Teil II
Empirische Untersuchung

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

5 Methodische Überlegungen zur qualitativen Forschungsorientierung

Nachdem das Erkenntnisinteresse formuliert, der Phänomenbereich eingegrenzt und die Fragestellungen expliziert worden sind (s. 4) (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009), erfolgt nun die Begründung der Verortung innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas.

5.1 Qualitative Forschung

Qualitative Forschung[28] in den Erziehungswissenschaften gewährt einen Einblick in »komplexe soziale Lebenszusammenhänge, biographische Lebensverläufe [indem sie] [...] institutionelle Rahmenbedingungen, Interaktions-, Sozialisations-, Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse systematisch erfassen, beschreiben und interpretieren« (Friebertshäuser et al., 2013, S. 7) kann. Neben der Darstellung höchst subjektiver Bedingungen des einzelnen Falls gilt es auch, strukturelle Regelmäßigkeiten beschreibbar zu machen und historische Bedingungen in den Blick zu nehmen. Das Bemühen um ein Verstehen der untersuchten Akteur*innen in diversen Lebenswelten orientiert sich an den hermeneutisch-interpretativen Traditionen der Ethnologie, der Ethnomethodologie, der Phänomenologie und des Symbolischen Interaktionismus (Prengel et al., 2013, S. 20). Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse werden in Verweis auf diese Forschungszugänge und auf die Verflechtungen von gesellschaftlichen, politischen, historischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen beschreib- und

28 Im Folgenden wird auf das Verständnis qualitativer Forschung als Fokussierung auf die Lebenswelten der Adressat*innen verwiesen, das sich seit Mitte der 1970er Jahre herausgebildet hat (Prengel et al., 2013, S. 21).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

in der Folge analysierbar. Erziehungswissenschaftliche Forschungsbemühungen, die den Dialog zu pädagogischer Praxis herstellen, leisten damit implizit auch einen Beitrag zu Professionalisierungsprozessen (ebd., S. 17).

Eine Beschreibung grundlegender methodischer Annahmen und Merkmale qualitativer Sozialforschung verweist nachfolgend zudem auf die spezifischen *Gütekriterien*[29] (Strübing et al., 2018; Flick et al., 2017; Steinke, 1999), die qualitativ-rekonstruktiven Forschungsvorhaben, und damit auch der vorliegenden Arbeit, zugrunde liegen.

Prengel bezeichnet qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung als iterativ-zirkulären Prozess, der in der Mikroebene die komplexen Aspekte der Analyse von Einzelfällen sichtbar werden lässt (Prengel et al., 2013, S. 33). Qualitative Forschungsmethoden können als hypothesen- und theoriegenerierende Verfahren verstanden werden, die empirische, also erfahrungsbezogene, wissenschaftlich-systematische Erhebungs- und Interpretationsverfahren nutzen, um Erkenntnisse über soziale Lebenswelten zu rekonstruieren (Bennewitz, 2010, S. 46). Der Forschungsprozess sollte dem Prinzip der Nachvollziehbarkeit als Gütekriterium entsprechen, die alle Phasen (von der Vorbereitung des Vorhabens, der Durchführung bis hin zur Ergebnisdarstellung) mit einschließt. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* meint neben der durchgängigen Dokumentation des Forschungsprozesses auch das gemeinsame Interpretieren in Gruppen oder die Anwendung kodifizierter Verfahren (Steinke, 1999, S. 207).

Das den Forschungsarbeiten zugrunde liegende Design und die Erkenntniswege werden transparent und können zur Bewertung der Qualität vorliegender Ergebnisse genutzt werden. Die Zusammenhänge von Fragestellung, untersuchtem Gegenstand und methodischer Rahmung dürfen auf Grundlage der Kriterien von Leser*innen bewertbar werden. Das Gütekriterium der »intersubjektiven Nachvollziehbarkeit« biete damit die Grundlage aller weiterer Kriterien (ebd., S. 208).

Ausgehend von der Rekonstruktion subjektiv und biografisch entstandener Wirklichkeiten von in qualitativen Vorhaben untersuchten Akteur*innen können komplexe Einzelfälle beschrieben und Schlussfolgerungen für die Mikro-, Meso-, und Makroebene pädagogischer Arbeit gezogen werden. Der qualitative Forschungsprozess zeichnet sich dabei durch das kritische Hinterfragen der eigenen Konstrukte und Ergebnisse aus, die stets zum

29 Diese stehen in Widerspruch zu den in quantitativen Forschungsprojekten zugrunde liegenden Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität (Steinke, 1999).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Entdecken neuer Forschungslücken und -fragen führen.[30] Werden soziale Konstruktionen durch sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben rekonstruiert, entstehen Wissensbestände, die sich als Produkte der Konstruktion zweiter Ordnung verstehen lassen (Schütz, 1981). Hier lassen sich zwei Gütekriterien qualitativer Forschung ableiten und ausdifferenzieren. Zudem kann ein Verweis auf die *Gegenstandsangemessenheit* gegeben werden, die auf die Zusammenhänge und Passung von Erhebungs- und Auswertungsmethodik fokussiert und die Indikation, also Angemessenheit des Forschungsprozesses, bewertet (Steinke, 1999, S. 215). Auch hier geht es vor allem um eine transparente und begründete Darstellung der Entscheidungen innerhalb des Forschungsprozesses (Breuer et al., 2009, S. 357). Des Weiteren ist der Verweis auf die *empirische Verankerung* möglich, was beinhaltet, dass die den qualitativen Forschungsarbeiten zugrunde liegenden Fragestellungen, Theorien oder die entwickelten Ergebnisse in angemessener Darstellung von Daten- und Textbelegen nachvollziehbar und überprüfbar gemacht werden (Steinke, 1999, S. 221; Breuer et al., 2009, S. 357).

Auch die Forschenden selbst bringen biografische, kulturelle und soziale Erfahrungen in den Forschungsprozess mit ein, die mit bewussten und unbewussten Wissensdimensionen korrelieren und dadurch reflektiert werden müssen (Prengel et al., 2013, S. 29). Den subjektiven Anteilen der Forscher*innen kann durch das Gütekriterium der *reflektierten Subjektivität* begegnet werden (Steinke, 1999, S. 231; Breuer et al., 2009, S. 357). Neben eigenen biografischen und interessengeleiteten Faktoren können der Zugang zum Feld sowie die eigene Rolle im Forschungsprozess zum Reflexionsmedium werden.

Um die *Relevanz* der Ergebnisse einer Untersuchung (Steinke, 1999, S. 241) für theoretische und praktische Kontexte (Breuer et al., 2009,

30 In den 1960er Jahren kam es im Positivismusstreit (Bennewitz, 2010) zu einer Abgrenzung der Übertragung naturwissenschaftlicher Logik und ihrer Forschungszugänge auf soziale Gegenstände und Fragestellungen (Dahms, 1992). Die diesem Streit zugrunde liegende Kritik, pädagogisches Handeln ausschließlich auf Wirkungsfaktoren zu reduzieren und eine Evidenzbasierung dem Verstehen vorzuziehen, kann auch in aktuellen Auseinandersetzungen von erziehungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Forschungsdiskursen beobachtet werden. Der Trend nach auf Metadaten fokussierende quantitative Forschung hält an und steht zumindest dem Konzept pädagogischer Professionalität des strukturtheoretischen Ansatzes (s. 3.1.2) widersprüchlich gegenüber, der sich individualisierten und subjektiven Rekonstruktionen von pädagogischen Handlungsweisen widmet (Müller, 2020, S. 75).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

S. 357) diskutieren zu können, ist es wichtig, die jeweils den Forschungsarbeiten zugrunde liegenden Limitationen in den Blick zu nehmen. Mit dem Gütekriterium der *Limitation* werden Grenzen der Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen sowie der Fallkontrastierung möglich (Steinke, 1999, S. 227). Die Anwendungsbereiche der gewonnen Erkenntnisse werden geprüft und hinterfragt (Breuer et al., 2017, S. 357). Wenn die Ergebnisdarstellung transparent und konsistent erfolgt, kann von *Kohärenz* ausgegangen werden (Steinke, 1999, S. 239). Widersprüche in den Daten und in den rekonstruierten Erlebensvarianten der untersuchten Akteur*innen werden geprüft und offengelegt.

5.2 »Erleben« als Forschungsgegenstand

Um die Relevanz der vorliegenden Arbeit und die Gegenstandsangemessenheit der ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden intersubjektiv nachvollziehbar darstellen zu können (s. 5.3), soll zunächst der dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende Erlebensbegriff expliziert werden.

Wie in kritisch-konstruktiven qualitativen Untersuchungen üblich soll das am Besonderen Feststellbare in allgemeinere Überlegungen (Klafki, 2007) überführt und durchdacht werden. Im konkret vorliegenden Forschungsvorhaben sollen die Erlebensweisen der untersuchten Studierenden in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen in übergreifende professionstheoretische Überlegungen darstellbar werden. Damit ist das Gewinnen von Einsichten in die gesellschaftliche, kulturelle und politische Wirklichkeit der Akteur*innen angestrebt, um Handlungsperspektiven auf den ausgewählten Untersuchungsbereich zu entwickeln (Heinzel, 2021, S. 46). Gerade die Untersuchung von (Einzel-)Fällen und die der Erlebensweisen von Individuen gelten als methodisch und didaktisch sehr anschlussfähige Konzepte. So können schulpädagogische und Prozesse der Lehrer*innenbildung fokussierende Studien das Potenzial von biografisch-reflexiven Aspekten der Fallarbeit nutzen (ebd., S. 47).

Das in der Psychoanalytischen Pädagogik begründete »szenische Verstehen« kann dabei als hermeneutisch-interpretierendes Verfahren für Untersuchungen von Erleben genutzt werden (Günther et al., 2022, S. 11). Diesem Verfahren liegt die Vorstellung zugrunde, dass subjektives Erleben und innere Lebenswelt nicht nur individuell oder in Beachtung der Objektivität gesellschaftlicher Strukturen zu verstehen sei, sondern Ausdruck

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

beider Dimensionen, der Gesellschaft und der Natur im Individuum sind (ebd.). Soziale Wirklichkeiten, vorliegend die Erlebensweisen von Studierenden, entstehen durch die Interpretationsweisen der Handelnden. »Soziale Wirklichkeit stellt sich somit als Ergebnis von sozial sinnhaften Interaktionsprozessen dar« (Bennewitz, 2010, S. 45).

Diese Annahmen schließen an die Vorstellung der Wahrnehmungsprozesse der Phänomenografie an, die ebenfalls davon ausgehen, dass die Wahrnehmung von Phänomenen auf individuelle Weise wie auch wechselseitig in Abhängigkeit der wahrnehmbaren Welt nicht-dualistisch-ontologisch geschieht (Veith, 2021, S. 104) (s. 8.1). Damit werden diverse Bedeutungsebenen und Strukturierungen mit einbezogen, die das Erleben erfahrungsbasiert kennzeichnen (Murmann, 2002, S. 80). Der Erlebensbegriff aus einer phänomenografischen Perspektive korreliert stark mit individuellen Verstehensprozessen (Kallweit et al., 2019, S. 43). Dies kann theoretisch auf Grundlage phänomenologischer Überlegungen zur Einheit der Konstrukte Erkenntnis und Wahrnehmung begründet werden (Janssen & Husserl, 1986). Während sich intentionale Anteile von Phänomenen im Zentrum der Aufmerksamkeit von Individuen zeigen (Innenhorizont), manifestieren bedingende Aspekte von Gegenständen ebenso das Erleben, auch wenn sie nicht zwingend in der Aufmerksamkeit der Betrachter*innen stehen müssen (Außenhorizont) (Pech et al., 2012, S. 221). Das Erfahren von Phänomenen hängt neben individuellen, auf Vorerfahrungen begründeten Bedingungen auch von situativen Umständen, wie den Grenzen sinnlicher Wahrnehmung, ab (Beer, 2016a, S. 162).

Erleben als nicht direkt zu beobachtender Prozess schließt Aspekte sinnlichen, kognitiven und emotionalen Wahrnehmens mit ein. Die ablaufenden innerpsychischen Prozesse sind handlungsleitend und als Ausdruck bzw. Folge dieser innerpsychischen Prozesse zu verstehen (Datler, 2003). Wenn dieser Annahme gefolgt werden kann, ermöglicht es rekonstruktiv-(tiefen-)hermeneutischen Forschungsverfahren, einen Zugang zum Erleben von Akteur*innen herzustellen. Da das Erleben von potenzieller Traumatisierung sich im schulischen Bereich vor allem in pädagogischen Beziehungen und Interaktionen zeigt (s. 2.5.2; 2.5.3), sind nicht nur das beobachtbare Verhalten oder das manifest vorliegende (Sprach-)Handeln von Akteur*innen zu erschließen, sondern es wird auch eine Annäherung an die latenten inneren Zustände avisiert.

Der diesem Vorhaben zugrunde liegende Erlebensbegriff umfasst demnach neben den subjektiven, individuellen und situativen Wahrnehmungs-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

und Sinngebungsprozessen auch die Berücksichtigung der damit verbundenen affektiven Anteile. Dadurch ergeben sich zwingend methodisch zu differenzierende Vorgehensweisen, die im Folgenden begründet werden.

5.3 Empirisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit verortet sich innerhalb erziehungswissenschaftlicher, psychoanalytisch- und grundschulpädagogischer Professionsforschung und nutzt tiefenhermeneutische wie auch phänomenografische Forschungszugänge. Damit schließt sie zumindest in Teilen an bereits existierende Auseinandersetzungen zum innerpsychischen Erleben im Kontext Hochbelastung/Traumatisierung in der Lehrer*innenbildung an (Zimmermann et al., 2019; Zimmermann, 2012b; Zimmermann & Ullrich, 2017; Müller, 2020; Rauh et al., 2019; Datler & Wininger, 2010; Hehmsoth, 2017; Fickler-Stang, 2019).

Das Ziel der vorliegenden Studie ist die Rekonstruktion der subjektiven Bedeutungsstrukturen und die Darstellung von überindividuellen Erlebensweisen von Studierenden des Grundschullehramts in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen. Die Arbeit möchte die Frage beantworten, wie die universitäre Lehrer*innenbildung auf die traumasensible Unterstützung von Schüler*innen in der Primarstufe vorbereiten kann und welche Formate in den hochschulischen Professionalisierungsprozessen genutzt werden können, um angehende Lehrkräfte zu unterstützen. Um sowohl die individuellen als auch die übergreifenden kollektiven Erlebensweisen der Studierenden rekonstruieren zu können, wird ein zweiteiliger Forschungszugang gewählt. Beide Zugänge sind dem qualitativen Forschungsparadigma (s. 5.1) zugeordnet, wenngleich unterschiedliche theoretische Bezugsrahmen und methodische Annahmen vorherrschen. Die Leser*innen dieser Arbeit sind dazu eingeladen, sich in den beiden Studien dieser Dissertation zunächst einer Einzelfallanalyse und der Reflexion unbewusster Anteile des Erlebens von der Studentin Nele (s. 7) sowie dem manifesten Gehalt überindividueller Erlebensweisen einer Studierendenkohorte (s. 9) zu widmen, bevor diese Ergebnisse übergreifend diskutiert werden (s. 10).

Im Folgenden wird das empirische Design unter Berücksichtigung der Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens und der Beschreibung des Entstehungskonzepts des Studienprojekts »Traumasensibles Lernen« erläutert. Die Vorstellung der Erhebungsinstrumente und Aus-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

wertungsmethodik sowie der den Forschungszugängen spezifischen methodologischen und methodischen Erklärungsmuster finden sich aufgrund der zum Teil divergenten Annahmen in den Studienkapiteln (s. 6; 8).

5.3.1 Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens

Das Forschen zu Vulnerabilität von Subjekten im Allgemeinen sowie spezifisch im Kontext kindlicher Traumatisierungen ist mit sich potenzierenden reflexiven Herausforderungen verbunden. »Sensitive Forschungsherausforderungen betreffen folglich nicht nur die kohärente Gestaltung einer am jeweiligen Gegenstand ausgerichteten Argumentationsfigur, sondern zugleich weist die Involvierung von Forscher_innen und ihren Informant_innen zuweilen Potenziale einer unbewussten Prozessdynamik in Form von Abwehrmechanismen auf« (Grosse & Meiland, 2020, S. 29).

Um der Subjektivität im qualitativen Forschungsparadigma angemessen zu begegnen, sei auf den besonderen Fokus auf Reflexivität im gesamten Forschungsprozess verwiesen (s. 5.1). Dies meint das Einnehmen einer relationalen Haltung in allen Phasen der Konzeption, Durchführung, Auswertung und Darstellung von Ergebnissen (Bourdieu, 1996, S. 266). Im Besonderen ist die Konzeption des forschungsmethodischen Vorgehens zu reflektieren und die damit einhergehenden Entscheidungen im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit offenzulegen.

In der vorliegenden Arbeit zeigt sich dies bereits in der Auswahl von dem Untersuchungsgegenstand entsprechenden Forschungszugängen. Wenn der Annahme gefolgt wird, dass sich wesentliche Anteile des Wahrnehmens und Erlebens von potenziell traumatisierten Schüler*innen den bewussten Zugängen entziehen (s. 2.3), wie beispielsweise Ohnmachts-, Rettungs- und Überlastungserfahrungen (Müller, 2020, S. 77), dann müssen Erhebungs- und Auswertungsmethoden in den Forschungsprozess implementiert werden, die sich dem Entschlüsseln latenter Sinngehalte widmen. Psychoanalytische Theoriekonzepte und Forschungsmethoden blicken auf eine solche Tradition zurück, indem Individuen auf Grundlage der unbewussten, symbolischen Anteile im Kontext der aktuellen Lebenssituationen in den Blick genommen werden (Leuzinger-Bohleber & Garlichs, 2013, S. 653). Tiefenhermeneutische Zugänge im Besonderen fokussieren pädagogische Dimensionen und nähern sich einem Verstehen über mögliche Handlungskonzepte an (Klein, 2013). Um die übergeordnete

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Forschungsfrage »Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung von potenziell traumatisierten Schüler*innen?« angemessen, das bedeutet: auch in Beachtung der unbewussten, affektiven Anteile, beantworten zu können, ist der Zugang über eine tiefenhermeneutische Einzelfallanalyse[31] begründet (s. 6.3). Einzelfallanalysen nehmen in der Tradition der qualitativen Sozialforschung eine zentrale Stellung ein. Durch die Berücksichtigung der historischen und lebensgeschichtlichen Hintergründe in Abgleich zu den aktuellen Wirklichkeiten wird die Ganzheit von Personen darstellbar. Da die Erlebensweisen der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen aus der Perspektive von Studierenden rekonstruiert werden und mit Blick auf den begleitenden Professionalisierungsprozess (Marton & Booth, 1997) diskutiert werden sollen, ist eine umfassende Einzelfallanalyse legitimiert (Pietsch, 2010, S. 60).

Um die Teilfragen des Untersuchungsgegenstandes im vorliegenden Vorhaben

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?

beantworten zu können, reicht eine Einzelfalldarstellung indes nicht aus. Um die unterschiedlichen Dimensionen der gegenstandsbezogenen Verständnisse aus Sicht der Studierenden rekonstruieren und daraus professionalisierungsspezifische Konsequenzen ableiten zu können, ist ein weiterer Forschungszugang ergänzend notwendig. Die philosophische Erkenntnistheorie der Phänomenografie widmet sich der Erschließung gegenstandsbezogener Erlebensweisen und deren didaktischer Gehalte (Kallweit et

31 Es wird Fatke (2013, S. 67) in der Annahme gefolgt, dass Einzelfallanalysen keinesfalls allgemeine Aussagen über die empirische Realität zulassen, wenngleich angenommen werden kann, dass strukturelle Elemente eines Einzelfalls durchaus Hinweise auf »prinzipielle Möglichkeiten des Allgemeinen« geben und so zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse beitragen können.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

al., 2019, S. 43). Als Forschungsgenstand dienen die Variationen der auf das Phänomen (= Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen) bezogenen Erlebensmöglichkeiten. In der Annahme, dass das Bewusstsein stets intentional auf gewisse »Gegenstände« ausgerichtet ist, können diese aus Kontexten herausgelöst und in unterscheidbaren Erlebensstrukturen beschrieben werden (Murmann, 2002, S. 97). Für das hier vorliegende Erkenntnisinteresse ist es zentral, dass phänomenografische Untersuchungen qualitativ unterscheidbare Erlebensweisen abbilden und für die jeweilige Untersuchungsgruppe (= Kohorte einer Studierendengruppe des Studienprojekts) vollständig darstellen können. Damit werden alle Erlebensvariationen inklusive ihrer Bedeutungen und Strukturierungen empirisch darstellbar und lassen sich anhand der Merkmale »Komplexität, Spezifität oder Integrativität« hierarchisch ordnen (ebd., S. 98). Aus den grundschulpädagogischen Bezugsdisziplinen sind es in der nationalen Betrachtung bislang sachunterrichtsdidaktische Forschungsarbeiten, die phänomenografisch die Perspektive von Lernenden, Grundschüler*innen, in den Blick nehmen (Murmann, 2002; Lüschen, 2013; Kallweit, 2019). Einzig die Arbeit von Beer (2016b) fokussiert Perspektiven von Studierenden des Sekundarschullehramts auf Dimensionen ökonomischer Bildung durch phänomenografische Analysen. In der vorliegenden Studie wird der Versuch unternommen, den Forschungszugang der Phänomenografie auf die Lernendengruppe der Studierenden des Grundschullehramts anzuwenden und die qualitativ bedeutsamen Erlebensweisen in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen darzustellen.

5.3.2 Entstehungskontext des Studienprojekts zum traumasensiblen Lernen

Seit dem Wintersemester 2018/2019 wird an der Humboldt-Universität zu Berlin das Studienprojekt »Traumasensibles Lehren und Lernen« für maximal 15 Studierende[32] pro Kohorte des Bachelorstudiengangs »Bildung an Grundschulen« angeboten (Kollinger, 2019a; 2019b; Kollinger et al., 2022). Für die Dauer eines Semesters begleiten die Teilnehmer*innen potenziell traumatisierte Schüler*innen in den Kontexten von traumaspe-

32 In der für die vorliegende Untersuchung ausgewählten Kohorte nahmen elf Studierende teil.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

zifischen Projekten, Unterrichtsbegleitung an Kooperationsschulen oder im Nachmittagsbereich von Wohngruppen. Vor dem Start der Studienprojekte erlangen die Studierenden in zwei Auftakt-Blockveranstaltungen theoretische Kenntnisse der Traumatheorie und -pädagogik sowie zu ausgewählten Diskursen der Psychoanalytischen Pädagogik. Für den Zeitraum von zehn Wochen begleiten die Studierenden im jeweils selbst gewählten Kontext potenziell traumatisierte Kinder und Jugendliche in Gruppen- oder Einzelkontexten, auf unterrichtlicher oder außerunterrichtlicher Ebene. Während der Projektzeit verbringen die Studierenden wöchentlich ca. drei bis fünf Stunden mit den ausgewählten Kindern und Jugendlichen und gestalten eine pädagogische Beziehung. Die in der außeruniversitären Praxis gemachten Erfahrungen wie auch affektive Verstrickungen und die eigenen emotionalen Anteile sollen in den Begleitseminaren reflektierbar werden (Becker & Kratz, 2019, S. 39).

In der 14-tägig stattfindenden, 90-minütigen Begleitveranstaltung wird pädagogisches Fallverstehen durch die Durchführung von Fallbesprechungen (in Anlehnung an Work-Discussion-Formate) ermöglicht (Datler & Datler, 2014; Hover-Reisner et al., 2014) (s. 6).[33] Zusätzlich wurde den Studierenden die Teilnahme an zwei extern durchgeführten Supervisionssitzungen angeboten.

Das für dieses Forschungsvorhaben konzipierte Studienprojekt weist Anteile von »Service-Learning-Angeboten« auf, da Praxisangebote mit Theoriebezügen verknüpft werden und die Teilnehmenden diverse Gelegenheiten für Reflexionsmomente angeboten bekommen (Reinders, 2016). Weiter wird eine praktisch-persönliche Auseinandersetzung mit einer spezifischen Personengruppe avisiert, zu der die Teilnehmer*innen des Studienprojektes möglicherweise sonst keinen Zugang haben (Sennhenn et al., 2021, S. 54).[34] Das Begleitseminar fungiert als »sicherer Ort« für die Studierenden, die in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*in-

33 Es gibt eine psychoanalytische Auseinandersetzung darüber, ob Studierende als Lai*innen sowie andere Nicht-Psychoanalytiker*innen mit tiefenhermeneutischen Verfahren, wie beispielsweise dem »szenischen Verstehen« arbeiten können. In Anlehnung an Lorenzer (1985) und Kratz (2015) ist bei Beachtung der Voraussetzungen Selbsterfahrung und Teilnahme an Supervision sowie kasuistischen Seminaren eine Adaption der Methode möglich. Alle drei Voraussetzungen werden im vorliegenden Forschungsprojekt eingelöst.

34 Eine umfassende forschungsethische Reflexion der verwendeten Bezeichnungen sowie der Konzeption des Studienprojektes findet sich in Kapitel 11.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nen durch Übertragungsgefühle potenziellen Belastungen ausgesetzt sind (Zimmermann, 2017a, S. 184). Die im Begleitseminar eingebrachten Fälle unterliegen dabei den Prämissen der Regeln von Arbeitsbündnissen, die sich durch Nichtbewertung, Vertraulichkeit und Freiwilligkeit auszeichnen (Heinzel & Prengel, 2019, S. 151).

Das vorliegende Dissertationsvorhaben ist in gewisser Weise als qualitative Begleitforschung zum Studienprojekt zu verstehen, die wie zuvor begründet (s. 5.3.1) einen spezifischen methodischen Zugang für die Beantwortung der Forschungsfragen wählt. Während der Projektzeit nehmen die Studierenden direkt nach der Begleitung von potenziell traumatisierten Kindern Audiodateien/leitfadengestützte Selbstinterviews[35] auf und fertigen im Verlauf der Woche Praxisprotokolle an. Letztere sind als Medium der in der Begleitveranstaltung durchgeführten Fallbesprechungen zu verstehen. Die Praxisprotokolle sind förmlich das manifeste Produkt der Studienprojekte und ermöglichen Einblicke in die Erlebensweisen von Studierenden in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen, die ohne dieses spezifische Lehrkonzept so nicht zu erheben wären (Kratz, 2015, S. 63). Für die vorliegende Untersuchung entsteht der in Tabelle 1 dargestellte Datenkorpus.

Tabelle 1: Übersicht über den der Untersuchung zugrunde liegenden Datenkorpus

Studierende[36]	Anzahl Audiostatements	Anzahl Praxisprotokolle
Simone	7	5
Johannes	10	7
Maria	10	8
Nele	10	10
Tina	7	8

35 »Der innovative Charakter der Methode des Audiostatements zeigt sich hier im spezifischen Setting der Befragungssituation, die an den Versand von Sprachnachrichten angelehnt ist« (Sennhenn et al., 2021, S. 51).

36 Die Namen der Studierenden wurden zur Wahrung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen pseudonymisiert. Die Auswahl erfolgte durch die Autorin der vorliegenden Untersuchung.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Jacky	10	8
Olga	10	8
Laura	7	4
Karl	6	5
Yasmin	8	8
Inaya	4	7
gesamt	89	78

Um über das fallbezogene Arbeiten eine Reflexion der geschilderten Beziehungsdynamiken zu ermöglichen, müssen die emotionalen Anteile aller Beteiligten Raum finden. Dazu gehören Versuche, tabuisierte und verdrängte Anteile zu benennen und zu verstehen. Durch den Versuch, die Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken der in den Praxisprotokollen geschilderten Interaktionen zu verstehen, sind die Studierenden ihren Affekten nicht einfach ausgeliefert, sondern können sie zu einem tieferen Verständnis des Gegenübers und der Beziehungsprozesse einsetzen (Müller & Schwarz, 2016, S. 30). Mindestens zwei der jeweils zehn in den Studienprojekten verfassten Praxisprotokolle wurden von den Studierenden im Verlauf der Begleitlehrveranstaltung zum gemeinsamen Besprechen vorgestellt. Dabei orientierten sich die 90-minütigen, in Kleingruppen von fünf Studierenden durchgeführten Fallbesprechungen auf die in Tabelle 2 dargestellten handlungsleitende Impulse.

Tabelle 2: Handlungsleitende Impulse für die Fallbesprechung im Seminar (Datler & Datler, 2014)

	Phase	**Fragen/Gesprächsanlässe**
1	Vorlesen des Work-Discussion-Praxisprotokolls	– Wie haben der*die Verfasser*in des Protokolls sowie die im Protokoll erwähnten Personen die geschilderten Situationen erlebt? – Welchen Einfluss hat dieses Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der jeweils geschilderten Interaktionen und Situationen?

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

2	freies Assoziieren	– Was haben die beschriebenen Personen (inklusive des*der Autor*in) in der dargestellten Situation erlebt? – Wie kann vor diesem Hintergrund verstanden werden, dass sich die Personen in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten haben? – Welche (Beziehungs-)Erfahrungen haben sie dabei gemacht? – Welchen Einfluss hat das nun gegebene Erleben auf das Zustandekommen der nächsten beschriebenen Verhaltensweisen gehabt? – Welche Beziehungserfahrungen haben die beschriebenen Personen in diesem nächsten Moment gemacht?
3	Stellungnahme/Bericht des*der Vortragenden	– Er*sie berichtet, was in ihm*ihr während der Diskussion vorging, wie weit sich die Person von der Gruppe verstanden fühlt, und welche neuen Aspekte für ihn*sie zugänglich wurden.
4	gemeinsame Reflexion	*falleinbringende Person:* – Wie hast du dich in der Rolle des*der Vortragenden gefühlt? – Welche Gedanken/Anmerkungen haben dich irritiert? – Welchen Mehrwert hat für dich diese Methode des Nachdenkens? *Seminargruppe:* – Wie habt ihr euch gefühlt? – Welchen Mehrwert hat für euch diese Methode des Nachdenkens?

Konkrete Interaktionssituationen sowie Strukturen von Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehungen werden Inhalte dieser Fallbesprechungen (Heinzel & Prengel, 2019, S. 150). Zentrale Rolle nehmen dabei die in den Praxisprotokollen enthaltenen emotionalen Spannungen ein, die im Kontext pädagogisch-professioneller Handlungsweisen Reflexion erfahren (ebd., S. 160).

