

Welt:Stadt:Quartier
Institut für Bildung, Forschung und Entwicklung

Evaluation

Healing Classrooms

Abschlussbericht

Finale Version

Auftraggeber: International Rescue Committee

**Evaluationsteam: Peter Bleckmann, Caroline Junge,
Dr. Sebastian Niedlich, Renate Magnani**

Berlin, 22.06.2022

Gliederung

1. Abstract	3
1.1 Aufbau des Berichts	3
1.2 Zentrale Erkenntnisse auf einen Blick	4
1.3 Zentrale Empfehlungen auf einen Blick	4
2. Kurzdarstellung des Projekts <i>Healing Classrooms</i>	5
2.1 Eckpunkte der Konzeption	5
2.2 Wirkungsmodell des Projekts	6
2.3 Konkretisierungen im Projektverlauf	8
3. Literature Review	10
3.1 Bezüge zum traumapädagogischen Fachdiskurs	10
3.2 Bildungspolitische Einordnung: Anknüpfungspunkte im Bereich der Lehrer*innenbildung	14
4. Wirksamkeit, Nachhaltigkeit und Transfer: Ansätze aus der Literatur	19
4.1 Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten	19
4.2 Nachhaltigkeit und Transfer	21
5. Design und Methodik der empirischen Analyse	24
5.1 Design	24
5.2 Leitfadengestützte Interviews	26
5.3 Teilnehmende Beobachtungen	27
5.4 Analyse der Feedback-Bögen	28
6. Befunde der empirischen Erhebungen	29
6.1 Relevanz	29
6.2 Wirksamkeit und Effektivität	36
6.3 Nachhaltigkeit und Transfer	41
7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen	45
7.1 Ergebnisse in Kurzform	45
7.2 Empfehlungen	49
Anhang	51
Literaturliste	51
Verzeichnis der Abbildungen	54
Verzeichnis der Tabellen	55

1. Abstract

Der hier vorgelegte Abschlussbericht führt die Ergebnisse der Evaluation des Projekts *Healing Classrooms* zusammen.

1.1 Aufbau des Berichts

In der Literaturanalyse werden zentrale fachliche Konzeptionen, auf denen das Projekt Healing Classroom fußt, sowohl in den Fachdiskurs als auch in den bildungspolitischen Kontext eingeordnet. Zweites wird mit einer Einordnung der Begriffe Wirksamkeit, Nachhaltigkeit und Transfer der theoretische Rahmen dieser Evaluation strukturiert. Die Wirksamkeitsanalyse des Projekts Healing Classrooms erfolgt auf der Basis eines Log Frame, der die Annahmen über die Wirkweisen des Projekts in einem schlüssigen Wirkmodell integriert.

Im zweiten Teil (Kap. 6) werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen vorgestellt. Zwischen Dezember 2021 und April 2022 wurden insgesamt zwei teilnehmende Beobachtungen, acht Interviews mit Teilnehmer*innen sowie vier Interviews mit Vertreter*innen von Landes- und kommunalen Strukturen durchgeführt. Zur empirischen Analyse gehört ebenso die Auswertung der Feedback-Bögen, die die Teilnehmer*innen der Workshopreihe regelmäßig ausgefüllt haben. Aus diesen Befunden werden im Bericht wesentliche Ergebnisse hinsichtlich der Relevanz, Wirksamkeit, Effektivität, Nachhaltigkeit dargestellt, und die sich ergebenden Transferperspektiven werden dargestellt.

Im abschließenden Teil werden die Ergebnisse der Literaturanalyse und der empirischen Untersuchung zusammengeführt, und es werden Schlussfolgerungen für und Perspektiven für künftige strategische und operative Entwicklungen des IRC abgeleitet.

1.2 Zentrale Erkenntnisse auf einen Blick

Es zeigt sich, dass der fachliche Ansatz von *Healing Classroom* eine bedeutsame Lücke füllt, indem (1) der Blick auf die sozial-emotionale Entwicklung junger Menschen mit Fluchtgeschichte gelegt wird und (2) in sehr praxisorientierter Weise pädagogischen Fachkräften konkrete Handlungsoptionen aufgezeigt werden. In der empirischen Analyse wird deutlich, dass die Teilnehmenden die Qualität des Projekts sehr schätzen, insbesondere die Praxisnähe, die Möglichkeit zur Reflexion mit Kolleg*innen und die Kompetenz der Trainer*innen. Die gute Anbindung an Landes- und kommunale Strukturen wird ebenfalls als ein positives Qualitätsmerkmal wahrgenommen. Die Fachkräfte schildern eine erhöhte Handlungskompetenz, ein besseres Verständnis für die Situation junger Geflüchteter sowie in der Folge ein verbessertes Vertrauensverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern als wesentliche Wirkungen der Fortbildungsreihe. In der Folge nehmen sie mehr Ruhe und Konzentration in den Klassen wahr. Die Effekte sind während und unmittelbar nach der Fortbildungsreihe am stärksten und scheinen nach einer gewissen Zeit abzunehmen.

Während die Bedeutung des Themas und die Qualität der Fortbildungsreihe als sehr hoch eingeschätzt werden, gibt es auf der anderen Seite ein gemischtes Bild, was die Verankerung der Inhalte im jeweiligen schulischen Kontext angeht. Teilnehmende, die die Inhalte in ihrem Kollegium verbreiten wollten, erlebten eine sehr unterschiedliche Resonanz; diese wird von der Unterstützung durch die Schulleitung und andere Kolleg*innen, die Position der Teilnehmenden im Kollegium sowie aktuelle konkurrierende Themen beeinflusst. Ebenso ist zu beobachten, dass eine Lücke besteht zwischen dem konstatierten Bedarf und der tatsächlichen Bereitschaft, an der Fortbildungsreihe teilzunehmen.

1.3 Zentrale Empfehlungen auf einen Blick

- Das Qualifizierungsangebot sollte grundsätzlich weitergeführt und ausgeweitet werden.
- Dabei sollte die Zusammenarbeit mit Landes- und kommunalen Strukturen vertieft und ausgebaut werden.
- Die Angebote sollten stärker als bisher direkt am schulischen Bedarf und Kontext ansetzen.
- Es sollten Anknüpfungsmöglichkeiten an Schulentwicklungsprozesse geschaffen werden.
- Die Struktur des Ganztags und multiprofessionelle Teams sollten stärker einbezogen werden.
- International Rescue Committee sollte im Gespräch mit den Akteuren aus Ländern und Kommunen die strukturellen Veränderungen thematisieren, die notwendig sind, damit sich Schulen als heilsames Umfeld entwickeln können.
- International Rescue Committee sollte sich dafür einsetzen, die Themen im Fachdiskurs und darüber hinaus in der öffentlichen Wahrnehmung stärker sichtbar zu machen, und dafür Partner und Verbündete suchen.

2. Kurzdarstellung des Projekts *Healing Classrooms*

Das Projekt *Healing Classrooms* des International Rescue Committee (IRC) wird seit 2019 auf Grundlage einer Förderung durch den Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds der Europäischen Union (zuständige Behörde in Deutschland: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg) umgesetzt. International Rescue Committee als Trägerorganisation kooperiert mit der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik als Projektpartner. Das Projekt hat eine dreijährige Laufzeit und wird in 6 Bundesländern umgesetzt, die zusammengenommen über 50 % der Kinder und Jugendlichen aus Drittstaaten aufgenommen haben. An der Durchführung des Projekts sind mit Stellenanteilen acht Mitarbeiter*innen des International Rescue Committee an den Standorten Berlin, Bremen, Bonn, Landau a. d. Isar, Peißenberg und Leipzig sowie 4 Mitarbeitende der SchlaU-Werkstatt beteiligt.

2.1 Eckpunkte der Konzeption

Fachlicher Kern des von IRC geprägten Ansatzes *Healing Classrooms* ist das Konzept der Resilienz. Wesentliche Aspekte sind dabei die Stärkung der Schutzfaktoren für ein stabilisierendes Umfeld und die gezielte Förderung des sozial-emotionalen Lernens. Besonders im Fokus stehen Kinder und Jugendliche, die potenziell traumatisierende Erfahrungen gemacht haben, insbesondere im Zusammenhang mit eigenen bzw. familiären Fluchterfahrungen.

Der Ansatz *Healing Classrooms* wurde von IRC auf internationaler Ebene entwickelt und erprobt, ganz wesentlich auch in Ländern des globalen Südens mit signifikanten Bevölkerungsgruppen mit Fluchtgeschichte. In die Entwicklung sind Erkenntnisse des Research Analysis Unit des IRC in Zusammenarbeit mit der New York University, Institute of Human Development and Social Change und der Harvard University, Centre of the Developing Child eingeflossen. 2017 wurde dieser Ansatz zunächst in modellhafter Form für Deutschland adaptiert. Dabei wurde unter anderem der Fokus auf Fachkräfte- und Multiplikator*innenqualifizierung gelegt – im Unterschied zu der *Healing-Classrooms*-Praxis in Ländern des globalen Südens, bei der das IRC-Personal selbst sehr viel stärker in pädagogische Prozesse involviert ist.

Übergreifendes Ziel des Projekts ist es, dass die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte dazu befähigt werden, ihre pädagogische Praxis resilienzfördernd zu gestalten. In der Projektkonzeption werden verschiedene Ebenen adressiert; von zentraler Bedeutung sind vor allem die folgenden Ansatzpunkte, die im Projekt zu einem integrierten Konzept verknüpft werden:

1. Bezogen auf die schulische Lernumgebung wird das Ziel verfolgt, dass Kinder und Jugendliche diese als einen **sicheren Ort** erleben, der zu ihrer **Stabilisierung** beiträgt.
2. Durch verschiedene methodische Ansätze soll das **sozial-emotionale Lernen** der Kinder und Jugendlichen gefördert und unterstützt werden.
3. Ebenso sollen Kinder und Jugendliche sich mit Methoden der **Achtsamkeit** vertraut machen, um sich entspannen und gut konzentrieren zu können.

Operatives Kernstück des Projekts sind vierteilige Workshop-Reihen für pädagogische Fachkräfte. Angesprochen sind insbesondere Lehrerinnen und Lehrer, die Kinder und Jugendliche aus Drittstaaten – insbesondere mit Fluchtgeschichte – unterrichten. Zu einem geringeren Teil werden

auch weitere pädagogische Fachkräfte wie z.B. Erzieher*innen im Ganztags angesprochen, die mit diesen Zielgruppen arbeiten. In den Workshop-Reihen werden die genannten Themen angesprochen; dabei werden sowohl theoretische Kenntnisse zu den fachlichen Konzepten als auch konkrete Methoden und Handlungsansätze vermittelt.

Weitere Programm-Module sind Qualifizierungsangebote für Multiplikator*innen – aktuell gerahmt als ‚Projektschmiede‘ - , Netzwerktreffen, eine Online-Plattform und Materialbaukästen. Zum Projektabschluss ist eine Fachtagung geplant.

2.2 Wirkungsmodell des Projekts

Ein wesentliches Ziel dieser Evaluation ist es, Aussagen zur Wirksamkeit des Projekts *Healing Classrooms* zu treffen; verstanden wird Wirksamkeit hier als der Grad der Zielerreichung. Daher ist es im ersten Schritt notwendig, die Zielsetzung des Projekts und die intendierte Wirkungskette zu beschreiben, um davon ausgehend einschätzen zu können, ob die beabsichtigten Effekte auch tatsächlich eingetreten sind und in ihrem Ausmaß den Zielen entsprechen.¹

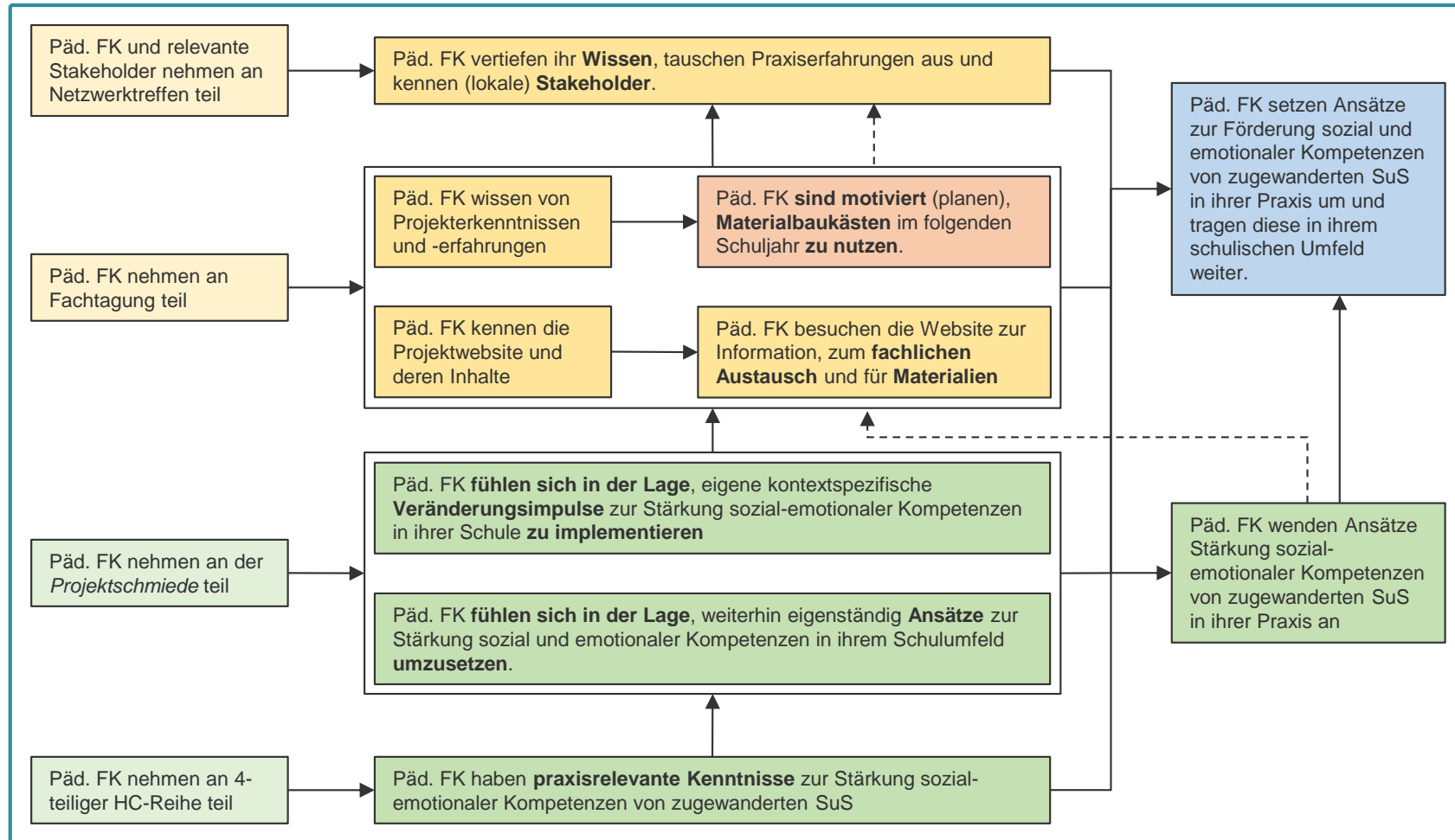
Zu diesem Zweck wird die Logical Framework-Analyse herangezogen, die der Projektkonzeption zugrunde liegt. Im von IRC erstellten „LogFrame“ sind Ziele und Indikatoren für drei Projektbereiche beschrieben:

1. Fortbildungsformate (Workshops, Projektschmiede),
2. Netzwerke & Austausch (Fachtagung, Online-Plattform, Netzwerktreffen),
3. Nachhaltigkeit & Exit-Strategie (Materialbaukästen).

Um die Annahmen über Entwicklungsschritte (Wirkungen), die sich mit diesen Projektbereichen verbinden, und die Zusammenhänge zwischen ihnen weiter zu veranschaulichen, hat das Evaluationsteam auf Basis dieses LogFrames eine (idealtypische) Wirkungskette (Theory of Change) erstellt (vgl. Abbildung).

¹ Der Begriff der *Wirkungen* umfasst hingegen sämtliche beabsichtigte wie auch unbeabsichtigte Effekte einer Intervention, d.h. sämtliche Veränderungen, die durch die Intervention direkt oder indirekt beeinflusst werden.

Abbildung 1: Wirkungskette Healing Classroom



Quelle: eigene Darstellung

Das Modell beinhaltet ausschließlich Wirkungen, d.h. Entwicklungen auf Seiten der Projektadressat*innen (pädagogische Fachkräfte, Stakeholder). Die Entwicklungsschritte sind durch Pfeile miteinander verknüpft. Diese Pfeile können kausale Ursachen (A führt zu B) oder kausale Beiträge (wenn A eintritt, wird das Eintreffen von B wahrscheinlicher) darstellen.

Entwicklungsschritte, die im LogFrame als Outputs ausgewiesen sind, sind in der Abbildung enthalten, soweit damit Entwicklungen seitens der Projektadressat*innen angesprochen sind (insbesondere Inanspruchnahme von Projektangeboten). Dabei wurden Formulierungen aus dem LogFrame so angepasst, dass der Fokus auf den Projektadressat*innen anstelle der Projektaktivitäten liegt. Zum Beispiel wurde die Formulierung „Fachtagung macht Projekterkenntnisse und -erfahrungen öffentlichkeitswirksam sichtbar und zugänglich“ durch „Päd. FK wissen von Projekterkenntnissen und -erfahrungen“ ersetzt.

Wie die Abbildung zeigt, liegt der Ausgangspunkt der Projektwirkungen in der Teilnahme an der Workshopreihe, wodurch die Fachkräfte praxisrelevante Kenntnisse erwerben. In der Projektschmiede erlangen die Fachkräfte dann die Sicherheit, Ansätze aus dem Projekt in ihren jeweiligen Anwendungskontext zu transferieren. Über die Fachtagung und die Website greifen die Fachkräfte auf weitere Informationen und Materialien zu und nutzen diese für ihre Arbeit. Über die Erfahrungen, die die Fachkräfte dabei machen, tauschen sie sich mit anderen Fachkräften aus (über die Website sowie Netzwerktreffen). Zudem lernen sie weitere relevante Stakeholder kennen. Auf diese Weise reflektieren und festigen sie ihre Praxis. Infolgedessen setzen die Fachkräfte die erlernten Ansätze dauerhaft in ihrer Praxis um und tragen sie in ihrem schulischen Umfeld weiter.

Aus dieser Darstellung ergeben sich wesentliche Ansatzpunkte für die empirische Phase der Evaluation; insbesondere die Interviews mit den Teilnehmer*innen sollen Hinweise zu der Frage liefern, ob bei ihnen die hier aufgeführten Wirkungen eingetreten sind und in welchem Umfang. Weitere Datenquellen zu dieser Fragestellung sind die Feedback-Bögen sowie die teilnehmenden Beobachtungen.

