Flucht haben sie noch nichts erzählt. Und ich persönlich habe sie auch noch nicht angesprochen.

I: Mhm.

50 IP: Aber ich find, da ist die Wortwahl. Immer ist mir sehr wichtig.

I: Okay. Mhm. Und direkt Konfliktsituationen mit diesen Kindern, dass untereinander bei den Kindern irgendwas war?

IP: Also einer von diesen Buben ist etwas auffälliger, da bin ich auch mit der Mutter viel in Kontakt. Der ist auch in seiner Familie ein bisschen auffälliger. Mit dem gibt's immer wieder
55 Konfliktsituationen. Aber ich wüsst jetzt nicht, ob ich die auf das zurückzuführen hab, weil ähm der ähm zettelt immer Streit an und fühlt sich dann irgendwie unfair behandelt. Oder regt sich dann bei mir auf, zum Beispiel wenn jetzt eine andere Lehrerin da war, und die hat ihm nicht gepasst, dann geht er zur Frau Direktor runter und beschwert sich, was kein anderes Kind halt machen würd, aber das ist er vom Typ, glaube ich einfach. Und da sagt die
60 Mama auch, es ist zuhause so mühsam, weil er so viel diskutiert, aber ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass wegen dem es schon zu anderen Situationen gekommen ist oder zumindest in meinem Fall nicht.

I: Mhm. Okay. Also wirkliche Unterschiede im Verhalten bei Konfliktsituationen sind halt wirklich nur bei diesem Kind?

65 IP: Ja, in meiner alten Schule, in meiner ersten Klasse hatte ich ein Kind, das war bei sehr lauten Geräuschen sehr empfindlich, also das wollte die Lautstärke nicht.

I: Mhm.

IP: Und da hab ich mir dann schon gedacht. Das hat natürlich vielleicht mit dem zu tun. Das kann damit zusammenhängen, und das sind aber Dinge, die kann ich einfach steuern. Da
70 kann ich einfach drauf achten. Da mach ich dann nicht die lauteste Musik in Turnen an oder, weil beim Faschingsfest machen wir bei uns eine Station in der Klasse, die ruhiger ist, zum Beispiel.

I: Mhm.

IP: Dass er halt immer weiß, okay, wenn's ihm zu viel wird, er kann in seinen sicheren Hafen
75 in unsere Klasse zurückkommen. So auch.

I: Mhm. Und verwendest du Kinderliteratur, um das Thema Fluchterfahrung zu thematisieren?

IP: Ähm. Ich habe jetzt keine Kinderliteratur zum Thema Flucht. Aber ich mache ganz viel zum Thema „Anders sein“. Mir fällt jetzt grad ein. Also ich hab selber meine Bachelorarbeit
80 über den Anti-Bias-Ansatz geschrieben, also über wie man vorurteilsfreie Bildung, wie man vorurteilsfrei erziehen kann. Und da hab ich also irrsinnig viele interkulturelle Bücher. Das ist mir sehr wichtig. Ähmm und da gibt's, zum Beispiel so Bücher, wo ein Mädchen neu kommt und mit der Sprache, zum Beispiel nicht sprechen kann und ein Kopftuch hat und so ganz anders ist und dann mit nem anderen Mädchen. Und dann kriegt das Buch immer mehr
85 Farbe. Also ich hab schon Literatur, aber also eher im interkulturellen Bereich.

I: Mhm. Okay. Und diese Kinderliteratur zum interkulturellen Bereich, wie hilfreich ist die für dich oder wie hilfreich findest du die?

IP: Ich find sie sehr hilfreich und sehr ansprechend, weil ich meine Kinder, die sind zwar jetzt schon vierte Klasse, aber lieben es, wenn man ihnen vorliest. Und das lieben sie, wenn mas
90 wirklich macht von der ersten weg. Manche Kinder kennen das nicht, dass ihnen vorgelesen wird. Und es dauert am Anfang ein bisschen bis wirklich alle das annehmen. Aber dann habe ich das Gefühl gehabt, das, oder meiner Meinung nach, hilft es den Kindern irrsinnig, auch manchmal die Gefühle ausdrücken zu können, auch Kinder mit nicht so großem Wortschatz. Und die bieten auch einfach auch irrsinnige Gesprächsanlässe. Also da muss man manchmal
95 gar nicht, viel nachher planen, sondern die bieten einfach super Gesprächsanlässe. Wo man einfach mal drüber redet, weil oft wollen die Kinder Stunden drüber reden und ich finde

es hilft sowohl. Das hilft dann jeder Kultur. Sozusagen, wenn man einfach drüber redet.

I: Mhm. Okay und wie sensibilisiert du die anderen Kinder für den Umgang mit einem Kind mit Fluchterfahrung? Ein bisschen was hast du ja schon gesagt vorher.

100 IP: Also bei mir ist es so reden reden reden. Also ich hab irrsinnig viel und gern, wenn man mit den Kindern, einfach redet über Situationen und bei mir ist es halt schon so, wenn ich das vorher weiß, dass der kommt, dann würd ich mir die Kinder schon vorher herholen und mit ihnen das Thema besprechen und einfach auch reden, okay, was ist da jetzt anders oder auf was müssen wir ein bisschen achten oder wie könnten wir der Person, ohne dass man, 105 also dem Kind helfen, ohne dass es davor in eine Opferrolle kommt, kommt, weil ich glaub, das ist dann auch die Gefahr, dass die Kinder sozusagen, dann das Kind schon vorab zum Opfer machen. Aber aber ich red einfach wirklich mit den Kindern. Ich hab auch wirklich so eine soziale Klasse und in dem Fall würd ich, zum Beispiel auch hätte ich jetzt, also wüsste ich's wirklich vorher zwei Wochen oder eine Woche vorher, dass das Kind kommt. Dann 110 würd ich, zum Beispiel sofort schauen, ob ich dafür ein Kinderbuch finde. Was das Thema macht. Genau.

I: Mhm. Und wie reagierst du, wenn Kinder mit Fluchterfahrungen sich ängstlich, wütend oder introvertiert verhalten beziehungsweise auch panisch oder traurig sind?

IP: Ja, ich finde, man muss den Gefühlen den Raum geben. Also, das klingt jetzt so salopp 115 gesagt, aber ich denk mir, wenn man manchmal wütend ist, dann hat man einen Grund wütend zu sein und dann braucht man vielleicht auch mal kurz was, wo man, was man fester drücken darf oder so. Oder wenn's einem wirklich zu viel wird in der Klasse. Das man einfach mal kurz sagt, nein, ich muss kurz raus. Und dann sag ich nur, passt ist okay. Also ich denk mir man. Also, ich bin wieder Team Reden, aber eben auch manchmal die Gefühle zulassen 120 und zu sagen, heute geht's mir wirklich nicht gut, oder ich fühl mich nicht gut, ich bin so sauer, heute ist alles schon schiefgelaufen. Ich mach ganz oft „Wie geht's dir?“ in der Früh und da merkt man dann oft schon, wie es den Kindern geht. Die Kinder müssen vorkommen, jeden Tag in der Früh kommen und mich begrüßen, einzeln, damit ich eben seh wie's ihnen schon geht.

125 I: Mhm.

IP: Und ich würde, wenn's zum Beispiel jetzt traurig ist, würde ich schon hingehen und zum Beispiel halt dann, also jetzt nicht in Coronazeiten, den Rücken streicheln und sagen: „Was ist los? Ich merk heute ist nicht so dein Tag, heute geht's dir nicht so gut.“ Und wenn er

130 wütend ist vielleicht auch einmal kurz wütend sein lassen und dann den anderen Kindern sagen „Ihm geht's grad nicht gut, lasst's ihn jetzt.“ Aber meine Kinder spüren das oft recht gut. Und jetzt kommen sie langsam in die Vorpupertät, wo das dann auch getestet wird.

I: Mhm

135 IP: Aber ich denke, manchmal muss man Gefühle auch rauslassen. Wenn er introvertiert ist, würd ich ihm die Zeit geben aber schon auch immer wieder die Sicherheit. „Du, du kannst hier, hier kannst du frei reden.“ Und wenn's halt gar nicht geht, würd ich zum Beispiel auch die Beratungslehrerin einschalten. Oder mir dann einfach Hilfe holen.

I: Mhm. Okay also, wenn du an Grenzen stößt, dann gehst du schon zu anderen und sprichst mit denen darüber und holst dir Hilfe?

140 IP: Ja, auf jeden Fall. Also ich find Hilfe holen, ist immer das. Wenn du es selber nicht weißt, dann bin ich mir auf keinen Fall zu Schade, Hilfe zu holen. Ich freue mich über, und das kann am Anfang bei Kolleginnen sein, aber das kann auch Beratungsstellen also Beratungslehrerinnen sein oder die Direktorin oder dann eben auch einfach wirklich Stellen, die sich damit auskennen. Da find ich, sollte man auf jeden Fall immer wieder nachfragen, weil alles kann man auch nicht wissen.

145 I: Mhm. Und die außerschulischen Experten, arbeitest du da regelmäßig, also zum Beispiel mit Sozialarbeitern oder Schulpsychologie zusammen?

IP: Also ich arbeite viel mit der Beratungslehrerin zusammen.

I: Mhm.

150 IP: Und sonst gibt es bei uns in der Nähe, also ein paar Orte weiter. Gibt es so ein, die heißen *Institution* und das ist so ein pädagogisches Zentrum, wo es eben auch um Legasthenie Dyskalkulie geht, aber auch um, auch mit Psychologen arbeiten die dort. Einfach mit Lernschwächen und aber auch Verhaltenstherapien, aber auf Kinder halt zugeschnitten und, zum Beispiel hab ich da zwei Kinder dort. Das hab ich den Eltern mal empfohlen, weil es ihnen zu viel wurde und die gehen dorthin und da bin ich dann mit denen in Kontakt. Da
155 rufen mich die Eltern an, da rufen mich die Psychologen an und dann versuchen wir einfach gemeinsam, wie kann man dem Kind wirklich da helfen. Allerdings eine Kostenfrage.

I: Mhm.

IP: Bei mir ist es. Das geht jetzt. In meiner alten Schule in Wien, wär das so nicht gegangen. Weil es auch irrsinnig auch teuer ist. Da kostet eine Stunde schon mal 40 Euro.

- 160 I: Okay, ja also kurz zusammengefasst: Du bindest wirklich alle Kinder in der Klasse ein und versuchst auch, sie im Vorfeld zu sensibilisieren, wenn es möglich ist. Also, wenn du schon weißt, dass ein Kind mit Fluchterfahrungen in die Klasse kommt und ja Kinderliteratur, nimmst du interkulturelle Bücher. Ja, mhm.
- IP: Ja, genau. Die Bücher sind mir sehr wichtig, also mit den Büchern arbeite ich wirklich
- 165 gern, und da gibt's einfach wirklich viele. In den letzten Jahren kommt immer mehr, was wirklich toll ist. Was man sich aber auch leisten muss.
- I: Mhm. Okay, dann kommen wir gleich zur nächsten Frage. Hast du den Begriff „Transgenerationale Weitergabe“ schon einmal gehört?
- IP: Nein, sagt mir nichts.
- 170 I: Okay, dann sag ich dir eine kurze Erklärung: „Die transgenerationale Übertragung von frühen kindlichen Traumata und deren Weitergabe bedeutet, dass nicht bewältigte Belastungen und Traumata der Vorgeneration sich ins Leben der nachfolgenden Generation einbrennen.“
- IP: Mhm.
- 175 I: Und jetzt kommt noch eine Frage, meinerseits. Würdest du dich für eine Fortbildung zu diesem Bereich interessieren?
- IP: Ja.
- I: Okay. Also glaubst du, dass es Strategien gibt, die du anwenden könntest, um zur Prävention einer solchen „Transgenerationalen Weitergabe“ an die nächste Generation
- 180 etwas beizutragen?
- IP: Ich denke auf jeden Fall, dass es da Strategien gibt, nur dass ich die noch nicht weiß. Also ich denke mir, da gibt's sicher etwas, wie man das unterstützen oder eben nicht unterstützen kann, sozusagen, diese Weitergabe. Oder es fördern oder nicht fördern, sozusagen.
- 185 I: Also zusammengefasst. Du wärst sehr interessiert, was diesen Themenbereich betrifft.
- IP: Ja!
- I: Okay. Weißt du über die erlebten Situationen der Kinder während der Flucht oder in der frühen Heimat Bescheid. Also, du hast ja vorher schon gesagt, dass die Kinder nichts von der Flucht erzählt haben. Weißt du da von den Eltern irgendetwas?
- 190 IP: Nein, also, ich frage beim ersten Gespräch, wo ich die Eltern kennenlernen, immer. Da wollen ja nachher alle kurz mit mir reden. Oder beim ersten Gespräch, was ich alleine hab,

frag ich immer ob's irgendetwas gibt, was ich wissen muss. Und gewisse Situationen. Da kommt dann eben das mit Dyskalkulie oder, dass die Eltern getrennt sind, oder sonstige Sachen. Und das frag ich immer alle Familien. Und da gab's bis jetzt. Also es ist noch
195 niemand auf mich zugekommen. Ich seh eigentlich nur, dass die Kinder geflohen sind. In den Unterlagen von der Schule, also in den SchülerInnenbögen. Und da sehe ich eben, wenn die 2015 in, wenn die in Damaskus geboren sind, 2010 und 2015 gekommen sind, kann ich mir denken, dass. Wir wissen alle, was 2015 war. Da kann ich mir denken, dass es Kinder wahrscheinlich gibt, dass die Kinder etwas gesehen haben, was sie einfach wirklich, was kein
200 Mensch sehen soll – muss, sozusagen, was einfach für niemanden gut sein kann.

I: Mhm. Okay und welche Strategien wendest du für die Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen in den ersten Wochen an? Also gibt's da bestimmte Strategien?

IP: Also bei mir ist es so, dass ich eben viele Gruppenspiele mach, also gruppendynamische Übungen. Einfach, damit das Kind sicher wird. Dann viele Gesprächskreise und eine Strategie
205 ist auch eben, so behandeln wie die anderen. Also ihm nicht das Gefühl zu geben, dass er anders ist. Das heißt, wenn trotzdem nach einer Woche, die, wo man schon weiß, welche Abläufe sind in der Klasse und man, zum Beispiel immer noch nicht die Hausübung abgibt und man ihn daran erinnern muss, sag ich schon: „Du, du weißt genau, man muss das aber abgeben!“ Also schon sich bewusst auf das Kind eingehen. Aber meine Strategie ist dann
210 auch oft, ihn so zu nehmen, wie die anderen, weil dann fällt's jetzt nicht so auf. Oft.

I: Mhm. Und was ist aus deiner Sicht wichtig, dass sich die Kinder mit Fluchterfahrungen in der Klasse wohlfühlen?

IP: Also ich glaube, dass die anderen Kinder sehr viel ausmachen. Also, wie nehmen die anderen Kinder ihn auf, haben sie eine Sicherheit, dass sie so sein können, wie sie sind. Und
215 haben sie auch eben. Das, ich finde das ist sehr schwierig, weil es kommt drauf an, wenn das Kind sehr introvertiert ist, ist es wieder eine ganz andere Situation, als wenn es ein total verhaltensauffällig ist. Weil es eben Dinge gesehen hat, die es nicht sehen soll. Und natürlich reagiert man dann, wenn ein Kind sehr verhaltensauffällig ist, dann auch nicht immer super verständnisvoll. Da ist man auch irgendwann genervt, wenn der Unterricht dauernd
220 unterbrochen wird. Und ich glaub, da is so, schwer, einen Weg zu finden. Ich glaube, ich habe die Frage jetzt nicht ganz beantwortet oder? Wie war nochmal die Frage?

I: Also, was aus deiner Sicht wichtig ist, dass sich ein Kind mit Fluchterfahrungen in der Klasse wohlfühlt?