5.4 Zusammenfassung

Um die Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung beantworten zu können, sind zwei methodische Zugänge zu den Erlebensweisen der

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Studierenden ausgewählt worden. Der Einzigartigkeit von Erlebensweisen einer Studierenden wird die tiefenhermeneutische Analyse der Praxisprotokolle der Studentin Nele (s. 7.1) gerecht. Diese theoriegeleitete Falldarstellung bildet in spezifischen Ausschnitten den zirkulären Konstitutionsprozess pädagogisch-psychoanalytischer Forschung ab (Leuzinger-Bohleber & Garlichs, 2013, S. 668). Das Ziel ist dabei, die individuell hergestellte und gleichwohl gesellschaftlich bedingte Erlebensweise aufzuzeigen. Die Vorstellung der Lernenden-Verständnisse auf einer kollektiven Ebene beschreibt der rekonstruktiv-qualitative Forschungsansatz der phänomenografischen Untersuchung (Kallweit et al., 2019, S. 47). Anders als die tiefenhermeneutische Rekonstruktion der individuellen Erlebensweisen werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der rekonstruierten Verständnisse einer Kohorte beschrieben (s. 9). Diese werden dann mit Blick auf die professionsdidaktischen Kriterien diskutiert.

Zunächst schließt die Vorstellung der tiefenhermeneutischen Studie an (s. 6), bevor der phänomenografische Zugang zu Erlebensweisen (s. 8) präsentiert wird.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

6 Studie: Tiefenhermeneutik

Qualitative Forschung (s. 5.1) möchte zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beitragen, indem sie Lebenswelten von innen heraus aus Sicht der unterschiedlichen Akteur*innen beschreibt (Flick, 2016; Flick et al., 2017). Subjektive Wirklichkeitskonstruktionen, wie sie in Form von Texten, Diskussionen oder narrativen Interviews sichtbar werden, können durch die Tiefenhermeneutik[37] analysiert werden (König, 2019, S. 62). Tiefenhermeneutik gehört zu den psychoanalytisch orientierten Auswertungsmethoden, welche die manifesten und latenten Bedeutungen von Lebenspraxen und psychosozialen Erfahrungen in den Fokus der Rekonstruktionsprozesse stellen (Haubl & Lohl, 2020, S. 556). Als qualitative Methode der psychoanalytischen Kultur- und Sozialforschung geht die Tiefenhermeneutik auf die von Sigmund Freud begründete Psychoanalyse zurück. Lorenzer (1988) entwickelte daran anschließend seine Literaturinterpretation[38] und die Theorie der kulturellen Objektivationen in Form von unbewussten[39], latenten Sinn- und Bedeutungsebenen. Lorenzer geht es »um die Anerkennung einer eigenständigen Sinnebene unterhalb der

37 Der Begriff selbst geht auf Jürgen Habermas zurück, der die Psychoanalyse unter kommunikationstheoretischen Aspekten als Hermeneutik des Unbewussten zu bezeichnen pflegte (Haubl & Lohl, 2020, S. 558).

38 Lorenzer gelingt eine interdisziplinäre Auseinandersetzung der Disziplinen von Symboltheorie, Kritischer Theorie, Neurophysiologie und dem Interaktionismus, er führt diese mit psychoanalytischen Theorien und Modelle zu seiner Metatheorie zusammen (Klein, 2013, S. 263).

39 Lorenzer schreibt dem Unbewussten all jene Prozesse zu, die in den Normen und Werten der geltenden Kultur als verpönt oder widersprüchlich gelten. Folgerichtig sind in ihnen die ausgeschlossenen Lebensentwürfe der Gesellschaft enthalten, die durch hermeneutische Verfahren sichtbar werden können (Lorenzer, 1985; 1988). Ein empirisches

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bedeutungsgenerierenden Sinnebene sprachlicher Symbolik. Während der manifeste Textsinn sich in der Ebene der sozial anerkannten Bewusstseinsfiguren bewegt, drängt im latenten Textsinn eine sprachlos-wirksame Sinnebene, die Ebene unbewusster Interaktionsformen, zum Bewusstsein« (Lorenzer, 1988, S. 29).

Das Unbewusste, vom gesellschaftlichen Konsens verdrängte Lebensentwürfe, findet sich hingegen auf der latenten Sinnebene. Die Tiefenhermeneutik wendet nicht nur einzelne, aus der Psychoanalyse stammende Konzepte und Konstrukte an, sondern implementiert die der Psychoanalyse zugeschriebene Form des Verstehens in spezifischer Weise auf die Forschungsgegenstände (Müller, 2020, S. 84). So kann die Tiefenhermeneutik zu einem Forschungsverfahren werden, das die Rekonstruktion des manifest-latenten Sinngehalts unter Einbezug des Unbewussten zum Ziel hat (Klein, 2013, S. 263).

Im Kontext der Betrachtung von Bildungsprozessen bedeutet dies, auch die gesellschaftlich und kulturell geformten Kontexte zu berücksichtigen. Schule und Unterricht sind in dieser Annahme

> »kein gesellschaftsferner Raum, Lernen keine isoliert-individuelle Angelegenheit und Lehren keine ausschließlich objektive Vermittlungsleistung. Bildung ist vielmehr ein symbolisiertes Interaktionsprodukt, an dem Lehrpersonen und SchülerInnen beteiligt sind und an dessen Ausgestaltung darüber hinaus noch Tischnachbarn, Klassengemeinschaft, Peergroup, Familiengruppe, Lebenswelt und Kultur beteiligt sind« (Klein, 2009, S. 2).

Für die Interpretation von pädagogischen Interaktionen lassen sich die tiefenhermeneutische Analyse als Forschungsmethode und die ihr zugrunde liegenden theoretischen Diskurse der Szenischen Symboltheorie nutzen (ebd., S. 1). Der Einsatz tiefenhermeneutischer Arbeitsweisen kann als Versuch gewertet werden, die psychoanalytischen Methoden des Verstehens auch für sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung zu adaptieren. Dabei soll keine »naive Übertragung« auf kulturelle, soziale oder politische Phänomene erfolgen, sondern vielmehr ein gründliches Nachdenken über das Implementieren methodischer Anknüpfungspunkte (Müller, 2020, S. 87).

Erfassen dieser ausgeschlossenen Lebensentwürfe kann nur auf Basis von Spuren im Material empirisch bedeutsam werden (Haubl & Lohl, 2020, S. 559).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

6.1 Methodologische Rahmung: Tiefenhermeneutik als Zugang zu Erlebensweisen

Szenische Symbolbildung kann als interaktive Aushandlung zwischen den eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Fragen – Mikroebene des Subjekts – und den Normen, Möglichkeiten und Grenzen der einen umgebenden Kultur – Makroebene der Kultur – verstanden werden. Das Unbewusste ist Teil dieser Aushandlung und als die inneren, nicht sprachlich-habitualisierten Impulse zu verstehen. Wird die Differenz zwischen den beiden Systemen, Selbst und Welt, zu prekär, kommt es zu einem Sprachzerfall oder Sprachzerstörung. Impulse, Motivlagen und Bedürfnisse müssen verdrängt, gar tabuisiert werden, um sie aus dem sozialen Konsens auszuschließen. Individuelle Lösungsversuche hinsichtlich dieser Konflikte lassen sich dann in Ideologien, Vorurteilen und Weltanschauungen dekonstruieren. So nennt Klein »Identität und Kultur« als Symboleinheiten, die nicht als statisch zu verstehen sind, sondern durch die dynamische Spannung von Selbst und Welt, individueller Lebenspraxis und kultureller Ordnung, subjektiver Aneignung und objektiver Vorgabe zwischen unbewussten und bewussten Sinninhalten gekennzeichnet sind (Klein, 2009, S. 2).

Lorenzer differenziert in der Szenischen Symboltheorie drei unterschiedliche Symbolebenen der Aushandlung von Selbst und Welt aus: Die *leibsymbolischen* Interaktionsformen können als Erinnerungsspuren im Körpergedächtnis verstanden werden. Sie bilden sich bereits in der frühen Kindheit aus und fungieren ein Leben lang als habitualisiertes Grundmodell und somit als unbewusste Sinnebene. Diese drücken sich aus in Handeln, Tun ohne Worte und Performanz (ebd.). Auf der zweiten Ebene, der *sinnlich-symbolischen* Interaktionsform, sind sogenannte Übergangsräume zwischen Innen und Außen, Realität und Fiktion vorzufinden. Diese Ebene ist bereits als teilbewusst einzuordnen, von wo aus die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums seinen Ausgang nimmt. Die dritte Ebene, die *sprachsymbolische* Interaktionsform, kann erlebte Szenen durch Spracherwerb verbalisieren und so auf eine systematische und bewusst artikulierte Weise in Worte überführen. Es handelt sich um die bewusste Symbolebene, die ein Probehandeln im Kopf ermöglicht und eine Reflexion der eigenen Lebenspraxis erlaubt. Diese dritte Ebene impliziert hingegen nicht, dass alle Erfahrungen sprachlich symbolisierbar seien. Die Vielfalt der affektiv-gestischen Dimensionen sind im Vergleich zum sprachlichen Ausdrucksvermögen zu groß, die Verbindung von individuell erlebten Figuren und

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

kulturellen Diskursvorgaben nie bruchlos, sprich: Erlebensweisen bleiben unbewusst (ebd.).

In der tiefenhermeneutischen Lesart werden Texte als Sprachspiele verstanden. Alle Wörter und Sätze werden als Bedeutungshöfe verstanden, die durch biografisch verfestigte Szenen, lebensgeschichtlich erworbene Erfahrungen und kulturell vermittelte Handlungsformen geprägt sind (ebd., S. 3). Die der Tiefenhermeneutik zugrunde liegende Fragestellung – wie die Welt in den Menschen komme – wird durch Hinweise in den Texten beantwortbar. Da sich in den Texten jedoch nicht nur sprachlich symbolisierbare Interaktionsformen zeigen, sondern auch unbewusste, verborgene, verbotene, abgewehrte und tabuisierte Inhalte (König, 2011), handelt es sich um eine Kompromisssuche, in der sich Konflikttypologien herausbilden. Texte, Interviews, Aufnahmen werden als Abbildungen solcher Konflikte verstanden, in denen sich symbolisierbare und nicht-symbolisierte Varianten widerspiegeln.

Die manifesten und latenten Sinnebenen bilden gemeinsam ein konkurrierendes Widerspruchspaar, das immer in dieser Doppelsinnigkeit auftritt. In der manifesten Sinnebene sind alle Bewusstseinsfiguren gefasst, die sozial und individuell anerkannt sind. Sie sind in Sprache gefasst und können mitgeteilt werden. Die sprachlos wirksamen, verdrängten und ausgegrenzten Figuren des latenten Sinns bilden die leibsymbolischen Interaktionsformen ab. Als dritte Form tauchen Wortbilder auf, welche die unbewussten und bewussten Sinninhalte verbinden, indem sie sie sinnlich widerspiegeln. Im Interpretationsgeschehen wird versucht, die hinter den Symbolisierungsprozessen liegenden Konstruktionen zu entschlüsseln, um zu den in Textform vorliegenden Entwürfen zu finden (Klein, 2009, S. 4).

> »Ein wesentlicher Aspekt zur Entschlüsselung der Daten bestand nunmehr im Verständnis der Interaktion manifester und latenter Sinngehalte. Unter den manifesten Daten wurden Beschreibungen bzw. Beobachtungen der Interaktion sowie von den Fachkräften symbolisierbare Erwartungen oder Sorgen verstanden. Latente Daten fanden sich in Wünschen und Ängsten der Interviewten, die jedoch vielfach nur durch die Perspektivübernahme in der Interpretationsgruppe sowie durch die Analyse eigener Gegenübertragungsgefühle verstanden werden konnten [...]« (Zimmermann, 2015a, S. 55).

Im Folgenden wird die tiefenhermeneutische Interpretation als Auswertungsmethodik vorgestellt.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

6.2 Tiefenhermeneutik als Auswertungsmethode qualitativer Daten

Als sozialwissenschaftliche Interpretationsmethode widmet sich die Tiefenhermeneutik dem Verstehen des Unbewussten. Allen menschlichen Ausdrucks- und Handlungsformen wird die Doppelbödigkeit bewusster und unbewusster Sinnebenen zugrunde gelegt (Kratz & Ruth, 2015, S. 241). Damit im Sinne Lorenzers das Ziel einer sprachkritischen psychoanalytischen Praxis eingelöst werden kann, bedarf es innerhalb der qualitativen Forschung spezifischer Settings, die das »re-symbolisieren« von »de-symbolisierten« Erlebensinhalten ermöglichen (Haubl & Lohl, 2020, S. 562f.). Ein solches Setting ist von einer Bewertungsfreiheit gekennzeichnet, sodass unvoreingenommen, oder zumindest in Akzeptanz des Wissens um die eigenen subjektiven Affekte, ein Einlassen auf die Erlebensinhalte möglich wird. Als einzuhaltende Regeln oder gewissermaßen Gütekriterien der Tiefenhermeneutik können gleichschwebende Aufmerksamkeit und Offenheit, das freie Assoziieren und das reflektiert-subjektive, emotionale und leibgebundene Einlassen auf die Transkripte/Praxisprotokolle benannt werden (König, 2019).

Die Wirkung des Datenmaterials auf die Interpret*innen[40] stellt somit den Ausgangspunkt der tiefenhermeneutischen Methodologie dar (ebd., S. 63). Das subjektive Erleben bei der Betrachtung der Daten wird reflektiert und geht in die Analyse mit ein. Auf Grundlage der subjektiven Gegenübertragungen soll die zu untersuchende Lebenspraxis erforscht werden. Kulturelle Symbolbildungen, im Text als Objektivationen der sozial akzeptierten Lebensentwürfe von Subjekten ersichtlich, werden in der Tiefenhermeneutik ebenso rekonstruiert wie die zugleich moralisch anstößigen und damit unterdrückten Lebensentwürfe der Subjekte (ebd., S. 64). Eine tiefenhermeneutische Interpretation beginnt demnach mit einer sich einlassenden Haltung der Interpret*innen auf die durch das Datenmaterial objektivierte Lebenspraxis. Alle Beteiligten einer Interpretationsgruppe[41], in

40 Tiefenhermeneutische Interpretationen können von einzelnen Interpret*innen oder in der Gruppe durchgeführt werden. Da sich die Auswertung immer zwischen einer regelgeleiteten Analyse des (Text-)Materials sowie unter der Berücksichtigung einer während der Analyse auftretenden Affekte und Irritationen der Interpret*innen bewegt, ist das Interpretieren in einer Gruppe von Forscher*innen empfohlen (Haubl & Lohl, 2020, S. 565).

41 Bei der Zusammensetzung der Interpretationsgruppe können heterogen oder homogen zusammengesetzte Personengruppen begründet werden (Klein, 2013, S. 274).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

der vorliegenden Untersuchung auch die Forscherin selbst, lassen sich emotional auf die vorliegenden Texte ein und nehmen wahr, was der Gehalt bei ihnen persönlich auslöst (Müller, 2020, S. 88). Damit wird die Subjektivität der Interpretierenden, ausgelöst durch die Gegenübertragungen, unmittelbar Bestandteil des Forschungsprozess. Angehörige unterschiedlicher Forschungstraditionen und -richtungen werden in dieser Phase des Interpretationszugangs Irritationen und Ablehnungstendenzen[42] verspüren (ebd.).

Die tiefenhermeneutische Interpretation des Datenmaterials wird mit dem Paraphrasieren der manifesten Sinnebene eingeleitet. Das logische wie auch das psychologische Verstehen des Gesagten kann in dieser ersten Verstehensebene formuliert werden (König, 2019, S. 66). Die anschließende Gruppeninterpretation dient der Bereitstellung diverser Verstehenszugänge zum Material, die darin begründet liegt, dass die Daten auf das eigene Erleben wirken und von den Interpretierenden versprachlicht werden können. Nachdem die manifesten, in der Logik der Tiefenhermeneutik sozial anerkannten Bewusstseinsfiguren im Verlauf der Praxisprotokolle dargestellt werden konnten, wird daran anschließend die Interpretation der sprachlos-wirksamen Sinnebenen erfolgen. Diese zum Teil moralisch »anstößigen« und damit »unterdrückten« Lebensentwürfe (ebd., S. 64) können durch Annäherung diverser Lesarten des Materials aus der Interpretierenden-Gruppe sichtbar gemacht werden.

> »Ein entscheidender Schritt der tiefenhermeneutischen Auswertung besteht darin, den zu interpretierenden Text sinnlich und emotional nachzuerleben. Denn die Tiefenhermeneutik rekonstruiert die im Text enthaltenen latenten Sinnschichten über die Wirkung, die dieser während der Lektüre – durch eine Person oder eine Interpretationsgruppe [...] – entfaltet« (Haubl & Lohl, 2020, S. 13).

Durch die Suche nach Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichsten Szenen des Materials können die sozialen und historischen Kontexte des Datenmaterials beschrieben werden (König, 2019, S. 66). Der szenische Verstehensmodus geht über das Verstehen »der manifest artikulierten, sprachlich,

Eine Offenlegung der Gruppenzusammensetzung im vorliegenden Vorhaben ist in Abschnitt 6.3.3 zu finden.

42 Eine Reflexion dieser Tendenzen für das vorliegende Vorhaben ist in Kapitel 7.3 geschildert.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

mimisch, gestisch symbolisierten Inhalte hinaus« (Klein, 2009, S. 7) und versucht, die gesamten Bedeutungsweisen im Blick zu behalten. Eine Annäherung an die latenten, unbewussten Sinninhalte kann über Reflexion der szenischen Teilhabe der Interpretierenden herbeigeführt werden. Die Deutung geht demnach über das Forschungsmaterial selbst hinaus und betrachtet die gesamte Wirkung (ebd.). Durch eine Analyse der Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen kann eine Annäherung an die unbewussten Anteile gelingen. Neue Lesarten des Datenmaterials entstehen und verborgene Sinnebenen können durch die Interpretation der Gruppe aufgedeckt werden. »Die Interpretationsgruppe dient dabei einerseits als Resonanzraum für das, was sich szenisch zeigt, und andererseits als Korrekturmoment im Sinne der intersubjektiven Überprüfbarkeit. Es geht darum, zu rekonstruieren, was sich im Material szenisch entfaltet« (Reischl, 2019, S. 105).

Tiefenhermeneutische Interpretationstreffen beginnen üblicherweise mit den in der Umgangssprache der Teilnehmer*innen wiedergegebenen Wahrnehmungen objektivierter Lebenspraxis. Dabei können gesamte Transkripte[43] oder zuvor durch die Forscherin bestimmte Sequenzen für die Arbeit in der Interpretationsgruppe ausgewählt werden (Haubl & Lohl, 2020, S. 562). Eigene lebenspraktische Vorannahmen spielen vor diesem Hintergrund eine bedeutsame Rolle. Durch die Arbeit am Text treten durch die subjektiven Vorannahmen Übertragungen in Gestalt von Affekten auf, die auf das eigene Erleben wirken. Dies löst wiederum bei den Akteur*innen der Interpretationsgruppe Wünsche und Ängste aus, die nicht verbalisiert werden können, aber dennoch in Gestalt von Interaktionen in der Gruppe zum Ausdruck kommen.

König beschreibt diese drei Regeln als Grundlage für den Einstieg in eine szenische Interpretation: Erstens ist der Text als präsentatives Symbolsystem zu verstehen, zweitens werden eigene lebenspraktische Vorannahmen mit der im Text dargestellten objektivierten Lebenspraxis in Abgleich gebracht und drittens darf der Text auf das eigene Erleben wirken (König, 2019, S. 30).

Um die Facettenvielfalt der Erlebensweisen abbilden zu können, findet zu Beginn der Textinterpretation eine »Blitzlichtrunde« über jene Wahrnehmungen objektivierter Lebenspraxen statt. Dabei kann zusammen-

43 In der vorliegenden Untersuchung wird in Anlehnung an König (2011) innerhalb der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe mit den gesamten Praxisprotokollen gearbeitet (s. 6.3.3).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gefasst werden, wie der Text erlebt wurde, ob es Irritationen gab, was das Kernthema ist, und auch alle darüber hinausgehenden Assoziationen dürfen geäußert werden. Durch die unterschiedlichen Lesarten entstehen Kontroversen, die möglicherweise zu Konflikten führen. Hieraus können Rückschlüsse zur »Doppelbödigkeit« des Textes und den enthaltenen objektivierten Szenen gezogen werden. Um auf das Erleben der Gruppe und die darin entstandenen Interpretationen zurückgreifen zu können, werden die Diskussionen aufgezeichnet (s. 6.3.3). Um auch das eigene Erleben als Forscher*in auf die im Text arrangierte Lebenspraxis zu gewinnen, wird ein Forschungstagebuch angelegt.[44] Durch diese Notizen kann im Nachhinein geklärt werden, wie sich das Erleben unter dem Einfluss des wachsenden Verstehens verändert hat (König, 2019, S. 33).

Die konkrete Aufschlüsselung der durchgeführten Auswertungsschritte wird für eine bessere Les- und Nachvollziehbarkeit der dieser Arbeit (s. 6.3) zugrunde liegenden empirischen Untersuchung genutzt.

Der geschilderte Prozess des szenischen Interpretierens in einer Gruppe stellt die erste Ebene des Interpretationsvorgangs dar. Was dort frei assoziiert wird, gerät in den Fokus des Interesses, der Erkenntnisquelle der Forscher*in (Kratz, 2015, S. 77). Im zweiten Analyseschritt der Tiefenhermeneutik wird ein theoretisches Begreifen der hermeneutischen Falldarstellung angestrebt. Auf die Einsichten der eigenen Theoriebildung (s. 2; 3) wird nun zurückgegriffen, um das Neue »zu typisieren und auf einen angemessenen Begriff zu bringen« (König, 2019, S. 34). Das Schreiben der Falldarstellung bildet den dritten Analyseschritt. Dieser vollzieht sich auf der Grundlage der im Text arrangierten Lebenspraxis, der durch die Gruppe produzierten Lesarten des Textes, der Lektüre der Notizen aus dem Forschungstagebuch und den theoretischen Bezügen. Der Forschungsprozess wird transparent und nachvollziehbar dargestellt, um den Leser*innen der Falldarstellung (s. 7) ein Verstehen zu erleichtern.

Die tiefenhermeneutische Interpretation als Auswertungsmethode wird im vorliegenden Forschungsvorhaben für eine Einzelfallanalyse genutzt. Der Text in Form von Praxisprotokollen der Studentin Nele wird über dessen Wirkung auf die Interpretierenden einer Interpretationsgruppe erschlossen. Deren szenische Teilhabe ist über die im Text inszenierten Le-

44 Dieses bildet unter anderem die Grundlage für die in 11.2 beschriebene Reflexion der eigenen Rolle. Für das Einlösen von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sollten die eigenen Erlebnisstrukturen offengelegt werden (Haubl & Lohl, 2020, S. 566).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bensentwürfe zu begründen und führt zu emotionalen Reaktionen. Der latente Sinn dieser Reaktionen kann durch Szenen erschlossen werden, in denen aufgrund verschiedener Lesarten Kontroversen innerhalb der Interpretationsgruppe entstehen (König, 2019, S. 34).

6.3 Empirische Untersuchung

In der Klärung des theoretischen Hintergrundes zu Traumatisierung in Kindheit und Jugend (s. 2) konnte dargestellt und zusammengefasst werden, dass traumaspezifische Folgen für die Betroffenen überwiegend mit Aspekten von nicht-symbolisierbaren Emotionen und unaussprechlichen Anteilen einhergehen. Qualitative Forschungsmethoden, wie die Tiefenhermeneutik, die sich der Rekonstruktion abgewehrter und abgespaltener Erlebensaspekte in pädagogischen Beziehungen widmen, sind für die vorliegende Arbeit höchst interessant (Zimmermann, 2017a, S. 184).

> »Dies können Erkenntnisse, Bedeutungen, Motive, aber auch Praxen, Dinge oder Menschen sein – eben der Schatten des Sichtbaren und die Kehrseite des Diskurses, beispielsweise aufgefächert in einem heimlichen Lehrplan, aufgeführt auf der Hinterbühne der Klassenzimmer, abgelegt im Zwischensinn einer pädagogischen Fehlleistung, inszeniert am äußersten Rande einer kinderkulturellen Performanz oder frei flottierend jenseits formaler Standardisierungstendenzen. Die Fähigkeit, Unbestimmbares in Symbole zu überführen und damit der intersubjektiven Verständigung zugänglich zu machen, hängt eng mit der Herausforderung zusammen, fest gefügte Strukturen in Frage zu stellen und (Denk)Grenzen zu verrücken, vor allem bei sich selbst als symbolbildender Forscherin« (Klein, 2009, S. 4).

Eine traumapädagogische Theoriebildung (Zimmermann, 2017a, S. 184) kann nur durch eben solche empirische Arbeiten vorangetrieben werden, die sich den tabuisierten Anteilen in pädagogischen Beziehungen widmen.

6.3.1 Erhebungsinstrumente

Wie bereits in der Beschreibung zur Konzeption des Studienprojektes »Traumasensibles Lernen« ausgeführt (s. 5.3.2), verschriftlichen die

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Studierenden ihre Praxiserfahrungen in Protokollen, die grundlegende Aspekte von Work-Discussion[45]-Protokollen aufweisen (Datler & Datler, 2014; Hover-Reisner et al., 2014). Da es jedoch noch »keinen einheitlichen, klaren Begriffsgebrauch [gibt], [...] herrscht eine verwirrende Vielfalt: so wird von Fallbericht, Fallanalyse, Fallstudie, Fallmethode, Falldarstellung, Fallgeschichte, Praxisprotokoll« (Fatke, 2013) gesprochen. Im Folgenden sollen die konzeptionellen Grundlagen der im Studienprojekt entwickelten Praxisprotokolle offengelegt werden. So soll eine methodisch kontrollierte Form der wissenschaftlichen Analyse möglich werden.

Im Rahmen der Teilnahme am Studienprojekt haben zwölf Studierende des Bachelorstudiengangs »Bildung an Grundschulen« wöchentlich Beobachtungen an insgesamt drei Regelgrundschulen, einem sonderpädagogischen Förderzentrum, einer Kleinstschule für traumatisierte Kinder und deren Eltern sowie in einer Wohngruppe für sexuell übergriffige minderjährige Jungen durchgeführt. Weder die Seminarleiterin noch die Studierenden hatten biografische oder diagnostische Informationen über die an den Schulen oder weiteren Kontexten zu begleitenden Schüler*innen. Im Wissen um die Betroffenenzahlen traumatisierter Kinder und Jugendlicher (s. 2.1) kann davon ausgegangen werden, dass in allen schulischen und außerschulischen Einrichtungen traumatisierte Schüler*innen anwesend sind. Für das Erleben (s. 5.2) derselben aus Perspektive angehender Grundschullehrkräfte ist ein explizites Wissen um die konkret betroffenen Schüler*innen weder notwendig noch intendiert.

45 Work Discussion kann als spezifische Methode des Beobachtens und Nachdenkens über Arbeitsprozesse verstanden werden. Entwickelt wurde diese Konzeption in den 1950er Jahren von Esther Bick (Datler, 2009). »Work Discussion steht im Dienst der Entwicklung der Kompetenz des differenzierten Wahrnehmens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht, und des psychoanalytischen Nachdenkens über das interaktive Geschehen, in das Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer in Arbeitssituationen involviert sind. In diesem Sinn sollen Personen, die an Work Discussion-Seminaren teilnehmen, die Fähigkeit entfalten, zu ihrer ›inneren Welt‹, aber auch zur ›inneren Welt‹ von Menschen vertieft Zugang zu finden, mit denen sie es in Arbeitssituationen zu tun haben, um differenzierter verstehen zu lernen, weshalb sich all jene, die in diese Situationen involviert sind, in einer bestimmten Weise verhalten und miteinander interagieren. In diesem Zusammenhang wird – dem psychoanalytischen Ansatz gemäß – bewussten und unbewussten emotionalen Aspekten sowie dem Zusammenspiel zwischen den Momenten des Innerpsychischen, des Verhaltens und des Interaktionellen besondere Bedeutung beigemessen« (Datler & Datler, 2014, S. 5).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Die Erinnerungen an beobachtete Interaktionen oder auch solche mit eigener Involviertheit wurden in den Praxisprotokollen festgehalten. In der auf die Studienprojekte vorbereitenden Block-Lehrveranstaltung wurde das Format für die Erstellung wie folgt erläutert:

Um im Verlauf der Praxistätigkeit einen guten Überblick über die Praxisprotokolle zu behalten, wird auf die Vereinheitlichung der Kopfzeilen hingewiesen, was für die im Studienprojekt verfassten Praxisprotokolle übernommen wurde (Datler & Datler, 2014, S. 6). Der Kopf eines Protokolls enthält Informationen zum Namen der Autor*in, eine fortlaufende Nummerierung, den Ort der Beobachtungssituation sowie Datum und Uhrzeit. Die Praxisprotokolle der Studierenden sollen Auskunft darüber geben, was ihnen am jeweiligen Projekttag begegnet ist. Sie sollten möglichst zeitnah nach den Beobachtungen verfasst und so detailliert wie möglich wiedergeben, was von der Verfasser*in beobachtet, oder als involvierte Person erlebt worden ist. Die Protokolle werden in »Ich-Form« verfasst und laden potenzielle Leser*innen dazu ein, eine möglichst genaue Vorstellung vom Wahrgenommenen der jeweils geschilderten Szene zu erhalten (ebd., S. 7). Nach dem »Kopf« des Protokolls folgt eine Vorinformation, in der für das Verstehen der Beobachtung wesentliche Informationen und das Thema genannt werden. Daran schließt in chronologischer Reihenfolge der Bericht der Interaktionssequenz an. Die Verfasser*innen sind dazu angehalten, die Situationen möglichst originalgetreu, wenn notwendig auch mit der erinnerten wörtliche Rede beteiligter Personen, wiederzugeben. Die beschriebenen Szenen dürfen so deskriptiv wie möglich, so wenig interpretativ wie nötig verfasst werden. Subjektive Erklärungsansätze, Bewertungen und Schlussfolgerungen werden vermieden. Möchte der*die Verfasser*in einen Einblick in das eigene innere Erleben oder Gefühle und Gedanken zur Szene äußern, kann dies *kursiv* geschrieben werden. Als letzte formale Anforderung der Protokolle ist das anonymisierte Verfassen derselben zu benennen, sodass die Namen der beobachteten Personen nicht vollständig wiedergegeben werden (ebd., S. 9f.).