2.3 Konkretisierungen im Projektverlauf

Die oben skizzierte Konzeption wurde im Projektverlauf an einigen Stellen nachgeschärft. Diese Anpassungen betreffen nicht die zugrunde liegende fachliche Konzeption, sondern die Art und Weise, wie Zielgruppen angesprochen und erreicht wurden. Das Angebot für Absolvent*innen wurde aufgrund erster Erfahrungswerte im Projektverlauf konzeptionell weiter entwickelt und den identifizierten Bedarfen besser angepasst. Wesentliche Anpassungen ergaben sich aus den Folgen der Covid-19-Pandemie. Die wichtigsten Anpassungen sind folgende:

- In der Startphase des Programms wurden Lehrkräfte als wichtigste Zielgruppe des Projekts vor allem über direkte **Ansprache** der Schulen in den beteiligten Bundesländern erreicht. Inzwischen wurde dazu übergegangen, die Ansprache stärker mit für Schulen und Bildung zuständigen Institutionen im jeweiligen Bundesland, teils auch im kommunalen Kontext, zu koordinieren. Dazu zählen die Schulämter, Schulaufsichts- und Fortbildungseinrichtungen der Länder und zum Teil der Kommunen, aber auch Kommunale Integrationszentren in NRW und andere für die Themen Migration und Integration fachlich zuständige öffentliche Strukturen. Diese Einrichtungen agieren verstärkt als Multiplikator*innen und sind zu engen

Kooperationspartnern in der Projektumsetzung geworden. Ihre Beteiligung wird als wichtig angesehen, um eine größere Reichweite zu erzielen und um von den Zielgruppen als vertrauenswürdiger Partner angenommen zu werden.

- Das Angebot für **Absolvent*innen** wurde im Laufe des Projekts weiter entwickelt. Ursprünglich war die Idee, dass sie als Multiplikator*innen weitere Fachkräfte zu den Themen der Workshopreihe schulen. Nach einer längeren Entwicklungs- und Erprobungsphase entstand das Format der ‚Projektschmiede‘, eine dreiteilige Workshop-Reihe für Absolvent*innen der Basis-Fortbildungsreihe. Herzstück sind konkrete Veränderungsschritte, die die Teilnehmer*innen für ihre jeweiligen Schulen planen und nach Möglichkeit praktisch umsetzen. Während der Laufzeit der Projektschmiede – jeweils ca. ein halbes Jahr – sollen die Teilnehmer*innen die Umsetzung dieser Veränderungsimpulse in ihrer jeweiligen Schule nach Möglichkeit initiieren. Im Rahmen der Workshops wird die Möglichkeit gegeben, Prozesse, Ergebnisse und die eigene Rolle zu reflektieren sowie stärkende und hindernde Faktoren im jeweiligen schulischen Kontext zu identifizieren. Im Idealfall sollen die Teilnehmer*innen befähigt werden, Verbündete zu finden, um so über den eigenen begrenzten Radius hinaus auf einer organisationalen Ebene zu wirken.
- Der Ausbruch der **Covid-19-Pandemie** weniger als ein Jahr nach Projektstart erforderte in allen Bereichen der Projektumsetzung ein schnelles Umsteuern und grundlegende Anpassungen. Gerade zu Beginn der Pandemie waren viele Kooperationspartner und Schulen sehr stark von internen Prozessen okkupiert und somit schwer erreichbar, was die Projektumsetzung erschwert hat. Schließlich veränderte sich die Situation in den Schulen und damit auch die Herausforderungen, mit denen die Teilnehmer*innen konfrontiert waren. Ein wesentlicher Effekt war, dass im Gesamtrahmen des Projekts damit der überwiegende Teil der Fortbildungsveranstaltungen in digitaler Form durchgeführt wurde, was natürlich auch zu methodisch-didaktischen Anpassungen führte.

3. Literature Review

Die Schwerpunkte des Literature Review ergeben sich aus der Aufgabenstellung der Evaluation, Aussagen zu Relevanz und Wirksamkeit des Projekts zu treffen.

Im ersten Abschnitt wird in fachlicher Perspektive der Frage nachgegangen, wie sich die zentralen Elemente der fachlichen Konzeption des Projekts *Healing Classrooms* in den Fachdiskurs einordnen; hier wird der Fokus auf den traumapädagogischen Diskurs gelegt.

Im zweiten Abschnitt steht die bildungspolitische Einordnung im Fokus, um daraus erste Schlussfolgerungen der Relevanz des Projekts ableiten zu können. Hier geht es um die Frage, welche Rolle die mit dem Projekt verknüpften Ziele und fachlichen Ansätze in der deutschen Bildungspolitik und -praxis spielen. Als Annäherung an diese weitreichende Fragestellung wurde das Feld der Lehrer*innenbildung gewählt; diese wird hier als Indikator für die bildungspolitische Relevanz insgesamt verstanden und eingesetzt.

3.1 Bezüge zum traumapädagogischen Fachdiskurs

Unter einem Trauma wird in der Fachliteratur ein „vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst und Weltverständnis bewirkt“ (Fischer und Riedesser 2016: 84) verstanden.

Im pädagogischen Diskurs liegt der Fokus dabei auf der Reflexion der „innerpsychischen Störung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen“ (Zimmermann 2017a: 94). In der Folge bedeutet das, dass die eigenen Ressourcen nicht mehr greifen, um die jeweilige (traumatische) Erfahrung in das eigene Selbst- und Weltkonzept zu integrieren (vgl. Zimmermann 2017: 28).

Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass nicht jedes dramatische Ereignis automatisch eine Traumatisierung zu Folge haben muss, zugleich entscheidet die Schwere des Ereignisses nicht zwangsläufig über den Grad der Traumatisierung. Eine wesentliche Rolle hierbei spielen sogenannte Resilienzfaktoren, zu denen in Bezug auf traumatische Erlebnisse insbesondere das Vorhandensein mindestens einer zuverlässigen Bezugsperson zählt (vgl. ebd.: 29).

Innerhalb der fachlichen Auseinandersetzung mit Traumatisierungen, deren Folgen sowie daraus resultierenden professionellen Handlungsanweisungen lässt sich in jüngster Zeit ein Paradigmenwechsel verzeichnen. Die ursprüngliche Fokussierung auf psychologische Grundannahmen – also der Heranziehung des ICD-10, welcher für eine Posttraumatische Belastungsstörung das Kernsymptomcluster Übererregung, Vermeidung und Wiedererleben definiert – wird in aktuellen Diskursen um entwicklungsbezogene Traumafolgestörungen sowie psychoanalytische und pädagogische Betrachtungen erweitert, um ein umfassenderes Bild des komplexen Zusammenspiels von individuellem Erleben und sozialen Einflüssen zu erhalten (vgl. ebd.: 30).

In Bezug auf pädagogische Situationen lassen sich in der Fachliteratur vier traumapädagogische Leitgedanken identifizieren:

1. **Pädagogik des (äußeren) sicheren Orts:** Hierbei geht es darum, in pädagogischen Kontexten „verlässliche, einschätzbare und zunehmend zu bewältigende Lebensräume und Alltagsbedingungen“ zu schaffen (Kühn 2008: 323).
2. **Pädagogik der Selbstbemächtigung:** Hier spielen sowohl gesellschaftliche Partizipation als auch die professionelle Begleitung der individuellen Selbstbemächtigung eine wesentliche Rolle (vgl. Weiß 2016: 93).
3. **Pädagogik des guten Grunds:** Dies impliziert die Grundannahme, dass die Handlung traumatisierter Kinder und Jugendlicher vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und ihres Erlebens immer sinnvoll ist (vgl. Zimmermann 2017: 58). In der Fachliteratur ist an dieser Stelle auch häufig von der sog. Subjektlogik die Rede.
4. **Pädagogisches Fallverstehen als Basis des Handelns:** Hierbei werden gemeinsame Reflexionsmöglichkeiten sowie der intersubjektive (Fachkräfte-) Austausch betont (vgl. ebd.: 64). An dieser Stelle zeigt sich auch die Notwendigkeit der Kooperation, um zu einem besseren Fallverstehen zu gelangen – in einer Studie diesbezüglich gaben nahezu alle Lehrkräfte in Sekundarschulen an, auf Kooperation mit Kolleg*innen angewiesen zu sein (vgl. Richter und Pant 2016). Inhaltlich wird das Fallverstehen u.a. geleitet durch folgende individuumszentrierten Fragen: Was braucht dieser junge Mensch von uns? Was braucht er von der Institution? Was braucht er zur Bewältigung traumatischer Vorerfahrungen? (vgl. Weiß 2013).

Um eine Traumabewältigung auch im Kontext der Schule zu ermöglichen, ist das hier geschilderte Fachwissen als Grundlage für professionelles Lehrer*innenhandeln heranzuziehen, woraus sich für die pädagogische Praxis folgende Handlungskompetenzen ableiten lassen:

1. Lehrkräfte können aufgrund eines Grundverständnisses in Bezug auf Traumata relevante Situationen im pädagogischen Alltag **bewusst wahrnehmen** und differenziert beobachten, wenn es zugleich auch nicht deren Aufgabe ist, Diagnosen zu stellen. Damit interdisziplinäre Kooperationen jedoch entsprechend gelingen können, sind differenzierte Einschätzungen aller Akteur*innen notwendig (vgl. ebd.: 33).
2. Lehrkräfte können außerdem dazu beitragen, sog. **Trigger zu vermeiden**. Hiermit sind Reize gemeint, die „an vergangene furchtbare, lebensbedrohlich wirkende Situationen erinnern und zum Wiedererleben der damit verbundenen Gefühle sowie eventuell weiterer Wahrnehmungen führen“ (Schroeder 2014: 214).
3. Lehrkräfte können den Schüler*innen **spiegeln**, „dass ihre Erlebnismuster im Kontext ihrer vergangenen und aktuellen Erfahrungen ganz normal sind“ (Zimmermann 2017: 31).
4. Lehrkräfte können insbesondere dazu beitragen, dass die traumatisierte Person korrigierende und langfristige **Beziehungserfahrungen** macht (vgl. ebd.: 34).

Zugleich ist ein Wissen um die spezifische Situation von jungen Menschen mit Fluchtbiografie notwendig, welche u.a. durch sehr unterschiedliche und evtl. stark abweichende Schulerfahrungen

im Herkunftsland, teilweise negative Erfahrungen mit staatlichen Systemen (Verfolgung, Unterdrückung) sowie Trauer und/oder Schuldgefühlen der evtl. zurückgelassenen Familienmitglieder oder aber einen permanenten Rollenwechsel zwischen Schüler*in auf der einen und unterstützender Person für nicht deutsch sprechende Familienmitglieder, die dadurch häufig bspw. zu Terminen begleitet werden müssen, auf der anderen Seite (vgl. Zimmermann 2017: 45f.).

Diese Informationen sind auch deswegen wichtig, um ein besseres Fallverstehen im Einzelfall erreichen zu können; in einer Begleitforschung zu traumapädagogischen Fortbildungen wurden insbesondere Fortbildungsreihen, die weniger Methoden vermitteln, jedoch die Hintergründe eines konkreten Verhaltens einer traumatisierten Person thematisierten, als besonders entlastend von den Lehrkräften benannt. Eine pädagogische Haltung sollte hierbei durch die Fokussierung des guten Grunds vermittelt werden, um zu ermöglichen, das jeweilige Verhalten besser verstehen zu können und nicht als Angriff auf die eigene Person zu begreifen sowie den in der Praxis dominierenden Handlungsdruck zu mindern (vgl. Zimmermann 2016, S. 170–179).

Die Bedeutung der Beziehungsebene und deren Qualität wird im Zusammenhang mit Traumabewältigungsmechanismen immer wieder betont (vgl. Finger-Trescher 2004: 130) und wie folgt begründet:

„Hoffnungsvolle Bindungen, wie sie etwa im Rahmen eines traumapädagogischen Settings angeboten werden, können die Basis dafür sein, neue positive Erfahrungen im Sinne der ›Nachsozialisation‹ vergangenen traumatischen Erlebnissen gegenüberzustellen. Sie sind zudem Basis erfolgreichen pädagogischen Handelns, wie etwa beim Erkennen bzw. im Umgang mit Grenzen“ (Gahleitner, Kamptner und Ziegenhain 2016: 115).

Die Beziehungsqualität bemisst sich dabei insbesondere an der Verlässlichkeit seitens der Lehrkraft sowie der weiteren Akteur*innen innerhalb der Schule, was wiederum die Notwendigkeit mit sich bringt, auch die Strukturen, die innerhalb der Institution zu einem Gelingen oder Nicht-Gelingen solcher Verlässlichkeit beitragen, in den Blick zu nehmen.

„Indem beispielsweise Strukturen und Regeln visualisiert und bevorstehende Veränderungen wie Lehrerwechsel, Vertretung oder Vorhaben außerhalb des regulären Unterrichts frühzeitig bekannt gegeben werden, können sich die Schüler*innen besser darauf einstellen und vorbereiten“ (Jütte 2017: 53).

Der Schule insgesamt – einschließlich aller Bereiche auch außerhalb des Unterrichts, insbesondere in Ganztagschulen – kommt somit eine wichtige Rolle in Bezug auf gelingende Traumabewältigung zu: Wenn es gelingt, Schule als sicheren Ort erfahrbar zu machen und so ein Gefühl von Stabilität zu vermitteln (vgl. Höflich 2019: 27), ist das insbesondere für geflüchtete Kinder und Jugendliche von großer Bedeutung, da für sie die Schule nach der Ankunft im ersten Jahr oftmals die einzige Konstante darstellt (vgl. Jütte 2017: 53).

Innerhalb des Fachdiskurses wird an dieser Stelle das Modell der sog. sequenziellen Traumatisierung als Begründungsfigur herangezogen, bei dem „individuelles Leid und gesellschaftliche Prozesse aufeinander bezogen [werden] und [...] verdeutlicht [wird], dass die soziale Umwelt einen erheblichen Einfluss auf den Traumaverarbeitungsprozess hat“ (Brandmaier 2015: 41f.).

Dies bedeutet wiederum, „dass Schule und die pädagogischen Fachkräfte immer am traumatischen Prozess beteiligt sind, entweder in heilsamer oder aber in chronifizierender Art und Weise“ (Zimmermann 2017: 27). Zugleich erleben „viele Lehrer*innen [...] es als besonders schwierig, zu hoch belasteten Schüler*innen eine gute Beziehung aufzubauen, da sie im Unterricht auch fordern

müssten und nicht »nur gut« sein könnten. Mehr als andere Professionen im sozialen und Bildungsbereich definiert sich die Lehrerprofessionalität noch über das Vermitteln von Inhalten. Dies gilt im Gymnasium noch stärker als in der Grund- oder Gesamtschule“ (ebd.: 63).

Aus diesen Befunden aus der Fachliteratur lässt sich schlussfolgern, dass eine fundierte Kenntnis traumapädagogischer Konzepte für pädagogische Fachkräfte sehr wünschenswert ist; sie können auch helfen, ähnliche Reaktionen wie bei den Traumabetroffenen (Übertragung) zu vermeiden und einem „Gefühl des Verlustes der Handlungskompetenz“ (Höflich 2019: 26) entgegenwirken.

Neben der Ebene der Ausgestaltung der unmittelbaren pädagogischen Arbeit und der Gestaltung pädagogischer Beziehungen wird in der Literatur auch die Ebene der Schule als Institution betrachtet. Hier wird als bedeutsam herausgearbeitet, dass Schulen Selbstwirksamkeit, Transparenz und Wertschätzung fördern sowie Räume zum Austausch zur Verfügung stellen (vgl. Höflich 2019: 26f.). Die Möglichkeit des Austausches der Fachkräfte untereinander ist auch deshalb wichtig, weil dadurch „Isolation, Einzelkämpfertum und Ausgrenzung [...] vermieden [werden können]“ (ebd.: 27). Im offenen Diskurs kann im Team eine gemeinsame Haltung mit Blick auf Nähe und Distanz ausgehandelt werden, was wiederum für den Aufbau eines tragfähigen, stabilen Beziehungsangebots an die Kinder und Jugendlichen sehr wesentlich ist. Aber auch die Lehrkräfte selbst profitieren, wenn Möglichkeitsräume der [kritischen] Selbstreflexion eröffnet werden: diese können sich positiv auf die Selbstfürsorge der Akteur*innen auswirken und eine notwendige Distanz fördern, „um sich nicht von der eigenen Betroffenheit bestimmen zu lassen“ (Jütte 2017: 55).

Damit werden in der Projektkonzeption von *Healing Classrooms* wesentliche Erkenntnisse und Konzepte des traumapädagogischen Fachdiskurses aufgegriffen: Die Bedeutung des sicheren Orts sowie die Gestaltung positiver und zuverlässiger Beziehungen spielen im Ansatz von *Healing Classrooms* eine prominente Rolle. Anknüpfend an den Diskurs um sequenzielle Traumatisierung wird die Institution Schule folgerichtig als bedeutsamer Bestandteil gelingender Traumabewältigung gesehen und angesprochen.

Die im Fachdiskurs breit diskutierte Notwendigkeit, das Wohlbefinden der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen und sie bezüglich der Herausforderungen, die durch die wachsende Zahl potenziell traumatisierter Schüler*innen im Klassenraum entstehen, zu stärken, wurde von IRC erkannt und bei der Weiterentwicklung der Konzeption – insbesondere im Rahmen des Projekts *BuildUp* – explizit adressiert.

Um den o.g. Anforderungen auf individueller und systemischer Ebene Rechnung zu tragen, sind nach aktuellem Forschungsstand „strukturelle Verbesserungen dringend erforderlich. Dazu gehören die langfristige Sicherstellung von Ressourcen, die Bereitstellung von Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte in breitem Umfang durch die Lehrerfortbildungsinstitute und ausreichende Supervisionsplätze zusammen mit einer zeitlichen Entlastung der Lehrkräfte“ (Jütte 2017: 55f.).

Im folgenden Absatz wird der Frage nachgegangen, in welchem Umfang diese Veränderungen bereits sichtbar geworden sind.