IP: Aja, genau. Also ich würd, wie gesagt, dass die anderen Kinder ihn akzeptieren. Also ich
225 glaub Akzeptanz ist so das Wichtigste. Akzeptanz der Kinder, aber auch meine Akzeptanz und
eben auch eine gewisse Gleichbehandlung.

I: Mhm.

IP: Also, dass das Kind die gleichen Regeln hat, wie die andern. Natürlich am Anfang helfen
die anderen. „Du musst das da abgeben!“, „Du musst das machen!“, sozusagen. Und einfach
230 einbeziehen. Aber irgendwann, dass eben die gleichen Regeln für alle gelten. Weil er ist
genauso ein Mitglied der Gruppe. Von unserer Familie, Klassengemeinschaft, sozusagen.

I: Mhm. Ja. Und wie gestaltest du die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit
Fluchthintergrund?

IP: Also, bei mir ist es so, wenn eben ein Kind neu in die Klasse kommt, dann hol ich mir die
235 Eltern meistens, da sind die Eltern meistens auch interessiert, her und versuche mit ihnen
einfach kurz mal zu sprechen. Wie machen wir es? Und gebe ihnen auch Sicherheit. Und
erkläre ihnen, wie alles abläuft, die ganze Struktur. Da ist halt oft schwierig, auch die
Sprache. Weil bei meinen Kindern, die geflohen sind, die sind eben noch nicht in Österreich
aufgewachsen. Die Kinder können schon sehr gut Deutsch, bei mir. Die sind seit fünf Jahren
240 da. Die Eltern können auch Deutsch. Die gehen auch alle, bei mir in dem Fall, in den
Deutschkurs. Aber trotzdem ist es bei mir eben so, dass ich mit den Eltern immer direkt rede.
Weil am Telefon ist es sehr schwierig, von der Sprache. Deshalb versuche ich wirklich immer
viele Gespräche und am Telefon. Und ruf dann auch mal, oder biete ihnen die Möglichkeit,
ich mach es eher so. Nach einer Woche oder zwei drei Wochen oder ein Monat, also ein
245 bisschen Zeit, wenn sich das Kind eingewöhnt hat. Schreibe ich dann immer eine Nachricht,
dass ich so. Wenn Sie wissen wollen, wie ich ihr Kind seh, wie es ihm aktuell geht, in der
Klasse drinnen, wir können gerne drüber sprechen. Sie können mich jederzeit anrufen, also
ich hab ein Klassenhandy. Oder wir können uns auf ein Gespräch treffen. Es ist natürlich jetzt
ein bisschen schwieriger, aber ich bin ja jetzt laufend in meiner Klasse. Also ich hab dann
250 hoffentlich nächstes Jahr, wenn ich eine neue Klasse hab, geht das hoffentlich wieder
anders.

I: Mhm.

IP: Aber ich warte eben. Ich dräng die Eltern zu nichts, sondern biete halt immer an. Eben
auch, diese persönlichen Treffen auch wegen der Sprache. Und überleg halt auch bei, bei
255 diesen Schoolfox-Nachrichten, das ist auch in leichter Sprache schreibe und zeige ihnen

gleich die Funktion, dass man es übersetzen kann. Dass sie halt wirklich wissen, dass ich als Anlaufstelle da bin und, dass unser gemeinsames Ziel das Kind ist.

I: Mhm. Okay. Danke! Also für dich ist wichtig, die Sicherheit und die Akzeptanz der Kinder und auch deine. Und, was ich dich vorher gefragt habe zum Thema während der Flucht. Das hast du wirklich nur in den Unterlagen aufliegen, dass das Kind einen Fluchthintergrund hat und keine spezifischen Auskünfte, wie das vorgefallen ist und was da passiert ist.

IP: Genau!

I: Mhm. Zum Schluss noch. Welche Angebote würdest du dir wünschen, um mehr über den Umgang mit Kindern mit Fluchthintergrund zu erfahren? Gibt es da irgendwas?

IP: Also, ich würde mir allgemein mehr kulturellen Austausch, auch von Lehrern wünschen, also, dass nicht alle Lehrerinnen, sozusagen, römisch-katholische österreichische Mädels sind, sondern einfach auch Männer, auch andere Kulturen, andere Religionen, andere Herkunft, Länder, andere Sprachen, weil somit hast einfach eine viel größere Durchmischung. Die Kinder könnten sich mehr identifizieren mit einem.

I: Mhm.

IP: Und ich denke mir, alles was irgendwie in die soziale Richtung geht. Da kann's immer mehr Unterstützung geben. Ich könnte jede Woche jemanden brauchen, der mir hilft. Oder in gewissen Situationen, dass jemand mal hospitiert und mir zuschaut und sagt: „Du könntest das so machen.“ Oder mit den Kindern arbeitet. Oder mich da versucht, manche Kinder, die mehr Aufmerksamkeit brauchen, die ich ja nicht bieten kann mit 24 anderen, mal rausnimmt und sagt: „Ich gebe dir jetzt die Stunde.“ Also, ich glaub. Oder manche Sachen, dass man einfach zu zweit drinnen ist. Jemand, ein anderer Freizeitpädagoge oder sonstiges, drin ist. Ich glaub da gibt's nach oben hin keine Luft, aber das ist halt alles natürlich dann teuer.

I: Mhm.

I: Bevor wir mit dem eigentlichen Gespräch beginnen, noch ein paar Fragen zu Ihrer Person vorab. Ihr Geschlecht?

IP: Weiblich.

I: Die Dienstjahre? Die bisherigen?

5 IP: Ahh. Ich glaub zehn.

I: Mhm. Sind die klassenführende Lehrerin?

IP: Nein.

I: Okay. Und die aktuell unterrichteten Schulstufen oder die zuletzt unterrichtete Schulstufe, wo sie klassenführende Lehrerin waren?

10 IP: Also ich unterrichte momentan in der ersten, zweiten und vierten Schulstufe.

I: Mhm. Und die letzte klassenführende Schulstufe?

IP: Das war eine 4. Klasse.

I: Und mit wie vielen Schülerinnen mit Fluchterfahrung sind Sie im Laufe ihrer bisherigen Berufslaufbahn in Kontakt gekommen?

15 IP: Ahh, (***) um die 10 bis 15.

I: Mhm. Dann kommen wir gleich zum Hauptteil unseres Gesprächs. Zuerst interessiert mich, wie Sie die Einbindung in die Klassengemeinschaft gestalten, wenn Kinder mit Fluchterfahrung neu in die Klasse kommen.

IP: Also da, ich führe ja keine Klasse. Also ich, ich also, ich hab mit Kindern eigentlich keine, ja, ich war nie klassenführende Lehrerin. Bei mir kommen die Kinder in Gruppen zu mir. Weil ich arbeite mit Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache. Also ich arbeite mit Kindern sowohl mit Fluchterfahrung, die aber wirklich in der absoluten Minderheit sind, vor allem mittlerweile. Und anderen Kindern, die nicht Deutsch sprechen. Also die sitzen eigentlich alle in einem Boot.

25 I: Mhm. Dann können wir eh gleich zur nächsten Frage gehen. Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie in Bezug auf die Kinder mit Fluchterfahrungen und Konfliktsituationen. Und wie reagieren Sie darauf?

IP: Also es gab nie eine Konfliktsituation. „...“ Also ich kann davon gar nichts berichten. Es, es also mir fällt keine einzige Situation ein, wo es irgendwie einen Konflikt gegeben hätte mit, weder untereinander, noch ich mit den Kindern, also.

30

I: Mhm. Okay. Und in diesen Stunden, die Sie da halten mit den Kindern, da geht's hauptsächlich um die Sprache? Haben Sie ja schon gesagt.

IP: Ja, genau. Also Deutsch wird unterrichtet, ja.

I: Mhm. Und verwenden Sie da Kinderliteratur in Bezug auf Themen mit Fluchterfahrungen?

35 IP: Nein gar nicht!

I: Mhm. Und sensibilisieren Sie dann in diesen Gruppen. Also wie sensibilisieren Sie die anderen Kinder für den Umgang mit einem Kind mit Fluchterfahrung?

IP: Also für die Kinder sind alle Kinder gleich. Also, also nachdem ich Kinder unterrichte, die die so gut wie kein Wort Deutsch sprechen, ist es da schwierig, irgendwie die anderen Kinder
40 zu sensibilisieren, auf so etwas. Weil die wissen das auch gar nicht, was die Kinder hinter sich haben.

I: Mhm.

IP: Also, es ist auch schwer das zu kommunizieren, weil ja niemand wirklich Deutsch spricht.

I: Mhm. Ja, dann kommen wir gleich zur nächsten Frage. Wie reagieren Sie darauf, wenn
45 Kinder mit Fluchterfahrungen sich ängstlich, wütend, introvertiert verhalten beziehungsweise panisch oder traurig sind? Gab's da irgendwelche Vorfälle?

IP: Also ich muss sagen, ich hab, ich hab weder ein wütendes noch ein trauriges oder panisches Kind gehabt. In diese Situation bin ich nie gekommen.

I: Mhm. Haben Sie den Begriff „transgenerationale Weitergabe“ schon einmal gehört?

50 IP: Was soll ich darunter verstehen?

I: Also haben Sie den Begriff schon mal gehört?

IP: Nein, noch nie.

I: Dann kommt von mir eine kurze Erklärung: Und zwar ist die transgenerationale Übertragung von frühen kindlichen Traumata und deren Weitergabe, das bedeutet, dass
55 nicht bewältigte Belastungen und Traumata der vor Generation sich ins Leben der nachfolgenden Generationen einbrennen.

IP: Ja, okay.

I: Würden Sie sich für eine Fortbildung zu diesem Thema interessieren?

IP: Ja.

60 I: Könnte es Ihrer Meinung nach Strategien geben, die Sie als Lehrperson anwenden können, um zur Prävention einer transgenerationalen Weitergabe etwas beizutragen?

IP: Ahh. Meinen Sie jetzt, ob mir so eine Fortbildung helfen würde bzw. den Kindern?

I: Ja, genau oder was sie machen könnten als Lehrperson, um den Kindern zu helfen, damit diese transgenerationale Weitergabe unterbrochen wird, also vorbeugende Maßnahmen.

65 IP: Ja, also. Ja, würde ich als er sinnvoll empfinden, wobei ich aber nie das Gefühl hatte. Ich glaub, dass diese Probleme, wohl erst im späteren Alter rauskommen, weil, also ich hab, ich würde die geflüchteten Kinder von ihrem Verhalten her als nicht anders empfinden, als andere Kinder. Also, sie sind nicht. Also, sie verhalten sich nicht anders. Also, nicht auffällig. Gar nicht eigentlich.

70 I: Mhm.

IP: Zumindest die, mit denen ich zu tun hatte.

I: Mhm. Die nächste Frage wäre dann: Wissen Sie über die erlebten Situationen der Kinder während der Flucht oder in der frühen Heimat Bescheid?

75 IP: Nein. Also, wenn die Kinder nicht explizit etwas erzählen wollen von sich aus. Ich weiß gar nichts.

I: Mhm.

IP: Also es wird nicht kommuniziert, habe ich das Gefühl. Außer, dass den Kindern ist es wirklich ein Anliegen darüber zu sprechen und das in den wenigsten Fällen der Fall. Ich hatte einen Buben, der darüber gesprochen hat, und sonst niemand.

80 I: Mhm. Und was ist aus Ihrer Sicht wichtig, dass sich Kinder mit Fluchthintergrund in einer Klasse oder eben in einer Gruppe wohlfühlen?

IP: Also ich, ich denk mir, da sind alle Kinder gleich. Kinder haben alle die gleichen Bedürfnisse. Sie wollen alle gesehen werden. Mir ist der achtsame Umgang extrem wichtig und das betrifft sowohl die geflüchteten als die nicht geflüchteten Kinder. Also ich, ich seh da
85 keine Unterschiede. Ahmm, ich denk mir, wichtig ist, das Kind als Individuum wahrgenommen wird und, dass es sich wohlfühlen kann, und das betrifft sowohl die geflüchteten als auch die nichtgeflüchteten Kinder. Ich finde, da sind, sind alle gleich.

I: Mhm.

90 IP: Weil dieses Bedürfnis nach Sicherheit haben ja alle Kinder. Nach Sicherheit und nach gesehen werden. Und da da unterscheidet. Also da sehe ich im Umgang jetzt keinen Unterschied zwischen den nicht geflüchteten oder geflüchteten Kindern, weil alle das gleiche Sicherheitsbedürfnis haben. Also vielleicht nicht im gleichen Ausmaß, aber, das Sicherheitsbedürfnis und sich wohlfühlen, ankommen und ähh ein Teil der Gesellschaft sein

und sich wichtig fühlen. Das haben alle Kinder gleich. Vielleicht nicht im gleichen Ausmaß,
95 aber aber ich find das gilt für alle Kinder.

I: Mhm. Haben Sie dann in Ihrem Bereich, weil Sie ja keine klassenführende Lehrerin sind,
Zusammenarbeit mit den Eltern? Gespräche?

IP: Nein, nein, so gut wie gar nicht.

I: Mhm.

100 IP: Nein, bei mir sind die, also vor allem es ist eine Zeit lang her, dass ich wirklich geflüchtete
Kinder hatte, und da die kamen zu mir zwei Stunden in der Woche, maximal drei Stunden in
der Woche. Also, ich hatte mit den Eltern so gut wie gar keinen Kontakt.

I: Mhm.

IP: Das macht eigentlich die Klassenlehrerin.

105 I: Ja, also kurz zusammengefasst, was wir bisher besprochen haben. Also, es geht Ihnen
wirklich darum, die individuellen Bedürfnisse, und dass es da keinen Unterschied macht,
sondern, dass wirklich alle Kinder, dass da darauf eingegangen wird und dass alle Kinder
Sicherheit wollen.

IP: Ja, ja.

110 I: Ja, dann sind wir eigentlich eh schon am Ende. Eine letzte Frage hab ich noch: Welche
Angebote würden Sie sich wünschen, um mehr über den Umgang mit Kindern mit
Fluchthintergrund zu erfahren? Gibt's da irgendwas?

IP: „...“ Hmm, das ist schwierig. Also ich, ich finde ja, das ist, dass es für Lehrer einfach, gar
nichts eigentlich. Es gibt zwar die diese Ausbildung Deutsch als Zweitsprache, und da wird

115 das ein bisschen angeschnitten, aber wirklich nur angeschnitten. Also die Informationen wie
es den Kindern, wie Kinder damit umgehen. Weil ich finde ja, dass Kinder irrsinnig viel, also
zumindest nach außen hin, verkraften ja Kinder, ähm, diese Dinge irrsinnig gut. Ich als
Lehrerin hab da nicht wirklich Unterschiede gemerkt zwischen geflüchteten Kindern, die
kommen und kein Wort Deutsch sprechen oder nicht geflüchteten Kinder, die kommen und
120 kein Wort Deutsch sprechen und und dadurch, dass die, dass die Kinder so viel

Gemeinsamkeiten haben, nämlich die nicht gemeinsame Sprache, das verbindet auch
wieder. Also und ich weiß aber im Prinzip weiß ich nicht, was in der Kinderseele vorgeht,
weil, weil ich nicht weiß, wie Kinder mit diesem Traumata eigentlich umgehen. Was mir halt
auffällt, ist, dass man es einfach zum großen Teil nicht merkt. Du merkst es nicht. Wüsstest

125 du nicht, dass dieses Kind geflüchtet ist, würdest du das nicht merken, weil die Kinder

einfach irrsinnig gut kompensieren. Ich weiß nicht, wie sie das machen. Und das wär ja interessant eigentlich. Die diese psychologische Sicht der Dinge. Die fehlt uns komplett als Lehrer, weil da gibt es einfach keine Fortbildungen.

I: Mhm.