Für jede Woche der Studienprojekte sind die Studierenden dazu ermutigt worden, in den von ihnen gewählten Kontexten Situationen mit gleichschwebender Aufmerksamkeit wahrzunehmen und im Kontext der Lehrveranstaltung »Traumasensibles Lernen« möglichst bewertungsfrei auf sich wirken zu lassen. Bestenfalls im direkten Anschluss oder in den Tagen nach der Beobachtung werden die Praxisprotokolle angefertigt und können durch eigene Erlebensdimensionen ergänzt werden (Kratz, 2015, S. 71).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Unter dem Paradigma der Vertraulichkeit und ausschließlich mit dem Einverständnis der Verfasser*innen werden diese als Grundlage für die Fallbesprechung im Studienprojekt (s. 5.3.2) genutzt.

6.3.2 Einzelfallauswahl für die tiefenhermeneutische Auswertung

Bereits seit den 1920er Jahren ist die Arbeit an Einzelfällen mit dem Ziel der Theorieentwicklung innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik etabliert (Fatke, 2013, S. 164). Auch in der qualitativ-erziehungswissenschaftlichen Forschung sind die Erhebungen zumeist in der Mikroperspektive angesiedelt und betrachten pädagogisch relevante Einzelfälle (Prengel et al., 2013, S. 27). Damit die Reichweite der Ergebnisse qualitativer Einzelfallforschung reflektiert eingeschätzt werden kann ist beispielsweise die Auswahl der Stichprobe gut zu begründen (Oswald, 2013, S. 194; Kratz, 2015, S. 61).

Der Zeitraum des Verfassens der Praxisprotokolle ist auf die Monate September 2019 bis Februar 2020 zu terminieren. Insgesamt wurden im Kontext des Studienprojektes 78 Praxisprotokolle von den zwölf Studierenden eingereicht. Alle Praxiseinrichtungen befinden sich in Berlin. Die Wahl des Erhebungsortes erklärt sich aus der Zugänglichkeit zum Forschungsfeld, da mit den Kooperationsschulen und -einrichtungen bereits eine mehrjährige Zusammenarbeit bestand. Alle Studierenden haben zu Beginn des Studienprojektes eine Einverständnis- und Datenschutzerklärung über die Nutzung der eingereichten Daten für das vorliegende Dissertationsprojekt unterzeichnet.

Mit dem Anspruch eines hohen Maßes an Offenheit gegenüber den Teilnehmer*innen der Studierendenkohorte und reflektierter Subjektivität dem Forschungsprozess gegenüber wurde lediglich eine Variable zur Fallauswahl angelegt. Eine Studierende berichtete im Begleitseminar sowie in den eingesandten Audiostatements von eigenen traumatischen Lebenserfahrungen im Kontext sexueller Gewalt. Aus forschungsethischen (Unger et al., 2014) und psychosozialen (Weiland, 2019) Gründen ist diese Studierende aus der Stichprobenziehung für die tiefenhermeneutische Einzelfallanalyse ausgespart. Die Auswahl für die Interpretation der Praxisprotokolle von Nele ist nach dem Zufallsprinzip auf Grundlage der ohnehin absichtsvollen Stichprobe (Schreier, 2020, S. 22) aus den verbleibenden elf Teilnehmer*innen des Studienprojektes erfolgt.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Parallel zur Durchführung des Studienprojektes wurde eine Interpretationsgruppe gebildet (s. 6.3.3), die sich dreimal zur Interpretation der zehn von Nele verfassten Praxisprotokolle im November und Dezember 2019 sowie im März 2020 traf.

Um das vorliegende Gesamtmaterial der zehn von Nele verfassten Praxisprotokolle verstehen und in eine Falldarstellung überführen zu können, werden die vorliegenden Dokumente in einem ersten Schritt paraphrasiert, vereinfacht und deskriptiv dargestellt. Im zweiten Schritt erfolgt die tiefenhermeneutische Analyse, die auf der Wirkungsanalyse der Assoziationen der Forscherin sowie auf den drei Treffen der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe basiert. Neben ausgewählten Rückbezügen auf Ausschnitte der Transkripte der Interpretationsgruppe werden die Daten erster Ordnung, die schriftlichen Praxisprotokolle von Nele, eingebunden und übergreifend diskutiert. Aus der stetig tiefergehenden Betrachtung manifester und latenter Ebenen des Ausgangsmaterials kann eine Annäherung an die innere Logik von Nele erfolgen. Diese Darstellung des psychischen Erlebens von Nele in Form von drei zentralen Thesen bildet den Abschluss dieser Analyse.

Interaktionen mit dem Jungen Pedro werden in fünf der zehn Praxisprotokolle zum expliziten Thema gemacht. Mit Blick auf die Forschungsfrage des hier vorliegenden qualitativen Forschungsvorhabens, »Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung von potenziell traumatisierten Schüler*innen?«, und auf Grundlage der affektiven Beteiligungen innerhalb der Interpretationsgruppe beim Bearbeiten eben dieser Praxisprotokolle kann legitimiert werden, dass die Beziehung zwischen Nele und einem von ihr begleiteten Schüler in der tiefenhermeneutischen Auswertung einer besonderen Betrachtung unterzogen wird.

6.3.3 Auswertung in der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe

Die tiefenhermeneutische Interpretation der Praxisprotokolle fand parallel zur Durchführung des Studienprojektes statt. Die Auseinandersetzung mit dem »Fall Nele« fand gleichzeitig mit Neles Durchführung des Studienprojektes an der Kooperationsschule statt. Die Interpretationsgruppe setzte sich neben der Gruppenleitung aus sechs Teilnehmer*innen zusam-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

men. Diese bildeten eine Alterspanne von 20 bis 50 Jahren ab und besaßen alle eine pädagogische Vorbildung.[46]

Die ersten beiden Interpretationstermine fanden jeweils Anfang November und Anfang Dezember 2019 statt. Der dritte Termin wurde nach Beendigung des Studienprojektes Mitte März 2020 terminiert. Aufgrund der Coronapandemie und der damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen und Schließungen der Universitäten war dieser Termin erst im Juli 2020 via Zoom realisiert worden.[47]

Alle drei dreistündigen Treffen wurden videografiert und datenschutzkonform gespeichert. Relevante Szenen wurden transkribiert[48], anschließend in MAXQDA eingepflegt und für die weitere Analyse sowie für die Transparenz der Auswertungsschritte anonymisiert verwendet.

Die wachsende Vertrautheit innerhalb der Interpretationsgruppe, bedingt durch die dreimalige Durchführung der Interpretationstreffen, hat zu immer tiefergehenden Reflexionsebenen im Umgang mit den geschilderten Szenen von Nele geführt.

Konkret orientierte sich das tiefenhermeneutische Vorgehen innerhalb der Interpretationsgruppe anhand der Empfehlungen von König (2014; 2011; 2019). Zunächst erhielten die Teilnehmer*innen im ersten Interpretationstreffen eine kurze Vorstellung des zugrunde liegenden Dissertationsvorhabens inklusive Erkenntnisinteresse und Fragestellung. Nach einer ersten methodischen Einweisung (Klein, 2013; König, 2011) begann das individuelle Lesen der ersten drei Praxisprotokolle von Nele.[49] Das Lesen fand mit dem Habitus gleichschwebender Aufmerksamkeit und in einem Format der affektiven Selbstbeobachtung statt. Anschließend konnten die Mitglieder ihre affektiven, kognitiven und leiblichen Reaktionen auf das Interpretationsmaterial schildern. Bereits in dieser Anfangsphase wurden

46 Die Zusammensetzung der Interpretationsgruppe erfolgte auf Grundlage des Kriteriums der Involviertheit in Lehrer*innenbildungsprozesse. Die diversen an diesem Professionalisierungsprozess beteiligten Fachrichtungen (Rehabilitations-, Sonder- und Allgemeine Grundschulpädagogik) sowie unterschiedliche Statusgruppen (Studierende, wissenschaftliche Mitarbeitende und Lehrkräfte für besondere Aufgaben) finden in der zusammengesetzten Gruppe Berücksichtigung.

47 Eine Reflexion dieser Änderung im Interpretationsprozess und die möglichen Konsequenzen wird in der Methodenreflexion (s. 11.1) beschrieben.

48 Die Transkriptionsregeln werden in 8.2.3 erläutert.

49 Das nachfolgend beschriebene Vorgehen ist auch für das zweite und digital stattfindende dritte Treffen adaptiert.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

unterschiedliche Lesarten des Materials sichtbar, die von der Gruppenleiterin notiert und bei Bedarf zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal im Treffen zur Diskussion gestellt werden konnten.

Danach wurde das Praxisprotokoll laut Zeile für Zeile verlesen und anschließend erneut zur Schilderung einer möglichst affektiven Bewertung aufgefordert. In dieser Phase kam es in allen drei Treffen zu ersten Meinungsverschiedenheiten, Kontroversen und potenziellen Konflikten. Die Gruppenleiterin bat die Teilnehmer*innen in diesen Situationen ihre Widersprüche und Ambivalenzen mit konkreten Sequenzen in den Praxisprotokollen in Zusammenhang zu bringen. Waren diese identifiziert, wurden die Teilnehmer*innen zur Perspektivübernahme aufgefordert und sie erschlossen sich in unterschiedlichen Rollen immer mehr Assoziationen und Fantasien über die Lesarten der Szene. Oft erinnerten sich die Teilnehmer*innen an zuvor gelesenen Praxisprotokolle und brachten ihre subjektive Lesart mit den Erinnerungen aus den bereits interpretierten Szenen zusammen. Widersprüchliche Positionen führten vor allem dann zu Konflikten, wenn sich die Interpretationsteilnehmer*innen mit spezifischen Anteilen der in den Praxisprotokollen enthaltenen Personen identifizierten und auf ihre privaten Rollen verwiesen. Die Gruppenleitung beobachtete die verschiedenen Sprecher*innenpositionen und nahm wahr, wenn sich einzelne Teilnehmer*innen entzogen. Zudem konnte sie das Gespräch zurück auf das zugrunde liegende Datenmaterial erster Ordnung, die Praxisprotokolle von Nele, richten. Nach 90 Minuten der Interpretation fand eine 20-minütige Pause statt. Nach dieser Pause formulierte die Gruppenleiterin erste »ergebnissichernde Erkenntnisse«. Zuvor interpretierte Deutungen wurden zusammengefasst und in Kürze ausformuliert. Die Gruppenleitung versuchte das auf latentem Textsinn Interpretierte auszuformulieren und forderte die Teilnehmer*innen auf, sich dazu zu positionieren. Erneut fanden Prozesse wie Assoziieren und Fantasieren statt. Zudem wurden erneut Rückschlüsse zu einzelnen Textsegmenten hergestellt. Das Interpretationstreffen wurde aufgrund selbstfürsorglicher Gründe nach maximal 180 Minuten beendet. Anschließend war es die Rolle der Forscherin, die mit einer Aufnahme dokumentierte Interpretationssitzung in ihre Kerndeutungen zu zerlegen und diese zusammenfassend darzustellen. Die einzelnen Interpretationsgruppentreffen wurden in einem fallvisorischen Format nachbesprochen. Die finale Einzelfalldarstellung wurde stellvertretend mit einer Angehörigen der Interpretationsgruppe Peer-validiert (Flick, 2016; Kelle, 2007).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Im nachfolgenden Kapitel findet sich die Falldarstellung zu Nele. Im Verlauf werden die Interpretationsgänge von den manifesten hin zu den latenten Sinnebenen dargestellt. Das logische Verständnis wird über systematische Verweise auf die Praxisprotokolle geleistet. Alle durch die Forscherin und die Teilnehmer*innen der Interpretationsgruppe geleisteten Analyseschritte und Deutungen werden intersubjektiv nachvollziehbar durch Verweis auf die entsprechenden Protokolle oder Transkripte begründet. Irritationen innerhalb der Interpretationsgruppe, die durch das Material begründet sein können, führen zu einer tieferen Erkenntnis hinsichtlich der verborgenen Motive in den Praxisprotokollen (Kratz, 2015, S. 86). Anhand der Darstellung zentraler Bereiche des Erlebens von Nele (s. 7.2) werden Hypothesen durch theoretische Anbindungen und Kontrastierungen nachvollziehbar diskutiert. Die aus der Einzelfalldarstellung resultierenden Konsequenzen für eine traumasensible Professionalisierung angehender Grundschullehrer*innen werden in Kapitel 10 begründet.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

7 Einzelfalldarstellung

7.1 Vorstellung des Einzelfalls[50]

Nele legt als Autorin zehn Praxisprotokolle vor, die tiefe Einblicke in ihr Erleben während der Projektteilnahme ermöglichen. In diesen Beschreibungen werden Unterrichts- und Interaktionssequenzen dargestellt, die sie sehr differenziert, oft dialogisch wiedergibt. Die Orte der Beobachtungen und Schilderungen wechseln. Die beschriebenen Szenen finden in Klassenzimmern, auf Schulfluren und -toiletten, auf dem Pausenhof oder an außerschulischen Orten statt. Involvierte Personen sind Angehörige des Schulpersonals wie Lehrkräfte, Erzieher*innen, die Schulleitung, Schüler*innen, deren Eltern und weitere Familienangehörige sowie unbekannte Personen aus den Schilderungen der beteiligten Personen. In diesen Interaktionen werden manifeste und latente Felder sichtbar, die im Folgenden miteinander diskutiert werden. Die zehn Praxisprotokolle umfassen je eine DIN-A4-Seite ausformulierten Text, wobei das längste Praxisprotokoll 45 Zeilen umfasst (5), die beiden kürzesten 20 Zeilen (9, 10). Die Praxisprotokolle sind überwiegend alltagssprachlich verfasst, es finden sich darin keine Theoretisierungen oder fachsprachlichen Begrifflichkeiten.

Nele studiert im sechsten Fachsemester den Studiengang »Bildung an Grundschulen« mit den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik. Eine hochschulische Auseinandersetzung mit den Themen Traumatisierung/Hochbelastung auf praxeologischer Ebene ist neu für sie. Vor dem Studium hat sie bereits eine Ausbildung als Kinderkrankenschwester absolviert und auch einige Zeit in diesem Beruf gearbeitet. Nele geht neben dem Studium

50 Die Vorstellung des Einzelfalls basiert auf den von Nele in den Praxisprotokollen und Audiostatements gegebenen subjektiven Informationen.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

einer beruflichen Beschäftigung nach, die Tätigkeit wird jedoch nicht genauer bestimmt. Projektaufgaben wie das Verfassen der Audiodateien unternimmt sie oft auf den Wegen zwischen Schule, Universität und/oder Arbeitsstelle. Nele beschreibt ihr eigenes Herkunftsmilieu als eines, in dem Gewalt und körperliche Übergriffe im Unterschied zu den von ihr begleiteten Schüler*innen keine Alltäglichkeit darstellen. Sie wohnt in Berlin, ihre Familie sowie die Geschwister in einer Stadt, die mehrere Stunden Fahrt entfernt liegt. Sie berichtet in den eingesandten Audiostatements, dass ihr Schlafverhalten während der Projektteilnahme ausgesprochen gut ist. Sie sei selbst überrascht, dass sie trotz der Vorkommnisse an der Projektschule weiterhin gut ruhen und abschalten könne, auch wenn sie tagsüber immer mal wieder an die Berichte der Schüler*innen denken muss. Im ersten Begleitseminar bringt sie ihre Freude zum Ausdruck, einen der Plätze im Studienprojekt erhalten zu haben.

7.2 Verlaufsdarstellung der zehn Praxisprotokolle

Nele formuliert ihr erstes Erinnerungsprotokoll mit den folgenden Zeilen:

> Ich befinde mich im Klassenraum der 7. Klasse. Es ist ca. 08:00 Uhr und die Schüler befinden sich bereits im Klassenraum. Nachdem ich mich kurz vorgestellt habe, beginnt der Unterricht im Fach Deutsch und ich setze mich an einen freien Tisch im hinteren Bereich des Raums (1, Z. 14–16).[51]

Nele beschreibt in diesem ersten Praxisprotokoll den Auftakt des Projektes. Schüler[52] und Lehrkraft finden sich pünktlich zusammen, um den Unterricht zu beginnen.

> Ca. zehn Minuten nach Unterrichtsbeginn kommt Pedro in den Klassenraum und setzt sich auf seinen Platz. Herr Meier spricht ihn daraufhin an: »Auch wenn du im Moment nur zwei Stunden am Tag da bist, wäre es schön, wenn du pünktlich kommen würdest.« Pedro

51 Die Zitierung aus den Fallbeschreibungen erfolgt nach dem Schema »X, Z. YY« – X: Bezeichnung der Fallbeschreibung = numerische Abfolge der Fallbeispiele; YY: Zeilennummer im Transkript.

52 In der Klasse lernen ausschließlich männlich gelesene Schüler.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> antwortet darauf mit: »Jo.« Zunächst sitzt Pedro einfach nur auf seinem Stuhl und guckt herum. Ich sehe, wie Pedro immer wieder in meine Richtung guckt. Schließlich fragt er Herrn Meier: »Herr Meier? Wer ist die fremde geile Frau und kommt die jetzt öfter?« Herr Meier antwortet: »Tja, wer zu spät kommt, der verpasst das Beste.« Pedro sagt: »Also ab jetzt komme ich immer pünktlich«, und zwinkert mir dabei zu. *Ich fühle mich etwas unwohl, weil ich eigentlich gerne etwas entgegnet hätte. Ich halte mich aber zurück, da ich gerade erst zehn Minuten in der Klasse bin und auch den Klassenlehrer noch nicht länger kenne* (1, Z. 18–26).

Nele gibt den Dialog in wörtlicher Rede wieder und wendet sich anschließend explizit an die Zuhörer*innen, um ihre eigenen Wahrnehmungen zu schildern. Es ist das erste und letzte Mal, dass Nele über die kursive Schriftsetzung das Ausdrücken eigener Gefühle in einem der Praxisprotokolle kenntlich macht. Sie verweist auf den Klassenlehrer, den sie noch nicht gut kenne.

> Nach und nach räumt er seine Federmappe und seine Mappe heraus. Herr Meier bittet die Schüler die Aufgabe, die zuvor mündlich besprochen wurde, nun in Eigenarbeit zu bearbeiten, was von den meisten Schülern umgesetzt wird. Mehrere Erläuterungen seitens des Lehrers sind aber nötig. Als alle an der Aufgabe einzeln arbeiten sagt Pedro plötzlich: »Ey, Herr Meier: Heute Morgen war ein Mann in der U-Bahn, der sich die Hose runtergezogen hat. Alle konnten seinen Schwanz sehen.« Herr Meier antwortet darauf: »Und warum erzählst du uns das jetzt? Jetzt ist Unterricht. Das kannst du den anderen in der Pause erzählen.« Pedro antwortet darauf nicht und sitzt weiterhin auf seinem Platz und beginnt langsam zu arbeiten (1, Z. 26–33).

Lehrkraft Meier beginnt den Unterricht. Dafür erklärt er die vorbereiteten Aufgaben und motiviert wiederholt einige Schüler, bis sich diese der Bearbeitung ihrer Aufgaben widmen. Pedro berichtet von einem Erlebnis auf dem Weg zur Schule. Er erzählt, dass er beim Fahren mit der U-Bahn auf einen Mann getroffen ist, der sich die Hose heruntergezogen hat, sodass alle sein Genital sehen konnten. Herr Meier fordert Pedro auf, diese Geschichte »den anderen« Schülern nach dem Unterricht zu erzählen. Die Unterrichtsstunde geht ohne weitere Vorkommnisse zu Ende.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> Als es zur Pause klingelt, gehen die Schüler und ich vor die Tür, wo zwei Mädchen aus der Parallelklasse an einem Tisch sitzen. Eines der Mädchen fragt das andere: »Hast du mal n Radiergummi?« Während das andere Mädchen in ihrer Federmappe sucht, geht Pedro auf die beiden zu, öffnet den Knopf seiner Hose und sagt: »Kannst meins benutzen!« Die anderen Schüler stehen dahinter und fangen an zu lachen. Einer der anderen Jungs klopft ihm auf die Schulter und sagt: »Geil Alter!« (1, Z. 35–39)[53]

Das erste Praxisprotokoll beinhaltet noch eine Vorinformation. In dieser lassen sich biografische Informationen über Pedro erfahren, die Nele in einem Gespräch nach dem Unterricht von Lehrkraft Meier erhalten hat. Pedro ist 14 Jahre alt und darf die Schule aktuell nach einer Suspendierung nur für zwei Stunden am Tag besuchen. Er wurde in Brasilien geboren, wo er »sexuell missbraucht wurde und auf dem Kinderstrich anschaffen gehen musste« (1, Z. 4–6). In der zweiten Projektwoche wählt Nele eine beobachtete Situation aus dem Büro der Schulleiterin, in der zwei Lehrkräfte über die Kinder ihrer Klasse als »Problemfälle« (2, Z. 15) sprechen, für ihr Praxisprotokoll aus.

> »In der Klasse sind einfach viele Problemfälle, deshalb versuchen wir jetzt, das Ganze etwas aufzuteilen. Aber das ist natürlich nicht so einfach. Hier bestehen ja nahezu alle Klassen aus Problemfällen. Und auch Gespräche mit Eltern sind zum Großteil ohne Erfolg, wenn überhaupt mal eins zustande kommt. Und so Beurlaubungen sind dann vorübergehend erstmal die einzige Möglichkeit das Ganze etwas zu entspannen. Ist natürlich auch nicht toll, aber oft einfach nicht anders möglich« (2, Z. 22–26).

Ein erneuter Ortswechsel zum Flur vor einem Klassenzimmer läutet die dritte Beobachtungssequenz ein.

> Nachdem es zur dritten Stunde geklingelt hat, finden sich die Schüler der Klasse 7a nach und nach vor dem Klassenraum ein. Die Tür zum Klassenraum ist noch verschlossen. Ich sitze auf einem Stuhl im

53 Das erste Praxisprotokoll löst bei den Teilnehmenden der Interpretationsgruppe vielfältige Assoziationen und emotionale Beteiligungen aus. Daraus lässt sich eine erste, näher in der tiefenhermeneutischen Analyse zu betrachtende Szene ableiten.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> Flur, der wenige Meter von der Tür entfernt ist. Einige der Schüler kommen zu mir und unterhalten sich mit mir. Plötzlich höre ich: »Halt die Fresse.« Da dies zunächst kein ungewöhnliches Verhalten darstellt, ignoriere ich dies (3, Z. 12–16).

Es beginnt ein Streit unter den Schüler*innen, in den sich Nele begibt und versucht zu schlichten. Dann taucht Lehrkraft Meier auf, was diese Szene beendet. Er öffnet kommentarlos die Tür zum Klassenraum, in welchen die Schüler hineinströmen.

> Einer der anderen Schüler erzählt etwas von einer Moschee. Anas sagt dazu: »Ja ey. Ich schwöre, das ist beste Moschee.« Emre sagt nun dazu: »Was beste Moschee? Gibt keine beste Moschee.« Anas, der zuvor schon auf seinem Platz saß, springt nun auf. Er nimmt seine Schere aus der Federtasche in die geballte Faust und schreit: »Ich stech dich ab, du behinderter Bastard« (3, Z. 19–24).

Auch in der Szene der nächsten im Praxisprotokoll dokumentierten Szene sitzt Nele wieder am Tisch auf dem Flur, während sie auf den Unterrichtsbeginn wartet. Ein Schüler, dessen Namen sie nicht verschriftlicht, setzt sich dazu und sie beginnen ein Gespräch. Dabei gibt Nele private Informationen preis.

> Er beginnt ein Gespräch und fragt mich: »Hast du eigentlich Geschwister? Wohnst du noch bei deinen Eltern?« Ich antworte »Nein, ich wohne schon lange nicht mehr bei meinen Eltern und die wohnen auch mehrere Stunden Fahrt entfernt. Aber Geschwister habe ich. Die wohnen aber auch nicht in Berlin. Und du?« (4, Z. 13–16)

Der Schüler steigt auf die Unterhaltung ein und erzählt davon, viel allein zu sein und dass er mit dem Vater, wenn dieser denn anwesend sei, große Konflikte habe. Weiter berichtet der Schüler von seinem Bruder, der Ärger mit der Polizei habe und sich deswegen momentan gut verstecken müsse. Das Gespräch zwischen Nele und dem Schüler endet, als weitere Schüler*innen anderer Klassen auf den Flur treten. Nachdem für den Zeitraum von drei Wochen der Schüler Pedro keine Erwähnung mehr gefunden hat, wird dieser erneut Mittelpunkt des fünften Praxisprotokolls.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> Pedro sitzt auf seinem Stuhl vor einem leeren Tisch und schaut aus dem Fenster. Herr Meier spricht ihn an: »Pedro, was ist mit dir? Wo ist dein Hefter? Dein Lineal? Das kommt nicht von alleine auf den Tisch.« Pedro antwortet nicht, bückt sich aber langsam zu seinem Rucksack und holt seinen Hefter heraus und legt ihn vor sich auf den Tisch. Sehr langsam holt er danach auch seine Federmappe heraus. Dieser Vorgang dauert so lange, dass der Unterricht bereits angefangen hat und über das zu Bearbeitende für die Stunde gesprochen wird. Nachdem Pedro seinen Hefter und die Federmappe rausgeholt hat, sitzt er weiterhin auf seinem Stuhl und guckt erneut aus dem Fenster (5, Z. 7–14).

Pedro lässt sich auf keine Diskussion mit Herrn Meier ein. Er holt seine Arbeitsmaterialien hervor und befolgt die Aufträge in seinem eigenen Tempo. Er schaut aus dem Fenster und hängt Gedanken nach. Lehrkraft Meier fordert ihn daraufhin erneut zur aktiven Mitarbeit auf. Als Herr Meier sieht, dass Pedro kein Lineal dabeihat, wird er wütend, fordert diesen auf, sich eines aus einer Leihkiste im vorderen Bereich des Klassenraums zu holen.

> Er nimmt sich ein Lineal, und geht zurück zu seinem Platz. Hierbei geht er am Tisch von Max vorbei, der gerade aufgestanden ist, um etwas nach vorne zu bringen. Als Pedro an Max vorbeigeht, haut er ihm mit dem Lineal auf den Po. Herr Meier sieht dieses, geht schnell auf ihn zu und wird sehr laut: »Pedro! Das geht so nicht weiter mit dir. Setz dich jetzt auf deinen Platz. Und deiner Mutter werde ich heute auch noch schreiben, dass sie zum Gespräch vorbeikommen muss« (5, Z. 30–35).

Nele verleiht ihrer eigenen Irritation über Herrn Meiers Verhalten im Protokoll Ausdruck.

> Ich war ehrlich gesagt sehr erstaunt über diese harsche Reaktion des Klassenlehrers, da er ansonsten eigentlich immer die Ruhe bewahrt und auf Kleinigkeiten nicht weiter eingeht und diese Situation für mich erstmal (im Vergleich zu bereits Erlebtem) nicht besonders auffällig war (5, Z. 39–41).

In einer Zusatzerläuterung des Praxisprotokolls erklärt sie, dass sich Max noch nach der Unterrichtsstunde an den Klassenlehrer Meier wandte, da er

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

sich von Pedro in der Vergangenheit mehrfach belästigt gefühlt habe. An diese Situation schließt auch die nächste erinnerte Szene an, in der Nele von Lehrkraft Meier, Pedro und dessen Mutter berichtet. Nele ist zum Zeitpunkt der Beobachtung im Klassenraum, der Unterricht hat schon begonnen, als Pedro erneut zu spät kommt.

> Der Unterricht beginnt. Ca. zwei Minuten später wird der Unterricht unterbrochen, indem es an der Tür klopft. Herr Meier geht zur Tür und öffnet sie. Vor der Tür steht eine Frau, die »Ich muss mit Pedro sprechen. Ist er da?« sagt. Herr Meier antwortet: »Ja er ist da, aber hat wieder keine Sachen mit.« Pedro steht auf und geht zur Tür. Die Frau stellt sich als Pedros Mutter heraus und erklärt Herrn Meier: »Ich muss Pedro sprechen. Er war nicht da. Ist nicht nach Hause gekommen. Ich weiß nicht, wo er war. Ganze Nacht weg.« Herr Meier willigt in ein Gespräch der beiden ein und sie gehen vor die Tür. Nach ca. zehn Minuten kommt Pedro wieder in die Klasse und setzt sich auf seinen Platz. Kurze Zeit später klopft es erneut an der Tür und wieder steht Pedros Mutter dort. Sie sagt: »Ich muss ihn mitnehmen. Nach Hause. Wir müssen reden.« Pedro steht auf, zieht sich seine Jacke an und geht mit seiner Mutter aus der Tür (6, Z. 15–24).[54]

Das Praxisprotokoll enthält noch einen abschließenden Satz. Nele informiert darüber, dass den restlichen Tag nicht weiter über diese Situation gesprochen wird. Eine Woche später berichtet Nele vom Tagesstart.

> Ich betrete um ca. 07:58 Uhr die Schule, da meine Bahn Verspätung hatte. Bereits bevor ich die Schule betrete, sehe ich durch die große Eingangstür, die aus Glas besteht, dass sich direkt dahinter im Schulflur eine Ansammlung an Schülern befindet. Ich öffne die Tür und bemerke, dass es sich nicht um eine einzige Klasse handelt, sondern um Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen. Es wird laut geschrien und einer der Schüler brüllt dem anderen entgegen: »Halt deine Fresse du dumme Missgeburt« (7, Z. 11–15).

54 Diese Szene löst bei den Teilnehmenden der Interpretationsgruppe Irritationen und heftige Emotionen aus, weshalb sie als zweite zu interpretierende Sequenz zu entschlüsseln ist.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Die Auseinandersetzung entwickelt sich zu einer Schlägerei von Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. Auch Pedro ist Teil des Konflikts, welcher sich über Beleidigungen hin zu gewaltvollen Tritten und Schlägen entwickelt.

> Daraufhin geht Pedro auf den erwähnten Schüler los und will ihm ins Gesicht treten. Ich befinde mich nun direkt neben der Gruppe und schreie laut »Eyyyyyyyy«. Pedro und einige der anderen Schüler, die mich scheinbar nicht bemerkt haben, zucken zusammen. Pedro guckt mich an und sagt »Was ey. Ich lass mich doch nicht von so einem Spasti hier beleidigen« (7, Z. 24–27).

Nach dieser kurzen Unterbrechung wollen beide Schüler erneut aufeinander losgehen, doch eilt ein anderer Lehrer zu Hilfe, sodass die beiden Schüler voneinander getrennt werden können.

Eine Woche später berichtet Nele von einer beobachteten Vertretungsstunde, die ein Erzieher übernommen hat.