3.2 Bildungspolitische Einordnung: Anknüpfungspunkte im Bereich der Lehrer*innenbildung

Eine Aufgabenstellung der Evaluation ist es, Einschätzungen zur bildungspolitischen Relevanz des Projektansatzes von *Healing Classrooms* zu erarbeiten; dazu gehört einerseits die Reflexion des Bedarfs – wie im vorigen Absatz bereits diskutiert – und andererseits die Frage der Passung zu bestehenden bildungspolitischen Strukturen und Initiativen auf unterschiedlichen Ebenen. Konkretere Fragen im Kontext von Relevanz sind folgende:

- Wird von bildungspolitischen Akteuren ein Bedarf gesehen, für Lehrkräfte gezielte Angebote zu machen, die sie in ihrer Kompetenz im Umgang mit potenziell traumatisierten Kindern und Jugendlichen, insbesondere mit Fluchtgeschichten, zu stärken?
- Sind die im vorigen Abschnitt diskutierten traumapädagogischen Ansätze in der Breite angekommen? Werden sie bildungspolitisch gefördert? Gibt es ein unterstützendes Klima?
- Oder kann andererseits davon gesprochen werden, dass mit dem Projekt eine vorhandene Lücke im bildungspolitischen System adressiert wird, mit anderen Worten, dass es Alleinstellungsmerkmale hat, die es im Vergleich zum Regelsystem auszeichnen?

Eine breite Analyse dieser Fragen würde eine vertiefte Sichtung einer großen Bandbreite an Dokumenten, verknüpft mit Gesprächen mit Entscheidungsträgern und Personen aus der pädagogischen Praxis erfordern. Für den Rahmen dieser Evaluation ist eine Fokussierung auf einen begrenzten Bereich notwendig. Hier wurde der Bereich Lehrkräftebildung gewählt; auch dieser ist ein in sich äußerst komplexer Rahmen mit unterschiedlichen Regelungen auf Länderebene sowie bei einzelnen Ausbildungsstätten im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung; zudem bringt die Fülle an Lehramtsstudiengängen für unterschiedliche Schulformen und Fächerkombinationen eine zusätzliche Komplexität (vgl. Oelkers 2001). Gleichwohl bietet die Literatur einige überblicksartige Studien, die eine vorläufige Einschätzung zur Bedeutung traumapädagogischer Ansätze im Bereich der Lehrkräftebildung zulassen. Zudem erscheint der Bereich der Fachkräftebildung ein geeigneter Zugang zur Frage der Relevanz, da es sich bei *Healing Classrooms* im Kern ja um ein Programm der Fachkräftequalifizierung handelt. Es ist vorgesehen, die oben genannten Fragen in Zuge der empirischen Erhebungen im Gespräch mit Ländervertreter*innen und den Lehrkräften selbst anzusprechen, um die im Folgenden diskutierten vorläufigen Einschätzungen zu validieren bzw. mit konkreten Erfahrungswerten zu unterfüttern.

In der Bundesrepublik findet die Lehrer*innenausbildung (Primar-, Sekundarstufe, berufliches Lehramt) an Universitäten statt, mit der Ausnahme von Baden-Württemberg, wo es auch an den Pädagogischen Hochschulen die Option gibt, ein Lehramtsstudium zu absolvieren. Der Aufbau des Lehramtsstudiums unterteilt sich in der Regel in zwei Fachdisziplinen, die später dann auch unterrichtet werden, worauf durch die jeweiligen Fachdidaktiken vorbereitet werden soll. Hinzu kommt ein Anteil an bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Modulen, welche in erster Linie pädagogische, psychologische, (bildungs- und erziehungs-)philosophische sowie soziologische Inhalte vermitteln sollen. Die Vielfalt dieser Themen, die zusätzlich an den jeweiligen Universitäten sehr unterschiedlich inhaltlich ausgerichtet sind, sowie die zusätzlichen Wahloptionen seitens der Studierenden, führen dazu, dass die Anzahl der Credit Points in Erziehungs- und Bildungswissenschaften sehr heterogen sind (vgl. Allemann-Ghionda: 2017).

Auch wenn verallgemeinernde Aussagen zur Lehrkräftebildung sehr schwer zu treffen sind, gibt es doch seit Langem eine übergreifende Kritik am geringen Umfang und der Unverbindlichkeit der Curricula der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, die damit im Vergleich zu den fachbezogenen Curricula eine schwächere Rolle spielen (vgl. Terhart: 2000). Vor diesem Hintergrund äußerte der Wissenschaftsrat bereits 2001 erhebliche Kritik an der Ausbildung angehender Lehrkräfte:

„Das Lehramtsstudium ist einerseits einseitig auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet; andererseits wird die gegenwärtige Lehrerausbildung [...] den Anforderungen des Lehrerberufes nicht in der erforderlichen Weise gerecht. Es ist in der Vermittlung fachwissenschaftlicher Kompetenz weitgehend unstrukturiert und zu unflexibel, um eine in quantitativer wie qualitativer Hinsicht effektive Abstimmung zwischen dem Lehrerarbeitsmarkt und dem Ausbildungssystem zu ermöglichen“ (Wissenschaftsrat 2001: 74).

Im Zuge der Bologna-Reform wurde der Versuch gemacht, dieser Situation entgegenzuwirken, und zwar konkret durch die Gründung sogenannter Zentren für Lehrer*innenbildung. Zentrale Aufgaben dieser Zentren sind „neben der Beratung von Studierenden vor allem Planung, Organisation und Durchführung von Praxisphasen, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie Lehr-Lern-Forschung“ (Abs, Kuper und Martini 2020: 59). Die Zentren sind dabei entweder eher dienstleistungs- oder eher forschungsorientiert oder kombinieren beide Ansprüche miteinander (vgl. Weyand/Krämer 2010). Mittlerweile sind aus vielen der Zentren für Lehrer*innenbildung sogenannte Professional Schools of Education (PSE) hervorgegangen (Abbildung im Anhang). „Diese definieren sich als eigenständige Zentralinstitute quer zu den Fächern und Fakultäten. Sie werden somit zu einem nach innen und außen sichtbaren Überbau für die Lehrerbildung“ (Lindow und Shajek 2014: 39) und haben die curriculare Ausgestaltung des Lehramtsstudiums fächerübergreifend im Blick.

Damit gibt es Tendenzen, die professionsbezogenen Inhalte der Lehramtsausbildung zu stärken, worin auch ein gewisses Potenzial liegen könnte, Kompetenzen zu erarbeiten, auf Schülerinnen und Schülern in besonderen Lebensumständen – unter anderem mit Fluchtgeschichte - angemessen einzugehen.

Hinsichtlich der Thematik Flucht und Migration lassen sich insbesondere zwei inhaltliche Schwerpunkte in der Lehrer*innenbildung herausarbeiten: Im Zusammenhang gelingender Integration wird ein Fokus auf das Erlernen der deutschen Sprache geflüchteter Schüler*innen gelegt, was sich im Curriculum sowie in der pädagogischen Praxis unter der Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wiederfinden lässt. Auf der anderen Seite erhöht der zunehmende Bedarf an traumasensiblen Haltungen und Handlungen innerhalb des Unterrichts die Notwendigkeit, sich auch in der Lehrer*innenbildung bereits mit traumapädagogischem Fachwissen auseinanderzusetzen (vgl. Kollinger 2019); dabei weist u.a. Jütte (2017) darauf hin, dass dieses Thema bisher eher vernachlässigt wurde. Traumapädagogische Inhalte werden „im schulpädagogischen Kontext häufig unter dem Stichwort «Umgang mit Heterogenität» thematisiert“ (Ivanova 2016: 184) und somit innerhalb der Lehrer*innenbildung unter dem Begriff der Inklusion subsumiert.

Das Thema Inklusion hat in den vergangenen Jahren im Bereich der Lehrkräftebildung einen gewissen Boom erlebt. Viele Universitäten und pädagogische Hochschulen haben die strukturelle Notwendigkeit, im Zuge der Bologna-Reform neue Studiengänge im Bachelor- und Masterformat zu entwickeln, auch für inhaltliche Weiterentwicklungen genutzt und „vor allem seit 2000 [...] ihre

Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so umgeschrieben, dass die Dimensionen der Diversität (oft auch gekoppelt mit dem Begriff und dem Ziel der Inklusion) einen nicht zu übersehenden [...] Platz einnehmen“ (Allemann-Ghionda 2017: 150). Damit wird vordergründig auch eine Forderung der Kultusministerkonferenz aufgegriffen, die bereits 2008 feststellte, dass „[g]uter inklusiver Unterricht [...] gut ausgebildete Lehrer*innen [braucht], die kompetent auf die vielfältigen Anforderungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen reagieren und differenzierte pädagogische Angebote heterogenitätssensibel und adaptiv planen sowie durchführen können“ (vgl. KMK 2008 i.d.F. 2017, zit. n. Brodesser et al. 2020).

Mit dieser stärkeren Betonung inklusionspädagogischer Konzepte könnte theoretisch eine intensivere Auseinandersetzung mit traumapädagogischen Inhalten einhergehen. Dies ist jedoch bisher nicht der Fall (vgl. Kollinger 2019), was u.a. auf den fachlichen Diskurs um den Inklusionsbegriff selbst zurückgeführt werden kann, welcher sich noch an der Debatte um ein enges – insbesondere auf das Merkmal Behinderung fokussiertes – versus eines weiten – auf von Marginalisierung betroffene Menschen im Allgemeinen gerichtetes – Inklusionsverständnis aufhängt (vgl. Fischer und Riedeser 2014). Zugleich wird mittlerweile sogar in den Fachdidaktiken die Forderung eines erweiterten Inklusionsverständnisses laut (vgl. Kollinger 2019).

Aus dem Bericht der KMK (2016) zur Integration junger Geflüchteter durch Bildung wird ebenfalls ersichtlich, dass das Thema Flucht und Migration im Kontext von Schule und beruflicher Bildung in erster Linie unter der Perspektiver (gelingender) Integration in den Blick genommen wird, traumapsychologische und traumapädagogische Perspektiven – und somit die Frage, wie mit Geflüchteten, die traumatisiert sind, angemessen umzugehen sei – werde stattdessen vernachlässigt.

Die Notwendigkeit, traumapädagogisches Wissen in den Curricula der Lehrkräftebildung zu verankern und auf eine traumasensible Haltung hinzuwirken, wird von aktuellen Forschungsergebnissen weiter untermauert (vgl. ebd.). Innerhalb eines Forschungsprojekts, welches sich mit den subjektiven Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler*innen (vgl. ebd.) auseinandersetzte, konnte festgestellt werden, dass ein unhinterfragter, individueller pädagogischer Umgang mit der Thematik, „zu neuen Stereotypisierungen von traumatisierten Kindern (führte)“ (ebd.: 220f.).

Eine weitere Erkenntnis aus diesem Forschungsvorhaben bezieht sich auf die Motivation der Studierenden, am Forschungsprojekt teilzunehmen und sich mit traumapädagogischen Themen auseinanderzusetzen: Diese ließ sich in vielen Fällen auf eigene biographische Erfahrungen zurückführen. Daraus wurde in Bezug auf die Lehramtsausbildung die Schlussfolgerung gezogen, dass „diese personalen Aspekte [...] durch eine reflexive Ausbildungspraxis aufgegriffen werden (müssen)“ (ebd.) womit „die Stärkung von Anteilen der Selbstreflexion und des Fallverstehens in der universitären Ausbildungspraxis [einher] gehen“ sollten (ebd.).

Dieses bereits formulierte Desiderat innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung wird auch innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung betont (vgl. Hußmann und Welzel 2018: 34). In diesem Rahmen werden durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung bis 2023 innovative Projekte im Zusammenhang mit nachhaltiger Optimierung der Lehrer*innenbildung in einem finanziellen Umfang von 500 Millionen Euro gefördert. Insgesamt nehmen 72 lehrer*innenbildende Hochschulen aus allen Bundesländern teil (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung online). Hieraus ist 2016 bspw. das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung (DoProfil) entstanden, in dessen Zusammenhang sich die Technische Universität Dortmund zum Ziel

gesetzt hat, die gesamte Lehrer*innenbildung auf Basis eines umfassenden Inklusionsverständnisses neu auszurichten (vgl. Hußmann und Welzel 2018).

Somit erlangen die in Kapitel 4.1. diskutierten traumapädagogischen Konzepte in sehr unterschiedlicher – und insgesamt bei weitem nicht ausreichender – Form Eingang in die Praxis. Hierbei spielen insbesondere die Eigeninitiative der Fachkräfte und Schulen sowie der Zugang zu Weiterbildungsreihen eine entscheidende Rolle, da diese Inhalte bislang „weder in den curricularen Ausbildungsinhalten der Lehrer*innenbildung Niederschlag [finden], noch [...] eine fachspezifische Weiterentwicklung und Implementierung [erlangen]“ (Kollinger 2019: 214) und also bisher in der Breite der Lehrer*innenschaft noch nicht angekommen sind.

Um all diese bildungsbezogenen Reformen – insbesondere im Kontext von Diversität und Inklusion – gelingend in der Praxis umzusetzen zu können, wird v.a. zweierlei benötigt: 1.) die grundlegende Bereitschaft sowie entsprechende Kompetenzen der schulischen Akteur*innen sowie 2.) ausreichend Möglichkeiten und Anreize für (interdisziplinäre) Kooperationen (vgl. auch Gebhardt et al. 2018). Um diesem Desiderat Rechnung zu tragen, wäre es im Kontext der Lehrkräftebildung – sei es nun an der Hochschule oder im Rahmen von Weiterbildungen – wichtig, an der Kooperationsform der sog. Ko-Konstruktion anzusetzen, bei der die Erarbeitung einer gemeinsamen Aufgaben- und Problemlösung im Fokus steht, sodass ein Austausch über individuelles Wissen stattfinden und im Kontext einer ko-konstruktiven Interaktion aufeinander bezogen werden kann, was von Lehrkräften als besonders zielführend wahrgenommen wird (vgl. Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006).

Mit Blick auf die weiterhin sehr dynamische Ganztagsschulentwicklung erhöht sich die Bedeutsamkeit solcher Kooperationsformen, um die vorhandene Multiprofessionalität innerhalb des Schulbetriebs ernst zu nehmen und nachhaltig und sinnvoll für die professionelle Bildungspraxis auszugestalten. An dieser Stelle ist insbesondere ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Rollen der jeweiligen Akteur*innen wichtig, so dass von dem heterogenen Fachwissen, den diversen Zugängen zum Feld Schule sowie den breit aufgestellten Netzwerken profitiert werden kann.

Zusammenfassend lässt sich die Situation folgendermaßen darstellen:

- Die Themen Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der Schule haben in den vergangenen Jahren im Bereich der Lehrkräftebildung einen gewissen Schub erfahren.
- Allmählich gewinnt ein erweitertes Inklusionsverständnis an Bedeutung, so auch mit einzelnen Vorhaben im Rahmen der vom BMBF geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Die Umsetzung dieser Reformansätze in der Breite der Lehrkräftebildung dürfte einige Jahre in Anspruch nehmen; die Umsetzung in der pädagogischen Praxis eher noch länger.
- Bisher hat die Ausweitung inklusionspädagogischer Inhalte nicht zu einer bedeutsamen Erweiterung traumapädagogischer Themen im Zuge der Lehrkräftebildung geführt.
- Die Notwendigkeit, Lehrkräfte mit traumapädagogischen Konzepten und einer traumasensiblen Haltung vertraut zu machen, wird im Fachdiskurs breit diskutiert. Um dies zu erreichen, wird eine Erhöhung selbstreflexiver Anteile sowie von Fallanalysen in die Ausbildung gefordert.
- Um traumapädagogische Kompetenzen im schulischen Kontext zu verankern, wäre eine Stärkung ko-konstruktiver Prozesse der Problemwahrnehmung und -bearbeitung wünschenswert; dies umso mehr mit Blick auf die Ganztagsschulentwicklung.

Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung des Projektansatzes von *Healing Classrooms*, da direkt und unmittelbar innerhalb der (Schul-)Praxis agiert wird, Erfahrungen, Fragen und Feedback der Lehrkräfte aufgegriffen werden können sowie insbesondere bestehende und nicht lediglich angehende Lehrkräfte durch den Ansatz profitieren, wodurch eine bereits bestehende Generation von Fachkräften erreicht werden kann. Gleichzeitig ergeben sich möglicherweise Ansatzpunkte für eine inhaltliche Weiterentwicklung in Zukunft, etwa mit Blick auf die Förderung ko-konstruktiver Settings und den bildungspolitischen Kontext der Ganztagschulentwicklung.

4. Wirksamkeit, Nachhaltigkeit und Transfer: Ansätze aus der Literatur

4.1 Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten

Das zentrale methodische Element des Projekts *Healing Classrooms* sind Workshopreihen zur Lehrkräftefortbildung. Zur Analyse der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen im Allgemeinen und von Lehrkräftefortbildungen im Besonderen wurden in der Literatur verschiedene Ansätze und Modelle entwickelt, die im Folgenden vorgestellt und diskutiert werden.