130 IP: Weil ich sehe nur, dass die Kinder scheinbar gut damit zurechtkommen. Also zumindest an der Oberfläche, was da wirklich drinnen rumort und was da vielleicht später noch alles auskommt oder oder im nicht schulischen Bereich. Ich weiß ja nicht, wie die Kinder sich zuhause tun bzw. im Freundeskreis tun oder dann später, wenn sie älter sind. Davon habe ich ehrlich gesagt, keine Ahnung, weil meine Erfahrung ist, dass sie sich in der Schule, dass
135 sie in der Schule eigentlich ganz gut zurechtkommen, zumindest in meinem Unterricht. Ich weiß jetzt nicht, wie sie sich tun, im Unterricht, wo, wo sie integriert werden sollen, wo sie nicht im selben Boot sitzen, weil alle Kinder Deutsch sprechen, und sie nicht. Aber bei mir, in meinen Unterricht ist es ja so, dass ja irgendwie alle Kinder im gleichen Boot sitzen.

I: Mhm.

140 IP: Und und das, das glaub ich schafft auch einen ganz einen anderen Rahmen, als wenn das Kind in der Regelklasse sitzt, weil das Kind sich in dem Sinn jetzt nicht anders vorkommt als die anderen, weil alle gleich sind.

I: Mhm.

IP: Und und und da können sie auch brillieren, weil sie teilweise merken, dass sie teilweise
145 schneller sind als andere Kinder, die nicht Deutsch sprechen. Also da haben sie ja auch kleine Erfolge, die sie in der Regelklasse, in dem Sinn nicht haben, weil ihnen die Kinder die Sprache voraushaben.

I: Mhm.

IP: Also irgendwie. Ich hab schon das Gefühle, dass diese dass die Deutschförderklasse, den
150 Kindern insofern gut tut, weil eben alle im selben Boot sitzen. Sie sind nicht anders als die anderen.

I: Mhm.

IP: Aber wir haben das halt an unserer Schule ein bisschen anders geregelt. Als das eigentlich, das Gesetz vorgibt. Bei uns sind sie ungefähr gleich viel in der
155 Deutschförderklasse beziehungsweise in der Regelklasse, weil wir die Integration auch so wichtig finden und und, weil ja auch Kinder von Kindern die Sprache lernen. Jetzt haben sie. Sie werden quasi nicht abgeschoben in diese Kleingruppe, sondern sie haben beides zum

selben, ungefähr im selben Ausmaß. Und was ich total super finde, weil die, weil die Kinder sehr wohl in der eigenen Klasse dadurch integriert sind, weil sie da sitzen. Und weil sie da sind und mit den anderen Kindern und auch die Sprache hören und und auf der anderen Seite in der Kleingruppe können sie aber wirklich brillieren, weil sie, weil das ein wirklich ein angepasster Deutschunterricht für sie ist, der ganz anders aufgebaut ist, als der in der Regelklasse.

I: Mhm.

165 IP: Also, da wird auf ganz andere Schwerpunkte gesetzt oder wird Vokabular und Grammatik aufgebaut, spielerisch, was die Regelklassenlehrerin einfach nicht schafft. Das ist nicht möglich.

I: Mhm.

170 IP: Und trotzdem haben sie bei uns eben diese, die die Möglichkeit auch integrativ in der Regelklasse zu sitzen und zwar ungefähr gleich viel, wie sie in der Kleingruppe sitzen.

I: Also zwischen den beiden Formen herrscht Gleichgewicht, sozusagen.

175 IP: Genau. Das finde ich persönlich als total wichtig. Sie kommen total gerne raus, also egal ob das jetzt Kinder mit normalen Migrationshintergrund oder geflüchtete Kinder sind. Sie kommen irrsinnig gerne in die Kleingruppe, und sie gehen aber irrsinnig gerne wieder in die Klasse zurück.

I: Mhm.

IP: Und ich find das schön ausgewogen, so wie's bei uns gehandhabt wird. Aber es ist halt nicht vom Gesetz her, eigentlich nicht so gedacht.

I: Das Gesetz beschreibt also. Wie ist da das Ausmaß?

180 IP: Naja, dass die Kinder eigentlich 15 Stunden in der Woche in dieser Deutschförderklasse sitzen.

I: Mhm. Also mehr?

185 IP: Ja, und zwar alle, die nicht. Also von der Vorschulstufe bis zur vierten Klasse. Und das ist. Da ist ein gezielter schulstufenspezifischer Unterricht einfach nicht möglich. Nicht in dem Ausmaß, wie es in der Regelklasse ist. In Mathematik, in Sachunterricht, zum Beispiel. Also vor allem Mathematik, ist es eigentlich. Und, ja. Und vor allem dieses stille Arbeiten. Dieses, das geht halt in der Deutschförderklasse nicht, weil wir machen viel spielerisch und singend normalerweise, wenn halt nicht grad Corona ist. Und mit Gedichten und mit Handlungen. Sie machen irrsinnig viel mit Bewegungen. Sie machen Rollenspiele und das geht jetzt wieder in

- 190 der Regelklasse nicht. Deswegen find ich das so wichtig, dass das ausgewogen ist. Dass sie sowohl die Ruhe haben, in der sie lernen können, die es in dieser Kleingruppe nicht gibt. Weil da halt auch die Vorschulkinder und erste Klassen Kinder drinnen sitzen, die sich einfach. Die Vorschulkinder vor allem, die können ja nicht sitzen und mal eine halbe Stunde durcharbeiten, still. Das geht nicht. Und so haben sie, quasi profitieren sie von beiden
- 195 Formen. Zum gleichen Teil, nämlich.
- I: Mhm, ja.

I: Ja, bevor wir mit dem eigentlichen Gespräch beginnen, noch ein paar Fragen zu deiner Person vorab. Dein Geschlecht?

IP: Männlich.

I: Die bisherigen Dienstjahre?

5 IP: Jetzt gerade im siebten Dienstjahr.

I: Mhm. Bist du klassenführender Lehrer?

IP: Ja.

I: Die aktuell unterrichtete Schulstufe?

IP: Ist die erste Klasse Volksschule.

10 I: Mit wie vielen Schülerinnen mit Fluchterfahrung bist du im Laufe deiner bisherigen Berufslaufbahn in Kontakt gekommen?

IP: Das waren ungefähr an die 20.

I: Mhm. Ja, dann kommen wir gleich zum Hauptteil unseres Gesprächs. Zuerst interessiert mich, wie du die Einbindung in die Klassengemeinschaft gestaltest, wenn ein Kind mit

15 Fluchterfahrung neu in die Klasse kommt.

IP: Mhm. Also bei uns. Also ich hab es so gehandhabt, dass man die Kinder zuerst einmal ganz normal sich vorstellen lässt, in einem Sitzkreis. Dann natürlich auch jetzt gar nicht so wirklich, dass das Thema Flucht thematisiert oder man eher sich besinnt auf die Herkunft, eben von dem Land. Es wird dann versucht, je nachdem wie gut das Kind, wie offen es ist

20 oder wie gut es schon sprechen kann, versucht, eben mithilfe, entweder von Dolmetschern oder von anderen Kindern, die dieselbe Sprache sprechen, versucht die Informationen herausfinden für die Kinder der Klassengemeinschaft, damit sich die Kinder auch ein Bild machen können, woher das Kind kommt und welche Gegebenheiten es in dem Land gibt.

25 Und dann je nach Schulstufe thematisieren wir dann auch schon weiter, wo dieses Land eben liegt und was eben da für Probleme dann weitere Folge vorherrschen, warum das Kind jetzt dann schon auch zu uns geflohen ist oder fliehen musste. Das wird eben im Rahmen von einem Sitzkreis besprochen, aber gar nicht jetzt über eine ganze Stunde, sondern einfach. Das sind einfach kurze Sequenzen, aber dafür mehrere Tage in der Woche verteilt.

30 Das heißt, jeden Tag sind da so kurze Settings im Sitzkreis, wo die Kinder eben auch Fragen stellen können, wo ich den Kindern auch nötige Inputs geb und dann dementsprechend ahm Rückmeldungen kommen, vom Kind oder von den Kindern, die geflüchtet sind oder eben

entweder mithilfe von einem Dolmetscher oder eben in Form von Bildern, die sie zuhause zeichnen, vorbereiten und ja solche, so läuft es bei uns bisher ab.

I: Mhm. Und sensibilisiert du die anderen Kinder für den Umgang mit einem Kind mit
35 Fluchterfahrungen und wie?

IP: Mhm, ja, also im Prinzip schon. Also es ist so, dass die Kinder bei uns sehr, also sie sind sehr verständnisvoll, was das betrifft, von Grund aus. Wir sind eine Volksschule mit sehr vielen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Wir haben Kinder aus den verschiedensten Regionen der Erde eben und ahm, die Kinder sind eigentlich sehr
40 unvoreingenommen und bilden sich von sich aus wenig Meinung, sondern sind von Grund aus haben sie eine positive Stimmung. Deswegen, wenn ein Kind neu ist, dass im Prinzip jetzt schon die Neugier überwiegt. „Wo kommst du her?“ Wie heißt du und wie alt bist du?“, usw. Und dass die Kinder da eher einen positiven Zugang haben. So dieses Trauma oder sollte jemand traumatisiert sein, das gar nicht so im Vordergrund steht, auch bei den Kindern, die
45 geflüchtet sind, sondern die nehmen das sehr positiv auch an und knüpfen eher da an. Und man erfährt dann eigentlich erst im Laufe des Schulalltages oder in mehreren Wochen dann erst, wo halt so Probleme auftreten oder in Gesprächen, wo die Kinder dann wirklich ihre ihr Trauma verarbeiten müssen.

I: Mhm. Okay, dann gehen wir gleich zur nächsten Frage: Welche beruflichen Erfahrungen
50 hast du in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrungen und Konfliktsituationen und wie reagierst du darauf?

IP: Mhm. Also im Prinzip eben durch meine Arbeit, jetzt speziell in dieser Volksschule. Die eben auch Anlaufstelle ist für, also Anlaufstelle Nummer eins, sag ich jetzt einmal, für Kinder mit von Fluchtgebieten oder auch Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.
55 Wir sind da eben sehr zu einem Schwerpunkt eben geworden. Durch diese sieben Jahre, die ich jetzt dort bin, habe ich schon sehr viel miterlebt und mitbekommen. Sehr viel funktioniert auch, wenn man sich externe Hilfe holt. Das ist immer sehr empfehlenswert. Auch Lehrer, die etwas, nicht weiterwissen, wie man richtig damit umgeht, oder sollte es Probleme geben. Da gibt's sehr gute Unterstützungen von Seiten auch der Stadt oder
60 Gemeinde, wo auch Dolmetscher nicht nur kommen, sondern eben auch Schulpsychologen. Oder man macht so Art Street-Worker-Workshops, wo eben dann eine Woche lang, der das Thema Flucht thematisiert wird und da wird dann in der Klasse, zum Beispiel mit einem externen Team an diesem Thema gearbeitet, ja. Das ist immer sehr positiv und die Kinder

lernen so eben auch ich. Auf der einen Seite, die nicht so schönen Seiten kennen, was alles
65 passieren kann. Aber ich find's gut, wenn man das eben, also die Kinder damit konfrontiert,
damit sie auch sehen, wie kann man eben, in der Zukunft vielleicht Dinge vermeiden oder
anders machen. Es geht auch um Kommunikation.

I: Mhm.

IP: Ja, das ist eigentlich viel extern auch. Also Experten einholen, weil als Pädagoge man
70 selbst vielleicht jetzt nicht so die Erfahrung hat, speziell in dem Bereich. Da ist man auch sehr
dankbar, wenn man jemanden Externen holen kann, der einem da weiterhilft.

I: Mhm. Und speziell jetzt auf Konfliktsituationen. Sind dir da Unterschiede im Verhalten von
Kindern mit und ohne Fluchterfahrungen aufgefallen?

IP: Ja. Also, was man schon jetzt so im Laufe der Zeit feststellen kann ist schon, dass Kinder
75 mit Fluchterfahrungen, ist unterschiedlich. Also manche reagieren eben sehr sehr
schüchtern und haben Probleme, Freunde zu finden. Das ist eher bei den Mädchen, was ich
beobachtet hab. Also geschlechterspezifisch. Und die Buben, sind dafür eher offener, aber
haben dann oftmals eben Probleme, einen Konflikt in der Klasse eben umzugehen und
richtig zu lösen. Also da geht's jetzt um Streitereien oder kleine Diskussionen, wo sie halt
80 dann oft aufgrund dessen, dass sie vielleicht der Sprache nicht so mächtig sind, dass sie da
auch schneller dazu neigen, dazu Gewalt auszuüben, anstatt das irgendwie anders zu lösen.
Ahmm und Mädchen sind, was ich beobachten konnte, eher schüchtern und zurückhaltend
und oft weinerlicher auch, also die versuchen dann, denen geht es oft dann näher, wenn
jetzt, zum Beispiel ein Problem entsteht, dass da eben gleich die Kinder zu weinen beginnen
85 oder eben an Nähe brauchen oder Zuwendung.

I: Mhm. Wie reagierst du darauf, wenn sich ein Kind traurig verhält?

IP: Mhm. Also im Prinzip so. Also Probleme werden nicht jetzt direkt vor der ganzen Klasse
besprochen. Man nützt die Gelegenheit, also entweder hat man, also bei uns an der Schule
ist das so, wir haben einen Zweitlehrer, in manchen Stunden einen Sprachlehrer. Dann bittet
90 man, zum Beispiel. Also sollte ein Problem direkt oder wirklich aktuell sein, dann bittet man
den Lehrer, den Unterricht kurz zu übernehmen und man geht dann mit dem Kind einmal
hinaus, in eine gewohnte Umgebung. Wir haben da auch so Auszeitplätze, wo sich die Kinder
auch zurückziehen können und wo die Kinder eben auch miteinander sprechen können oder
eben mit dem Lehrer. Und das sind dann sehr offene Gespräche, wo man auch thematisiert,
95 was war das Problem und so weiter, entweder wenn sich dann noch einen Dolmetscher oder

auch ein Lehrer dazu, der vielleicht die Sprache spricht oder einen zweiten Lehrer, der dann noch beratend zur Seite steht oder die Schulleitung, wo man dann Probleme versucht, ahm schnell aufzugreifen und zu lösen. Also man, man setzt eigentlich dann eher an, gleich dieses Problem zu lösen. Also wir machen's so, dass wir die Kinder dann herausnehmen oder halt, wenn das jetzt nicht so ein, je nach dem der Schwierigkeit des Problems, dass wir die Kinder dann eben, dann in der Pause, zum Beispiel zu uns holen und mit ihnen sprechen.

I: Ist diese Vorgehensweise dann bei einem ängstlichen, wütenden oder introvertierten beziehungsweise panischen Verhalten ähnlich?

IP: Nein, also bei einem wütenden, ja. Also, bei einem ängstlichen oder wütenden ist es ähnlich. Bei einem panischen Kind versucht man zuerst einmal Ruhe generell nochmal reinzubringen. Vielleicht den Unterricht kurz, je nachdem, wie die Situation war. Wenn das jetzt, zum Beispiel im Turnunterricht war, versucht man natürlich das Spiel zu unterbrechen. Ja. Sich die Gruppe zusammen zu holen, gleich das Problem aufgreifen, der Versuch. Also sollte es ein panisches oder auch ein aggressives, wütendes Verhalten sein, versuchen wir zuerst mal Ruhe hineinzubringen. Da geht man nicht gleich hinaus, also da versuchen wir schon, dass man vor Ort eben schaut, je nachdem, wie das Problem zustande gekommen ist, dass man quasi einen kurzen Schritt zurück macht, Ruhe reinbringt in den Unterricht oder in die Situation.

I: Mhm.

IP: Allgemein, eben und dann eben punktuell die Situation aufgreift.

I: Mhm. Und wie reagierst du speziell auf ein introvertiertes Verhalten?