> Wir schauen seit ca. zehn Minuten den Film, bei dem es sich um eine Dokumentation handelt, die von einem syrischen Bürger verfasst wurde, der von dem Krieg betroffen war. Immer wieder wird der Film gestoppt, um Gesehenes und Gesagtes zu erklären bzw. zu besprechen und um mögliche Fragen zu beantworten. In dem Film wird gerade berichtet, dass ein Teil der Stadt von Scharfschützen umstellt ist, die die Bürger innerhalb des Stadtteils beobachten und ggfs. auch töten (7, Z. 12–16).

Während einer Unterbrechung des Filmes entfaltet sich ein Gespräch über Schusswaffengebrauch und Kriegsführung. Besonders kennzeichnen wird Nele den Kommentar eines Schülers, dass die Arbeit als Bundeswehrsoldat nicht nur Geld bringen würde, sondern auch die Möglichkeit, legal Menschen zu erschießen.

> »Beste ey. Stell mal vor. Wenn du bei der Bundeswehr arbeitest, kannst du Menschen erschießen. Also erlaubt und so. Und Geld kriegst du auch noch. Ist doch Jackpot!« (8, Z. 23–25)

Im nächsten Protokoll schildert Nele ein mitgehörtes Gespräch zweier Schülerinnen auf der Schultoilette. Eines der Mädchen berichtet, dass in

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

der Nacht der Freund der Mutter von der Polizei aus der Wohnung abgeholt wurde.

> »Ja ey richtig krass. Gestern war Polizei bei uns.« Schülerin 2: »Wo? In Klasse oder was?« »Nein man. Bei uns zu Hause. Wie im Kino. Mit Knarren und so« (9, Z. 12–14).

Als Grund gibt die Schülerin an: »Weiß auch nicht so richtig, warum. Videos oder so« (9, Z. 15). Die Mädchen erklären weiter, dass Polizeieinsätze in der Nachbarschaft aufgrund von verbaler und körperlicher Gewalt üblich seien. Für Nele ist die Zeit an der Projektschule fast vorbei, als sie Mitte Januar das Praxisprotokoll zum letzten Tag an der Schule verfasst. An diesem Tag sitzt sie frühmorgens im Klassenzimmer.

> Ca. eine halbe Stunde nach Beginn des Unterrichts, öffnet sich die Tür und Pedro betritt das Klassenzimmer. Wortlos setzt er sich auf seinen Platz. Er stellt seinen Rucksack neben den Tisch und behält seine Jacke an (10, Z. 10–12).

Pedro kommt an diesem Tag erneut verspätet in den Unterricht.

> Herr Meier fragt ihn: »Was war los? Warum bist du zu spät?« Pedro antwortet: »Die Bahn war zu spät.« Darauf Herr Meier: »Aber doch nicht 30 Minuten! Da musst du ja schon zu spät losgegangen sein.« Pedro zuckt mit den Schultern und sagt nichts (10, Z. 12–14).

Herr Meier lässt den Regelverstoß des Zuspätkommens nicht unkommentiert. Er bricht die Unterrichtsdurchführung ab, um sich direkt an Pedro zu wenden. Herr Meier möchte eine Antwort auf die Frage, warum Pedro zu spät gekommen sei. Pedro antwortet darauf nicht, verstummt und hebt sie Schultern.

> Herr Meier daraufhin: »Pedro! Was war?« Pedro antwortet: »Man ey, was willst du von mir? Bin ja jetzt da! Beruhig dich mal ey.« Herr Meier steht auf und stellt sich vor Pedros Tisch: »Du bist jetzt da und gehst quasi gleich wieder. Das geht so nicht. Deine Mutter soll mich heute Nachmittag anrufen« (10, Z. 14–17).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Pedro fordert Lehrkraft Meier auf, sich zu beruhigen. Herr Meier stellt sich nun direkt vor Pedros Tisch. Er verweist erneut auf die zu geringe Anwesenheitszeit von Pedro am Unterricht und fordert als Konsequenz ein, dass Pedros Mutter bei Lehrkraft Meier anrufen soll. Pedro antwortet:

> »Ja mal sehen, ne. Vielleicht vergesse ich auch das zu sagen.« Die anderen Schüler haben das Gespräch verfolgt und jubeln Pedro nun zu (10, Z. 17–18).
>
> Herr Meier fasst ihn am Arm und zieht ihn hoch. Er bittet mich, Pedro runter zu Frau Schmidt zu bringen. Pedro steht nur widerwillig auf und kommt mit mir mit. Auf dem Weg nach unten redet er kein Wort (10, Z. 22–23).[55]

Widerwillig erhebt sich Pedro und geht Seite an Seite mit Nele den Flur und das Treppenhaus entlang.

7.3 Zentrale Bereiche subjektiven Erlebens

Die nachfolgenden Ausführungen sind unter Berücksichtigung der Verzahnung von Neles Praxisprotokollen, Verweisen aus der tiefenhermeneutischen Interpretation und eigener Thesenbildung zu verstehen.

7.3.1 Abwehr des sexuellen Begehrens

Im ersten Praxisprotokoll wird der Projektauftakt an der Schule beschrieben. Die geschilderte Beobachtungsszene wird zur zentralen Diskussionsgrundlage innerhalb der Interpretationsgruppe.

> Ca. zehn Minuten nach Unterrichtsbeginn kommt Pedro in den Klassenraum und setzt sich auf seinen Platz. Herr Meier spricht ihn daraufhin an: »Auch wenn du im Moment nur zwei Stunden am Tag da bist, wäre es schön, wenn du pünktlich kommen würdest.« Pedro

55 Das zehnte Praxisprotokoll geht als dritte zentrale Szene in die tiefenhermeneutische Analyse ein.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> antwortet darauf mit: »Jo.« Zunächst sitzt Pedro einfach nur auf seinem Stuhl und guckt herum. Ich sehe, wie Pedro immer wieder in meine Richtung guckt. Schließlich fragt er Herrn Meier: »Herr Meier? Wer ist die fremde geile Frau und kommt die jetzt öfter?« (1, Z. 18–23)

Nele lässt sich in der Deutung der Interpretationsgruppe als attraktive Frau vorstellen, die in einer Klasse von ausschließlich männlichen Schülern und Klassenlehrkraft Herrn Meier einen besonderen Fokus erhalten kann. Sie wird von Schüler Pedro als »geil« und »fremd« bezeichnet, was die Frage nach der Auswahl der Szene zulässt.

> **T:** Ich hab mich gefragt, warum sie diese Situation ausgewählt hat (I,37)[56]

> Herr Meier antwortet: »Tja, wer zu spät kommt, der verpasst das Beste.« Pedro sagt: »Also ab jetzt komme ich immer pünktlich« und zwinkert mir dabei zu. *Ich fühle mich etwas unwohl, weil ich eigentlich gerne etwas entgegnet hätte. Ich halte mich aber zurück, da ich gerade erst zehn Minuten in der Klasse bin und auch den Klassenlehrer noch nicht länger kenne* (1, Z. 23–26).

Nele nutzt die wörtliche Rede, um sich an die Zuhörer*innen zu wenden. Sie verfällt in einen inneren Monolog, in dem sie deutlich macht, dass sie in einer solchen Situation normalerweise anders reagieren würde. Doch es ist eben jene Reaktion von Lehrkraft Meier, die in der Interpretationsgruppe große Abwehr hervorruft.

> **T:** Jetzt gibts da diese Bemerkung, n, ähm, dass da der Schüler fragt Herr Meier »Wer ist diese fremde, geile Frau, und kommt die jetzt öfter?« Und das wäre eigentlich ein Punkt, an dem er sagen müsste, also irgendwie reden wir mal über Sprache, wir reden mal über ein Miteinander (I, 43).
> **G:** //Ja ja, auf jeden Fall, definitiv// (I, 44).

56 Die Zitierung aus den Transkripten der Interpretationsgruppen erfolgt nach dem Schema »X, YY« – X: Bezeichnung der Gruppeninterpretation = numerische Abfolge der Treffen; YY: Abschnittsnummer im Transkript.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> **T:** //Genau, also//ich verstehe das, empfinde das auch so, ne, und ähm, bringt damit natürlich auch die Studierende in eine total in die Position eines Objekts, wo sich zwei ähm Männer über eine Frau unterhalten und nochmal ganz kurz irgendwie ab, ab ähm, sich abgleichen, dass irgendwie eine gut aussehende, tolle Frau ist (I, 47–50).

Die Reaktion der Lehrkraft kann als Konsequenz auf das Zuspätkommen von Pedro verstanden werden. Auf das Angesprochenwerden zu Nele reagiert Herr Meier flapsig. »Wer zu spät kommt, verpasst das Beste« kann als positiv konnotierte Bewertung verstanden werden. Damit wird *über* Nele, statt *mit* ihr gesprochen, was ihr einen Objektstatus zuschreibt. Lesarten aus der Interpretationsgruppe verweisen auf die Möglichkeit, dass Nele geschlechtsspezifische Aspekte in ihrer Rolle als Praktikantin, Studentin und zukünftige Lehrerin einbringen möchte, sie möglicherweise sogar Befriedigung durch die Kommentare von Pedro und Lehrkraft Meier erfährt.

> **T:** Dass sie es eigentlich toll findet. Eigentlich findet sie es toll, aber aus Gründen der sozialen Erwünschtheit (I, 70).
> **O:** //Sagt sie jetzt// (I, 71).

Das Praxisprotokoll selbst gibt Aufschluss darüber, dass Pedro durch sein Zuzwinkern Nele auf manifester Ebene anmacht, der Lehrer mitmacht und es in der Konsequenz bei ihr zu Unwohlsein führt.

> Nach und nach räumt er seine Federmappe und seine Mappe heraus. Herr Meier bittet die Schüler die Aufgabe, die zuvor mündlich besprochen wurde, nun in Eigenarbeit zu bearbeiten, was von den meisten Schülern umgesetzt wird. Mehrere Erläuterungen seitens des Lehrers sind aber nötig. Als alle an der Aufgabe einzeln arbeiten, sagt Pedro plötzlich: »Ey, Herr Meier: Heute Morgen war ein Mann in der U-Bahn, der sich die Hose runtergezogen hat. Alle konnten seinen Schwanz sehen«. Herr Meier antwortet darauf: »Und warum erzählst du uns das jetzt? Jetzt ist Unterricht. Das kannst du den anderen in der Pause erzählen.« Pedro antwortet darauf nicht und sitzt weiterhin auf seinem Platz und beginnt langsam zu arbeiten (1, Z. 26–33).

Lehrkraft Meier scheint die eben erst hergestellte Arbeitsfähigkeit seiner Klasse aufrechterhalten zu wollen. Er markiert das Thema als explizit nicht

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

zum Unterricht gehörend und verweist auf die Möglichkeit, das Thema in der Pause unter den Mitschüler*innen zu besprechen.

> **T:** Das ist total inadäquat seiner Rolle gegenüber und da finde ich ist das hilflos, weil das total unprofessionell ist. Und da finde ich den total hilflos (I, 95).

Pedro erzählt von einer sexualisierten Übergriffigkeit eines Erwachsenen in der Öffentlichkeit. Lehrkraft Meier entscheidet sich jedoch für das Ablehnen dieser Gesprächs- und Beziehungsanfrage. Es scheint Wirkung zu erzielen, denn Pedro lässt das Gespräch an dieser Stelle enden und beginnt mit der Arbeit. Genau wie von Lehrkraft Meier intendiert, nutzt Pedro die Pause, um das Thema für sich erneut zu eröffnen.

> Als es zur Pause klingelt, gehen die Schüler und ich vor die Tür, wo zwei Mädchen aus der Parallelklasse an einem Tisch sitzen. Eines der Mädchen fragt das andere: »Hast du mal n Radiergummi?«. Während das andere Mädchen in ihrer Federmappe sucht, geht Pedro auf die beiden zu, öffnet den Knopf seiner Hose und sagt: »Kannst meins benutzen!«. Die anderen Schüler stehen dahinter und fangen an zu lachen. Einer der anderen Jungs klopft ihm auf die Schulter und sagt: »Geil Alter!« (1, Z. 35–39)

Nele schildert diese Szene sehr genau, nutzt wieder wörtliche Rede, um einen möglichst authentischen Eindruck zu vermitteln. Sie zeigt damit auf Ebene der Praxisprotokolle, wie Pedro ein Verhalten reinszeniert, mit dem er morgens selbst konfrontiert wurde. Lehrkraft Meier hat die Auseinandersetzung mit dieser Erfahrung als Thematisierung im Unterricht ausgeschlossen und in den Pausenraum verschoben. Und dort wird dieses Thema nun von den Schüler*innen verarbeitet, jedoch ohne dass eine pädagogische Begleitung stattfinden kann. In der Interpretationsgruppe irritiert es, dass ausschließlich die Namen von Pedro und Herrn Meier in diesem ersten Praxisprotokoll auftauchen. Die anderen Schüler der Klasse sowie die zwei ins Geschehen involvierten Schülerinnen bleiben namenlos.

> **U:** Ich hab hier so eine ganz komische Konkurrenzfantasie, dass sie irgendwie bei dem Mädchen, wo dann im Grunde diese Situation mit dem

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Radiergummi draußen passiert, wie du sagst, es gibt keine irgendwie sag ich mal subjektive Konnotation dieser Situation und auch so ein Stück weit, ja das hat ja was sehr Erniedrigendes, ne, so und bleibt einfach so stehen und ähm, also ich hab das Gefühl, dass sie ihre Situation nicht als so erniedrigend wahrnimmt (I, 84) […]

T: Und obwohl das in der Einleitung, letzter Satz dazu, sie so beschreibt, da gibts ein anderes Mädchen, ähm, tut es mir eher um das andere Mädchen leid, weil das außer so einem, so eine sehr degradierte Position, nichts Anderes bekommt. Also die bekommt weder einen Namen, noch eine Abkürzung, noch irgendwas. Da sitzen halt zwei Mädchen. Und sie bekommt auch nicht mehr die Chance, da noch irgendeine Reaktion darauf zu zeigen, die sie mit Sicherheit gezeigt hat. Aber die Studentin gibt sozusagen ihre, ja, Verschwesterung keinen Raum (I, 112).

Nele berichtet im Praxisprotokoll nicht über Reaktionen der beiden Schülerinnen. Wie sie selbst in der Interaktion mit Pedro und Lehrkraft Meier reaktionslos bliebt, stellt sie die beiden Mitschülerinnen dar. Es ist nicht klar, ob Nele das Verhalten von Pedro missbilligt und sich mit den Schülerinnen solidarisiert. In der Interpretationsgruppe entwickelt sich eine Deutung darüber, warum Nele genau diese Situationen mit dem Schüler Pedro schildert. Es wird vermutet, dass Nele eine erste Interaktion mit einem potenziell traumatisierten Schüler einbringen möchte, da dies den Kontext des von ihr besuchten Studienprojektes bestimmt. Die von ihr erfahrenen Rollenkonflikte lassen vordergründig Deutungsmuster und Assoziationen auf den Ebenen von Nele und Lehrkraft Meier zu. Dabei bringt Nele in den Vorinformationen zum Bericht biografische Informationen über Pedro ein, die sie von Lehrkraft Meier in einem Gespräch nach dem Unterricht erhalten hat. Es lässt sich erfahren, dass Pedro in Brasilien »sexuell missbraucht wurde und auf dem Kinderstrich anschaffen gehen musste« (1, Z. 4–6).

U: Also bei mir ist auch diese Vorinformation, dass es bei mir so ausgelöst hat, dass sich der Magen da zusammenzieht, also das ›er wurde in Brasilien geboren und dort sexuell missbraucht und auf den Kinderstrich geschickt‹ also, glaube ich <u>das</u> sind so Informationen, die mir auf jeden Fall immer erstmal so ein Zusammenzucken einfach auslösen und so ein leichtes Übelkeitsgefühl, wenn man es mal so nennen möchte« (I, 120).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Dass das Formulieren affektiver Reaktionen auf das Datenmaterial wie Übelkeit, Traurigkeit, Wut und Resignation in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Material erst so spät entfaltet werden kann, verweist auf die überflutenden Anteile dieses ersten Praxisprotokolls. Nur für kurze Zeiträume sind Momente des Nachspürens von den Teilnehmer*innen der Interpretationsgruppe aushaltbar.

Das Suchen nach Deutungen über die Richtigkeit der Lesart der ausgewählten Szene entlastet gegenüber den eigentlich enthaltenen beschämenden Anteilen. So lässt sich ein Raum öffnen für beschämende Assoziationen von Aspekten der Begierde und sexueller Begegnung zwischen Lehrkraft und Praktikantin sowie Praktikantin und pubertierendem Schüler. Diese führen dazu, dass innerhalb der Gruppe Zweifel an der Richtigkeit der von Nele über den Schüler Pedro berichteten biografischen Daten auftauchen.

> **G:** Wenn das, was in den Vorinformationen über seine Biografie steht, stimmt, [...], und wenn es nicht stimmt, dann wäre es wahrscheinlich nochmal was Anderes (I, 113).

Das sexualisierte Verhalten von Pedro gegenüber Nele und den beiden Mitschülerinnen kann im Wissen um seine sexuelle Gewalterfahrung gedeutet werden.

> **T:** Ich versuche mir den gerade vorzustellen, also es ist, mit 14 ist er ein junger Mann, und mit der Geschichte, er ist ja kein Kind mehr, ähm und der will natürlich auch irgendwie, hat eine sehr brüchige und ähm ja, auch sehr fragmentierte Biografie, mit wahrscheinlich vielen Abbrüchen mit vielen total unguten Erlebensweisen, ne und ähm, wenn man da auch wie er in Beziehung geht ist ja sehr stark ähm vermutlich geprägt davon. Wie er in Beziehungen gezwungen wurde, muss man an der Stelle ja sagen ne, wir wissen es ja nicht, wie sein ((unverständlich)) selber so einen sexuellen Missbrauch und Prostitution erleiden müssen und wie das von seiner Seite da aus jetzt auch so ein Stück weit, bin ich und mein Körper von jemandem beherrscht worden und jetzt ähm kehrt sich das vielleicht um, diese Macht und ist vielleicht auch verbal und auch im übertragenden Sinne irgendwie Macht über andere haben (I, 86).

Das mögliche Begehren der Studierenden seitens Lehrkraft und Schüler wird im Praxisprotokoll selbst benannt und thematisiert. Die Wirkungs-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

analyse zeigt auf, dass viele Leerstellen in der Auseinandersetzung mit dem Ursprungsmaterial entstehen, wenn das potenzielle Begehren zwischen Schüler und Studentin zugelassen wird. Es kann gefragt werden, ob Nele Pedro anders wahrnimmt, da sie um das Wissen der sexuellen Gewalterfahrung in der Kindheit weiß. Prägt dieses Wissen die bewusste Auswahl von Pedro als Beobachtungsschwerpunkt für dieses erste Praxisprotokoll und wird Pedro damit nicht auch erneut verfügbar für die Identifikation eines potenziell traumatisierten Schülers? In der Interpretationsgruppe tauchen Schamgefühle auf, was dazu führt, dass die Konzentration weg von Pedro und damit auch weg vom anstößigen Tabu der sexuellen Gewalt an Kindern hin zur Diskussion pädagogisch-didaktischer Aspekte führt. So bleibt es ungeklärt, was es in Beteiligten auslöst, wenn jemand einen begehren könnte, der so traumatisierende Dinge erlebt hat, wie sie kaum vorstellbar sind. Die Institution Schule und die in ihr handelnden Beteiligten finden sich hier im Kontext massivster sexueller Gewalt wieder, was Spürfähigkeit und Containment der Akteur*innen verlangt. Dieses beschämende Unaussprechliche lässt sich über die Szenen der Interpretationsgruppe und deren persönliche Verwicklungen, auf Ebene des Praxisprotokolls, das die Prostitution zwar benennt aber nicht klärt, bis hin zum Erleben von Nele im institutionellen Kontext rekonstruieren. Aspekte von Begehren, sexuellen und sexualisierten Verhaltensweisen tauchen in vielen weiteren Praxisprotokollen auf, sodass diese zur Deutung herangezogen werden sollen.

Im fünften Praxisprotokoll wird Pedro erneut zum Protagonisten der geschilderten Beobachtungsszene. Erneut gibt es zu Stundenbeginn eine Diskussion zwischen Lehrkraft Meier und Pedro zu dessen Arbeitsbereitschaft. Die Interpretationsgruppe solidarisiert sich hier stark mit Pedro.

> **U:** Ich habe mich sehr bei dem Schüler gefühlt. Der aus dem Fenster schaut, der im Ankommen ist. Nicht so richtig weiß mit sich, wohin (II, 9).

Nach der Diskussion kommt es zu einem Zwischenfall mit einem Mitschüler.

> Er nimmt sich ein Lineal, und geht zurück zu seinem Platz. Hierbei geht er am Tisch von Max vorbei, der gerade aufgestanden ist, um etwas nach vorne zu bringen. Als Pedro an Max vorbei geht, haut er

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> ihm mit dem Lineal auf den Po. Herr Meier sieht dieses, geht schnell auf ihn zu und wird sehr laut: »Pedro! Das geht so nicht weiter mit dir. Setz dich jetzt auf deinen Platz. Und deiner Mutter werde ich heute auch noch schreiben, dass sie zum Gespräch vorbeikommen muss« (5, Z. 30–35).

In der Interpretationsgruppe entfaltet sich die Deutung, dass Lehrkraft Meier eine Eskalation nahezu provoziert hat. Pedros Bedürfnisbefriedigung schien an diesem Tag etwas anderes zu brauchen als aktive Mitarbeit am Unterricht.

> **V:** Und ich finde den Typen ((lacht)) find ich cool, wie der so, ganz ruhig, ganz viel Zeit sich nimmt.
> **I:** //Pedro?//
> **V:** Ja. [...] Er ist schon nur zwei Zeitstunden hier, die kann er besonders zeitdehnend füllen, es widerspricht einfach so dieser, dieser Schuleffizienzlogik, ne, »Dann bist du nur so kurz hier, musst du doch zusehen«, »Nee, muss ich gar nicht«, muss dann eben meine Zeit füllen, so wie ich ... so sinnlos wie das ist, so sinnlos kann ich auch nach einem Lineal suchen gehen (II, 2–4).

Doch Lehrkraft Meier lässt dies nicht zu und fordert Pedro beständig auf. In der Interpretationsgruppe wird gemutmaßt, dass sich Pedro an einem Mitschüler abreagieren muss, da er sich an Lehrkraft Meier als Autoritätsperson nicht ausagieren kann.

> **V:** Also wenn Pedro den anschnippst mit dem Lineal, dann ist das ja auch eine Art von Kontaktaufnahme von ihm. Eine ganz unbeholfene und bescheuerte, eine mit Macht irgendwas, aber die, die hat auch was mit Kontakt zu tun (II,8).

Das Abreagieren hat nach Deutung einer Teilnehmerin der Interpretationsgruppe zwei Funktionen. Einerseits stellt es eine Kontaktanfrage an Max dar und damit auch einen Versuch, die Beziehung zu gestalten. Gleichzeitig liegt im Moment des Auf-den-Po-Schlagens mit dem Lineal auch ein machtvolles, übergriffiges Verhalten. Pedro wird daher als hilflos erlebt, weil in dieser Sequenz keinem seiner Bedürfnisse entsprochen werden kann.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

In einer Zusatzbemerkung zum Praxisprotokoll lässt sich Folgendes erfahren.

> Ich war ehrlich gesagt sehr erstaunt über diese harsche Reaktion des Klassenlehrers, da er ansonsten eigentlich immer die Ruhe bewahrt und auf Kleinigkeiten nicht weiter eingeht und diese Situation für mich erstmal (im Vergleich zu bereits Erlebtem) nicht besonders auffällig war. Er hat meine Verwunderung offenbar wahrgenommen und mich nach der Stunde aufgeklärt. Er berichtete mir, dass dies nicht das erste Mal war, dass Pedro Max auf den Po gehauen hat. In der letzten Woche hat sich dieses so sehr gehäuft, dass Max sich an den Klassenlehrer gewendet hat, weil es ihm unangenehm war und er sich belästigt gefühlt hat (5, Z. 39–45).

Es wird in diesem fünften Praxisprotokoll erneut von sexualisierten Verhaltensweisen Pedros berichtet, die das Miteinander innerhalb der Klasse prägen.

> **H:** Also diese Linealsituation mit dem auf den Po hauen finde ich wirklich nicht gut, das als Kleinigkeiten zu bezeichnen (II,7).

Der Handlungsspielraum von Lehrkraft Meier zeigt sich in der Bestrafung von Pedro, dass dieser seine Mutter informieren soll. Diese muss in die Schule zum Gespräch kommen und erhält damit eine eigene Strafe über das Fehlverhalten ihres Sohnes.

Eine Verwicklung von sexuellen und sexualisierten Anteilen sowie Elternrollen findet sich auch im neunten Praxisprotokoll wieder. Nele berichtet von einem mitgehörten Gespräch zweier Schülerinnen auf der Mädchentoilette.

> Schülerin 1: »Ja ey richtig krass. Gestern war Polizei bei uns.« Schülerin 2: »Wo? In Klasse oder was?« »Nein man. Bei uns zu Hause. Wie im Kino. Mit Knarren und so.« Schülerin 2: »Ja hä? Warum? Was wollten die?« Schülerin 1: »Haben den Alten von meiner Mutter mitgenommen. Weiß auch nicht so richtig, warum. Videos oder so.« Schülerin 2: »Was Videos?« (9, Z. 12–15)

Es taucht erneut das Motiv eines Deputy/Hilfssheriff auf, so als würde Nele verdeckt ermitteln, um Hinweise für das Vorhandensein von Traumatisie-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

rung zu ermitteln. Die hier im Fokus stehenden weiblich gelesenen Schülerinnen berichten über eigene private Familiendetails und beobachtete Gewaltvorfälle. Es tauchen Fantasien von Eltern als potenzielle Täter*innen, Männern als aktiv ausführende, Müttern als nicht schützende passive auf, die verantwortlich für das Leid von Kindern sind. Bei der Anspielung auf die Verhaftung des Freundes der Mutter durch Verweis auf Videos werden Assoziationen zu sexuellen Inhalten in kinderpornografischen Videos verbalisiert hergestellt. Die Betroffenen bleiben hier »unsichtbar«, werden im Praxisprotokoll als Schülerin 1 und Schülerin 2 benannt. Der Raum der Thematisierung dieser lebensweltlich relevanten Informationen ist erneut eben nicht der Unterrichtsraum, wie in Praxisprotokoll 1, sondern es sind Orte außerhalb der pädagogischen Begleitung.

Eine letzte als um Nele konkurrierende Szene wird in Praxisprotokoll 10 beschrieben.

> Herr Meier fasst ihn am Arm und zieht ihn hoch. Er bittet mich, Pedro runter zu Frau Schmidt zu bringen. Pedro steht nur widerwillig auf und kommt mit mir mit. Auf dem Weg nach unten redet er kein Wort (10, Z. 15–16).

Lehrkraft Meier wird zum ersten Mal körperlich. Er fasst Pedro am Arm an und zieht ihn vom Stuhl. Der von der Interpretationsgruppe gedeutete Kampf zwischen beiden Männern wird an dieser Stelle zugunsten von Herrn Meier beendet. Er ist es nicht selbst, der Pedro zur Schulleiterin bringt und damit vom Unterricht ausschließt. Er bittet Nele, dies für ihn zu übernehmen, und setzt damit an ihrem letzten Tag in der Klasse ihre Rolle fest.

> **T:** […] Die Situation hätte ja auch anders ausgehen können. Er hätte sie ja auch fragen können, ähm vielleicht kannst du mir Pedro mal reden und ne, oder vielleicht auch so ein bisschen diese Machtfrage, ich glaube du, U. hast das am Anfang aufgeworfen, so diese Machtfrage nochmal und irgendwie auch ein bisschen zu gucken- wer ist hier eigentlich wofür verantwortlich und wem traue ich was zu. Und irgendwie will er das ja nicht so richtig aus der Hand geben und nimmt sie ja nur sozusagen wirklich als wie du gesagt hast Deputy, so als Begleitperson irgendwie und sagt so, das kannst du so ausführen, aber ansonsten in der Situation nicht weiter agieren. Und sie bleibt ja am Ende auch irgendwie

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> hilflos, ne? in der ganzen Situation. Also es hätte ja auch da nochmal die Möglichkeit ähm gegeben zu sagen pass auf, wir gehen jetzt nicht auf direktem Wege ähm zur Schulleitung, sondern wir setzen uns jetzt hier vorne einfach mal auf die Treppe und sprechen mal vier Minuten miteinander und wenn ich das Gefühl habe, ne, dann gehen wir gemeinsam wieder zurück und ich rede mit Herrn Meier, so. Das wäre eine ziemlich große Aufgabe an der Stelle, aber zumindest hätte es die Möglichkeit gegeben, vielleicht ein bisschen das aufzulösen und nicht so einen reinen Botendienst irgendwie zu machen, den verlängerten Arm von Herrn Meier (III, 14).

Die Interpretationsgruppe deutet Nele als Herrn Meiers ausführende Hand, der verlängerte Arm und Partnerin. Widerwillig erhebt sich Pedro und geht Seite an Seite mit Nele den Flur und das Treppenhaus entlang. Beide reden kein Wort, sondern fügen sich dem ihnen von Lehrkraft Meier zugewiesenem Schicksal. Die Interpretationsgruppe versetzt sich in Nele hinein und erspürt Mitleid und Ungerechtigkeitsempfinden für Pedro. Gleichzeitig wird formuliert, dass ein wenig Stolz auf Pedro vorhanden ist, da sich dieser Lehrkraft Meier entgegengestellt hat. In der Gruppeninterpretation kommt abschließend das Bild auf, dass Lehrkraft Meier das Exkludieren von Pedro am letzten Tag von Nele provoziert hat, um die seit dem ersten Tag bestehende Konkurrenz zwischen Lehrer und Schüler um die »fremde geile Frau« für sich zu entscheiden.

