

Teil I
Theoretische Grundlagen

2 Traumatisierung und Hochbelastung in Kindheit und Jugend

Eine traumabezogene Auseinandersetzung mit belasteten und lebensweltlich verletzten Kindern und Jugendlichen ist verstärkt seit den 1990er Jahren zu verzeichnen (Fischer & Riedesser, 2009; Zimmermann, 2017c). Das späte Einsetzen der Sensibilisierung von Öffentlichkeit und Fachwelt für kindliche Betroffene von Traumatisierung erklären Fischer und Riedesser (2009, S. 236) vor allem mit individuellen und kollektiven Verdrängungsmechanismen.⁵ Durch öffentlich geführte Diskussionen und Debatten ist eine wissenschaftlich-pädagogische Fokussierung angestoßen worden. Daraus entstand eine breite wissenschaftliche Auseinandersetzung mit psychischer Traumatisierung, da es »sich um ein nur interdisziplinär in seiner Breite zu erfassendes Themenfeld handelt, demnach sehr unterschiedliche fachwissenschaftliche Perspektiven auf ein innerpsychisches und gleichsam soziales Phänomen« (Zimmermann, 2016, S. 43) angewendet werden müssen.

5 Die ersten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Folgen von Belastungserfahrungen fokussieren Personen im Erwachsenenalter. Erwähnungen Trauma-ähnlicher Symptome werden während des Eisenbahnbaus beschrieben, weshalb sich der Begriff des »Railway-Spine-Syndroms« etablierte (Beckrath-Wilking, 2013, S. 27). Die zwei Weltkriege haben einen erheblichen Einfluss auf die Ausdifferenzierung des Traumabegriffes. Das Störungsbild der »Schützengrabenneurose« beschrieb den außerordentlichen Stress, den aus dem Krieg rückkehrende Soldaten erlitten (Hehmsoth, 2017 S. 32). Huber (2012a) beschreibt die wissenschaftliche Auseinandersetzung nach den beiden Weltkriegen im Kontext der Folgen realer Extremerfahrungen im Gehirn und in den Stoffwechsel-Mustern als Geburtsstunde der modernen Psychotraumatologie. Müller (2020, S. 31) zeigt anhand der weiteren historischen Entwicklung des Traumadiskurses auf, wie sich dieser vom »Verdachtsdiskurs« der sogenannten »Kriegszitterer« und »Rentenneurotiker« hin zum »Authentizitätsdiskurs« der Shoa-Überlebenden wandelte. Ähnliche Merkmale sind im Diskurs um die gesellschaftliche Anerkennung von kindlichen Traumatisierungen zu verzeichnen.

Der Zusammenhang zwischen öffentlicher Problematisierung und wissenschaftlicher Auseinandersetzung kann historisch durch eine Vielzahl an Beispielen erläutert werden. Die Rückkehr kriegstraumatisierter Soldaten aus dem Vietnamkrieg führte zur Aufnahme der Traumatisierungskategorie in die psychiatrischen Manuale; Frauen- und Kinderrechtsbewegungen forderten eine Erweiterung und Ausdifferenzierungen der Klassifikationen auf geschlechts- und generationenspezifischere Symptomatiken ein. Das Öffentlichwerden von Übergriffen sexueller und sexualisierter Gewalt⁶ an Kindern und Jugendlichen in privaten wie institutionalisierten⁷ Kontexten führte zu einer gesamtgesellschaftlichen Diskussion über Traumatisierung, die über das subjektbezogene Verständnis von Belastungseignissen hinausgeht und die sozialen Bedingungsfaktoren für deren Zustandekommen beleuchtet (Fegert et al., 2013). Die Beachtung sozialer und gesellschaftlicher Faktoren kann neben den bereits benannten Erfahrungen von Krieg, Zwangsmigration und sexueller/sexualisierter Gewalt auch auf weitere Ursachenbeschreibungen traumatischer Erfahrungen angewendet werden: Akuttraumatisierungen, ausgelöst durch Naturkatastrophen oder Verkehrsunfälle, Trennungs-, Vernachlässigungs⁸- und körperliche sowie emotionale Gewalterfahrungen; transgenerational weitergegebene Erfahrungen sowie Lebenswelten, die für die Betroffenen geprägt sind durch Rassismus-, Diskriminierungs- und Armutserfahrungen. »Von allen Menschen müssen zwischen 30 und ca. 60 Prozent in ihrem Leben eine unerträgliche, weil körperlich oder seelisch todesnahe Situation überstehen. Zwei Drittel von ihnen schaffen es glücklicherweise, das Ereignis ohne langfristige Schäden zu überleben« (Huber, 2012b, S. 22).

In Kapitel 2 werden zunächst aktuelle Betroffenenzahlen und Risikofaktoren zu kindlichen Traumatisierungen referiert (s. 2.1), die durch

6 Als sexualisierte Gewalt zählen alle sexualisierten Übergriffe auf Kinder und Jugendliche. Je nach Profession und Kontext werden die Fachdebatten seit etwa 30 Jahren auf Grundlage diverser Begriffe geführt (Urban, 2019, S. 16f.).

7 Zum Verhältnis der Machtverhältnisse in den Institutionen und der Pädagogik als Disziplin vgl. Thole et al. (2012) sowie zu protektiven Maßnahmen in den Bildungseinrichtungen vgl. Fegert et al. (2018).

8 Vernachlässigung im Sinne von Ausbleiben emotionaler, materieller und kognitiver Versorgungsleistungen kann als häufigste Form von Kindesmisshandlung gezählt werden. Es ist davon auszugehen, dass in der Bundesrepublik Deutschland etwa zehn bis zwölf Prozent der Kinder von ihren Eltern in klinisch relevantem Ausmaß abgelehnt oder vernachlässigt werden (Weiβ, 2016b, S. 28).

die Verbindung diverser Bezugswissenschaften zusammengestellt werden. Daraus kann im späteren Verlauf der Arbeit begründet werden, weshalb sich alle Lehrkräfte der Primarstufe mit den Bedarfen traumatisierter Schüler*innen im Kontext der eigenen Professionalisierung auseinandersetzen sollten (s. 3.3). Anschließend werden drei für erziehungswissenschaftliche Überlegungen anschlussfähige Phänomenzugänge zu Traumatisierung überblicksartig expliziert (s. 2.2; 2.3; 2.4), die über die Darstellung kindlicher Traumareaktionsmuster (s. 2.5) zur Vorstellung der Disziplin der Traumapädagogik führen. Damit Lehrkräfte professionell mit den Bedarfen traumatisierter Schüler*innen umgehen können, ist das Erkennen traumabbezogener Erlebens- und Verhaltensweisen grundlegend. Das Explizieren der verschiedenen kindlichen Traumareaktionsmuster, beispielsweise im Hinblick auf das Lern- und Beziehungsvermögen, bietet eine fachliche und diagnostische Grundlage für Lehrpersonen, die für die Gestaltung und Durchführung traumasensibler Unterrichtsarrangements genutzt werden kann. Die Disziplin der Traumapädagogik bietet aus der Praxis entwickelte Haltungen, Methoden und Überlegungen für eine Begleitung traumatisierter Schüler*innen an, die hinsichtlich ihrer Implementierung in den Unterricht der Primarstufe diskutiert werden sollen. Ausgehend von dieser Konkretisierung wesentlicher traumapädagogischer Aspekte schließt das Kapitel mit einem pädagogischen Zugang zu Traumatisierung (s. 2.6), der die theoretische Grundlage des hier untersuchten Phänomenbereichs, die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen, legt.

2.1 Prävalenz kindlicher Traumatisierungen

Aufgrund der schwierigen empirischen Zugänglichkeit und Messbarkeit von Lebens- und Erfahrungswelten seelisch verletzter Kinder und Jugendlicher können die Betroffenenzahlen zu Traumatisierung im Kindesalter nur annäherungsweise beschrieben werden. Zudem erschweren auch generationale Besonderheiten die präzise Identifizierung von Betroffenen. Um Aussagen über Prävalenzzahlen von Kindeswohlgefährdungen⁹ und -vernachlässigung – sprich: potenziell traumatisierenden Erfahrungen

⁹ Als Kindeswohlgefährdung wird die Verletzung der rechtlichen Festschreibung des Kindeswohls, beispielsweise durch »Vernachlässigung, seelische oder körperliche Misshandlung und sexuelle Gewalt« verstanden (Zimmermann, 2015b, S. 34).

als tiefe seelische Verwundung im Kindesalter – generieren zu können, werden öffentlich verfügbare Statistiken sowie empirische Dunkelfeldstudien zitiert. Die Ursachen und Auslöser traumatischer Erfahrungen sind vielfältig:

»individuelle Gewalt (Gewalt am Individuum)¹⁰, kollektive Gewalt (Erfahrung von Krieg), physische Gewalt, sexuelle Gewalt, kriminelle Gewalt, terroristische Gewalt, Naturkatastrophen, Technikkatastrophen, körperliche und psychische Extrembelastungen, Unfälle, traumatischer Verlust, bedrohliche Krankheiten, Katastrophen, Folter, Gefangenschaft [...] Präsenz, oder Wahrnehmung von Lebensgefahr, Verlust des ›Hab und Guts‹ und die Störung des täglichen Leben«¹¹ (Hehmsoth, 2017, S. 19).

Hinzu kommen weitere Risikobereiche wie Cyberkriminalität (Sexting, Grooming, Verbreitung pornografischer Medien), Übergriffe im digitalen Raum (Glaser, 2015), rituelle und religiöse Risikofaktoren (Huber, 2003, S. 184) sowie Mobbing und Bullying unter Gleichaltrigen an Schulen (Wachs et al., 2016). In einer repräsentativen Fragebogenstudie von Häuser und Kolleg*innen (2011) wurden die Häufigkeit, Schweregrade und Assoziationen von Misshandlungen (Missbrauch und Vernachlässigung) in Kindheit und Jugend retrospektiv erfasst. Misshandlungen können in dieser Untersuchung verstanden werden als »Handlung(en) oder Unterlassung(en) von Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten, die zu einem möglichen, drohenden oder tatsächlichen Schaden des Kindes führen« (Häuser et al., 2011, S. 287). Von den 2.500 Proband*innen, die an der Studie teilnahmen, berichteten »1,6 % der Personen über schweren emotionalen, 2,8 % über schweren körperlichen und 1,9 % über schweren sexuellen Missbrauch in Kindheit und Jugend. 6,6 % der Befragten gaben Auskunft über schwere emotionale und 10,8 % über schwere körperliche Vernachlässigung in Kindheit und Jugend« (ebd., S. 289).

-
- 10 Egle konkretisiert die individuellen Risikofaktoren für das Kindesalter: emotionale, sexuelle und körperliche Misshandlung; elterlicher Alkohol- und Drogenmissbrauch; Trennung/Scheidung; chronische familiäre Disharmonie; elterlicher Verlust der Arbeit; Umzüge/Schulwechsel; ernsthafte Erkrankungen im Kindesalter; väterliche Abwesenheit; ernsthafte körperliche Erkrankungen eines Elternteils; Kriminalität und Dissozialität in der Familie (Egle, 2005).
- 11 Eine Ergänzung dieser »gängigen« Ursachenbeschreibungen traumatischer Erfahrungen um machtkritische und diversitätssensible Aspekte erfolgt im Zwischenfazit.

Die ACE-Studie (Adverse Childhood Experiences) zeigt eindrucksvoll auf, dass Erfahrungen von Belastungen in der Kindheit eine hohe Korrelation zur Gesundheit im Erwachsenenalter aufweisen (Felitti et al., 1998, zit. nach van der Kolk, 2009, S. 574). Es kann abgeleitet werden, wie schon Felitti und Kolleg*innen (1998) zehn Jahre zuvor festgestellt haben, dass zehn Prozent aller Kinder mit massiven Gewalterfahrungen im Ausmaß körperlicher Misshandlung aufwachsen. Auch Pillhofer und Kolleg*innen (2011) kommen in einer Metaanalyse über Studien zu familiärer Gewalt zu ähnlichen Ergebnissen. Empirische Daten zu Betroffenheit von sexueller und sexualisierter Gewalt zeigen größere Streuungen, was durch die Ausprägung eines massiven Dunkelfeldes zu begründen ist. Kaum empirisch abbildungbar sind die Auswirkungen von unverarbeiteten Trennungen, das sich traumatisch entfaltende Potenzial von Flucht- und Zwangsmigrationserfahrungen sowie langfristigen emotionalen Vernachlässigungen (Zimmermann, 2015a, S. 52). Zudem sind in der Bundesrepublik Deutschland mehr Kinder denn je – 20,8 Prozent – von relativer Armut betroffen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022). Diese geht oftmals mit sozialer Ausgrenzung und Diskriminierungserfahrungen einher, welche die Belastungen der Kinder und Jugendlichen zu potenziell traumatischen kumulieren (Hipp, 2014, S. 14). Es ist empirisch nachweisbar, dass neben der wirtschaftlichen Situation der Familie auch der soziale Status und das Geschlecht Einfluss auf die Betroffenheit von Gewalt im Kindesalter haben (UNICEF, 2021). In der Risikoforschung werden weiter Trennungs- und Verlusterlebnisse, dysfunktionale Familienstrukturen und psychische Erkrankungen von Bezugspersonen benannt (Scherwath & Friedrich, 2012). An dieser Stelle sei Zimmermanns Empfehlung wiederholt, dass »jedoch niemals linear von sozialen auf individuelle Phänomene geschlossen werden« sollte (Zimmermann, 2017a, S. 182).

Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie, des Krieges in der Ukraine, des menschengemachten Klimawandels und der Energiekrise auf die psychische Verfassung von Heranwachsenden sind empirisch noch nicht modellierbar. Eine reliable Erfassung der von potenzieller Traumatisierung betroffenen Kinder und Jugendlichen ist trotz Betrachtung unterschiedlicher empirischer Untersuchungen nicht möglich. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein hoher und steigender Anteil der Kinder und Jugendlichen in potenziell traumatischen Lebenslagen aufwächst. Unter »traumatische Lebenslagen« werden vielerlei leidvolle Erfahrungen gefasst. Aus psychologischer Perspektive handelt es sich dabei um objektiv

feststellbare belastende Ereignisse, die mit subjektiven Empfindungen wie Hilflosigkeit und Ohnmacht einhergehen (Schwammer, 2015, S. 2).

Kinder sind im Verlauf der Entwicklungsphase vor unterschiedliche Herausforderungen gestellt. Dabei kommt es nicht zwangsläufig immer zu einem traumatischen Erleben. Die nicht symbolisierbaren, abgespaltenen und nicht repräsentierbaren Aspekte konstituieren die Unterschiede zwischen krisenhaften Erfahrungen und traumatischem Erleben. Die individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten des Subjektes reichen in diesen Zusammenhängen nicht aus, um die Belastungserlebnisse zu verarbeiten, was sich in den gängigsten Traumadefinitionen abbilden lässt (Müller, 2020, S. 19). Die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen versuchen die traumatischen Ereignisse in den Leben von Subjekten zu beschreiben und inhaltlich auszudifferenzieren. So konnten beispielsweise neurobiologische Untersuchungen durch bildgebende Verfahren den Einfluss von Beziehungstraumatisierungen auf die Hirnentwicklung aufzeigen (Zimmermann, 2017a, S. 180).

Fischer und Riedesser beziehen diese äußeren Umstände in ihrer Begriffsklärung ein, indem sie Trauma als 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 & Riedesser, 2009, S. 84), beschreiben. Zwischen äußerer Erfahrung und innerem Erleben der Betroffenen wird ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis belegbar (Zimmermann, 2017c, S. 28). Und schon Freud bemerkte 1906, dass neben individuellen Faktoren auch objektive Umstände bei einer traumatischen Situation beteiligt sind. Es sind vor allem die psychoanalytisch orientierten Pädagog*innen, die sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts neben der inneren Welt der von ihnen begleiteten Kindern und Jugendlichen auch den gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen widmeten.

Aichhorn (2005 [1925]), Bernfeld, (1981 [1925]) und Bettelheim (1967 [1950]) setzten das Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen in einen Zusammenhang mit den sie begleitenden sozialen Ordnungen und der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse in pädagogischen Institutionen (Zimmermann, 2017a, S. 177). Diese theoretischen Überlegungen finden in den Veröffentlichungen der letzten Jahre stärker Beachtung, indem die belastenden seelischen Erfahrungen und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche aus einer traumapsychologischen,

traumapädagogischen und neurobiologischen Perspektive betrachtet werden. Und gerade für nicht therapeutische Fachkräfte, wie beispielsweise Lehrkräfte, kann psychotraumatologisches Wissen für eine unterstützende, nachhaltige Versorgung der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern beitragen. Die nachfolgenden Ausführungen werden zunächst eine psychiatrische Perspektive auf Traumatisierungen entfalten, um davon ausgehend den psychoanalytischen Zugang und die Bedeutung des Unbewussten herauszustellen. Um die äußeren Bedingungen beim Entstehen von potenziell traumatischen Ereignissen und ihre schützende Funktion im Prozess der Traumatisierung selbst zu kennzeichnen, wird das sequenzielle Traumatisierungsverständnis erläutert. Die Explikation der drei genannten Zugänge wird möglichst übersichtlich gehalten, sodass das dieser Arbeit zugrunde liegende pädagogische Verständnis umfassend entfaltet werden kann.

2.2 Psychiatrischer Zugang

Traumatische Erfahrungen sind sehr individuell, was den Verlauf, den zeitlichen Umfang, die Intensität und die psychischen Folgen umfasst (Hehmssoth, 2017, S. 16). Das traumatische Ereignis selbst ist durch ein Zusammenspiel diverser Faktoren bestimmt, welches das Erkennen desselben nur schwer möglich und ein Betrachten der subjektiven und objektiven Umstände notwendig macht (Beckrath-Wilking, 2013, S. 33). In der Konsequenz entstehen diverse Klassifikationssysteme und Bezeichnungen für Störungsbilder, welche die unterschiedlichen Symptome traumatischer Erfahrungen zusammenfassen und in diagnostisch-statistischen Manualen definieren. Das am meisten verbreitete und bekannteste Traumakonzept ist die symptomorientierte Klassifikation der »Posttraumatischen Belastungsstörung« (PTBS). Diese Klassifikation findet sich in der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten (ICD) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und im Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen (DSM) der American Psychiatric Association (APA). Beschrieben werden die am Verhalten beobachtbaren und im Erleben wahrnehmbaren Symptome nach extremen Belastungserfahrungen (Müller, 2020, S. 34). Die Kategorie der PTBS wurde als Folge des Vietnamkriegs (1955–1975) im Jahr 1980 in das DSM-III und 1990 in die ICD-10 aufgenommen (Hehmssoth, 2017, S. 32). Übererregung, Vermeidung und Wiedererleben sind als die wesentlichen Kernsymptom-

cluster zu beschreiben (Zimmermann, 2017c, S. 30). Mit der Einführung der PTBS in die Klassifikationssysteme erfolgte neben der Anerkennung der Leiden der Betroffenen auch eine kindbezogene Auseinandersetzung, die sich beispielsweise im DSM-IV im Symptomcluster des »posttraumatischen Spiels« einer kindgerechten Symptombeschreibung des Clusters »Wiedererleben« widmet (Zimmermann, 2017c, S. 31). In diesen beiden Diagnosesystemen sind neben vielen Gemeinsamkeiten auch wesentliche Unterschiede in den Symptombeschreibungen dargelegt, die für eine Übertragung auf kindliche Betroffene hoch relevant sind. Im DSM-V werden beispielsweise die Relevanz des Kontextes, der Umwelt und weiterer Lebensbereiche von Betroffenen als wesentliche Einflussgrößen für die Intensität von Symptomen benannt (Hehmssoth, 2017, S. 33). Auch gibt es Unterschiede in den zeitlichen Belastungsperioden für die Klassifikation einer PTBS zwischen DSM-V und ICD-10, letztergenannte gilt insgesamt als weniger ausdifferenziert (Seidler, 2012, S. 41). Im DSM-V wird unter dem »Kriterium A« erstmals das individuelle Erleben/die individuelle Wahrnehmung von traumatischem Stress berücksichtigt. Damit ist das diagnostische Verfahren vereinfacht worden und mehr Betroffene, beispielsweise auch Kinder unter sechs Jahren, können Berücksichtigung finden (Hehmssoth, 2017, S. 34). Auch wenn die ICD-10 ungenauer und allgemeiner ausformuliert wurde, kann nur über eine Diagnostik nach dieser Klassifikation eine von den Krankenkassen finanzierte Behandlung sowie Wiedereingliederungshilfe geleistet werden. Die über DSM-V und ICD-10 diagnostizierbaren Störungen sind »Akute Belastungsstörung«, »Posttraumatische Belastungsstörung«, »Komplexe Posttraumatische Belastungsstörung«, »(kumulative) Entwicklungstraumastörung« sowie weitere posttraumatische Diagnosen: »andauernde Persönlichkeitsveränderung nach Extrembelastung« und »Posttraumatische Verbitterungsstörung« (Beckrath-Wilking, 2013, S. 45).¹² Es existieren unterschiedliche Verlaufsmodelle, wie psychische Reaktionen nach traumatischen Erlebnissen ablaufen können. Die meisten Modelle bilden die Phasen Schock-, Ein-

12 Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit den Erlebensweisen von angehenden Grundschullehrkräften im Kontext der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen. Für einen Umgang mit den oftmals beziehungstraumatisierten Schüler*innen sind weniger diagnostische als verstehende Zugänge für pädagogische Überlegungen notwendig. Im Folgenden wird daher nur kurz auf die komplexe posttraumatische Belastungsstörung eingegangen. Ausführungen zu allen weiteren diagnostizierbaren »Störungsbildern« finden sich bei Flattner (2004).

wirkungs- und Erholungsphase ab (Beckrath-Wilking, 2013). Diese drei Phasen können ergänzt werden durch weitere Phasen der Abwehr- und Instinktreaktionen, welche die Prozesshaftigkeit traumatischer Erfahrungen betonen (Fischer & Riedesser, 2009; Levine, 2011). Psychotraumatologische Forschung unterscheidet innere und äußere Möglichkeiten (»Fight« und »Flight«) von Betroffenen, auf traumatische Belastungserfahrungen zu reagieren (Hehmssoth, 2017, S. 25). Sind diese unterschiedlichen Formate von Reaktionsweisen für die Bewältigung von Erfahrungen nicht ausreichend, so werden sie pathogen in Form von psychischen und physischen Reaktionen. Van der Kolk (2000, S. 32) unterscheidet drei mögliche Bewältigungsmechanismen nach traumatischen Erfahrungen: Assimilation (Möglichkeit, eine Traumafolgestörung erfolgreich abzuwenden; Erfahrungen zu integrieren); Akkomodation (eigene Erfahrungen nutzen, um Hilfsangebote in Anspruch nehmen zu können und zukünftigen Umgang zu planen) und Sensitivierung (Fixierung auf das Erlebte, Potenzial zur Ausbildung einer PTBS und zur Retraumatisierung). Für Kinder und Jugendliche, die in generationalen Machtverhältnissen verhaftet sind, stehen »Fight«- und »Flight«-Mechanismen oftmals nur unzureichend zur Verfügung.

Dabei versucht das Gehirn, mit äußeren extremen Stressoren effektiv umzugehen und diese zu beenden (Huber, 2012b, S. 39). Besonders schwere und sich wiederholende traumatische Erfahrungen wie emotionale, körperliche, psychische und sexuelle Gewalterfahrungen können eine komplexe posttraumatische Belastungsstörung nach sich ziehen (Hehmssoth, 2017, S. 39). Die Folgen zeigen sich im Denken, Fühlen, im eigenen Erleben und in der Beziehungsfähigkeit zu anderen Menschen. Die in der ICD-10 als andauernde Persönlichkeitsveränderung beschriebene Störung nach einer extremen Belastung zeichnet sich im Kindesalter durch chronische Gefühle von Anspannung, Entfremdungsgefühle, Gefühle von Leere und Hoffnungslosigkeit sowie sozialen Rückzug aus (Landolt, 2012, S. 42). Kinder sind stärker gefährdet eine komplexe posttraumatische Belastungsstörung auszubilden, wenn sich mehrere traumatische Erfahrungen verdichten. Neben den bereits genannten Gewalterfahrungen können auch chronische Entwertungen, mehrfache Verlust- und Trennungserfahrungen sowie eine Beeinträchtigung der psychosozialen Entwicklung zu sogenannten kumulativen Traumatisierungen führen (Beckrath-Wilking, 2013, S. 38).

Die Klassifikation der »Traumafolgeentwicklungsstörung« kann als eine medizinische, kinderpsychiatrische Weiterentwicklung der PTBS

gedacht werden, die der Beschreibung der komplexen Folgen von langfristigen traumatischen Ereignissen dient (van der Kolk, 2009). Bei dieser Klassifikation stehen die kindlichen innerpsychischen, somatischen und behavioralen Auswirkungen durch traumatische Beziehungsstörungen im Fokus (Zimmermann, 2017a, S. 181). Besonders in dieser Kategorisierung ist neben einer Fokussierung auf psychologische und psychiatrische Aspekte der Einbezug der primären Bezugspersonen für die belasteten Kinder und Jugendlichen. Van der Kolk (2015) beschreibt vier wesentliche Kriterien für die Diagnose »Entwicklungsbezogene Traumafolgestörung«: (1) Exposition/direktes Erleben oder Miterleben verschiedener Formate von Gewalt, emotionaler Trennung/Vernachlässigung; (2) Affektive und physiologische Dysregulation als Wahrnehmung und Beeinträchtigung körperlicher Empfindungen und affektiver Reaktionen; (3) Aufmerksamkeits- und Verhaltensdysregulation im Kontext der Beeinträchtigung von Lernleistungen sowie selbstverletzende Verhaltensweisen und (4) Dysregulation bezüglich der Beziehungsgestaltung zu sich selbst und zu anderen (Zimmermann, 2017c, S. 32). Da beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche unterschiedliche Symptome zeigen, ist die Konzeption einer »Traumaentwicklungsstörung« zur Beschreibung der Betroffenengruppe pädagogisch bedeutsam (s. 2.5). Das Wissen um diverse Ausdrucksformen und typische Symptome kann pädagogische Fachkräfte unterstützen, Erlebens- und Verhaltensmuster von traumatisierten Schüler*innen subjektlogisch zu verstehen. Auch wenn Lehrkräfte keine diagnostischen Gutachten erstellen, sind ihre Möglichkeiten der genauen Beobachtung der ihnen anvertrauten Schüler*innen von größter Bedeutung für die Unterstützung der Kolleg*innen aus Therapie und Jugendhilfe (ebd., S. 33). Damit eröffnen sich Informationsquellen für Kinder- und Jugendpsychiater*innen, welche diese in klinische Diagnoseprozesse einbinden können.