IP: Ja. Also, da sind wir so. Ich bin eher so, also wir beobachten das einmal. Eher damit man sich eben auch ein Bild machen kann, woran könnte es liegen, dass das Kind eben so schüchtern oder introvertiert ist. Und dann so auch oft die in der Gruppe, in der Pause, zum Beispiel geht man auf das Kind zu und unterhält sich und versucht natürlich mehrere Informationen herauszufinden, wie das Kind vielleicht, ob es bestimmte Dinge gerne hat. Dann kann man sagen, okay, zum Beispiel man gibt dem Kind dann etwas, macht ihm Freude dann. Damit indem man am nächsten Tag dann. Zum Beispiel das mag jetzt gerne Hunde, ja, dann wird man schauen, dass man vielleicht ein besonderes Arbeitsblatt mit Hunden hat. Oder besondere Stifte, mit denen die Kinder noch nie gemalt haben oder so etwas. So einfach, das Kind quasi ins Boot holen durch positive Verstärkungen, um auch mehr

herauszufinden, was dies jetzt so oder fühlt es sich in der Umgebung nicht wohl. Wie kann man da was verbessern. Also, so ist unser Zugang eigentlich, ja.

130 I: Okay also kurz zusammengefasst, dir geht es um die positive Stimmung in der Klasse. Auch vor allem, wenn ein Kind neu in die Klasse kommt mit Fluchterfahrungen. Ja. Und, was ich auch noch sagen möchte, genau, diese externen Hilfen und außerschulischen Experten sind besonders wichtig.

IP: Mhm. Ja.

I: Verwendest du Kinderliteratur, um das Thema Fluchterfahrung zu thematisieren?

135 IP: Haben wir jetzt im Moment eher noch nicht. Ja, also da sind wir noch verbesserungswürdig. Wir haben auch in den letzten Jahren, muss man sagen, also wirkliche Literatur dazu noch nicht gefunden. Also viel gibt's online. Ja, das haben wir schon. Ahm immer wieder und dadurch, dass wir eben Experten bei uns haben oder uns fallweise eben zu uns in die Schule holen. Ähm ist da, die sind sehr gut ausgestattet und lassen uns da auch
140 immer mal wieder Material da. Wie das jetzt genau heißt, weiß ich jetzt nicht. Aber die ist auf jeden Fall noch ausbaufähiger. Also da muss man sich auf jeden Fall auch natürlich noch besser informieren, ja.

I: Okay. Die nächste Frage: Hast du den Begriff „Transgenerationale Weitergabe“ schon einmal gehört?

145 IP: Nein.

I: Okay, dann von mir eine kurze Erklärung: „Die transgenerationale Übertragung von frühen kindlichen Traumata und deren Weitergabe bedeutet, dass nicht bewältigte Belastungen und Traumata der Vorgeneration sich ins Leben der nachfolgenden Generationen einbrennen.“

150 IP: Mhm.

I: Würdest du dich für eine Fortbildung zu diesem Bereich interessieren?

IP: Ja, wäre auf jeden Fall interessant.

I: Mhm. Gibt es deiner Meinung nach Strategien, die du als Lehrkraft anwenden könntest, um zu einer Prävention dieser transgenerationalen Weitergabe etwas beizutragen?

155 IP: Im Prinzip, finde ich ist sehr viel. Also generell finde ich, dass es sehr darauf ankommt, wie man. Also Kommunikation ist sicher ein großes Thema. Und und einfach offen sein, also und informieren. Das ist finde ich ganz wichtig und anhand von Beispielen eben klarzumachen, wie kann zu irgendwelchen Aktionen kommen und wie sind die Handlungen dann daraus.

Also, was halt daraus resultiert, wie diese, finde ich halt, einfach mit den Kindern, also
160 Kommunikation und auch dieses logische lösungsorientierte Denken, problemorientiertes
Denken von Konflikten. Das finde ich, das sollte man den Kindern auf jeden Fall vermitteln
und ist vielleicht auch eine Strategie, die da präventiv hilft.

I: Mhm. Okay. Weißt du über die erlebten Situationen der Kinder während der Flucht oder in
der frühen Heimat Bescheid? Und wenn ja, woher stammt dein Wissen?

165 IP: Ja, weiß ich schon Bescheid. Also viel von den Dingen, die wurden entweder von den
Kindern in vertrauter Umgebung eben erzählt. Es gibt auch Kinder, die sehr unterschiedlich
mit diesen Sachen umgehen. Es gibt Kinder, die erzählen frei heraus, eben was ihnen
widerfahren ist, wie das passiert ist. Aber die haben eben diese Sachen, glaube ich, noch gar
nicht ganz verarbeitet, weil sie erzählen das quasi, wie in einem Protokoll wird das einfach
170 runtergesprochen, ohne Emotion. Da glaube ich eben, dass da noch nichts verarbeitet wurde
und manche Kinder. Also viel erfährt man auch von den Eltern. In einem Elterngespräch, die
da informieren. Also da ist eigentlich viel. Also von der Schule oder so erfährt man eigentlich
kaum etwas. Oder, wenn wir wissen, genau, ein Kind kommt zu uns, dann erfahren wir
eigentlich kaum etwas. Aber viel kommt entweder vom Kind selbst, wenn es sich gut
175 ausdrücken kann. Oder eben halt von den Eltern mithilfe eines Dolmetschers, die da vorab
schon Informationen schildern, aber eben. Da muss man auch manchmal von, als Lehrer
eben auch sehr viel nachfragen. Und also vorsichtig nachfragen, wo Eltern vielleicht gar nicht
so daran denken, erster Instanz. Was für uns Lehrer interessant ist, damit wir eben Bescheid
wissen, was den Kindern eben widerfahren ist. Worauf man Rücksicht nehmen kann dann
180 auch.

I: Mhm. Wir haben ja vorher schon gesprochen über die positive Stimmung und dass deine
Klasse sehr verständnisvoll ist. Ist aus deiner Sicht noch irgendetwas besonders wichtig, dass
sich Kinder mit Fluchthintergrund in der Klasse wohlfühlen?

185 IP: Ja. Also im Prinzip eben eine, finde ich einfach generell, eine gute Klassengemeinschaft.
Auch eine, damit die Kinder eben sich wohlfühlen, dass sie wirklich geborgen sind und gut
aufgehoben. Dass sie auch wissen, dass sie auch in der Schule. Dass das Schulteam eben
passen sollte, damit sie eben sich wohlfühlen und auch eine Anlaufstelle haben. Entweder
einen Lehrer oder einen Schulwart oder wie auch immer. Oder es können auch andere
Personen sein, damit sie eben wirklich Anlaufstelle, falls sie Probleme und sich da nicht
190 scheuen, auf jemanden zuzugehen und mit dem zu sprechen. Ich denke, das ist sehr positiv.

- Also, wenn man den Kindern das so vermitteln kann. Dass sie sich eben wohlfühlen, eine Umgebung haben. Also wichtig ist, eine Umgebung schaffen, in der sie sich wohlfühlen. Und sie natürlich auch selber fragen: „Was wünschst du dir gerne?“ oder „Was vermisst du?“ „Was hättest du gerne?“ Das ist allgemein bei den Kindern, machen wir das auch in der
- 195 Klasse, wo man eben dann nach einem Semester fragt, zum Beispiel: „Okay, was hättest Du gerne noch?“ „Wo könnten wir gemeinsam noch arbeiten?“ „Was würdest du dir wünschen, damit wir das noch besser machen?“ Also solche Dinge. Auch ein bisschen reflektieren eben.
- I: Weil du vorhergesagt hast, die Arbeit mit den Dolmetschern. Wie gestaltest du da die Zusammenarbeit mit den Eltern?
- 200 IP: Da sind die Eltern sehr dankbar. Hier gibt's auch Ausnahmen, aber der Großteil ist eigentlich sehr dankbar, dass es die Möglichkeit gibt. Und nehmen das auch sehr gerne, diese Angebote eben in Anspruch, weil die Dolmetscher eben die Eltern einfach verstehen und diese Kommunikationsbarriere, weil am Anfang von, grad in der Schule gibt's oft Elternbriefe oder sonstige wichtige Informationen, wo die Eltern einfach überfordert sind.
- 205 Weil das Schulsystem, wenn sie jemals in der Schule waren die Kinder, komplett ein anderes ist als bei uns. Und natürlich andere Dinge, sie brauchen andere Dinge usw. Also da sind sie sehr dankbar, dass sie jemanden haben, der ihnen da zur Seite steht und die Informationen auch in ihrer Sprache eben vermitteln kann. Wir haben auch Eltern, die eben Analphabeten sind, wo wirklich nur über Sprachen Kommunikation geht. Da sind wir auch sehr dankbar,
- 210 dass wir Dolmetscher haben, die uns da viel Arbeit auch abnehmen.
- I: Mhm. Wenn ich noch mal kurz zusammenfassen darf. Und zwar die vertraute Umgebung, wirklich das Klassenklima, die Geborgenheit, die das Schulklima ist für dich wichtig und auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder.
- IP: Mhm. Genau.
- 215 I: Ja und genau. Noch diese Erfahrungen mit den Dolmetschen sind positiv und auch ja sehr hilfreich.
- IP: Auf jeden Fall, ja.
- I: Dann sind eigentlich schon bei der letzten Frage. Welche Angebote würdest du dir wünschen, um mehr über den Umgang mit Kindern mit Fluchthintergrund zu erfahren?
- 220 IP: Ich finde, es sollte eben auch speziell in Richtung Fortbildung sollten da Angebote. Ich weiß, ich bin jetzt selber nicht so informiert, wie das aktuelle Fortbildungsangebot da der PH oder generell aufgebaut ist zu diesem Thema. Aber da finde ich, das sollte auf jeden Fall ein

fixes Thema sein, weil es sicherlich in den nächsten Jahren oder Jahrzehnten immer wieder
Thema sein wird, dass uns so etwas im beruflichen Alltag irgendwie, wo wir mit dem
225 zurechtkommen müssen und uns konfrontieren. Aber, also Fortbildungsangebote auf jeden
Fall. Und ja also, ich finde so Workshops auch für Lehrer eben ganz gut oder für Kinder
allgemein, also so. Das finde ich auch, dass sie dann auch mit miteinander reden, wie es den
Kindern ergangen ist, was die durchmachen mussten. Und wo die Kinder oft dann teilweise
gar nicht wissen, wie gut es ihnen dann auch geht, im eigenen Zuhause. Viele sind da
230 aufgewachsen und können damit gar nichts anfangen. Aber einfach das Bewusstsein
schaffen, dass es nicht allen Kindern so geht und auch den Kindern eben vielleicht Anreize
gibt, wie kann man den Kindern helfen, wo kann man sie unterstützen. Also ich find auch
sehr viele Projekte gibt's auch immer wieder vom *Institution* oder von der *Institution*,
wo halt da auch eben versucht wird, schon im Volksschulalter eben Kinder so eben ein
235 bisschen ein Bewusstsein zu schaffen.

I: Okay, danke.

I: Bevor wir mit dem eigentlichen Gespräch beginnen, noch ein paar Fragen zu Ihrer Person vorab.

IP: Ja.

I: Ihr Geschlecht?

5 IP: Weiblich.

I: Die bisherigen Dienstjahre?

IP: 25

I: Sind Sie klassenführende Lehrerin?

IP: Ja, in einer Ganztagesklasse.

10 I: Mhm. Die aktuell unterrichtete Schulstufe?

IP: Dritte.

I: Und mit wie vielen Schülerinnen mit Fluchterfahrung sind Sie im Laufe ihrer bisherigen Berufslaufbahn in Kontakt gekommen?

15 IP: Mhhh. Also die drei jetzt von Syrien in den letzten Jahren und in den 90er, Ende der 90er-Jahre auch schon, insgesamt fünf.

I: Nun kommen wir gleich zum Hauptteil unseres Gesprächs. Zuerst interessiert mich, wie Sie die Einbindung in die Klassengemeinschaft gestalten, wenn Kinder mit Fluchterfahrung neu in die Klassen kommen.

20 IP: Ja, ähh, ich weiß nicht so recht. Soll ich jetzt von einem Kind erzählen oder von, weil es ist natürlich sehr unterschiedlich.

I: Mhm.

25 IP: Wie die Einbindung stattfindet, weil der eine, zum Beispiel war schon in der Vorschulklasse und ist dann zu uns bekommen, das heißt, der ist nicht direkt aus dem Heimatland gekommen, der war schon ein Jahr da. Der zweite Bub war der Bruder von dem, den wir vorher hatten, und der der erste ist aus Syrien 2016, ist der zu mir gekommen. Der ist wirklich direkt von der Flucht, sozusagen. Wie man das so hört übers Meer und und mit Bus und mit Schlepper. Also wirklich alle, ja schlimmen Erfahrungen, die man machen konnte, hat der gemacht. Trennung von Familien und so und ist direkt zu mir in die Klasse gekommen. Da war natürlich das ganz anders. Also, da müsst ich jetzt wissen, wo ich starten
30 soll, damit ich Ihnen da.

I: Dann gleich mit diesem Kind, das direkt nach der Fluchterfahrung gekommen ist.

IP: Ja, das war der *Name*, also *Name*, wollte aber *Name* genannt werden, ist 2016, also meine vorige Klasse, in die dritte, nein im Laufe der zweiten war das noch im Semester, im Februar nach den Semesterferien zu uns gekommen. Wir haben kurz davor erfahren, dass
35 dieser Bub eben zu uns in die Klasse kommt. Er war schon ein Jahr älter, also neun. Und meine Kinder in der Klasse waren acht. Aber ja, weil er ja überhaupt keine Deutschkenntnisse hatte, ist er eine Schulstufe zurückgestuft worden. Ja, ich habe im Vorhinein die Eltern informiert, dass wir ein Kind aus *Ort* bekommen. Dass er nur mit dem Vater geflüchtet ist. Die Mutter und der kleine Bruder waren sind noch in *Ort* gewesen.
40 Also die Familie war getrennt. Die Eltern haben das sehr sehr gut aufgenommen. Im Sinne von, was können wir tun, wo können wir helfen, was können wir spenden. Wir haben dann am Elternabend auch besprochen. Ja, sie haben wirklich sehr viel gespendet an Schulsachen. [Unterbrechung] Turnschuhe, Turnbeutel, alles Mögliche. Also er war, so für die Schule, die Bücher bekommen, war er gut ausgerüstet, im Sinne von was braucht er an Unterrichts- und
45 Arbeitsmaterialien hatte er. Die Kinder haben selbst, ich habe natürlich mit ihnen gesprochen, vorher, dass jetzt ein Bub kommt, der *Name*. Und sie waren ja selbst erst Mitte der zweiten, sprich sieben bis acht Jahre, natürlich aufgeregt, sehr. Eigentlich muss ich sagen, in freudiger Erwartung. Für sie war das halt was Besonderes, und natürlich konnten sie die ganze Reichweite des Schicksals von diesen Flüchtlingskindern nicht einmal erahnen.
50 Aber, dass er nur mit dem Papa gekommen ist und der kleine Bruder, das war schon auch für die Kinder, natürlich sehr traurig. Und sie haben dann sehr viele Spielsachen gebracht. Das ist teilweise von den Eltern und von den Kindern auch gekommen. „Der hat ja jetzt sicher gar nichts zum Spielen da.“

I: Mhm.

55 IP: Da haben sie ihm halt, ja, wirklich viel gebracht. Wir haben das in Schachteln verpackt und und wie der *Name* dann gekommen ist, ja. Es war wie eine kleine Bescherung. Ich hab nicht so recht gewusst. Hab mir gedacht am ersten Tag überhaupt [Unterbrechung] Ob das gut ist. Aber mein zweiter Gedanke war, es ist ein Kind und welches Kind, ahm, neun, welches Kind freut sich nicht über Spielsachen und ja. Es war ja, es war ja nicht ein ganzer
60 Berg. Aber schon so größere Packerl, wo halt Matchbox-Autos, Bilderbücher, auch Schulsachen und alles Mögliche drinnen war. Ja. Der *Name* ist, ich kann mich noch sehr gut daran erinnern, ist bei der Tür hereingekommen. Konnte natürlich nichts sagen.