These: Der Fall der Studentin Nele und die (Re-)Konstruktion ihres Erlebens über eine tiefenhermeneutische Interpretation verweist zunächst auf die Bedeutung des sexuellen Begehrens in pädagogischen Überlegungen. In den von Nele geschilderten Szenen wird ein Nachdenken über sexuelles Erleben aktiviert, was den Ausgang in der Beschreibung eines Schülers findet, der sexuelle Gewalt erlebt hat. Unweigerlich taucht die Frage auf, wie sexuelles Begehren zwischen (angehenden) Lehrkräften und Schüler*innen in schulpädagogischen Diskursen thematisiert werden kann, und wie ein Wissen um sexuelle Gewalterfahrungen von Schüler*innen das eigene pädagogische Handeln prägt. Im Falle der vorliegenden Ergebnisse werden die beteiligten Pädagog*innen mit sexuellen Inhalten auf manifester Ebene durch das Wissen um vorliegende sexuelle Gewalt konfrontiert. Der betroffene Schüler Pedro fordert eine Auseinandersetzung auch über sein Verhalten explizit ein. Damit wird ein allgemeinpädagogisches Problem, das latent Sexuelle, sichtbar.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

7.3.2 Mütter als potenzielle Täterinnen: Tabuisierungen und Hilflosigkeit

Zur ersten Spaltung in der Interpretationsgruppe kommt es beim zweiten Interpretationstreffen, als die Mutter von Pedro im sechsten Praxisprotokoll auftaucht und im Zentrum der Diskussion steht.

> Der Unterricht beginnt. Ca. zwei Minuten später wird der Unterricht unterbrochen, indem es an der Tür klopft. Herr Meier geht zur Tür und öffnet sie. Vor der Tür steht eine Frau, die »Ich muss mit Pedro sprechen. Ist er da?« sagt. Herr Meier antwortet: »Ja er ist da, aber hat wieder keine Sachen mit.« Pedro steht auf und geht zur Tür. Die Frau stellt sich als Pedros Mutter heraus und erklärt Herrn Meier: »Ich muss Pedro sprechen. Er war nicht da. Ist nicht nach Hause gekommen. Ich weiß nicht, wo er war. Ganze Nacht weg.« Herr Meier willigt in ein Gespräch der beiden ein und sie gehen vor die Tür. Nach ca. zehn Minuten kommt Pedro wieder in die Klasse und setzt sich auf seinen Platz. Kurze Zeit später klopft es erneut an der Tür und wieder steht Pedros Mutter dort. Sie sagt »Ich muss ihn mitnehmen. Nach Hause. Wir müssen reden.« Pedro steht auf, zieht sich seine Jacke an und geht mit seiner Mutter aus der Tür (6, Z. 15–24).

Nele wird zunächst zugeschrieben, dass sie eine Situation für das Praxisprotokoll ausgewählt hat, die sich für ein Nachdenken über ihr eigenes Erleben besonders eignen würde.

> **T:** Ich finde diesmal die Fallbeschreibung gar nicht so kritisch, so, also eher so dass ich finde, sie hat eine Situation rausgesucht, die wirklich dramatisch ist.
>
> **U:** //Mhm// ((bestätigendes Nicken))
>
> **T:** und irgendwie hab ich gerade hab ich, sie hat vielleicht zum ersten Mal ein Gespür dafür, dass es eine dramatische Situation ist. Also eigentlich habe ich gerade das Gefühl, es gibt so ein bisschen was wie eine Entwicklung. Wohin auch immer die geht, irgendwie. Und ich kann über die Quantität und Qualität noch nichts sagen. Aber irgendwie habe ich das Gefühl, da bewegt sich zumindest was, nicht? So, ist auch irgendwie ist auch so ein bisschen anders beschrieben, nicht so, nicht so spektakulär (II, 7–9).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Es fällt auf, dass sie ihren Schreibstil ändert, um die wahrgenommene Situation auf eine andere Art und Weise im Praxisprotokoll zu transportieren, als sie es bisher getan hat. Es kann gedeutet werden, dass für Nele mit dem Sichtbarwerden der Mutter das Wissen um die biografischen Verletzungen von Pedro die eigenen Gefühle realer werden lässt.[57]

> **T:** Also es ist total komisch, aber ich finde, vielleicht liege ich auch falsch, aber irgendwie war mir so Demut, komischerweise der Situation gegenüber. Hab ich so zum ersten Mal verspürt, von ihrer Seite. Auch wenn es ein ganz schön großes Wort ist. Aber so ein bisschen (4) Es wird irgendwie real, und das, was sie so erzählen, wie schlimm das zu Hause ist, wenn man da kein Gesicht dafür hat, und das ist ja das, was sie sich im Grunde gewünscht hat, sie hat sich gewünscht, dass das Leiden sichtbarer wird. Und jetzt steht das Leiden vor der Tür (II, 31). [...]
>
> **T:** Und da habe ich das Gefühl, das Leiden wird für sie irgendwie mal real, sie sieht, es ist eine echte Familie, es sind echte Kinder und es sind echte Familien mit echten Problemen. Und echten also irgendwie echte Traurigkeit, echte Angst und irgendwie so, es wird so, es bekommt so ein Gesicht, eine Gestalt und es wird real und das ist ja das, was sie gesagt hat: »wenn es so ein bisschen realer werden würde irgendwie oder die ein bisschen mehr offensichtlicher leiden würden, könnte ich auch mehr, fände ich das eventuell auch schlimmer oder würde mich das mehr mitnehmen«, was auch immer sie da vorhin gesagt hat. Ich habe es nicht mehr ganz genau im Kopf.
>
> **U:** Und dass sie dieses Leiden, also das ja offensichtlich, das Sorgenvolle, Angstvolle viel eher wahrnimmt als möglicherweise so ne, so aggressive Verhaltensweisen, die ja auch was mit Leiden zu tun haben, aber die ganz anders wahrnehmen (II, 33–34).

Bisher konnte Nele Pedro ausschließlich über seine Verhaltensweisen beobachten und diese mit seinen Verletzungen und dem Leiden in Verbindung setzen. Es sind vor allem Schilderungen von Szenen mit sexualisiertem Ver-

57 Hier sei auf ein Audiostatement von Nele verwiesen, das in Abschnitt 7.3.4 genauer analysiert werden soll. »ich glaube, es würde mich mehr belasten, wenn ich das Gefühl hätte, dass jetzt 'n Schüler aktiv leidet. Also das soll das jetzt natürlich nicht schönreden, aber ähm ja wenn man nach außen hin irgendwie so'n leidenderen Eindruck hätte, als so wie's jetzt da halt stattfindet hm« (Audiostatement 4, Z. 127–129).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

halten (1, Z. 22–23; 1, Z. 36–38; 5, Z. 32). Nun scheint sich nach Deutung der Interpretationsgruppe der Blick auf Pedro zu ändern, da mit dem Erscheinen seiner Mutter eine neue Dimension von ihm sichtbar werden kann.

Über die Motive des Auftauchens der Mutter in der Schule und der Veränderung in Neles Wahrnehmung von Pedro entstehen zwei konkurrierende Lesarten innerhalb der Interpretationsgruppe, die schließlich zur Spaltung führen. Zunächst beschreibt Nele im Praxisprotokoll, dass Pedro ohne seinen Rucksack in der Schule erschienen ist.

> Die Klasse befindet sich im Klassenraum. Pedro kommt ca. eine Minute nach dem Klingeln in den Klassenraum. Er bleibt neben der Tür stehen, zieht seine Jacke aus und hängt sie an den Haken. Im Anschluss geht er an mir vorbei, sagt »Guten Morgen« und setzt sich auf seinen Platz. Die anderen Schüler räumen zum Großteil ihre Sachen aus ihren Rucksäcken auf den Tisch. Ich beobachte Pedro und mir fällt auf, dass er keinen Rucksack dabeihat. Er leiht sich einen Stift und ein Blatt von einem anderen Jungen aus der Klasse (6, Z. 10–15).

Pedro kommt in dieser Szene wie gewohnt zu spät, allerdings nur knapp. Es ist Nele aber wichtig, dies im Praxisprotokoll zu erwähnen. Er hängt seine Jacke auf und begrüßt sie im Vorbeigehen. Der Unterrichtsauftakt scheint ziemlich reibungslos zu beginnen, auch wenn Nele auffällt, dass Pedro keine Schulsachen dabeihat.

> Der Unterricht beginnt. Ca. zwei Minuten später wird der Unterricht unterbrochen, indem es an der Tür klopft. Herr Meier geht zur Tür und öffnet sie. Vor der Tür steht eine Frau die »Ich muss mit Pedro sprechen. Ist er da?« sagt. Herr Meier antwortet: »Ja er ist da, aber hat wieder keine Sachen mit.« Pedro steht auf und geht zur Tür. Die Frau stellt sich als Pedros Mutter heraus und erklärt Herrn Meier: »Ich muss Pedro sprechen. Er war nicht da. Ist nicht nach Hause gekommen. Ich weiß nicht, wo er war. Ganze Nacht weg.« Herr Meier willigt in ein Gespräch der beiden ein und sie gehen vor die Tür (6, Z. 15–21).

Diese Wissens- und Beobachtungslücken, die nun vor der Klassenzimmertür entstehen, animieren die Interpretationsgruppe, die Motive der Mutter zu deuten.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

T: Und das Leiden [Pedros Mutter] sagt, »er ist nicht nach Hause gekommen«. Und das ist eine totale Katastrophe. Und in einem Dreifachleiden: weil das ja auch eine Mutter ist, die mit der deutschen Sprache auch nochmal eine Barriere hat, ja, irgendwie da eine andere Kultur, diese Geschichten, und nicht zu wissen, wohin ihr Sohn da vielleicht eigentlich verschwindet. Egal, ob es für den jetzt gut oder schlecht ist, und trotzdem ne, ist sie davon besorgt, egal wo er jetzt eine Nacht verbracht hat (II, 33).

Zunächst wird der Mutter zugeschrieben, verzweifelt zu sein, da ihr Sohn über Nacht nicht zu Hause war. Es finden Verschränkungen zu weiteren Differenzkategorien wie Sprache und Kultur statt, die unterstreichen sollen, wie stark Pedros Mutter besorgt sein muss, um ihn in der Schule aufzusuchen. Was im Gespräch von Mutter und Sohn vor der Klassenzimmertür thematisiert wird, als die beiden den Klassenraum verlassen haben, bleibt unklar. Streiten sich die beiden und fordert die Mutter eine Erklärung ein, warum Pedro nachts nicht nach Hause kam? Droht sie ihm oder formuliert sie Schuldgefühle? Teilt sie ihm Informationen mit, die für beide zukünftig tragend sein könnten?

Nach zehn Minuten kehrt Pedro in den Unterrichtsraum zurück, Nele schildert im Praxisprotokoll, dass sie ihn dabei genau beobachtet. Da Pedro zurück ist und seinen Platz einnimmt, scheint für diesen das Gespräch mit der Mutter beendet zu sein. Doch es klopft erneut und Pedros Mutter wird abermals sichtbar. Sie formuliert, dass das Gespräch noch nicht vorbei sei. Pedro widerspricht nicht, zieht sich seine Jacke an und geht mit. Und plötzlich taucht eine zweite Lesart der Mutter in der Interpretationsgruppe auf.

K: Ich, ich les das Verzweifelte der Mutter nicht so raus. Genau, also das ist wirklich die Frage, was da draußen passiert, und warum sie ihn dann mitnimmt. Und deswegen les ich da viel mehr, aber ich sehe es vielleicht auch zu sehr aus Lehrerperspektive, ich ähm lese es total als grenzüberschreitendes Verhalten der Mutter. Ihr lest da eine verzweifelte, liebevolle Mutter (II, 41).

Es wird kurz der Versuch unternommen, die Verzweiflung der Mutter und ihr Verhalten durch die Hinzunahme weiterer potenzieller Differenzkategorien zu bestärken.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

T: Also ich ähm empfinde die Mutter auch in einer totalen Ambivalenz, obwohl ich überhaupt nichts über die weiß, denke ich, die ist in ner totalen Ambivalenz, irgendwie. Und hin und hergerissen in einer Realität ihrem Sohn gegenüber und noch irgendeiner anderen Instanz, die aber eher bedrohlich wirkt. So, aber, ja, möglicherweise ist sie auch alleinerziehend (II, 45).

Doch der verzweifelten, aufgelösten und sich sorgenden Mutter steht nun eine übergriffige Mutter und potenzielle (Mit-)Täterin gegenüber.

T: //was denkst du, was die Mutter motiviert?//(II, 84)

K: Was, pf, ähm, ich glaube ja, dass sie nicht die liebevolle Mutter sein kann, weil sonst Pedro nicht so viele Probleme hätte. Ähm, das ist, also damit fängts ja an, ähm weiß ich nicht, was sie motiviert hat, vielleicht gab es ein Vorfall, jetzt, weiß ich nicht, vielleicht stand da irgendwer vor der Tür, den sie nicht einordnen kann, wo sie sich allein gelassen fühlt und deswegen das Kind dazu holt, oder was weiß ich. Aber ich, also wenn ein Kind so verhaltensauffällig ist und so traumatisiert, glaube ich nicht, dass da liebende Eltern im Hintergrund sind, also das, aber vielleicht (II, 85).

An dieser Stelle wird erstmal der Gedanke geäußert, dass Eltern und besonders Mütter nicht zwingend haltend und fürsorglich sein müssen. Das Verhalten der Mutter wird von einer Teilnehmerin der Interpretationsgruppe als übergriffig und entgegen des Willens von Pedro gedeutet.

T: //an der Stelle//würde ich dir, glaube, da, da werde ich ziemlich vehement widersprechen

U: //mh//

T: //aus//verschiedenen Gründen. Wirklich, das, weil sich das überhaupt nicht ausschließt. Und, das können einfach Eltern sein, die genauso eine dramatische Geschichte haben (II, 86–88).

Es stehen sich hier zwei konkurrierende Lesarten der Mutter von Pedro gegenüber. Das sechste Praxisprotokoll selbst gibt keinen Aufschluss darüber, wie Nele sich zu Pedros Mutter oder allgemein zu Konzepten von Elternschaft verhält. Doch in der Hinzunahme weiterer Praxisprotokolle lassen sich Hinweise finden. Im zweiten Praxisprotokoll gibt Nele einen Einblick

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

in die Perspektiven von Lehrkräften auf die Eltern der an der Schule lernenden Schüler*innen.

> »Hier bestehen ja nahezu alle Klassen aus Problemfällen. Und auch Gespräche mit Eltern sind zum Großteil ohne Erfolg, wenn überhaupt mal eins zustande kommt (2, Z. 23–25). «

Die Schüler*innen selbst werden als Problemfälle beschrieben, die Zusammenarbeit mit den Eltern als überwiegend erfolglos. Der Zusatz »wenn überhaupt mal eins zustande kommt« verweist auf eine nicht gelingende Elternarbeit und auf eine stark ablehnende Haltung der beteiligten Lehrkräfte und ihren defizitären Blick auf die Schüler*innen.

> **T:** Es gibt irgendwie kein Signal zum inneren Erleben der Kinder.
> **U:** Genau. Das Mittel der Wahl ist bloße Restriktion und Beurlaubung. Und also, Wegschieben halt einfach (I, 133–134).

Als Mittel der Sanktionierung hingegen werden Gespräche mit Eltern schon genutzt. Gleich an zwei Stellen fordert Lehrkraft Meier ein Gespräch mit Pedros Mutter ein, als dieser den Unterricht stört.

> »Und deiner Mutter werde ich heute auch noch schreiben, dass sie zum Gespräch vorbeikommen muss« (5, Z. 33–35).

> »Das geht so nicht. Deine Mutter soll mich heute Nachmittag anrufen« (10, Z. 16–17).

Es scheint, als könne Lehrkraft Meier gut mit Pedros Mutter zusammenarbeiten, was auch durch sein Verhalten bestätigt werden kann, dass er Pedro an diesem Tag mit seiner Mutter gehen lässt. Nele gibt auch Hinweise darauf, wie sie selbst in Kontakt mit ihren eigenen Eltern ist.

> »Nein, ich wohne schon lange nicht mehr bei meinen Eltern und die wohnen auch mehrere Stunden Fahrt entfernt« (4, Z. 14–15).

Über die Beziehung lässt sich nur fantasieren, manifest ist aber deutlich, dass Nele nicht mit ihren Eltern zusammenlebt und seit vielen Jahren diesen räumlichen Abstand hält. Die Interpretationsgruppe hat sich im

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Aushandeln des Wissens, dass Eltern nicht nur gut sein können, weit vom Ausgangsmaterial, den Praxisprotokollen von Nele, losgelöst.

Rein sachlich kann die Vermutung einer Teilnehmerin der Interpretationsgruppe, welche Rolle die Eltern einnehmen, wenn ein Kind in der Vergangenheit zur Prostitution gezwungen wird, höchst relevant sein. Diese Bilder und Assoziationen zeigen sich in diesem Praxisprotokoll nicht manifest im Material, können aber durch die Hinzunahme weiterer Szenen dahingehend ausdifferenziert werden, dass die Bilder von Elternschaft nicht nur eindeutig positiv bestimmt sind. Es bleibt ungeklärt, ob Pedros Mutter von der erzwungenen Prostitution ihres Sohnes gewusst, möglicherweise profitiert hat. Schon allein das Assoziieren dieser Gedanken scheint so unaushaltbar, dass diese Lesart zu heftigen Reaktionen in der Interpretationsgruppe führt. Das Bild der liebenden Mutter, die mit der Flucht nach Deutschland ihr Kind aus den gewaltvollen Umständen gerettet hat, entfaltet angenehmere Gefühle, die hoffen lassen, dass sich gut um Pedro gekümmert wird. Fortan tauchen in den Transkripten des zweiten Interpretationstreffens im Sprechen über die Rolle der Mutter auf sprachlicher Ebene theoretisierende Begriffe wie Beziehungsangebote (II, 26), Ambivalenzen (II, 46), »sicherer Ort« (II, 115), mütterliche Übertragung (II, 118), Othering (II, 153) sowie narzisstische Abgrenzung (II, 155) auf. Das Betrachten der Szene erfolgt primär also nicht über das emotionale Einfühlen, sondern über eine theoretisierende Deutung der beschriebenen Interaktionsmuster. Die Assoziationen der Interpretationsgruppe betrachten vordergründig das Verhalten der Mutter und des Lehrers Meier. Dem Jungen Pedro selbst und dessen eigener Dramatik in der Szene weichen die Deutungen aus. Dies kann mit den Identifikationen der Interpretationsteilnehmer*innen gedeutet werden, die sich in dieser Szene beispielsweise selbst die Rolle Mutter zuschreiben (»Also wenn mein Sohn nachts nicht nach Hause gekommen wäre« [II, 51]).

Erstmals tauchen aggressive Anteile gegenüber Nele, der Lehrkraft Meier und der Mutter von Pedro auf, die in Form von theoretischen Sprachhülsen und mehrfachem Lachen in einer hochdramatischen Szene (II, 44; II, 46; II, 58; II, 120; II, 137; II, 141) deutlich werden. Möglicherweise spielt das Konstrukt der immer liebenden Mutter hier eine wirkmächtige Rolle. Das Lachen als körpernahe Spannung, das nicht verbalisierbar ist, aber ausgedrückt werden möchte, kann als Sehnsucht nach einer liebenden Mutter verstanden werden, oder als Erwiderung eines Selbstbildes als Mutter und dem Wunsch, dass Mütter immer liebend sind. Die emotionale Motivation ist hier gleich, auch wenn in einer Deutungsweise das Handeln

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

von Pedros verzweifelter Mutter als übergriffig gewertet wird. Es kommt zu einer klassischen Spaltungssituation, zwischen der Perspektive einer liebenden Mutter und einer Perspektive auf Pedro und seine extrem belastenden Erfahrungen, vor denen er nicht geschützt wurde und in welche die Mutter möglicherweise verwickelt war.

These: Eine weitere Erlebensdimension der Studentin Nele fokussiert die Beziehung von Eltern (im vorliegenden Fall der Mutter) mit deren durch sexuelle Gewalt verletzten Kindern. Das individuelle Konzept von haltenden, fürsorglichen Eltern wird erschüttert durch das Wissen um potenziell traumatisierende Anteile. Die Rolle von Müttern als potenzielle (Mit-)Täterinnen kann als »Tabu im Tabu« gewertet werden, das zu Abwehrmechanismen auf der Ebene von Nele führt.

7.3.3 Sprach- und Handlungsunfähigkeit des Systems Schule

Es zeigt sich, dass Neles Erleben zu Traumatisierung aufgrund der Heftigkeit der auf sie einströmenden Gefühle auf sprachlicher Ebene nicht verhandelt werden kann. Es ist Nele nicht möglich, zu mentalisieren, das Emotionale sprachfähig zu machen, gleichwohl die emotionale Beteiligung in den Praxisprotokollen präsent ist. Ebenso, wie Traumatisierung auf manifester Ebene nicht benannt werden kann, findet auch keine Auseinandersetzung mit Traumatisierung im physischen Raum, symbolisiert durch das Klassenzimmer, statt. Schon im ersten Fallbericht protokolliert Nele, dass Lehrkraft Meier ein für Pedro relevantes Gespräch in die Pausenzeit verschiebt.

> »Und warum erzählst du uns das jetzt? Jetzt ist Unterricht. Das kannst du den anderen in der Pause erzählen« (1, Z. 31–32).

Bei dem Wissen um Pedros sexuelle Gewalterfahrung könnte im Besprechen und Positionieren zu übergriffigen sexualisierten Verhaltensweisen von Erwachsenen eine korrigierende Erfahrung angeboten werden. Stattdessen wird eine Auseinandersetzung in die Pause verschoben. Den Bedarfen der Schüler*innen scheinen die Lehrkräfte der Schule kaum gerecht werden zu können, was mit einer Beobachtung aus Neles zweitem Praxisprotokoll bestätigt werden kann. Der systematische Ausschluss von herausfordernden Schüler*innen ist für die Lehrkräfte die notwendige Konsequenz.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> »Und so Beurlaubungen sind dann vorübergehend erstmal die einzige Möglichkeit das Ganze etwas zu entspannen. Ist natürlich auch nicht toll, aber oft einfach nicht anders möglich« (2, Z. 25–26).

Das sechste Praxisprotokoll, das den Besuch von Pedros Mutter in der Schule thematisiert, endet mit dem Satz:

> Im weiteren Verlauf des Tages wird nicht weiter über den Vorfall gesprochen (6, Z. 32).

Das Verlassen des Unterrichts von Pedro nach einer hoch dramatischen Szene wird zwischen Lehrkraft und Studentin nicht noch einmal nachbesprochen. Im vierten Praxisprotokoll verweist Nele darauf, dass Schüler*innen vor allem Einzelsettings brauchen, in denen sie sich den pädagogischen Fachkräften anvertrauen können und in denen Beziehungsarbeit möglich wird. Das Gespräch zwischen Nele und dem beschriebenen Schüler endet jedoch schlagartig, als weitere Schüler*innen anderer Klassen auf den Flur treten.

> Die Tür zum Flur geht auf und einige Schüler kommen aus der Hofpause wieder hoch (4, Z. 24–25).

Das Setting dieser Szene war erneut nicht ein unterrichtliches, sondern findet während der Pause auf dem Flur statt. Darüber hinaus lassen sich noch weitere Stellen in den Praxisprotokollen finden, die als unterrichtsferne Räume gedeutet werden können, in denen Schüler*innen über eigene lebensweltliche Umstände berichten, die kein Bestandteil einer unterrichtlichen Thematisierung sein können.

> Als ich mich in den Räumlichkeiten der Mädchentoilette befinde, kommen zwei Schülerinnen in den Raum und beginnen sich zu unterhalten (9, Z. 11–12).

Im vorletzten Praxisprotokoll beschreibt Nele ein zufällig mitgehörtes Gespräch zweier Schülerinnen. In diesem bekommt sie einen Einblick in deren Sozialisationsbedingungen. Diese Informationen sind ihr nur durch das zufällig gleichzeitige Nutzen der Toilette zugänglich.

Das letzte Praxisprotokoll kombiniert die institutionelle Sprachlosigkeit mit der Exklusion herausfordernder Schüler*innen. Nach einer Auseinan-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

dersetzung zwischen Lehrkraft Meier und Pedro soll Nele diesen zur Schulleiterin begleiten.

> Er bittet mich, Pedro runter zu Frau Schmidt zu bringen. Pedro steht nur widerwillig auf und kommt mit mir mit. Auf dem Weg nach unten redet er kein Wort (10, Z. 22–23).

Die Interpretationsgruppe äußert Gefühle von Traurigkeit, Hilflosigkeit und Wut.

> **T:** Also mich hat es eher total traurig gemacht. Weil ich glaube, dass, man schickt die sozusagen aus diesem sicheren Ort auch sofort wieder raus (III, 5).

Nele wird in dieser Sequenz als Helferin von Lehrkraft Meier wahrgenommen, die seine Anweisungen ausführt.

> **V:** Sie wählt ja ein Beispiel aus, bei dem sie eindeutig adressiert wird von dem Lehrer, und der adressiert sie ja quasi als sein Deputy, ne, also er nimmt sie wie so ein Hilfssheriff (III, 13).

Doch es ist nicht nur Pedro, der als wortlos von der Interpretationsgruppe erlebt wird. Auch Nele scheint an ihrem letzten Tag an der Schule keine Worte mehr für das Erlebte zu haben.

> **U:** So hier fehlen irgendwie auch die Worte ähm zu dem, was alles auch passiert ist, weil sie ja wirklich nicht wirklich involviert oder und, naja unbeteiligt jetzt vielleicht nicht so in dem Sinne, aber so so wortlos einfach jetzt zu dem Ganzen ist. Und das nochmal so als Abschluss vielleicht mit dem, was sie irgendwie erlebt hat ähm, ja dass ihr dafür auch irgendwie die Worte fehlen (III, 17).

Abschiebung und Exklusion werden von den Lehrkräften als Mittel der Kapitulation genutzt, damit das Leiden nicht mehr sichtbar werden kann und Unterricht sich entlang der Bedürfnisse der Lehrkräfte ausrichtet.

> **G:** Also ich hab mich gefragt, ob sozusagen die Studentin das Scheitern von Herrn Meier darstellen will. Also ich weiß nicht. Keine Ahnung,

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> sozusagen mit dieser ich weiß aber auch nicht, ob diese, dieser Rausschmiss aus dem Unterricht, ob das vorher schon mal vorkam, da bin ich mir gerade nicht, nicht sicher, ob das schon mal protokolliert wurde in irgendeinem ähm anderen Protokoll. Ja also vielleicht ist es sozusagen pf, so ein am Ende des, also ich bin mir nicht, ich bin mir nicht so ganz sicher. Aber irgendwie sozusagen abschließend dann kommt Herr Meier nicht mehr mit dem Jungen klar und schiebt ihn zur Direktorin also so (III, 16).

Nur so kann Schule ein vermeintlich »sicherer Ort« sein. Die lebensgeschichtlich relevanten Themen der Schüler*innen müssen ausgespart werden, damit die Kontrolle des Settings durch die Lehrkraft aufrechterhalten werden kann. Der Klassenraum selbst verliert hier erneut den Status eines Schutzraumes für Pedro, so wie es schon im sechsten Praxisprotokoll rekonstruiert werden konnte.

These: Traumatisierung kann weder als implizite noch als explizite Kategorie einer unterrichtlichen Thematisierung berücksichtigt werden. Sanktionierung und Exklusion können als pädagogische Maßnahmen bewertet werden.

7.3.4 Kontrastierende Aspekte

Nele nutzt im ersten Praxisprotokoll die Kursivsetzung des Textes innerhalb des Berichts für die Schilderung eigener Gefühle. Wie konkret ihre emotionale Innenwelt durch die Projektteilnahme ausgestaltet ist, kann nicht durch die Hinzunahme weiterer, schriftlich vorliegender Szenen verdichtet werden. Aufschluss können die zehn neben den Praxisprotokollen eingereichten Audiostatements geben, die sie direkt nach den Schulbesuchen aufnimmt (s. 9). Ausgewählte Sequenzen dieser Audiostatements, die dem bislang formulierten Fallverständnis zuwiderlaufen, finden nun noch einmal differenzierte Betrachtung. Dies soll die Limitation der Ergebnisse offenlegen und potenzielle Erweiterungen darstellbar machen. Nach dem ersten Tag an der Schule sendet Nele folgendes Audiostatement (Auszug):

> Also einer ist dabei, da hat der Vater sich erhängt und er hat ihn gefunden. Die anderen sind erst vor zwei Jahren aus Moldawien, glaub ich, gekommen und da war häusliche Gewalt zu Hause. Ähm genau

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> der andere ist in 'ner Pflegefamilie aufgewachsen, weil die Mutter ihn nach sechs Monaten einfach irgendwo abgegeben hat. Und ja, irgendwie schon also natürlich war ja klar, dort (geballt) irgendwie solche Problematiken. Es war aber insgesamt (2) also eigentlich trotzdem ganz nett. Also ich hab mich überhaupt nicht unwohl gefühlt und sie waren auch, also die Schüler waren auch unheimlich interessiert (Audiostatement 1, Z. 50–57).

Entgegen der Formulierung im Fallbericht schildert Nele mündlich, dass sie sich überhaupt nicht unwohl gefühlt hat.[58] Nele bestärkt diesen Eindruck zum wiederholten Male an späterer Stelle im Audiostatement.

> Also ich hab mich sehr wohl gefühlt, aber es wird einem halt dann nochmal irgendwie so bewusst, dass ja so viele Problematiken, mit denen man sich irgendwie so gerade auch in 'ner Uni beschäftigt, man dann merkt: Ok, also das sind tatsächlich nicht unsere vorrangigen Probleme irgendwie. Also das sind vielleicht Kleinigkeiten, aber wenn man da mal so'n Tag verbracht hat, dann ja wird einem das nochmal so schmerzlich bewusst irgendwie, genau (Audiostatement 1, Z. 63–69).

Zwei sich gegenüberstehende Ausdrucksweisen lassen sich kontrastieren. Nele drückt aus, dass sie sich nicht unwohl gefühlt hat, gleichwohl sie Relativierungen nutzt und Umstände schildert, die durchaus emotionale Beteiligung auslösen können. Es kann gedeutet werden, dass das Kommunikationsformat »Audiostatement« mit dem Merkmal der Unmittelbarkeit der Versprachlichung ebenso belastende und überflutende Anteile ausschließen muss, wie sich dies auch in den Praxisprotokollen gezeigt hat. Während in den Praxisprotokollen keine Gefühlslagen mehr kenntlich gemacht werden, formuliert Nele in den Audiostatements der folgenden Wochen durchaus Hinweise auf ihr psychosoziales Erleben:

> Also ja, ich fühl mich nach wie vor gut, auch wenn man natürlich also diese Geschichten so ja jetzt nicht, also ich kann deswegen abends gut einschlafen und so, aber man ertappt sich selbst oder ich ertapp mich

58 Eine Kontrastierung der unterschiedlichen vorliegenden Datenformate findet sich in Abschnitt 11.1.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

> immer selber mal dabei, dass mir das schon so zwischendurch im Alltag dann mal so ja irgendwie im Kopf rumschwirrt oder so, aber nicht besonders belastend. Ich glaube, also mir ist schon klar, dass das eigentlich nichts damit zu tun hat, aber ich glaube, es würde mich mehr belasten, wenn ich das Gefühl hätte, dass jetzt 'n Schüler aktiv leidet. Also das soll das jetzt natürlich nicht schönreden, aber ähm ja wenn man nach außen hin irgendwie so'n leidenderen Eindruck hätte, als so wie's jetzt da halt stattfindet hm (Audiostatement 4, Z. 120–129).