Die bestehende Kritik am Konzept der Posttraumatischen Belastungsstörung betrifft einerseits das Ausklammern der familiären und sozialen Kontexte, die der individualisierten und symptomorientierten Behandlung entgegenstehen, sowie andererseits die unvollständigen Symptombeschreibungen, die der hohen Varianz und Breite subjektiver Belastungssymptome nicht gerecht werden (ebd., S. 32). Eine weitere grundlegende Kritik an allen psychiatrisch-klinischen Traumakonzeptionen kann in der Fokussierung auf ein belastendes Ereignis formuliert werden, die den Realitäten von belastenden Lebensumständen, wie beispielsweise Zwangsmigration, kaum gerecht wird (Müller, 2020, S. 35). Das PTBS-Konzept sei »im Kern indi-

vidualistisch, westlich-abendländisch und keineswegs generell anwendbar« (Weiß, 2022, S. 18). Hier kann an Wuttig (2016) und Pusch (2017) angeschlossen werden, welche die individualistische Fokussierung auf Traumatisierung im Allgemeinen mit der Verleugnung gesellschaftlich produzierter Ungleichheit begründen. Nach Müller (2020, S. 37) wird dennoch an dieser psychiatrischen Konzeption festgehalten, da sie eine Vereinfachung komplexester gesellschaftlicher und innerpsychischer Dynamiken verspricht.

2.3 Psychoanalytischer Zugang

Die Anfänge der psychoanalytischen Traumatheorie liegen in Sigmund Freuds Forschungen¹³ (Freud, 1920) zu den Neurosen seiner Patient*innen. Es werden erstmals trieb- und traumatheoretische Ideen zusammengeführt und somit die Identifikations- oder Abwehrdynamiken nach traumatischen Erfahrungen erläutert (Zimmermann, 2015b, S. 36; Kratz, 2015, S. 16). Im Verlauf der Ausformulierung der Psychoanalyse zeigt Freud auf, dass neben traumatischen frühkindlichen Erlebnissen jeder Mensch Konflikte aus halten wird, die sein Erleben prägen. »In diesem Sinne sind Trieb- und Traumatheorie nicht alternative oder gar konkurrierende, sondern durchaus komplementäre Theorien« (Müller, 2020, S. 24). In den 1920er und 1930er Jahren sind einige Kontroversen innerhalb der psychoanalytischen Theoriebildung zu verzeichnen. Erstmals halten auch geschlechtsspezifische Differenzierungen Einzug, die zum »Paradigmenwechsel vom Vater- zum Mutterzentrismus« (Kratz, 2015, S. 18) führen. Die Objektbeziehungs theorie mit dem Fokus auf Mutter-Kind-Beziehungsdynamiken, beispielsweise das Versagen mütterlicher Schutzfunktionen, hält nach Ende des Zweiten Weltkrieges Einzug in die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen (Zimmermann, 2015b, S. 37). Die neuere Objektbeziehungstheorie geht davon aus, dass bei einer Traumatisierung die innere Dyade zwischen dem Selbst und den inneren haltenden Objekten auseinanderbricht. Durch

¹³ Kratz (2015, S. 14f.) zeigt auf, dass zu Beginn psychoanalytischer Forschung junge Frauen im Fokus der Aufmerksamkeit standen, deren hysterisches Verhalten auf Grundlage sexueller Erfahrungen mit oftmals sehr viel reiferen Männern (sprich: sexuelle Missbrauchserfahrungen in der Kindheit) mit dem Affekt-Trauma-Modell erklärt werden könnte.

den überwältigenden Charakter des traumatisch Erlebten ist eine Symbolisierung nicht möglich und so kann dem aktuellen Erleben und dem Erlebten keine individuelle Bedeutung zugeschrieben werden (Bohleber, 2012). Es sind vor allem die Arbeiten von Anna Freud (Freud & Burlingham, 1971), welche die Verbindungen zwischen der psychischen Struktur des Kindes und dessen Entwicklung aufzeigen (Kratz, 2015, S. 20). Über die Studien zu von ihren Eltern getrennten Kindern erhielt die Objektbeziehungstheorie ihre theoretischen Grundpfeiler von »Bindung« und »Trennung«. Ein weiterer Meilenstein genderspezifischer, psychoanalytischer Theoriebildung ist mit Laplanche (1988) zu benennen, der sich von strikten Geschlechtszuordnungen entfernt, indem er zwischen sexuell unreifen Kindern und sexuell reifen Erwachsenen unterscheidet (Kratz, 2015, S. 21). Demnach werden Kinder mit bewusstem und unbewusstem sexuellen Begehrten von Erwachsenen konfrontiert (Quindeau, 2008; Kratz, 2015, S. 21). Die Existenz und Wirkmächtigkeit des »Unbewussten« als Folge traumatischer Erfahrungen im Erleben und Verhalten von Betroffenen kann als Grundanlage der Psychoanalyse verstanden werden (Zimmermann, 2017c, S. 34). Das Zusammenwirken von inneren und äußeren Erfahrungen im Zusammenspiel mit den subjektiven und oftmals unbewussten Bedeutungszuschreibungen kann über zentrale psychoanalytische Begriffe wie »Überflutung« und »Dissoziation« verstanden werden (Zimmermann, 2017a, S. 181f.).

Das Phänomen der Überflutung kann mit kaum aushaltbaren Verlusterfahrungen nach traumatischen Ereignissen beschrieben werden. Oftmals sind die traumatischen Situationen mit dem Verlust der jeweils relevanten Bezugspersonen verknüpft, was zu der Vorstellung führt, dass keine schützenden Menschen zur Verfügung stehen. Psychoanalytisch wird diese Erlebensdimension mit dem Verlust der guten inneren Objektrepräsentanzen beschrieben. Wenn dieses Erleben dauerhaft von überflutender Gestalt ist, kann sich aus einer lebensweltlichen Krisenerfahrung eine tiefgehende traumatische Erfahrung herausbilden. Die Erinnerungen werden fragmentiert im Unbewussten abgespeichert und zeigen sich in gegenwärtigen Verhaltensweisen, die auch als Reinszenierungen bezeichnet werden können. In diesen Reinszenierungen geraten weitere Bezugspersonen der Gegenwart, wie beispielsweise Lehrkräfte, als Übertragungsobjekte in die traumatischen Prozesse der betroffenen Schüler*innen: »Das Kind sieht in der Lehrkraft nicht (nur) die neue Beziehungsperson, sondern immer zentrale Anteile von relevanten, in diesem Fall traumatisierenden Erwach-

senen« (Zimmermann, 2017c, S. 36). Dieser intrapsychische Prozess wird als Übertragung bezeichnet. Wird auf diesen unbewussten Prozess affektiv-emotional involviert reagiert, ohne Reflexion der übertragenen Anteile, kann es zu Gegenübertragungsmechanismen kommen. Diese sind zunächst als normale Reaktionen auf die Beziehungsanfragen belasteter Schüler*innen zu verstehen und somit kennzeichnend für alle pädagogischen Interaktionen (ebd.).

Zentral beim Einnehmen einer psychoanalytischen Perspektive auf Traumatisierung ist (ergänzend zum klinischen Verständnis) die Beachtung komplexer Bedingungslagen innerer, subjektiver, aber auch äußerer, gesellschaftlicher, sozialer und politischer Begleitumstände. Subjektive Faktoren sind beispielsweise vorhandene Resilienzfaktoren und individuell ablaufende psychische Verarbeitungsprozesse (Müller, 2020, S. 18). Diese psychoanalytischen, traumatheoretischen Grundannahmen gehen ergänzt um soziale Einflussfaktoren in eine erweiterte Konzeption von sequenzieller Traumatisierung ein (Keilson, 2005; Becker, 2014; Zimmermann, 2012b; 2016; 2017c).

2.4 Sequenzieller Zugang

Die systematische Beachtung innerer und äußerer Faktoren beim Verstehen traumatischer Erfahrungen liegt dem Konzept sequenzieller Traumatisierung zugrunde. Demnach ist Trauma nicht als isoliertes Ereignis zu betrachten, sondern »als ein langer und komplizierter Prozess [...], in dem es immer wieder von inneren und äußeren Faktoren abhängt, inwiefern sich aus massiven Belastungen Leiden und Symptome herausbilden« (Müller & Schwarz, 2016, S. 24). Traumatisierung bezieht sich nicht ausschließlich auf das äußere Erlebnis, sondern vor allem auf die innere Welt und die Verhaltensformen des Menschen. Es sind zuerst Untersuchungen mit den Überlebenden des Holocausts und jüdischen Kriegswaisen (Bettelheim, 1958; Keilson, 2005) gewesen, welche die sozialen und gesellschaftlichen Umstände im Verhältnis zur Bewältigung traumatischer Lebenserfahrungen aufzeigen.¹⁴ Keilson entwickelt ein zeitliches Modell von Abfolgen

¹⁴ Früheste Untersuchungen zu Traumatisierung im Kindesalter konnten aufzeigen, dass die Qualität von Beziehungen während und nach traumatischen Erlebnissen als entscheidender Faktor der Unterstützung und Stabilisierung zu verstehen ist (Freud & Bur-

im traumatischen Prozess, die exemplarisch an der Verfolgung die Zeit des Davor, des Währenddessen und des Danach beleuchtet (Brandmaier, 2015). Diese Sequenzierungen finden in ihrer Entwicklung Erweiterungen um drei weitere Sequenzen sowie eine Ausdifferenzierung um die sozialen Rahmenbedingungen von Kindern und Jugendlichen durch Becker (2014) und auf pädagogische Kontexte übertragen durch Zimmermann (2012b).

Das Modell expliziert die sechs Sequenzen im Kontext von Flucht und Zwangsmigration. Für ein besseres Verständnis der nachfolgenden Ausführungen sollen die einzelnen Sequenzen inhaltlich knapp ausgeführt werden. Die erste Sequenz bildet den Zeitraum der fluchtauslösenden Gründe sowie des Beginns der Verfolgung und der Zwangsmigration ab. Für Kinder und Jugendliche ist diese Phase oftmals mit Trennung und Verlust der primären Bezugspersonen einhergehend (Müller & Schwarz, 2016, S. 25). Die zweite Sequenz bildet den Zeitraum der Flucht selbst ab, die überwiegend durch Gefühle von Angst, Unsicherheit und extremer Abhängigkeit geprägt ist. Ist diese Phase abgeschlossen, schließt sich ein erster Übergang in der dritten Sequenz an. Zwangsmigrierte Kinder und Jugendliche kommen mit oder ohne ihre Bezugspersonen in institutionalisierten Einrichtungen der Ankunftsorte an und erleben existenzielle Überforderungserfahrungen. Meist treten in dieser Phase erste traumaspezifische Verhaltensweisen auf, die mit der Verarbeitung der Verletzungen einhergehen. Hierbei ist es von Relevanz, ob die Betroffenen eine begleitete Auseinandersetzung mit den in der ersten Sequenz gemachten Erfahrungen erhalten oder ob sie diese allein verarbeiten müssen (ebd.). Die vierte Sequenz trägt den Titel der Chronifizierung der Vorläufigkeit. Einerseits etablieren

lingham, 1971). Zu ganz ähnlichen Ergebnissen führten auch die Untersuchungen von Hans Keilson, der in den Jahren von 1967 bis 1978 jüdische Kriegswaisen begleitet hatte und aufzeigen konnte, welche Belastungsreaktionen die durch deutsche Nationalsozialist*innen antisemitisch verfolgten Kinder und Jugendlichen durch die Trennungen von ihren Bezugspersonen in Verstecken oder Konzentrationslagern erleiden mussten (Keilson, 2005). Positive Gesundheitsperspektiven konnten beim Vorhandensein schützender Bezugspersonen entwickelt werden, wohingegen äußere politische Umstände die Belastungen noch verstärkten (Müller, 2020, S. 38). Das für pädagogische Überlegungen zentrale Ergebnis liegt in der Bedeutung der dritten Sequenz des entwickelten Modells, »in der Qualität des Pflegemilieus, in seinem Vermögen, die Traumatisierungskette zu brechen und dadurch das Gesamtgeschehen zu mildern, nämlich selbst die erforderliche Hilfe zu bieten oder rechtzeitige Hilfe und Beratung zu suchen, resp. in seinem Unvermögen hierzu, wodurch die Gesamttraumatisierung verstärkt wird« (Keilson, 2005, S. 430).

sich in dieser Phase alltägliche Routinen und neue sichere Beziehungen können eingegangen werden, gleichzeitig erschweren äußere Bedingungen wie unklare Aufenthaltsbestimmungen die notwendige Verarbeitung des traumatisch Erlebten. Ein erneuter Übergang bildet nun die fünfte Sequenz, in der eine Rückkehr in das Herkunftsland auf freiwilliger oder erzwungener Basis, beispielsweise durch Abschiebung, stattfindet. Hier deutet sich erneut traumatisches Potenzial für zwangsmigrierte Kinder und Jugendliche an, wenn beispielsweise die Wünsche von Eltern und Heranwachsenden im Kontext der Rückkehr voneinander abweichen. Die letzte, sechste Sequenz beschreibt die Phase, in der Geflüchtete als Remigrant*innen ins Herkunftsland zurückgekehrt sind. Nicht selten weisen erneute Bedrohungen durch kriegerische Auseinandersetzungen, Verfolgungen oder Ausschlusspraktiken zusätzliches traumatisches Potenzial für die ohnehin von Hochbelastungen betroffenen Menschen auf. Der Verweis auf die Prozesshaftigkeit traumatischer Erfahrungen in unterschiedlichen Sequenzen mit jeweils eigenem traumatischen Potenzial kann neben Zwangsmigrations- und Fluchterfahrung auf nahezu alle Bedingungsbereiche kindlicher Traumatisierungen bezogen werden.

Zentrale Aspekte psychoanalytischer Traumatheorie wurden in diesem Modell aufgegriffen und die Wichtigkeit der sozialen Rahmenbedingungen in traumatischen Prozessen gekennzeichnet. Zimmermann (2017c) betont als Kennzeichen verschiedene Extremerfahrungen, die innerpsychisch verdichtet werden und in den verschiedenen Sequenzen wirken. »Wenn die Erlebens- und Verhaltensmuster der jungen Menschen nicht als >posttraumatisch<, sondern als Teil eines langfristigen Prozesses verstanden werden, dann hat jedes gute und korrektive Beziehungsangebot unmittelbar Einfluss auf den Fortgang des Prozesses« (Zimmermann, 2017c, S. 41). Die belastenden Anteile, die ihre Ursache in zwischenmenschlichen Beziehungen haben, manifestieren sich immer wieder neu in Interaktionen (Zimmermann, 2012b, S. 41). Die begleitenden gesellschaftlichen Prozesse werden mit den individuellen Erfahrungen im Modell der sequenziellen Traumatisierung aufeinander bezogen (Brandmaier, 2015, S. 41) Damit werden beispielsweise anders als beim PTBS-Konzept (s. 2.2) die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Beziehungserfahrungen nach äußeren belastenden Erfahrungen in den Blick genommen (Müller, 2020, S. 4). Der Kontext traumatischer Erfahrungen und deren Prozesshaftigkeit bildet die Grundlage für ein Verstehen der Konsequenzen für die Betroffenen. Es soll betont werden, dass es sich bei dieser Traumakonzeption

lediglich um ein theoretisches Modell handelt, das spezifische Abfolgen im traumatischen Prozess sichtbar machen kann. Das Verstehen der Wirklichkeiten von Betroffenen kann aber ausschließlich individuell erfolgen (Müller & Schwarz, 2016, S. 26). Die Abfolge von Ereignissen mit ihrem individuellen traumatischen Potenzial ist von Bedeutung sowohl für individuelle Heilungs- als auch für kollektive Reflexionsprozesse (Rothkegel, 2017, S. 73). Das psychoanalytische »Konzept der Nachträglichkeit« verdeutlicht die Notwendigkeit einer »Konzeption der Sequenziellen Traumatisierung«. Erfahrungen aus der Kindheit, wie beispielsweise der Verlust einer Bezugsperson, können erst viel später, etwa durch eine erneute Trennungserfahrung, einen Sinn erhalten und die volle Wirkung entfalten (Müller & Schwarz, 2016, S. 26).

Die Qualität von Beziehungsanteilen ist während und nach traumatischen Erfahrungen zentral. Objekttheoretisch kann das Fehlen schützender Objekte, beispielsweise der Bezugspersonen selbst, die traumatische Erfahrung verstärken oder die Bezugspersonen selbst zum Teil der traumatischen Situation werden lassen (ebd.). Das Modell sequenzieller Traumatisierung kann traumatische Prozesse und die darauffolgende Verankerung innerhalb pädagogischer Beziehungen abbilden. Die Übersicht von Zimmermann (2016, S. 63) macht deutlich, dass pädagogische Institutionen und die in ihnen arbeitenden Fachkräfte ab der zweiten Sequenz anwesend sind und damit die traumatischen Prozesse mitbedingen. Sozialpolitische und gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen wirken zudem auf die Interaktionsgeschehen von Betroffenen und Fachkräften. Kommen hier Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen hinzu, die nicht in dafür geeigneten Räumen reflektiert werden können, entfalten sich Abwehr-, Schuld- und Schamgefühle im Erleben der Fachkräfte (ebd., S. 64).

2.5 Kindliche Traumareaktionsmuster

Ein Blick auf die historische Auseinandersetzung mit den Folgen frühkindlicher Belastungserfahrung zeigt, dass erst zu Beginn der 1990er Jahre, durch neurowissenschaftliche Untersuchungen legitimiert, auch die längerfristigen Auswirkungen im Forschungsmainstream erforscht werden (Zimmermann, 2017a, S. 180). Mit der Verortung innerhalb ausgewählter, zuvor explizierter Traumakonzeptionen geht auch eine heterogene Beschreibung kindlicher Traumareaktionsmuster einher. Während einige Konzeptionen

erher die vom Verhalten ablesbaren Symptome klassifizieren, soll sich die vorliegende Darstellung vor allem mit dem inneren Erleben von Traumatisierungen betroffener Kinder und Jugendlicher beschäftigen. Es können jedoch spezifische Betroffenengruppen benannt werden, die theoretisch und empirisch noch weitgehend ausgeklammert und nicht hinreichend beachtet werden.

»Bei Kindern mit besonderen Förderbedarfen werden auch heute noch auffällige Verhaltensweisen dem Wesen ihrer Behinderung zugeschrieben, anstatt sie als Reaktion auf eine abwehrende, aussondernde oder auch gewalttätige Umwelt zu begreifen. Kinder – mit und ohne Behinderungen – haben gleiche Probleme, Ängste und Abwehrstrategien« (Kühn, 2013a, S. 24).¹⁵

Zudem werden geschlechtsspezifische Unterschiede in den Traumareaktionsweisen relevant, die mit Blick auf geeignete Unterstützungsmaßnahmen bedeutsam sein können. So scheinen zwar die grundlegenden kindlichen Reaktionen auf traumatische Erlebnisse geschlechtsübergreifend universell, jedoch zeigen sich mit voranschreitender geschlechtlicher Identitätsentwicklung im Entwicklungsverlauf Unterschiede in den Bearbeitungsmechanismen (Halper & Orville, 2013, S. 115). Während sich bei Jungen empirisch eher extrovertierte und ausagierende Verhaltensweisen sowie Täterfantasien abbilden lassen, wenden sich Mädchen eher nach innen und beschreiben traumatische Erfahrungen als lähmend (ebd.). Die nachfolgenden Ausführungen unternehmen den Versuch, Heterogenitätsdimensionen-übergreifende, kindliche Traumareaktionsmuster zu beschreiben.

2.5.1 Erlebens- und Verhaltensdisposition

Zunächst stehen kindliche Traumareaktionsmuster in unmittelbarem Zusammenhang mit der kognitiven, affektiven, psychosexuellen und sozialen

15 Die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen traumatisierter Kinder und Jugendlicher erfolgt hier aus einer inklusionsorientierten Perspektive. Nichtsdestotrotz sollen spezifische Betroffenengruppen – wie beispielsweise Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen – in ihren spezifischen Gefährdungslagen für kumulative Traumatisierungen wahrgenommen werden.

Entwicklung (Fischer & Riedesser, 2009, S. 237). Es kann eine Unterscheidung erfolgen, ob es sich bei den belastenden Umständen um sogenannte Typ-I- oder auch Schocktraumata handelt oder um komplexere, längerfristige Geschehen, Typ-II-Traumata, die zu den Belastungsreaktionen führen (Terr, 1995; Fischer & Riedesser, 2009, S. 288). Typ-II-Traumata führen zu innerpsychischen Spannungszuständen, Dissoziation, Entwicklungsverzögerungen und Anpassungsstrategien, die zwar das Überleben sichern, aber spezifische Entwicklungsverläufe stagnieren lassen (Fischer & Riedesser, 2009, S. 288). Durch sogenanntes »Entfremdungserleben« als Konsequenz der neuronalen Prozesse in Amygdala und Hippocampus lassen sich aktuelle Erfahrungen in sprachlicher oder raumzeitlicher Perspektive nur schwer oder gar nicht einordnen (Huber, 2012a, S. 54). »Kindheitstraumata können somit eine Vielzahl von Entwicklungsverläufen, Symptomen und Diagnosen im späteren Leben nach sich ziehen« (Fischer & Riedesser, 2009, S. 289). Diese veränderten Einstellungen zu Menschen, zum Leben und der eigenen Zukunft können auch als »Erschütterung des kindlichen Weltverständnisses« (ebd.) bezeichnet werden. Zur »Erschütterung« kann auch eine Sprachlosigkeit gezählt werden, die sich entweder durch fehlende Erinnerungen und/oder Abspaltungen erklären lässt; oder durch eine fehlende Verbindung zu den eigenen Emotionen und Vorstellungen (Zimmermann, 2015b, S. 35). Psychoanalytisch lässt sich das mit Theoremen wie fehlender Symbolisierungsfähigkeit und fehlenden subjektiv guten Objektrepräsentanzen beschreiben (ebd.). Durch das Etablieren von Vertrauen und eines sicheren Rahmens werden zunehmend zeitweise Trennungen zu den primären Bezugspersonen aushaltbar (Müller, 2020, S. 27). Erst durch die Erfahrung der Trennung und der Verinnerlichung der realen Erfahrung, dass die Trennung nur zweitweise ist und Bindung erneut hergestellt wird, können Objekterfahrungen verinnerlicht werden (Küchenhoff, 2005, S. 85). Repräsentationsfähigkeit kann demnach nur entstehen, wenn Bezugspersonen als verlässliche Objekte fungieren. Bei traumatischen Erfahrungen werden diese verinnerlichten Repräsentanzen zerstört. Über das Trauma selbst kann kein Narrativ entwickelt werden (Bohleber, 2012, S. 114; Müller, 2020, S. 27). Als Introjektion kann eine Folge traumatischer Erfahrungen beschrieben werden, mit der sich die Betroffenen selbst Schuld an der Ursache des traumatisch Erlebten geben (Seidler, 2012, S. 91). Dies kann zu einer Täter*innenidentifikation führen, sodass Anteile der Absichten von Täter*innen als die eigenen gewertet werden. Mit Schuld geht oftmals auch Scham einher, was das Selbstwert-

gefühl der Betroffenen zusätzlich schwächt und Gefühle von Hilflosigkeit verstärkt. Dieser Selbstentwertung von Betroffenen entgegenzuwirken, ist für die (sonder-)pädagogische Arbeit zentral (Ahrbeck, 2010, S. 138). Die Auswirkungen traumatischer (einmaliger oder langfristiger) Ereignisse betreffen alle Ebenen der Entwicklungsbereiche von Kindern und Jugendlichen. Diese Entwicklungsstörungen beziehen

»sich nicht nur darauf, dass sich das Sozialverhalten und die motorischen Fähigkeiten aufgrund von Misshandlungen verschlechtern können. Sonderne frühe Misshandlung und auch früher Verlust und Vernachlässigung wirken sich sogar, wie wir heute wissen, negativ auf die Entwicklung von Nervenzellen, Synapsen [...], bestimmten Hirnstrukturen [...] aus« (Huber, 2012a, S. 102).

Je früher und langfristiger Personen unter belastenden Umständen leben, desto nachhaltiger sind die begleitenden Angst- und Ohnmachtsgefühle (Zimmermann, 2017a, S. 182). So ist anzunehmen, dass gerade in den ersten drei Lebensjahren eine besondere Vulnerabilität für Extremerfahrungen besteht (Krüger, 2014, S. 43). Als Folge frühkindlicher Traumatisierungen treten neben neurobiologischen Veränderungen vor allem Beeinträchtigungen im Bindungsverhalten auf, welche die gesamte zukünftige Beziehungsfähigkeit der Betroffenen nachhaltig beeinflussen können (Brisch, 2017).

Traumatische Erfahrungen sind zudem durch weitere Risikofaktoren begleitet. Dies können fehlende Peerkontakte, Sucht und psychische Beeinträchtigungen der Eltern, niedriger sozioökonomischer Status, geringe Schulbildung, beengter Wohnraum und Kumulativtraumata sein (Fischer & Riedesser, 2009, S. 160; Fingerle, 2010, S. 122). Während traumatischer Prozesse wirken neben bereits beschriebenen Risikofaktoren zusätzlich auch korrektive und protektive Faktoren, die schwer belastende Erfahrungen teilweise auszugleichen vermögen. Dies sind beispielsweise hilfreiche soziale Beziehungen und stärkende familiäre Umstände. Um die individuellen Gefährdungslagen für Kinder und Jugendliche abschätzen zu können, sind protektive und risikohafte Faktoren miteinander abzuwägen. Vor allem körperliche und sexuelle Gewalthandlungen im Kindesalter können zu weiteren psychiatrischen Erkrankungen im Erwachsenenalter führen. Assoziierte Diagnosen sind beispielsweise Substanzkonsum, Essstörungen, Borderline-Störungen, Immunerkrankungen und Konflikte in

der sexuellen Identitätsfindung (van der Kolk, 2009, S. 579ff.). Huber fasst zusammen, dass traumatische Erfahrungen in Kindheit und Jugend wie Verwahrlosung, Vernachlässigung sowie seelische und sexuelle Gewalterfahrungen »mehr als 80 Prozent aller Persönlichkeitsstörungsdiagnosen« (Huber, 2012a, S. 118) erklären.

2.5.2 Folgen für die Beziehungsgestaltung

Die frühen sicheren Bindungsmuster unterstützen Kleinkinder darin, sich selbst und ihren Emotionen sowie anderen Menschen zu vertrauen und bei Problemlagen um Hilfe bitten zu können. Kleinkinder sind mit einem Vokabular ausgestattet, um das zu benennen, was sie fühlen und brauchen. Erleben sicher gebundene Kinder traumatische Erfahrungen, kann die Gegenwart von Bezugspersonen bei der Verarbeitung unterstützen. Sind Bezugspersonen hingegen selbst Verursacher*innen der Belastungserfahrung, können die Erregungen unmöglich reguliert werden (van der Kolk, 2009, S. 575). Die Fähigkeit, das Geschehene zu verarbeiten, zu kategorisieren und zu integrieren, kann dann nach Belastungserfahrungen nicht ausreichend angewendet werden. Emotionen, Kognitionen und Affekte bestehen ohne Verbindung zueinander, was nicht selten zu Dissoziationen führt. Sowohl wenn die Bezugspersonen Auslöser des traumatischen Stresses sind, aber auch wenn sie nicht deren Ursache, aber emotional abwesend und vernachlässigend sind, hat dies enormen Einfluss auf die betroffenen Kinder. Die Umwelt und die anderen Menschen können nicht als unterstützendes Hilfesystem gesehen werden, da das Regulieren der eigenen Emotionen aus sich selbst heraus nicht gelingt. Angstgefühle und Aggressionen gegen sich selbst und andere können die Folge sein, ebenso der Wunsch, durch jemand anderen versorgt zu werden. Durch die Abspaltung und das »Nicht-mehr-wahrnehmen-Können« eigener Emotionen und Kognitionen wird jede spätere Erinnerung (Trigger) potenziell erneut als traumatisch erlebt (ebd., S. 576).