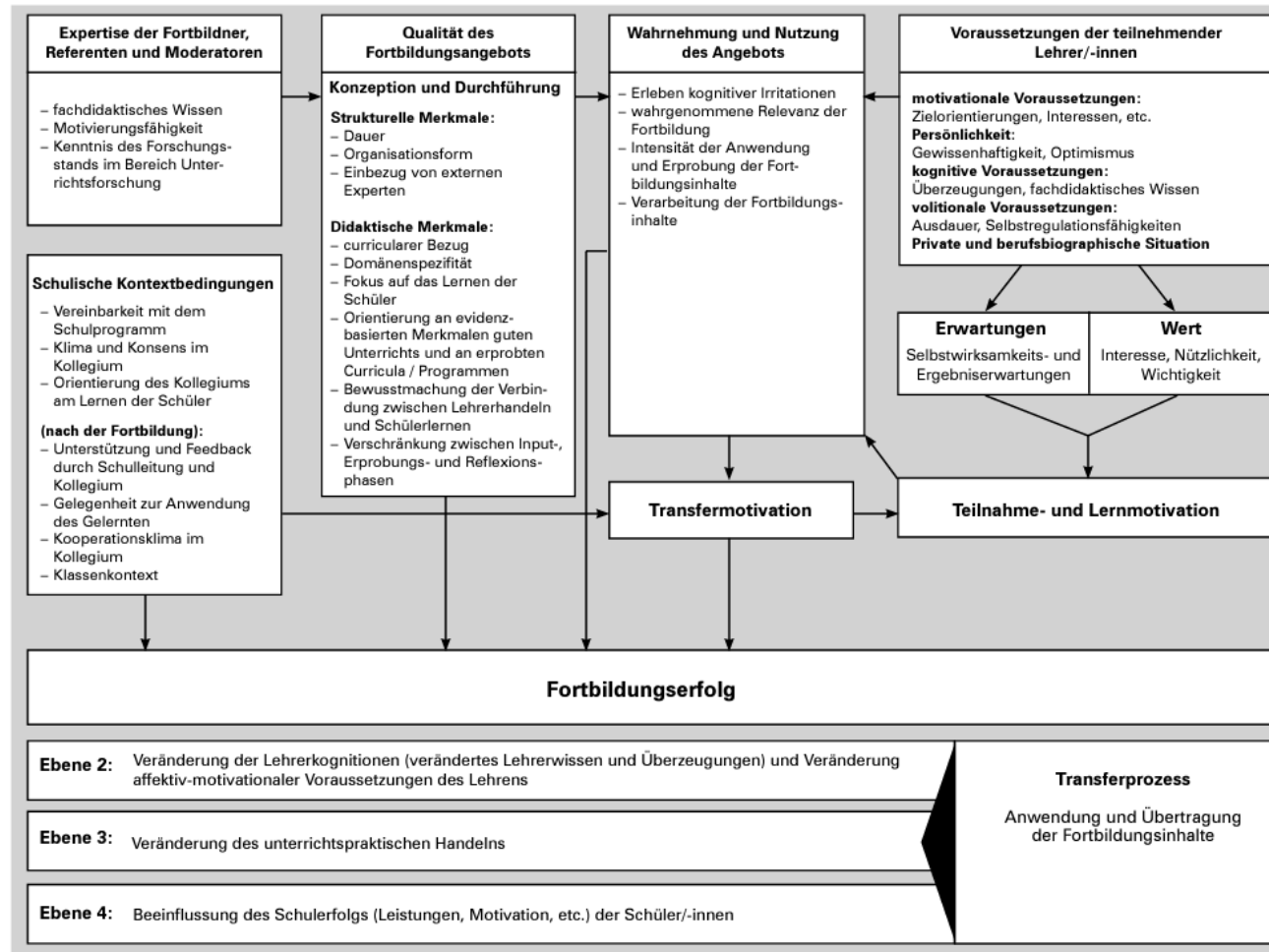
Einen häufigen Bezugspunkt für Analysen zur **Wirksamkeit von Fortbildungen** bildet das bereits 1959 erstmals vorgelegte Modell von Kirkpatrick, der vier Wirkungsebenen unterscheidet:

1. Reaktion der Teilnehmenden: persönliches Erleben von fachlichen Inhalten, Kompetenz, organisatorischem Rahmen sowie die affektive Reaktion auf die wahrgenommene Qualität und die arbeitsbezogene Relevanz
2. Lernen: Zuwachs an Wissen oder Fähigkeiten
3. Verhalten: Anwendung des erworbenen Wissens und der Fähigkeiten sowie Performance am Arbeitsplatz
4. Ergebnisse für die Organisation: Veränderungen infolge von Wissen und Fähigkeiten, (finanzielle) Auswirkungen bezüglich der organisationalen Ziele

Das Kirkpatrick-Modell bietet den Vorteil, ein systematisches Verständnis von Fortbildungen zu vermitteln und einen wirkungsbezogenen Fokus für deren Evaluation zu setzen, mit der Unterscheidung der Ebenen 2 und 3 wird zudem für den Transfer des Erlernten in die Praxis sensibilisiert (vgl. Bates 2004). Allerdings werden sowohl individuelle Faktoren (Merkmale der Teilnehmenden) als auch kontextuelle Faktoren (Organisation und Arbeitsumgebung) im Kirkpatrick-Modell ausgeblendet (ebd.). Zudem bleiben die kausalen Verknüpfungen zwischen den Ebenen vage. So wird insbesondere der Komplexität des Lerntransfers nicht angemessen Rechnung getragen. Dies gilt insbesondere auch für die Auswirkungen auf der organisationalen Ebene, die in der Arbeit mit dem Modell häufig zugunsten der individuellen Ebene vernachlässigt wird (s.a. Stipits 2019).

Ein detailliertes Bild individueller und anderer Faktoren bietet das „Angebots- und Nutzungsmodell“ von Lipowsky, das – anders als das Kirkpatrick-Modell – spezifisch für **Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften** konzipiert ist. Auch dieses Modell umfasst vier Ebenen, die denen von Kirkpatrick ähneln. Indes sind auf der ersten Ebene zusätzlich zur Wahrnehmung und Nutzung des Fortbildungsangebots und damit verbundenen motivationalen Aspekten weitere Faktoren berücksichtigt: neben individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte auch die Expertise der Fortbildner*innen, die Qualität des Fortbildungsangebots sowie schulische Kontextbedingungen.

Abbildung 2: Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen



Quelle: Lipowsky 2014: 515

Weitere Studien bestätigen und ergänzen die von Lipowsky identifizierten Einflussfaktoren (u.a. Florian 2008, Zehetmaier 2008; vgl. die Übersicht bei Vigerske 2017: 62 ff.). Insgesamt wird so ein differenziertes Verständnis der Inanspruchnahme und Nutzung von Lehrkräftefortbildungen ermöglicht. Allerdings bleibt weiterhin unberücksichtigt, wie sich das Erlernete jenseits der Lehrkräfte, die an Fortbildungen teilgenommen haben, in deren Herkunftsorganisationen auswirkt – und diese Frage ist gerade für die Nachhaltigkeit der Fortbildungen von Bedeutung.

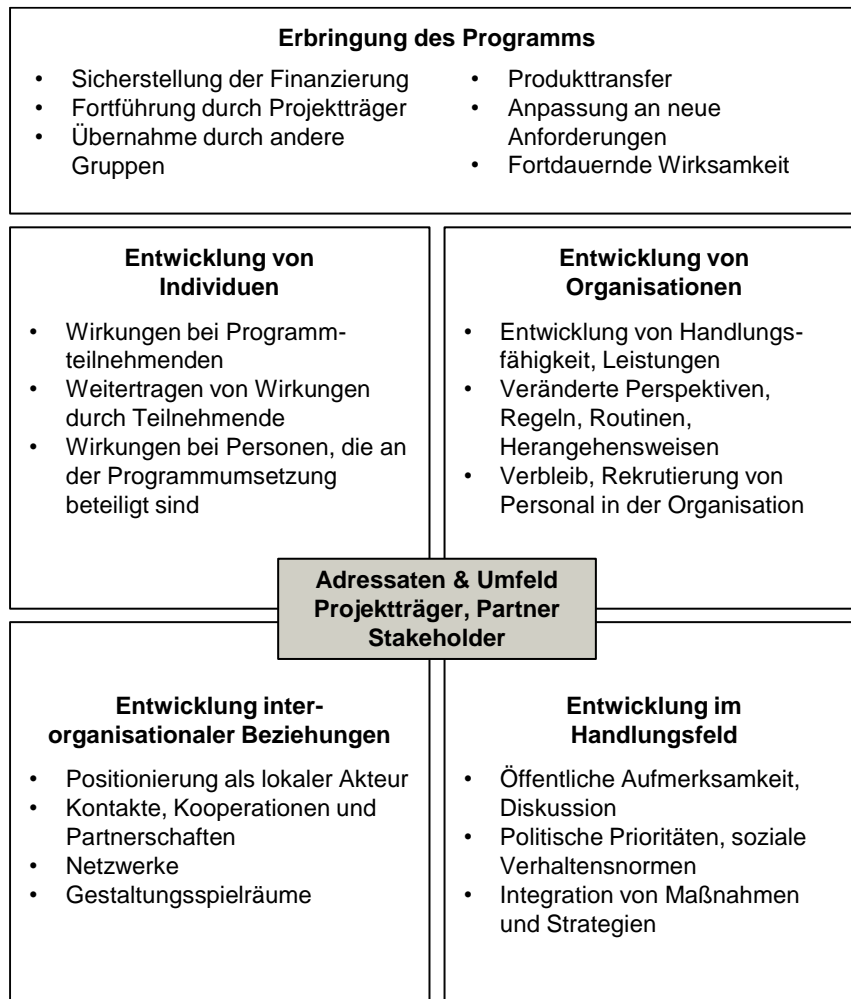
4.2 Nachhaltigkeit und Transfer

Nachhaltigkeit lässt sich (im Kontext von Evaluation und Wirkungsanalyse) in drei Aspekte untergliedern:

1. die Aufrechterhaltung einer Intervention (oder einzelner Komponenten),
2. die Dauerhaftigkeit der erzielten Wirkungen auch nach Ende der Intervention sowie
3. die Integration der Intervention (oder einzelner Komponenten) in andere Programme, Organisationen oder Handlungsfelder (vgl. Sridharan und Nakaima 2019: 376).

Insbesondere der zweite Aspekt, die dauerhafte Wirksamkeit, findet in Evaluationen noch zu selten Berücksichtigung (vgl. u.a. Mayne 2020). Da mit der Intervention auch der Impuls endet, der die angestrebten Wirkungen in Gang setzt, lässt sich die Fortdauer dieser Wirkungen indes nicht ohne Weiteres unterstellen. Die Wirkungsanalyse sollte daher Mechanismen in den Blick nehmen, die positive Wirkungen verstetigen können (ebd.: 7). Zu diesem Zweck erscheint es sinnvoll, Wirkungen nicht nur auf der individuellen Ebene nachzuspüren, sondern auch danach zu fragen, welche Effekte darüber hinaus zu erwarten bzw. erforderlich sind: in Organisationen (aus denen Teilnehmende stammen) sowie in Netzwerken und im Handlungsfeld, in dem Teilnehmende und Organisationen agieren. Somit ergeben sich vier wirkungsbezogene Dimensionen von Nachhaltigkeit sowie eine weitere Dimension, die sich auf die fortwährende Erbringung der Intervention (Aufrechterhaltung oder Integration andernorts) bezieht (vgl. Abbildung; ausführlich siehe Reinicke et al. 2015; Niedlich und Fließ 2016).

Abbildung 3: Dimensionen von Nachhaltigkeit



Quelle: Niedlich/Fließ 2016: 21

Legt man dieses Verständnis von Nachhaltigkeit zugrunde, so ergibt sich eine enge Verbindung der Konzepte **Nachhaltigkeit und Transfer**. Wie oben erläutert spielt Transfer zum einen als *Lerntransfer* seitens der Fortbildungsteilnehmenden (Übertragung von Wissen bzw. Lerninhalten auf neue Situationen bzw. die eigene Praxis in Unterricht oder Schule) eine Rolle. Zum anderen beinhaltet Transfer auch die Übertragung einer Intervention auf einen anderen Kontext, oftmals mit dem Ziel einer weiterreichenden Etablierung (*Scaling-up*). Die damit verbundenen Prozesse sind indes voraussetzungsreich (Coburn 2003): Lerninhalte und Projektansätze dürfen nicht nur oberflächlich übernommen werden, sie müssen sich in den Überzeugungen und grundlegenden pädagogischen Prinzipien der Akteure niederschlagen. Dafür bedarf es nicht nur der Unterstützung von Kollegium und Schulleitung, förderlich sind auch die Vernetzung zwischen Schulen und regionalen Akteuren, sodass die angestrebten Neuerungen mit anderen Zielen und Maßnahmen abgestimmt und förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden können (vgl. Tabelle).

Tabelle 1: Komponenten von Transfer („Scaling-up“) nach Coburn (2003)

Komponente	Gegenstand	Konkretisierung im Schulkontext
<i>Verantwortungsübernahme</i>	Von „externer“ zu „interner“ Reform	<ul style="list-style-type: none"> • Aneignung & Unterstützung der Reform durch Lehrkräfte, Schulleitungen, regionale Akteure
<i>Verbreitung</i>	Übernahme innerhalb des Handlungsfeldes	<ul style="list-style-type: none"> • Politiken, Verfahren, Personalentwicklung auf regionaler Ebene • Schulprogramme und -routinen • Weitere Unterrichtspraktiken
<i>Tiefgang</i>	Art und Qualität der Veränderung	<ul style="list-style-type: none"> • Überzeugungen von Lehrkräften • Normen sozialer Interaktion • Pädagogische Prinzipien
<i>Nachhaltigkeit</i>	(Bedingungen der) Aufrechterhaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Rückhalt, Veränderungsbereitschaft der Schulgemeinschaft • kompetente und unterstützende Schulführung • Beziehungen zu anderen Fachkräften, Schulen, die ähnliche Neuerungen einführen • Übereinstimmung mit regionalen bildungspolitischen Prioritäten

Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt wird deutlich, dass der Transfer von Innovation (Lerninhalten, Projektansätzen) einen komplexen sozialen Prozess bildet. Dieser erfordert nicht nur eine „strategische Passung“, sondern auch Beziehungsarbeit und Dialog, um gemeinsame Perspektiven zu entwickeln (Bormann 2011).

5. Design und Methodik der empirischen Analyse

5.1 Design

Ausgehend von der Aufgabenstellung der Evaluation und den unter 4. skizzierten konzeptionellen Überlegungen wurden vor allem qualitative Untersuchungsmethoden gewählt; konkret wurden folgende Untersuchungen vorgenommen:

1. Acht leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmer*innen der Workshop-Reihe;
2. Vier leitfadengestützte Interviews mit Vertreter*innen von Landes- und kommunalen Strukturen;
3. Zwei teilnehmende Beobachtungen.

Diese Erhebungen wurden durch ein stärker quantitativ ausgerichtetes Element ergänzt, nämlich

4. die Zusammenschau und Analyse der Feedback-Bögen der Teilnehmer*innen.

Die überwiegend qualitativ ausgerichtete Anlage trägt der Erwartung Rechnung, ein vertieftes Verständnis sowohl über Wirkungszusammenhänge als auch über Gründe für das Nicht-Eintreffen erhoffter Wirkungen zu erlangen; auf diese Weise ist es möglich, Konstellationen genauer zu verstehen, die eine Umsetzung der Fortbildungsinhalte im pädagogischen Alltag erleichtern oder erschweren. Die Feedback-Bögen werden ergänzend zu Rate gezogen, um zu erfassen, welche quantitative Bedeutung bestimmte Aussagen oder Bewertungen in der Gesamtheit der Teilnehmer*innenschaft haben.

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, übernehmen die Erhebungen – in der Zusammenschau mit der Literaturanalyse – bestimmte Schwerpunkte mit Blick auf die Dimensionen der Evaluation. Gleichzeitig dient der multiperspektivische Ansatz der Validierung der Befunde.

Tabelle 2: Evaluationsdesign: Konkretisierung der Dimensionen der Evaluation und Zuordnung der Erhebungsinstrumente

Dimension	Konkretisierung	Zentrale Erhebungsinstrumente	Weitere Erhebungsinstrumente
Relevanz	<p>Fachliche Relevanz Bildungspolitische Bedeutung und Alleinstellungsmerkmale Individuelle Bedarfslagen: Teilnehmer*innenvoraussetzungen, schulische Kontextbedingungen Passung des Angebots zum Bedarf</p>	<p>Literaturanalyse Interviews mit Ländervertreter: innen Interviews mit Teilnehmer*innen</p>	<p>Feedback-Bögen</p>
Wirksamkeit / Effektivität	<p>Qualität des Fortbildungsangebots Wirkungen: Kognitive Ebene: neu erworbenes Wissen Affektiv-emotionale Ebene: verändertes Erleben und Haltungen Handlungsänderungen</p>	<p>Interviews mit Teilnehmer*innen</p>	<p>Teilnehmende Beobachtungen Feedback-Bögen</p>
Nachhaltigkeit und Transfer	<p>Individuelle Ebene: Dauerhaftigkeit der beobachteten Veränderungen Schulische Ebene: Resonanz im Kollegium, Austausch im Team, Unterstützung, Bedeutung für die Schulentwicklung Anknüpfungspunkte zu kommunalen - und Landesstrukturen</p>	<p>Interviews mit Teilnehmer*innen Interviews mit Ländervertreter: innen</p>	<p>Literaturanalyse</p>

Quelle: eigene Darstellung

Die einzelnen Erhebungsinstrumente wurden in folgender Weise umgesetzt:

5.2 Leitfadengestützte Interviews

Zwischen Januar und April 2022 fanden leitfadengestützte Interviews mit acht Teilnehmer*innen der Workshopreihe und vier Vertreter*innen von Landes- und kommunalen Strukturen statt. Die Auswahl der Gesprächspartner*innen erfolgte auf der Basis einer Vorschlags-Liste des IRC; bei der Auswahl wurde Wert darauf gelegt, möglichst unterschiedliche Rollen und spezifischen Kontexten einzubeziehen. Die Interviews wurden auf digitalem Weg via Zoom geführt und aufgezeichnet. Die Ansprache der Gesprächspartner*innen erwies sich als etwas zeitaufwändiger als ursprünglich geplant, so dass der Zeitraum der Gespräche gegenüber der ursprünglichen Planung verlängert werden musste. Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte in zwei Schritten, zunächst durch eine Protokollierung der wesentlichen Gesprächsinhalte, gefolgt von auf die Dimensionen der Evaluation fokussierten Fallprofilen. Zur Unterstützung der Auswertung wurde MAXQDA eingesetzt. Diese Dokumente bildeten die Grundlage der Diskussion der Ergebnisse der empirischen Erhebungen im Evaluationsteam.

In den Interviews mit den **Teilnehmer*innen** wurden sie zunächst zu ihrem spezifischen schulischen Kontext, zu ihrem Vorwissen und ihrer individuellen Motivation zur Teilnahme an der Fortbildungsreihe befragt. Weiter ging es um das Erleben der Fortbildungsreihe und die Veränderungen, die die Teilnehmer*innen sowohl bei sich selbst als auch bei den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen. Schließlich wurde die Frage der Resonanz an der Schule, der Bedingungen für die Workshopinhalte im schulischen Alltag und weiterer struktureller Rahmenbedingungen angesprochen. In Tabelle 3 sind die Hintergründe der Gesprächspartner*innen aufgeführt.

Tabelle 3: Leitfadengestützten qualitative Interviews mit Teilnehmer*innen: Verteilung der acht Interviewpartner*innen nach bestimmten Merkmalen

Bundesländer nach Region		
	Ost (MV, BB, ST, TH, SN)	1
	West (SH, HH, NI, BE, NW, RP, HE, SL, BW, BY)	7
Bundesländer nach Typ		
	Stadtstaaten	2
	Flächenländer	6
Schulformen		
	Gymnasien	1
	Andere weiterführende Schulen (z.B. Sekundarschulen, Stadtteilschulen)	3
	Schulen mit sonderpädagogischem Auftrag	1
	Grundschulen	1
	Berufliche Schulen	2
Rolle der Interviewten		
	Schulleitung	1
	Lehrkräfte	4
	Sozialarbeiter*innen und pädagogische Fachkräfte im Ganztage	3

Bei den **Vertreter*innen der Landes- und kommunalen Strukturen** handelt es sich um zentrale Ansprechpersonen des IRC in den einzelnen Ländern; sie wurden vom IRC als Unterstützer*innen und Multiplikator*innen angesprochen und spielten somit für die Ansprache der direkten Zielgruppen in den Schulen eine Schlüsselrolle. In Tabelle vier sind die Profile der Gesprächspartner*innen dargestellt.

Die Gespräche fokussierten die Einschätzungen der Gesprächspartner*innen zur Qualität der Fortbildungsreihe, zu ihrer Relevanz, möglichen Wirkungen und zu Transfer- und Nachhaltigkeitsperspektiven.