Nele versucht sich selbst zu erklären, wie sie mit dem Wissen um die Belastungen der Schüler*innen umgehen kann. Sie zeigt auf, dass sie diese Geschichten durchaus auch im Alltag beschäftigen, auch wenn beispielsweise das eigene Einschlafverhalten davon unberührt ist. Sie spricht dabei von »Ertappen«, fast so, als wäre sie überrascht, dass ihr das Wissen um die Belastungen der Kinder und Jugendlichen zu nahe geht. Zudem erläutert Nele einen Umstand, der sie durchaus emotional mehr beteiligen würde. Sie formuliert, dass wenn das Leiden der Schüler(*innen) aktiver wäre, wenn es nach außen hin sichtbarer wäre, sie es mehr belasten würde. Auf die Teilnehmer*innen der Interpretationsgruppe übertragen sich hier Gefühle von Wut und Ärger und geben damit Hinweise auf die abgespaltenen Gefühle.

> **T:** Ich bin total wütend. [...] und da kommen wir der Forschungsfrage auch der Arbeit ziemlich nah, an der Stelle, deswegen ist es auch eine total gute Audiodatei, also so die Frage: Wie gehe ich eigentlich damit um, wenn ich irgendwas höre, was ich gar nicht fassen kann, weil es in meiner Welt nicht vorkommt. Ja, und das ist eben, da gibt es einen Jungen, da hat sich der Vater erhangen, da und der Junge hat den gefunden, ja, so. [...] Kinder mit häuslicher Gewalt und Fluchterfahrung oder zumindest irgendwie Wechsel [...] Und dann passiert ja was, sie erzählt es so, wie so eine Aufzählung, und glaube ich, während sie aufzählt, merkt sie für sich selber glaub ich auf einer unbewussten Ebene, würde ich denken, so wie krass das ist, und dann geht es in so ne Abwehr. Also dann wehrt sie es total ab. Und ich glaube, was anderes kann man in so einer Situation überhaupt nicht machen (II, 4).

Die abwehrende Reaktion von Nele kann hier als eine nachvollziehbare und angemessene Reaktionsweise bewertet werden. Das Wissen um die Be-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

lastungen der Schüler*innen und deren emotionalen Auswirkungen dürfen im Raum der Interpretationsgruppe ausagiert werden.

> **T:** Aber so aus Sicht der Studentin ist es irgendwie, ich glaube, es ist auch bei ihr ankommt, und ich weiß nicht, ob es daran liegt, weil es, dass sie die Familie hinter dem Jungen einfach mal sieht, also dass irgendwie jemand real ist und nicht über eine Mutter gesprochen wird, sondern die Mutter ist da. Und irgendwie sagt die Mutter »der war die ganze Nacht nicht zu Hause, der muss mitkommen, wir müssen reden« irgendwie so, und auch so diese, erstmal nichts weiter sagen, und er geht raus und so, irgendwie so eine Situation, die auch von Herrn Meier überhaupt nicht reguliert wird. Der sagt ja nicht »das geht jetzt nicht« oder so, oder »nee, du bleibst jetzt hier«, sondern irgendwie lässt die alle so ohnmächtig zurück, finde ich. Also alle gucken zu, wie er geht. Und dieses Gehen ist so symbolisch irgendwie, und auch so hilflos. Der geht, weil wir eh nichts machen können (II, 11).

Eine abschließende Gegenüberstellung nimmt Neles letzten Tag an der Schule in den Blick. Die Interpretationsgruppe fühlt sich vor allem hilflos und entmutigt. Beim Blick in die zum letzten Schultag von Nele eingereichte Audiodatei ergibt sich ein kontrastreicheres Bild.

> So, also heute den äh letzten Tag in der Schule gehabt und ja es war ganz schön, also sich noch so irgendwie zu verabschieden. Ich hatte noch 'n paar Muffins gebacken und so. Wir haben uns dann noch alle (noch) 'n bisschen unterhalten und ja. War schon, (also) jetzt nicht richtig traurig, aber es war schon irgendwie 'ne schöne Zeit und ja. Den einen Schüler wird man 'n bisschen mehr vermissen, den anderen 'n bisschen weniger und ähm ja. War wie immer ähm actionreich. Ich musste noch 'n Schüler dann runter zur Schulleitung begleiten und ja. Also eigentlich wie jedes Mal, wenn ich da war ((lacht kurz)), (wo) heute auch noch drei gefehlt haben. Also es war 'ne sehr, sehr kleine Runde, aber ja das wird sich wohl auch nicht mehr dort ändern. Hab mich dann noch 'n bisschen mit dem äh (Lehrer) unterhalten. Das war auch ganz nett und ja. War auf jeden Fall 'ne sehr, sehr gute Erfahrung und äh insgesamt das Seminar mit dieser Praxisarbeit äh total weiterzuempfehlen (Audiostatement 10, Z. 305–317).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Nele berichtet vom letzten Besuch an der Schule und den Ereignissen des Tages. Erneut ist ihr Audiostatement von Relativierungen geprägt, die auf Ambivalenzen in ihrem Erleben hinweisen. Pedro wird im Audiostatement als »'n Schüler« bezeichnet, auch Lehrkraft Meier wird nicht mehr namentlich erwähnt. Nele wirkt auf die Interpretationsgruppe resigniert. Sie berichtet von einer Unveränderbarkeit der an der Schule herrschenden Umstände. Damit ist auch die Begrenztheit der eigenen professionellen Handlungsfähigkeit impliziert, die sich in unveränderlichen Umständen kaum weiterzuentwickeln vermag. Der Blick auf das Ausgangsmaterial in Form des Praxisprotokolls lässt die Deutung zu, dass sich Nele auf das Traurige des Abschieds nicht emotional einlassen kann, weil es ebenfalls überwältigend ist. Die abschließende Bewertung des Seminars inklusive den Praxisanteilen erinnert an eine Hotelbewertung. Das Bewertungsmotiv überträgt sich vom Leistungsanspruch der Schule auf die Bewertung der in der Schule involvierten Akteur*innen und Angebote hochschulischer Ausbildungspraxis. Anders als im schriftlich vorliegenden Praxisprotokoll findet die Erzählung von Nele ein Ende.

7.4 Abschließende Überlegung

Nele schildert in den zehn von ihr eingereichten Praxisprotokollen unterschiedlichste Beobachtungsformate von potenziell traumatisierten Schüler*innen. Die Beobachtungen beinhalten Schilderungen körperlicher Gewaltszenen zwischen den Schüler*innen untereinander, Berichte von Schüler*innen zu erlebter häuslicher Gewalt, angespannten Familienkonstellationen und Informationen über deren Sozialisationsbedingungen. In fünf von zehn Praxisprotokollen schildert Nele Interaktionen mit dem Schüler Pedro. Drei dieser Interaktionen entfalten sich aufgrund der Argumentationsdichte zu in der Interpretationsgruppe zentral diskutierten Szenen. Eingangs zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen einem potenziell sexuell konnotierten Begehren von Lehrkraft und Schüler hinsichtlich Nele. Neben einer abwehrenden und empörten Bewertung dieses potenziellen Begehrens mischen sich auch Assoziationen wie narzisstische Befriedung und Gefallenfinden am Begehrtwerden aufseiten von Nele. Dieses Spannungsfeld ist geprägt durch Rollenfindungsprozesse als Frau, Studentin und angehende Lehrkraft in dieser Professionalisierungsphase, der Teilnahme am Studienprojekt. Offen bleibt, inwiefern das Wissen um

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

die sexuellen Gewalterfahrungen von Pedro die Auswahl dieser Szene für Nele beeinflusst und ihr Erleben prägt. Von den biografischen Informationen Pedros berichtet Nele im ersten Praxisprotokoll, fortan schildert sie im Verlauf der Praxisprotokolle Beobachtungen von sexualisiertem übergriffigem Verhalten von Pedro auf seine Mitschüler*innen und stetige Auseinandersetzungen mit dem Lehrer, Herrn Meier. Es kommt zu einem von der Interpretationsgruppe als verändert wahrgenommenen Blick auf Pedro, als dessen Mutter in der Schule präsent wird. Erstmals sieht Nele das in einem Audiostatement von ihr gewünschte Leiden ganz offensichtlich. Die Rolle der Mutter von Pedro sowie das Erscheinen in der Schule sind in ihrer Deutung höchst ambivalent zu beschreiben. Einer verzweifelten, sich sorgenden und liebenden Mutter steht eine übergriffige Mittäterin gegenüber. Weitere Stellen der Praxisprotokolle stellen Konstruktionen von Elternschaft dar. In der Wahrnehmung der beteiligten Lehrkräfte verhalten sich die Eltern wenig kooperativ und interessieren sich nicht ausreichend für die Bedürfnisse ihrer Kinder. Aus Gesprächen mit verschiedenen Schüler*innen erzählt Nele in den Praxisprotokollen von Eltern und weiteren Bezugspersonen, die physische und verbale Gewalt anwenden, vernachlässigen und aufgrund unterschiedlicher Anlässe Probleme mit der Polizei haben. Nele berichtet über sich selbst, dass sie schon lange nicht mehr bei ihren Eltern lebt und mehrere Stunden Fahrt entfernt von ihnen wohnt.

Die dritte zentrale Schlüsselszene beschreibt die Sprach- und Handlungsunfähigkeit der beteiligten Personen. Lehrkraft Meier, die Mutter Pedros, Nele und Pedro selbst werden als hilflos und ohnmächtig erlebt. Pedros diverse Beziehungsanfragen an Lehrkraft Meier führen beständig zu einem Ausklammern spezifischer Themen, wie in der Reaktion auf den Bericht über Exhibitionismus oder im physischen Entfernen Pedros aus dem Klassenraum deutlich wird. Konflikte zwischen Lehrkraft und Schüler laufen nach immer selben Mustern ab, die beständig mit Sanktionierung und Ausschluss enden. Nele selbst findet kaum Worte für die Ereignisse, die sie in ihrer Projektzeit erlebt. In keiner der Praxisprotokolle findet sich der Begriff Traumatisierung, stattdessen beschreibt sie so deskriptiv wie möglich, durch Wiedergabe direkter Rede, was ihr vor Ort begegnet. Das letzte Praxisprotokoll endet sinnbildlich erneut mit einem Ausschluss Pedros. Neles Rolle in der Interaktion scheint darin geklärt, sie ist diejenige, die Pedro zur Schulleiterin begleiten soll. Beide reden auf dem Weg dahin kein Wort.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

T: Das ist eine spannende Stelle, finde ich auch. Und warum es dann eigentlich kein Zurück mehr gibt, aus der Situation. Die eigentlich pädagogisch relativ harmlos ist, zunächst. Und dann ähm eskaliert die aber mit nem kompletten Ausschluss und mit ner Sprachlosigkeit. Auf beiden Seiten wohlgemerkt. Ne, die Studentin weiß nicht, was sie sagen soll und ähm auch Pedro ja, kann das nicht mehr, kann nichts mehr sagen. Also was soll er auch sagen in der Situation, ne? (III, 10)

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

8 Studie: Phänomenografie

Seit den 1970er Jahren etablieren sich, ausgehend von schwedischen Untersuchungen, phänomenografische Zugänge in der Forschung zu Lernenden-Verständnissen (Beer, 2016a, S. 151). Neben den Anwendungen in skandinavischen Ländern sind es Forscher*innen in Großbritannien, Hongkong, Australien und Deutschland, die sich den Zusammenhängen von Aufgabenbearbeitungsprozessen und deren Auswirkungen auf die Lernerfolge beschäftigen (Murmann, 2008, S. 189). In der deutschsprachigen Auseinandersetzung halten phänomenografische Zugänge vor allem in der politischen (Kallweit, 2019; Kallweit et al., 2019; Pech et al., 2012) und naturwissenschaftlichen (Murmann, 2002; 2008; Lüschen, 2013; Pech et al., 2012; Kallweit et al., 2019) Sachunterrichtsdidaktik sowie in der Ökonomiedidaktik (Beer, 2016b) Einzug. Phänomenografische Untersuchungen nehmen wie weitere methodologische Verfahren der empirischen Lehr-Lern-Forschung den Ausgangspunkt bei den (Sprach-)Handlungen von Lernenden. Im Speziellen erforscht die Phänomenografie die bewusstseinsmäßige Strukturierung der Lernenden, die in sprachlichen Äußerungen zum Vorschein kommen (Murmann, 2002, S. 96). Begrifflich und konzeptuell schließen die theoretischen Ursprünge (Marton & Booth, 1997, S. 87, 2014) an die durch Husserl ausformulierte Phänomenologie (Janssen & Husserl, 1986; Husserl, 2009) an, wenngleich zumindest auf empirischer Ebene Abgrenzungen zu verdeutlichen sind (Murmann, 2002, S. 79). Begrifflich rekurrieren Marton und Booth auf die Grundgedanken Husserls zu Intentionalität, Appräsentation und Horizonthaftigkeit als Grundgedanken des menschlichen Bewusstseins (ebd., S. 85), wobei letztgenannter Begriff innerhalb der Phänomenografie weiter gefasst ist (Marton & Booth, 1997, S. 87).

Der Forschungsgegenstand, das menschliche Erleben, ist beiden Theorien und Methoden von Phänomenologie und Phänomenografie ge-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

meinsam – wohingegen Phänomenograf*innen nicht das eigene Erleben, sondern das der untersuchten Personen ins Zentrum der empirischen Untersuchung stellen (Murmann, 2002, S. 86). Eine weitere Unterscheidung lässt sich hinsichtlich der Differenzierung zwischen den Konstrukten des konzeptionellen Denkens und des präreflektiven Erlebens benennen, wobei in der Phänomenografie keine wirkliche Unterscheidung stattfindet. Das lässt sich mit den unterschiedlichen Erlebensgegenständen begründen. Innerhalb der Phänomenologie wird das »Wesen des Erlebens« als Erkenntnisinteresse formuliert, innerhalb der Phänomenografie hingegen die »Variation von Erlebensweisen« und die bestimmbaren und unterscheidbaren Aspekte von Phänomenen (ebd.). Auch wenn die Phänomenografie konzeptuell und begrifflich auf die Phänomenologie aufbaut, ist der wesentlichste Unterschied in der Ausrichtung auf empirische Zugänge zum Lernen als Erkenntnisinteresse und Begründung für Begriffserweiterungen zu verstehen.

Phänomenografische Untersuchungen erforschen den Zugang zu Lerngegenständen auf Grundlage des Erfahrens und Erlebens von Lernenden. Diese sind subjektiv unterschiedlich, in der Gesamtheit der Erlebensweisen bezogen auf den Lerngegenstand und die Lerngruppe jedoch endlich (Veith, 2021, S. 101). Die unterschiedlichen Erlebensweisen lassen sich hinsichtlich Differenziertheit und Integrierbarkeit unterschiedlicher Phänomenaspekte begründen. Das Ziel phänomenografischer Untersuchungen ist in der überindividuellen Erfassung von Erlebensvariationen zu beschreiben. Die Variationen beziehen sich in diesem Kontext nicht nur auf zwei (oder mehrere) verschiedene Personen, sondern auch auf ein und dieselbe Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Marton & Booth, 1997, S. 124). Als Erkenntnisinteresse können Fragen wie »Als was und in welchen – qualitativ unterschiedlichen – Weisen werden bestimmte Erlebensgegenstände durch Lernende konstituiert?« fungieren (Murmann, 2002, S. 96). Es geht um das Bestimmen jener Merkmale und Strukturierungen von Phänomenen, die kritisch für individuelle Lernprozesse sein können (Beer, 2016b, S. 169). Die inhaltlich konstitutiven Verständnisse von Lernenden zu einem Lerngegenstand sowie die jeweils entsprechenden Fach(wissenschafts)verständnisse gilt es, vor allem mit Blick auf diese kritischen oder abweichenden Verstehensstrukturen, didaktisch in ein Verhältnis zu setzen (Kallweit et al., 2019). »Ziel ist es, Aussagen dahingehend zu generieren, welche Differenzen zwischen den Verständnissen der Schüler/innen und den Fachverständnissen didaktisch relevant sind und welche

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Schüler/innenverständnisse an fachliche Verständnisse (leicht) anschlussfähig erscheinen« (ebd., S. 44).

Das Potenzial der phänomenografischen Erschließung subjektiver Erlebensdimensionen liegt in der Fokussierung potenziell »anderer« Konstitutionen von Lerngegenständen, die aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive heraus nicht ableitbar gewesen wäre (ebd., S. 64).

Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung – Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen? – wird in der phänomenografischen Studie hinsichtlich der konstitutiven, qualitativ unterschiedlichen Erlebensgegenstände von Studierenden ausdifferenziert. Bevor das konkrete methodisch-empirische Design (s. 8.2) begründet wird, finden sich nachfolgend methodologische Erläuterungen zur Phänomenografie als didaktischem Forschungsansatz.

8.1 Methodologische Rahmung: Phänomenografie als didaktischer Forschungsansatz

Phänomenografie kann als erkenntnistheoretisch-methodologischer Zugang verstanden werden, der sich auf Konstrukte phänomenologischer Erkenntnistheorie bezieht (Kallweit et al., 2019, S. 46). Es wird davon ausgegangen, dass jegliches Erleben in referenziellen und strukturellen Aspekten begründet liegt, in der erstgenannten Dimension ist der Gegenstand selbst im Fokus des Erlebens (»Was?«), in letzterer Dimension die individuelle Strukturiertheit der Wahrnehmung (»Wie?«) (ebd.). Das jeweils Wahrgenommene wird nicht isoliert (Innenhorizont), sondern aus einem bestimmten Wahrnehmungskontext heraus (Außenhorizont) wahrgenommen (Marton & Booth, 1997, S. 88).

> »There are not two worlds: a real, object world, on the one hand, and a subjective world of mental representations, on the other. There is only one world, a really existing world, which is experienced and understood in different ways by human beings. It is simultaneously objective and subjective« (Marton, 2000, S. 105).

Der Außenhorizont, der Kontext eines Phänomens, Assoziationen, situative Umstände, Hintergrundwissen, kann als unabhängig vom Phänomen wahrgenommen werden. Das, worauf sich das Bewusstsein bzw. die Auf-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

merksamkeit richtet und was in unterschiedlichen Aspekten des Phänomens sichtbar wird, ist der Innenhorizont, der Gegenstand des Erlebens oder auch eine bewusste Erlebensstruktur (Murmann, 2002, S. 82). Murmann führt exemplarisch die Bezeichnung von Menschen als »klein oder jung oder männlich« auf um zu verbildlichen, dass diese Aspekte nur benutzt werden können, wenn die Verfasser*innen bestimmte Ausprägungen möglicher Variationen wie »Größe, Alter oder Geschlecht« unterscheiden können (ebd.). Aus einer phänomenografischen Perspektive ist es damit unmöglich, Gegenstände oder Phänomene unstrukturiert oder gänzlich isoliert zu erleben (Marton & Booth, 1997, S. 108).

8.1.1 Erlebensvariation

Die Rekonstruktion der Variationen im Erleben von Phänomenen kann als Gegenstand phänomenografischer Untersuchungen verstanden werden (Murmann, 2002, S. 79). Wenn Lernende, ganz gleich, ob Grundschüler*innen oder Studierende, sich mit einem Gegenstand auseinandersetzen, beschäftigen sie sich mit »etwas« und diese Erfahrung ist in eine spezifische Situation eingebunden. Es sind die persönlichen Vorerfahrungen mit ähnlichen thematischen Bezügen, Situationen oder Bedeutungskonstruktionen, die die Art und Weise des Erfahrens der Lerngegenstände prägen (ebd., S. 80). Als weitere Bedingungen des Erfahrens lassen sich noch sinnliche Wahrnehmungs- und Bedeutungskonstruktionen benennen. Dass diese überhaupt konsensuell wahrgenommen werden können, ist als Resultat sozialer Aushandlungsprozesse zu verstehen.

8.1.2 Aufmerksamkeitsstrukturen

Das Konzept der Aufmerksamkeitsstruktur ist Grundlage für die Analyse von Erleben. Im engen Verständnis meint dies die Analyse des Erlebens im Innenhorizont, sprich die Struktur des Erlebten, bzw. die Unterschiede in den Beschreibungen der Strukturen (Kallweit, 2019, S. 203). Diese Beschreibung der Unterschiede kann genutzt werden, um empirisch begründete, inhaltlich-fachwissenschaftliche Konsequenzen – in der vorliegenden Arbeit für den Umgang mit potenziell traumatisierten Schüler*innen – zu formulieren. Der weite Begriff der Aufmerksamkeits-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

struktur (sprich Außenhorizont) identifiziert thematische Felder, die vor allem für methodisch-didaktische Konsequenzen, wie die Gestaltung einer Lernumgebung – in der vorliegenden Arbeit eines traumasensiblen Professionalisierungskontextes – genutzt werden können. Marton und Booth (1997) nutzen das Konzept der Aufmerksamkeitsstruktur für die Unterscheidung von lern- bzw. unterrichtsrelevanten Unterscheidungen von qualitativen Erlebensweisen. Da die Aufmerksamkeitsstrukturen darin begründet liegen, dass Erleben immer Bedeutung voraussetzt und diese die subjektiven Wahrnehmungen wiederum strukturieren, sind die Aufmerksamkeitsstrukturen grundlegend für phänomenografische Betrachtungen. Da Bedeutung und Struktur dialektisch miteinander verbunden sind, ist das Wissen um die Erlebensstrukturen und deren Variationen entscheidend dafür, Lernprozesse wechselseitig zwischen Fachwissenschafts- und Lernendenperspektiven auszurichten (Marton & Booth, 2014).

8.1.3 Lernen

Marton und Booth können den der Phänomenografie zugrunde liegenden Lernbegriff nicht eindeutig klären. Vielmehr wird dieser Prozess als ein sich entwickelndes Erleben der Welt bezeichnet und durch unterschiedliche Dimensionen charakterisiert. Zunächst ist Lernen das, was die lernenden Personen in die Lage versetzt, ein Phänomen auf eine einmalige Weise zu erleben (Marton & Booth, 1997, S. 155). Der Lerngegenstand wird auf eine Weise wahrgenommen, wie es zuvor für die Lernenden noch nicht möglich war (Marton & Booth, 2014, S. 155). Dieser Prozess von Lernen ist durch einen Wechsel qualitativ unterschiedlicher Erlebensweisen gekennzeichnet. Diese sind bestimmt durch die Fähigkeit, Phänomenaspekte zu unterscheiden und zu trennen, Entitäten wahrzunehmen und diese ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen (Marton & Booth, 1997, S. 123). Die subjektiv bedeutsame Art, in der bestimmte Phänomene erlebt werden, in Verbindung mit der Bedeutung, die sie für das lernende Subjekt aufweisen, ist als prägnantester Aspekt von Lernen beschrieben (ebd., S. 161). Marton und Booth sind der Auffassung, dass Lernen selbst erst den Lerngegenstand für die Lernenden herstellt. Damit grenzen sie sich von der Vorstellung ab, dass Lernen faktenbasiert zur Erweiterung komplexer Wissenskonstrukte führt. »Stattdessen gehen sie davon aus, dass Lernen in der Regel bei einem undifferenzierten Erleben eines Erlebensgegenstandes

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

beginnt, welches sich in ein zunehmend differenzierteres Erleben desselben entwickelt. Zunehmend differenziertes Erleben eines Phänomens bedeutet zunehmende Unterscheidung von Phänomenaspekten« (Murmann, 2002, S. 88).

Diese Unterscheidung einzelner kritischer Aspekte unterstützen die Lernenden im Prozess, den Gegenstand als Ganzes, aber auch im Kontext der qualitativ unterscheidbaren Bestandteile wahrnehmen zu können (Beer, 2016b, S. 173).

Für die Konzeption von Lernprozessen und -umgebungen ist entscheidend zu verstehen, wie und mit welchen Aspekten Lernende die Phänomene erleben. Ein Zugang kann dabei das Verstehen von (Sprech-) Handlungen sein. In diesen Handlungen werden Struktur und Bedeutungsaspekte sichtbar, die auf die Integration und Differenzierung ausgewählter Aspekte im Kontext des gesamten Phänomens verweisen.

Werden die Lernvoraussetzungen, sprich die inhaltsbezogenen Verständnisse von Lernenden, empirisch erschlossen, so können daraus didaktisch relevante Entscheidungen begründet werden. Hier sind Parallelen zu den Lernverständnissen der »Conceptual Change«-Theorie und den konstruktivistisch orientieren Lehr-Lern-Theorien zu benennen, wenngleich die theoretische und methodologische Ausgangslage innerhalb der Phänomenologie begründet bleibt (Kallweit et al., 2019, S. 44). Phänomenografische Untersuchungen interessieren sich nicht für die Ursprünge individueller Lern- oder Vorerfahrungen, sondern formulieren auf Grundlage der (Sprech-)Handlungen die systematisch unterscheidbaren Beschreibungskategorien der Erlebensweisen (Murmann, 2002, S. 89). Lernen als Prozess ist nicht beschreibbar, sondern vielmehr kann das Wechseln zwischen unterschiedlichen Erlebensweisen als entscheidender Lernschritt bezeichnet werden. Die qualitativ unterschiedlichen Aspekte der Phänomene können von den Lernenden als getrennt oder integriert erlebt werden (ebd., S. 93).

Phänomenografische Untersuchungen stellen die Ergebnisse der Rekonstruktionen von Lernendenperspektiven in hierarchisch angelegten Beschreibungskategorien dar (Kallweit, 2019, S. 203). In diesen Kategoriensätzen werden die qualitativ unterscheidbaren Varianten von Phänomenen oder Phänomenaspekten abgebildet. Konturierungen sind hinsichtlich der didaktischen Unterschiede möglich. Damit ist das phänomenografische Vorgehen als ein induktives beschrieben, das ausgehend vom vorliegenden Datenmaterial Erlebensvarianten eines Phänomens herausarbeitet und diese vor didaktischen Überlegungen zu charakterisieren versucht.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

8.1.4 Hierarchisierung von Beschreibungskategorien

Die qualitativ unterschiedlichen Lernendenverständnisse zu einem Phänomen können in Sätze von Beschreibungskategorien überführt werden. Die Beschreibung der Variationen von Phänomenen wird dabei ausschließlich ausgehend von Lerner*innenperspektiven vorgenommen (Pech et al., 2012, S. 222). Auf Grundlage eines induktiven und vergleichenden Vorgehens mit den jeweils konstitutiven Aspekten von Gegenstandsbereichen werden die Kategorien erschlossen (Kallweit et al., 2019, S. 48). Die Sätze von Beschreibungskategorien bestehen in der Regel aus drei bis sechs Kategorien, die alle empirisch festgestellten Erlebensweisen in sich widerspiegeln (Pech et al., 2012, S. 222). Der Kategoriensatz besitzt ausschließlich für die untersuchte Lerngruppe den Anspruch auf Vollständigkeit (Marton & Booth, 1997, S. 124). Das Phänomen selbst wird dabei nicht aus der Perspektive erster Ordnung (beispielweise Aussagen über die erlebende Person oder Aussagen über den Gegenstand aus Sicht der Forscher*in), sondern ausschließlich aus Perspektive zweiter Ordnung, das Phänomen aus Sicht der Lernenden beschrieben (ebd., S. 117). Sätze von Beschreibungskategorien vereinen die individuellen Phänomenaspekte von Lernenden, die in (Sprech-)Handlungen sichtbar geworden sind, und bilden diese nicht unbegrenzten konstitutiven Merkmale der Lerngegenstände ab (Kallweit et al., 2019, S. 48). Ein Kategoriensatz zu den Erlebensvarianten einer Lernenden- oder Untersuchungsgruppe kann als vollständig oder gesättigt gelten, wenn alle Erlebensvarianten, die sich in Beschreibungskategorien überführen ließen, abgebildet sind. Dies gelingt durch die Reduzierung der Lernendenaussagen auf den inhaltlich konstitutiven Kern und die Darstellung der Analyse der Beziehungen zwischen den einzelnen Phänomenaspekten (Pech et al., 2012, S. 222). Um das Erleben der untersuchten Personen angemessen darstellen zu können, nimmt der*die Forscher*in eine Haltung zweiter Ordnung in Bezug auf das Phänomen ein. Demnach wird dem Material im Auswertungsprozess mit dem Ansinnen begegnet, das Phänomen aus Sicht der Erlebenden heraus darzustellen (Marton & Booth, 2014, S. 209).

Die verschiedenen Perspektiven der Lernenden werden in Kategorien festgehalten, die dann anhand der Kriterien Differenziertheit und Integriertheit hierarchisiert werden können (Veith, 2021, S. 101). Je höher die Kategorien hierarchisiert sind, desto relevanter und umfangreicher sind die konstitutiven Aspekte hinsichtlich der fachlichen Deutung des Gegenstandes. »Eine Zunahme des Detailreichtums ist phänomenographisch von

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Interesse, wenn die Differenzierung didaktisch relevante (Be-)Deutungsänderungen hervorbringt« (Kallweit et al., 2019, S. 48). Die Hierarchisierung der Beschreibungskategorien sind durch die didaktischen Bezugsrahmen normativ begründet. Damit Lerngegenstände unterrichtlich oder hochschulisch thematisiert werden können, sind inhaltliche Lehrziele im Kontext fachlicher Verständnisse zu identifizieren. Diese werden aber anders als in anderen Forschungstraditionen nicht didaktisch reduktionistisch ermittelt, sondern zeigen sich erst im Forschungsprozess durch die von den Lernenden konstitutiv wahrgenommenen Phänomenaspekte. Es sind die Aufmerksamkeitsstrukturen (s. 8.1.2), die Hinweise auf didaktisch aufzubereitende Gegenstände geben (ebd., S. 49).

Für die empirische Studie des hier vorliegenden Vorhabens ergibt sich daraus die Fragestellung, welche Aspekte in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen von den Studierenden konstitutiv wahrgenommen werden und wie diese mit der fachlichen Klärung (s. 2; 3) in Verbindung zu setzen sind. Ausgehend von diesen phänomenografischen Beschreibungskategorien können die Lernprozesse nachvollzogen werden und es kann eine empirisch fundierte, gegenstandsbezogene Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklung beschrieben werden.