Eigene Wünsche können nicht verbal thematisiert werden, sondern werden direkt ausagiert und mit dem Verhalten gezeigt (Streeck-Fischer, 2014). Traumatische Erfahrungen werden nicht ohne Grund von den aktuellen Beziehungspersonen oftmals als sehr herausfordernd beschrieben (Zimmermann, 2016, S. 61). Erwachsene Menschen werden von beziehungstraumatisieren Kindern häufig als potenzielle Täter*innen wahrgenommen.

nommen, alles Neue als bedrohlich (van der Kolk, 2009, S. 578). Komplex traumatisierte Kinder verharren in der Erwartung, dass jederzeit erneut belastende Ereignisse auftreten können, was sich in einer erhöhten Stressbelastung zeigt. Der Glaube, dass Beziehungen schützend sein können, ist verloren gegangen. So können Erregungszustände mit erhöhter Adrenalinausschüttung begründet werden, wodurch ein schnelleres Reagieren-Können im Ernstfall möglich wird (Baierl, 2014, S. 80). Ein Ablegen dieser Verhaltens- und Erlebensmuster kann erst gelingen, wenn das Etablieren eines dauerhaft sicheren Ortes vollzogen ist. Traumatisierte Kinder werden auf der Suche nach einem solchen Zustand unterstützt, indem ihre subjektiven Wirklichkeiten als sinnhaft gewürdigt und ihre Verhaltensweisen als lebensrettende Funktionen anerkannt werden.

Im Kontext langfristig traumatischer Interaktionsmuster sind es oftmals die Bezugspersonen selbst, welche die traumatisierenden Erfahrungen einbringen und damit ihre Schutz- und Erziehungsfunktion nicht angemessen ausfüllen. Da die Kinder nicht auf die Beziehungen und die Schutzfunktion der primären Bezugsperson verzichten können, kommt es zu Spaltungen (Zimmermann, 2015a, S. 52). Diese innerpsychisch ablaufenden Prozesse sind notwendig, um die guten Objekte zu schützen und zu behalten (s. 2.3). Da diese Bezugspersonen einerseits stabilisierend, aber andererseits auch verletzend sind, kann die Beziehung zu ihnen nicht als integriert erlebt werden. Die zu einer Kindesentwicklung dazugehörigen Trennungs- und Autonomiekonflikte werden in diesen Fällen als höchst bedrohlich erlebt.¹⁶

Um Kinder und Jugendliche zu ermächtigen, das ihnen Widerfahrene zu verarbeiten, können sie dabei unterstützt werden, das Unaussprechliche aussprechbar zu machen. Alle gesprächsanregenden Methoden, wie der Einsatz von verschiedenen Medien, künstlerische und körpertherapeutische Ausdrucksformen und Ansätze, verstärken die Versprachlichung von Erfahrungen. Kinder und Jugendliche ermächtigen sich selbst, indem sie die eigene Handlungsfähigkeit (wieder-)erleben (Baierl, 2014, S. 101). Eine etablierte Methode ist die Biografiearbeit, die betroffenen Kindern helfen kann, die zum eigenen Leben zugehörigen Muster und Dynamiken aus der Vergangenheit und der Gegenwart besser zu verstehen. Die Lebens-

¹⁶ Traumatherapeutische Konzepte setzen in diesen Fällen zunächst mit Realisierungsverfahren, Rekonstruktions- und Ermächtigungsstrategien sowie Bewältigungsmechanismen an (Baierl, 2014, S. 101).

geschichte wird aus eigener Perspektive erzählt. Nachfragen unterstützen das Sprechen über die Erinnerungen (ebd.). Die pädagogisch Handelnden geraten im Kontext der Betrachtung von kindlichen Traumareaktionsmustern und deren Folgen für Beziehungen in den Fokus. Die Beziehungsqualitäten zu den primären Bezugspersonen spielen eine übergeordnete Rolle (Finger-Trescher, 2004, S. 130).

»In general, childhood traumatic experiences contribute to a schematization of the world, especially of security, safety, risk, injury, protection, and intervention. The importance of traumatic memories lies in their role in shaping expectations of the recurrent threat, of failure of protective intervention, and/or of helplessness, which governs the child's emotional life and behaviour« (Pynoos et al., 2007, S. 350).

Traumatisierte Kinder und Jugendliche tragen unbewusst oftmals negative Erwartungen an die sie begleitenden pädagogischen Fachkräfte, beispielsweise Grundschullehrer*innen, heran. Traumatische Erfahrungen aus der Kindheit haben sie lernen lassen, dass Beziehungen zu Erwachsenen von Gewalt und Unsicherheit geprägt sein können. Für Lehrkräfte ist ausgehend von diesen Erkenntnissen eine hohe Bereitschaft gefordert, sich mit den unbewussten Anfragen der Schüler*innen und eigenen Umgangsweisen damit reflexiv auseinanderzusetzen.

2.5.3 Auswirkungen im schulischen Bereich

In der Sonder- und Heilpädagogik ist schon seit den 1980er Jahren davon ausgegangen worden, dass die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten von Kindern in traumatischen Erfahrungen liegen können (Ding, 2013, S. 57). Es gilt als empirisch gesichert, dass psychische Traumatisierungen erheblichen Einfluss auf alle Bereiche der kindlichen Entwicklung, so auch auf das Lern- und Sozialverhalten haben, welches sich vordergründig in der Institution Schule abbilden lässt. Traumatisierte Kinder und Jugendliche zeigen oftmals Anzeichen von Übererregung, da sie überall erneut bedrohliche Situationen erwarten. Die Gegenwart wird mit Erlebnissen aus der Vergangenheit und Perspektiven auf die Zukunft vermischt, was stressbedingt zu Rückzug und zur Erwartung neuer Enttäuschungen führt. Lernen funktioniert in Primarstufenkontexten oftmals über kog-

nitive Stimulation/Dissonanzen (ebd., S. 58). Traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann es schwerfallen, sich auf die durch Unsicherheit geprägten, hypothetischen Anlagen von Lernprozessen einzulassen. »Aus Angst vor Verletzlichkeit kommt es zur Abwehr, sich mit neuen Themen, Aktivitäten, Tatsachen, Handlungen oder Vorahnungen zu beschäftigen« (ebd., S. 59).

Innerhalb der psychoanalytischen Perspektive (s. 2.3) ist die Zerstörung der Repräsentationsfähigkeit als traumabezogene Folge benannt worden. Dies kann sich in Dissoziationen äußern, die als Spaltungen der Persönlichkeit verstanden werden können (Müller, 2020, S. 28). Der Begriff der Dissoziation wird interdisziplinär unterschiedlich verwendet, wenngleich als übergreifendes Merkmal der psychische Schutz- und Abwehrmechanismus beschrieben wird. Dissozierte Kinder werden als »neben sich stehend«, »abwesend« oder »weggetreten« wahrgenommen.

»Es ist möglich, dass Emotionen von Erinnerungen abgespalten sind und an Stellen auftauchen, zu denen sie anscheinend gar nicht gehören. Das kann sich so äußern, dass von einer belastenden Situation auffällig kühl und emotionslos berichtet wird. Die eigentlich dazugehörigen Emotionen sind abgespalten und tauchen dann möglicherweise an anderer Stelle auf, an der sie gar nicht zugeordnet werden können« (ebd., S. 29).

Traumatische Erfahrungen können einerseits abgespalten werden, sodass die Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen als voneinander abgetrennt erlebt werden. Andererseits können diese nicht symbolisierten Erfahrungen somatisiert, also körperlich ausagiert werden (Müller, 2020, S. 30). Da traumatische Erfahrungen die gesamte somatische Persönlichkeit betreffen, sind in der Konsequenz auch Beeinträchtigungen in der Lernfähigkeit und -bereitschaft zu erwarten (Jäckle, 2017, S. 436). Folgen sind beispielsweise leidende Konzentrationsfähigkeit, Schwierigkeit der Planbarkeit von Arbeitsschritten und Strukturierung von Lernprozessen und erschwerte Gedächtnisleistungen (Möhrlein & Hoffart, 2014, S. 92; Ding, 2013, S. 56). Die Konzentration auf Wissenszuwachs und Unterricht ist kaum möglich, beteiligte Lehrkräfte reagieren auf die als störend empfundenen Verhaltensweisen oftmals mit einer Infragestellung der Regelbeschulung für die betroffenen Schüler*innen (Fickler-Stang, 2019, S. 52). Traumatisierte Kinder sind häufig nicht in der Lage eigene kognitive Lernprozesse zu gestalten, die sozialen Kompetenzen können beeinträchtigt sein und eine

unzureichende und herausfordernde Selbstregulation führt zu weiterem Stress (Weiß, 2022, S. 18).

Diese traumabedingten Schwierigkeiten zeigen sich dann im »Nicht-Aushalten-Können« von Lernprozessen, was grundlegend mit Unsicherheit verbunden sind. Diese Unsicherheit überträgt sich als Hilflosigkeit auf die beteiligten Lehrkräfte und damit auch auf die Beziehungsgestaltungsprozesse (Ding, 2014, S. 166ff.). Um Lernprozesse für vulnerable Kinder zu ermöglichen, ist ein kognitives Verständnis der Initiierung von Lernprozessen um entwicklungspsychologische, soziologische, pädagogische und machtkritische Aspekte zu erweitern. Auch können didaktische Umgangsweisen mit potenziell traumatisierenden Themen Ausgrenzungsmechanismen in der Schule entgegenwirken.

2.6 (Trauma-)Pädagogischer Zugang

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Prävention und Intervention schwer belasteter Kinder und Jugendlicher wird vornehmlich durch die (kritische) Sonderpädagogik, die akademische Psychologie, die klinische Psychiatrie sowie die Neurowissenschaften als Leitdisziplinen bestimmt. Doch gerade die Bindungs- und Resilienzforschung zeigt mit empirischen Ergebnissen auf, dass die sehr frühe Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern im ersten Lebensjahr relevant ist und bei anhaltenden Vernachlässigungs- und Gewalterfahrungen von langfristigen Folgen auszugehen ist (Blaustein & Kinniburgh, 2019). Traumatische Erfahrungen werden nicht nur in pädagogischen Settings reinszeniert, sondern in den institutionellen Rahmenbedingungen und in aktuellen pädagogischen Beziehungen aktualisiert (Zimmermann, 2016, S. 45) (s. 2.4). Es ist genau diese Dimension der traumaspezifischen Ausprägung zwischenmenschlicher Ebenen, die in psychologischen/psychiatrischen Zugängen zu Traumatisierung (s. 2.2) fehlt (ebd., S. 46).

Es gibt nur wenige empirische Arbeiten (s. 3.4), welche die Rahmenkonzeption eines sequenziellen Traumatisierungsverständnisses und die Grundideen der Psychoanalytischen Pädagogik (s. 2.3) einbeziehen und beispielsweise die daraus resultierenden Beziehungsanfragen für Lehrkräfte problematisieren (Müller, 2020, S. 5). Hier kann ein theoretisch-empirisches wie auch praktisches Desiderat im Kontext der pädagogischen Perspektive auf Traumatisierung formuliert werden (Zimmer-

mann, 2016, S. 47), welchem sich Vertreter*innen der Traumapädagogik widmen.

Es sind die reformpädagogischen Ansätze des 20. Jahrhunderts, in denen die Wurzeln der Traumapädagogik zu verzeichnen sind (Bausum et al., 2013, S. 7). Über die Auseinandersetzung mit den Praktiken der Heimerziehung in den 1960er Jahren sowie die pädagogische Fokussierung von Ursachen sexualisierter, psychischer und häuslicher Gewalt an Kindern und Jugendlichen mit Beginn der 1970er Jahre ist die Entwicklung der Psychotraumatherapie im deutschsprachigen Raum in den beginnenden 1980er Jahren zu begründen (ebd.). Das Übertragen der Erkenntnisse aus psychotraumatologischer Perspektive auf pädagogische Settings kann als Legitimation für die Gründung der Disziplin der Traumapädagogik gelten. In den letzten 20 Jahren etablierte sich diese Strömung innerhalb pädagogischer Auseinandersetzungen, die aus der Fachberatung für erwachsene Betroffene von traumatischen Lebensereignissen entstand. Die Disziplin der Traumapädagogik nutzt unter anderem Erkenntnisse aus der Traumaforschung, Gehirnforschung, Neurobiologie und Traumatherapie, um die eigenen Grundlagen zu bestimmen (Neudecker, 2015, S. 76). Große Schnittmengen gibt es zur Psychoanalytischen Pädagogik, die sich zum Teil mit der gleichen Klientel wie die Traumapädagogik, den sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen, befasst.¹⁷ Die Disziplinen eint, dass Erkenntnisse für pädagogische Praktiker*innen nutzbar gemacht werden sollen, um die Arbeit mit der spezifischen Betroffenengruppe zu unterstützen. So zeigen beispielsweise die Erkenntnisse aus der Psychotraumatologie und Hirnforschung auf, dass die Folgen psychischer Traumatisierungen die Entwicklungsprozesse und die Verhaltensweisen von Kindern maßgeblich beeinflussen. Konventionellere pädagogische Maßnahmen, die als Sanktionen auf grenzüberschreitendes oder vermeintlich störendes Verhalten angewendet werden, entsprächen kaum den Entwicklungsbedarfen traumatisierter Kinder und Jugendlicher (ebd., S. 77). Diese sind nicht nur wirkungslos, sondern können zu erneuten Traumatisierungen führen. Statt dessen kann die Integration von Erkenntnissen aus der Psychotraumatologie wie die »Bedeutung von traumatischen Auslösereizen, dissoziativen

¹⁷ Die Anfänge Psychoanalytischer Pädagogik sind auf die 1920er Jahre zu terminieren. Die Machtübernahme der Nationalsozialist*innen führte zu einer Emigration der überwiegend deutschsprachigen Vertreter*innen und damit zu einem jahrelangen Erliegen der nationalen Auseinandersetzungen (Zimmermann, 2017c, S. 59).

Phänomenen, die Einschränkung bestimmter Ich-Funktionen als Ausdruck von Traumafolgestörungen « (ebd., S. 78) für angemessenes pädagogisches Handeln Berücksichtigung finden. Es sind die durch Flucht und Verfolgung geprägten Kinder und Jugendlichen, die in den 1990er Jahren ein Nachdenken über den pädagogischen Umgang mit eben jenen Betroffenen in den Bildungsinstitutionen anstießen. Die daraus zwingend resultierende Anerkennung der Sinnhaftigkeit kindlicher Verhaltensweisen aufgrund belastender Umstände bildet eine der traumapädagogischen Grundhaltungen. Dass diese erstmals neben einer psychotherapeutischen Begleitung belasteter Kinder und Jugendlicher auch in weiteren pädagogischen Settings wie der Schule (Möhrlein & Hoffart, 2014) ihren Anklang fand, führte zur Etablierung der Disziplin der »Traumapädagogik« (Weiß & Kühn, 2022). Traumapädagogik ist demnach nicht aus einer universitären erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin entstanden, sondern hat sich durch das Engagement von Praktiker*innen im Umgang mit hochbelasteten Kindern und Jugendlichen entwickelt (Zimmermann, 2017c, S. 57). Es ist der Alltag der Heranwachsenden selbst, in dem die Förderung einer innerpsychischen und sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen stattfinden soll.

»Die junge Fachrichtung Traumapädagogik wurde für verschiedene Arbeitsfelder entwickelt, in denen traumatisierte Kinder und Jugendliche begleitet, unterrichtet und unterstützt werden. Sie ist in der Praxis und aus der Praxis heraus unter reflexiver Auseinandersetzung mit pädagogischen Leitgedanken entstanden. Traumapädagogik orientiert sich an den Grundannahmen und Intentionen einer emanzipatorischen Pädagogik, die sich den Zielen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität [...] verpflichtet hat« (Weiß, 2017, S. 636).

Je nach theoretischen Bezugssystemen und pädagogischen Anwendungsfeldern lassen sich diverse Verständniszugänge in der Traumapädagogik ausdifferenzieren, wodurch keine einheitliche Verortung der Traumapädagogik im wissenschaftlichen Diskurs möglich ist (Weiß, 2013b). Traumapädagogik kann als inklusiver Ansatz verstanden werden, der sich der Stabilisierung und Förderung traumatisierter Kinder und Jugendlicher widmet. Das Schaffen von »sicheren Orten« mit dem Ziel der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe ist Grundpfeiler dieser Disziplin (Bausum et al., 2013, S. 8). Die theoretische Grundlage der Traumapädagogik stützt sich in Teilen auf die frühen Konzepte bedeutender Psychoanalytiker*in-

nen wie Aichhorn, Bettelheim, Redl und Anna Freud, die sich ebenso mit den Bedarfen traumatisierter Kinder und Jugendlicher auseinandersetzten. Die psychoanalytisch-pädagogischen Konzepte wie das »szenische Verstehen« (Lorenzer, 1985), der »fördernde Dialog« (Leber, 1988) sowie die psychodynamischen Konzepte von »Containment«, »Übertragung/Gegenübertragung« und »Mentalisierung«¹⁸ prägen die Theorie der Traumapädagogik. Das Unbewusste wird zur Grundlage des Verstehens der Beziehungsanfragen und -ablehnungen hochbelasteter Kinder und Jugendlicher (Zimmermann, 2017c, S. 59).

Zimmermann (2017c) fasst diese diversen Zugänge in drei Leitgedanken zusammen, welche die Erfahrungen der Implementierung aus der stationären Jugendhilfe und anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern letztlich auf die Institution Schule übertragen und was als Grundlage der vorliegenden Arbeit verstanden werden kann.

(1) »Pädagogik des (äußereren) sicheren Ortes«

Transparente Beziehungen bilden die Grundlage für die Förderung der psychischen und sozialen Entwicklung traumatisierter Schüler*innen. Erst wenn diese verlässlich und einschätzbar sind, kann eine »Pädagogik des (äußereren) sicheren Ortes« etabliert werden (ebd., S. 58). Damit Schule für traumatisierte Schüler*innen ein »sicherer Ort« werden kann, muss die direkte und indirekte Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte am traumatischen Prozess im Sinne des sequenziellen Traumatisierungsverständnisses (s. 2.4) anerkannt werden. Um Kindern und Jugendlichen innerpsychische und soziale Integration zu erleichtern, können sie darin unterstützt werden, die eigenen Stärken und Fähigkeiten wiederzuentdecken (ebd., S. 68). Dies gelingt, wenn sich die Betroffenen als Teil einer Gemeinschaft

¹⁸ Die Fähigkeit zu mentalisieren kann als Voraussetzung für die Integration von Affekten und Kognition oder auch als Fähigkeit der Abgrenzung von innerer und äußerer Welt verstanden werden (Hipp, 2014, S. 18). Mentalisieren kann auch als Prozess beschrieben werden, »durch den ein Individuum eigenen und fremden Verhaltensweisen implizit und explizit Bedeutung zuschreibt, und zwar bezogen auf intentionale mentale Zustände wie persönliche Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Überzeugungen und andere Beweggründe« (ebd., S. 19). Ist die Mentalisierungsfähigkeit gut ausgebildet, können Eigenschaften und Fähigkeiten wie Aufgewecktheit, Reflektiertheit, Perspektivübernahme und Empathie besonders gut entwickelt werden. Der subjektive Stress kann besser reguliert werden und das Verhalten anderer Menschen ist nachvollziehbar.

wahrnehmen und erleben können, die durch zuverlässige und verfügbare erwachsene Beziehungspersonen ausgestaltetet wird (ebd.). Diese Erfahrungen können als haltgebend verinnerlicht und korrigierend gegenüber vergangenen, unzuverlässigen und übergriffigen Beziehungen gewertet werden (Kühn, 2013b). Dazu gehört auch ein angemessener Umgang mit Trennungen oder Verlusterfahrungen, der zunächst ein transparentes und verlässliches Handeln einfordert. Damit auch Lehrkräfte selbst die stetige Ermöglichung von Beziehungsräumen einrichten können, benötigen sie selbst- und fallverstehende Elemente des Austauschs mit Kolleg*innen. Einschlägige Fort- und Weiterbildungsangebote können dabei unterstützen, sichere Orte im Kontext der Minimierung von Verlusterfahrungen zu ermöglichen.

(2) »Pädagogik der Selbstbemächtigung«

Den Bedarfen von traumatisierten Schüler*innen konsequent Priorität in pädagogischen Überlegungen einzuräumen, reduziert die Schaffung erneuter Stresssituationen ohnehin belasteter Kinder. Damit sich diese als eigene Gestalter*innen und Akteur*innen ihrer Lebenswelten verstehen können, ist die »Pädagogik der Selbstbemächtigung« zentraler Leitgedanke der Traumapädagogik. Traumatisierte Kinder und Jugendliche sollen zunächst auf einer individuellen Ebene gestärkt werden, um sich von den Ohnmachtsgefühlen und -erfahrungen zu distanzieren (Weiß, 2013a). Diese Ohnmachtserfahrungen müssen nicht zwingend abgeschlossen sein, sondern können sich noch immer wiederholen. Die Beziehungsgestaltung zu den schulischen Bezugspersonen ist von grundlegender Bedeutung dafür, dass Selbstbemächtigung mit der Wiederherstellung von Würde gelingen kann (Zimmermann, 2017c, S. 72). Im Kontakt mit anderen und mit deren Unterstützung kann es gelingen, inneren Zwängen zu begegnen und Visionen für das eigene, zukünftige Leben zu entwickeln. Kritisch zu betrachten sind daher pädagogische Konzepte und Programme, die zu stark partizipative und selbstbemächtigende Anteile als Grundlage verwenden, die oftmals zu hohe Ansprüche an traumatisierte Schüler*innen stellen. Eine traumapädagogische Betrachtung nimmt hier die an die Kinder gestellten Herausforderungen in den Blick und versucht, durch gelingende Beziehungsgestaltung emotionale und soziale Bindung mit den Schüler*innen zu entwickeln, damit selbstbemächtigende Methoden anschließend auch für traumatisierte Kinder wahrnehmbar sind (ebd., S. 73). Neben

diesen pädagogischen und entwicklungsförderlichen Überlegungen ist die Pädagogik der Selbstbemächtigung auch als eine politische Pädagogik zu verstehen (Weiß, 2016a, S. 95). Die äußeren Lebensumstände von Kindern, wie beispielsweise soziale Ausgrenzungs- und Ohnmachtserfahrungen sind nicht zu ignorieren, sondern deren kumulatives Potenzial erneuter Verletzungen ist bewusst wahrzunehmen.

(3) »Pädagogik des guten Grunds«

Die Forderung nach einer bewussten gesellschaftlichen Positionierung gegen die Bedingungen diverser Gewalt- und Ausschlusserfahrungen von Kindern und Jugendlichen kann um die notwendige Reflexion eigener Lebenslagen pädagogisch Handelnder ergänzt werden. Die Übertragung subjektlogischer Verstehenszugänge (Bettelheim, 1967 [1950]) auf pädagogisches Alltagshandeln wird in der Traumapädagogik als »Pädagogik des guten Grunds« verhandelt (Zimmermann, 2017c, S. 58). Deutungen von Verhaltensweisen von Schüler*innen basieren auf der Wahrnehmung der Hintergründe traumatischen Erlebens. »Im Mittelpunkt steht die Überzeugung, dass das Verhalten des Kindes vor dem Hintergrund seiner lebensgeschichtlichen Erfahrung *und* seiner inneren Welt stets sinnhaft ist« (ebd., S. 75, Hervorh. i. O.). Nehmen Lehrkräfte diese Haltung ein, ist auch unangepasstes oder verweigerndes Verhalten von Schüler*innen im Zusammenspiel mit der äußeren Erfahrung und der inneren Welt der Betroffenen nachvollziehbar. Mit dem Einnehmen dieser traumapädagogischen, auf Verstehen fokussierten Grundhaltung können spezifische Verhaltensweisen von Schüler*innen erweiterte Deutungsmöglichkeiten erfahren. Beispielsweise kann ein mehrfaches Nachfragen nach ein und derselben Aufgabenstellung in Ängsten begründet sein, etwas falsch zu machen, oder aber dem Bedürfnis nach Nähe zur Lehrkraft, die aufgrund des Hilfebedarfs entsteht, nachkommen. Dies ist dann primär als Beziehungsanfrage und weniger als Provokation gegenüber den Lehrkräften zu deuten. Es stellt für diese eine große Herausforderung dar, Beziehungsanfragen einzelner Schüler*innen im Lerngruppenkontext angemessen zu begegnen. Die traumabezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster wirken auch auf Klassenebene, was einen individuellen Umgang erschweren kann (ebd., S. 76). Anders als in Kleingruppen ist die Integration von subjektlogischen Aspekten in Klassengrößen von bis zu 30 Schüler*innen nur schwer möglich. Ein Umgang mit sehr auffälligen Schüler*innen fokussiert nicht selten Straf- und Zwangs-

maßnahmen, um eine Verhaltensänderung zu bewirken. Traumatisierte Schüler*innen verweisen mit ihren Verhaltensweisen auf die innere Welt, die sich durch Sanktionieren wie Ausschluss aus der Klassengemeinschaft nicht ändert. Auf der Grundlage subjektlogischer Haltungen können für Gruppen verbindlich geltende Regeln hinterfragt und individuell angewendet werden. Zimmermann verweist auf einen »transparenten Umgang mit unterschiedlichen Voraussetzungen« (ebd., S. 77) bei der Inklusion traumatisierter Schüler*innen. Die Überlegungen zu einer »Pädagogik des guten Grunds« beinhaltet noch eine weitere Dimension, die für eine traumasensible Professionalisierung von Lehrkräften überaus sinnvoll erscheint. So ist auch das Verhalten von pädagogischen Fachkräften aus einem Zusammenspiel biografisch-individueller Bedingungen und aktueller äußerer Belastungen zu verstehen. Auch Lehrkräfte selbst besitzen gute Gründe, die für spezifische Umgangs- und Verhaltensweisen grundlegend sind, und ein Verstehen begünstigen. Anders als bei Schüler*innen, die Schule als Erfahrungs- und Weiterentwicklungsraum nutzen sollen, ist der Ort für die Bearbeitung eigener Krisen und Verletzungen von Lehrkräften ein außerschulischer.