Alle vier Gesprächspartner*innen haben auch selbst an der Fortbildungsreihe teilgenommen, konnten daher auch aus eigenem Erleben die Inhalte und Qualität beurteilen.

Tabelle 4: Übersicht der Interviewpartner*innen aus Landes- und kommunalen Strukturen

Lfd. Nr.	Behörde	Organisationseinheit	Bundesland nach Region	Bundesland nach Typ
1	Staatliches Schulamt	Schulaufsicht	Ost	Flächenland
2	Landesinstitut für Lehrkräftebildung	Beratungsstelle für interkulturelle Erziehung; (abgeordnete Lehrkraft)	West	Stadtstaat
3	Landesinstitut für Lehrkräftebildung	Kompetenzzentrum Interkulturalität in der Schule	West	Stadtstaat
4	Stadtverwaltung	Kommunales Integrationszentrum	West	Flächenland

Quelle: Eigene Darstellung

5.3 Teilnehmende Beobachtungen

Im Dezember 2021 und Januar 2022 fanden zwei teilnehmende Beobachtungen statt. Dabei hat eine Kollegin des Evaluations-Teams an jeweils vierstündigen Sequenzen der Fortbildungsreihe teilgenommen. Die Auswahl der Workshops erfolgte wesentlich nach pragmatischen Gesichtspunkten entsprechend der in dieser Zeit stattfindenden Termine. Beide Workshops fanden in digitalem Format statt. Fokus der Beobachtungen waren Fortbildungsinhalte und -methoden, die Gestaltung der Rahmenbedingungen und die wahrgenommene Atmosphäre sowie die Ebene der im Workshop explizit gemachten Aneignungsprozesse durch die Teilnehmer*innen.

Auf der Basis von während der Beobachtung angefertigten Protokollnotizen wurden von beiden Beobachtungen Protokolle angefertigt, die in die Gesamtauswertung und die Diskussion der Ergebnisse eingeflossen sind.

5.4 Analyse der Feedback-Bögen

Als internes Evaluierungsinstrument hat IRC den Teilnehmer*innen Feedback-Bögen zur Verfügung gestellt, die eine einfache und schnelle Rückmeldung zur Teilnehmer*innenzufriedenheit, zu Vorkenntnissen, der Anwendbarkeit der Inhalte im jeweiligen Arbeitskontext und zu Verbesserungsmöglichkeiten bot. Die Feedbackbögen bestehen aus sechs Fragen; davon sind drei geschlossene Fragen:

- Thema bekannt/neu;
- Likert-Skala mit 5 Items zur Zufriedenheit;
- Weiterempfehlung: ja?/nein?

Drei Fragen sind offen gestellt:

- Was war neu?
- Was kann umgesetzt werden?
- Was fehlte?

Schließlich gab es eine offene Antwortmöglichkeit für weitere Anmerkungen („Was möchten Sie uns noch mitteilen?“).

Die Frage zum Vorwissen wurde nur beim ersten Workshop der jeweiligen Reihe gestellt.

Die Feedback-Bögen wurden nach jedem Einzeltermin ausgegeben, das heißt bei einer vierteiligen Workshop-Reihe vier mal, im Fall von Kompaktveranstaltungen entsprechend seltener. Die Feedback-Bögen wurden auf freiwilliger Basis ausgefüllt.

Insgesamt fließen in die Analyse die Antworten aus 1.099 Feedback-Bögen ein; das entspricht einer Rücklaufquote von etwas mehr als 50 %.

In der Analyse wurden zunächst die Ergebnisse der geschlossenen Fragen in eine tabellarische Übersicht gebracht. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden geclustert.

6. Befunde der empirischen Erhebungen

Im Folgenden werden wesentliche Befunde entlang der zentralen Dimensionen vorgestellt. Kernaussagen sind durch Kästen hervorgehoben.

6.1 Relevanz

Die Frage der Relevanz des Arbeitsansatzes Healing Classrooms und der Projekte *Healing Classrooms* und *BuildUp* wurden in der empirischen Erhebung sowohl in den Interviews mit den Teilnehmer*innen als auch mit den Ländervertreter*innen beleuchtet. Dabei wurden jeweils unterschiedliche Ebenen des Relevanzbegriffs beleuchtet; bei den Interviews mit den Teilnehmer*innen stand eine Relevanzbetrachtung mit Blick auf den jeweiligen schulischen Alltag im Vordergrund, während die Ländervertreter*innen stärker auf die bildungspolitische Relevanz angesprochen wurden. Konkret wurden in den Gesprächen die folgenden Fragen mit Blick auf Relevanz adressiert:

- Welche Relevanz haben die Themen Traumatisierung, toxischer Stress und sozial-emotionale Entwicklung – insbesondere im Kontext von Migration und Flucht, aber auch darüber hinaus – im jeweiligen beruflichen Umfeld der Teilnehmer*innen?
- Werden die Angebote als neu wahrgenommen, oder sind die angesprochenen Inhalte bereits in anderen Formaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung präsent?
- Wie schätzen die Interviewpartner*innen die Passung des Angebots des IRC zu ihren eigenen und zu bei anderen wahrgenommenen Bedarfen ein?
- Wie wird die Relevanz des Angebots auf einer gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ebene eingeschätzt?

a) Situation im spezifischen schulischen Kontext

Zu diesem Thema ist aufgrund der aktuellen Entwicklungen eine Vorbemerkung notwendig: Die überwiegende Zahl der Interviews fand vor dem 24.02.2022 statt, so dass die veränderte politische und gesellschaftliche Lage aufgrund der Eskalation des Kriegs in der Ukraine und der dadurch ausgelösten Fluchtbewegungen noch nicht in den Gesprächen berücksichtigt werden konnten. Es ist davon auszugehen, dass diese geänderte Situation zu einer veränderten Wahrnehmung der Relevanz führen wird. Die folgenden Darstellungen können diese Veränderung aber nur in begrenztem Maß aufgreifen.

Relevanz wird hoch eingeschätzt

Auf einer allgemeinen Ebene beschreiben die Interviewpartner*innen eine hohe Relevanz der Themen ‚Traumatisierung‘ sowie ‚Situation von Schüler*innen mit Fluchtgeschichte‘; im Konkreten unterscheiden sich die Situationen und Hintergründe deutlich.

Es gibt einige Teilnehmer*innen, die sich aufgrund des Gefühls großer Herausforderungen in einer Überforderungssituation befanden und daher nach Unterstützungsangeboten gesucht haben; beispielhaft sei eine Lehrkraft einer großen Gesamtschule genannt, die relativ unvorbereitet die Aufgabe übernahm, in zwei Intensivklassen / Willkommensklassen zu unterrichten: sie beschreibt dies als ‚Sprung ins kalte Wasser‘; die Situation der geflüchteten Schüler*innen an der Schule erlebt sie als ‚heillooses Chaos‘; es gebe wenig Ressourcen an der Schule; nur zwei Lehrkräfte seien für die geflüchteten Schüler*innen und Schüler zuständig, und sie fühle sich sehr allein gelassen mit der Aufgabe. Aufgrund eines hohen Handlungsdrucks durch die relativ unvorbereitete Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Fluchtgeschichte bei gleichzeitig nur geringen schulinternen verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen werden diese Situationen als besonders herausfordernd erlebt, und entsprechend wird die Dringlichkeit, von außen zusätzliche Unterstützung zu erhalten, besonders stark wahrgenommen.

Unterschiedliche Wahrnehmung der Dringlichkeit

Auf der anderen Seite gibt es Schulen, an denen aufgrund unterschiedlicher Barrieren kaum Kinder mit Fluchtgeschichte ankommen und für deren Kollegien daher das Thema Flucht und Migration keine große Rolle spielt. Eine solche Situation schildert beispielsweise eine Gymnasiallehrerin, die eher aus persönlichem Interesse an der Fortbildungsreihe teilnahm.

Wieder an anderen Schulen gibt es Situationen, in denen nur ein gewisser Teil des Personals mit dem Thema ‚Flucht / Migration‘ befasst ist, etwa als Lehrkräfte in den Willkommensklassen, während das Thema für die meisten anderen im Alltag keine große Rolle spielt oder zumindest als nicht vordringlich gesehen werde.

In mehreren Fällen wird eine Konstellation beschrieben, in der die Interviewpartner*innen sich als Teil eines **kleineren, teils informellen Kreises von engagierten Lehrkräften** wahrnehmen, die sich intensiv darum bemühen, der Situation einer sehr diversen Schüler*innenschaft – unter anderem auch mit Blick auf vorliegende Traumatisierungen – im Alltag gerecht zu werden; dieser Personenkreis sucht aktiv nach Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, und es besteht auch ein intensiver Austausch innerhalb dieser Gruppe, auf der anderen Seite aber auch eine gewisse Enttäuschung, dass die Themen in der Breite des Kollegiums nicht ankommen bzw. nicht als relevant wahrgenommen werden. Einige Interviewpartner*innen kritisieren ihre Kolleg*innen, die aus ihrer Sicht ‚immer so weiter machen wie bisher‘. In einigen Gesprächen klingt auch ein Wunsch nach stärkerer Unterstützung durch die Schulleitung an. Ein Lehrer formuliert es so:

Unterschiedliche Teamkonstellationen

„Wir sind es gewohnt, dass wir graben müssen – vielleicht ein bisschen länger graben müssen.“

Demgegenüber gibt es andere Fälle, bei denen ein inklusiver Ansatz vom **gesamten Team geteilt** und unterstützt wird.

In wieder anderen Fällen fühlen sich die Befragten in ihren Schulen eher als **Einzelkämpfer*innen** und fühlen sich mit ihren Aufgaben – zum Teil auch mit ihrem Interesse an einer inklusiveren Gestaltung des Schulalltags – allein gelassen.

Unterschiedliche Konstellationen der Teilnahme

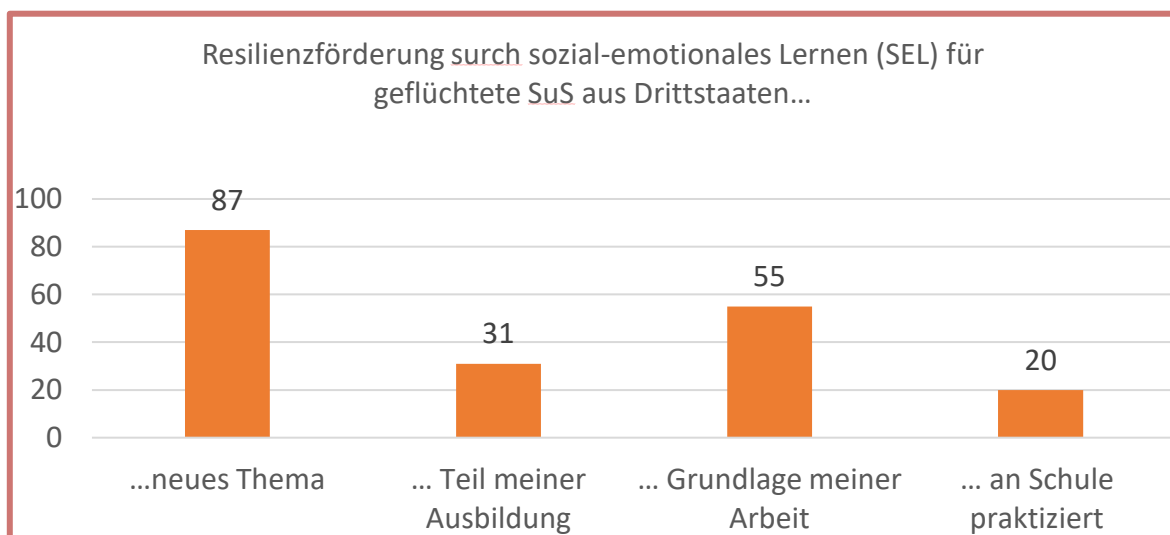
Auch die Konstellationen der Teilnahme sind unterschiedlich: während die meisten Teilnehmer*innen sich als Einzelpersonen angemeldet haben, kam es in einigen Fällen vor, dass mehrere Vertreter*innen einer Schule – also kleine Teams – an der Fortbildungsreihe teilgenommen haben. Weiter wurde die Fortbildungsreihe auch als schulinterne Fortbildung durchgeführt, so dass in diesen Fällen das gesamte Kollegium erreicht wurde.

Mehrere der Teilnehmer*innen, die als Einzelpersonen teilgenommen haben, erwähnten, dass sie es bevorzugen würden, als Team mit mehreren Personen ihrer Schule teilzunehmen, um sich im Anschluss auszutauschen und gegenseitig zu unterstützen.

b) Vorkenntnisse

Für etwa die Hälfte der Teilnehmer*innen war die Workshop-Reihe die erste intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik Traumatisierung / toxischer Stress; andere berichten davon, dass sie die Workshop-Reihe als Auffrischung oder als Systematisierung von implizitem Erfahrungswissen wahrnehmen, während in einigen Fällen bereits ein sehr intensives Vorwissen bestand. Die Feedback-Bögen ergeben zu dieser Fragestellung folgendes Bild:

Abbildung 4: Antwort auf die Frage nach Vorkenntnissen in den Feedback-Bögen



n=186; Mehrfachnennungen möglich; Quelle: eigene Darstellung

Danach wird in knapp der Hälfte der ausgewerteten Feedback-Bögen angegeben, dass die Themen für die Teilnehmer*innen neu sind; bei etwas mehr als der Hälfte der Feedback-Bögen haben die Teilnehmer*innen in unterschiedlicher Weise auf Vorkenntnisse hingewiesen.

Im Zuge der **qualitativen Analyse** lassen sich dazu folgende Differenzierungen vornehmen:

Die befragte Lehrkraft eines Gymnasiums berichtet von geringerem Interesse und damit verbunden auch geringer Fachkenntnis in Fragen von Traumapädagogik im Umfeld ihres Kollegiums als die befragten Lehrkräfte anderer Schulformen. Der markanteste – und deutlich hervorstechende - Fall von bereits vorliegendem Vorwissen wird von einer Sonderschule mit Förderschwerpunkt Lernen berichtet. Hier hatten sich bereits vor der Healing-Classrooms-Reihe mehrere Kolleg*innen im Bereich Traumapädagogik fortgebildet; die Thematik und die Methoden wurden als bekannt beschrieben, aber dennoch eine zusätzliche Sensibilisierung durch die Workshopreihe wahrgenommen.

Unterschiede nach Schulformen

Bei den Befragten aus sozialpädagogischen Berufen (z.B. Erziehende im Ganztage, Schulsozialarbeit) war in der Tendenz häufiger von bereits vorhandenem Vorwissen die Rede als bei Lehrkräften. Hier wurde unter anderem auf die Besonderheit des Berufsprofils verwiesen, andererseits auf die Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung, die teils über die Träger angeboten wird und meist innerhalb der Arbeitszeit besucht werden können, was bei Lehrkräften oft nicht der Fall sei. Zum Teil wurde auch aus der Binnensicht der sozialpädagogischen Fachkräfte die Rolle so beschrieben, den Lehrkräften den Rücken frei zu halten, so dass diese sich auf den Unterricht konzentrieren können.

Vorwissen bei sozialpädagogischen Fachkräften stark

Einige Interviewpartner*innen nehmen Unterschiede mit Blick auf die Alterskohorten wahr; sie berichten davon, dass bei Kolleg*innen, deren Studium bereits länger zurückliegt, Themen wie z.B. psycho-sozialer Entwicklung in der Ausbildung keine große Rolle gespielt habe, während das Thema in jüngerer Zeit stärker in der Lehrer*innenbildung aufgegriffen werde, so dass insgesamt bei jüngeren Kolleg*innen häufiger Vorkenntnisse vorlägen als bei älteren Kolleg*innen.

Unterschiede nach Alterskohorten

Zufriedenheit auch bei TN mit Vorkenntnissen

Interessant ist, dass das Ausmaß der Vorkenntnisse keine nennenswerten Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit der Fortbildungsreihe hat. Auch Teilnehmer*innen mit Vorkenntnissen berichten davon, dass es für sie gut sei, das Wissen aufzufrischen. Sie freuen sich über neue Perspektiven und praxisrelevantes Material. Ebenso schätzen sie es, durch die Vermittlung fachlicher Inhalte Argumente an die Hand zu bekommen, um auch andere Kolleg*innen für die Thematik zu sensibilisieren.

c) Bildungspolitischer Kontext und Alleinstellungsmerkmale

Übereinstimmend stellen alle befragten Vertreter*innen der Landes- und kommunalen Strukturen fest, dass Themen rund um Diversität und Flucht eine hohe bis sehr hohe Aufmerksamkeit im jeweiligen Bundesland genieße. Sie weisen übereinstimmend darauf hin, dass es im Bereich der Fort- und Weiterbildung bereits vielfältige Angebote zu den Themen Diversity, Flucht und Traumatisierung gebe. Mehrere der Befragten sind selbst bei Organisationseinheiten der jeweiligen Landesämtern tätig, die dezidiert den Auftrag haben, Schulen zu Fragen der Diversität, Migration und Integration und deren Implikationen im schulischen Alltag zu beraten. In der Einrichtung dieser Strukturen spiegelt sich eine landespolitische Prioritätensetzung wider.

Hohe bildungspolitische Relevanz des Themas ‚Flucht‘ ...

... aber auch
Entwicklungsbedarfe

Gleichzeitig werden von den Interviewpartner*innen auch Grenzen des jeweiligen landespolitischen Engagements in diesem Themengebiet benannt, sowohl inhaltlicher als auch struktureller Art. Inhaltlich werde – wie bereits erwähnt – der Fokus zu stark allein auf das Thema Deutsch als Zweitsprache gelegt, ohne die **Lebenslagen junger Menschen mit Fluchtgeschichte** insgesamt stärker in den Blick zu nehmen:

„Da fehlt noch eine Menge, um besser zu verstehen, was bedeutet es, als junger Mensch neu anzufangen; nicht nur als junger Mensch aus Syrien, sondern auch aus Rumänien, Bulgarien.“

Eine Interviewpartnerin wünscht sich zudem, dass Fragen des Umgangs mit Diversität noch stärker zu einer **Selbstreflexion der Institution Schule in der Migrationsgesellschaft** anregen; hier sollte die Frage thematisiert werden, inwieweit die Schule zu einer institutionellen Diskriminierung beiträgt und wie dem entgegengewirkt werden kann. Diese Fragen sollten ihrer Einschätzung nach intensiv im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen thematisiert werden:

„Angesichts der veränderten Schülerschaft ist klar: Es braucht Veränderung in den Schulen.“

Nach ihrer Einschätzung würden diese eher grundlegenden Reflexionsprozesse aktuell bildungspolitisch jedoch zu wenig unterstützt.