Die Kinder haben ihn angeschaut. Er hat die Kinder angeschaut. Ich habe ihn zu mir
genommen in den Sitzkreis und war dann eigentlich sehr dankbar, dass wir diese diese
65 Geschenkspackerl hatten, weil das einfach, sozusagen, das Eis gebrochen hat, weil er einfach
ausgepackt hat. Immer wieder ein Lächeln über sein Gesicht gehuscht ist. Wenn man gar
kein Wort versteht oder sehr wenig, mit Händen und Füßen, sag ich einmal, zu überfallen.
Ich hab den Kindern auch dann sofort. Wir haben uns schon vorgestellt. Wir haben alle
unsere Namen gesagt, das hat er natürlich verstanden. Er hat nur seinen Namen gesagt. Der
70 Vorteil war, dass der *Name* ein bisschen dort in der Schule [Unterbrechung] Englisch
konnte. Also natürlich nicht jetzt Sätze sprechen. Mit Englisch [Unterbrechung] ersten
Wochen, die ersten Tage verständigen können. Da Vokabular schon [Unterbrechung] freies
Spiel [Unterbrechung] und in Beschlag genommen. [Unterbrechung] Ein hübscher, ich sag
das jetzt so, sportlicher Bub, ja, der irgendwie sehr, einerseits natürlich [Unterbrechung] und
75 andererseits der Schalk aus den Augen geschaut, sag ich einmal. Und es war in diesen
Anfangstagen eigentlich sehr unkompliziert mit ihm. Er ist sich in der Pause immer wieder.
[Unterbrechung] Also für sie wars schon ein bisschen [Unterbrechung] das Interessante
[Unterbrechung] und für mich war es [Unterbrechung] ganz wichtig, dass er [Unterbrechung]
dass er so die ersten Wörter, wie „Ich muss aufs WC.“ oder „Ich hol das oder das“, dass er
80 relativ schnell, also schnell hatte, sag ich einmal. Vom anderen her, also in der Gemeinschaft
war er eigentlich sehr integriert. Auch sehr lieb[Unterbrechung]. Zwei drei haben sich dann
auch so angenommen, und haben ihn auch mal am Nachmittag zum Spielen eingeladen.
[Unterbrechung] Ja, ganz toll. Also das waren so die. Ich weiß nicht, wie weit ich noch
ausholen soll. Vielleicht soll ich jetzt eher aufs Lernen eingehen.

85 I: Mhm. Ja, ich stelle Ihnen gleich die nächste Frage. Und zwar: Welche beruflichen
Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrungen und Konfliktsituationen?
Wie reagieren Sie darauf?

IP: Allgemein. Ja, wenn ich jetzt nicht nur auf das Kind schau. (***) Wie könnte ich das nicht
nur auf das eine Kind. Wie könnte ich das zusammenfassen. Also von den Eltern, dieser
90 Kinder her, sehr sehr gute. Alle, egal ob aus Bosnien, damals die Eltern oder jetzt vom
Name die Eltern oder der Vater, der selbst am Anfang kaum Deutsch konnte. Aber dann
einen Deutschkurs absolviert hat. Wie auch jetzt vom *Name2* der Papa, der ja immer
wieder zum Elterngespräche auch kommt. Sehr gute. Sie wirken sehr dankbar. Fast ein
bisschen demütig, was mir gar nicht so so angenehm [Unterbrechung], also ich glaub, das ist

95 auch ein bisschen die Kultur von ihnen. Also sehr, sehr positiv zur Schule eingestellt. Sehr dankbar, dass die Kinder in die Schule gehen können und eigentlich machen sie von zuhause. Ich sag amal, was sie können. Ja, also, das natürlich da oder jetzt das Distance-Learning, zuhause nicht so funktioniert, wie bei anderen Kindern. Dafür hat man ja glaub ich größtes Verständnis, aber an und für sich. Ja, egal. Sie dürfen überall mitmachen, egal ob

100 Wandertage. Der *Name* war mit Projekttag auf, also Projektwoche. Ahm, eigentlich sehr gute von den Eltern her. Von den Kindern her. Ja, sie waren natürlich alle sehr unterschiedlich. Der *Name2*, der jetzt bei mir ist, ist ein sehr intelligentes Kind. Ein sehr ehrgeiziges, fleißiges Kind. [Unterbrechung] *Name2* ist fünf ah vier Jahre da. Er spricht sehr gut Deutsch. Wie gesagt, Kooperation mit den Eltern funktioniert sehr gut. Es kommt

105 fast immer der Vater, also eigentlich zu allen Elterngesprächen und so, nur der Vater. Aber die Mutter kümmert sich auch sehr. Das weiß ich, weil E-Mails, Entschuldigungen und so weiter. Das schreibt wiederum die Mutter, aber der persönliche Kontakt ist interessanterweise immer mit dem Vater. Also die Mutter kommt so fast gar nicht in die Schule, sondern immer der Vater. Aber von zuhause aus, wenn sie anruft oder mir ein Mail

110 schreibt oder oder sowas, dann ist das immer die Mutter. Das ist, finde ich, irgendwie interessant. Weil das bei den österreichischen Kindern fast immer, also doch die Mütter verstärkt sind und eher die Väter dann halt zu den Festen usw. kommen. Ja, aber beim *Name2* gibt's da gar keine Probleme. Was, was auffällig schon auch ist, er braucht sehr viel Aufmerksamkeit, [Unterbrechung] also wie jedes Kind. Aber bei ihm ist es auffällig

115 [Unterbrechung] sehr und das braucht er extrem, extrem stark. Er steht gerne. Ich würd jetzt nicht sagen, im Mittelpunkt, aber er ist gerne der Klügste. Er arbeitet irrsinnig viel mit. Teilweise aber schon zu, also ja, er möchte, dass man weiß, dass er sehr gescheit ist, sehr intelligent und vielleicht mehr weiß als der ein oder andere. Er kann zum Beispiel besser Englisch als die anderen Kinder, weil die anscheinend, irgendwie auch schon im Kindergarten

120 oder wo er damals war, mehr Englisch hatten und das das genießt er sehr. Aber das ist ja auch was Schönes.

I: Mhm.

IP: Ja, da gibt es kein, also schulisch ganz, alles in Ordnung beim. Beim *Name*, wo ich zuerst gesprochen habe, war dieser Anfang [Unterbrechung] und überall dabei sein,

125 Wandertage, Spielplatz, wie gesagt, ich bin in einer Ganztagsklasse. Also da hat er das sehr genossen, diese Freizeit mit den Kindern und und so weiter. Das ist sehr gut gegangen. In der

Schule. Das Lernen war mit dem *Name* sehr schwierig, weil er nicht wollte. Ja, also rechnen noch halbwegs. Aber schreiben lernen nicht wollte, wenn dann nur am Tablet oder am Computer, da aber nur in Spiele verpackt, aber das man mal gesagt hat *Name*. Das Schreiben- oder das Buchstabenlernen war ein sehr schwieriger Prozess, wo er dann auch wirklich oft zornig und wütend und „Ich mag nicht“ und „Ich mag nicht“. Er wollte nur spielen. Ich denke mir, ich bin keine Psychologin. Aber ich denke mir, dass das [Unterbrechung] der ist ja im Krieg aufgewachsen. Ich glaub, der war drei Jahren oder so, wie der Krieg ausgebrochen ist. Und war mit neun so in das Spiel vertieft und so so, ja, dass ich mir denke, da war die Kindheit einfach, die andere Kinder genießen konnten. Die Kindergartenzeit usw. nicht vorhanden, deshalb. [Unterbrechung] Gar nicht wichtig. Und der *Name2* jetzt, der will eben der Klügere und Gescheitere sein. Der *Name* wollte nur spielen, ja. Also natürlich auch vom Wesen her, ganz unterschiedlich. Aber ich glaube trotzdem, dass das mit seiner Erfahrung, die er machen musste oder die Erfahrungen, die er nicht machen konnte, leider, zusammenhängt.

I: Mhm, okay. Und in Bezug auf Konfliktsituationen sind Ihnen da irgendwelche Unterschiede im Verhalten aufgefallen von Kindern mit und ohne Fluchterfahrungen?

IP: Mhh. Das ist eine gute Frage, also mit dem *Name2* gibt's so gut wie gar keine Konflikte, muss ich wirklich sagen. Mit der *Name3* damals auch nicht. Da müsste ich wieder den *Name* hernehmen und den *Name4* nehmen, die Brüder. Aber Unterschiede zu unseren Kindern (***) in Konfliktsituationen. Also, man könnte jetzt natürlich etwas an den Haaren herbeiziehen, aber ich müsste eigentlich sagen, nein.

I: Okay gut. Dann gehen wir gleich zur nächsten Frage: Verwenden Sie Kinderliteratur, um das Thema Fluchterfahrung zu thematisieren?

IP: Ja, hatten wir damals, ja. Viel. Also, das war die Zeit, also es war nicht nur, dass ich den *Name* in die Klasse bekommen habe, sondern wir haben damals, ich glaube, wir haben zwölf Kindern an unsere Schule bekommen oder oder elf, die eben auf die Klassen aufgeteilt wurden. Und wir haben uns damals eine kleine feine Bibliothek angelegt, in der Schule, unsere Leiterin und und Kolleginnen mit mit Literatur, für Kinderliteratur, die dieses Thema aufgreift. Ja, das haben wir sofort gemacht und sind auch wie so einen kleinen Schatz, haben wir das wirklich von Klasse zu Klasse weitergeben, für alle da. [Unterbrechung] sehr begeistert waren, wie Kinderautorinnen oder -autoren dieses Thema unserer Meinung nach, nicht jedes Buch, aber viele Bücher, wirklich sehr wertvoll waren. Sehr altersadäquat.

Teilweise humorvoll und natürlich auch sehr sachlich. [Unterbrechung] Ich überleg grad die
160 Titel, mir fällt grad keiner ein. Aber ich weiß, das ist jetzt schon ein paar Jahre her. Beim
Name2, der *Name* ist doch schon fünf vier Jahre doch schon aus der Schule. Beim
Name2 haben wir das jetzt eigentlich nicht gemacht, weil der ja schon bevor er zu mir
gekommen ist, ein Jahr in der Vorschulklasse war und dort auch schon ja, sozusagen, sein
erstes Jahr in unserer Schule getan hat. Und er ist auch ein ganz anderer Typ ist. Also der
165 würde das, glaube ich, gar nicht wollen, weil er schon sehr gut Deutsch spricht und so
weiter. Dass man in irgendeiner Weise, da seine Geschichte, jetzt irgendwie da aufrollt. Er
fühlt sich, glaube ich, sehr sehr als als ein Unsriger, sag ich einmal. Beim *Name* wars schon
diese [Unterbrechung], weil er ja, wie gesagt, ohne Mama, die ist erst eineinhalb Jahre
gekommen mit dem Bruder. Und nur mitn Papa da und im Flüchtlingsheim gewohnt. Also
170 der *Name* war ein irgendwie so „das Flüchtlingskind“. Ja, und das ist der *Name2* jetzt
gar nicht. Die haben eine Wohnung. Der hat zwei Geschwister. Die Schwester geht ins
Gymnasium. Der Bruder auch. Das ist irgendwie ganz anders. Die sind beide ziemlich zur
gleichen Zeit, 2015 geflüchtet sind, aber vielleicht, weil der *Name2* jünger war. Der war
damals fünf. Und der *Name* war doch schon neun. Vielleicht hängt das zusammen.

175 I: Ja, dann kommen wir gleich wieder zur nächsten Frage: Wie reagieren Sie, wenn Kinder
mit Fluchterfahrungen sich ängstlich, wütend, introvertiert verhalten beziehungsweise
panisch oder traurig sind?

I: Ja, das ist eine gute Frage. Äh hm, ja. Da gehe ich jetzt auch wieder auf den *Name*. Beim
Name war es wirklich ganz extrem, wenn irgendwo Lärm war, ja. Also, wenn ein
180 plötzlicher Lärm war. Also, irgendjemanden ist etwas, irgendwas ist umgefallen. Also es hat
einen überraschenden Lärm gemacht, also wo man nicht damit gerechnet hat. Irgendein
Knall oder ein „Pumperer“, wie man so schön sagt. Da ist der *Name*, weil Sie gesagt haben
Angst, extrem ängstlich gewesen, extrem auffällig. Grad, dass er nicht, dass er sich nicht
unter den Tisch gesetzt hat. Und das war ganz sicher von seiner Erfahrung her. Mit dem
185 Krieg in *Ort*. Er war, das hab ich Ihnen am Anfang vergessen zu sagen. Er war auch auf
einem Aug blind. Weil ihm, also Granatsplitter das Auge verletzt haben. Also der war extrem
ängstlich, wenn unerwarteten Lauten und Geräusche da waren. Wenn er traurig war, also er
war oft sehr wütend, sehr zornig. Das war beim Lernen. Und genauso aber auch sehr
emotional, wenn er sich gefreut hat. Also der ist herumgesprungen und „Danke, Frau
190 Lehrer!“ und „Danke, Frau Lehrer!“. Also sehr sehr emotional in alle Richtungen. Wenn er

wütend war, dann haben wir ihn schon versucht auch, sag ich einmal, so zu behandeln, wie alle anderen. Wenn er traurig war, wenn er nachdenklich war, dann hat man natürlich schon diese, ja, immer wieder das im Kopf gehabt, er hat die Mama nicht, sein Bruder ist nicht da. Da hat man glaube ich schon. Hoffe ich, dass wir da empathisch oder ich bin wir sicher, dass wir da empathisch oder vielleicht auch ein bisschen nachsichtiger nachgiebiger reagiert haben. Ich nehm immer wieder den *Name* als Beispiel, weil er, wie gesagt, so ein richtiges Flüchtlingskind war, ja. Beim *Name2* ist das jetzt alles schon ein bisschen. [Unterbrechung] Ja, also sicher bei manchen Emotionen, sag ich einmal, sicher, hab ich sicher anders reagiert, als bei den anderen Kindern. Im Wissen um seine Geschichte, eben, ja.

195

I: Sind Sie dabei an Grenzen gestoßen, wo Sie Hilfe von anderen benötigt haben?

200

IP: Ahmm, ja (...), ja. Jein, sag ich einmal. [Unterbrechung] Im Unterricht bin ich teilweise an Grenzen gestoßen, wo ich mir gedacht hab, wenn das jetzt nicht bald. Also ich hab 24 Kinder. Ich kann ja nicht jetzt zweieinhalb Jahre lang sagen, ja Kinder wir haben ein Flüchtlingskind in der Klasse. Es ist halt jetzt so. Ich hab halt nicht so viel Zeit für euch. Das geht auf Dauer nicht. Und in der Zeit, wo er so extrem nicht lernen wollte, sondern nur spielen wollte, auch einfach aufgestanden ist, sich in die Spielecke gesetzt hat und und natürlich nicht nicht leise, ja, sondern mit den Autos gespielt hat und so weiter, was ich am Anfang einfach toleriert habe, weil ich mir gedacht habe, der braucht einfach die Auszeiten. Der kann jetzt nicht da auch vier oder fünf Stunden mitlernen, wobei wir sitzen ja eh nicht vier Stunden, aber. Auch bei Musik und so weiter hat er ja noch noch kaum mitmachen können, weil er die Sprache ja nicht verstanden hat. Haben irgendwas mit Instrumenten oder Boomwrackers oder was gemacht hat er auch das eher als Spielzeug, ja. Hat sich natürlich immer wen gesucht, der mit ihm mitmacht und mein Gott bei sieben, achtjährigen Kindern findet man das auch schnell. Das waren Situationen, wo ich teilweise wirklich an meine Grenzen gestoßen bin, weil das ist eher nicht besser geworden, sondern eher mehr. Umso wohler er sich gefühlt hat, umso mehr er in der Gemeinschaft drinnen war, umso mehr hat er auch seine Bedürfnisse, sag ich einmal, ausgelebt. Und die waren halt viel Bewegung, viel Spiel, laut, blödeln unter Führungszeichen, lachen. Alles wichtig. Tun wir alles, aber wenn dann alle endlich oder endlich, wenn dann alle begonnen haben, zu rechnen oder zu schreiben, und er wollte einfach nicht. Dann hat er sich aber nicht still hingesetzt, sondern wollte weiter Animationsprogramm und das war eine relativ schwierige Zeit, weil es war nicht meine Absicht, ihn da jetzt irgendwie aus der Gemeinschaft wieder hinauszubefördern, sag ich

205

210

215

220

einmal. Wo wir doch so froh waren, dass er sich wohlfühlt. Ich hab mir immer gedacht, das Wichtigste für ihn ist jetzt nicht, ob er jetzt den Buchstaben heute kann oder nächste
225 Woche, sondern das Kind muss Vertrauen fassen, muss sich wohlfühlen. Aber das waren, ja es war so, nämlich er ist im Februar gekommen, in der zweiten bis zum Schulschluss war endlich in der dritten, bis zum Halbjahr habe ich mir dachte ich, ich weiß nicht, wie ich das noch händeln soll. Es ist aber dann, ja, irgendwie, wir haben's gut geschafft, sag ich einmal, ja.