Für eine Implementierung traumapädagogischer Konzepte in Regelschulen sind weitere Herausforderungen zu benennen. Es ist der doppelte Handlungsauftrag (s. 3.1) zwischen Erziehungsaufgaben und Erfüllung von Bildungsstandards, der zu einer ambivalenten Gefühlslage bei pädagogischen Fachkräften führt (Zimmermann, 2017c, S. 62). Weitere schulstrukturelle Widersprüche zeigen sich im Kontext inklusiver Schulentwicklung und den durchzusetzenden Selektionsfunktionen für den Erhalt des gegliederten Schulsystems (ebd., S. 63).

Ausgehend von den beschriebenen kindlichen Reaktionsmustern (s. 2.5) sind es sichere Bindungserfahrungen, die Kinder und Jugendliche mit seelischen Verletzungen brauchen. Wenn diese Bedürfnisse nicht in den primären Bezugssystemen eingelöst werden können, kann Schule als korrigierender Raum dienen (Fath, 2017, S. 423). Dort können Schüler*innen Bestätigung erfahren und in ihrem Handeln bestärkt werden. Der Klassenverband als Peergroup kann das Gefühl der Zugehörigkeit stärken und soziales Lernen fördern. Traumapädagogisches Arbeiten lässt sich konzeptiell entwickeln und in Schule systematisch umsetzen (ebd., S. 430). Allen Faktoren voran steht das Schaffen von Orten, die sich durch Merkmale von subjektiver Sicherheit für die Schüler*innen auszeichnen. Zentral und

grundlegend für die sich anschließenden Lernprozesse ist die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen. Ausgehend von den traumapädagogischen Überlegungen ist ein Diskurs um die traumasensible Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsfelder entstanden. In diesem wird der Wirkungsraum pädagogisch Handelnder für die individuelle Traumabewältigung beschrieben (Kühn, 2013b, S. 28). Damit beispielsweise Lehrkräfte traumatisierte Schüler*innen im Schulkontext stabilisierend und intervenierend unterstützen können, benötigen sie psychotraumatologische Grundkenntnisse und eine Auseinandersetzung mit spezifischen traumabezogenen Inhalten in ihrer akademischen Grundbildung (Möhrlen & Hoffart, 2014). Der pädagogische Zugang zu Traumatisierung kann eine inhaltliche Grundlage für das Einbinden traumapädagogischer Überlegungen in pädagogischen Handlungsfeldern liefern.

Ein pädagogisches Traumatisierungsverständnis stellt die innerpsychischen Beziehungsbeeinträchtigungen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu sich selbst und anderen in den Mittelpunkt. Dies wird legitimiert, indem aufgezeigt wird, wie das »medizinisch-pathologisierende« Verständnis von Traumatisierung die sozialen Umstände der Akteur*innen vernachlässigen würde (Zimmermann, 2015a, S. 50). Kinder und Jugendliche, die über Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen traumatisiert sind, nehmen neue Beziehungen oft als angsteinflößend, bedrohlich und unzuverlässig wahr (Zimmermann, 2017b, S. 95). In neuen Interaktionspartner*innen wie beispielsweise Lehrkräften werden Aspekte früherer Beziehungspersonen erkannt. Dies kann zu einem erneut traumatischen Erleben und daraus resultierenden Abwehrmechanismen führen (s. 2.5.2). Die Schule wird damit selbst zum Risikofaktor für bereits belastete Kinder. Institutionsspezifische Selektionsfaktoren, Leistungsbewertungen sowie unzureichende Kooperation mit den Eltern und weiteren Bezugspersonen beeinträchtigen eine ganzheitliche, bedürfnisorientierte Entwicklung der Kinder (Hehmsoth, 2017, S. 68). Die Pädagogik selbst, charakterisiert durch die Auseinandersetzung mit den Beziehungsaspekten zwischen Kindern und Erwachsenen, hält Potenziale für traumapädagogische Überlegungen bereit (Zimmermann, 2016, S. 48). Das pädagogische Konstrukt der Beziehung unterliegt gewissen Vorannahmen und diskursiven Be trachtungsweisen, die vor allem für die Zielgruppe der seelisch verletzten Kinder und Jugendlichen offengelegt werden dürfen. Es sind generationale Unterschiede (Heinzel, 2012), Macht- und Abhängigkeitskonstellationen (Prengel, 2013) sowie das Unterstützen der Ausbildung innerer Autono-

mie in Bildungsprozessen (Zimmermann, 2016), die anerkennende Pädagogik reflektiert und als Bedingungsfelder anerkennt. Damit wird ein Gegenentwurf zur konfrontativen Pädagogik entwickelt, die sich der Mittel von Beschämung und Bestrafung bedient, um gewünschte Verhaltensänderungen der oftmals herausfordernden Schüler*innen zu bewirken (ebd., S. 52). Die Psychoanalytische Pädagogik kann als wesentliche Rahmung verstanden werden, um einen pädagogischen Entwurf der Betrachtung von Traumatisierung zu entwickeln, »da sie sich wie keine andere pädagogische Teildisziplin über >differenziertes und sorgfältiges Nachdenken über Beziehungsprozesse< [...] definiert. Sie beschäftigt sich mit der Analyse von emotionaler und sozialer Verbundenheit unter Einbezug unbewusster Anteile der inneren Welt wie auch des Interaktionsgeschehens« (ebd., S. 53). Traumatisierung wird aus einer pädagogischen Perspektive heraus nicht als »Störung« oder personale Eigenschaft beschrieben, sondern als massive und wirkmächtige Beeinträchtigung von aktuellen, zwischenmenschlichen Beziehungen (ebd., S. 65). Für Pädagog*innen bedeutet dies, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, die eigenen Ressourcen zu aktivieren und auszubauen, individuelle, psychische und soziale Stabilisierung zu forcieren, einen angstfreien (Lern-)Raum zu etablieren und spezifische Förderziele wie Selbstfürsorge, Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, Bedürfniswahrnehmung, Selbstbemächtigung und Zukunftsgerichtetetheit herzustellen (Beckrath-Wilking, 2013, S. 268). Die Pädagogik kann so bei der »Verarbeitung der traumatischen Lebenswelt« (Weiß, 2016b, S. 19) unterstützen. Eine Grundlage für die Etablierung dieser vielfältigen Förderfacetten im pädagogischen Alltag ist die von Wertschätzung geprägte Grundhaltung, welche die kindlichen Bewältigungsstrategien als Überlebensleistungen würdigt. Für das Begünstigen von Reflexionsräumen für die Korrektur verzerrter Fremd- und Selbstwahrnehmungen sind psychoedukative Methoden, die Vermittlung von hilfreichem und entlastendem Wissen, zu empfehlen (Beckrath-Wilking, 2013, S. 268). Wesentliche traumapädagogische Grundpfeiler wie das Herstellen äußerer und innerer Sicherheit, Stabilisierung und Psychoedukation können in der Schule als Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe und erneuter korrigierender Erfahrungen etabliert werden. Traumatisierte Schüler*innen werden in erneutem Vertrauensaufbau und Eingehen sozialer Beziehungen gestärkt und erleben sichere, auf Kontinuität beruhende Räume. Eine Übertragung traumapädagogischer und psychotraumatologischer Überlegungen in evaluierbare, pädagogische Konzepte ist noch nicht geleistet bzw. mit Blick auf eine

konsequent pädagogische Traumakonzeption nicht realisierbar. Es wird daher dafür plädiert, fachliche Kompetenzen und Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften in den Fokus zu stellen, die auf die Reflexionsfähigkeit der Beziehungsdynamiken und eine angemessene Auseinandersetzung mit den eigenen Persönlichkeitsanteilen abzielen. Wuttig (2016) macht deutlich, dass spezifische Traumakonzeptionen auch als Herrschaftsstrategien zu verstehen sind und sich daraus spezifische Reflexionsanlässe für Pädagog*innen ableiten lassen. Traumapädagogische Methoden, die eine individualisierende Akteur*innenperspektive einnehmen, fokussieren stark auf einseitig individuelle Faktoren in der Bearbeitung von Traumatisierungen. Pusch (2017) versteht dies als Verantwortungsweitergabe zulasten der Betroffenen, die Aspekte von »blaming the victim« innehalt. »Ein Übersehen von Vulnerabilität und Beziehungs-Angewiesenheit – gepaart mit neoliberalen, individualisierenden und überfordernden Leistungserwartungen in einem Klima gesellschaftlicher Selektion – kann grundsätzlich nicht zu einem >sicheren Ort< führen, wie er als zentrales Element einer traumapädagogischen Praxis gesehen wird« (Pusch, 2017, S. 377). Diese Aspekte müssen vor allem in Ausbildungskontexten reflektiert werden.

Wuttig (2016, S. 35) kritisiert die gängigen subjektivierenden Begriffsvergänge zu »Traumatisierung« hinsichtlich der ihnen innewohnenden Ignoranz hinsichtlich der Eingebundenheit von Menschen in gesellschaftliche Machtverhältnisse. Sie prägt den Begriff der »traumatischen Dimension«, der sich durch die Verbindung von poststrukturalistischer Subjekttheorie und gängigen Traumatheorien ausbildet (Pusch, 2017, S. 368f.). In diesem Diskurs wird Kindheit nicht als autarke, neoliberale und selbstständige Konstruktion verstanden, sondern die gesellschaftlichen Eingebundenheiten und Abhängigkeiten werden in den Blick genommen. Die Risiken der Perspektiven auf Kinder als vermeintlich unabhängige, eigenständige Akteur*innen ihrer Lebenswelten werden benannt und als Ausgangspunkte eines Nachdenkens über traumasensible Arbeit genutzt. Kinder dürfen nicht als »Kompetenzmaschinen« verstanden werden, die allein die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg tragen würden (Foucault, 2004, S. 319, zit. nach Pusch, 2017, S. 371). Daraus ergibt sich eine Rolle für Lehrkräfte, die Voraussetzungen und Umgebungen für das Lernen schaffen und die Schüler*innen als autonome und unabhängige Lernpartner*innen verstehen (Pusch, 2017, S. 371). Aspekte der unauflösbarer Abhängigkeit und Verletzlichkeit von Kindern werden ausgeklammert, ein Umstand, der auch in der akteurszentrierten Kindheitsforschung diskutiert wird.

»Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung mit ihrer starken Akteursperspektive und die Erziehungswissenschaft scheinen Verletzlichkeit als mögliches, oder vielleicht sogar unausweichliches Phänomen von Kindheit heute eher zu meiden und anderen Disziplinen wie der Medizin, der Evolutionstheorie, den Neurowissenschaften oder der Psychologie zu überlassen. So dominierte in erziehungswissenschaftlichen Diskursen einige Jahrzehnte die Perspektive auf die relative Autonomie von Kindern und weniger die auf ihre Abhängigkeit« (Andresen et al., 2015, S. 8).

Dieser stark subjekttheoretischen Perspektive wird mit den »Soma Studies« eine Konzeption gegenübergestellt, welche die Trennung zwischen Subjekt um Umwelt aufhebt (Pusch, 2017, S. 372). Das Subjekt »besteht damit nie aus sich selbst heraus, seine Existenz, sein Bewusstsein, sein Handeln sind kein Eigenständiges« (ebd., S. 373). Für pädagogische Handlungsfelder bedeutet dieser Perspektivwechsel eine Relativierung der Bedeutung individueller Faktoren in Lernprozessen und nimmt »Einflüsse gesellschaftlicher Bedingungen, alltägliche Gewalt gesellschaftlicher Strukturen sowie Vulnerabilität, Abhängigkeit und Begrenztheit des Einzelnen« (ebd., S. 374) stärker in den Blick. Psychiatrisch-klinische Perspektiven auf Traumatisierung werden als »klassenspezifische männlich-weiße, nicht behinderte Perspektive[n]« (Wuttig, 2016, S. 251) bezeichnet. Durch die subjektspezifische, individuelle Klassifizierung von Belastungereignissen werden nach Wuttig wirksame gruppenspezifische Verletzungspotenziale ausgeschlossen: »Schwarze Menschen, people of colour, queers, queers of colour, Frauen, Staatenlose, die allermeisten Menschen, die in den Ländern des Südens leben oder in von Armut bedrohten >Ghettos< der westlichen Welt« (ebd.). Wuttig verweist mit den genannten Dimensionen auf gesellschaftliche und wissenschaftliche Marginalisierungs- und Othering-Prozesse. »Die Annahme, es handele sich bei Traumatisierungen um arbiträre, singuläre, individuelle und individualisierbare Ereignisse, ist demnach nicht nur ein Irrglaube, sondern auch eine Herrschaftsstrategie« (ebd., S. 255).

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt wurde, sind es vornehmlich die Disziplinen der Sonder-, Sozial- und Traumapädagogik, die sich vorrangig auch wissenschaftlich mit den Bedarfen traumatisierter Schüler*innen in schulischen Institutionen auseinandergesetzt haben (Pynoos et al., 2007; Weeber, 2015; Zimmermann, 2016). Innerhalb der grundschulpädagogischen und fachdidaktischen Wissenschaftsdisziplinen sind theoretische und empirische

Desiderate zu benennen, die eine Auseinandersetzung mit traumatisierten Schüler*innen ausklammern, und die in der hier vorliegenden Arbeit zentral werden sollen.

Verhaltensweisen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule können nicht als individuelle, pathologische Eigenschaften, sondern vielmehr als sinnhafte und entwicklungslogische Reaktionen auf existenzbedrohende Lebenswelten beschrieben werden. Die politischen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise das soziale Umfeld, das von Gewalt, Armut und weiteren Entrechtungsdimensionen geprägt sein kann, sowie die gesellschaftspolitischen Bedingungsfelder in Form von Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen sind für traumapädagogische Diskurse zu beachten (Bausum et al., 2013, S. 9).

3 (Traumasensible) Professionalisierung in der Grundschullehrer*innenbildung

Seit den 2000er Jahren, nicht zuletzt durch Veröffentlichungen von Schulvergleichsstudien wie PISA beflogelt, finden in Deutschland lebhafte und intensive Bildungsdiskussionen statt. Die Ausführungen verweisen auf Zusammenhänge von schulischen Bildungserfolgen und spezifischen subjektbezogenen und gesellschaftlich bedingten Faktoren, auf die Fokussierung auf und die Beschreibung von Kompetenzen und Standardisierungsprozessen, welche die Anschlussfähigkeit des erworbenen Wissens gewährleisten sollen, sowie auf Einschätzungen der Effizienz des Systems an sich (Göppel & Hirblinger, 2010b, S. 10).

Schule hat in erster Linie die Aufgabe, den Schüler*innen grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Einem inklusiven Paradigma verpflichtet, sollen sich die initiierten Bildungsprozesse an alle Schüler*innen jeglicher Dimensionen von Heterogenität richten (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 4). Vor allem die Grundschule, auch als Institution der ersten Phase des institutionalisierten Lernens bezeichnet, erfüllt einen eigenen Bildungsauftrag, der durch zum Teil widersprüchliche Anforderungen gekennzeichnet ist (Mammes & Rotter, 2022, S. 7). Einerseits sollen grundlegende Lerninhalte vermittelt, Lernstrategien entwickelt, Kompetenzen erworben und die Persönlichkeiten aller Schüler*innen gebildet werden (Einsiedler, 2014). Grundschullehrkräfte sind demnach für Wissensvermittlung, Sozialisations- und Erziehungsfragen, Diagnostik individueller Lernbedürfnisse und Ausbau individueller Stärken sowie für die Planung und Durchführung eines an den Lebenswelten orientierten, adaptiven Unterrichts zuständig. Die dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechende Beziehungsarbeit ist in Kooperation mit den Eltern und Bezugspersonen zu initiieren. Andererseits müssen Grundschullehrkräfte durch Selektionsentscheidungen die Übergänge in die Sekundarstufe vorbereiten

(Mammes & Rotter, 2022, S. 7). In der Grundschule selbst ist von einer überwiegend unselektierten Schüler*innenschaft auszugehen, wodurch sich die gesellschaftliche Verantwortung gegenüber Inklusion, sozialer Integration und Demokratie verwirklicht sieht (Miller, 2022, S. 25). Diese Ambivalenz zwischen individueller Förderung und Selektion stellt eines der zahlreichen Spannungsfelder der Profession dar (ebd., S. 26). Insbesondere für hochbelastete Schüler*innen ist die Grundschule als inklusionsbemühte Institution vor allem durch die separierenden Systemlogiken wirkmächtig (Herz et al., 2015, S. 8). Wenn Schüler*innen ausschließlich als Kompetenzsubjekte verstanden werden, können individuelle Lernprozesse, wie sie vulnerable Schüler*innen brauchen, kaum eingelöst werden (Jäckle, 2017, S. 437). Schule wird dann zum Risiko für traumatisierte Kinder und Jugendliche.

Um den Herausforderungen zu begegnen, lassen sich Aufgaben ableiten, die eine professionelle pädagogisch-didaktische Unterstützung begünstigen. Jäckle verweist auf diverse Autor*innen und fasst zusammen, dass die Person der Lehrkraft der wichtigste Erziehungsfaktor dabei ist, vulnerable Kinder zu Autonomie und Bindungsfähigkeit zu begleiten (Jäckle, 2017). Sie bezeichnet die Fähigkeiten von Lehrkräften als »verletzungssensibles Handlungswissen« (ebd.): Sie unterstützen Heranwachsende anerkennend und zugewandt dabei, Sicherheit zu erfahren, ins Hier und Jetzt zu kommen, Beziehung auszuhalten und zuzulassen und sich mit inhaltlichen Themen auseinanderzusetzen zu können (ebd., S. 440). Damit sich traumatisierte Kinder in solche Bildungsprozesse begeben können, die zunächst von Fremdheit, Differenz und Krisen geprägt sind, braucht es Erfahrungsräume, in denen gemeinsam geteilte Lebenswelten zugänglich werden (ebd., S. 441). Lehrkräfte unterstützen als präsente Lernbegleiter*innen die Schüler*innen dabei, sich den »persönlich bedeutsamen Bildungserfahrungen reflexiv zu[zu]wenden und Sinnbildungsprozesse als kritisches und stabiles Gegenüber an[zu]stoßen« (ebd., S. 442). Bei der Versorgung traumatisierter Schüler*innen sind Kooperationen der unterschiedlichen Hilfeeinrichtungen notwendig, um eine gefühlte und reale Sicherheit für die Kinder und Jugendlichen einerseits und Handlungssicherheit bei den pädagogischen Fachkräften andererseits einzulösen (Krüger, 2014, S. 53). Die zu beobachtende Entwicklung der schulischen Institutionen hin zur größeren Standardisierung von Bildungsprozessen kann kaum mit den Bedürfnissen der biografisch verletzten, traumatisierten Schüler*innen zusammengedacht werden (Weiß, 2017, S. 648). Die beteiligten Lehrkräfte sind aufgrund der fehlenden

Qualifikation oftmals hilflos und allein mit den Bildungsaufträgen be-
traut ebd., S. 649).

In Kapitel 3 werden ausgehend von der Darstellung der historischen Entwicklungsverläufe der Professionalisierungs- und Diskursdebatten in der Grundschullehrer*innenbildung die zentralen professionstheoretischen Begriffe geklärt (3.1) und die institutionenspezifischen An- und Herausforderungen der Zusammenhänge von Traumatisierung und Grundschule nachgezeichnet (3.2). Durch Verweis auf eine interdisziplinär geführte Diskussion grundschul-, sonder- und psychoanalytisch-pädagogischer Professionalisierungsansätze werden wesentliche Merkmale einer traumasensiblen Grundschulprofessionalisierung ausdifferenziert (3.3). Zum Abschluss des Kapitels werden die wenigen empirischen Arbeiten aufgeführt, die ein solches Professionalisierungsprofil (in Ansätzen) zugrunde legen und die empirische Ausgangslage für die hier vorliegende empirische Untersuchung bilden. Um im Verlauf der Arbeit eine eigene Arbeitsbegrifflichkeit von Professionalisierung für die Begleitung potenziell traumatisierter Kinder und Jugendlicher entwickeln zu können, sollen auf Basis der unterschiedlichen Ansätze von Lehrer*innenprofessionalität, in Anerkennung der Grundschule als Sozialisationsort für traumatisierte Schüler*innen und in Verweis auf empirisch gesicherte Erkenntnisse, eigene konzeptionelle Überlegungen angestrebt werden.

3.1 Lehrer*innenprofessionalität und Professionalisierung

Der Lehrer*innenberuf kann aus unterschiedlichen Professionen und Bezugsdisziplinen heraus Gegenstand theoretischer Auseinandersetzungen werden. Der vorliegende Abschnitt schließt an soziologische und erziehungswissenschaftliche Diskurse an.¹⁹ Strukturveränderungen der Lehrer*innenbildung, ausgehend beispielsweise von der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) und den bereits erwähnten Vergleichsstudien (TIMMS, IGLU und PISA), führten zur Ausformulierung von Kerncurricula und professionsspezifischen Kompetenzen und Standards (Heinzel & Garlichs, 2007). In der Folge entstanden unterschiedliche Modelle, die entweder spezifische Anforderungsprofile und Kompetenzen

¹⁹ Nittel (2000) liefert eine systematische Beschreibung einer professionstheoretischen Positionierung im Kontext Profession, Professionalität, Professionalisierung.

benennen oder pädagogisch-psychologische Fundierungen nutzen, um strukturtheoretische Zusammenhänge zu erklären (Oevermann, 2016). Die unterschiedlichen Zugänge eint, dass die Anwendung der diversen Wissensbereiche nicht per se gelingt, sondern über die Ausbildung reflexiver und hermeneutischer Kompetenzen im Praxisfeld zu professionallem Handeln führt (Heinzel, 2007). Als weitere Grundlage eines pädagogischen Nachdenkens und Forschens zur Professionalität von Lehrkräften gilt die Annahme, dass es spezifische berufsbezogene personale Kompetenzen von Lehrkräften gibt (Bromme, 2014). Diese sind erlernbar und lösen die Ziele universitärer und beruflicher Professionalisierungsprozesse ein (Baumert et al., 2011). Als professionelle Kompetenzen werden dabei Fähigkeiten beschrieben, spezifische Anforderungen in herausfordernden Situationen bewältigen zu können und zu wollen (Weinert, 2001). Die komplexen Aufgaben von Lehrkräften werden in den Schulgesetzen der Länder genauer bestimmt. Im Sinne des Bildungsauftrages vermitteln Pädagog*innen Wissen und fördern zudem die Persönlichkeiten der Schüler*innen (Müller, 2020, S. 67). Aus dem bereits genannten Widerspruch zwischen individueller Förderung und institutioneller Selektionsfunktion ergeben sich weitere Antinomien.

Ein auf Inklusion fokussierter Unterricht passt sich den individuellen Voraussetzungen der Lernenden an und schafft dem individuell-verstehenden Lernen im Sinne eines adaptiven Lehrverständnisses Voraussetzungen und Bedingungen (Lange-Schubert & Seidler, 2022, S. 13). Für einen solchen inklusiven Unterricht benötigt es heterogenitätssensible, kompetent agierende Lehrkräfte (Schmitz et al., 2020). Die Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht ist Gegenstand der Fach- und Bildungswissenschaften wie auch der Fachdidaktiken (KMK, 2008). Bisher sind jedoch die professionellen Kompetenzen für Lehrpersonen von inklusiven Lerngruppen theoretisch nicht einheitlich modelliert worden (Moser, 2019, S. 95).

Professionalität²⁰ als Konstrukt kann als Eigenschaft oder auch spezifische Merkmalsbeschreibung von einer Profession und den damit einhergehenden Tätigkeiten beschrieben werden (Geier, 2016, S. 180). Im

²⁰ Hier ist zwischen dem europäischen und angloamerikanischen Diskursen in der Begriffs- und Berufsgeschichte zu differenzieren (Horn, 2016, S. 154). Die Lehrer*innenbildung in Deutschland war geprägt von den wesentlichen Reformen Tertiarisierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung, die maßgeblichen Einfluss auf das heute

Kontext der Strukturreformen der Lehrer*innenbildung entstanden diverse Diskussionslinien darüber, ob der Grundschullehrer*innenberuf als Profession zu verstehen sei. Im Zuge der Revisionen der Ausbildungsformate hin zu einer wissenschaftlich fundierten Tätigkeit in einem gesellschaftlich relevanten Bereich sowie der lehrenden und erziehenden Berufsanteile sei ein starker Professionsbegriff anzuwenden (ebd., S. 181). Der individuelle Ausbildungsprozess von Noviz*innen im Lehrberuf, das Hochschulstudium, die Praxisphasen, das Referendariat und die dritte Ausbildungsphase der Fort- und Weiterbildungen sind als Professionalisierung zu verstehen (ebd.; Baumert & Kunter, 2006). Darunter fallen auch Prozesse der Optimierung, wie beispielsweise Reflexivität (Reh, 2008) (s. 3.3.3). Die Professionalisierung einer pädagogischen Tätigkeit meint demnach die Entwicklung zu Professionalität im Kontext des beruflichen Handelns (Nittel, 2011, S. 44).

»Professionalisierung verweist dementsprechend einerseits auf die Profession als Ganze (Professionwerdung), andererseits auf die Prozesse der Entwicklung von Professionalität. Professionalität schließlich ist an Praxis gebunden und beschreibt eine spezifische Qualität des beruflichen Handelns, während Professionalismus das damit verbundene Selbstverständnis bezeichnet« (Horn, 2016, S. 156).

In der Bildungs- und Professionalisierungsdebatte bestimmen insbesondere drei Ansätze die Zusammenhänge zwischen Profession und Professionalisierung (Nittel, 2011; Terhart, 2011). In diesen drei Ansätzen werden die Verhältnisse zwischen universitärer, kompetenzorientierter Ausrichtung (traumaspezifisches Wissen; s. 3.3.1), den für die professionelle Handlungspraxis notwendigen Fähigkeiten (traumaspezifisches Handeln; s. 3.3.2) sowie dem Vermögen, die situativen und interaktiv hergestellten Prozesse auf Grundlage der eigenen Anteile zu hinterfragen (traumaspezifische Reflexion; s. 3.3.3) (Lorenz & Schwarz, 2014, S. 414), bestimmt.

In aktuellen bildungspolitischen Diskussionen werden mit dem Begriff der Professionalität von Lehrer*innen vielfältige Dimensionen beschrieben. Neben spezifischen Kompetenzen und deren Einfluss auf die Lern- und Bildungsgeschichten von Schüler*innen sind es auch organisa-

bestehende Professionsverständnis haben. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf den kontinentaleuropäischen Diskurs einschlägiger Autor*innen.

torische Fertig- und Fähigkeiten, die die Qualität von Unterricht beeinflussen (Pietsch, 2010, S. 5). Im Folgenden werden die drei prominentesten Ansätze der Professionalisierungsdebatte in der Lehrer*innenbildung vorgestellt und um den Ansatz der Psychoanalytischen Pädagogik ergänzt.