Alleinstellungsmerkmale *Healing Classrooms* füllen eine Lücke

Gleichzeitig bestätigen die Vertreter*innen der kommunalen und Landesstrukturen übereinstimmend, dass *Healing Classrooms* eine besondere Rolle einnehme und damit eine Lücke besetze, die von anderen Angeboten nicht ausgefüllt werde.

Die Vertreterin einer kommunalen Unterstützungsstruktur war besonders deswegen vom IRC-Angebot so angetan, weil bei der gesamten Diskussion rund um die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtgeschichte der alleinige Fokus auf dem Erlernen der deutschen Sprache liege. Dass hier ein Angebot besonders die **psychisch-emotionale Situation** in den Vordergrund stelle, steche deutlich hervor und sei für sie per se ein sehr positiver Ansatzpunkt.

Die Vertreterin eines Landesinstituts für Lehrkräftebildung betont die besondere Qualität des IRC-Angebots als einem **praxisnahen Angebot**. Das Thema ‚Traumatisierung‘ werde im bisherigen Programm des Landesinstituts vor allem theoretisch behandelt, dagegen fehlte es bislang an einem praxisnahen Angebot; dies sei eine besondere Qualität der Healing-Classrooms-Workshopreihe.

Diese Einschätzungen werden von Teilnehmer*innen bestätigt; eine Teilnehmerin sagte, sie habe noch kein anderes Fortbildungsangebot so gut gefunden wie das von IRC, weil es sich direkt auf eine **bessere Unterrichtsgestaltung** bezogen habe.

Sehr explizit wird von vielen Befragten die Frage bejaht, ob die in der Fortbildungsreihe angesprochenen Inhalte auch über den Kreis der Kinder und Jugendlichen mit Fluchtgeschichte hinaus relevant sei. Von der Vertreterin eines staatlichen Schulamts wird auf einen allgemein erhöhten Stresspegel verwiesen, der in vielen Situationen sichtbar werde:

Traumatisierung /
toxischer Stress auch
außerhalb des Kontexts
Flucht bedeutsam

„Ich hatte vorige Woche die Androhung eines Amoklaufs; dann einen Verdacht von sexueller Belästigung durch einen Lehrer. Und dann ein Fall: Schülerinnen und Schüler haben vier

Lehrerautos zerkratzt. Überall ist die Polizei mit dran; Schulpsychologie ist sehr wenig besetzt bei uns.“

Nach ihrer Einschätzung haben Zahl und Ausmaß solcher besonders belastenden Situationen im Schulalltag zugenommen; das führt zu psychischen Belastungen der Schüler*innen, aber auch der Lehrkräfte, die vor der Herausforderung stehen, sich zu distanzieren, und die eigene psychische Gesundheit im Blick zu behalten und den Schülerinnen und Schülern weiterhin gerecht zu werden. Hier könnten die vom IRC vermittelten Methoden eine große Unterstützung darstellen.

Die Vertreterin eines Landesinstituts für Lehrerbildung verweist darauf, dass die von ihrer Einrichtung schon seit längerer Zeit angebotene Fortbildungsreihe zum Thema ‚Traumatisierung‘ sehr intensiv nachgefragt sei, auch von Lehrkräften, die selbst nicht mit Kindern mit Fluchtgeschichte arbeiten – was sie als Beleg dafür interpretiert, dass es bei vielen Kindern und Jugendlichen Traumatisierungserfahrungen gebe und entsprechend auch den Wunsch vieler Lehrkräfte, darauf adäquat zu reagieren.

d) **Passung**

An dieser Stelle geht es um die Frage, ob das Angebot des IRC von den Befragten als passend zu ihren eigenen und in ihrem Umfeld wahrgenommenen Bedarfen beschrieben wird – sowohl in struktureller als auch in inhaltlicher Hinsicht.

Hier hat sich zunächst positiv ausgewirkt, dass die Fortbildungsreihen in enger Kooperation mit den jeweiligen Landesinstituten für Lehrkräftebildung und anderen bestehenden Unterstützungsstrukturen angeboten wurden.

Wichtige Funktion
der Landesinstitute

Diese übernehmen für die Lehrkräfte eine wichtige Filterfunktion: Angebote, die von dort kommen oder verbreitet werden, wird daher ein gewisser Vertrauensvorschuss entgegengebracht. Mit Blick auf die Programmevaluation kann damit die Tatsache, dass so viele Landesinstitute für die Kooperation gewonnen werden konnten, als ein deutlicher Indikator für die Qualität des Angebots und die Vertrauenswürdigkeit des IRC benannt werden.

Von mehreren Interviewpartner*innen wurde auch die Zeitstruktur als positiver Faktor genannt; in den meisten Fällen wurde eine vierteilige Fortbildungsreihe angeboten, deren einzelne Module jeweils etwa vier Stunden umfassten. Das in Reaktion auf die Corona-Pandemie entwickelte digitale Format hat die Teilnahme zusätzlich erleichtert, weil dadurch keine Anfahrtswege notwendig waren. Gleichzeitig hat sich die Zeitstruktur für viele Befragten auch konzeptionell als sinnvoll erwiesen, weil es dadurch zwischen den Workshops jeweils möglich war, Inhalte in der Alltagspraxis zu erproben und die Erfahrungen beim nächsten Termin zu reflektieren.

Günstige
Zeitstruktur

Hindernisse

Auf der anderen Seite berichten mehrere Interviewpartner*innen von Hindernissen, die dazu geführt haben, dass Personengruppen nicht an der Fortbildungsreihe teilgenommen haben, bei denen eigentlich ein Bedarf bestünde. So bedauert eine Vertreterin einer kommunalen Unterstützungseinrichtung, dass die Fortbildungsreihe in erster Linie von engagierten Einzelpersonen besucht worden sei, die nach ihrer Einschätzung nur sehr begrenzte Möglichkeiten hätten, das Thema auf Schulebene zu platzieren und damit strukturelle Veränderungen voranzutreiben. Danach wäre es sehr wünschenswert, wenn sehr viel mehr Lehrkräfte sich zum Umgang mit Traumatisierung und toxischem Stress fortbilden würden und wenn dies auch in systematischer Form durch die Schulen aufgegriffen würde.

Überlastung

Eine Vertreterin eines staatlichen Schulamts berichtet von ihren Versuchen, die Fortbildungsreihe in Zusammenarbeit mit Schulen umzusetzen. Sie habe dazu mehrere Schulen angesprochen, bei denen ihrer Kenntnis nach viele Kinder mit Fluchtgeschichte unterrichtet werden. Dort sei zunächst das Interesse groß gewesen, aber letztlich habe keine Schule sich dazu bereit erklärt, als Gastgeber zu fungieren, obwohl damit für die Schule eigentlich kein nennenswerter Aufwand verbunden gewesen wäre, da ja die gesamte Organisation durch das IRC erfolgte:

„Das ist mir nicht gelungen. Die Schulen sind so mit sich selbst beschäftigt und empfinden so eine Belastung, dass sie sagen: nicht das auch noch.“

Ein weiterer Vertreter eines Landesinstituts beschreibt die aktuelle Prioritätensetzung so:

Corona
überlagert alles

„Aktuell kommt erstmal das Thema Corona, dann kommt Digitalisierung, und dann kommt lange nichts.“

Nimmt man diese Rückmeldungen zusammen, dann wird klar, dass es eine deutliche Differenz gibt zwischen dem subjektiv oder objektiv formuliertem Bedarf und der tatsächlichen Teilnahme an der Fortbildungsreihe. Aus den Aussagen lassen sich mehrere miteinander verknüpfte Filter herauslesen:

Nicht das volle
Teilnehmer*innen-
potenzial ausgeschöpft

- Nicht alle Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen mit Traumatisierungserfahrungen aufgrund von Flucht oder anderen Lebensbedingungen arbeiten, sehen bei sich den Bedarf, dazu eine Fortbildung zu besuchen. Diese Differenz wird von mehreren Vertreter*innen der Landes- und kommunalen Strukturen deutlich formuliert und auch kritisiert.
- Bei pädagogischen Fachkräften, die einen Fortbildungsbedarf für sich selbst grundsätzlich anerkennen, drängen sich andere Themen nach vorn, bei denen ebenfalls Fortbildungsbedarf besteht, aktuell insbesondere Digitalisierung.
- Schließlich kommt es vor, dass pädagogische Fachkräfte in Schulen so überlastet sind, dass sie mit der Bewältigung des Alltags vollständig okkupiert sind. In dieser Situation werden zusätzliche Angebote nicht als Entlastung, sondern als zusätzlicher Punkt auf der ToDo-Liste wahrgenommen, auch dann – wie im Fall der Angebote des IRC – der Umgang mit Belastungssituationen genau der Gegenstand des Angebots ist.

6.2 Wirksamkeit und Effektivität

In den Kategorien Wirksamkeit und Effektivität werden drei Fragenkomplexe thematisiert:

- a) zum einen die Einschätzungen zur Qualität des Fortbildungsangebots, die sich aus den qualitativen Befragungen, den teilnehmenden Beobachtungen und der Analyse der Feedback-Bögen ableiten lassen. Hier wird also die Frage untersucht, wie das Angebot des Projekts Healing Classrooms in seiner methodischen, personellen und strukturellen Ausgestaltung erlebt wurde.
- b) Zweitens geht es um die Frage, ob die Befragten nach der Fortbildung bei sich selbst Veränderungen beschreiben können, die sie als Effekte der Fortbildung wahrnehmen. Diese Veränderungen lassen sich grob einer kognitiven, einer affektiv-emotionalen und einer Handlungsebene zuordnen, wobei in der Praxis diese Ebenen häufig miteinander interagieren.
- c) Drittens wurden die Beobachtungen der Teilnehmenden hinsichtlich der Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern thematisiert.

a) Qualität des Fortbildungsangebots

Die Rückmeldungen zur Qualität des Fortbildungsangebots sind fast durchgängig sehr positiv. Bereits die Feedback-Bögen ergeben hier ein sehr eindeutig positives Bild.

Abbildung 5: Zufriedenheit und Weiterempfehlungsquote nach Bundesländern; Ergebnisse der Feedback-Bögen

Bundesland	Anzahl der Feedback-bögen	völlig zufrieden	zufrieden	neutral	unzufrieden	gar nicht zufrieden	weiterempfehlen	
							ja	nein
Bayern	120	51	40	16	9	2	102	9
Brandenburg	117	69	41	6	9	0	115	2
Bremen	108	51	49	5	1	0	99	0
Hessen	281	169	90	19	3	0	262	1
NRW	278	139	102	31	20	0	272	2
Sachsen	195	78	86	27	4	0	188	7
Summen	1099	557	408	104	46	2	1038	21
Prozent	100%	50,68%	37,13%	9,46%	4,19%	0,18%	94,45%	1,91%

Quelle: eigene Darstellung

Damit wird bei fast 88 % der Feedback-Bögen von den Teilnehmer*innen angegeben, dass sie mit der Durchführung des Workshops zufrieden oder sehr zufrieden waren. Bei über 90 % der Feedback-Bögen geben die Teilnehmer*innen an, dass sie die Fortbildungsreihe weiterempfehlen würden, nur bei weniger als 2 % der Bögen wird dies verneint.

Sehr hohe
Zufriedenheit

Hohe Qualität

Diese weit überwiegend positive Einschätzung wird in den qualitativen Befragungen und teilnehmenden Beobachtungen mit folgenden spezifischen Einschätzungen zur Qualität des Fortbildungsangebots untermauert:

- Die Fortbildungsreihe wird von den meisten Befragten als **sehr praxisnah** erlebt und beschrieben. Sie hebt sich damit positiv ab von Formaten, die ausschließlich fachlich-theoretisch ausgerichtet sind und die die Frage der praktischen Umsetzung unzureichend ansprechen. Die Praxisnähe entspricht damit sehr stark dem Wunsch gerade von Lehrkräften, aus einer Fortbildung möglichst viele unmittelbar anwendbare praktische Methoden und Übungen mitnehmen zu können.
- Der Aspekt der Praxisnähe wird aus Sicht der Gesprächspartner*innen unterstrichen durch das **ausführliche Handbuch**. Dies ermögliche es, im Alltag immer wieder Methoden nachzuschlagen und sich an das Seminar auch zu späteren Zeitpunkten noch zu erinnern.
- Die Tatsache, dass das **Vorwissen** der Teilnehmenden recht unterschiedlich war, hat die **positive Wahrnehmung** der Workshop-Inhalte nicht beeinträchtigt. So haben auch Teilnehmer*innen mit Vorkenntnissen die inhaltliche Auffrischung und Systematisierung positiv hervorgehoben. Lediglich in Fällen mit sehr breitem Vorwissen im Team wurde der Wunsch geäußert, noch zielgenauer auf neue Themen einzugehen.
- Das Format habe es durch die **zeitliche und konzeptionelle Gestaltung** gut ermöglicht, zwischen den einzelnen Fortbildungseinheiten Erfahrungen zu sammeln und diese beim nächsten Treffen gemeinsam zu reflektieren.
- Ein von sehr vielen Teilnehmer*innen positiv hervorgehobenes Merkmal der Fortbildungsreihe war die Möglichkeit des **kollegialen Austauschs** mit Fachkräften, die mit ähnlichen Fragen konfrontiert sind.
- Durchgängig werden die Kompetenz und das persönliche Auftreten der **Trainer*innen** positiv hervorgehoben. Mit ihrer zugewandten und achtsamen Ansprache der Teilnehmer*innen trügen sie zu einer Einheit von Form und Inhalt bei. Sie seien auch außerhalb der Workshopzeiten für die Teilnehmenden ansprechbar und böten damit eine Begleitung, die sehr positiv wahrgenommen wurde. Ein Interviewpartner äußert, dass die Dozent*innen die Teilnehmer*innen da abgeholt hätten, wo sie standen; es habe eine gute Mischung aus Begleitung, Anleitung und Führung gegeben.
- Hervorgehoben wurde auch ihre Fähigkeit, den Teilnehmer*innen **zuzuhören** und auf deren Fragen und Bedarfe einzugehen, statt statisch ein vorgefertigtes Programm abzuspielen. Dadurch fühlten Teilnehmende sich gut abgeholt und verstanden.
- Auch die offene, zugewandte **Atmosphäre** der Veranstaltung wurde positiv hervorgehoben.
- Positiv wurde auch die **Organisation** der Veranstaltungen hervorgehoben. Dazu gehören unter anderem auch die rechtzeitig zugestellten Informationen vor der Veranstaltung, die Zusammenfassungen im Nachgang und die Professionalität im Umgang mit digitalen Werkzeugen bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Pandemie, als es noch nicht überall gang und gäbe war, auf digitale Formate umzusteigen.

- Mehrere Gesprächspartner*innen geben an, sich beim **Newsletter** angemeldet zu haben, diesen auch regelmäßig zu lesen und daraus aktuelle Informationen und Anregungen zu ziehen.
- Insgesamt beschreiben die Befragten eine **zuverlässige Begleitung** durch die Trainer*innen, die über die Workshops, die sie dabei unterstützt habe, an den Themen dran zu bleiben.

Diese Punkte decken sich weitgehend mit den Punkten, die als offene Antwortmöglichkeiten in den Feedback-Bögen formuliert wurden. Hier finden sich zudem auch einige kritische Rückmeldungen:

Wenige kritische Anmerkungen

- Entgegen der überwiegend geäußerten Meinung gab es einige Rückmeldungen in den Feedbackbögen, die die zu geringe Praxisnähe und Anwendbarkeit kritisiert haben.
- Einige Teilnehmer*innen fanden die Zeit für Austausch zu kurz und hätten sich gewünscht, mehr aktiv auszuprobieren.
- Andere bemängeln, dass sie zu wenig Neues gelernt hätten, oder dass die Inhalte zu oberflächlich gewesen seien.

Gemischtes Feedback zu Achtsamkeitsübungen

Zu den Achtsamkeitsübungen gab es in den Interviews unterschiedliche Rückmeldungen. Die meisten fanden die Übungen nicht nur für sich selbst gut, sondern erlebten auch eine positive Wirkung bei den Schüler*innen, wenn sie diese Übungen konkret eingesetzt haben. Auf der anderen Seite wurde mehrfach die Sorge geäußert, dass Übungen dieser Art im Kollegium kritisch gesehen würden; in einem Fall äußerte eine Lehrkraft, sie habe Sorge, von den Kolleg*innen ‚als Sozialtante‘ abgestempelt zu werden, wenn sie diese einsetze. Einige Teilnehmer*innen beschreiben bei sich eine Entwicklung: sie hätten die Übungen zunächst als befremdlich und ungewohnt empfunden, aber im Lauf der Zeit seien sie vertrauter geworden. In anderen Fällen war die Unsicherheit so stark, dass die Teilnehmenden die Übungen selten oder gar nicht eingesetzt haben; zum Teil wurde auch der starre 45-Minuten-Takt als Hindernis wahrgenommen.

b) Wirkungen bei den teilnehmenden Fachkräften

Die Teilnehmer*innen nehmen unterschiedliche Veränderungen bei sich wahr:

Neues Wissen

Viele Interviewten äußern, dass sie neues Wissen über toxischen Stress und seine Auswirkungen erworben haben, und dass dieses Wissen ihnen dabei hilft, die Situation der Schüler*innen besser zu verstehen. Eine Lehrkraft äußert beispielsweise, dass sie Wissen über Prozesse der Retraumatisierung erworben habe und könne so das Verhalten der Schüler*innen besser fachlich einordnen. Sie verstehe nun, warum bei manchen Schüler*innen an manchen Tagen keine Konzentration möglich sei. Eine andere Lehrkraft berichtet davon, dass die fünf stabilisierenden Faktoren bei ihr als zentrale Punkte hängen geblieben sind, an die sie sich im Alltag immer wieder orientiert. Andere äußern, dass sie Ursachen für auffällige Verhaltensweisen besser verstehen können. In den Feedback-Bögen werden weitere Punkte genannt, die den Teilnehmenden besonders wichtig geworden sind, so unter anderem:

- Die Bedeutung von positiven Bindungen
- Das Verständnis der Rolle von Ritualen
- Die Bedeutung einer konstruktiven Feedback-Kultur
- Neue Ideen zur Stärkung des Selbstwertgefühls
- Auswirkungen von toxischem Stress
- Bausteine, die eine Schule zu einem stabilen Umfeld machen
- Stärkenanalyse

Wahrnehmung /
Reflexion des Alltags
Haltungsänderungen

Dieses neu erworbene Wissen beeinflusst das Erleben des schulischen Alltags, und es ermöglicht, Situationen anders wahrzunehmen und zu reflektieren. Viele Befragte äußern, dass sie dadurch ihre pädagogische Haltung reflektiert hätten. Eine Interviewpartnerin erklärt, dass ihr nun stärker bewusst sei, wann sie die Schüler*innen überfordert.