230 I: Also geholfen hat Ihnen dann wer, oder?

IP: Eigentlich, ich hab jetzt niemanden gebraucht, irgendwie so in der Klasse oder so. Soweit haben wir das gut geschafft. Aber natürlich sind dann Gespräche mit der Leiterin, mit Kolleginnen, weil wir ja auch andere Kinder hatten, eben in anderen Klassen. Und natürlich haben wir uns da viel abgesprochen. Mit dem Religionslehrer. Hatten ja andere Kolleginnen
235 ähnliche Erfahrungen, sag ich einmal. Vor allem auch in der Nachmittagsbetreuung die Kinder. Wir sind eine Ganztagesklasse. Die Kinder waren dann oft bis vier oder so da und da gab's natürlich auch am Nachmittag, wo sie da eh freies Spiel haben, aber trotzdem auch Situationen, wo, ja. Wo's halt, sag ich einmal, nicht so einfach war. Ja, aber jetzt kein Spezifikum.

240 I: Mhm.

IP: Von diesen Kinder. Aber eigentlich mit den anderen Kolleginnen, haben geholfen. Die Eltern von der Klasse, muss ich sagen, jetzt auch noch im Nachhinein, wirklich top, ja. Es hat nie nie irgendjemand [Unterbrechung], weil ich denk, die werden ja auch zuhause öfter erzählt haben. Der *Name*, weiß ich nicht, ist so laut, oder gibt keine Ruh' oder spielt
245 immer oder was auch immer. Und es ist wirklich sehr sehr empathisch, verständnisvoll von allen mitgebracht. Ja, also die Hilfe kurz und bündig, ich muss mich ein bisschen kürzer fassen, die Hilfe waren eher Gespräche mit Kolleginnen, die auch Kinder, Flüchtlingskinder hatten.

I: Mhm. Arbeiten Sie mit außerschulischen Experten auch zusammen?

250 IP: Jetzt oder überhaupt?

I: Überhaupt, also.

IP: Eigentlich, also in Hinblick jetzt auf. Ja, also, Experten. Wir hatten, ich hatte viel Kontakt beim *Name* mit der. Also die Familie vom *Name*, also Vater und *Name*, und dann später auch die Mutter und der Bruder, die nachgekommen sind, hatten eine eine sehr gute

- 255 Betreuung, sag ich einmal. Eine Dame, eine *Beruf*, die das rein aus sozialem Engagement gemacht hat. Hat diese Familie, sozusagen, betreut, seit sie nach *Ort* gekommen sind. Geholfen, auf Amtswegen, dort und da, Arbeit suchen, usw. Und mit der hatte ich Kontakt, den ich sonst zu den Eltern hab. Habe ich am Anfang fast immer mit dieser Dame gehabt, weil, ja, die Eltern noch nicht Deutsch konnten.
- 260 I: Mhm.
IP: Also mit der habe ich sehr viel sehr viel. Wir haben sehr viel kooperiert und sie hat das immer an die Familie mit Dolmetsch dann weitergeleitet, sozusagen. Ja, das war eigentlich so mal die erste [Unterbrechung]. Und die nächste für den *Name* hatten wir dann in Wien. Es waren ja damals [Unterbrechung] sechs Jahren, wo ja nicht alle gleich, psychische
- 265 Betreuung, sag ich einmal, alle Kinder bekommen konnten. Aber wir haben dann fürn *Name* bei der *Institution* in Wien eine Therapie, sozusagen, bekommen.
I: Mhm.
IP: Er war aber, muss man sagen, nur ein paar Mal dort. Er wollte nicht. Also, die Dame da hat ihn sehr gefördert, ist auch mit ihm hineingefahren [Unterbrechung]. Er war glaub ich
- 270 vier, fünfmal dort. Und dann haben sie die Therapie abgebrochen und der Vater hat dann zu mir gesagt. Er hat schon ein bisschen Deutsch dann können, hat er gesagt: „Was soll er machen? Er ist jetzt zehn Jahre.“ Er kann ihn ja nicht hinstecken. Er wollte nicht.
I: Mhm.
IP: Ja, aber das waren meine Anlaufstellen. Also diese Therapie, die kurze und die vor allem
- 275 diese Dame, die sich jahrelang um diese Familie sehr bemüht hat.
I: Mhm. Ja, dann fasse ich kurz zusammen. Das waren sehr viele Informationen. Aber das Wichtigste. Die Kinder, die anderen hatten, eine positive Einstellung als das Kind neu in die Klasse kam.
IP: Ja.
- 280 I: Und was ich noch herausgehört habe, ist, dass wirklich jedes Kind unterschiedlich ist und dass es wirklich darum geht, den individuellen Stand des Kindes und die individuellen Bedürfnisse zu erfassen.
IP: Ja.
I: Und dann bei Problemen oder bei Schwierigkeiten eben Kolleginnen zur Hilfe holen.
- 285 IP: Ja.
I: Mhm. Haben Sie den Begriff „Transgenerationale Weitergabe“ schon einmal gehört?

IP: Nein, habe ich noch nie gehört.

I: Dann kommt von mir eine kurze Erklärung. Die transgenerationale Übertragung von frühen kindlichen Traumata und deren Weitergabe bedeutet, dass nicht bewältigte Belastungen und Traumata der Vorgeneration sich ins Leben der nachfolgenden Generationen einbrennen.

IP: Mhm, ja.

I: Würden Sie sich für eine Fortbildung zu diesem Thema interessieren?

IP: Ja, ich, also, ja, jetzt nicht, ja, speziell Traumatisierung, aber ich hab vorher, eben, wie ich den *Name* [Unterbrechung] einen Lehrgang bei uns an der PH Niederösterreich. Das war der Pilotlehrgang, sozusagen, besucht, vier Semester, Migration - Asyl - Schule. Und das war sehr sehr spannend, ja. Sehr interessant. Es war jetzt nicht nur auf, aber, auf Traumatisierung, natürlich rund um. Wir waren in allen möglichen Organisationen, Flüchtlingsheimen, in Innenministerium, Traiskirchen, (***) . Also wirklich Mauthausen, also jüdischen Museum. Es war so ein rund um. Einfach eine Erweiterung des Blickwinkels auch. Mit vielen Daten und Fakten, traurigen, sag ich einmal, die man auch erfahren hat. Aber natürlich auch Migration - Asyl - Schule. Das war sehr, also diesen Lehrgang hab ich damals, also vor vier Jahren und vor zweieinhalb Jahren abgeschlossen, gemacht ja, mhm.

I: Mhm.

IP: Also ich sag nur, dass schon wichtig ist, wenn wir solche Kinder haben, dass man sich da ein bisschen auch in die Materie einliest oder einhört.

I: Mhm.

IP: Nicht nur so macht, was man halt glaubt, sondern, ja.

I: Zurück zu diesem Begriff „Transgenerationale Weitergabe. Gibt es da Ihrer Meinung nach Strategien, die Sie als Lehrkraft anwenden könnten, um zu einer Prävention beizutragen?

IP: Dass es sich eben nicht, auf nachfolgende Generationen auswirkt, sozusagen?

I: Ja.

IP: (...) Ja, also ich glaub in dem (...). Das kann ich echt nicht beantworten.

I: Mhm.

IP: Ich mein, wir haben von dieser *Institution*, wo der *Name* da ein paar Mal war. Haben wir natürlich Rückmeldung bekommen. Und da ist gleich einmal, sozusagen, dick und fett gestanden, das Kind ist schwer traumatisiert, ja. Also, das glaub ich auch, dass das sicher eben mit seiner unmittelbaren Kriegserfahrung im Hinblick auf die Blindheit, also auf die

Verletzung seines Auges. Das muss ja eine schlimme, also eine persönliche Kriegserfahrung
320 auch sein. Nicht nur hören, da passiert wo anders was, sondern da ist jetzt auch mit mir was
Schlimmes passiert, ja. Also und dann hört man das Kind ist schwer traumatisiert, ja. Aber ich
(...) weiß, ja.

I: Mhm.

IP: Ich hab viel gelesen, aber ich würde mich da jetzt nicht als Expertin sehen, dass ich sag,
325 ich hätte eine Strategie, um das zu verhindern, dass eben, was sie gesagt haben, dass das auf
die Nachfolgegenerationen sich auswirkt. Ich kann, ich glaub nicht das es da. Also ich weiß es
nicht. Also ich bin da. Das ist sicher ein jahrelanger Prozess, bis Kinder so etwas überhaupt
irgendwie verarbeiten können. Diese Familie ist übrigens auch nicht mehr in *Ort* sondern
fortgezogen. Ich hab jetzt auch keine. Der müsste jetzt 14 sein. Ich hab keine Erfahrung mehr
330 oder keine Rückmeldung mehr, wie es ihnen geht, ja. Ich weiß es nicht.

I: Ja. Mhm. Sie haben eh schon viel gesagt über die erlebten Situationen der Kinder während
der Flucht oder in der frühen Heimat. Woher stammt das Wissen?

IP: Wir hatten damals natürlich ein Gespräch mit dem Vater. Mit einem Dolmetscher damals,
also den haben wir bekommen, [Unterbrechung] sozusagen. Also da hat er [Unterbrechung].
335 Vom *Name* selber nicht. Also ich hab da mitn *Name* nie, nicht über seine Flucht
gesprochen. Das war mit dem. Er hats auch nicht erzählt, obwohl er sehr viel gesprochen
hat, sehr gerne geredet hat. Aber von ihm ist das nicht gekommen und, deshalb hab ich mich
da auch nicht, sag ich einmal, bemüßigt gefühlt ihn da zu fragen. Aber die Informationen hab
ich vom Vater, also über Dolmetsch und über diese Dame, von der ich Ihnen erzählt hab, die
340 eine enge Bindung zu dieser Familie vom ersten Tag an gehabt hat. [Unterbrechung] Wir
haben im Flüchtlingsheim gehabt mit den Eltern von unserer Klasse, mit den
Flüchtlingsbewohnern dort. Also die Kooperation an und für sich war sehr gut. Ja, es is
natürlich was Anderes, im Flüchtlingsheim zu leben, als mit der Familie in [Unterbrechung].
Ganz in der Nähe von unserer Schule. Ja, aber. Ja, also ich hab die Informationen von dieser
345 Dame und vom Papa.

I: Dann sind eigentlich schon bei der letzten Frage: Welche Angebote würden Sie sich
wünschen, um mehr über den Umgang mit Kindern mit Fluchthintergrund zu erfahren?

IP: (...) Ja, wenn ich muss ich ja auch ehrlich sein, na bin ich ganze Zeit. Wenn ich ganz ehrlich
bin, ist es jetzt nicht das Thema, ja. Also wir haben jetzt in unserer ganzen Schule nur mehr,
350 also ich hab den *Name2*. Ich glaub, dass ist jetzt sogar der Einzige. Die anderen sind schon

älter. [Unterbrechung] Vor ein paar Jahren war es ziemliches Thema bei uns in der Schule. Teilweise auch wirklich schon auch schlimme Erfahrungen. Eine Kollegin, wo der Vater straffällig geworden ist und die abgeschoben werden sollten, usw. Also da war es schon sehr eigentlich in jeder Konferenz und immer Thema. So vor zwei, drei, vier, fünf Jahren. Da wäre, 355 ja. Da hätten wir uns sicher vielleicht noch ein bisschen mehr Unterstützung gewünscht, aber in welcher Form. Ich glaub, dass in Österreich eh sehr viel getan wurde. Ja, vielleicht vielleicht Schulpsychologen oder mehr Kinderpsychologen, die auch Kontakt mit den Lehrern suchen. Das wäre vielleicht, weil nur Fortbildungen. Ich glaub, wenn Kinderpsychologen oder eben Schulpsychologen direkt in die Schule gekommen wären, sich in die Klasse 360 hineingesetzt hätten, sich das vor Ort anschauen hätten können. Ich glaube, dass uns das, ja geholfen hätte.

I: Mhm.

IP: Weil es ist ein Unterschied, wo anzurufen und etwas zu schildern oder eben, dass die das vor Ort gesehen hätten und das war so gut wie nicht möglich, weil es immer geheißen hat, 365 und das glaub ich auch, sie sind total überfordert und überlastet. Und es gibt den nächsten Termin in drei Monaten usw.

I: Mhm.

IP: Ja, das glaub ich, hätte der Praxis am meisten geholfen.

I: Mhm.

370 IP: Wenn wir eben [Unterbrechung] Wir miteinander. [Unterbrechung] Was schon geholfen hätte, wie ich es vorher gesagt hab. Aber doch [Unterbrechung] oder Beobachtungen oder auch Gefühl, weil man hat ja auch für solche, also mir ist der *Name* schon sehr ans Herz gewachsen, muss ich sagen. Wenn man selbst Mutter ist und sich [Unterbrechung] und weiß die Mama ist weit weg. Und der Bub weiß die Mama und der kleine Bruder sind im Krieg, 375 denen kann was passieren. Dann ist da natürlich nicht nur Pädagogik, sondern auch Mitleid, Mitgefühl und alles im Spiel.

I: Mhm.

I: Bevor wir mit dem eigentlichen Gespräch beginnen, noch ein paar Fragen zu Ihrer Person vorab. ihr Geschlecht?

IP: Weiblich.

I: Die bisherigen Dienstjahre?

5 IP: 30.

I: Sind Sie klassenführende Lehrerin?

IP: Nein.

I: Die aktuell unterrichteten Schulstufen?

10 IP: Ja, sehr unterschiedlich, also Integration dritte. Dann habe ich Sprachförderkurs in der ersten, dritte, vierte.

I: Mhm.

IP: Und Lernstunden am Nachmittag auch von der ersten bis zur vierten.

I: Mhm. Und mit wie vielen Schülerinnen mit Fluchterfahrung sind Sie im Laufe Ihrer bisherigen Berufslaufbahn in Kontakt gekommen?

15 IP: (Pause) Ja, also sicher 50, mindestens.

I: Mhm. Okay. Dann kommen wir gleich zum Hauptteil unseres Gesprächs. Zuerst interessiert mich, wie Sie die Einbindung in die Klassengemeinschaft gestalten, wenn Kinder mit Fluchterfahrungen neu in die Klasse kommen.

20 IP: Mhm. Ja, eigentlich sehr unaufgeregt. Wir, ja, wie bei jedem anderen Kind, das in die Klasse kommen würde. Also, wir machen da keinen Unterschied.

I: Mhm. Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrungen und Konfliktsituationen und wie reagieren Sie darauf?

IP: Konflikte von Kindern untereinander?

I: Ja, genau.

25 IP: Ich kann jetzt nicht sagen, dass mir das besonders ausgefallen wär. Also, dass es da mehr Konflikt gegeben hätte als zwischen anderen Kindern.

I: Und im Verhalten der Kinder gibt es da Unterschiede von Kindern mit und ohne Fluchterfahrungen?