3.1.1 Kompetenzorientierter Ansatz

Seit Ende der 1990er Jahre ist das Identifizieren von professionellen Kompetenzen von Lehrkräften zentraler Bestandteil sowohl der pädagogisch-psychologischen als auch der fachdidaktischen Forschung (Lange, 2015, S. 82). Der kompetenzorientierte Ansatz²¹ folgt der lerntheoretischen Annahme, dass sich Professionalität durch Aspekte beruflichen Handelns auszeichnet, die beschreib- und erlernbar sind (Niermann, 2016, S. 30). Dabei ist Professionalität ausschließlich als temporärer Zustand verstehbar, der sich durch bewusste kognitive Prozesse und implizite Wissensstrukturen in den individuellen Entwicklungsverläufen auszeichnet. Seit den 1980er Jahren ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Aufbau des Professionswissens von Lehramtsstudierenden bis hin zur Berufstätigkeit nachzuzeichnen (Shulman, 1986).²² Shulmans Modell professionellen Wissens bildet bis heute die Grundlage der Beschreibung von Kompetenz- und Wissensbereichen im kompetenztheoretischen Ansatz (Niermann, 2016, S. 34). Das Wissen von Lehrkräften gilt als zentraler Aspekt einer professionellen Kompetenz, die Ausgangspunkt für die Qualität von Unterricht ist.

Professionelle Kompetenzen bilden hierbei die zentrale Komponente (Baumert et al., 2011). Sie können ausdifferenziert werden als erlernbare Fähig- und Fertigkeiten, die in herausfordernden Situationen erfolgreich bei Problemlösungen eingesetzt werden (Weinert, 2001). Obwohl diese Beschreibung sehr kognitiv ausgerichtet anmutet, sind in entsprechenden

21 Bromme (2014) und Terhart (1991) gelten im deutschsprachigen Raum als wesentliche Begründer und Weiterentwickler des kompetenzorientierten Ansatzes in der Professionsforschung. Besonders in den letzten Jahren gewann der Kompetenzansatz besondere Relevanz in der Forschung zum Handeln von Lehrkräften (vgl. Voss et al., 2015, S. 188).

22 Die Weiterentwicklung der deutschsprachigen Lehrer*innenkognitionsforschung sind bei Bromme (2014), Terhart (1991) und Voss et al. (2015) nachzulesen.

Modellen auch Bereiche wie die der selbstregulativen Fähigkeiten oder der motivationalen Orientierung benannt (Baumert & Kunter, 2006). Das Modell professionalen Handelns nach Baumert und Kunter (ebd.) (COACTIV-Modell) kann als Weiterentwicklung des von Shulman entwickelten Modells des Professionswissens gelten. Es werden die Bereiche pädagogisch-psychologisches (1), fachliches (2) und fachdidaktisches (3) Wissen unterschieden und durch Baumert und Kunter um den Bereich des Organisations- und Beratungswissens (4) erweitert. Dass sich die drei erstgenannten Wissensbereiche unterscheiden lassen (Shulman, 1986), konnte durch vielzählige internationale und nationale Studien gezeigt werden (Blömeke et al., 2008). Dies führt auch dazu, dass dieser Ansatz für eine Überführung in psychologische Modelle, wie beispielsweise das Angebots-Nutzungsmodell (Helmke, 2022) und dessen Vorläufermodell (Fend, 2002; 2008) anschlussfähig ist (Baumert & Kunter, 2006, S. 505). Diese Modelle bilden die fachlichen und überfachlichen Qualitäten von Lehrkräften ab, die zu empirisch nachweisbaren Lernerfolgen bei den Schüler*innen führen sollen. »Als Kompetenzbereiche werden Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, aber auch individuelle Weiterbildung, kollegiale Schulentwicklung und Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen angegeben« (Terhart, 2011, S. 207, zit. nach Geier, 2016, S. 156). Die Kompetenzbereiche lassen sich wiederum in unterschiedliche Wissensbereiche untergliedern, die nachfolgend in aller Kürze skizziert werden (Horn, 2016, S. 156).

Pädagogisch-psychologisches Wissen

Der Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens kann auch als fachunabhängiges Wissen verstanden werden, das beispielsweise die Optimierung von Lehr-/Lernumgebungen in den Blick nimmt. Hierunter ist auch Wissen über verschiedene Formate von Lehrmethoden und Lerntheorien zu subsumieren (Lange-Schubert & Seidler, 2022, S. 14; Baumert et al., 2011). Diese Wissensdimension ist für die erfolgreiche Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen grundlegend. Dieser Bereich wird noch einmal untergliedert in das Wissen über Klassenlernprozesse wie effektive Klassenführung, »zieladäquate Orchestrierung« sowie Wissen über den Einsatz von Unterrichtsmethoden und die Bewertung von Schüler*innenleistungen (Voss & Kunter, 2011, S. 194ff.).

Fachwissen

Das Fachwissen umfasst inhaltliche Wissensbestände zu den jeweils zu unterrichtenden Unterrichtsfächern, die beispielsweise auch die Bezugsdisziplinen und domänenübergreifende Perspektiven mit in den Blick nehmen (Shulman, 1986). Es lässt sich ergänzen um das Wissen, wie die Inhalte innerhalb des zugeschriebenen Faches sowie mit anderen Domänen verknüpfbar sind (Lange, 2015, S. 84). Aus empirischen Untersuchungen ist bekannt, dass das Fachwissen allerdings nur dann einen positiven Einfluss auf die Schüler*innenleistungen hat, wenn der Unterricht nach fachdidaktischen Gesichtspunkten angemessen strukturiert ist.

Fachdidaktisches Wissen

Das fachdidaktische Wissen führt spezifische Fachwissensbestände mit psychologisch-pädagogischem Wissen zusammen. Die Lernausgangslagen sowie Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen erhalten Berücksichtigung und sollen zur Planung eines anregenden Lernumfeldes führen (Lange-Schubert & Seidler, 2022, S. 15). Der fachdidaktische Wissensbereich untergliedert sich in Wissen über die Organisation von Lernprozessen, Wissen über Lernbedingungen, Wissen über das Lehren und Instruktionen für die Aktivierung von Schüler*innen sowie Wissen über die Erfassung und Bewertung von Lernprozessen und Evaluation (Lange-Schubert & Seidler, 2022). Wenn fachdidaktisches Wissen auch pädagogisch-psychologisches Wissen und Fachwissen voraussetzt, sind hier ebenso wenig inklusive oder sonderpädagogische Wissensbestände theoretisch verhandelt (ebd., S. 16). Frühe Untersuchungen zeigen auf, dass das fachdidaktische Wissen durch die eigene Lehr-/Lernerfahrung gebildet wird (und deshalb auch Anlass für Reflexionsprozesse ist) und durch formale Lernanlässe gefördert werden kann (Grossman, 1990). Aktuelle Studien verweisen darauf, dass spezifische Facetten des Professionswissens durchaus in einer universitären Ausbildungsphase erweitert werden können (Hartmann, 2018). Hier ließe sich ein Integrations- und Inklusionsgedanke verorten, da inhaltliche und kindliche Perspektiven zusammengedacht werden. Eine übergreifende Implementierung von inklusiven und sonderpädagogischen Wissensbeständen sowie deren Verzahnung mit den weiteren Dimensionen im Bereich des Professionswissens bei der Professionalisierung von Lehrkräften ist nicht zu verzeichnen (Moser, 2019).

Inklusionspädagogisch-psychologisches Wissen

Das durch Gebhardt und Kolleg*innen (Gebhardt et al., 2018) sowie Moser (Moser, 2019) weiterentwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz um inklusionsorientierte Anteile verweist auf ein spezifisch zu erwerbendes Grundlagenwissen. Dieses ist durch begriffliche Auseinandersetzungen mit Heterogenität, Integration und Inklusion wie auch mit den Begriffen zu Beeinträchtigung/Behinderung gerahmt (Textor & Niestrad, 2015). Um diese Diskurse in ihrer historischen und bildungspolitischen Verwobenheit zu verstehen, ist diese Wissensdimension durch kritisch-reflexive Zugänge zu erweitern (Gebhardt et al., 2018). Lange-Schubert und Seidler (2022, S. 23) ergänzen aus einer fachdidaktischen Perspektive noch das Wissen zu Lern- und Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen sowie lernpsychologischen Aspekten, zu Leistungsrückmeldungen, zu Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen sowie das Wissen um lernförderliche Unterrichtsformen (ebd.). Um Lerngruppen mit heterogenen Lernausgangslagen gerecht zu werden, fordern Lange-Schubert und Seidler (2022) sowie Gebhardt et al. (2018) die Beachtung sonderpädagogischen Wissens als zusätzlichen Wissensbereich.

Sonderpädagogisches Wissen

Sonderpädagogisches Wissen wird als essenziell für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen verstanden. Lernprozesse sollen dabei adaptiv und unterstützend angelegt sein. Es handelt sich weniger um tradierte Vorstellungen von sonderpädagogischer Diagnostik als vielmehr um ein Identifizieren von Lernbarrieren der Schüler*innen und eine individuelle Lernprozessbegleitung (Simon, 2014). Dies könne nur eingelöst werden, wenn Lehrkräfte Wissen über erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen aufweisen, Förderplanungen anlegen und evidenzbasierte Förderungen durchführen könnten (Lange-Schubert & Seidler, 2022, S. 23). Der Erhalt spezialisierter Wissensbestände einschlägiger sonderpädagogischer Professionen steht dem inklusionspädagogischen Paradigma in Professionalisierungsprozessen gegenüber (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Aus explizit sonderpädagogischer Perspektive wird eine Deprofessionalisierung befürchtet, wohingegen an der Implementierung sonderpädagogischer Wissensbestände ebenfalls Kritik geübt werden kann, da nicht selten Zuschreibungen von Differenz repro-

duziert werden, die zu Formen von Etikettierung und Diskriminierung führen (Offen, 2014).

Der kompetenzorientierte Ansatz der Lehrer*innenprofessionalisierung wird aus unterschiedlichen Perspektiven auch kritisch gesehen. So führt die größtenteils einseitige Fokussierung auf evidenzbasierte Methoden in der Schul- und Unterrichtsforschung in den letzten Jahren bei Betrachtung der praktischen Herausforderungen im pädagogischen Alltag zu einer Forderung nach mehr Auseinandersetzung mit reflexiver Haltung und weiteren inklusionsorientierten Kompetenzen, welchem der kompetenzorientierte Ansatz nur in Teilen nachkommt (Zimmermann et al., 2019, S. 17). Zudem sprechen sich Wissenschaftler*innen dafür aus, in der Fokussierung inklusiver Lerngruppen neben den einschlägigen, beispielsweise im COACTIV-Modell (Baumert et al., 2011) formulierten Kompetenzen auch die berufsbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen der (angehenden) Grundschullehrkräfte in den Blick zu nehmen (Moser, 2019). Die in großen Vergleichsstudien angewandten Modelle eben jenes Professionswissens ignorieren bislang Wissenselemente im Kontext von Sonderpädagogik und Inklusion (Lange-Schubert & Seidler, 2022, S. 14).

3.1.2 Strukturtheoretischer Ansatz

Dem strukturtheoretischen Ansatz liegt das Professionsverständnis von Oevermann zugrunde (Oevermann, 2002; 2013; 2016). Vertreter*innen des Ansatzes (Helsper, 2004; 2014; Bonnet & Hericks, 2014) erkennen das Arbeitsbündnis an, das sich zwischen Lehrkraft, Schüler*innen und deren Bezugspersonen entfaltet. Das Ziel des Ansatzes liegt in einer Entschlüsselung von Herausforderungen, die sich den Lehrkräften erst einmal als widersprüchliche Handlungen, Nähe und Distanz, Autonomie und Heteronomie, Organisation und Interaktion, Subsumtion und Rekonstruktion, Einheit und Differenz von Sache und Person zeigen (Helsper, 2004). Um diesen Antinomien zu begegnen, wird dem Primat von Wissensvermittlung das der Normvermittlung gegenübergestellt (Geier, 2016, S. 182). Dies kann jedoch nur gelingen, wenn der Einzelfall und pädagogisches Handeln in Zusammenhang stehen, sprich die lebensgeschichtlichen Eigenheiten mit den institutionellen Gegebenheiten korrelieren und ausgetragen werden.

»Die konstitutiven Antinomien sind, auch wenn sie rekonstruktionslogisch aus der Praxis gewonnen wurden, zunächst einmal nicht mehr als strukturelle Bedingungen von Handeln und nicht schon das Handeln selbst. Die widersprüchlichen Anforderungen müssen im praktischen alltäglichen Handeln immanent bearbeitet werden, ohne dass sich der Widerspruch als solcher systematisch auflösen ließe« (Geier, 2016, S. 185).

Pädagogische Professionalität meint dann das kompetente, reflexive Umgehen mit den Spannungen und Antinomien (Horn, 2016, S. 157).

Oevermann selbst schreibt dem Beruf der Lehrkraft eine Professionalisierungsbedürftigkeit zu, da angemessene Umgangsweisen mit den beruflichen Herausforderungen noch nicht gefunden seien (Oevermann, 2016). Eine reflexive Handlungsfähigkeit behauptet sich durch eine gelungene Institutionalisierung der Handelnden, beispielsweise durch erfolgreiche Wissens- und Wertevermittlung sowie das Etablieren eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Lernenden, das therapeutische Dimensionen aufweist. Das Lehrkräftehandeln ist als ein quasi-therapeutisches zu verstehen, das Schüler*innen auf dem Weg zur Autonomie begleiten soll. Bei dem Wunsch, die einem anvertrauen Schüler*innen zur Autonomie zu führen, werden diese gleichzeitig in ein Abhängigkeitsgefüge gebracht und sind von der Expertise der sie Bildenden abhängig (Oevermann, 2013, S. 113). Dieses Eingriffsrecht der Lehrkräfte wird durch das Ziel der Teilnahme am gesamtgesellschaftlichen Leben legitimiert (Helsper & Hummrich, 2008, S. 58). Lehrkräfte changieren in den Arbeitsbündnissen zwischen dem Herstellen von vertrauensvoller Nähe als Grundlage für die Beziehung und dem gleichzeitigen Einhalten der Abstinenzregel, welche die Grundlage für die autonome Entwicklung der Schüler*innen bildet.

Pädagog*innen greifen nicht auf einen festen Kanon von Wissen zurück, sondern sind als ganze Persönlichkeiten gefragt, um den Anfragen der Schüler*innen gerecht zu werden (Terhart, 2011, S. 206). Durch den Einsatz der verschiedenen Persönlichkeitsfacetten werden Pädagog*innen unweigerlich mit den eigenen lebensgeschichtlichen Verletzungen konfrontiert, die jedoch innerhalb der Lehramtsausbildung keine spezifische Auseinandersetzung erfahren (Müller, 2020, S. 69). Um diesen angemessen begegnen zu können, verweist Helsper (2014) auf reflexive Kompetenzen von Lehrkräften, die notwendig dafür sind, die eigenen selbstbezüglichen Anteile begrenzen zu können. Im Kontext der Ausbildung von Lehrkräften werden Formate des kasuistischen Fallverständens benannt, um handlungs-

entlastende Rahmen etablieren zu können (ebd.). Die Auseinandersetzung mit eigenen biografischen, auch verletzenden, Erfahrungen verweist auf die Berücksichtigung des Potenzials berufsbiografischer Professionalisierungsansätze.

3.1.3 Berufsbiografischer Ansatz

Im berufsbiografischen Ansatz werden das Verhältnis des Rollenverständnisses und der Persönlichkeitsanteile der Lehrkraft ins Zentrum gestellt. Der Professionalisierungsprozess berücksichtigt neben der Kompetenzentwicklung und der Übernahme eines beruflichen Habitus auch die kontinuierlichen und bruchhaften Entwicklungslinien während der gesamten Lebensspanne (Terhart, 2011, S. 208). So geraten auch Belastungserfahrungen, kritische Lebensereignisse und die individuellen Ent- und Belastungserfahrungen von Lehrkräften in den Fokus der Professionsforschung (Geier, 2016, S. 187). Hier lassen sich Schnittstellen zur Biografieforschung herstellen, die für Professionalisierungsprozesse große Bedeutung haben können. Das Konstrukt der Professionalität von Lehrkräften weist in diesem Ansatz stark individualisierte Komponenten auf, wenngleich er auch kontextualisierte und generalisierende Aussagen über Professionalität möglich macht. So verfolgen Ansätze des berufsbiografischen Prozesses in der Lehrer*innenbildung das Ziel »empirisch feststellbare individuelle und kollektive Berufsbiographien am Maßstab normativer, im Sinne gelungener und erfolgreicher Biographien auszurichten« (ebd.). Mit einer solchen Vorstellung von Professionalisierungsprozessen werden alle Phasen der Ausbildung über die gesamte Lebensspanne hinweg sowie die biografischen Einflussgrößen relevant (Cramer, 2012).

Professionelles Handeln zeichnet sich durch die Verbindung von Theorie, Wissen und Handeln aus. Wissenschaftliches Wissen bildet dabei die Grundlage dafür, in der Praxis einen pädagogischen Takt zu entwickeln. Dieser speist sich aus der Anwendung theoretischen Wissens auf konkrete Einzelfälle in der pädagogischen Praxis, die wiederum reflektierend in allgemeine Erkenntnisse überführt werden (Terhart, 2011, S. 208ff.). Professionalisierung aus einer berufsbiografischen Perspektive vereint das Wissen aus der Erstausbildung mit dem Erfahrungswissen aus der konkreten beruflichen Tätigkeit und lässt in der Verbindung einen Status von Professionalität entstehen (Horn, 2016, S. 158).

Die berufsbiografische Perspektive unterhält eine lange Forschungstradition innerhalb der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Die individuellen Bedürfnisse und Motivationen der verschiedenen Akteur*innen und deren Verwobenheit innerhalb der strukturellen Bindungen der Institution führen zum Erleben ganz unterschiedlicher Handlungsoptionen der Fachkräfte (Zimmermann et al., 2019, S. 7). Diese können auf Grundlage des berufsbiografischen Ansatzes zum Gegenstand der Reflexion in Professionalisierungsprozessen werden. So ist der Verweis auf Methoden der pädagogischen Fallarbeit ähnlich wie im strukturtheoretischen Ansatz zu formulieren.

3.1.4 Psychoanalytisch-pädagogischer Ansatz

Der Verweis auf den Gehalt und die Qualität psychoanalytisch-pädagogischer Theorien in traumatischen Kontexten ist bereits in der Begriffsbestimmung traumatischen Erlebens terminologisch zentral. Der Verlust der Beziehung zu den guten inneren Objekten sowie die extreme Einsamkeit im Erleben von Kindern und Jugendlichen verweisen auf eine notwendige Analyse der aktuellen Beziehungsgeschehen (Zimmermann, 2012a; 2012b). Mit dem »szenischen Verstehen« als traumpädagogischem Zugang können die traumabedingten Prozesse und deren Folgen in der pädagogischen Arbeit erkannt und reflektiert werden (Dörr, 2013). Dies gilt als Grundlage für die Schaffung eines »sicheren Ortes« für alle Beteiligten (Zimmermann, 2015b, S. 35). Auch die psychoanalytische Theoriebildung setzt sich mit Formaten der kasuistischen Falldarstellungen als Professionalisierungszugang auseinander (Becker & Kratz, 2019, S. 37). Anhand von Fällen, also kasuistischem Material, können Aspekte des »szenischen Verstehens« rekonstruiert und im Kontext pädagogischer Praxis diskutiert werden. Bereits etablierte Ansätze in psychosozialen Studiengängen eint, dass diese psychoanalytischen Lehr-Lern-Formate vordergründig auf die Ausbildung selbstreflexiven Wissens und hermeneutischen Verstehens abzielen (ebd.). Die Konkretisierung von »szenischem Verstehen« in aktuellen pädagogischen Beziehungen kann als zentraler Theoriebezug innerhalb eines psychoanalytisch-pädagogischen Diskurses um Professionalität anerkannt werden (ebd., S. 38). Ob Psychoanalyse als eigenständige subjektive Erkenntnistheorie in solchen hochschulischen Lehr-Lern-Formaten als Leit- oder eher als Bezugsdisziplin zu verstehen ist, kann nicht genera-

lisierend geklärt werden (Kratz, 2019, S. 63). Die Grundprinzipien einer psychoanalytisch ausgerichteten Pädagogik und ihrer dementsprechenden Professionalisierung sind eindeutiger. Unter Beachtung der Aspekte von »Halten und Zumuten« sowie »Fürsorglichkeit und Konfrontation« (Leber, 1988; Zimmermann et al., 2019, S. 60) sind die Bewusstmachung der unbewussten Anteile der am Beziehungsprozess beteiligten Individuen wesentliche Charakteristika professionellen Handelns (Zimmermann et al., 2019, S. 60; Fickler-Stang, 2019). Die Wechselwirkungen der Übertragungen und Gegenübertragungen, die Dynamiken auf das eigene Erleben und das Involviertsein personaler Faktoren treten in den Fokus einer professionellen Auseinandersetzung (Fickler-Stang, 2019).

Die Bedeutung Psychoanalytischer Pädagogik für bildungswissenschaftliche und pädagogische Felder sehen Göppel und Hirblinger (2010a, S. 11) in einer Möglichkeit der Kritikfähigkeit, bildungs- und forschungspolitische Entscheidungen zu reflektieren. Daraus resultiert auch die Forderung, die Institution Schule hinsichtlich der Wirkmächtigkeit unbewusster Motive zu untersuchen und Bildungs- und Schulpolitik auf deren Spaltungsprozesse aufmerksam zu machen (ebd.).

3.1.5 Zusammenföhrung

Die vier vorgestellten Ansätze von Lehrer*innenprofession und -professionalisierung bieten unterschiedliche Zugänge und Anknüpfungspunkte für das Nachdenken über eine traumasensible Professionalisierung an. Der kompetenzorientierte Ansatz ist bestrebt, unterschiedliche Wissensdimensionen für das professionelle Handeln von Lehrkräften zu definieren und in erlernbare und ausdifferenzierbare Kompetenzen zu überführen. Die evidenzbasierte Forschung zeigt auf, dass fachdidaktisches Wissen in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Anteilen den Lernerfolg von Schüler*innen positiv beeinflusst. In Anerkennung aller kritischer Perspektiven auf diesen Output-orientierten Ansatz soll im vorliegenden Forschungsvorhaben dennoch die Differenzierung der unterschiedlichen Wissensbereiche eine Rolle spielen und dabei unterstützen, notwendiges psychotraumatologisches und traumapädagogisches Wissen für angehende Lehrkräfte benennen und innerhalb spezifischer Kompetenzbereiche ausformulieren zu können. Die notwendige Rekonstruktion der strukturellen Antinomien des strukturtheoretischen Ansatzes sind für eine traumasensible Professio-

nalisierung äußerst anschlussfähig. Neben persönlichen Anteilen können so auch die institutionellen Umstände und Herausforderungen in den Fokus der Professionalisierungsbemühungen rücken. Auf Grundlage von Fällen ist es Studierenden beispielsweise möglich, Handlungsoptionen zu diskutieren und zu reflektieren sowie sich somit die unbewussten Dimensionen des eigenen Handelns zugänglich zu machen. Für diesen Prozess des Bewusstmachens eigener Anteile und biografischer Erfahrungen sind die Zugänge des berufsbiografischen und des psychoanalytisch-pädagogischen Ansatzes zentral. Auf Grundlage biografiereflexiver Auseinandersetzungen kann das eigene Geworden-Sein in der Authentizität vergegenwärtigt und deren Einfluss auf die traumabedingten Prozesse in Interaktionen mit hochbelasteten Kindern und Jugendlichen reflektiert werden (Geier, 2016, S. 189). In allen vier Ansätzen ist die Arbeit an und mit Fällen impliziert, da darüber selbstreflexives Wissen und hermeneutisches Verstehen möglich werden. Ein dieser Arbeit zugrunde liegendes Konstrukt von Professionalisierung versteht sich in Konsequenz der vorausgegangenen Abschnitte als ein interdisziplinäres Zusammendenken aller Aspekte von Professionalität, die reflexives Verstehen mitbedingen. Eine dem empirischen Vorgehen zugrunde liegende Begriffsklärung findet sich in Kapitel 4 (4.1; 4.2).

Im Folgenden wird die Relevanz einer dezidierten Beachtung traumatischer Prozesse und ihrer Folgen in der Institution Grundschule dargestellt (3.2), bevor konkrete Wissens- und Strukturdimensionen für eine traumasensible Professionalisierung benannt werden (3.3).

3.2 Traumatisierung und Grundschule

Wie bereits erläutert gilt die Grundschule als zentrale Bildungsinstitution, die allen Kindern eine größtmögliche Teilhabe an Erziehungs- und Bildungsprozessen ermöglichen soll. Damit sind auch die Schüler*innen mit erheblichen lebensgeschichtlichen Verletzungen inkludiert (Quack & Fremmer, 2017, S. 656). In Deutschland sind Bildungs- und Erziehungsaufgaben auf die Entwicklung und Festigung der gesamten Persönlichkeit ausgerichtet. Daraus ergibt sich ein Anspruch an Bildungsaufgaben, an die Vorerfahrungen von Kindern und Jugendlichen anzuschließen und lebensweltlich bedeutsam zu sein (Adam & Inal, 2013, S. 22). Seit den ersten Ergebnissen der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien ist empirisch abbildungbar, dass eine hohe Korrelation von Bildungschancen und

sozialer Herkunft besteht. Dies bedeutet konkret, dass eine große Anzahl an Kindern und Jugendlichen (prozentual häufiger diejenigen aus sozi-ökonomisch weniger stark aufgestellten Milieus) nicht ihren Fähigkeiten angemessen gefördert wird (ebd., S. 23). Ähnlich marginalisiert sind die hochbelasteten Kinder und Jugendlichen, die nicht in Beachtung ihrer individuellen Lebensgeschichte und in Angemessenheit des Einbezugs der aktuellen Beziehungssituationen, sondern beispielsweise durch eine PTBS-Diagnose oder den Förderstatus »emotionale und soziale Entwicklung« klassifiziert werden. Letzterer weist ähnliche Merkmale auf wie die klassisch sonderpädagogischen Kategorien, die stereotypisierende Anteile mit einschließen (Müller, 2020, S. 37). Nicht selten fallen die so diagnostizierten Kinder durch genau die schützenden Strategien auf, die sie in der Extremsituation haben überleben lassen. Im Kontext von Schule sind das oftmals Verhaltensweisen wie »Selbst- und Fremdaggressionen, auffällige Bindungsmuster, Ängste und Substanzkonsum« (Quack & Fremmer, 2017, S. 660), welche die Lehrkräfte vor immense Herausforderungen stellen können. In den letzten 20 Jahren haben Traumapädagog*innen und psychoanalytische Pädagog*innen ihre Erfahrungen mit hochbelasteten Kindern durch Empfehlungen und Impulse in den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebbracht (s. 2.6). Sie sind als Gegengewicht zur Popularität von »Classroom-Management« und Methoden der »Konfrontativen Pädagogik« zu verstehen (Herz & Müller, 2014). Indem die Überlebensleistung gewürdigt wird, die Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler*innen anerkannt und stabilisierende sichere Beziehungen angeboten werden, ist eine professionelle pädagogische Haltung eingelöst, die Entwicklungsförderung bedingen kann (Quack & Fremmer, 2017, S. 661). Auch für Lehrkräfte selbst kann eine solche Haltung Beziehungserhalt und Handlungsfähigkeit entgegen eigener Verstrickungen und individuellen Abwehrmechanismen etablieren. Schule kann so als emotionaler Raum gestaltet werden (Göppel & Hirblinger, 2010a, S. 9), in dem sich täglich zwischen allen involvierten Personen Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen entfalten (Müller, 2020, S. 54). Werden die Belastungen der Schüler*innen und der pädagogischen Fachkräfte nicht angemessen reflektiert, entfalten sie destruktive Potenziale, die sich auf alle Beteiligten auswirken. Klassische Erfahrungen von traumatisierten Schüler*innen sind negativ verlaufende Schulkarrieren, wie beispielsweise Klassenwiederholungen, Schulwechsel und -abbrüche (Jäckle, 2016, S. 154); traumabedingte Verhaltensweisen (s. 2.5) wie eine verzö-

gerte Lernfähigkeit, Schwierigkeiten bei Gedächtnisleistungen und beim Planen von Arbeitsprozessen sowie erschwerete Selbstregulation führen zu den diversen Erfahrungen von Abbrüchen (Möhrlein & Hoffart, 2014, S. 92). Lehrkräfte ohne traumatheoretische Wissensbestände können die Zusammenhänge zwischen den verletzenden Lebenswelten und den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen kaum mit den herausfordernden Verhaltensweisen in Zusammenhang bringen. Nicht selten resultiert daraus die Eröffnung eines Gutachtenverfahrens für einen sonderpädagogischen Förderbedarf (Müller, 2020, S. 230).