Mit diesem Verständnis gehen die Lehrkräfte anders mit Situationen um; eine Interviewpartnerin hat bei sich eine größere Geduld wahrgenommen, und sie ist jetzt eher bereit,

„es einfach mal gut sein (zu) lassen, sagen okay, das geht jetzt nicht, und dann probieren wir es halt in zwei Monaten nochmal.“

Sowohl in den Feedbackbögen als auch in den Interviews erwähnen Teilnehmer*innen, dass sie Übungen und konkrete Methoden aus der Fortbildung direkt im schulischen Alltag eingesetzt haben. Einige Teilnehmer*innen äußern, dass die Inhalte unmittelbar am nächsten Tag angewendet werden konnten. Von mehreren wird geäußert, dass sie gerade die Achtsamkeitsübungen unmittelbar eingesetzt hätten, mit überwiegend sehr positiven Ergebnissen.

Handlungssicherheit

Viele Teilnehmer*innen berichten, dass die Fortbildung ihnen Handlungssicherheit gegeben habe. Durch das bessere Verständnis der Hintergründe der Schülerinnen und Schüler falle es den Teilnehmer*innen

leichter, die Ursachen bestimmter Situationen zu verstehen und besser und differenzierter darauf einzugehen. Sie reflektierten diese Situationen anders.

Einige Teilnehmer*innen äußern jedoch, dass es für sie schwierig sei, Methoden aus der Fortbildung in den Alltag zu integrieren; dafür werden unterschiedliche Gründe angeführt:

Hindernisse bei der
Umsetzung

- Eine Teilnehmerin sieht ein wesentliches Problem in der Zeitstruktur. Als Fachlehrerin sieht sie eine Klasse immer nur in kurzen 45-Minuten-Einheiten. In diesen kurzen Zeitspannen hält sie es für sehr schwierig, Übungen einzubauen, die nicht direkt mit der Bearbeitung des curricularen Stoffs zusammenhängen.
- Andere Teilnehmer*innen äußern einen grundlegenden Widerspruch zwischen dem aus der Fortbildung abgeleiteten Anspruch des wertschätzenden, achtsamen Umgangs auf der einen Seite und der Verpflichtung zur Durchführung von Prüfungen und der Bewertung auf der anderen Seite.

c) Wahrnehmung der Veränderungen bei den Schüler*innen

Die Schüler*innen wurden im Rahmen der Evaluation nicht selbst befragt, jedoch wurde in den Interviews angesprochen, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte Veränderungen bei den Schüler*innen wahrnehmen.

Mehrere Befragte berichten davon, dass sie ein stärkeres Vertrauen und größere Offenheit der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Sie führen dies darauf zurück, dass sie selbst einen sensibleren und achtsameren Umgang mit den Schüler*innen und Schülern gefunden haben. Eine Interviewpartnerin nimmt es so wahr, dass die Schüler*innen ihr nichts mehr vorspielen müssen, sondern stärker als bisher mit ihren Bedürfnissen an sie herantreten, weil sie eher davon ausgehen, dass sie dafür Verständnis habe.

Vertrauen

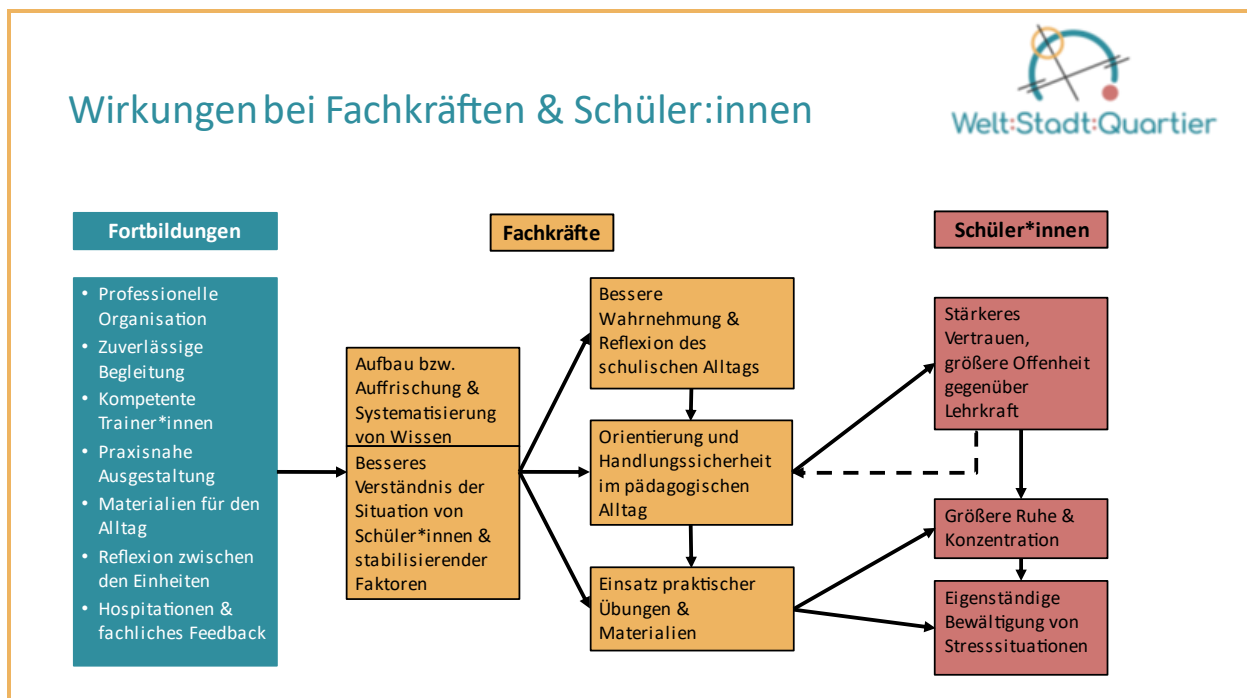
Einige Befragte haben eine Entspannung der Schüler*innen beim Einsatz der Achtsamkeitsübungen beobachtet; sie würden ruhiger und konzentrierter und lernten Wege kennen, sich in Stresssituationen selbst zu helfen.

Entspannung
Konzentration

d) Wirkungskette

Die Befunde zur Qualität des Fortbildungsangebots und den beobachteten Wirkungen lassen sich in folgender Weise als Wirkungskette darstellen:

Abbildung 6: Wirkungskette gemäß empirischer Analyse



Quelle: eigene Darstellung

6.3 Nachhaltigkeit und Transfer

Beim Themengebiet Nachhaltigkeit und Transfer geht es zunächst um die Dauerhaftigkeit der oben beschriebenen Veränderungen auf einer individuellen Ebene; darüber hinaus um die Frage, ob und in welchem Umfang es gelungen ist, die Inhalte der Workshopreihe über die individuelle Ebene hinaus im schulischen Kontext zu verbreiten oder zu verankern, und wie sich die Anknüpfungspunkte auf kommunaler und Landesebene gestalten.

a) Dauerhaftigkeit der beobachteten Veränderungen

Zum Zeitpunkt der Erhebungen lag bei den meisten Teilnehmer*innen der Besuch der Fortbildungen noch nicht sehr lange zurück; insofern gab es zu dieser Frage nur wenige belastbare Aussagen. Bei den begrenzten Rückmeldungen zu dieser Frage entstand das Bild, dass die Effekte erwartungsgemäß parallel zu und unmittelbar nach der Fortbildungsreihe besonders stark sind und dann nach einiger Zeit das Engagement etwas nachlässt.

Interessant ist jedoch die Rückmeldung einer Befragten, die vorgeschlagen hat, eine Art Alumni-Netzwerk der Teilnehmer*innen der Fortbildungsreihe aufzubauen, um sich in diesem Rahmen auch längerfristig gegenseitig zu bestärken, im kollegialen Austausch zu bleiben und das erworbene Wissen zu vertiefen.

b) Resonanz und Verankerung im schulischen Kontext

Viele Teilnehmer*innen haben sich aktiv darum bemüht, Inhalte der Workshop-Reihe in ihren Schulen zu verbreiten. Sie haben zum Beispiel in Dienstbesprechungen von der Fortbildung berichtet, die Materialien weitergegeben und Kolleg*innen zur Teilnahme an der Fortbildungsreihe ermutigt. Die Resonanz hierzu war sehr unterschiedlich, in Abhängigkeit vom Interesse und dem Verständnis für die Problematik.

In den oben beschriebenen Konstellationen von Lehrkräften, die allein oder in kleinen Teams als Lehrkräfte in Willkommens- oder Intensivklassen mit vielen geflüchteten Schüler*innen arbeiten, aber innerhalb der Schule relativ isoliert agieren, ist es den Teilnehmer*innen in der Regel nicht gelungen, über den engeren Kreis hinaus Interesse und Aufmerksamkeit zu generieren. Hier waren es dann eher sozialpädagogische Fachkräfte oder die Schulsozialarbeiter*innen, die aufmerksam und positiv reagiert haben.

In einigen Fällen nahmen mehrere Fachkräfte einer Schule an der Fortbildungsreihe teil. In diesen Fällen war es deutlich leichter, die Inhalte sowohl in den Alltag zu transferieren als auch innerhalb der Schule bekannt zu machen und neue Prozesse zu verankern.

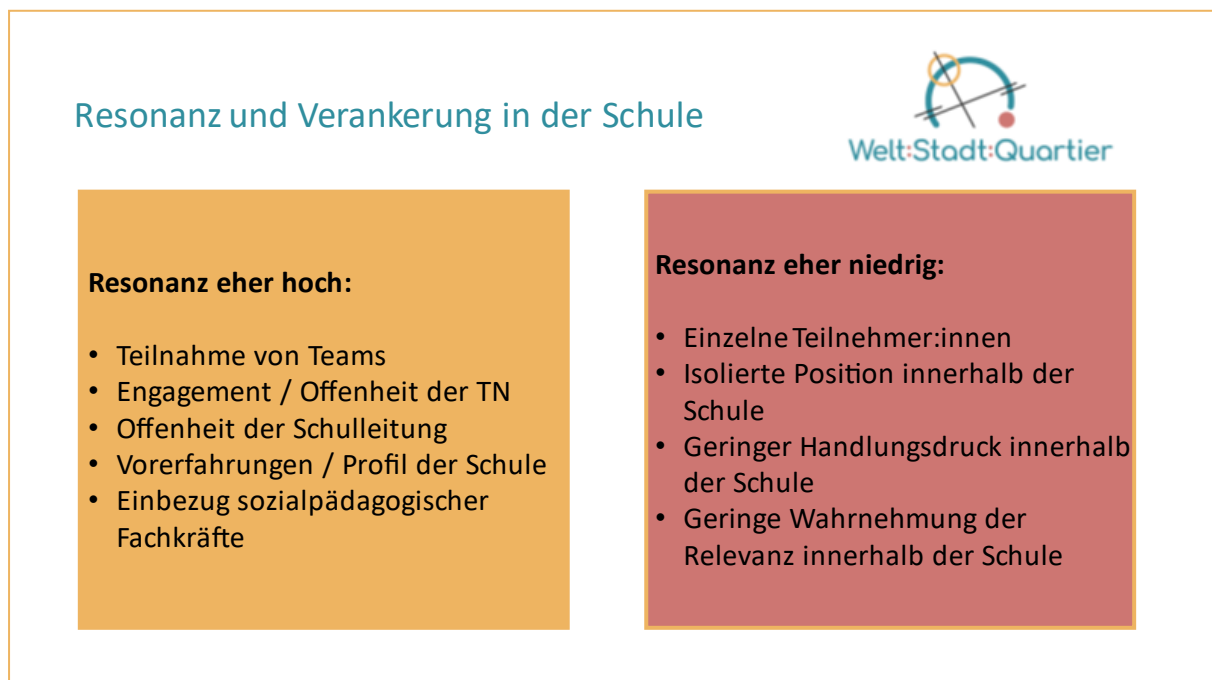
In einer Schule hat zum Beispiel ein Klassenteam an der Fortbildung teilgenommen; zum Klassenteam zählten alle Lehrkräfte einer berufsbildenden Schule, die an den Berufsvorbereitungsklassen unterrichten. Dieses Team stand bereits in einem regelmäßigen Austausch; hier wurden die Inhalte der Fortbildung intensiv geteilt und reflektiert. Der gesamte Prozess mündete in die Gründung eines Netzwerks / Unterstützungssystems aus Schulsozialarbeit, Lehrkräften und Mitgliedern des Leitungsteams der Schule, unterstützt von der Schulleitung. Die Inhalte aus der Fortbildung haben hier dazu beigetragen, für Schüler*innen und Schüler verlässliche Regelungen zu entwickeln, die über Einzelfallregelungen hinaus gehen. Das heißt in diesem Fall gab es durchaus nennenswerte Veränderungen innerhalb der Schule, jedoch waren diese auch hier auf das Klassenteam beschränkt,

während die Lehrkräfte, die im Regelsystem der dualen Berufsbildung ihren Unterricht gemacht haben, daran kaum beteiligt waren.

In einem Fall wurde die Fortbildung von mehreren Mitgliedern des sozialpädagogischen Ganztags-Teams einer Schule besucht, also der Fachkräfte, die im Ganztags für Bildungs- und Betreuungsangebote außerhalb des Unterrichts verantwortlich sind (vergleichbar dem Hort in anderen Bundesländern). Diese Fachkräfte sind bei einem Freien Träger der Jugendhilfe angestellt, der wiederum mit der Schule kooperiert. In diesem stießen die Fortbildungsinhalte beim Team des Trägers und den Kolleg*innen im sozialpädagogischen Team auf großes Interesse. Die Lehrkräfte der Schule wurden informiert, aber das Interesse der Schulleitung und der Lehrkräfte war allenfalls punktuell vorhanden.

Das heißt, die Resonanz und Verankerung in der Schule hängt sehr stark von der jeweiligen Konstellation ab; die wesentlichen Faktoren sind in der folgenden Übersicht zusammengefasst dargestellt.

Abbildung 7: Resonanz und Verankerung von Fortbildungsinhalten in der Schule in Abhängigkeit von der konkreten Konstellation vor Ort



Quelle: eigene Darstellung

c) Notwendige strukturelle Veränderungen

Einige Gesprächspartner*innen haben sich auch zu der Frage geäußert, welche strukturellen Veränderungen notwendig wären, damit Schulen noch stärker eine Rolle als stabilisierendes Umfeld wahrnehmen könnten. Dazu wurden folgende Punkte angesprochen:

- Zum einen wurde darauf hingewiesen, dass Kenntnisse über die angesprochenen Themen über den Kreis der besonders Engagierten und Motivierten hinaus in die Breite getragen werden müssten.
- Wünschenswert sei die Teilnahme ganzer Schulteams und die Verknüpfung mit Schulentwicklungsprozessen.
- Ein weiterer wichtiger Punkt ist die personelle Ausstattung der Schulen; in einem Gespräch wurde der Gedanke formuliert, die Teams durch interkulturell geschulte Schulhelfer*innen aufzustocken. Diese könnten eine besonders enge Verbindung zu den Familien mit Fluchtgeschichte aufbauen und auf diese Weise die Lehrkräfte entlasten.

d) Verknüpfung mit kommunalen und Landesstrukturen

Die befragten Vertreter*innen der kommunalen und Landesstrukturen haben sich entsprechend der jeweiligen Gegebenheiten aktiv darum bemüht, die Angebote des IRC in die bestehenden Strukturen zu integrieren, sie bekannt zu machen und Teilnehmer*innen dafür zu gewinnen.

Hohes Engagement
und hohe
Wertschätzung

Dies passierte auf unterschiedlichen Wegen:

- Sie haben das Angebot überprüft und damit vor der Kommunikation in ihren jeweiligen Strukturen sichergestellt, dass ein bestimmter **Qualitätsanspruch** erfüllt ist. Eine Vertreterin eines Landesinstituts für Lehrerbildung schildert zum Beispiel einen Termin, bei dem das IRC das Angebot mehreren Kolleg*innen des Landesinstituts vorgestellt habe. Das Team des Landesinstituts war dann sehr überzeugt, insbesondere wegen der eingesetzten Methoden und Materialien. Sie hat auch die Lebensläufe der Referent*innen angesehen, um sicherzustellen, dass die Referent*innen keine zweifelhaften, möglicherweise extremistischen oder extrem einseitigen Perspektiven einbringen; das ist auch dem Hintergrund in politischer Bildung geschuldet. Auch dies wurde positiv eingeschätzt. Auch wenn diese besonders intensive Form der Überprüfung eher einen Einzelfall darstellt, berichten doch andere Vertreter*innen der Landesstrukturen, dass sie sich mit dem IRC-Angebot zunächst auseinandergesetzt haben, bevor sie sich dafür entschieden haben, es zu verbreiten und zu bewerben.
- Sie haben dann in direkter **Kommunikation mit Schulen** auf die Fortbildungsreihe hingewiesen und aktiv dafür geworben.
- Sie haben sich dafür eingesetzt, das Angebot des IRC in das **Curriculum** des jeweiligen Landesinstituts aufzunehmen. In einem Fall wurde das Angebot direkt mit einer weiteren,

sehr gut besuchten Veranstaltung zum Thema ‚Traumatisierung‘ verknüpft, so dass die Teilnehmer*innen im Anschluss an die bestehende eher theoretisch ausgerichtete Veranstaltung durch die Workshopreihe des IRC die praktische Ebene reflektieren konnten.

Diese intensive Begleitung und engagierte Unterstützung durch Vertreter*innen von Landesinstituten, staatlichen Schulämtern und kommunalen Unterstützungsstrukturen zeugt davon, dass das Angebot des IRC von diesen als sehr passend angesehen wurde und dass sie es als sehr notwendig angesehen haben, diese Inhalte möglichst breit bekannt zu machen.

Strukturelle Grenzen

Sie berichten aber auch davon, dass sie an Grenzen gestoßen sind, etwa weil die Schulen nicht in erhofftem Umfang auf dieses Angebot reagiert haben. Auch hat eine Interviewpartnerin kritisch angemerkt, dass eine Fortbildungsreihe, die nicht in schulische Entwicklungsprozesse eingebunden sei, notwendigerweise an Grenzen stoße, wenn die Teilnehmer*innen versuchten, in ihren Schulen strukturelle Veränderungen anzugehen.

7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen

Im folgenden Schlusskapitel werden die wesentlichen Ergebnisse der Evaluation entlang der zentralen Dimensionen Relevanz, Effektivität und Wirksamkeit sowie Nachhaltigkeit und Transferperspektiven zusammengefasst, und es werden auf dieser Basis Empfehlungen für die künftige Weiterentwicklung formuliert.