30 IP: Ja, also im Verhalten schon. Also, es gibt Kinder, die zum Beispiel ja vielleicht stur wirken oder überhaupt also andere Arten von Verhaltensauffälligkeiten zeigen, ja. Das gibt's schon.

I: Mhm. Ja, und speziell während eines Konflikts? Gibt es da Unterschiede im Verhalten?

IP: Nein, also könnte ich jetzt nicht sagen, nein.

I: Mhm. Verwenden Sie Kinderliteratur, um das Thema Fluchterfahrung zu thematisieren?

IP: Nein.

35 I: Mhm. Wie sensibilisieren Sie die anderen Kinder für den Umgang mit einem Kind mit Fluchterfahrungen?

IP: Also wie gesagt, wir behandeln die Kinder eigentlich gar nicht anders. Wir sind auch angehalten, gar nicht drüber zu reden oder nicht in die Kinder zu dringen. Außer, sie kommen von selber.

40 I: Mhm.

IP: Und daher, ja. Und das ist eigentlich sehr selten der Fall.

I: Mhm, okay. Und wie reagieren Sie, wenn Kinder mit Fluchterfahrungen sich ängstlich wütend oder introvertiert verhalten beziehungsweise auch panisch oder traurig sind?

IP: Mhm. Ja, ich versuch mit dem Kind zu reden, natürlich, wo das herkommt, wo das
45 Problem liegt. (...) Und was ich glaub, was am wichtigsten ist, ist einfach eine Beziehung zum Kind zu haben, eine gute Beziehung. Aber ich kann jetzt nicht sagen, dass ist da anders behandle, als bei anderen Kindern. Also, ja.

I: Mhm. Sind Sie dabei an Grenzen gestoßen, wo Sie Hilfe von anderen benötigt haben?

IP: Ja, auf jeden Fall. Also das schon.

50 I: Arbeiten Sie da mit außerschulischen Experten zusammen, wie Personen aus dem Bereich Sozialarbeit oder Schulpsychologie?

IP: Ja. Mhm.

I: Haben Sie den Begriff „Transgenerationale Weitergabe schon einmal gehört?

IP: Nein.

55 I: Dann eine kurze Erklärung von mir. Die transgenerationale Übertragung von frühen kindlichen Traumata und deren Weitergabe bedeutet, dass nicht bewältigte Belastungen und Traumata der Vorgeneration sich ins Leben der nachfolgenden Generationen einbrennen.

IP: Mhm.

60 I: Würden Sie sich für eine Fortbildung zu diesem Thema interessieren?

IP: Ja.

I: Also kurz zusammengefasst, das Bisherige, was wir besprochen haben. Also der Beziehungsaufbau zwischen den Kindern steht bei Ihnen im Vordergrund und die Gleichbehandlung.

- 65 IP: Ja.
I: Zur transgenerationalen Weitergabe wieder zurück. Gibt es Ihrer Meinung nach Strategien, die Sie als Lehrkraft anwenden können, um zur Prävention an die nächste Generation etwas beizutragen?
IP: (Pause)
- 70 I: Gibt's da irgendetwas, irgendwelche Strategien?
IP: (Pause)
I: Also gemeint, ist mit der Frage, was Sie als Lehrperson machen können, um den Kindern eben zu helfen, damit die transgenerationale Weitergabe unterbrochen wird?
IP. Also ich muss ehrlich sagen, ich glaub da fühl ich mich überfordert. Nachdem ich ja keine
75 Fluchterfahrung hab. Also würde das vermessen ansehen, wenn ich glaub, ich kann da irgendwie was.
I: Mhm, kein Problem.
IP: Weil ich jetzt denk, wie soll ich da die Flucht jetzt irgendwie, dass da irgendwas weitergegeben wird unterbrechen, ja. Schulisch natürlich. Ja, aber von der Fluchterfahrung
80 her, ja. Nein, fühl ich mich da überfordert.
I: Okay, kein Problem. Ja, dann gehen wir gleich zur nächsten Frage: Wissen Sie über die erlebten Situationen der Kinder während der Flucht oder in der frühen Heimat Bescheid?
IP: Ganz wenig.
I: Mhm. Woher stammt das Wissen, das Sie haben?
- 85 IP: Manchmal öffnen sich die Kinder, aber eigentlich erst, meiner Erfahrung nach, nach Jahren. Also, weil wir sie ja auch nicht aktiv danach fragen.
I: Mhm.
IP: Nach Jahren kommt dann vielleicht hin und wieder einmal eine Bemerkung oder natürlich, wenn wir mit der Schulpsychologie oder mit den Sozialarbeitern oder
90 interkulturellen Mitarbeitern arbeiten. Dass wir dann die Informationen von denen eher erhalten.
I: Mhm. Und welche Strategien wenden Sie für die Integration von Kindern mit Fluchthintergrund in den ersten Wochen an?
IP: Also, wie gesagt, wir machen wirklich kaum einen Unterschied, ja.
95 Wir schauen natürlich. Ja, dass sich andere Kinder um die Kinder kümmern. Dass ihnen die was zeigen. Aber sonst, wir machen da kein [unverständlich].

I: Mhm, ja. Und ist aus Ihrer Sicht irgendetwas besonders wichtig, dass die Kinder mit Fluchterfahrungen sich in der Klasse wohlfühlen?

100 IP: Ja, wie gesagt, ich glaub, (...) Rahmenbedingungen, die immer die gleichen sind. Eine gewisse Sicherheit, die die Kinder haben. Dass sie auch wissen, das passiert am Vormittag. Das ist immer so. Ich kann mich auf die Lehrerin verlassen oder eben gute Beziehung aufbauen zum Kind, wie gesagt. Das ist am wichtigsten.

I: Wie gestalten Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit Fluchthintergrund?

105 IP: Im Prinzip auch nicht anders als mit den anderen Eltern. Also, außer es sind jetzt besondere Vorkommnisse. Dann holen wir natürlich die Eltern öfter her, bitten um ein Gespräch. Bitten sie auch, dass wir andere, also außerschulische Mitarbeiter irgendwie einbinden dürfen. Aber sonst, ja. Ist nicht viel Unterschied.

I: Mhm. Und wie gelingen die Elterngespräche in Bezug auf etwaige Sprachbarrieren?

110 IP: Ja, also eine Zeit lang hatten wir Dolmetscher. Das war natürlich leichter. Im Moment haben wir keine oder nur für wichtige Gespräche. Ja, entweder bringen die Eltern selber Dolmetscher mit oder mit Händen und Füßen.

I: Mhm. Ja, also, wenn ich noch mal kurz zusammen erfassen darf. Sie wissen eher weniger über die Situationen der Kinder Bescheid, und wenn die Kinder selber drüber sprechen, dann erst nach Jahren. Und damit sich die Kinder wohlfühlen, eben Rahmenbedingungen und
115 Sicherheit schaffen und wieder dieser Beziehungsaufbau, was wir vorher schon besprochen haben.

IP: Mhm.

I: Okay, dann sind wir eigentlich schon bei der letzten Frage: Welche Angebote würden Sie sich wünschen, um mehr über den Umgang mit Kindern mit Fluchthintergrund zu erfahren?

120 IP: Ja, auf jeden Fall Fortbildung. Auf jeden Fall, so wie sie mich gefragt haben, ob ich da Interesse hätte. Also das auf jeden Fall, ja.

I: Mhm.

I: Bevor wir mit dem eigentlichen Gespräch beginnen, noch ein paar Fragen zu Ihrer Person vorab. Ihr Geschlecht?

IP: Ich bin weiblich.

I: Die bisherigen Dienstjahre?

5 IP: 2008, das ist zwölf, 13 fast schon.

I: Sind Sie klassenführende Lehrerin?

IP: Ja.

I: Und die aktuell unterrichtete Schulstufe?

IP: Dritte.

10 I: Mit wie vielen Schülerinnen mit Fluchterfahrung sind Sie im Laufe Ihrer bisherigen Berufslaufbahn in Kontakt gekommen?

IP: Bist du narrisch, wow, okay. (...) Gott sei Dank, hab ich erst 13 Dienstjahre.

I: Also einige.

15 IP: Naja und total viele natürlich, weil ich ja auch DAZ-Lehrerin war. Ich war 2015, wie das Ganze passiert ist, diese Flüchtlinge. Da bin ich, die DAZ-Lehrerin gewesen. Das heißt, ich hab, weiß nicht, zehn, zwölf alleine da gehabt. Und in jeder Schulstufe sicher zwei, drei, nein mehr. Fünf und das drei Durchgänge, sind 15. Dann sag ich 30, jetzt einmal einfach so.

I: Mhm. Dann kommen wir zum Hauptteil unseres Gesprächs. Zuerst interessiert mich, wie Sie die Einbindung in die Klassengemeinschaft gestalten, wenn Kinder mit Fluchterfahrung neu in die Klasse kommen.

20 IP: (***) Genauso wie, wenn es keine Flüchtlinge wären. Ich mache keinen Unterschied. Ich mache weder einen Unterschied zwischen deutsche Muttersprache, noch andere Muttersprache beziehungsweise Flüchtlingserfahrung, also ein Flüchtling oder kein Flüchtling. Prinzipiell einmal jemand Neues wird einmal herzlich aufgenommen und
25 empfangen. Und wir sind einmal total hilfsbereit und lassen jeden ankommen. Wie es einfach ist und wie viel Zeit er braucht. Also er wird weder. Es wechselt ja ununterbrochen. Es wechseln ja dauernd. Schüler kommen und gehen. Und die haben das Recht, sich ihre Zeit zu nehmen, um integriert zu werden. Von meiner Seite kommt natürlich ganz viel Hilfe. Ich setze sie zuerst mal ganz nah an mich heran. Und schaue, dass sie eine richtige Bindung zu
30 mir aufbauen. Die Helferkinde in der Klasse wissen sowieso, bei mir, dass sie dann hilfreich, einfach eben da sind für die Kinder. (**) Meine Helferlein. Also, wenn es um nichtdeutsche Muttersprache geht, was ja zu differenzieren ist, mit Flüchtlingskindern jetzt, weil das geht

dann eben um die Muttersprache. Sind sie bei uns an der Schule sowieso sofort draußen, also werden von der DAZ-Lehrerin aufgenommen und haben sehr viel Stunden dort. Und es
35 funktioniert wunderbar mit den Kindern sowieso. Wenn ängstliche Kinder da sind, die also wirklich also, wirklich Angst haben, weil sie eben im Krieg groß geworden sind. Da habe ich jetzt nicht so viele gehabt, muss ich ehrlich gestehen. Aber so ein paar waren schon dabei. Also die richtig vom Krieg gebeutelt sind und echt Angst haben und die auch übers Wasser gekommen sind mit den Booten, und so. Die waren total dankbar für Normalität, muss ich
40 ehrlich sagen. Nur in Ausnahmesituationen, wie Feueralarm oder so, sind die halt dann vorher darauf vorbereitet worden und waren so an meiner Seite halt. Ja.

I: Und welche beruflichen Erfahrungen haben Sie in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrungen und Konfliktsituationen und wie reagieren Sie darauf?

IP: Naja mit Fluchterfahrung. Ich hab also diese DAZ- Ausbildung gemacht. (***)
45 Krisenmanagement hab ich auch gemacht, also diese Fortbildungen, die man halt macht. Und die sich halt damals ergeben haben, einfach. Und Ausbildungen würde ich nicht sagen. Ich würd sagen, ich habe mich quasi selbst ausgebildet, weil wie 2015 sind die Kinder, wie dieses Flüchtlingsjahr im Sommer war, war ich extrem aktiv selber und hab mich um viele Flüchtlinge vor allem um Flüchtlingskinder gekümmert und aufgenommen, also nicht
50 zuhause aufgenommen. Aber ich hab Fußballvereine gründet und was wir alles gemacht haben. Stricksachen und so Patenschaften für Kinder übernommen oder so. Also so eher eigene Erfahrung als Fortbildungen.

I: Mhm. Und gibt es irgendwelche Unterschiede im Verhalten von Kindern mit und ohne Fluchterfahrungen während eines Konflikts?

55 IP: (***) Das kommt drauf an. Von welchen Flüchtlingen sprechen wir? Sprechen wir von wirtschaftlichen Flüchtlingen? Sprechen wir von Flüchtlingen aufgrund von Krieg?

I: Ja, bei dieser Frage würd ich mich auf Kriegsflüchtlinge beziehen.

IP: Auf Kriegsflüchtlinge oder wirklich Notsituationen, Angst. Also die aus Angst flüchten. Also wir nehmen den Klassiker. Ich steige mit Schleppern in ein Boot und Reise über den
60 großen Ozean und werde in der Türkei nicht aufgegriffen, sondern erst in Österreich. Von denen sprechen wir?

I: Ja, genau. Mhm.

IP: Okay, dann muss ma das aber bitte auch so reinnehmen in die Frage. Ja. (***) In Konfliktsituationen (***) Ich muss kurz überlegen. Die Burschen, die ich hatte. Gut, da muss

65 ich aber dazusagen, dass ist in der reinen DAZ-Gruppe gewesen. Also wirklich nur in der Gruppe, wo eigentlich eine homogene Gruppe, was die Situation der Kinder anbelangt. Die waren aus Syrien, aus Afghanistan aus dem Irak.

I: Mhm.

IP: Die hab ich bei uns gehabt und nachher sind erst Albaner und Rumänen dazugekommen,
70 ja. Die hab ich bei mir in der Gruppe gehabt. Die waren, die Burschen waren klassische, also wie man's halt so sagt, die klassischen Afghanen. Laut, wild, lustig. Haben sich leicht in die Haare gekriegt, aber nie boshaft. Die haben einfach. Das waren Kinder, die haben sich so gefreut, dass sie Kinder sein durften, bei mir. Und wenn die gestritten haben, was sie oft haben, einfach diskutiert, ja. Es ist halt sehr laut gewesen oder so, weil die halt einfach eine
75 andere Mentalität auch haben. Aber ich finde nur aufgrund von der Mentalität und nicht aufgrund von der Flüchtlingssituation. Nein.

I: Mhm.

IP: Hat niemand anders reagiert. Auch nicht bedrohlich oder Gewalt oder nichts von all dem, nein. Ich hab auch Burschen gehabt, die keine 12 Jahre waren. Die gsagt haben, dass sie
80 zwölf sind, damit sie, also ich weiß nicht, die haben gesagt, sie sind zehn und sind mit Vollbart bei mir der vierten Klasse Volksschule g'sessen. Also und auch die, überhaupt nicht. Dankbar.

I: Dann können wir gleich zur nächsten Frage übergehen: Verwenden Sie Kinderliteratur, um das Thema Fluchterfahrung zu thematisieren

85 IP: Nein.

I: Mhm. Und wie sensibilisieren Sie die anderen Kinder für den Umgang mit Fluchterfahrungen, also mit diesen Kindern?

IP: Ich glaube, dass es nicht erst thematisiert werden sollte, wenn ein Kind in die Klasse kommt. Meine Kinder, in meiner Klasse werden vom ersten Tag an darauf vorbereitet, jeden
90 Menschen als Individuum anzusehen und seine persönlichen Bedürfnisse zu respektieren und zu akzeptieren und sensibel darauf einzugehen. Und ich finde, dass das jetzt egal ist, ob ein Kind Fluchterfahrung hat oder ob ein Kind einen Vater zuhause hat, der schlägt. Oder ob ein Kind in einem kalten Zuhause aufwächst, wo die Eltern nur arbeiten gehen und sich nicht um die Kinder kümmern, nein kümmern ist blöd. Aber nicht so liebevoll, um die Kinder
95 kümmern. Und es komplett egal. Es geht einfach darum, den anderen so anzunehmen, wie

er ist und auf seine Bedürfnisse einzugehen. Und das versuche ich, den Kindern vom ersten Tag an zu vermitteln, einfach. Und das ist das Wichtigste.

I: Mhm.