Neben kognitiver Förderung gehört die Förderung sozial-emotionalen Lernens genauso zu den professionellen Verpflichtungen von Grundschullehrkräften, wenn die umfassende Persönlichkeitsbildung und Gesamtentwicklung als Ziel grundlegender Bildung verstanden wird (Ding, 2013, S. 60). Die primären pädagogischen Ziele sind dann Vertrauensaufbau sowie die Erzielung einer Kontinuität und Stabilität.

»Schule ist ein möglicher Ort, an dem biografisch schwer belastete Kinder und Jugendliche Erfahrungen von Stärkung, von sozialer Akzeptanz und Werthaftigkeit, von Sinnstiftung und Ich-Erfahrung machen können und damit eine stützende ›Gegenwelt‹ gegenüber tiefer Vereinsamung und sinnhafter Zerstörung erleben können. Schule kann aber auch Lebenschancen vereiteln, Selbstwertkrisen auslösen, Eigensinn normieren, ›Bildungs‹standards setzen, Ängste schüren, durch Zwänge reglementieren und dabei verletzende Ausschlüsse praktizieren, so dass Schule für traumatisierte junge Menschen letztlich Chance wie auch Risiko sein kann« (Möhrlein & Hoffart, 2014, S. 93).

Es ist seit den ersten Untersuchungen zum Einfluss von Schule auf durch Krieg und Zwangsmigration traumatisierte Kinder und Jugendliche bekannt, dass psychische Auffälligkeiten durch systemimmanente Strukturen verstärkt werden können. Die Schule kann aber auch durch stärkende Faktoren wie Beziehungen und Schulklima zu Entlastungsmomenten führen. Daraus können hohe Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte formuliert werden (Adam & Inal, 2013). Konkret bedeutet pädagogisches Arbeiten mit lebensgeschichtlich verletzten Kindern und Jugendlichen, dass sie im Herstellen von Sicherheit und Kompetenz unterstützt werden. Dies schließt das Erkennen eigener Trigger und deren Nichterinnern ein. Es ist aber jener Umgang mit den eigenen Emotionen, der bislang kaum als Teil

der universitären Professionsvorbereitung anerkannt wird (Müller, 2020, S. 252). Hochbelastete Schüler*innen dürfen durch ihre Lehrkräfte beim Finden freud- und sinnstiftender Tätigkeiten unterstützt werden, Gefühle von Sicherheit und Transparenz entwickeln und Selbstregulation erlernen, was die Grundlage für soziale Gruppeninteraktionen sowie individuelle Lernprozesse ist. Dies heißt konkret, Kinder darin zu unterstützen, ihre Neugier wiederzuentdecken und ihre Umwelt zu erforschen (van der Kolk, 2009, S. 583). Eine Fokussierung auf reflexive Beziehungsarbeit kann mit fachlichen und didaktischen Inhalten korrelieren. So weisen beispielsweise Unterrichtsinhalte neben fachlichen Dimensionen auch immer symbolische und emotionale Komponenten auf. Die Berechenbarkeit und Voraussagbarkeit von äußeren schulischen Bedingungen geben Sicherheit, die sich auch auf innere Dimensionen überführen lässt. So ist das Gefühl willkommen zu sein und angenommen zu werden für alle Kinder, für vulnerable im Besonderen, enorm von Bedeutung. Gewaltfreiheit ist ebenso als grundlegende traumasensible Forderung zu benennen. Um dieses Prinzip herzustellen, braucht es Erwachsene, die ein solches Umfeld schaffen und demokratische Aspekte etablieren. Dazu gehören eine konstruktive Fehlerkultur, ein transparentes Vorgehen bei Vorfällen von Gewalt sowie ein von allen beteiligten Akteuren erarbeiteter Verhaltenskodex (Fath, 2017, S. 425). Gewaltfreiheit zeichnet sich auch dadurch aus, dass adäquat mit den Krisen von Schüler*innen umgegangen wird. »Bei andauernd traumatisierten Kindern wird die Stresstoleranzgrenze überschritten, es kommt zu einer nicht kontrollierbaren Übererregung und wegen der fehlenden Entspannungsphasen schließlich zu einem Zustand der Erschöpfung« (ebd., S. 429). Werden Kinder in diesen Phasen eines hohen Erregungsniveaus beispielsweise der Klasse verwiesen, können sie keine Unterstützung der Stressregulierung durch Bindung erfahren. Als Folge dieser unerträglichen Ausschluss- und Sanktionierungspraktiken reagieren ohnehin belastete Schüler*innen oftmals mit ausagierendem Verhalten (ebd.).

Die Auflistung der an Lehrkräfte gestellten zentralen Aufgaben im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen verweist auf die Diskurse des Erwerbs von spezifischen Wissensdimensionen sowie von Beziehungs- und Reflexionskompetenzen. Die momentane Lehre von Inhalten und Fachdidaktiken in der hochschulichen Ausbildung wie auch im Vorbereitungsdienst kommt diesen Bedarfen nicht angemessen nach (Müller, 2020).

Im nächsten Abschnitt (3.3) wird daher der Versuch unternommen, entlang der Orientierung des in Kapitel 3.1.5 vorgestellten Professionali-

sierungsverständnisses konkrete Dimensionen professionellen traumasensiblen Handelns zu benennen, die für das hier vorliegende Forschungsvorhaben konstituierend sind.

3.3 Konzeptualisierung einer traumasensiblen Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte

Um angehende Grundschullehrkräfte inklusionsorientiert und diversitäts-sensibel auszubilden, sind spezifische Aspekte für die Hochschullehre zu differenzieren.

»Die Gestaltung von inklusiven Lehr-Lernprozessen, die sich aus der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention vom 13. Dezember 2006 [...] und insbesondere aus dem dort in Artikel 24 verbrieften Recht auf eine gemeinsame Schulung aller Kinder ohne Ausgrenzungstendenzen (ebd.) ergibt, bedingt Veränderungen im deutschen Bildungssystem. Diese beziehen sich sowohl auf die schulische Praxis als auch auf die universitäre Lehrer*innenbildung« (Dannemann & Neugebauer, 2022, S. 83).

Inklusive Hochschullehre kann die Heterogenität von Studierenden ebenso wie die Heterogenität der in der Zukunft zu unterrichtenden Schüler*innen »doppeldidaktisch« aufnehmen (Kanschik, 2022, S. 37). Die Sensibilisierung für spezifische Heterogenitätsdimensionen kann aus fachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive wie auch mit Blick auf die Einstellungen und Überzeugungen der Studierenden thematisiert werden. Es gibt bereits theoretische Konzeptionen wie »Diversity Education«, die heterogenitätssensible Lehr-Lern-Formate für die Primarstufe diskutieren (Hauenschild et al., 2013). Exemplarisch sind Beispiele der Wissenschaftsdisziplin »Sachunterricht und seine Didaktik« aufgeführt, da Sachunterricht das einzige Unterrichtsfach ist, das es nur in der Grundschule gibt. So sind es bisher ausgewählte Dimensionen von Differenz, die einer mehr oder weniger systematischen fachdidaktischen Diskussion unterworfen sind (Schrumpf, 2022). Die Diversitätsaspekte »Behinderungskonstruktion« (Schomaker & Wohltmann, 2015); »Gender« (Coers, 2019; Schrumpf, 2014; Kaiser, 2012); »sozioökonomischer Status« (Miller, 2015; Gläser et al., 2008); »Migration« (Gläser & Peuke, 2015) sind aus

sozialwissenschaftlicher Perspektive Gegenstand einer Diversitätssensiblen fachdidaktischen und demzufolge auch hochschulischen Auseinandersetzung geworden (Kanschik, 2022, S. 41ff.). Die Beschäftigung mit diesen unterschiedlichen Dimensionen eint, dass Spannungsverhältnisse zwischen impliziter und expliziter (De-)Thematisierung existieren sowie unbewusste Herstellungsprozesse durch Auseinandersetzung mit eigenen Positionierungen, Privilegien und Machtstellungen reflektiert werden müssen. Dies betrifft beispielsweise die eigenen Geschlechterrollen wie auch die Zugehörigkeit zu sozialen und sozioökonomischen Milieus ebenso wie die Rekonstruktion eigener Normalitätsannahmen (Walgenbach, 2016). Um angehende Lehrkräfte zu sensibilisieren und zu befähigen diversitätssensibel zu unterrichten, ist im Sinne der reflexiven Inklusion beim eigenen Diversitätserleben anzusetzen (Simon & Schmitz, 2022).

Hochbelastete potenziell traumatisierte Schüler*innen brauchen Lernumfelder, in denen sie angemessen auf Beziehungs- und Lernebenen gefördert werden. In solchen traumasensiblen Settings wird neben kognitivem und emotionalem auch soziales Lernen möglich (Herz et al., 2015, S. 12). Werden die Verhaltensweisen von Schüler*innen auf Grundlage des individuellen biografischen Kontextes und in der situativen Logik der Interaktion verstanden, kann anerkennendes pädagogisches, traumasensibles Handeln der Lehrkräfte möglich sein (Fickler-Stang, 2019). »Die hoch-individuellen eigenen Beziehungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen der (angehenden) Professionellen prägen maßgeblich und referenziell die Wahrnehmung von Schule als Institution, beeinflussen das Lern- und Lehrverhalten und determinieren nicht zuletzt auch den Umgang mit >Störungen<< (ebd., S. 52).

Damit angehende Lehrkräfte die eigenen unbewussten und bewussten Anteile in herausfordernden Interaktionen mit den Schüler*innen verstehen können, ist die Reflexion der eigenen Biografie von grundlegender Bedeutung und lässt Schlussfolgerungen für eine Professionalisierung derselben zu. Ein produktiver Umgang mit den eigenen Überzeugungen, basierend auf der subjektiven Erlebens- und Erfahrungswelt, und das Erkennen der Verwobenheit in Interaktionsgeschehen auf emotionaler und sozialer Ebene sind notwendig, um sich selbst zu professionalisieren. Pädagogisch Reflektieren meint die verborgenen Aspekte aller Beteiligten in pädagogischen Beziehungen entziffern zu können und unbewusste Motive und deren Macht im gesamten Bedingungsfeld bildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen anzuerkennen (Göppel & Hirblinger, 2010a, S. 2).

In der pädagogisch-psychologisch-fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung werden verschiedene Dimensionen von Wissensbereichen beschrieben, um die professionelle Kompetenz von Lehrer*innen zu erfassen. Für die Beschreibung eines traumasensiblen Professionsverständnisses²³ werden nachfolgend die Dimensionen traumaspezifisches Wissen, traumaspezifisches Handeln und traumaspezifische Reflexion beschrieben.

3.3.1 Traumaspezifisches Wissen

Um traumasensible Grundschulpädagogik und einen entsprechenden Professionalisierungszugang ausdifferenzieren zu können, sind unterschiedlichen Formate von Fachwissen notwendig. Fundierte Kenntnisse in Psychotraumatologie und Traumadynamik sind für pädagogisch Handelnde unumgänglich (Gahleitner, 2017b, S. 462). Dies bezieht auch Angebote korrigierender Beziehungserfahrungen mit ein, die als »positive Gegenhorizonte« (ebd.) zu verstehen sind. Stehen keine ausreichend guten Bindungspersonen zur Verfügung, können traumatische Potenziale gesteigert und die herausfordernden Erlebensweisen, beispielsweise die Bewältigung der schulischen Anforderungen, potenziert werden. Das Wissen um bindungstheoretische Grundlagen stellt eine gewisse Basiskompetenz von Lehrkräften dar (Bowlby, 2006). Weiter werden verschiedene Formate des traumpädagogischen Verstehens expliziert, das auch als Handlungswissen beschrieben werden kann. So können beispielsweise Lehrkräfte als involvierte Beziehungspartner*innen für Kinder und Jugendliche in sequenziellen traumatischen Prozessen szenische, objektive und subjektive Daten sammeln und recherchieren, um daraus angemessene pädagogische Überlegungen abzuleiten (Zimmermann, 2012a, S. 308). Erfahrungen und Erlebnisse können damit enttabuisiert werden, auch wenn die Gefahr besteht, dass Lehrkräfte eigenen Motiven, wie beispielsweise Neugier an den Lebenswelten der Schüler*innen, nachgehen. Wissen bezieht sich hier nicht nur auf die Zugänge zu den Erfahrungswelten der Schüler*innen,

23 An dieser Stelle sei formuliert, dass bis zum Entstehen der vorliegenden Arbeit kein einheitliches Verständnis einer traumasensiblen Professionalisierung für angehende Grundschullehrkräfte vorliegt. Die nachfolgenden Ausführungen sind als Zusammenstellung diverser Zugänge aus den Professionen Schulpädagogik, Grundschul- und Sonderpädagogik, Soziale Arbeit und Psychoanalytische Pädagogik zu verstehen.

sondern unter anderem auch auf den Umgang mit Dissoziationen, wenn Betroffene beispielsweise beim Berichten über die Erlebnisse von ihren Gefühlen überflutet werden (Müller, 2020, S. 190). Angehende Lehrkräfte in diesen verschiedenen Wissensbereichen zu Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen auszubilden, sollte in den Lehramtsstudiengängen der Hochschulen und Universitäten beginnen.²⁴ Die Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (Lang et al., 2013) benennt eine Wissensbasis mit Erkenntnissen aus Psychotraumatologie und Entwicklungspsychologie, über Täter*innenstrategien, über Übertragungsphänomene, über Burn-out und sekundäre Traumatisierung, über rechtliche Rahmenbedingungen und je nach Fachgebiet spezifische therapeutische Interventionen als Voraussetzung für Handlungssicherheit im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen (König & Witte, 2018, S. 65). Traumaspezifisches Wissen zeigt sich ganz konkret in der Kenntnis gängiger psychoanalytisch-pädagogischer sowie traumapädagogischer Grundlagen.

Das Wissen um das Konzept der Nachträglichkeit (1) unterstützt (angehende) Lehrkräfte im eigenen Anerkennen der Beteiligung im traumatischen Prozess. Neue, möglicherweise gemeinsame Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen können zur Rückkehr von Erinnerungsspuren und zur Bedeutungstransformation lange zurückliegender Erfahrungen beitragen (Laplanche & Pontalis, 2002). Diese Wechselwirkung zwischen Gegenwart und Vergangenheit wirkt in beide Richtungen, sodass aktuelle, gegenwärtige Beziehungen zu großen Anteilen von vergangenen Erfahrungen beeinflusst werden. Pädagogisches Handeln, das sich durch Professionalität und Reflexivität auszeichnet, erkennt die Phänomene von Übertragung und Gegenübertragung (2) sowie deren Reinszenierungen (3) durch Wiederholungen der ursprünglich belastenden Erfahrungen (Müller, 2020, S. 50). Reagieren professionell agierende Lehrkräfte auf die Hoffnungen von traumatisierten Schüler*innen, die sich in den wiederholenden Reinszenierungen zeigen, können korrigierende Erfahrungen initiiert werden (ebd., S. 53). Destruktive Dynamiken lassen sich durch Reflexionsvermögen der beteiligten Lehrkräfte potenziell unterbinden und in Formate

²⁴ Die Entwicklung einer professionellen Haltung kann nur das Resultat der Aneignung akademischen Wissens in universitären Lehrformaten sowie deren Anwendung in Praxiskontexten sein. Die theoretisch implementierte Haltung, basierend auf theoretisch-wissenschaftlichen Zugängen, kann als Fundament pädagogischer Beziehungen bezeichnet werden (Fickler-Stang, 2019, S. 53).

des Verstehens wie beispielsweise den fördernden Dialog (4) überführen (Leber, 1988). Das Wahrnehmen und die Kenntnis der eigenen Emotionen und denen der Schüler*innen stehen im Fokus und bieten so die Möglichkeit, mit Belastungen umzugehen und diese abzubauen.

Damit sich von Traumatisierung betroffene Kinder und Jugendliche wieder als eigenständige Subjekte fühlen dürfen, können Lehrkräfte sie in ihrer Selbstregulation unterstützen. »Das Wissen um die Dynamiken traumatischer Erfahrungen, wie die veränderte Funktionsweise des Gehirns mit den daraus resultierenden Symptomen Übererregung, Dissoziation und Erstarrung, die Übertragung traumatischer Erfahrungen und die Wirksamkeit von Bindungsmodellen, hilft ihnen, *sich selbst zu verstehen*« (Weiß, 2017, S. 643, Hervorh. i.O.).

Diese Verstehensprozesse können Betroffene von Schuld und Scham entlasten und damit aus der Isolation, auch als »Individualisierung des Leids« bezeichnet, führen (ebd., S. 639). Das unter dem Konstrukt der Psychoedukation zusammengefasste Wissen bietet betroffenen Kindern und Jugendlichen Aufklärung über die eigenen Symptome, Dynamiken, Verläufe und Bewältigungsstrategien an (Baierl, 2014, S. 83f.). Dadurch sollen die Betroffenen in ihrem Selbstwelterleben, ihrer Selbstwirksamkeit und Selbstfürsorge, ihren Problemlösekompetenzen, ihrer sozialen Kompetenz und im gewaltlosen Konfliktmanagement unterstützt werden (ebd., S. 85). Wurden Kinder und Jugendliche über körperliche oder sexuelle/sexualisierte Gewaltformen traumatisiert, ist die Auseinandersetzung mit Körperlichkeit und Nähe ein sensibles Thema. Potenziell problemhafte Auseinandersetzungen mit dem eigenen Körper oder mit selbstverletzendem Verhalten sollten für pädagogische Fachkräfte präsent sein und für eine psychoedukative Auseinandersetzung traumasensibel aufbereitet werden. Das Erlernen und Ausüben von Grenzsetzung im Kontext von körperlicher Nähe und Körperlichkeit kann Kindern und Jugendlichen eine korrigierende Erfahrung ermöglichen (ebd., S. 87).

3.1.2 Traumaspezifisches Handeln

Auch wenn innerhalb der Traumapädagogik von einem Forschungs- und Theoriedefizit ausgegangen werden kann, gibt es Handlungsdimensionen für pädagogisch Handelnde, die einer empirischen Überprüfung perspektivisch unterzogen werden können (Zimmermann, 2017a, S. 182). Zur ex-

emplarischen Darstellung erfolgt die Auflistung der Kernthemen traumapädagogischen Handelns nach Baierl:

- »Etablierung objektiver und gefühlter Sicherheit,
- Akzeptanz der Notwendigkeit zur eigenen Veränderung,
- Beziehung aufbauen und Beziehungsfähigkeit stärken,
- gemeinsames Verstehen entwickeln,
- Stabilisierung und Rückkehr der Eigenmacht:
 - körperliche Stabilisierung,
 - Stabilisierung und Kontrolle von Gefühlen,
 - Förderung eigenmächtigen Verhaltens
- Entwicklung neuer Wahrnehmungs- und Denkmuster inklusive eines neuen Selbst- und Weltbildes,
- Integration traumatischer Erfahrungen,
- Spiritualität,
- Lebensfreude« (Baierl, 2014, S. 80f.).

Traumasensible Handlungsfähigkeit fußt auf einer ressourcen- und bindungsorientierten Pädagogik, die traumatisierte Schüler*innen bei einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung unterstützt (Quack & Fremmer, 2017, S. 663). Das Einlassen auf kognitive Lerninhalte kann so befördert werden und beispielsweise durch spezifische Unterrichtsformen und die Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte forciert werden. Ein originär inklusiver Gedanke, die Teilhabe aller Schüler*innen an schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen, kann so umgesetzt werden.

Damit traumatisierte Kinder und Jugendliche korrigierende Beziehungserfahrungen machen können, sollten sichere Bindungserfahrungen von pädagogischen Fachkräften initiiert werden. Siegel schlägt fünf Merkmale vor, wie sichere Bindungen angebahnt werden können. Zunächst sollte durch nonverbale Signale wie Augenkontakt, Gestik, Stimmlage und Reaktionen eine wechselseitige Einstimmung erfolgen können, die einen reflexiven Dialog ermöglicht. In diesem nehmen sich die Interaktionspartner*innen in einer dyadischen Position wahr, in der alle subjektiven Erfahrungen wie Emotionen, Vorstellungen, Erinnerungen, Einstellungen und Überzeugungen in die Zweierbeziehung mit eingebracht werden dürfen (Siegel, 2001). Diese gilt es zu erhalten und auch nach herausfordernden Situationen den Kontakt wiederaufzunehmen und die Gefühle des Verlassen- und Alleingelassen-Werdens bewusst zu minimieren. Können pädagogische Fachkräfte darüber hinaus die eigenen Erfahrungen integrieren,

kann die dyadische Beziehung zu einer kohärenten unterstützenden Bindung werden. Traumasensible Kommunikation wird positiv gestaltet und zeichnet sich durch Respekt und Achtsamkeit für die auch divergierenden Bedürfnisse von hochbelasteten Kindern und Jugendlichen aus.

Durch die Verflechtungen und Übertragungsmechanismen kann auch bei den Fachkräften Betroffenheit ausgelöst werden, der durch kontinuierliche Weiterbildung sowie Selbst- und Fallreflexionsformate wie Teambesprechungen oder Supervision Raum gegeben werden sollte (Baierl, 2014, S. 81).

Im Kern der kindlichen Beziehungstraumatisierung steht das Erleben des Verlassenwerdens. Erwachsene werden mit nicht ausreichend guten oder gänzlich versagten Beziehungserfahrungen assoziiert. Aus Sicht der Traumapädagogik können es demnach nur haltgebende, kontinuierliche Beziehungen sein, die den Auftrag des Stabilisierens und Haltgebens übernehmen (Müller, 2020, S. 223). Beziehungsarbeit kann in triangulären Formaten forciert werden, beispielsweise eignen sich erlebnisorientierte Aktivitäten. Diese fördern die Bindungs- und Beziehungsfähigkeit der Schüler*innen, indem positive, korrigierende Erfahrungen möglich werden (Baierl, 2014, S. 83). Bereits bestehende Bindungen zu den Geschwistern, den Eltern oder weiteren Bezugspersonen dürfen eine Würdigung und ein Einbeziehen vonseiten der Pädagog*innen erfahren. Dies verlangt nicht nur didaktisches, methodisches oder beraterisches Wissen, sondern es verlangt auch ein reflexives Umgehen mit den zum Teil heftigen Emotionen, die sich durch Hilflosigkeit, Wut und Mitleid ausdrücken (Müller & Schwarz, 2016, S. 28). Scheitern die Beziehungsgestaltungsprozesse, sind die Verhaltensweisen traumatisierter Schüler*innen und die Konfrontation mit den Affekten der beteiligten Fachkräfte so unaushaltbar, dass nicht selten der Ausschluss aus dem Unterricht oder ein Schulwechsel die Konsequenz sind (Herz, 2012, S. 62). Spaltungsgefühle, die zwischen Liebe und Hass chancieren, können ebenso die Folge von überflutenden Gefühlen und Übertragungen sein (Zimmermann, 2017a, S. 177).

Die konkreten Handlungsimpulse von Lehrkräften sind demnach neben den eigenen Anteilen an biografischen Verletzungen auch durch das Wissen über das traumatisch Erlebte der Schüler*innen bestimmt. Die handlungsleitenden Impulse der Pädagog*innen können entweder durch Verstärkung und Dramatisierung geprägt sein oder durch Bagatellisierung des Erlebten, »indem berichtete subjektive Erlebensmodi relativiert werden und den Betroffenen signalisiert wird, dass ihre eigene Erlebensbiografie >im Vergleich

zu anderen < doch nicht so traumatisch sei > (Fickler-Stang, 2019, S. 54). Solche Umgangsweisen können Ausdruck von Ohnmacht sein, die sich auf die Interaktion selbst oder auf die Abwehr eigener lebensgeschichtlicher Verletzungen beziehen kann. Eine Reflexion dieses Erlebenskontinuums, inklusive aller ambivalenten Spannungsfelder, kann als wesentliche Professionalisierungsdimension für angehende Lehrkräfte verstanden werden (ebd., S. 59). Diese Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Haltung, wie beispielsweise inneren Konflikten und eigenen Verstrickungen, bildet die Grundlage einer kränkungssensiblen professionellen Identität (ebd., S. 60).

Empirisch wird aufgezeigt werden (s. 3.4), dass Lehrkräfte die Gestaltung pädagogischer Beziehungsarbeit weniger Wichtigkeit zuschreiben als beispielsweise der Rolle als Wissensvermittler*innen (Müller, 2020, S. 195). Diese Sichtweisen sparen aus, dass für den Wissenserwerb aller Schüler*innen pädagogische Beziehungen grundlegend sind (Dörr, 2017, S. 36). Die Fähigkeit, kontinuierliche pädagogische Beziehungen zu initiieren und zu gestalten, kann als Merkmal von Professionalität im Lehrer*innenberuf verstanden werden (Zimmermann, 2019, S. 16). Die Gestaltung pädagogischer Beziehungen mit dem Wissen, dass diese enormen Einfluss auf die psychische Entwicklung der Kinder haben, soll auf Grundlage der Reflexion eigener Gefühle und Anteile erfolgen (Müller, 2020, S. 66).