7.1 Ergebnisse in Kurzform

Relevanz

- Die Aufgabe, die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtgeschichte in Schulen zu unterstützen und dafür das nötige Know-How bereitzustellen, wird von Gesprächspartner*innen in allen Ländern als sehr relevant eingestuft.
- Der programmatische Ansatz von *Healing Classrooms* steht im Einklang mit dem traumapädagogischen Fachdiskurs.
- Der Ansatz ergänzt bestehende Angebote und füllt mit seinen Alleinstellungsmerkmalen eine Lücke, insbesondere mit seinem Fokus auf sozial-emotionale Entwicklung und der Praxisnähe.
- Auch jenseits der Zielgruppen junger Geflüchteter werden die Inhalte und Praxisansätze für sehr relevant eingeschätzt, da es bei vielen Kindern und Jugendlichen – und auch bei Erwachsenen - Anzeichen von toxischem Stress gibt.
- Die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden sind sehr unterschiedlich, sowohl hinsichtlich des aktuellen Bedarfs, der Vorkenntnisse und der Position und Rolle der Teilnehmer*innen im jeweiligen schulischen Kontext.
- Etwa bei der Hälfte der Feedback-Bögen wird von den Teilnehmenden angegeben, dass keine Vorkenntnisse vorliegen.
- Die enge Anbindung an die Unterstützungsstrukturen der Länder und Kommunen erleichtert die Bekanntmachung des Angebots, führt zu einem Vertrauensvorschuss der Fachkräfte und ermöglicht die Verknüpfung mit bestehenden Angeboten.

Effizienz / Wirksamkeit

- Die Qualität der Fortbildungsreihe Healing Classrooms wird als sehr positiv eingeschätzt.
- Fast 90 % der Feedback-Bögen weisen eine hohe bis sehr hohe Zufriedenheit der Teilnehmer*innen aus.
- Die gute Bewertung basiert auf einem ganzen Bündel an Qualitätsmerkmalen:
 - Praxisnähe
 - Gut anwendbare, ausführliche Materialien
 - Gute didaktische Struktur
 - Wechsel von Input, Erprobung und Reflexion durch die Zeitstruktur
 - Möglichkeit zum kollegialen Austausch
 - Kompetenz und Persönlichkeit der Trainer*innen
 - Gute Begleitung der Teilnehmer*innen auch nach den Workshops
 - Gute Organisation und Digitalkompetenz
- Es gab wenige kritische Rückmeldungen, z.B. der Wunsch nach noch größerer Praxisnähe, der Wunsch nach größerer Passgenauigkeit zum regionalen Kontext und der Wunsch nach mehr neuen Informationen.
- Zu den Achtsamkeitsübungen gab es ein gemischtes Fazit: einerseits wurden sie als grundsätzlich sinnvoll und wirksam erlebt, andererseits gab es erwartete Akzeptanzprobleme im Kollegium und eigene Unsicherheiten, die dem Einsatz im Unterricht im Weg standen.
- Die Teilnehmer*innen nehmen unterschiedliche Wirkungen bei sich selbst wahr. Sie haben unterschiedliche inhaltliche Konzepte als neues Wissen erworben. Dies ermöglicht ihnen ein besseres Verständnis der Situation besonders belasteter Schüler*innen im Alltag und einen verständnisvolleren, geduldigeren Umgang mit den Schüler*innen. Sie erleben sich so im Alltag handlungssicherer. Auch die Praxis-Materialien tragen zu dieser Veränderung bei.
- Als Folge dieser Entwicklungen nehmen sie auch Veränderungen bei den Schüler*innen wahr, so unter anderem ein stärkeres Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft, mehr Konzentration und Ruhe sowie die Fähigkeit, Stress-Situationen eigenständig zu bewältigen.
- Diese Veränderungen können aufgrund der qualitativen Anlage der Evaluation nicht quantifiziert werden; aber sie ergeben ein empirisch gestütztes, stimmiges Gesamtbild der Wirksamkeit der Fortbildungsreihe.

Nachhaltigkeit und Transfer

- Die Dauerhaftigkeit der Veränderungen kann zum jetzigen Zeitpunkt schwer beurteilt werden; die wenigen Aussagen dazu legen nahe, dass die genannten Effekte rund um die Fortbildungsreihe selbst am stärksten ausgeprägt sind und mit der Zeit erwartungsgemäß zurückgehen.
- Die Resonanz und Verankerung im schulischen Umfeld ist sehr unterschiedlich verlaufen.
- Faktoren, die sich positiv auf die Verankerung in der Schule ausgewirkt haben, sind:
 - Teilnahme von Teams
 - Engagement / Offenheit der TN
 - Offenheit der Schulleitung
 - Vorerfahrungen / Profil der Schule
 - Einbezug sozialpädagogischer Fachkräfte
- Faktoren, die sich negativ auf die Verankerung in der Schule ausgewirkt haben, sind:
 - Einzelne Teilnehmer*innen aus einer Einrichtung
 - Isolierte Position innerhalb der Schule
 - Geringer Handlungsdruck innerhalb der Schule
 - Geringe Wahrnehmung der Relevanz innerhalb der Schule
- Damit Schulen sich noch stärker zu einem heilsamen Umfeld entwickeln können, wären nach Ansicht der Gesprächspartner*innen strukturelle Veränderungen erforderlich:
 - Breitere Teilnahme an den Fortbildungsreihen
 - Verknüpfung mit Schulentwicklungsprozessen
 - Personelle Aufstockung, z.B. Schulhelfer*innen
- Die enge Anbindung an die Unterstützungsstrukturen der Länder und Kommunen hat sich bewährt und wird von diesen sehr wertgeschätzt.

Healing Classrooms: relevant,
qualitativ hochwertig, passgenau
und wirkungsvoll

In Kurzform lässt sich also sagen: *Healing Classrooms* adressiert bedeutsame Herausforderungen im Bildungssystem, insbesondere die Aufgabe, für Kinder und Jugendliche mit Fluchtgeschichte und anderen potenziell traumatisierenden Erfahrungen in Schulen ein sicheres

Umfeld zu schaffen und damit eine wichtige Grundlage für einen erfolgreichen Bildungsweg zu legen. Das Konzept ist fachlich überzeugend, und seine Qualität wird sowohl von den Teilnehmenden als auch von Vertreter*innen der Unterstützungsstrukturen aus Ländern und Kommunen in vielen Facetten sehr positiv beschrieben. Mit seiner Praxisnähe und dem Fokus auf sozial-emotionale Entwicklung füllt das Konzept eine Lücke und ergänzt damit bestehende Angebote in sinnvoller Weise. Die Teilnehmenden beschreiben vielfältige Wirkungen bei sich und den Schüler*innen, die vor allem auf einem besseren Verständnis der Stress-Situationen und einem geduldigeren Umgang damit beruhen. Von diesen Wirkungen profitieren auch Kinder und Jugendliche ohne Fluchtgeschichte.

Gleichzeitig erklären die Gesprächspartner*innen, dass sie glauben, dass die Inhalte der Fortbildungsreihe mehr Fachkräften zugänglich gemacht werden sollten; es werden unterschiedliche Gründe benannt, die Fachkräfte von einer Teilnahme abhalten. Die Verankerung in der Schule wird als Problem benannt, so dass zu vermuten ist, dass die oben skizzierten Wirkungen nicht überall in den Schulen aufgenommen werden, sondern eher isolierte Veränderungen bei Einzelpersonen darstellen.

Strukturelle
Entwicklungsmöglichkeiten

7.2 Empfehlungen

Vor diesem Hintergrund ergeben sich die folgenden Empfehlungen für die weitere Entwicklung des Programmansatzes *Healing Classrooms*:

1. Verbreiten

Das inhaltliche Konzept hat sich bewährt, aber der Bedarf wurde bei Weitem nicht gedeckt.

- *Healing Classrooms* sollte als Fortbildungsangebot weitergeführt und quantitativ ausgebaut werden, und es sollten Anstrengungen unternommen werden, weitere Zielgruppen zu erreichen.
- Die Zusammenarbeit mit den Unterstützungsstrukturen der Länder und Kommunen hat sich bewährt und sollte auch in Zukunft weitergeführt, ausgebaut und vertieft werden. So kann deren Feldkenntnis für geeignete Ansprache- und Kommunikationswege genutzt werden; sie können das Projekt als Multiplikator*innen unterstützen.
- Mit ihnen wie auch mit ehemaligen Teilnehmer*innen sollte der Frage nachgegangen werden, welche Ansprachewege, aber auch welche Rahmenbedingungen (z.B. zeitliche Struktur, digital versus Präsenz) hilfreich sein könnten, um möglichst viele Teilnehmer*innen zu erreichen.

2. Verankern

In möglichen Folgephasen sollte ein Schwerpunkt darauf gelegt werden, Veränderungen im schulischen Kontext zu begleiten und zu unterstützen.

- Es sollten gezielt schulische Teams oder auch ganze Kollegien angesprochen und zur Teilnahme motiviert werden.
- Es sollten Verbindungen zu Schulentwicklungsprozessen hergestellt werden. Dies kann einerseits in der Fortbildung selbst passieren, in dem Teilnehmende Impulse zur Schulentwicklung erarbeiten, planen und die Schritte dorthin im Verlauf reflektieren. Andererseits könnte *Healing Classrooms* als ein Teilmodul schulischer Entwicklungsprozesse konzipiert werden.
- Ein Format der Begleitung schulischer Netzwerke, bei denen jede Schule an einer Entwicklungsaufgabe arbeitet und dies im Netzwerk reflektiert, könnte den Weg der Verankerung ebenfalls unterstützen.
- Die Struktur des Ganztags sollte stärker als bisher explizit berücksichtigt werden, da auch die sozialpädagogischen Fachkräfte einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Schule als einem sicheren Ort haben können. Sie bringen zudem aufgrund des stärkeren Blicks auf die soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen Kompetenzen mit, an die gut angeschlossen werden kann.
- Darüber hinaus können auch Kooperationspartner der Schulen eine wichtige Rolle beim Aufbau eines stabilen Umfelds spielen. Auch sie sollten als Zielgruppen einbezogen werden, auch wenn Format und Rahmen angepasst werden müssen.
- Die Absolvent*innen der Fortbildungsreihe sollten längerfristig Angebote erhalten, die sie dabei unterstützen, das Erlernete dauerhaft anzuwenden. Dies könnte unter anderem durch ein Absolvent*innen- oder Alumni-Netzwerk passieren, das kollegialen Austausch mit punktuellen fachlichen Impulsen ermöglicht und so einen Raum der gegenseitigen Ermutigung schafft.

3. Die Öffentlichkeit suchen und
Strukturveränderungen anregen

IRC sollte in der (Fach-)Öffentlichkeit die Notwendigkeit herausstellen, Schulen als stabiles und sicheres Umfeld zu gestalten.

- IRC sollte bewusst Präsenz in der Fachöffentlichkeit suchen, um die Bedeutung des Blicks auf die sozial-emotionale Entwicklung im Kontext von Situationen, die von toxischem Stress gekennzeichnet sind, herauszustellen.
- IRC sollte bestehende Netzwerke und Zugänge nutzen, um Entscheiderinnen und Entscheider für diese Thematik aufzuschließen.
- IRC sollte auch die strukturellen Veränderungen thematisieren, die die Entwicklung von Schulen als einem stabilen Umfeld erleichtern können.

Anhang

Literaturliste

- Abs, Hermann J., Kuper, Harm und Martini, Renate (2020): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Schriften der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Obladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2017): Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35 (2017) 1, S. 139-151.
- Bates, Reid (2004): A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence, in: *Evaluation and Program Planning*, 27. Jg., S. 341–347.
- Bormann, Inka (2011): *Zwischenräume von Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandmaier, Maximilian (2015): Trauma und Gesellschaft – Kritische Reflexionen, in: Silke Birgitta Gahleitner, Christina Frank und Anton Leitner (Hrsg.): Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik, Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 38-51.
- Brodesser, Ellen, Frohn, Julia, Welskop, Nena, Liebsch, Ann-Catherine, Moser, Vera und Pech, Detlef (2020): Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik, in: Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lernbausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7-16.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Qualitätsoffensive Lehrerbildung, [online] https://www.qualitaetsoffensivelehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.html [30.10.21].
- Coburn, Cynthia E. (2003): Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change, in: *Educational Researcher*, 32. Jg., Nr. 6, S. 3–12.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Dgfe) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft, [online] https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf [30.10.21].
- Finger-Trescher, Urte (2004): Was ist ein Trauma?, in: Christian Büttner (Hrsg.): Kinder aus Kriegs und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien, Frankfurt a.M.: Campus, S. 127-140.
- Fischer, Gottfried und Riedesser, Peter (2016): Lehrbuch der Psychotraumatologie, 4., aktual. U. erw. Aufl., München & Basel: Ernst Reinhardt.
- Florian, Alexander (2008): Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum. Universität Augsburg: Dissertation. [online] urn:nbn:de:bvb:384-opus-12237.

- Gahleitner, Silke B., Kamptner, Carina und Ziegenhain, Ute (2016): Bindungstheorie und ihre Bedeutung für die Traumapädagogik, in: Wilma Weiß, Silke B. Gahleitner und Tanja Kessler (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 115–122.
- Gebhardt, Markus, Kuhl, Jan, Wittich, Claudia und Wember, Franz (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK, in Stephan Hußmann und Barbara Welzel (Hrsg.), Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Münster_ Waxmann, S. 279-292.
- Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin, Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205-219.
- Höflich, Sabine (2019): Gemeinsam durch unsichere Zeiten. Über die Bedeutung einer traumasensiblen Schule für alle, damit Durchatmen für alle möglich wird, in: schule verantworten. Führungskultur_innovation_autonomie, S. 25-34.
- Hußmann, Stephan und Welzel, Barbara (2018): Einleitung, in: Stephan Hußmann und Barbara Welzel (Hrsg.): DoProfil. Das dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Münster/New York: Waxmann, S. 7-9.
- Ivanova, Michela (2016): Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jütte, Monika (2017): Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht, in: Zimmermann, David (Hrsg.): Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim: Beltz.
- Kollinger, Beatrice (2019): Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler*innen, in: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Bd. 10, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 211 – 224.
- Kühn, Martin (2008): Wieso brauchen wir eine Traumapädagogik? Annäherung an einen neuen Fachbegriff, in: Trauma und Gewalt 2, H. 4, S. 320–327.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/RS2016-377_355-KMK_TOP4-Fluechtlinge-KMK-Erklaerung-A3_-_Internet.pdf [30.10.21].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.3.2015, Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.3.2015, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [30.10.21].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008 i.d.F. von 2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, [30.10.2021].

Lindow, Ina und Shajek, Alexandra (2014): Die Professional School of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin, in: Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion*, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 30, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 39-44.

Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung, in: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda, Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 398–417.

Mayne, John (2020): Sustainability Analysis of Intervention Benefits: A Theory of Change Approach, in: *Canadian Journal of Program Evaluation*, 35. Jg., Nr. 2, S. 204–221. Doi: 10.3138/cjpe.70004.

Mecheril, Paul (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten, in: Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens und Elisabeth Romaner (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*, Wiesbaden: Springer, S. 7-55.

Niedlich, Sebastian, Fließ, Gordon Nanninga (2016): Systematisierung von Transintentionalität – Ansatzpunkte aus einem Modell der Nachhaltigkeit von Programmförderung, in: Bormann, Inka/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): *Transintentionalität als strukturbildendes Prinzip. Nebenfolgen und nicht berücksichtigte Aspekte evidenzbasierter Reformen im Bildungswesen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 10–32.

Oelkers, Jürgen (2021): Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland, in: Rita Casale, Jeannette Windheuser, Monica Ferrari und Matteo Morandi (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘*, Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt, S. 258-275.

Reinecke, Meike, Niedlich, Sebastian, Rößler, Gordon Nanninga, Broens, Kristina (2014): *Expertise Möglichkeiten und Grenzen der Nachhaltigkeit von Integrationsprojekten*. Herausgegeben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. [online]
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationsprojekte/nachhaltigkeit-integrationsprojekte-abschlussbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Richter, Dirk und Pant, Hans A. (2016): *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen in der Sekundarstufe I*, Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.

Schroeder, Manuela (2014): Umgang mit Kontrollverlusten und Förderung der Steuerungsfähigkeit im Gruppenalltag, in: Martin Baierl und Kurt Frey (Hrsg.): *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 211-223.

Sridharan, Sanjeev, Nakaima, April (2019): Till Time (and Poor Planning) Do Us Part: Programs as Dynamic Systems—Incorporating Planning of Sustainability into Theories of Change, in: *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33. Jg., Nr. 3, S. 375–394. Doi: 10.3138/cjpe.53055.

Stipits, Elisabeth (2019): *Nachhaltige Transferwirkung von Lehrer/innenfortbildung in Mathematik im Kontext kooperativer Unterrichtsentwicklung*, Karl-Franzens-Universität Graz: Dissertation, [online]
<https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/4389870?originalFilename=true>

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim: Beltz.

Vigerske, Stefanie (2017): Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren. Wiesbaden: Springer VS.

Weiß, Wilma (2016): Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine Einführung, in: Wilma Weiß, Silke B. Gahleitner und Tanja Kessler (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S.93-105.

Weyand, Birgit und Krämer, Nina (2010): Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland, Projektbericht, Trier: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier.

Zehetmaier, Stefan (2008): Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung. Klagenfurt: Dissertation, [online] <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/download/pdf/2415973?originalFilename=true>

Verzeichnis der Abbildungen

Nr.	Seite	Titel der Abbildung	Quelle
1	7	Wirkungskette <i>Healing Classrooms</i>	Eigene Darstellung, basierend auf dem LogFrame
2	20	Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen	Lipowski 2014:515
3	20	Dimensionen von Nachhaltigkeit	Niedlich/Fließ 2016: 21
4	31	Antwort auf die Frage nach Vorkenntnissen in den Feedback-Bögen	Eigene Darstellung
5	36	Zufriedenheit und Weiterempfehlungsquote nach Bundesländern; Ergebnisse der Feedback-Bögen	Eigene Darstellung
6	40	Wirkungskette gemäß empirischer Analyse	Eigene Darstellung
7	42	Resonanz und Verankerung von Fortbildungsinhalten in der Schule in Abhängigkeit von der konkreten Konstellation vor Ort	Eigene Darstellung

Verzeichnis der Tabellen

Nr.	Seite	Titel der Abbildung	Quelle
1	23	Komponenten von Transfer („Scaling-up“) nach Coburn (2003)	Eigene Darstellung
2	25	Evaluationsdesign: Konkretisierung der Dimensionen der Evaluation und Zuordnung der Erhebungsinstrumente	Eigene Darstellung
3	26	Leitfadengestützten qualitative Interviews mit Teilnehmer*innen: Verteilung der acht Interviewpartner*innen nach bestimmten Merkmalen	Eigene Darstellung
4	27	Übersicht der Interviewpartner*innen aus Landes- und kommunalen Strukturen	Eigene Darstellung