8.2 Empirische Untersuchung

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse fokussiert die Sichtweisen von Studierenden und ihren Erfahrungen im Kontext der individuellen subjektiven Wirklichkeit. Die Forscherin interessiert sich für die Beteiligungs- und Herstellungsprozesse der Akteur*innen und möchte mit der phänomenografischen Untersuchung Muster und Prozessstrukturen in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen aufzeigen. In der vorliegenden Studie werden Sprechhandlungen von Studierenden durch aufgenommene Audiostatements in Form einer transkriptionsgestützten Analyse phänomenografisch gedeutet. Die auf Basis der aus der tiefenhermeneutischen Einzelfallanalyse gewonnenen Sinnstrukturen einer Studierenden (Bedeutungen zweiter Ordnung) werden mit den überindividuellen Erlebensweisen einer Studierendenkohorte mit Blick auf ein traumasensibles (hochschul-)didaktisches Potenzial untersucht.

Die übergeordnete Fragestellung – Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen? – werden

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

für die phänomenografische Untersuchung der Erlebensvariationen in weitere Teilfragen untergliedert, sodass diverse Phänomenaspekte Berücksichtigung finden können:

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?

Um die Forschungsfragen über eine phänomenografische Perspektive aus Sicht von Lernenden angemessen diskutieren zu können, wird im Folgenden das Erhebungsinstrument des Audiostatements erläutert, die Durchführung der Erhebung sowie das Auswertungsverfahren begründet.

8.2.1 Erhebungsinstrument

Für die phänomenografische Untersuchung der Perspektiven von Studierenden ist die qualitative Erhebungsmethode der Audiostatements ausgewählt worden. Da insbesondere subjektive Wissensbestände und deren Reflexion (s. 4.2) im Kontext der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen erhoben werden sollen, eignet sich dieser Zugang, der Bezüge zu den Selbstinterviews nach Baumgartner aufweist (Baumgartner, 2011, S. 274). Die für Hochschuldozierende entwickelte Methode regt zu inneren Dialogen an, die nicht schriftlich, sondern in mündlicher Form durch Audiostatements festgehalten werden (ebd.). Denk- und Redeflüsse werden bei dieser Erhebungsmethode nicht unterbrochen, sondern gewähren eine höhere Selbstläufigkeit (Sennhenn et al., 2021, S. 55). Die subjektiven Erfahrungen der Proband*innen können im Audiostatement ähnlich wie beim narrativen Interview (Schütze, 1983; Küsters, 2019) zu Erzählzwängen führen und in einer subjektiv sinnhaften und damit logischen Erzählung münden. Audiostatements können in Anlehnung an Sprachnachrichten, die als asynchrone Kommunikationsform seit 2013 über Messengerdienste von Menschen genutzt werden können, als innovative Erhebungsmethode bezeichnet werden

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(Sennhenn et al., 2021, S. 56). Damit ist ein Instrument auch für qualitative Forschungsvorhaben entstanden, dem eine Nähe zur Lebenswirklichkeit von jungen Erwachsenen zugeschrieben werden kann. Im Kontext der grundschulpädagogischen Disziplinen sind im Service Learning/Patenschafts-Projekt »Projekt K« der Universität Kassel (Garlichs, 2000; Heinzel, 2007) erstmals Audiostatements als Evaluationsinstrument für reflexive Lernprozesse zum Einsatz gekommen (Sennhenn et al., 2021). So bieten Audiostatements die Möglichkeit, prozessbezogene Reflexionsmomente durch Längsschnitterhebungen sichtbar zu machen (Heise & Heinzel, 2020). Durch das wiederholte, mehrmalige Aufnehmen von Audiostatements ist es Studierenden möglich, die subjektiven lauten Denkprozesse auch in Rückbezug auf bereits aufgenommene Audiostatements und die darin enthaltenen Argumentationen und Beschreibungen zu reflektieren. Für empirische Auswertungsverfahren können in Längsschnitterhebungen Veränderungen in Deutungsmustern oder Haltungen sichtbar werden (Sennhenn et al., 2021, S. 59). Ähnlich wie im Selbstinterview (Baumgartner, 2011) können vorgegebene Leitfragen das Audiostatement strukturieren, wobei die Befragten eigene Schwerpunkte oder Ergänzungen setzen können. Zudem können die Aufnahmen zu selbstgewählten Zeitpunkten und an frei gewählten Orten angefertigt werden, was einen Alltagsbezug zu den Lebenswelten der Befragten herstellt. Eine empirische Untersuchung zu Aspekten medialer Mündlichkeit in Whatsapp-Sprachnachrichten verweist auf das Potenzial der Abwesenheit einer Interviewperson.

> »Ferner können Nachrichten im Posting-Format ›vollständig‹ übermittelt werden, da eine Unterbrechung durch das Gegenüber nicht möglich ist. Auch wenn sie in einen dialogischen Austausch eingebunden sind, haben Sprachnachrichten in dieser Hinsicht monologische Anteile [...]. Gleichzeitig stellen Sprachnachrichten eine hörbare Bühne bereit, auf der WhatsApp-NutzerInnen unterhaltsame Spektakel für die adressierten ZuhörerInnen zur Aufführung bringen können. Dabei ist nicht immer nur die Stimme als inszenatorisches Mittel auf der Vorderbühne relevant; ebenso können auch Ressourcen, die sonst auf der Hinterbühne situiert sind, zum Inszenierungsgegenstand gemacht werden« (König & Hector, 2017, S. 36).

Formate sozialer Erwünschtheit spielen in Audiostatements demnach eine ähnliche Rolle wie in klassischen Interviewformen. Zudem können Aufnahmen gelöscht und mehrfach aufgenommen werden, bis ein gewis-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ses Maß an Zufriedenheit erreicht ist (Sennhenn et al., 2021, S. 60). Als Nachteil von Audiostatements ist die Unmöglichkeit des Nachfragens von der Interviewleitung bei Unklarheiten oder Differenzierungswünschen zu benennen. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass die in den Audiostatements zu beantwortenden Fragen möglichst einfach und erzählgenerierend gestaltet werden sollen, wie dies bei der Konstruktion von Leitfadeninterviews und narrativen Verfahren üblich ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009; Schütze, 1983). Für die Auswertung von Audiostatements eignen sich sequenzanalytische Verfahren wie auch inhaltsanalytische Zugänge. Je nach Erkenntnisinteresse und zugrunde liegenden Forschungsfragen fokussieren die unterschiedlichen Auswertungsmöglichkeiten sowohl Strukturen, Orientierungen oder Praktiken als auch zuvor identifizierte Themenbereiche oder Wissensbestände (Sennhenn et al., 2021, S. 61). Für das hier vorliegende Interesse wurden beide Auswertungszugänge korreliert und in Kapitel 5 begründet.

Zusammenfassend kann die qualitative Erhebungsmethode der Audiostatements als eine forschungsökonomisch effiziente Methode zur Generierung subjektiver Selbstreflexionsanlässe bezeichnet werden (ebd.).

8.2.2 Festlegung der Stichprobe

Die Erhebung findet im Wintersemester 2019/2020 statt.[59] Insgesamt fließen 89 aufgenommene Sprachnachrichten von elf Studierenden in den auszuwertenden Datenkorpus mit ein.[60] Die Studierenden waren dazu ermutigt, die Aufnahmen direkt im Anschluss an die Praxistätigkeit aufzunehmen. Dabei sollen sie Bezug auf folgende drei Impulse nehmen:

1. Wie geht es dir?
2. Bitte schildere deine heutigen Erfahrungen/Erlebnisse aus dem Studienprojekt.
3. Welche Aspekte/Gedanken/Irritationen im Kontext traumasensiblen Lehren und Lernens sind für dich gerade präsent?

59 Eine ausführliche Beschreibung des Erhebungskontextes »Studienprojekt traumasensibles Lernen« findet sich in Abschnitt 5.3.2.

60 Alle Studierenden haben zu Beginn des Studienprojektes eine Einverständnis- und Datenschutzerklärung über die Nutzung der eingereichten Daten für das vorliegende Dissertationsprojekt unterzeichnet.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Die Audiostatements werden spätestens zum Abschluss einer Projektwoche per E-Mail oder Whatsapp an die Forscherin gesandt.[61] Die eingesandten Audiostatements weisen eine durchschnittliche Länge von sieben Minuten und sieben Sekunden aus. Das kürzeste Audiostatement ist 43 Sekunden lang, das längste 14 Minuten und 26 Sekunden. Alle Audiostatements ergeben zusammengerechnet Datenmaterial von vier Stunden, 36 Minuten und 48 Sekunden.

8.2.3 Auswertung der Daten

Für phänomenografische Untersuchungen gibt es kein einheitliches Auswertungsverfahren. Für die vorliegende Analyse werden in Anbetracht der Forschungsfragen Auswertungsschritte offener Kodierverfahren (Strauss & Corbin, 1996), inhaltsanalytische Elemente (Mayring, 2010; Mayring & Brunner, 2013) sowie sequenzanalytische Verfahren (Nohl, 2017) angewandt. Der vorliegende Interpretationsprozess kann als Kunstlehre (Schütze, 1983) verstanden werden, der begründeten Schritten zur Datenauswertung und Theoriegenerierung folgt (Jakob, 2013, S. 226), um tiefe Einblicke in das Verstehen der Erlebensweisen der Studierenden zu erhalten.

Damit ausgehend von Audiostatements Beschreibungskategorien erarbeitet und in hierarchische Kategoriensätze überführt werden können, müssen die mündlichen Daten zunächst in ein schriftliches System überführt werden. Dafür werden diese in einem ersten Schritt durch die Nutzung der computergestützten Software MAXQDA transkribiert und aufbereitet.

Da bereits die Übersetzung von Gehörtem in Schriftsprache Interpretationen enthält, soll die Form der Transkription an dieser Stelle genauer beschrieben werden (Langer, 2013, S. 515). Für erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten eignen sich Transkriptionsweisen, die nicht zu

61 Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde das Versenden der Dateien über die Server der Humboldt-Universität zu Berlin priorisiert. Nur in Ausnahmefällen und aufgrund technischer Schwierigkeiten sind vereinzelte Sprachnachrichten niedrigschwellig via Whatsapp versandt worden. Diese wurden unmittelbar von der Forscherin auf datenschutzrechtlich unbedenkliche Clouds (HU-Box) gespeichert und vom Privattelefon gelöscht.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

detailliert gestaltet sind, aber dennoch die wichtigsten Funktionen für das Vorgehen ermöglichen. Dabei ist der Transkriptionsprozess selbst schon als Erkenntnisschritt zu verstehen, da das Erstellen eine intensive Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Datenmaterial voraussetzt (ebd., S. 517). Fließen Daten von unterschiedlichen Personen in den Datenkorpus ein, empfiehlt sich eine Orientierung an den Normen der Standardorthografie. Gleichzeitig werden Inhalte nicht geglättet und sprachliche Besonderheiten sowie Auslassungen mittranskribiert (Strauss & Corbin, 1996). Dies gilt auch für nichtsprachliche Phänomene wie lachen, seufzen, bewusst lautes Ein- und Ausatmen (Kowal & O'Connell, 2017, S. 443). Für die Arbeit in Interpretations- und Forschungsgruppen können Vereinheitlichungen zu Vergleichbarkeit und einem erleichterten Umgang mit dem Datenkorpus führen (Langer, 2013, S. 519). Daher wird kurz das verwendete Transkriptionssystem vorgestellt, das auch den Teilnehmer*innen der Datenbesprechungstreffen vorlag. Zunächst wurde sich für die Anlehnung an die Basistranskription des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) (ebd., S. 521) und an die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (Dresing & Pehl, 2011, S. 26ff.) entschieden.

Zunächst wurden die Audiostatements wörtlich transkribiert und Dialekte größtenteils beibehalten. Die Satzformen werden original abgebildet, auch wenn sie syntaktische Fehler aufweisen. Pausen, die über eine Länge von drei Sekunden aufrechterhalten werden, werden durch die Zeitangabe in Sekunden in Klammern, beispielsweise (4), markiert. Besonders betonte Äußerungen oder einzelne Wörter werden unterstrichen. Wenn Äußerungen nicht eindeutig erkannt werden können, werden diese Äußerungen in Klammern (...) gesetzt. Gleiches wird auf para- und nonverbale Äußerungen angewendet, diese sind durch Doppelklammern ((...)) markiert. Fallen sich Sprecher*innen ins Wort, wird dies durch //...// gekennzeichnet, Abbrüche werden durch kurze Striche - markiert. Da die einzelnen Audiostatements als eigenstände Sprecher*innenakte gewertet werden, ist die Zeitangabe nur in der Übersicht der gesammelten Daten dokumentiert. Die Namen der Studierenden werden pseudonymisiert, Namen von Schüler*innen, Angaben zu Schulen oder Orten anonymisiert. Einzig der Name der Forscherin bleibt im Original erhalten, damit im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit deutlich wird, dass die Forscherin im Kontext der Audiostatements als Seminarleiterin adressiert wird.

Das Nutzen von Transkriptionssystemen unterstützt nicht nur die kommunikativen, sondern auch die analytischen Prozesse. Wie in weiteren phä-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nomenografischen Untersuchungen üblich, wurde sich dafür entschieden, die vollständigen Audiostatements zu transkribieren (Beer, 2016b, S. 198). Das in der Tabelle bei Beer (ebd.) abgebildete GAT-Transkriptionssystem gilt als einfach, was mit der Ausrichtung der Auswertung auf Inhalte und weniger auf phonetische und phonologische Eigenschaften von Phänomenen begründet werden kann (Kuckartz et al., 2008, S. 27). Nachdem alle Daten transkribiert[62] und von der Forscherin überprüft und korrigiert worden sind, wurden sie mit Blick auf die Fülle für einen produktiveren Umgang und für die weiteren Auswertungsschritte in die Software MAXQDA eingepflegt (Kuckartz & Grunenberg, 2013). Die Sammlung der nun schriftlich vorliegenden Daten konnte genutzt werden, um sich in Peer- und Gruppenverfahren dem qualitativen Auswertungsprozess zu widmen (Kelle, 2007; Hülst, 2013, S. 294).

Wie bereits eingangs erläutert, hat die Phänomenografie kein eigenes methodisches Vorgehen für die Auswertung qualitativer Daten expliziert, weshalb phänomenografische Arbeiten stets auch als Methodenentwicklung verstanden werden können. Die dieser Untersuchung zugrunde liegende Auswertung leistet eine theoriegeleitete – weil auf der tiefenhermeneutischen Einzelfallanalyse beruhende (s. 7) – inhalts- und sequenzanalytische Anwendung, um die bereits bestehenden Sichtweisen der Studentin Nele[63] um die Erlebensweisen der gesamten Stichprobe (s. 9) zu einem System von Beschreibungskategorien zu erweitern. Dabei wird sich am Auswertungsverfahren der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Arbeit von Kallweit (2019) orientiert, die auf das von Dahlgren und Fallsberg (1991) vorgeschlagene Vorgehen rekurriert.

Ein inhaltliches und sprachliches Vetrautmachen mit den Daten wurde bereits mit dem Prozess der Transkription sowie dem intensiven und mehrmaligem Lesen der Transkripte begonnen. Zeigten sich in spezifischen Datenausschnitten erste potenzielle (Be-)Deutungen, so wurden diese in einer Übersicht festgehalten. Dieser Prozess kann mit der Phase des offenen Kodierens angelehnt an das Verfahren der Grounded-Theory-Methodologie

62 Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle noch einmal meiner Kollegin Laureen Hoppe, die mich in der engagierten Transkription von ca. zwei Dritteln der Audiostatements sehr unterstützt hat.

63 Die aus der Einzelfallanalyse induktiv gewonnenen Auswertungseinheiten *Ursachen von Traumatisierungen, Traumafolgen, Umgang/Handeln, Emotionen* und *Rollenverständnisse* werden deduktiv auf die Auswertung der Audiostatements angewendet und überindividuell ausdifferenziert und erweitert (s. 9).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

verglichen werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 43ff.). Dadurch zeigten sich in Abgleich mit den Kategorien aus der tiefenhermeneutischen Einzelfallanalyse (»*Ursachen von Traumatisierungen, Traumafolgen, Umgang/Handeln, Emotionen* und *Rollenverständnisse*«) erste Phänomenaspekte, die verdichtet werden konnten (Kallweit et al., 2019, S. 60). Dieser Schritt wurde von der Forscherin allein und analog aufbereitet durchgeführt. Zahlreiche Autor*innen sprechen sich für das händische »Durcharbeiten« der Daten aus, um einen tieferen Zugang zu den Sinnstrukturen zu erhalten (Mey & Mruck, 2009, S. 139ff.).

Die Zuordnung der in einem Prozess des offenen Kodierens entstandenen Kodes zu den Auswertungseinheiten kann mit dem Einsatz inhaltsanalytischer Verfahren begründet werden (Mayring, 2010). Das kategorienbezogene und damit selektive Zuordnen von ausgewählten Textmaterialstellen (Kodes) zu Phänomenaspekten ermöglicht die Audiostatement-übergreifende Bewältigung der Textmengen (Mayring & Brunner, 2013, S. 325).

Um Übereinstimmungen zwischen den Aussagen unterschiedlicher Erlebensweisen herstellen und Variationen bestimmen zu können, wurde ein Vergleich zwischen den Audiostatements und den darin enthaltenen Sichtweisen herausgearbeitet. Erst wenn Bündel ähnlicher Struktur- und Bedeutungsebenen sichtbar geworden sind, konnten vorläufige Beschreibungskategorien auf Grundlage der reduzierten und abstrahierten Erlebensvarianten generiert werden. Es wurde darauf geachtet, dass zwischen Bedeutungs- und Strukturaspekten unterschieden wurde, und mit welchen sprachlichen Äußerungen diese Unterschiede sichtbar wurden (Beer, 2016b, S. 202). In Anlehnung an sequenzanalytische Auswertungsverfahren wurden in dieser Phase die Beschreibungskategorien in Hinblick auf handlungsleitende Wissensbestände und im Hinblick auf die habituellen Orientierungen (Nohl, 2017) der Studierenden differenziert.

In einem nächsten Schritt werden die extrahierten Kategorien gruppiert und betitelt, wobei bereits die Auswertungseinheiten der tiefenhermeneutischen Einzelfallanalyse berücksichtigt und weiter ausdifferenziert worden sind. Die gefundenen Kategorien und ihre individuellen Ergebnisräume wurden mehrfach in unterschiedlichen Forscherinnengruppen und Diskussionsformaten mit Verweis auf Ankerzitate besprochen. Die daraus entstandenen Erkenntnisse und Deutungen wurden für den Aufbau der hierarchischen Ordnung und Neu-Betitelung von Kategorien genutzt. Das Arbeiten mit zentralen Ankerzitaten hat sich aufgrund der Daten-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

fülle während des gesamten Auswertungsprozesses als hilfreich erwiesen. Um die Trennschärfe zwischen den Kategorien zu legitimieren, wurden sie durch das Suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden kontrastiert. Hier zeigt sich bereits das iterativ-zyklische Charakteristikum phänomenografischer Auswertungsprozesse, in denen fortwährend die (vorläufigen) Ergebnisse in den Vergleich mit den vorliegenden Daten gebracht werden (Kallweit et al., 2019, S. 60), was letztlich als Gütekriterium phänomenografischer Arbeiten verstanden werden kann (Veith, 2021, S. 106). Der Interpretations- und Rekonstruktionsprozess gilt als abgeschlossen, wenn die methodologischen Prinzipien eingelöst sind. Von einer Sättigung der Daten konnte ausgegangen werden, wenn genug aussagekräftige Daten im Kontext der Erhebungssituation entstanden sind (Kallweit, 2019, S. 49). Durch den Zugang über Audiostatements ist die Äußerungsdichte pro Person sehr hoch und bildet Bedeutungszuschreibungen über einen Längsschnitt und damit in unterschiedlichsten Situationen ab. Dies gilt als gute Ausgangslage für eine Sättigung von Beschreibungskategorien. Mit 89 Audiostatements von zehn Studierenden kann das Prinzip der Sättigung als eingelöst gelten. Die in der Auswertung entwickelten Kategoriensätze folgen gemäß den Ergebnisräumen phänomenografischer Untersuchungen dem Prinzip von Vollständigkeit (Kallweit, 2019, S. 50). Alle erhobenen Daten sollen in der Kategoriebildung berücksichtigt und zum Gegenstand der Auswertung werden. Die Kategorien selbst werden auf Grundlage des Abstraktionsniveaus hierarchisch geordnet und gelten erst dann als gesättigt und vollständig, wenn die Formulierungen der Kategorien alle rekonstruierten Verständnisse abbilden (Marton & Booth, 2014, S. 195). Notwendigerweise beschreiben die verschiedenen Beschreibungskategorien der Kategoriensätze dieselben Phänomene und implizieren denselben didaktischen Fokus. Ist dies durchgängig in den Kategoriensätzen eingelöst, kann von inhaltlicher Kohärenz ausgegangen werden (Kallweit et al., 2019, S. 51).

Im letzten Schritt wurden didaktische Konsequenzen für eine traumasensible Lehrer*innenbildung formuliert. Die Reichweite dieser ersten Ergebnisse, den Anschluss an die Erkenntnisse aus der tiefenhermeneutischen Einzelfallanalyse sowie eine Rückbindung an die theoretischen Grundlagen erfolgt in der übergreifenden Ergebnisdiskussion (s. 10).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

9 Darstellung der Ergebnisse

Auf Grundlage der phänomenografisch durchgeführten Auswertung der Audiostatements von Studierenden erfolgt in diesem Kapitel die Darstellung der gewonnenen Beschreibungskategorien. Diese verweisen auf die in den Daten identifizierten überindividuellen Erlebensgegenstände des Phänomens »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« sowie auf deren didaktisch relevante Unterschiede. Die Daten werden mit Blick auf die übergeordnete Forschungsfrage »Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung von potenziell traumatisierten Schüler*innen?« geordnet. Ausgehend von den fachlichen Grundlagen (s. 2; 3) und vom dargelegten Erkenntnisinteresse (s. 4.3) orientiert sich die Ergebnisdarstellung an den deduktiv gewonnenen Auswertungseinheiten *Ursachen von Traumatisierungen*, *Traumafolgen*, *Umgang/Handeln*, *Emotionen* und *Rollenverständnisse*. Die Darstellung im Ergebniskapitel zeichnet sich hierbei durch den direkten Verweis auf die von den Studierenden beschriebenen Äußerungen in den Audiostatements aus, in denen sie selbst den jeweils spezifischen Erlebenskontext herstellen.[64] Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der Struktur: 1. Vorstellung der Beschreibungskategorien entlang von 2. Verweisen[65] auf exemplarische Audiostatements zur Darstellung der kollektiven Erlebensvarianten, deren qualitativer Unterschiede und 3. didaktischer Implikationen.[66]

---

64 Die leitenden Fragen und Impulse für die Selbstinterviews/Audiostatements (s. 8.2.1) sind: Wie geht es dir? Bitte schildere deine heutigen Erfahrungen/Erlebnisse aus dem Studienprojekt. Welche Aspekte/Gedanken/Irritationen im Kontext traumasensiblen Lehren und Lernens sind für dich gerade präsent?

65 Für eine bessere Lesbarkeit werden maximal drei Ankerzitate pro Beschreibungskategorie angeführt.

66 Die Auswahl und Darstellung möglichst eindeutiger Sequenzen aus den Audiostatements dient der Veranschaulichung der jeweils vorliegenden Erlebensvariante. Der

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Die in der Ergebnisdarstellung als komplex beschriebenen Erlebensvarianten zeichnen sich durch ein zunehmendes Reflexionsvermögen der Studierenden hinsichtlich des Phänomens »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« aus. Dies bildet die empirische Grundlage für eine Formulierung von Konsequenzen für traumasensible Professionalisierungsprozesse (s. 12.2). Das Kapitel schließt mit einer die Auswertungseinheiten übergreifenden Reflexion der Erhebungssystematik.[67]

9.1 Phänomen »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen«

Beschreibungskategorien und hierarchischer Kategoriensatz

Aus fachlicher Perspektive prägen die Aspekte »massive Belastungen in Abhängigkeit der inneren und äußeren Faktoren« sowie »Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen« das Phänomen »Begleitung traumatisierter Schüler*innen« (s. 4.1). Das qualitativ unterschiedliche Phänomenerleben der an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden abstrahiert sich in den konstitutiven Aspekten »Beziehungserleben« und »Ursachen von Traumatisierung« jeweils im Verhältnis zueinander wie auch in der jeweils eigenen dimensionalen Ausprägung. Zudem kann die rekonstruierte Erlebensstruktur »Beziehungserleben« durch fachlich abgesicherte Aspekte wie Fähigkeit zur Perspektivübernahme und reflektiertes Fallverstehen (s. 4.2) ausdifferenziert werden. Die Erlebensgegenstände »Traumafolgen«, »Umgang/Handeln«; »Emotionen« und »Rollenverständnisse« können aufgrund der zu erwartenden Überkomplexität nicht im hierarchischen Kategoriensatz zum Phänomenerleben abgebildet werden, sondern erhalten individuelle Beschreibungskategorien und Kategoriensätze (s. 9.2; 9.3; 9.4; 9.5). Nicht alle Kategorien können in den ausgewählten Sequenzen der Audiostatements trennscharf voneinander abgegrenzt werden. In einigen Audiostatements treten sogenannte »Mischformen« auf. Sequenzen ein und desselben Audiostatements lassen sich verschiede-

Kontext des Gesamtaudiostatements wird an diesen Stellen zugunsten der überindividuellen und abstrakten Bedeutungsebenen vernachlässigt.

67 Eine Reflexion der Auswertungssystematik erfolgt im Kapitel der Methodenreflexion (s. 11).

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

nen Kategorien zuordnen, weshalb in der Darstellung die jeweils eindeutig kodierte Sequenzeinheit durch Fettung hervorgehoben wird. Die hinter den Aussagen der Studierenden steckenden logischen Strukturen werden in den jeweiligen Abschnitten expliziert und hierarchisch geordnet.

Tabelle 3: Konstitutive Aspekte des Erlebens »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« in ihrer Dimensionalität und ihrem Verhältnis zueinander

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th rowspan="2">Kategorien</th><th colspan="2">Konstitutive Aspekte</th><th rowspan="11">Dimensionalität</th></tr>
<tr><th>Beziehungserleben</th><th>Ursachen von Traumatisierung</th></tr>
<tr><td>I</td><td>Wahrnehmung von Schüler*innen mit einmaligen, individuellen Belastungsereignissen</td><td>Abwehr eigener Emotionen</td><td>einmalig</td></tr>
<tr><td>II</td><td>Wahrnehmung von Schüler*innen mit wiederholten Belastungsereignissen</td><td>Annahme eigener Emotionen</td><td>wiederholend</td></tr>
<tr><td>IIIa</td><td>sequenzielles Belastungsverständnis in Abhängigkeit innerer und äußerer Faktoren</td><td rowspan="4">Auseinandersetzung mit eigenen Sozialisationserfahrungen/lebensgeschichtlichen Verletzungen diverse Rollenverständnisse</td><td rowspan="2">individuell unterschiedlich</td></tr>
<tr><td>IIIb</td><td>Fähigkeit zur Perspektivübernahme</td></tr>
<tr><td rowspan="2">IV</td><td>inklusives Verständnis potenzieller Belastungsfaktoren und individueller Umgangsweisen</td><td rowspan="2">ursachenunabhängig</td></tr>
<tr><td>(selbst-)reflektiertes Fallverstehen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Bedeutung (= Was)</td><td colspan="2">Struktur des Erlebens (= Wie)</td></tr>
</table>

Kategorie I: Wahrnehmung von Schüler*innen mit einmaligen, individuellen Belastungsereignissen

Bedeutend für Kategorie I ist das Benennen eines einmaligen (oder unklaren) *Ereignisses* als Ursache für eine potenzielle Traumatisierung und die *Abwehr* eigener Emotionen im Beziehungserleben. Als einmalige Ereignisse werden der Suizid eines Elternteils, frühes Trennungserleben durch den Verlust von Bezugspersonen, das Aufwachsen in Pflegeeinrichtungen/

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Pflegefamilien, Zwangsmigration im Kindesalter und im schulischen Bereich, Trennungserfahrungen von Bezugspersonen wie der »Lieblingslehrerin« genannt. Als unklar formulierte Belastungsereignisse gelten die Aussagen der Studierenden zu Kindern, die »große Probleme« oder eine »Vorgeschichte in sich tragen«. Kategorie I zeichnet sich zudem weiter durch Abwehr eigener Emotionen aus, die größtenteils nicht benannt werden, oder durch relativierende Aussagen wie » es war aber insgesamt also eigentlich trotzdem ganz nett« und »Also ich hab mich überhaupt nicht unwohl gefühlt« geprägt sind.

Das Phänomen »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« wird in der Variante der *Wahrnehmung von Schüler*innen mit einmaligen, individuellen Belastungsereignissen* erlebt.

Tabelle 4: Erleben der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« als Wahrnehmung von Schüler*innen mit einmaligen, individuellen Belastungsereignissen – Verweise

Audiostatements[68]
Nele, 2:10–14
»Und ja, insgesamt ist glaub ich ähm, also so wie er erzählt hat, er hat das jetzt zwar nicht als traumatisiert bei allen empfunden, aber also ja mit dem Vorwissen jetzt, also das sind schon ja eigentlich alle so irgendwie betroffen. Also einer ist dabei, da hat der Vater sich erhängt und er hat ihn gefunden. Die anderen sind erst vor zwei Jahren aus Moldawien, glaub ich, gekommen und da war häusliche Gewalt zu Hause. Ähm genau der andere ist in 'ner Pflegefamilie aufgewachsen, weil die Mutter ihn nach sechs Monaten einfach irgendwo abgegeben hat. Und ja, irgendwie schon also natürlich war ja klar, dort (geballt) irgendwie solche Problematiken. Es war aber insgesamt (2) also eigentlich trotzdem ganz nett. Also ich hab mich überhaupt nicht unwohl gefühlt.«
Olga, 8:20–23
»Da hatte er eine Lieblingslehrerin und die ist dann ((Sirenengeräusche)) äh krank geworden, war weg, und seitdem meinte er, mag er Schule nicht mehr, tschuldigung. Äh mag kein Deutsch, kein Mathe und ähm ja, das hat er mir so ein bisschen heute erzählt.«
Maria, 6:6–8
»Es gibt so einen Jungen, der fällt mir jede Woche auf. Der ist weder Autist noch hat der Förderschwerpunkt Lernen. Also na klar hat der auch 'ne Vorgeschichte.«

68 Die Zitierung aus den Transkripten der Audiostatements erfolgt nach dem Schema »X:YY« – X: Bezeichnung der Audioaufnahme = numerische Abfolge der Statements; YY: Zeilennummer im Transkript.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Kategorie II: Wahrnehmung von Schüler*innen mit wiederholten Belastungsereignissen

Auch in Kategorie II prägt das Wissen um ein vorliegendes *Belastungsereignis* die Varianten des Erlebens der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen«. Die Veränderung zu Kategorie I kann hinsichtlich der Erlebensaspekte »Ursachen« und »Wahrnehmung eigener Emotionen« benannt werden. Die Studierenden identifizieren nicht nur ausgewählte Schüler*innen, sondern nehmen sich selbst als Beobachter*innen durch Wahrnehmung eigener Emotionen wahr. Dies sind die qualitativ bedeutsamen Unterschiede zwischen Kategorie I und II. Mit der Wahrnehmung wiederholter Belastungsereignisse als Ursachen potenzieller Traumatisierung und der eigenen emotionalen Beteiligung wird nun ein erweitertes Verständnis von Bedingungslagen in der Entstehung traumatischer Erfahrungen möglich.