Auch Studierende selbst sind durch unterschiedliche Ursachen mit psychosozialen Belastungen innerhalb ihrer Ausbildungsphase konfrontiert. Nehmen die Hochschulen und Universitäten den Anspruch auf Inklusionsorientiertheit ernst, sollten sie und die in der Institution mitwirkenden Personen die strukturellen und didaktischen Voraussetzungen schaffen, diesen potenziellen Belastungen der Studierenden zu begegnen (Weiland, 2019, S. 85). Eine inklusive Ausrichtung adressiert somit professionelle Ansprüche an das professionelle Selbstverständnis und die pädagogische Haltung der Dozierenden selbst (ebd.). Die Gruppe der Lehramtsstudierenden wird heterogener und zeichnet sich längst durch diverse Bildungsbiografien aus. Differenzen bestehen in den Dimensionen Erstsprache, Familienstand, sozioökonomische Herkunft, nebenberufliche Erwerbstätigkeit neben dem Studium, bisherige Bildungsverläufe, Akademisierung der Bezugspersonen, Migrationshintergrund und weiteren (Middendorff et al., 2017). »All diese individuellen Lebenshintergründe können im Zusammenspiel mit den Bedingungen im Studium Erschwernisse im Sinne von anhaltenden oder vorübergehenden psychosozialen Belastungen nach sich ziehen, deren

konkrete Auswirkungen auf das Studium meist nur im Einzelfall nachvollzogen werden können» (Weiland, 2019, S. 86).

Den Studierenden in ihren intersektionalen und potenziell belastenden Lebenslagen angemessen zu begegnen, ist Anspruch an eine inklusionssensible Hochschule (Dannenbeck et al., 2016). Weiland differenziert dies expliziter aus, indem verschiedene Zugänge und Lernwege, sprich Individualisierung, als Selbstverständlichkeit im Umgang mit Heterogenität verstanden wird (Weiland, 2019, S. 90).

Eine besondere Relevanz erhalten unter diesen Gesichtspunkten Praxisformate in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Diese zeichnen sich durch Potenziale und ebenso Herausforderungen aus, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Durch unterschiedliche Formate der Befragungen von Lehramtsstudierenden wird deutlich, dass Praxisphasen im Studium als wichtig erlebt und bewertet werden (Rauh et al., 2019, S. 133). Studierende berichten, dass sie sich einerseits als selbstwirksam erfahren, andererseits die Berufswahl noch einmal infrage stellen können (ebd.). Die Befunde zur Effizienz von Praxiserfahrungen im Kontext der Verzahnung von Theorie und Praxis, sprich des Ausbaus einer forschenden Haltung, fallen weniger befriedigend aus (ebd.). So werden zwar didaktisch-methodische Kompetenzen erweitert und ausgebaut, von Theorien und Konstrukten hingegen ist eher eine Abkehr zu verzeichnen (ebd., S. 134). Der Erhöhung von Praxisanteilen im Studium ist zumindest mit Blick auf das Einüben problematischer Schul- und Unterrichtspraxis kritisch gegenüberzustehen. Studierende müssten von kooperativ und reflexiv wirkenden Dozierenden der Hochschulen und den Mentor*innen der Praxisschulen begleitet werden. Stattdessen ist eine starke Orientierung an den schulischen Fachkräften beobachtbar, die praktische Ratschläge für einen möglichst störungsfreien Unterricht vermitteln (ebd.). Dabei können gerade Nachbesprechungsformate im hochschulischen Kontext potenzielle Lerngelegenheiten und Reflexionsanlässe für Studierende darstellen. Im Praktikum und in Praxisphasen werden die Studierenden mit Kindern und Jugendlichen in diversen Lebenslagen konfrontiert, die ihnen lebensweltlich sehr nah oder divergent erscheinen können. Durch die Interaktionen werden bewusste und unbewusste Anteile aktiviert, die beispielsweise durch eigene Aufwachsens- und Sozialisationsbedingungen geprägt sind. Durch Praxisphasen lernen Studierende ganz unterschiedliche Kooperationsformate zu weiteren Fachkräften und Akteur*innen aus den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen kennen (Sennhenn et al., 2021, S. 54). Für das Einlösen

einer Ausrichtung am inklusiven Paradigma ist multiprofessionelle Kooperationsbereitschaft einer der größten Gelingensfaktoren auf dem Weg zur schulischen Inklusion (Tausch, 2017, S. 198; Vieluf, 2017).

Hochschuldozierende sollten ebenso qualifiziert sein, um Studierende in Praxisphasen angemessen zu begleiten. Die vielfältigen Bildungsprozesse müssen nicht nur konzeptionell angeleitet, sondern auch im Theorie-Praxis-Transfer reflektiert werden (Rauh et al., 2019, S. 139).

»Gerade weil sich Aspekte des komplexen Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens nicht abseits des Unterrichtsgeschehens (oder neben selbigem) entfalten, sondern ihre affektive Dynamik durch die Gegenstände des Fachs sogar verstärkt werden kann, lassen sich die fachliche und reflexive Kompetenz nur theoretisch voneinander abgrenzen« (Zimmermann, 2019, S. 15).

Fachliche Kompetenz beinhaltet demnach immer auch Aspekte eines reflexiven Umgehens, mit dem auf die Anlage von Unterricht, aber auch auf konkrete Inhaltsbereiche geblickt werden kann. Neben Gefühlen wie Abwehr oder Ohnmacht können Übertragungsgeschehen auch Gefühle wie das Begehr-Wollen und Begehr-Werden auslösen.

»Von daher scheint es wichtig, der Frage nachzugehen, wie Ausbilderinnen und Ausbilder, Mentorinnen und Mentoren, Praxislehrkräfte und Novizen den Mechanismus der Übertragung reflektieren und nutzen sollten. Angehende Lehrkräfte, vor allem aber zunächst Beraterinnen und Berater, sollten erfahren können, wie Ausbildungssituationen Sprechen und Affekte freisetzen bzw. blockieren. Sie sollten ihren Bezug zum Wissen bzw. Nichtwissen-Wollen, zum Reflektieren und zu ihrer singulären Wahrheit artikulieren können« (Rauh et al., 2019, S. 140).

Zum traumaspezifischen Wissen und Handeln ist auch der Bereich von Prävention zu zählen, um betroffene oder gefährdete Kinder nicht unbewusst weiteren Belastungserfahrungen auszusetzen. Präventionsarbeit in pädagogischen Institutionen wie Schule, Kinder- und Jugendhilfe hat zum Ziel, Kinder und Jugendliche zu unterstützen und zu stärken.

»Dabei sind altersgerechte und zeitgemäße Präventionskonzepte und -ansätze wichtig, die Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nehmen. So geht es im Vorschulalter vor allem darum, dass

Kinder Wissen über ihren Körper erwerben und lernen, über angenehme und auch unangenehme Gefühle zu sprechen. Kinder im Schulalter sollten zudem wissen, dass es sexualisierte Gewalt gibt und dass sie sich bei Erwachsenen Hilfe holen können« (BMBF, 2019, S. 7).

Für die Thematisierung der Inhalte sollen alltägliche Schlüsselsituationen ausgewählt werden, über die konkrete Ansätze des Schutzes vermittelt werden können.

Gerade in der Diskursbestimmung von Macht und Sexualität kommt eine pädagogische Diskussion nicht ohne Beachtung des Spannungsfeldes von Nähe und Distanz aus. Insbesondere in pädagogischen Settings ist eine Auseinandersetzung mit der sinnlich-sexuellen Leibdimension auf individueller Ebene und mit Gefühlen der Abwehr in bilateralen Beziehungen zu leisten (Dörr, 2018, S. 178). Ziel kann dabei die Entwicklung einer produktiven Fehlerkultur in pädagogischen Einrichtungen sein. Für alle Kinder, aber besonders für die von sexueller und sexualisierter Gewalt betroffenen, ist eine Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte in den Themen Freundschaft, Sexualität, Liebe und allen zugehörigen Themen unabdingbar (Baierl, 2014, S. 88). Indem Themen über körperliche Dynamiken nicht schambesetzt oder verdrängt, sondern vielmehr an- und aussprechbar werden, kann sich ein Raum der Anerkennung für die von Gewalt betroffenen Kinder und Jugendlichen eröffnen (Bausum et al., 2013).

3.3.3 Traumaspezifische Reflexion²⁵

Die Verwendung eines einheitlichen Begriffs von Reflexion im Kontext der Professionalisierung von Grundschullehrkräften ist bei den diversen Begriffs-

²⁵ Es gibt verschiedene Autor*innen, die Kritik am Reflexionsbegriff üben. So charakterisiert ihn Lynch (2004) als akademische Selbsterhöhung, da der Alltag immer durch Realitätsdarstellungen und vorzufindende Subjektverständnisse geprägt sei. Die vorliegende Arbeit orientiert sich dahingegen an Bourdieus (1998) Begriff von Reflexivität. Reflexivität wird danach als Bewegung und nicht als Moment verstanden, der sich in Forschungsinteressen und Erkenntnisgewinn als ein anspruchsvolles Unternehmen bestimmen lässt. Nicht nur die Eigenlogik des wissenschaftlich zu untersuchenden Feldes, sondern auch die politischen und ökonomischen Kontextbedingungen seien zu bedenken (Bourdieu, 1998).

zugängen nicht möglich. Ein philosophischer Begriff von Reflexion beschreibt einen mentalistischen Prozess, in dem ein Denken über das Denken möglich werden kann. An dieser Theorie eines Erkennens des Erkennens schließen soziologische Zugänge an, welche die sich ergebenden Bedeutungsformen auf einer gesellschaftlichen Ebene diskutieren und so ein wissenschaftstheoretisches Fundament erschaffen (Grosse & Meiland, 2020, S. 30f.). In aktuellen sozialwissenschaftlichen Arbeitsfeldern sei Reflexivität nicht nur als Gegenstand selbst, sondern als »Modus von Analysen« zu betrachten (ebd., S. 31).

Reflexion, verstanden als Prozess des Nachdenkens, kann durch bewusstes Forschen Einsichten in die Gründe des eigenen Handels bieten (Horlacher & Dewey, 2009). Reflexivität hingegen kann als Fähigkeit oder auch übergeordnetes Strukturelement und Form des Wissens (Radtke, 1999) in der Bewertung von Lehrer*innenhandeln beschrieben werden (Pietsch, 2010, S. 31). Dieses Wissen ist durch fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und psychologische Dimensionen konstituiert. Handlungsprozesse können demnach unter der Berücksichtigung diverser Wissensdimensionen individuell wie auch interaktiv reflektiert werden. Erst durch das Herstellen von Bezügen zwischen Wissen und Erfahrung und auf Grundlage von Reflexivität können Perspektivwechsel vorgenommen werden. So geraten beispielsweise die dem Lehrer*innenberuf zugrunde liegenden Antinomien, wie beispielsweise Nähe und Distanz, in die Prozesse berufsbezogener Reflexion (Krüger & Helsper, 2004). Die Widersprüchlichkeit des Tuns kann durch eine reflexive Betrachtung nicht überwunden, aber ihr kann dennoch begegnet werden. Normalitätsstrukturen wie auch subjektive Zuschreibungspraktiken werden sichtbar und können thematisiert werden (Geier, 2016, S. 193).

»Hinzu kommt, dass Sozialarbeiter*innen und Pädagog*innen auch beim professionellen Handeln und Interagieren als Menschen mit einer eigenen Biografie, mit einem aktuellen Leben und mit entsprechenden Emotionen, Bedürfnissen und Grenzen am Geschehen beteiligt sind. Professionalität in Pädagogik und Sozialer Arbeit ist daher eng nicht nur mit Empathie und Verstehens-Kompetenzen, sondern auch mit Selbstreflexion verknüpft« (Günther et al., 2022, S. 9).

An dieser Stelle sei auf den umfassenden Beitrag von Wissenschaftler*innen verwiesen, die mit dem Band *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*

chen (Zimmermann et al., 2019) diverse Reflexionsanlässe und -methoden vorstellen, die eine spezifische psychosoziale Professionalisierung fokussieren. Diese zeichnet sich neben einem flexiblen Umgang in komplexen Bildungssituationen durch ein hohes Maß an Reflexion in unsicheren Situationen aus (Rauh et al., 2019, S. 132). Müller beschreibt in diesem Zusammenhang eine der Psychoanalytischen Pädagogik zugehörige Doppeldeutigkeit, die neben der Teilhabe der pädagogischen Fachkräfte an den Reinszenierungen einerseits und der notwendigen inneren Distanzierung, die durch Selbstreflexion initiiert werden kann, andererseits bedingt ist (Müller, 2020, S. 57). Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte in den seltensten Fällen psychoanalytisch geschult sind oder über eine institutionell angelegte Selbsterfahrung angeleitet worden sind, ergeben sich hier massive Herausforderungen. Es können sich Bedarfe nach regelmäßig stattfindenden Reflexionsräumen, wie kollegiale Fallbesprechung oder Supervision, ableiten, um Lehrkräfte bei der Bearbeitung der eigenen ausgelösten Emotionen zu unterstützen (ebd.).

In Anlehnung an Helsper (2004) und Oevermann (2013) könnte eine Begriffsklärung von Professionalität erfolgen, welche die Aufmerksamkeit auf Reflexionsfähigkeiten der Psychodynamiken in pädagogischen Beziehungen richtet. Handlungsstrukturen und diesbezügliche Anforderungen ergeben sich aus Krisen, deren Bewältigung durch pädagogisches Verstehen vollzogen wird (Zimmermann et al., 2019, S. 8). Um reflexive Handlungsfähigkeit bei angehenden Grundschullehrkräften zu entwickeln, werden qualitative Praxisbegegnungen anvisiert, in denen theoretisch und kooperativ rekonstruierende Auseinandersetzungen angeregt werden (Dannemann & Neugebauer, 2022, S. 84).

»Damit ist Reflexivität als weiteres Ziel der Lehrer*innenbildung benannt. Sie soll als berufsbiographisches Grundprinzip des Handelns etabliert werden. Mit Blick auf Unterricht ist hiermit einerseits die Hoffnung verbunden, dass eine bestimmte Qualität des Lehrer*innenhandelns – insbesondere über das begründete Abwägen und Hinterfragen von Handlungsentscheidungen – entwickelt werden kann und andererseits, dass eine kontinuierliche berufsbiographisch orientierte Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten (auch) durch die Lehrenden möglich wird« (ebd., S. 88).

Die Fähigkeit zu reflektieren und mit der eigenen Biografie umzugehen, kann als wichtige Ressource im Kontext pädagogischer Professionalität

benannt werden (Reh & Schelle, 2000; Fabel & Tiefel, 2004). Dadurch werden auch Zugänge zu eigenen Vorstellungen von Kindheiten sowie gegenseitige Anerkennungsprozesse zwischen den Generationen gefördert (Heinzel & Alexi, 2006). Im Kontext der Begleitung traumatisierter Schüler*innen erfüllen reflexive Selbstbetrachtungen noch eine weitere schützende Funktion. So können Selbstreflexionsprozesse auch als Selbstfürsorgestrategien verstanden werden, die auf Belastungsfaktoren sekundärer Traumatisierung aufmerksam machen können (König & Witte, 2018). Die dieser Arbeit zugrunde liegende Konzeptualisierung von Professionalisierung im Kontext der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen verweist auf Reflexionsfähigkeiten von Studierenden als zentrale Kompetenz. Nachfolgend sollen empirische Untersuchungen vorgestellt werden, die für das vorliegende Erkenntnisinteresse relevant sind und erste Hinweise auf hochschulpraktische Professionalisierungsformate zulassen.

3.4 Forschungsstand zu den Erlebensweisen (angehender) Grundschullehrkräfte in der Begleitung traumatisierter Schüler*innen

Seit den 1990er Jahren setzen sich erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten mit Fragestellungen zu Heterogenität, Vielfalt, Differenz, Diversity, Intersektionalität und deren Thematisierung in der Lehrer*innenbildung auseinander (Simon & Schmitz, 2022). Die Ergebnisse einer prominenten und viel zitierten Metaanalyse (Hattie et al., 2013) zeigen auf, welchen Einfluss die Person der Lehrkraft auf die Schüler*innenleistungen und letztlich auf den Bildungserfolg hat. Neben den individuellen Eingangsvoraussetzungen und den sozialen Herkünften der Schüler*innen sind ca. 30 Prozent der Varianz der Leistungen von Schüler*innen auf professionelle Merkmale der Lehrkräfte zurückzuführen (Moser et al., 2014).

Sollen angehende Grundschullehrkräfte diversitäts- und damit traumasensibel ausgebildet werden, müssen subjektive Inklusionsverständnisse und das eigene Diversitätserleben Grundlage eines reflexiven Auseinandersetzungsprozesses werden (Budde & Hummrich, 2013). Es gibt bislang nur sehr unzureichende empirische Untersuchungen, welche die Perspektiven angehender Grundschullehrkräfte im Kontext der Beschulung traumatisierter Schüler*innen in den Blick nehmen. Für den Überblick über den

Forschungsstand wurden daher alle existierenden Studien ausgewählt, die Erkenntnisse und Ausgangslagen für die hier vorliegende Untersuchung skizzieren (König & Bentler, 2013, S. 177). Über grundlegende schulpädagogische und traumapädagogische Fragestellungen und Umgangsweisen sind in den letzten Jahren einige eigenständige Publikationen entstanden (Huber, 2020; Müller, 2020; Zimmermann et al., 2019; 2017b; 2017c; Hehmssoth, 2021; Ding, 2013; 2014; Möhrlein & Hoffart, 2014; Jäckle, 2016). Die Veröffentlichungen eint, dass überwiegend praxisnahe Empfehlungen für helfende und unterstützende Professionen aus psychotraumatologischer Perspektive formuliert werden. Dies ist durch die Nähe zu den Disziplinen von Trauma- und Sozialpädagogik zu legitimieren, wenngleich auch die Schulpädagogik zu einer stärker forschungsbezogenen Auseinandersetzung angeregt sei (Hehmssoth, 2017, S. 12). Die Darstellung des Forschungsstands stützt sich im Folgenden einerseits auf Ergebnisse der Lehrer*innenprofessionsforschung im Kontext von Inklusion sowie andererseits auf exemplarische Erkenntnisse aus sonder- und psychotraumatologischer Beforschung von Fachkräften.

Die Übersicht der Forschungsarbeiten orientiert sich an den Punkten zentrale Ergebnisse, Anknüpfungspunkte für das hier zugrunde liegende Erkenntnisinteresse und die Defizite/Desiderata der Auseinandersetzung. Nur wenn es der Einordnung und dem Verstehen der zugrunde liegenden Ergebnisse hilfreich ist, werden zusätzliche Daten zur Stichprobe und den Erhebungs- und Auswertungsverfahren ergänzt.

Die in Kapitel 3.1 bereits thematisierten Ergebnisse der Studien zu Lehrkräftekognitionen der allgemeinen empirischen Bildungsforschung (Baumert & Kunter, 2006; Baumert et al., 2011) machen deutlich, wie wirkmächtig Überzeugungen auf das pädagogische Handeln und letztlich den Lernerfolg von Schüler*innen sind. Theoretische und empirische Studien belegen gleichermaßen, dass Heterogenität eben nicht an sich existiert, sondern durch soziale Kontextbedingungen hervorgebracht oder auch hergestellt wird (Simon & Schmitz, 2022, S. 56).

»Die Förderung von Heterogenitätssensibilität kann – ungeachtet >unscharfer Einsätze< [...] des Heterogenitätsbegriffes und (nicht)intendierter Effekte der (Re)Produktion von Heterogenität und mit ihr verbundener Ungleichheit(en) – insbesondere aus inklusionspädagogischer Perspektive als eine wichtige Aufgabe der Lehrkräftebildung insgesamt und der Fachdidaktiken im Speziellen bezeichnet werden« (ebd., S. 63).

Für die universitäre Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist von einem Desiderat der Implementierung heterogenitätssensibler und sonderpädagogischer Wissensbestände auszugehen. Gerade für die Entwicklung eines professionellen Selbst im Kontext von Inklusion ist eine Vernetzung zum Fachwissen, fachdidaktischen Wissen und zum pädagogisch-psychologischen Wissen relevant.

Die empirische Unterrichtsforschung zum Umgang mit Diversität im Kontext Schule zeigt auf, dass die individuellen Kognitionen von Lehrpersonen als wichtige Erfolgsdeterminanten im Hinblick auf die Einlösung von inklusiver Bildung für alle, und damit auch potenziell traumatisierte Schüler*innen, zu verstehen sind (Fischer et al., 2014). Aktuelle Untersuchungen fokussieren jedoch vornehmlich noch immer die Heterogenitätsdimension »sonderpädagogischer Förderstatus«, schließen damit eine große Gruppe an betroffenen Kindern und Jugendlichen aus und halten an Marginalisierungs- und Stereotypisierungstendenzen fest (Kunter & Pohlmann, 2009; Slugosch, 2011; Korff, 2013; Moser et al., 2014). Eine multidimensionale, wenn nicht inklusive Auseinandersetzung mit den individuellen Kognitionen und Überzeugungen von angehenden Lehrkräften in Kombination mit der Beachtung eigener biografisch geprägter subjektiver Theorien ist anzustreben (Heinzel & Krasemann, 2014).

Exemplarisch wird auf die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit 53 Lehrkräften an Gymnasien, Grund- und Gesamtschulen verwiesen, die auf die Wissenskategorien Kooperation, Wissen um sonderpädagogische Facetten sowie deren fachdidaktische Adaption fokussiert (Greiner et al., 2020). Diese Bereiche sind für einen professionellen inklusiven Umgang in der Primarstufe besonders bedeutsam (s. 3.3.1). Ein Modell für eine inklusive Lehramtsausbildung, das auf Grundlage dieser Ergebnisse entstanden ist, wurde von Gebhardt und Kolleg*innen entwickelt (Gebhardt et al., 2018, S. 282ff.). Das inklusive Lehrer*innenkompetenzmodell weist die Bereiche »inklusives Professionswissen, Einstellungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten auf« (Lange-Schubert & Seidler, 2022, S. 18). Im Vergleich zum Modell von Baumert und Kunter ist der Bereich der Einstellungen ausdifferenziert zugunsten einer inklusiven Grundhaltung und Menschenbildannahme sowie Ressourcenorientierung und eines kompetenzorientierten Blicks auf alle Lernenden (Gebhardt et al., 2018). Neben der Dreiteilung von Professionswissen in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen werden diagnostische, kooperative und kommunikative Kompe-

tenzen sowie sonderpädagogisches Wissen addiert (ebd.). Dies inkludiert beispielsweise die Vermittlung traumapädagogischen Grundwissens in der Lehrer*innenausbildung (Fath, 2017). Die Erkenntnisse einer fachlichen Auseinandersetzung, die in einem subjektiven Reflektieren des eigenen Gekommen-Seins münden, können das Verstehen des Erlebens traumatisierter Schüler*innen unterstützen und befördern. Es gibt bisher nur sehr wenige Untersuchungen, die den Professionalisierungsprozess von Fachkräften in der Begleitung potenziell traumatisierter Kinder und Jugendlicher betrachten. Diese sollen nachfolgend beschrieben werden.

Die Ergebnisse einer Evaluationsstudie des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe Mainz in der Begleitung eines traumapädagogischen Qualifizierungsprozesses für 80 Absolvent*innen einer Jugendhilfeeinrichtung legen nahe, dass sich die Professionellen durch einen fachlichen Input in Psychotraumatologie, Transfer des Wissens auf eigene Praxissituationen sowie Reflexionsanteile durch Supervision als selbstsicherer im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen erleben (Krautkrämer-Oberhoff & Haaser, 2013, S. 83). Die im Jahr 2011 erstmals veröffentlichten Ergebnisse verweisen auf das Desiderat, dass der Umgang mit eigenen Gefühlen und lebensgeschichtlichen Verletzungen zugunsten der Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der begleiteten Kinder in den Hintergrund getreten ist, jedoch explizit für einen Professionalisierungsdiskurs eingefordert wird. Es sind die Themen »Selbstfürsorge« und »sekundäre Traumatisierung«, die für die beteiligten Studienteilnehmer*innen inhaltlich zu kurz gekommen sind (ebd.). Der Verweis auf institutionsübergreifende Aspekte in der Etablierung traumapädagogischer Überlegungen mündet in dieser Studie in einem Plädoyer für die Konzeption von einrichtungsspezifischen Schutzkonzepten. Das Belastungserleben von pädagogischen Fachkräften ist auch nach drei Jahren der Qualifizierung gleich geblieben, obwohl von einer signifikant höheren traumapädagogischen Kompetenz auszugehen ist (ebd., S. 86). Hinweise auf den Zusammenhang zwischen dem emotionalen Belastungserleben von Fachkräften und der Konsequenz des institutionellen Ausschlusses von hochbelasteten Schüler*innen zeigen Freyberg und Wolff (2005) genauer auf. In deren Einzelfallstudie konnte der Zusammenhang zwischen der emotionalen Belastung bei Lehrer*innen und Erzieher*innen in der Auseinandersetzung mit hochbelasteten Schüler*innen und anschließenden Beziehungsabbrüchen als Konsequenz der Gegenübertragungen aufgezeigt werden. Die Ergebnisse von Freyberg und Wolff inkludieren die institutionellen Logiken von Schule, indem das se-

parierende Schulsystem als Verstärkung im traumatischen Prozess benannt wird (von Freyberg & Wolff, 2005).

Weiß (2016b) fasst auf Grundlage eigener qualitativer Untersuchungen die Belastungsfaktoren von pädagogischen Fachkräften in der Begleitung traumatisierter Kinder zusammen. Aus den Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass es die Säulen Aneignung von spezifischem Fachwissen (Sachkompetenz), Selbstreflexion sowie Selbstfürsorge sind, die berufsbedingte Belastungen reduzieren und diesen entgegenwirken können. Zudem berichten die Mitarbeitenden von Einrichtungen, die sich mit traumapädagogischen Konzepten auseinandersetzt haben, von einer höheren pädagogischen Wirksamkeit. Die Pädagog*innen fühlen sich nach der Implementierung traumapädagogischer Aspekte in ihrem professionellen Selbstverständnis bestärkt (Weiß, 2016b, S. 95). Demnach wird das professionelle Selbstbewusstsein gestärkt durch die Erkenntnis, dass pädagogische Arbeit traumabearbeitend wirksam sein und die subjektive Beziehungsarbeit im Verarbeitungsprozess positiv unterstützen kann.

Eine Begleitforschung zu traumapädagogischen Fortbildungen für praktizierende Lehrkräfte kann weitere Möglichkeiten für Entlastungsstrategien abbilden. Zimmermann zeigt in einer empirischen Studie auf, dass die Anwendung traumapädagogischer Methoden und Wissen um traumapädagogische Theoreme wie »subjektlogisches Verstehen« zu Entlastungen bei den Lehrkräften führen und ein Nachdenken über zugrunde liegende Beziehungsdynamiken begünstigen können (Zimmermann, 2016, S. 170ff.). »Positive Beziehungserfahrungen sind vielleicht der wesentlichste Beitrag für eine gelingende Traumabearbeitung. Dies gilt nicht nur für Kinder, sondern auch für erwachsene Menschen. Studien weisen darauf hin, dass positive Beziehungen im Erwachsenenalter zur Bewältigung von Traumata beitragen« (Weiß, 2022, S. 16).