100 IP: Also nicht. Ich stell mich nicht vorne hin. In der Situation, wenn ein Kind mit Fluchterfahrung zu mir in die Klasse kommt und stell dir vor, die kleine, arme *Name*, keine Ahnung, ist mit dem Boot und wir können uns das nicht vorstellen, wir müssen jetzt besonders sensibel darauf reagieren. Das finde ich auch nicht richtig, also meine persönliche Meinung. Weil dann ist sie schon stigmatisiert.

I: Mhm.

105 IP: Dann wird sie schon anders behandelt. Vielleicht will sie das gar nicht.

I: Und die nächste Frage wäre dann: Wie reagieren Sie, wenn Kinder mit Fluchterfahrungen sich ängstlich, wütend, introvertiert verhalten beziehungsweise panisch oder traurig sind?

110 IP: Da waren jetzt so viele Wörter. Panisch ist ganz einfach. Man muss die Panik versuchen. Also, man kann natürlich manche Dinge einfach nicht tun. Oder man muss im Vorfeld damit rechnen. Wie zum Beispiel, ich habe keine Ahnung. Bei uns in *Ort* haben wir die *Sehenswürdigkeit*. Da geht's einmal unterirdisch einen Gang entlang. Das ist ziemlich düster und grauslich und beängstigend und eng. Oder Katakomben in Wien in der vierten Klasse. Diese Dinge muss ich vorab mit dem Kind besprechen bzw. im Vorherein sagen, dass es das nicht machen muss. Und einmal überhaupt diese Panik nicht aufkommen lassen. Das bleibt da draußen mit einem Elternteil. Weil es sind ja nicht nur die Kinder. Andere wollen das ja auch nicht. Also mal gar nicht in solch eine Situation bringen. Oder zum Beispiel dieser Feueralarm. Das Kind an dem Tag zuhause lassen. Ganz einfach, muss ja nicht an der Schule sein, wenn Probealarm ist, ja. Mal gar keine Panik aufkommen lassen. Das war panisch. Was haben wir noch gehabt?

120 I: Wütend.

IP: Wütend. (***) Wenn ein Kind wütend ist. Ist es wütend, ist ja was absolut Positives, einfach. Weil, wenn ich wütend bin, dann lass ja meine Trauer oder meine Angst raus, ja. Dann habe ich schon ein Ventil. Das ist ja eigentlich etwas Gutes, eine Wut. Nur muss man sie richtig kanalisieren. Aber wenn ich wütend bin, dann bin ich ja schon extrovertiert und lassen meine Angst und meine Trauer oder was auch immer ich gerade hab, ja schon nach außen, dann muss ich das finde ich auch bei jedem Menschen zulassen, ohne dass er andere in Gefahr bringt. Also man muss den richtigen Umgang damit finden. Aber im speziellen Fall

kann ich das jetzt nicht auf irgendein Flüchtlingskind, das ich jemals hatte umlegen. Das da irgendwas anders war. Was haben wir noch gehabt? Traurig?

130 I: Mhm. Introvertiert und traurig wäre dann noch.

IP: Introvertiert lassen wir, bitte. Introvertierte Kinder, wie gesagt, die haben da was am Buckel zu tragen. Und, wenn die introvertiert sind, dann beschäftigt sie gerade was. Das ist meiner Meinung nach wieder das Gegenteil von Wut, weil dann lass ich's nicht raus. Oder traurig. Dann versuche ich auch nicht unbedingt. Natürlich, kannst du auch versuchen, es

135 abzulenken. Und und zu sagen „He, komm!“ und ich weiß nicht. „Kommt zu mir!“, „Setz dich zu mir!“. Aber einfach herholen. Also, ich habe immer die beste Erfahrung gemacht, einfach alle Emotionen, die ein Mensch in sich trägt zu akzeptieren, wie sie gerade sind. Und ihm jetzt nicht davon abhalten, diese Emotionen zu haben, sondern einfach ihn zu mir holen.

Und sagen „He, ich bin da!“. Ob es sich neben mich hinsetzt oder auf meinen Schoß, die
140 Mädels meistens oder Burschen hab ich auch schon gehabt, die wollen einfach auf meinen Schoß sitzen. Ja dann bitte sollen sie. Die nehmen mich einfach an der Hand. Es reicht ihnen, wenn ich sie nur anschau und sag „Ich versteh dich!“, „Es ist schon gut, passt“.

Die müssen natürlich dann keine Schulübung schreiben, oder was auch immer. Aber das ist bei allen anderen Kindern auch so.

145 I: Mhm. Und dann noch traurig?

IP: Selbiges. Das sie traurig sind oder introvertiert. Das ist genau das Gleiche. Ich finde einfach die Emotionen sehen, annehmen, Verständnis zeigen und wenn, wenn sie wollen, Nähe geben. Das Einzige, was bei Wut nicht sein darf, dass man irgendwie andere verletzt damit.

150 I: Mhm. Und sind Sie dabei an Grenzen gestoßen, wo Sie Hilfe von anderen benötigen haben?

IP: Nein.

I: Arbeiten Sie mit außerschulischen Experten zusammen, wie Personen aus dem Bereich der Sozialarbeit oder Schulpsychologie?

IP: Ja, dann wenn es sich ergibt, aber noch nie mit Flüchtlingserfahrung. Natürlich, ja, wenn's
155 notwendig ist, haben wir schon Beratungslehrer, Schulpsychologen. Und Jugendamt, wenn es notwendig ist, dass wir die kontaktieren oder so.

Aber in Bezug Flüchtlingskinder, also Kinder mit Fluchterfahrung, war das nicht notwendig.

I: Mhm, okay. Also kurz zusammengefasst, dieses große Thema. Sie machen keine Unterschiede. Es geht Ihnen wirklich d'rum, um den Bindungsaufbau und um die individuellen Bedürfnisse der Kinder.

IP: Ja.

I: Mhm. Haben Sie den Begriff „Transgenerationale Weitergabe“ schon einmal gehört?

IP: Transgenerationale Weitergabe, klingt ganz cool. Okay, gut.

I: Eine kurze Erklärung: Die transgenerationale Übertragung von frühen kindlichen Traumata und deren Weitergabe, das bedeutet, dass nicht bewältigte Belastungen und Traumata der Vorgeneration sich ins Leben der nachfolgenden Generationen einbrennen.

IP: Ja.

I: Und würden Sie sich für eine Fortbildung zu diesem Bereich interessieren?

IP: Nein. Ich kann aber auch sagen warum. Weil ich finde, das ist ja wieder wieder nicht nur auf Flüchtlinge bezogen, jetzt. Sondern, wie soll ich das sagen. Ich bin davon überzeugt, dass sogar Sie in Ihren jungen Jahren, ah, einen gewissen Teil von, jetzt muss ich überlegen was das ist, wenn das meine Großeltern waren, sind es Ihre Urgroßeltern. Ihre Urgroßeltern ja auch das Ganze erlebt haben, ja. Also die waren ja auch im Krieg. Und. (***) Das heißt, die haben das direkt an ihre Großeltern, beziehungsweise an meine Eltern weitergegeben, die dann nicht mehr im Krieg waren, aber in einer schweren Nachkriegszeit waren. Und deshalb haben wir alle Traumata mitgenommen, und auch auf mich übertragen. Das heißt, das ist ja auch dieses Unbewältigte. Das ich damit irgendwie umgehen muss. Und geb das jetzt auch noch an meine Kinder weiter. Also ist es nicht unsere Aufgabe, entweder, weiß ich nicht, damit lernen umzugehen und es als Teil von uns anzunehmen oder es aufzulösen in Form von einer Therapie. Oder, ja in einer Form von einer Bewältigungstherapie. Das ein für alle Mal aufzulösen. Aber ich glaube trotzdem, dass (***). Dass es nicht nur wieder mal um Flüchtlinge geht.

I: Mhm.

IP: Okay, ja. Ich glaube auch der, wo zuhaus, ich sag jetzt Hartz 4, ich weiß nicht, was ist das bei uns, Notstandshilfebeziehende, in der Wohnung, ein Jahr Corona. Ein Papa, der trinkt und schlägt. Die Mutter, die, weiß ich nicht, nur im Wohnzimmer sitzt und raucht. Und das siebente Kind auf die Welt bringt. Ist. Vielleicht kommen die schlechter damit zurecht, als die Kinder, wo die Eltern beschlossen haben, wir flüchten jetzt, ich möchte dir eine bessere Zukunft geben.

190 I: Dann gleich zur nächsten Frage: Gibt es Ihrer Meinung nach Strategien, die Sie als Lehrkraft anwenden können, um zur Prävention dieser transgenerationalen Weitergabe an die nächste Generation etwas beizutragen?

IP: Hab ich grad beantwortet, nein. Offen, empathisch, da sein, aber wenn du ein Trauma hast, dann kann das ein Lehrer nicht auflösen, das ist lächerlich. Nein.

195 I: Mhm. Wissen Sie über die erlebten Situationen der Kinder während der Flucht oder in der frühen Heimat Bescheid?

IP: Teils teils, manche ja, manche nein.

I: Und woher stammt Ihr Wissen dann?

200 IP: Von den Kindern. Von den Kindern, teilweise manchmal von den Klassenlehrern und wenn die Kinder bei mir wirklich selber in der Klasse waren, also nicht in diesen DAZ-Kursen. Ich überleg grad. Moment. (***) von wem hab ich das. Teilweise von den Eltern, von den Müttern. Nicht von den Vätern. Von den Müttern, teilweise. Aber, ja, ja, doch.

I: Okay, die nächste Frage: Da geht's jetzt um die Strategien, die Sie anwenden, um die Kinder zu integrieren, in den ersten Wochen. Aber da haben Sie vorher eh schon gesagt, dass
205 Sie da keinen Unterschied machen, sondern es geht eigentlich, um das Wohlfühlen der Kinder.

IP: Ja, um die Empathie, wieder. Um das Verständnis und die Geduld, um den Respekt und um die Zeit, die jeder braucht.

I: Und wie gestalten Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit
210 Fluchthintergrund?

IP: Das ist Selbiges wieder, es kommt auf die Person an. Wie gestalte ich das. Also (***) Die sind eigentlich total offen, also es gibt Unterschiede. Entweder sagen sie: „Bist deppert, Gott sei Dank geht das Kind jetzt in die Schule und ich hab einfach mal ein bissl Zeit, um mich hinzugeben“, was auch immer. Der trauert im Deutschkurs. Das Kind ist weg. Es kommt
215 tatsächlich an, aus welchem Land sie kommen. Das muss man auch sagen. Und da geht es nicht um Flucht, um den Kriegszustand dort oder den Zustand, der in diesem Land geherrscht hat, sondern da geht's einfach um den kulturellen, um die kulturellen Unterschiede der Menschen. Das hab ich auch in den Jahren erfahren, dass die total unterschiedlich sind. Manche sagen „Boah, das Kind ist in der Schule. Geht mich nichts mehr
220 an. Schule interessiert mich nicht. Ich brauch nicht einmal wissen, wie die Lehrerin heißt. Das ist mir vollkommen wurscht.“ Ja, das ist eine Totalabgabe der Eltern an die Schule, wo auch

ich ihnen die Schultasche zur Verfügung stelle und das ganze Schulmaterial und oder halt, wo du halt alles machst für das Kind. Wo die Eltern sich null einmischen. Entweder weil sie nicht können oder weil es einfach die Kultur ist. Die andere Situation ist, dass die Eltern unfassbar dankbar sind, dass sie so viel Herzenswärme und und zu erfahren, dass sie einen total vertrauen und alles tun, was du willst. Aber ich mein, das ist natürlich viel Arbeit. Weil du kannst nicht ins Elternheft eintragen, sondern du brauchst entweder immer einen Übersetzer. Ich habe mich eigentlich meistens immer mit ihnen nach der Schule getroffen und mit ihnen Englisch geredet, weil viele Englisch können. Beziehungsweise über Whatsapp-Translate, Google-Translate. Das geht auch, ist ur super. Whatsapp auch viel mit Bildern. Ich hab versucht sehr engen Kontakt mit ihnen zu haben, damit sie wirklich über alles informiert sind halt.

I: Mhm.

IP: Mhh. (***) Ja, mit manchen mehr, mit manchen weniger. Manche Eltern waren halt so bemüht und lieb und nett und glücklich und fröhlich und wollten alles richtig machen, wie es in Österreich so abgeht. Also, die wollten sich vom ersten Tag an integrieren, damit ihr Kind überhaupt jetzt die Chance hat. Und die anderen, ja denen wars halt wurscht. Weil in dem Land Schule auch Schule ist, und nichts mit den Eltern zu tun hat, gar nichts.

I: Mhm. Also zusammengefasst von der Fluchtsituation, wissen Sie vor allem von den Kindern Bescheid, wie das abgelaufen ist und wenn mit den Eltern dann von den Müttern. Und es sind wirklich große Unterschiede mit der Zusammenarbeit. Also, das kann man gar nicht so beantworten.

IP: Nein, das kann man so nicht beantworten.

I: Und was die Sprachbarrieren betrifft, da wirklich, also Sie haben eh schon gesagt, viele sprechen Englisch oder mit Übersetzen.

IP: Sehr viele sprechen Englisch. Wirklich viele sprechen Englisch. Und da kommt's auch wieder auf den Bildungsgrad natürlich der Eltern an. Und den Kriegszustand in den Ländern. Es kommt einfach drauf an, wie war's denn dort. Sind die Eltern vielleicht nicht einmal in die Schule gegangen, dann wird das Ganze schwierig. Da wird auch das Deutschlernen dann schwierig. Also das ist ja ganz wichtig, dass die Frauen oft in den, Afghanistan, Syrien nicht, Irak auch nicht, aber nicht immer. Es kommt drauf an, aus welchen Ländern die Familien kommen, was für einen Bildungsgrad die Mütter lernen durften. Viele Mütter waren nie, die sind komplett ungeschult. Die haben überhaupt nie Bildung erfahren, die sind bildungslos.

255 Und du kannst im Alter von 35 Jahren, wenn du noch nie Bildung erfahren hast und vielleicht
das Interesse daran geweckt wird, kannst du diese Bildung, wenn man noch nie in der Schule
warst, weißt du nicht, wie du lernst. Und dann kannst du auch nicht lernen. Die versuchen
dann mühsamst Deutsch zu lernen. Es ist unmöglich Deutsch zu lernen, für die. Die strengen
sich an fünf, sechs Jahre, begleite ich manche jetzt schon, ja. Und die können nicht Deutsch
260 lernen, weil sie noch nie irgendwas gelernt haben. Also da sind so Bildungsunterschiede so
hohe, dass das total schwierig ist, mit denen eine Kommunikation aufrechtzuerhalten. Aber
es geht alles. In der Schule gibt's eben dann andere Kinder. Andere Mütter, die auch aus
dem Ländern kommen, die dann übersetzen können oder viele können halt Englisch. Es
kommt halt drauf an, was für einen Bildungsgrad sie haben. Meistens ist das Internet und so,
wenn sie dort Internet haben. Schauen sie ja nur auf Englisch.

265 I: Mhm. Okay, dann zum Abschluss noch eine letzte Frage. Also Sie haben sich
außerschulisch schon viel angeeignet, was Sie vorher gesagt haben. Aber welche Angebote
würden Sie sich noch wünschen, um mehr über den Umgang mit Kindern mit
Fluchthintergrund zu erfahren? Gibt's da noch etwas?

IP: Ich könnt selber Fortbildungen geben.

270 I: Mhm.

IP: Ich müsst nur wissen, wie ich sie nenne. Nein, ich finde, ich bin fertig. Nein jetzt ganz
ernsthaft. Ich weiß ich, was und noch, was brauche ich, eine Fortbildung mit Kindern mit
Fluchterfahrung. (***) Ja, vielleicht sollte ich die Sprache erlernen, die Sprachen erlernen.
Vielleicht sollte ich Arabisch lernen. Ich habe versucht die Schrift zu lernen, aber wenn du
275 das nicht dauernd übst, verliert man das wieder.

I: Mhm.

IP: Ich weiß nicht, ich sag nichts.