Eine die Dynamiken reflektierende Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und traumatisierten Kindern schafft Entlastung und Bewältigung von Belastung bei allen Beteiligten.

Hehmssoth (2017; 2021) zeigt in der von ihm mit zwölf Grundschullehrer*innen durchgeführten inhaltsanalytischen Studie Perspektiven zu individuellen Wissensbeständen der Psychotraumatologie und dem Umgang mit traumatisierten Kindern auf. Die Ergebnisse der manifesten Wissensbestände von Lehrkräften verweisen auf die Implementierung niedrigschwelliger Interventionen im Unterricht und notwendiges Erlernen traumapädagogischer Methoden. Wenig differenziert betrachtet

und in geringem Maße theoretisch angebunden werden die in den Daten geäußerten eigenen lebensgeschichtlichen Verletzungen der befragten Lehrkräfte. Es reinszeniert sich in Hehmsoths Forschungsvorhaben, was Haubl (2011) in einer Studie zum Rollenhandeln von Lehrkräften in der Begleitung mit traumatisierten geflüchteten Kindern nachzeichnen konnte: Befragte Lehrkräfte sparen spezifische, »kritische« Themen wie die eigene Belastung aktiv aus, womit diese latent bleiben, um das eigene Rollenhandeln nicht zu erschweren (Haubl, 2011, S. 202). Die Lehrkräfte verstehen sich primär als Inhalts-, Wissens- und Sprachvermittler*innen und wehren Angst und weitere emotionale Beteiligungen ab, um die eigene Funktionsfähigkeit zu erhalten. Psychoanalytisch-pädagogische Theoretisierungen nutzend, gelingt es Müller (2020) in der von ihm durchgeführten Studie, eine psychotraumatologische, traumapädagogische und entwicklungspsychologisch weitaus anschlussfähigere Perspektive auf die professionellen Aufgaben von Lehrkräften im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen zu entwickeln. Dazu wurden Interviews und Unterrichtsbeobachtungen mit an Grund- und Gesamtschulen tätigen Lehrkräften durchgeführt, die traumatisierte geflüchtete Schüler*innen begleiten. Es konnte anhand von vier Einzelfalldarstellungen aufgezeigt werden, dass die institutionellen Strukturen und mangelnden Ressourcen die Gefühle von Wut, Ohnmacht und Hilfslosigkeit bei den Lehrkräften verstärken (Müller, 2020, S. 74). Diese Gefühle führen dazu, dass sich die Lehrkräfte nicht als adäquate Beziehungspersonen erleben und eigene Gefühle und Emotionen, beispielsweise rassistische und diskriminierende Zuschreibungen, tabuisieren, und diese dann in der pädagogischen Arbeit reinszeniert werden (ebd., S. 168).

Auch Zimmermann und Ullrich können in ihrer quantitativen Fragebogenerhebung zur Inszenierung traumatischer Erfahrungs- und Erlebensmuster in pädagogischen Interaktionen belegen, dass ca. 90 Prozent der befragten Lehrkräfte ($n = 92$) Erfahrungen mit traumatisierten Schüler*innen in ihren Schulklassen haben (Zimmermann & Ullrich, 2014). Es sind vor allem Lehrende im Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung«, die zu 75 Prozent regelhaft mit Kindern arbeiten, die massive Gewalthandlungen erfahren haben (Zimmermann, 2015a, S. 53). Neben den individuellen Folgen für die betroffenen Schüler*innen werden auch die Folgen für das soziale Miteinander der gesamten Klasse von den Lehrkräften als herausfordernd beschrieben. Zudem fühlen sich ca. 79 Prozent der befragten Lehrkräfte in ihrer Unterrichts- und Erziehungstätigkeit ein-

geschränkt, was ebenso auf die eigene Rollenzuweisung als Wissensvermittler*innen verweist (Zimmermann & Ullrich, 2017, S. 585).

Es stellt sich die Frage, wie die konkrete universitäre Ausbildungspraxis auf Grundlage der Befunde der empirischen Studien zu den Erlebensweisen von Grundschullehrkräften ausdifferenziert werden kann. Wie nachfolgend aufgezeigt werden wird, gibt es bislang nur vereinzelt Forschungsvorhaben, die sich den Perspektiven angehender Grundschullehrkräfte, also den Perspektiven von Studierenden, widmen.

An deutschen Hochschulen existieren bereits verschiedene Ausbildungsprogramme, die sich an bindungstheoretischen und mentalisierungsförderlichen Lehrprinzipien ausrichten. Die Lehrkräftebildung an der Universität Würzburg implementiert verschiedene Zugänge zum Umgang mit Emotionen (»Feinfühlig unterrichten«) in pädagogischer Beziehungsgestaltung und bietet den Studierenden Selbsterfahrungsmethoden an (Hechler, 2017). Das Nachdenken über die vielfältigen Beziehungsprozesse in schulischen Interaktionen wird zum Ausgangspunkt spezifischer Reflexionsformate (Müller, 2020, S. 198). Der Verschränkung von Theorie und Supervision in lehramtsbezogenen Studiengängen kommen auch die Mitarbeitenden der Universität Wien nach, die ein psychodynamisch orientiertes Lehr-Lern-Modell entwickelt haben (Wninger, 2012, S. 57). Ähnlich wie im Format »Feinfühlig unterrichten« der Universität Würzburg wird auch in Wien neben dem Erwerb beziehungstheoretischen Wissens und reflexiver Kompetenzen in Anwendung auf praktische Erfahrungen der selbstreflexive Anteil der Studierenden betont (ebd., S. 61). Ein drittes hochschulisches Lehr-Lern-Format wird im Folgenden kurz beschrieben, da es dem Erkenntnisinteresse und der theoretischen Verortung der hier vorliegenden Forschungsarbeit am nächsten kommt. Im Zeitraum von 2015 bis 2017 fand an der Universität Hannover das Projekt »Pädagogische Professionalisierung mittels Begleitung von Kindern und Jugendlichen in Krisensituationen« statt (Müller & Schwarz, 2016). Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik begleiteten ein Jahr lang wöchentlich Kinder in Krisensituationen, wobei die individuellen Interessen und weniger explizite Förderaufträge im Vordergrund der Beziehungsgestaltung stehen sollten. Die Praxiserfahrung wurde ergänzt durch eine 14-tägig stattfindende Lehrveranstaltung, die theoretisch an Inhalten der Psychoanalytischen Pädagogik, Traumatheorie und -pädagogik sowie an spezifischen Methoden wie dem Fallverstehen ausgerichtet war (Müller, 2020, S. 201). Ein weiterer Reflexionsraum wurde durch ein externes Su-

pervisionsangebot geöffnet (Müller & Schwarz, 2016). Die tiefenhermeneutische Begleitforschung des Projektes zeigt auf, dass die Studierenden ein Verständnis psychoanalytischer Fachtermini und deren Anwendung auf die eigenen Beziehungsdynamiken vermuten lassen, wenngleich von den Autor*innen der Studie reflektiert wird, dass dies auch als Abwehr und Rückzug aus einem intensiven Nachdenken über schmerzhafte Emotionen gewertet werden kann (Zimmermann et al., 2017a, S. 223). Es kann Müller zugestimmt werden, wenn er subsumiert, dass die Implementierung beziehungsorientierter Aspekte in allen lehramtsbildenden Studiengängen »nicht nur ein Beitrag für das Wohlbefinden und pädagogische Handeln der zukünftigen Lehrkräfte [wäre], sondern [...] auch schon jetzt den so begleiteten Schüler*innen (und damit auch ihren jetzigen Lehrkräften) helfen« würde (Müller, 2020, S. 202).

Als Ergebnis der bereits weiter oben beschriebenen qualitativen Untersuchung hält Müller fest, dass die in der schulpädagogischen Arbeit ausgelösten intensiven Emotionen in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen kaum als Anteil des professionellen Handelns reflektiert werden können. Ein Grund liegt in der fehlenden fachlichen Anbindung, da in der universitären Lehrer*innenbildung kein Handlungswissen dazu aufgebaut werden konnte (ebd., S. 194). So zeichnet Müller nach, dass sich Lehrkräfte oftmals in die Rolle als reine Wissensvermittler*innen zurückziehen aus Angst, von den Emotionen der Schüler*innen überflutet zu werden. Nicht selten beschreiben die interviewten Lehrkräfte, dass sie aus selbstfürsorglichen Gründen die Selektionsfunktionen von Schule nutzen und durch den Ausschluss herausfordernder Schüler*innen einen sicheren Ort für sich und die Schüler*innen aufrechtzuerhalten versuchen (ebd.).

»Der reflexive Umgang mit den eigenen Emotionen ist Voraussetzung für die besonders im sequenziell traumatischen Prozess dringend benötigten mentalisierenden, haltenden und Containment ermöglichen pädagogischen Beziehungen und sollte daher fester Bestandteil des Professionsverständnisses von Lehrkräften sein, in Studium und Vorbereitungsdienst gelehrt werden und selbstverständlicher Teil der täglichen schulpädagogischen Praxis sein« (ebd., S. 194).

Das hier dargelegte Forschungsvorhaben schließt an diese Forderungen sowie an die Befunde zur Relevanz von durch Reflexionsräume begleiteten Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen an, in denen angehende Lehr-

kräfte seminaristisch und supervisorisch begleitet (s. 5.3.2) einen Umgang und Dialog mit den eigenen Emotionen etablieren dürfen.

In Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands zu den Erlebensweisen von Lehrkräften im Umgang mit potenziell traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann zusammengefasst werden, dass im subjektiven Professionsverständnis der jeweiligen Lehrkräfte die Gestaltung von ausreichend guten Beziehungen zu den Schüler*innen nur marginal vorkommen (Müller, 2020; Katzenbach, 2004; Zimmermann et al., 2017b). Die immensen Belastungen werden hingegen wahrgenommen und benannt und auch als Argument für die Abwehr eines zu starken emotionalen EInlassen mit den betroffenen Schüler*innen verwendet (Steinlin et al., 2015; Müller, 2020).

Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der von Traumatisierungen betroffenen Schüler*innen der Primarstufe fordert eine traumasensible Professionalisierung ein. Dies kann als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin gedacht werden (Zimmermann, 2019). Werden in die hochschulische Ausbildung auch institutionenspezifische Strukturen, wie beispielsweise die widersprüchlichen Anforderungen (s. 3.1.3) implementiert, können die »Spannungen zwischen unaufhebbaren Antinomien [...], den (eigenen) [sic] Idealen und dem individuellen Berufsverständnis« (Müller, 2020, S. 61) ausgehalten werden und es kann ein professionelles Selbst erwachsen. Die systemimmanen Grenzen von Schule dürfen als ambivalente und widersprüchliche Anforderungen an das eigene zukünftige Handeln verstanden werden, um der Gefahr der Sekundärbelastung durch Begründen des Scheiterns aufgrund eigener Anteile zu begegnen. Für das hier vorliegende Vorhaben ergibt sich die Frage, was darstellbar wird, wenn angehende Lehrkräfte explizit dazu aufgefordert werden, die beteiligten Emotionen zu verbalisieren und die Auseinandersetzung als Bestandteil des eigenen Professionalisierungsprozesses zu bewerten (s. 6; 7).

4 Zusammenfassung und Forschungsfragen

Die in den beiden vorausgegangenen Kapiteln erarbeiteten theoretischen Grundlagen (s. 2; 3) sollen nun noch einmal auf das Wesentliche zusammengefasst und konkretisiert werden. Das Erkenntnisinteresse und die zentralen Forschungsfragen der hier vorliegenden Untersuchung werden dargelegt.

4.1 Traumatisierung als Beziehungsstörung

Damit von Traumatisierungen betroffene Schüler*innen erneut korrigierende und haltgebende Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen aufbauen können, benötigen sie die Unterstützung von Lehrkräften, die auch die Bereitschaft zum Aushalten schwieriger Verhaltensweisen aufweisen (Zimmermann, 2017c, S. 68). Nachholende transparente und zuverlässige Beziehungserfahrungen sind die Grundlage für die Selbstermächtigung traumatisierter Schüler*innen. Dies erfordert von den beteiligten Lehrkräften eine pädagogische Grundhaltung, die Kinder dort abholt, wo sie sich individuell befinden (ebd., S. 73). Bei langfristigen und wiederholten Belastungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen wird das Hier und Jetzt von den erlebten Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen überlagert. In der Schule zeigen sich die innerpsychischen Lasten der Betroffenen vor allem auf der Ebene von neuen Beziehungen, die nicht selten unter enormen Herausforderungen etabliert und entwickelt werden müssen (ebd., S. 12). Traumatische Erlebnisse und ihre Verarbeitung finden im Spannungsfeld der subjektiven Hintergründe und Lebenswelten wie auch der objektiven Umfeldfaktoren statt (Gahleitner, 2017a). Besondere Bedeutung erhalten das sequenzielle Traumatisierungsverständnis (s. 2.4) und das Prinzip der Nachträglichkeit (s. 2.6). Beide Ansätze verweisen

darauf, dass die Zeit nach den Bedrohungen und die begleitenden Umstände darüber entscheiden, ob sich potenziell traumatische Erfahrungen innerpsychisch bei den Betroffenen niederschlagen (Müller, 2020, S. 237). Traumapädagogische Überlegungen zum Umgang mit hochbelasteten Schüler*innen setzen ein Verstehen der Erlebensweisen betroffener Kinder und Jugendlicher voraus, welches bisher in Professionalisierungsprozessen nicht übergreifend thematisiert wird (Zimmermann, 2017c, S. 89).

Das Nachdenken über die eigenen emotionalen Anteile in herausfordernden Interaktionen lässt sich im Konstrukt der professionellen Selbsterflexion verorten (ebd., S. 98). Diese kann im Kontext traumapädagogischer Fort- und Weiterbildungsformate erfahren werden und mit spezifischen methodischen Zugängen, wie beispielsweise im Fallverstehen, eingebracht werden. Eine traumasensible Haltung von Lehrkräften ist dialogisch und partizipativ ausgerichtet. Dies kann nur auf Grundlage einer selbstreflexiven Auseinandersetzung erfolgen, welche die Arbeit mit der »eigenen Person« einschließt (Weiß, 2016b, S. 11).

Die Erkenntnisse aus Psychoanalytischer Pädagogik und Traumapädagogik können als Grundlage einer traumasensiblen Schulpädagogik verstanden werden. Herausfordernde emotional-soziale Entwicklungsverläufe von Kindern basieren auf ein- oder mehrmaligen realen Extremerfahrungen und subjektlogisch verstehbaren Erlebensmustern. Die Beteiligung von Lehrkräften an traumatischen Prozessen ihrer Schüler*innen (s. 2.4) legitimiert für Zimmermann die Herausbildung des Konstruktes von Traumatisierung als Beziehungsstörung (Zimmermann, 2017c, S. 42). Werden die beteiligten Lehrkräfte und die Beziehungen zu ihnen als haltend, vertrauensgebend und schützend wahrgenommen, eröffnet sich ein potenzieller Raum, in dem innere und äußere Welt in einer korrigierenden Erfahrung interagieren können. Dies erfordert ein spezifisches Professionalisierungsverständnis im Kontext der Grundschullehrer*innenbildung.

4.2 Reflexionsfähigkeit als professionelles Handeln

Die Fähigkeit, unangenehme Ausdrucksweisen seelisch verletzter Schüler*innen zu reflektieren und nicht selbst mit entwertenden Verhaltensweisen zu reagieren, zeichnet ein traumasensibles Professionsverständnis aus (s. 4.1). Nur in radikaler Akzeptanz der individuellen Entwicklungslogiken der traumatisierten Schüler*innen kann eine traumapädagogische Haltung

aufgebaut werden (Scherwath & Friedrich, 2012, S. 13). Dies benötigt einschlägig fachliches, handlungs- und traumaspezifisches Wissen (s. 3.3.1), um lebensgeschichtlich verletzten Kindern angemessen gegenüberzutreten zu können (Prengel, 2013; 2014). Zugleich benötigen die Lehrkräfte selbst institutionell gesicherte, äußere Räume, in denen die eigenen inneren Anliegen, wie Ängste vor Überforderung, Hilflosigkeit, Scham, Schuld und Begehrungen, einen Platz haben dürfen (Dörr, 2016, S. 52).

In der Lehramtsausbildung an deutschen Hochschulen werden selten Schüler*innen mit erheblichen emotionalen und/oder sozialen Beeinträchtigungen als Folge von Traumatisierungen fokussiert. Stattdessen bereiten didaktisierte und stark auf Inhalte ausgerichtete Lehrveranstaltungen sogenanntes Classroom-Management für möglichst störungsfreies Unterrichten vor (Zimmermann, 2017c, S. 64). Werden jedoch traumapädagogische Überlegungen wie subjektlogisches Verhalten und die Pädagogik des guten Grunds in die Planung von Lehr-Lern-Prozessen mit einbezogen (s. 3) (Weyrauch & Zech, 2017, S. 25), dann werden Störungen nicht nur anerkennend als Ausdruck lebensgeschichtlichen Leidens verstehbar, sondern auch als Teil von Entwicklung bewertbar (Zimmermann, 2017c, S. 64). Professionelles traumasensibles Lehrkräftekhandeln stützt sich auf die Säulen von Kooperation, Beobachtung und kritisch-kollegialer Reflexion (ebd., S. 65). In letztgenannter Reflexion spielen nicht nur die subjektiv nachvollziehbaren Gründe der traumatisierten Schüler*innen eine Rolle, sondern es werden auch die von den Lehrkräften zu verantwortenden Beteiligungen in den Blick genommen. »Genau diese Analyse ist dann kein Nachweis fehlender Professionalität, sondern gerade ein zentraler Aspekt davon« (ebd., S. 66). Die Beschreibung einer traumasensiblen Profession zeichnet sich durch Reflexionsvermögen auf den Ebenen Institution, Selbst- sowie Fremderleben aus. »Neben der intensiven Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem Erleben der Kinder fordert dieser pädagogische Zugang auch zur Analyse der eigenen Biografie auf« (Zimmermann, 2016, S. 61). Erst wenn auch die Emotionen und die lebensgeschichtlichen Verletzungen der beteiligten Lehrkräfte Beachtung und Bearbeitung finden, kann eine traumapädagogische Beziehungsgestaltung etabliert werden (Rauh et al., 2019). Damit Lehrkräften dies gelingt, sollte die Bearbeitung eigener Themen und Verletzungen auch im universitären Ausbildungssetting Niederschlag finden. Eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung kann nur durch Reflexion eigener Zugehörigkeiten und Differenzkategorien erfolgen. Durch die Rekonstruktion subjektiver

Stereotypisierungen und Normalitätsvorstellungen kann eine konstruktive Auseinandersetzung mit spezifischen Differenzkategorien möglich werden (Walgenbach, 2016). Inwiefern Herstellungsprozesse im Sinne von »doing trauma« in den Erlebensweisen angehender Lehrkräfte in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen deutlich werden, wird durch empirische Studien, wie beispielsweise die hier vorliegende, zu untersuchen sein.

Wie in der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes rezipiert (s. 3.4), beziehen sich aktuelle empirische Befunde zum pädagogischen Umgang mit traumatisierten Schüler*innen vornehmlich auf die Professionen Sonder- und Traumapädagogik (Zimmermann, 2016; Müller, 2020; Hehmsoth, 2021). Gerade in einer inklusionsorientierten Primarstufe gehen alle Fachkräfte mit »destruktiven, dissozialen oder emotional-sozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern« (Fickler-Stang, 2019, S. 54) um, weshalb die notwendigen Verstehensprozesse bereits in der Ausbildung angebahnt werden müssen. Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich erstmals den Erlebensweisen von Studierenden des Grundschullehramts. Diese befinden sich am Ende des Bachelorstudiengangs (s. 5.3.2) und haben damit etwas mehr als die Hälfte ihrer akademischen Ausbildungszeit durchlaufen. Sie studieren drei Fächer und die jeweils spezifischen Fachdidaktiken, neben bildungswissenschaftlichen, grundschulpädagogischen und inklusionsorientierten Studienanteilen. Ein weiterer Unterschied zu den bereits veröffentlichten Untersuchungen (Zimmermann, 2012b; Müller & Schwarz, 2016; Müller, 2020) besteht in der ursachenunabhängigen Betrachtung und damit in einer weiten Begriffsklärung potenzieller Traumatisierung. Die einzige der Autorin bekannte empirische Arbeit der Erhebung ursachenunabhängiger Perspektiven auf Traumatisierung (Hehmsoth, 2017; 2021) fokussiert im Sample jedoch wieder auf Grundschullehrkräfte im Beruf und damit auf eine andere Phase der Professionalisierung. Diese Forschungslücke soll mit der hier vorliegenden Arbeit geschlossen werden.

Das Dissertationsvorhaben positioniert sich professionstheoretisch in einer Verwobenheit aus Komponenten kompetenzorientierter (Baumert & Kunter, 2006), strukturtheoretischer (Oevermann, 2002) und berufsbiografischer Ansätze (Terhart, 2011). Diese werden theoretisch ergänzt durch eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive (Göppel & Hirblinger, 2010a) und die Rahmung einer reflexiven Inklusion (Budde & Hummrich, 2013). Zudem verortet sich die Autorin dieser Arbeit in einer Reihe von

erziehungswissenschaftlichen Forscher*innen, welche die Herstellungsprozesse von Differenz(en) durch qualitative Methoden in den Blick einer empirischen Auseinandersetzung zu nehmen versuchen (Faulstich-Wieland et al., 2004; Hüpping, 2017; Walgenbach, 2016). So wird davon ausgegangen, dass Differenzkategorien nicht von außen an und in Schule und Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen getragen werden, sondern von diesen selbst hervorgebracht sind (Budde & Hummrich, 2013). »Die Institution Schule trägt somit zur (Re-)Produktion von sozialen Differenzkategorien bzw. sozialen Ordnungen in gravierender Weise bei« (Walgenbach, 2016, S. 588). Der *doing-difference*-Ansatz kann als Rahmung einer solchen Konzeption verstanden werden, der neben bewusst gesteuerten Handlungsweisen auch die vorreflexiven Prozesse in die Analyse mit einbindet. Differenzkategorien, in der vorliegenden Arbeit »Traumatisierung«, werden nicht als persönliche Eigenschaften angesehen, sondern als Produkte sozialer und alltäglicher Inszenierungen.²⁶ Zudem sind die Differenzkategorien in verschiedene Verhältnisse und Verwobenheiten eingebettet, die mit dem Konzept der Intersektionalität²⁷ zu verstehen sind (ebd., S. 594). Dabei beziehen sich historisch gewachsene Diskriminierungsformen und Machtverhältnisse wie »Geschlecht, Behinderung, Sexualität/Heteronormativität, *Race/Ethnizität/Nation*, oder soziales Milieu« (ebd., S. 593, Hervorh. i. O.) additiv aufeinander oder wirken gleichzeitig. Für pädagogische Fragestellungen ergeben sich ausgehend von dieser Konzeption stets weite Begriffsdefinitionen, da Differenzkategorien nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Das Potenzial der Nutzung des *doing-difference*-Ansatzes für pädagogische Kontexte liegt im Deutlichmachen der sozialen Herstellung von Differenz.

-
- 26** West und Zimmermann beginnen in den 1980er Jahren ihre Arbeit zum Konzept des *doing-gender*-Diskurses indem sie untersuchen, wie die Herstellungsprozesse von Geschlecht hergestellt werden (West et al., 1987). Damit wurden in den Erziehungswissenschaften neue Forschungsperspektiven eröffnet (Breidenstein & Kelle, 1998; Faulstich-Wieland et al., 2004) und auf weitere soziale Kategorien wie beispielsweise *doing class* (Kalthoff, 2006) und *doing race/ethnicity* (Diehm & Kuhn, 2006) angewendet. Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft differenziert Doing-difference-Ansätze aus, indem beispielsweise das Konzept des *doing student* geprägt und korreliert wird (Kolbe et al., 2008).
- 27** Das Konzept wurde erstmals im Jahr 1989 im Kontext der historischen Debatten zum Antidiskriminierungsrecht/Black Feminism von Kimberlé Crenshaw eingeführt (Crenshaw, 1989).

4.3 Forschungsfragen

Das zentrale Anliegen dieser Forschungsarbeit ist das Ausformulieren von theoretisch und empirisch begründeten Impulsen für eine traumasensible Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte. Die Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstands (s. 3.4) und die Konzeption eines pädagogischen Zugangs zu Traumatisierung (s. 4.1) und entsprechenden Professionalisierungsbedarfen machen deutlich, dass es eine übersichtliche Anzahl an qualitativen und quantitativen Erhebungen zu den Vorstellungen und Sichtweisen von Grundschullehrkräften zur Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen in der Primarstufe gibt. Ein Desiderat ist hinsichtlich der Perspektiven angehender Grundschullehrkräfte, sprich Studierender zu benennen. Die Berücksichtigung spezifischer Bedarfe innerhalb jener Professionalisierungsphase ist bisher vornehmlich aus sonderpädagogischer Perspektive, spezifisch im Hinblick auf die Zielgruppe der Schüler*innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen vorgenommen worden (Zimmermann et al., 2019).

Die vorliegende qualitative Untersuchung beschäftigt sich mit den Perspektiven angehender Grundschullehrkräfte. Dafür sollen Erlebensweisen von Studierenden in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen rekonstruiert werden, welche die bewussten und unbewussten Anteile ihrer Vorstellungen miteinschließen.

Die übergeordnete Fragestellung – »Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung von potenziell traumatisierten Schüler*innen?« – soll durch zwei methodische und methodologische Forschungszugänge beantwortet werden. In Anlehnung an das Vorgehen einer tiefenhermeneutischen Einzelfallanalyse (s. 6) sollen subjektbezogene Erlebensweisen in Berücksichtigung unbewusster, latenter Sinnstrukturen rekonstruiert werden. In einer sich anschließenden phänomenografischen Auswertung (s. 8) eines Datensatzes der Studierendenkohorte sollen die durch die Einzelfallanalyse herausgearbeiteten Sinnstrukturen überindividuell mit Blick auf das ihnen zugrunde liegende (hochschul-)didaktische Potenzial untersucht werden. Dafür lässt sich die übergeordnete Fragestellung im Kontext der Erarbeitung eines dem Forschungsvorhaben zugrunde liegenden Professionsverständnisses (s. 4.2) in folgende Teilfragen untergliedern:

- a) Welche Vorstellungen zum Konstrukt Traumatisierung lassen sich rekonstruieren?

- b) Welche Handlungsoptionen in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen werden von den Studierenden benannt?
- c) Inwiefern rekurrieren die Studierenden in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen auf theoretische Bezugssysteme/kognitive Wissensbestände?
- d) Welche Rollenverständnisse schreiben sich die Studierenden selbst zu und inwiefern sind eigene biografische Anteile berücksichtigt?

In Teil II wird nun das empirische Vorgehen erläutert und im Kontext der theoretischen und methodologischen Verortung begründet.