Wiederholte Belastungsereignisse explizieren sich als wiederholte körperlich stattfindende Gewalthandlungen im familiären Nahraum sowie emotionale Grenzüberschreitungen von Bezugspersonen. Zwangsmigration wird in Kategorie II mit wechselnden Wohnorten und veränderten Anforderungen an die Kinder wie dem Phänomen der Parentifizierung beschrieben. Die Studierenden verbalisieren dabei Gefühle wie Wut, Frustration, Ärger, Überforderung und Müdigkeit. Sie formulieren, dass die Geschichten erschreckend und verstörend sind.

Prägend für die Kategorie II sind das Wahrnehmen wiederholter Belastungsereignisse und die eigene emotionale Betroffenheit für eine Variante des Erlebens der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen«.

Tabelle 5: Erleben der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« als Wahrnehmung von Schüler*innen mit wiederholten Belastungsereignissen – Verweise

Audiostatements
Olga, 4:26–40
»Und das habe ich heute versucht, ihr zu erklären und gesagt, dass die Eltern von unserem Schüler ja nicht mitarbeiten wollen und dass der Vater offensichtlich das Kind auch schlägt und dass sie nicht mal den Antrag, (unverständlich), unterschreiben wollten und dass schon die anderen Lehrerinnen in der Klasse zwei Jahre damit verbracht haben, die Situation irgendwie zu regeln. Aber wenn die Eltern da, wenn weder die Eltern noch die Schulleitung da wirklich mitzieht, sind das für mich irgendwie so leere Parolen und das klingt

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

immer alles so toll, idealistisch und wir sollen und wir müssen, aber ich bin dann zum Teil frustriert, zum Teil wütend, weil wenn ich dann alleine in der Klasse stehe, wo 23 Kinder da sind und ich einfach nur jede Stunde hoffe, dass da nichts Schlimmes passiert und dass ich irgendwie den Unterricht durchführen kann äh und dann mir das alles von der Lehrerin anhöre über den Auftrag der Schule und die Kinder, das klingt so idealistisch, aber das ist halt so realitätsfern für mich. Und heute hat mich das ein bisschen geärgert, weil sie ganz viele Sachen wegblendet, ne?«
Laura, 7:11–18
»Äh ja und heute hat mir [anonymisiert] auch so erzählt irgendwie damals von so ihrer Flucht ganz früher. Ähm dass sie auch mit so nem kleinen ähm Boot halt irgendwie über's Meer so gefahren ist. So richtig genau hat sie's also mir jetzt auch nicht erzählt, aber halt, dass ihr Papa so damals irgendwie auch meinte: Ja (hab) keine Angst und halt dich ganz doll an mir fest und so und ähm dass es für sie auch gar nicht so schlimm war irgendwie, weil's auch ganz schnell ging, meinte sie und ja. Ich muss das gerade erstmal so'n bisschen sacken lassen, glaube ich, weil alles irgendwie (naja dann noch) heute voll schön war.«
Yasmin, 2:5–10
»Das heißt, ich konnte mich erst irgendwie mit dem Kollegen ganz nett austauschen. Er hat auch wirklich sehr, sehr viel erzählt ((leichter Ansatz eines Lachens)), ähm ja. Also das äh ja, hat mir aber auch einen ganz tollen Einblick gegeben, manchmal aber auch sehr verstörenden und erschreckenden Einblick in die Jungen und ihre Geschichten.«

Kategorie III: sequenzielles Belastungsverständnis in Abhängigkeit von a) inneren und b) äußeren Faktoren

Kategorie III hebt sich von den ersten beiden ausformulierten Kategorien ab, indem das Bedingungsfeld traumatisierender Belastungsereignisse als ein sequenzielles verstanden wird, welches um a) innere und b) äußere Faktoren erweitert werden kann, die zu einer spezifischen subjektlogischen Symptomatik führen. Eine Zweiteilung in dieser Kategorie ist notwendig, da das Beachten äußerer Faktoren die Fähigkeit zur Perspektivübernahme der Studierenden impliziert. Damit werden strukturelle, institutionelle und gesellschaftliche Bedingungs-/Verstärkungsfaktoren von wiederholten Belastungsereignissen wahrnehmbar. Zudem erfolgen neben der Wahrnehmung eigener Emotionen (Abwehr in Kategorie I und Annahme in Kategorie II) differenziertere Rollenverständnisse/Perspektivübernahmen. Potenzielle Traumatisierung wird als Prozess aufeinander aufbauender, unterschiedlicher Phasen verstanden, in denen erwachsene Beteiligte anwesend sind. Nicht nur die Phase des eintreffenden (auch wiederholten) Belastungsereignisses, sondern die daraus nachträglich folgenden Interaktionen und Beziehungs-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

erfahrungen weisen erneut traumatisierendes Potenzial auf. Traumafolgen werden in dieser Kategorie expliziert als zurückgezogenes, schüchternes, abwesendes, nahezu dissoziierendes sowie sexualisiertes Verhalten. Als »innere Gründe« werden Flucht- und Trennungserfahrungen sowie sexuelle Gewalterfahrung, durch Kinderprostitution und Kinderhandel bedingt, beschrieben. Äußere Bedingungen, die das traumatische Erleben kumulieren, sind sozioökonomische Faktoren (Armutserfahrungen), Mangel an materiellen und sozialen Ressourcen sowie migrationsbegleitende Diskriminierungserfahrungen (Rassismus). Die Studierenden beschreiben sich in diversen Rollenverständnissen, in denen Perspektivübernahmen für das Erleben der Schüler*innen sowie Überlegungen für ein zukünftiges Handeln als Grundschullehrkräfte möglich werden. Die qualitative Erweiterung zu Kategorie I und II ist in den formulierten Professionalisierungsbedarfen zu beschreiben, die auf Grundlage von Gesprächen zu Kolleg*innen an den Schulen von den Studierenden formuliert worden sind.

Tabelle 6: Erleben der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« als sequenzielles Belastungsverständnis in Abhängigkeit von a) inneren und b) äußeren Faktoren – Verweise

Audiostatements	
IIIa	IIIb
Laura, 1:18–22	Nele, 2:3
»Die kennen mich ja auch noch nicht, aber war einfach sehr auffällig, gerade vor allem bei einer Schülerin, die ähm, ähm aus Syrien kommt. Hm mit der habe ich mich aber auch dann später nochmal in der Pause 'n bisschen unterhalten und die scheint auch so, also echt irgendwie trotzdem offen zu sein und so. Also sie ist halt super schüchtern, aber trotzdem offen für 'n Gespräch.«	»Ja also man merkt sofort irgendwie, dass alle aus ähm wahrscheinlich schwierigen Verhältnissen irgendwie kommen. Ganz viele hatten auch äh keine Sachen mit irgendwie.«
Laura, 1:54–66	Inaya, 2:78–95
	»Ähm, ein Mädchen, von der ich erzählt habe, glaube ich, aus Gambia war heute nicht da, sie ist im Praktikum. Und das ist halt bisschen kompliziert, meinte die Lehrerin, so keiner hat die Nummer von ihr. Sie hat kein Handy, kein Nichts, dass muss sie,

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

»Ich hab mich halt in die Klasse an einen Platz gesetzt und ähm der saß neben mir und war halt so total am Träumen die ganze Zeit. Und dann hab ich auch mit der Klassenlehrerin gesprochen danach und sie meinte auch, dass sie sich schon länger so'n bisschen Sorgen um ihn macht oder einfach generell halt bei ihm auch so, so Hintergründe, also nicht so gute Hintergründe vermutet und dass er halt heute und in letzter Zeit so ganz besonders auffällig ist halt, ist, dass er immer so abwesend ist und halt nicht so, ja im Geschehen und er hat auch heute wirklich viel geträumt und sie hat ihn auch 'n paar Mal darauf hingewiesen so und ähm er hat aber auch nicht als wir zum Beispiel, wir haben kurz irgendwie so'n kleinen Filmausschnitt geguckt und selbst da sozusagen hat er nicht hingeguckt, obwohl das wohl immer so das Highlight ist für die und ähm ja. Das hat mich so'n bisschen irgendwie einfach so zum Denken gebracht.«	also das ist ja auch äh, bestimmt schwierig für jeden Jugendlichen, aber ich denke auch so 2019 ist, kriegen die alle schon mit 10 oder 11 Smartphone, weil der Vater ihr verbietet ein Handy zu haben, nur wenn sie gute Noten hat, bekommt sie irgendwann eins, aber weil die Mutter ist noch in Gambia und der Vater will nicht, dass sie Kontakt zu ihr hat, aber sie haben auch erzählt die Lehrerin, dass sie dann halt einfach in der Schule hier über die Telefone von den anderen mit ihr dann immer skypt und so und dann auch wenn wir, wenn sie grade geht, dass darf sie auch aus dem Unterricht rausgehen in einen anderen Raum um mit der Mutter skypen und telefonieren und Kontakt haben. Aber es ist halt schwierig, weil man mit ihr einfach nicht, also man hat die Handynummer vom Vater, aber sonst kann man sie halt nicht erreichen. Das muss bestimmt auch heftig sein, also sie hat keine E-Mail, kein Handy, sie darf gar nichts haben. Überhaupt nichts. Deswegen kann, ist es auch schwierig für sie irgendwo was zu machen, weil sie sich ja nicht anmelden kann, also Leute können sie nicht erreichen, außer über den Vater ist aber viel Kontrolle.«
	Yasmin, 4:30–32
	»… weil ich ja auch als Grundschullehrerin, also da ist es mir ganz klar: Okay, in der Grundschule da passiert so etwas, das ist Realität, aber in der Kita war ich so: Wow, was, ja. Davor macht das, machen Traumatisierungen und äh sexualisierte Gewalt halt auch nicht Halt und äh da muss ich mich, glaube ich, noch 'n bisschen weiter belesen äh, um das zu verarbeiten. Das hat mich echt 'n bisschen schockiert, aber gut, heute nicht mehr.«

Kategorie IV: inklusives Verständnis potenzieller Belastungsfaktoren und individueller Umgangsweisen

Kategorie IV kann in den Varianten des Erlebens als die qualitativ am ausdifferenzierteste und komplexeste gewertet werden. Besonders prägend ist hierfür

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ein inklusives, ursachenunabhängiges Verständnis von Traumatisierung, das sich nicht ausschließlich auf einmalige oder wiederholte Belastungsereignisse bezieht, sondern intersektionale Bedingungsfelder für Belastungen von Schüler*innen identifiziert. In dieser Kategorie wird davon ausgegangen, dass in jeder Klasse potenziell traumatisierte Schüler*innen anwesend sein können. Das Reflektieren der eigenen Rolle und die Sozialisationserfahrungen im Prozess des (Fall-)Verstehens prägen die Dimensionalisierung dieser Erlebensvariante. In dieser Kategorie kann die »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« erstmals als traumapädagogisch verstanden werden, da ein Verweis auf fachliche Konzepte erfolgt und für das Reflektieren eigenen Handelns genutzt wird. So werden beispielsweise neben biografischen Informationen über die begleiteten Schüler*innen weitere Heterogenitätsdimensionen wie Alter und Geschlecht/gender in den Blick genommen und mit eigenen emotionalen Beteiligungen als Kontextbedingungen für Traumafolgen verschränkt. Der Einfluss subjektlogischer Gründe der Schüler*innen wird in der Reflexion der hergestellten Beziehungserfahrungen reflektiert und für die Ausbildung eines eigenen Rollenverständnisses betrachtet.

Tabelle 7: Erleben der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« als inklusives Verständnis potenzieller Belastungsfaktoren und individueller Umgangsweisen – Verweise

Audiostatements
Yasmin, 4:6–8
»Und da hab ich alles erfahren von dem Jungen, also von seiner Geschichte und den, seinem Delikt, was ihm passiert ist und das war schon ((hörbares Ausatmen)), das war schon heftig. Also klar, ist es nochmal 'ne Spur heftiger, wenn dir sowas 'n Kind selbst erzählt, aber auch so weiß ich ja wie, also habe ich ihn ja auch schon erlebt und ähm verstehe natürlich jetzt auch viele Dinge, die ihn stören und viele Dinge, wo er ausrastet, die ähm eigentlich gar nicht so wild sind oder vermeintlich nicht wild also ja. Ich hab sozusagen seine guten Gründe erfahren und das war sehr spannend.«
Jacky, 4:33–35
»Ähm ich find's halt ähm oder ich, ich überlege, ich denke halt sehr viel drüber nach über dieses, ähm warum die einen Kinder so sind und die anderen so, über äh quasi Abwehrmechanismen, über Resilienz.«
Laura, 3:41–51
»weil ich hab auch heute Morgen auf'm Weg dorthin nochmal, ich hab mir ja so'n Buch gekauft über halt hochbelastete Kinder und hab nochmal darüber so gelesen und es ist immer alles so düster, dieses ganze Thema und man kriegt gleich so'n, oft so'n schw-, so'n schweres Gefühl irgendwie, wenn man sich so ja, halt

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

einfach da rein fühlt und halt da so mit empfindet und ähm gleichzeitig war dann halt eben diese Erfahrung oder dieses Gespräch gerade so schön, weil sie halt davon erzählt hat, wie sehr die Kinder einfach nur davon, also sich dadurch entwickelt haben zum Positiven dadurch, dass sie halt einfach den Kindern Liebe gibt und irgendwie 'ne ähm, 'ne, 'ne standfeste Person ist in ihrem Leben, die irgendwie für sie da ist und halt ähm ihnen auch irgendwie Verantwortung zuspricht«

Tabelle 8: Hierarchischer Kategoriensatz zum Erleben des Phänomens »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen«

»Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« wird erlebt als …			
	Bedeutung (= Was)		Struktur (= Wie)
		Beziehungsaspekte	
I	einmaliges, individuelles Belastungsereignis	auf Exklusion und Sanktionierung orientierter Umgang	Existenz von *Ursachen* für Traumatisierung im Kindesalter *Traumafolgen*/Symptome durch »Störungen«/»Verhaltensauffälligkeiten« herausfordernd *Umgang/Handeln* durch Sanktionierung/Exklusion gekennzeichnet – [69]*eigene Emotionen* werden abgewehrt
II	wiederholtes Belastungsereignis mit differenzierter Symptombeschreibung	individuelle Perspektivübernahme in Abwehr eigener Gefühle	wiederholte und multifaktorielle *Ursachen* von Traumatisierungen im Kindesalter *Traumafolgen* nachvollziehbarer, *eigene Emotionen* wahrgenommen und + verbalisierbar werden

69 Die Symbole – und + zeigen in den jeweiligen Strukturebenen auf, welche Phänomenaspekte noch nicht ausgeprägt sind (–) und für eine komplexere Erlebensvariante ausgebildet werden dürfen; oder bereits vorliegen (+) und als qualitative Weiterentwicklungen beschrieben werden können.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

IIIa	sequenzielles Belastungsverständnis in Abhängigkeit … innerer und	Aushalten herausfordernder Beziehungsanfragen in Wahrnehmung eigener Emotionen/ Beteiligungen	Erkennen von multifaktoriellen *Ursachen* im Zusammenspiel mit individuellen Ressourcen und
IIIb	… äußerer Faktoren		verarbeitungsbegünstigenden oder traumaverstärkenden *Umständen* + Fähigkeit der Auseinandersetzung mit *eigenen Emotionen* (*Sozialisationserfahrungen/lebensgeschichtlichen Verletzungen)* + verändertes Rollenverständnis durch Perspektivübernahme
IV	inklusives Verständnis potenzieller Belastungsfaktoren und individueller Umgangsweisen	reflektiertes Beziehungs- und Fallverstehen	*ursachenunabhängiges Verständnis* potenzieller Traumatisierungen *Traumafolgen subjektlogisch und individuell* zu verstehen flexibles *Rollenverständnis* von privatem und professionellem Selbst + *Umgang* mit potenziell traumatisierten Schüler*innen zeichnet sich durch Beziehungs- und Fallverstehen aus

Didaktische Implikationen

In den theoretischen Grundlagen (s. 2; 3) konnte aufgezeigt werden, dass die fachliche (vornehmlich aus der Sonderpädagogik geführte) Deutung des Phänomens »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« diagnostische Fähigkeiten von Fachkräften und die Anwendung spezifischer traumapädagogischer Methoden forciert. Auf Grundlage der in den vorliegenden Daten phänomenografisch identifizierten Erlebensvarianten sind es hingegen zunächst die Formate der Ursachenbeschreibungen traumatischer Erfahrungen sowie im Weiteren das Reflexionsvermögen eigener emotionaler und lebensgeschichtlicher Anteile, welche die Erle-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bensvarianten des Phänomens prägen. Von grundlegender Bedeutung für eine grundschulpädagogische Auseinandersetzung ist daher vermutlich weniger eine fachlich geforderte diagnostische Kompetenz als zunächst ein Hinterfragen eigener Rollenverständnisse sowie normativer Vorstellungen zu den Erfahrungen hochbelasteter Kinder und Jugendlicher. Das Identifizieren einzelner Belastungsereignisse gelingt allen Studierenden. Herausfordernd in Kategorie I (einmaliges, individuelles Belastungsereignis) sind jene in den Daten versteckten Hinweise, die das Wissen um ein Belastungsereignis intendieren, aber nicht explizieren (z. B. sexuelle/sexualisierte Gewalt). Dies kann mit Blick auf die Ergebnisse der tiefenhermeneutischen Analyse (s. 7) psychoanalytisch mit Abwehr überflutender Anteile gewertet werden.

9.2 Erlebensgegenstand »Traumafolgen«

Beschreibungskategorien und hierarchischer Kategoriensatz

Der hier nachzuvollziehende Erlebensaspekt der »Traumafolgen« identifiziert diverse Beschreibungskategorien der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« auf Grundlage beobachteter oder vermuteter Folgen für die Betroffenen auf individueller, institutioneller und gesamtgesellschaftlicher Ebene. »Traumafolgen« zeigen sich in Anlehnung an fachliche Deutungen in einer Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses, in der Qualität der Beziehungsgestaltung sowie in Wahrnehmungs- und Lernschwierigkeiten. Die aus den Audiostatements rekonstruierten Erlebensvarianten sind erneut in ihrer Komplexität hierarchisiert und bieten Möglichkeiten für hochschuldidaktisch relevante Überlegungen.

Kategorie I: individuelle Persönlichkeitsdisposition

In dieser ersten Kategorie wird der Aspekt der »Traumafolgen« als individuelle Persönlichkeitsdisposition verstanden. Die formulierten Folgen oder auch Symptombeschreibungen verweisen auf individuelle Dispositionen der Kinder und Jugendlichen in schulischen Settings, wie kognitiv eingeschränkte und affektive Verhaltensweisen, die zur Vergabe eines sonderpädagogischen Förderstatus führen können. Diese erste Kategorie

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

weist zudem auch Grenzbereiche auf, in denen die Studierenden uneindeutige Folgen benennen, die sich kaum über die Zusammenhänge des Audiostatement hinaus verstehen lassen. Traumatisches Verhalten als Folge von Belastungserlebnissen wird zunächst als abweichend von der Norm, als »unnormal« markiert. Die Studierenden charakterisieren einzelne Kinder, an denen spezifische Symptome wie Angstzustände, Zurückgezogenheit und Traurigkeit beobachtbar sind. Eine Ausnahme bildet ein Audiostatement, in dem das beschriebene Kind trotz des Wissens um Belastungsereignisse als unauffällig geschildert wird. Die Studierenden operieren überwiegend mit Beschreibungen zu zugewiesenem Förderstatus sowie Autismus-Spektrum-Störungen, um die von ihnen wahrgenommenen Kinder zu kennzeichnen.

Tabelle 9: Erleben »Traumafolgen« als »individuelle Persönlichkeitsdisposition«

Audiostatements
Maria, 2:6–14
»und sie hat mir halt paar Fragen beantwortet, wer so ähm Autist ist und wer eben (unverständliches Wort) Förderschwerpunkte im Lernen hat und daraufhin hab ich eben diese Kinder auch beobachtet ((Stimme hebt sich)) und hab dann im ähm Anschluss auch nochmal mit der Klassenlehrerin geredet. Sie meinte, wir können da gern nochmal weiter drüber reden, wer so ähm eventuell traumatische Ereignisse erlebt hat oder wo es eben, wo es eben hätte ein traumatisches Ereignis/Erlebnis werden können. Und genau, deswegen war es sehr, ähm wie sagt man, aufschlussreich heute, so würd ich's meinen.«
Jacky, 4:13–17
»Und irgendwie ist gerade ziemlich viel in meinem Kopf, aber jetzt mal wieder weniger ähm was jetzt so dieses Trauma ((zieht das Wort fragend in die Länge)), ich weiß, wir hatten gestern das Thema ›Was ist das jetzt eigentlich? Wie definiert man das?‹, aber ähm ich muss sagen, ich hab jetzt nicht wirklich so'ne krasse Situation erlebt heute, abgesehen von einer, wo der äh R., das ist einer der Autisten, ausgetickt ist beim Sportunterricht und dann werd ich darüber 'n bisschen schreiben, aber abgesehen davon ähm war's eigentlich 'n ganz normaler Tag.«
Olga, 1:17–22
»Ähm das Zweite, woran ich so ein bisschen gedacht habe, ist der Unterschied zwischen äh Traumatisierung und den Kindern, die verhaltensgestört sind ähm aufgrund ihrer psychischen Störung vielleicht oder einer Erkrankung. Damit habe ich nämlich zu tun, vermute ich, wobei die Grenze auch manchmal recht fließend sein kann, vielleicht ist manchmal beides gemischt.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Kategorie II: Verhaltens- und Interaktionsdisposition

Traumafolgen konstituieren sich in dieser zweiten Kategorie durch ausagierende Verhaltensweisen, die von den Studierenden beobachtet werden konnten. Dazu zählen Interaktionen zwischen Schüler*innen, mit den Lehrkräften oder mit den Studierenden selbst. Die Verhaltensdispositionen lassen Unterricht nach den Vorstellungen der Studierenden kaum möglich machen. Zudem seien beispielsweise sexualisierte oder körperliche Verhaltensweisen als Folgen von früheren Belastungserlebnissen zu verstehen. Vor allem in der Beschreibung dieser Gewaltformen verweisen die Studierenden auf die (zugeschriebenen) Männlichkeitskonstruktionen der Schüler: Sexualisiertes und gewaltvolles Verhalten wird als das von Jungen beschrieben. Die Studierenden formulieren sehr genau aus, wie Schüler*innen beleidigen, schlagen, treten, spucken und bedrohen. In dieser Variante werden strafrechtliche Dimensionen erstmals thematisiert, die als Konsequenzen auf das ausagierende Verhalten der Schüler*innen zu verstehen sind. Die qualitativen Unterschiede zu Kategorie I liegen in den Beziehungsabbrüchen vonseiten der belasteten Schüler*innen. Die Studierenden beschreiben, dass Gespräche kaum möglich seien, Beziehungsaufbau kaum etabliert werden kann und dies zu Hilflosigkeit bis hin zu Abgrenzung führt. Diese Hilflosigkeit zeigt sich auch, wenn Studierende beschreiben, dass Lehrkräfte nicht mehr in Schlägereien dazwischengehen, aus Angst, selbst Betroffene der Gewalthandlungen zu werden. Es werden neben den Verweisen auf Geschlechtsaspekte und migrationsbedingte Heterogenitätsdimensionen auch erstmal generationale Unterschiede benannt, die ein Abgrenzen von den Lebenswelten (und Traumafolgen) der Schüler*innen bedingen. Die stark gewaltvollen Verhaltensweisen auf Mitschüler*innen und Lehrkräfte (Schlägereien, Mobbing, versuchte Vergewaltigung) führen in dieser Kategorie zu einer Defizitorientiertheit in der Beschreibung der Begleitung ausgewählter Schüler*innen.

Tabelle 10: Erleben »Traumafolgen« als »Verhaltens- und Interaktionsdispositionen«

Audiostatements
Tina, 6:10–28
»Das ist ja hier, das ist alles völlig aus'm Ruder gelaufen heute. Wir haben Pralinen selber gemacht und da gab's nur Theater. Also es, ach ((hörbares Ausatmen)) es war eigentlich fürchterlich, muss ich mal sagen. Es

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

war kein schönes Weihnachtsprojekt heute ähm und dann fällt immer, immer mehr auf, wie sexualisiert die alle in dieser Klasse sind. Am Anfang hab ich ja immer nur jedacht, das ist noch nur 'n kleinerer Teil, aber mittlerweile ist so die Anakonda total äh anjesagt bei allen Kindern, wat ja nichts anderes bedeutet als da unten, der ((hörbares Ausatmen)), der Penis des Mannes, ne? Und das finden die alle total toll und dann machen die ganz tolle Witze drüber äh ja. Also das ist jetzt grade so sehr aktuell und die Sportlehrerin hatte mir auch erzählt, jedes Mal, wenn sie schwimmen gehen und sie sich bei den, sie bei den Mädchen mit in 'ner Umkleidekabine ist, wie die Mädchen sich präsentieren und da irgendwelche, als wären sie an 'ner Stange tanzen, Bewegungen machen und ja. Also ick war ehrlich jesagt heute och froh als et dann vorbei war. Dann hatten wir heut 'ne Prügelei mitten im Klassenraum. Es war also, es war och, da war 'n Mädchen beteiligt, was och die ganze Zeit mit den anderen Jungs schäkert und die sich gegenseitig immer an den Hintern fassen und überall hin und ja. Heute war echt nicht einfach.«

Johannes, 3:5–21

»je nach welcher Lehrer gerade da ist, ähm eigentlich entweder gar nicht zu kontrollieren ist oder schon einigermaßen mit ganz vielen problematischen äh Situationen äh auch mit viel ja, mit viel Körperlichkeit sag ich jetzt mal zwischen den Schülern und Schülerinnen und ähm ja also krass, also manche Lehrer haben's gar nicht unter Kontrolle und äh manche dann doch sehr und das (lässt mich) doch überlegen und staunen, wie sehr das damit zu tun hat ((hörbares Ausatmen mit dem Ansatz eines Lachens)), (also was) damit zu tun hat, was die Lehrer richtig in Anführungszeichen machen, um die Schule unter Kontrolle zu haben, äh die Klasse, und was die anderen in Anführungszeichen falsch machen. Äh ja und sonst gab's noch 'ne wilde Schlägerei, wo ich dann gerufen wurde und musste ein' Schüler, die hatten sich so ineinander verkeilt ((hörbares Ausatmen mit dem Ansatz eines Lachens)) und kloppten aufeinander ein, dass ich dann einen packen sollte, weil es waren nur, ja es war ((kommt kurz ins Stottern auf der Suche nach der richtigen Formulierung)), ja es waren halt nur Lehrerinnen und die hatten mich dann gerufen, weil sie's nicht geschafft haben und dann hab ich einen gepackt und die beiden auseinander gezogen«

Karl, 5:2–19

»Ähm ja, heute gab es 'n Gespräch mit zwei Schülern meiner Klasse, ähm weil sie einen anderen Schüler äh nach der Schule äh in der U-Bahn-Station auf's Gleis schubsen wollten oder (das so) angedeutet haben beziehungsweise ihm damit gedroht haben und das wohl über, ja, 'ne halbe Stunde hinweg und ja. Der bedrohte Junge ähm sollte dann am Anfang des Gesprächs äh nochmal die Situation äh schildern und (er hat) das überhaupt nicht äh gebacken äh bekommen äh verständlicherweise. Ähm war total überfordert auch mit der Situation, dann als die beiden Jungs (dann auch) nochmal vor ihm standen, die zunächst ja auch noch äh gewitzelt haben und miteinander gefeixt haben, äh das auch überhaupt nicht eingesehen haben, warum sie jetzt äh zu diesem Gespräch sollen und ja. Und als der Junge dann nochmal die Situation schildern sollte der ist, ja, der hat keinen Ton mehr rausbekommen, der ist, ja, ja, wie so'n nasser Sack da, ja, ging wie so'n nasser Sack da und äh da, da kam nichts mehr. Äh Tränen liefen dann nur noch und ähm ja. Die beiden Jungs haben auch wirklich nicht mehr viel dann ähm gesagt also zur Entschuldigung, die beiden Jungs. Äh ist die, ja, w-, waren sich gar nicht bewusst, glaube ich, was sie da gemacht haben, für, ob's für sie nur Spaß war, kann ich jetzt nicht beurteilen, aber auf alle Fälle glaube ich nicht, dass denen bewusst war, was sie da eigentlich äh angerichtet haben und ja.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Kategorie III: institutionelle Exklusionsbedingungen

In Kategorie III werden die Folgen von Traumatisierungen auf institutioneller und struktureller Ebene sichtbar. Nicht mehr nur die Beschreibungen der Folgen von Traumatisierungen auf den Ebenen einzelner Schüler*innen oder Gruppen von Schüler*innen werden formuliert, sondern auch institutionelle, schulspezifische, unterrichtliche Folgeerscheinungen. Hierin erklärt sich die qualitative Erweiterung von Kategorie III. Stunden- oder tagelange Suspendierungen sind als Sanktionen für gewaltvolles Verhalten beschrieben. In einigen Fällen führen die geschilderten Gewaltvorfälle zum kompletten Ausschluss aus der Institution Schule. Als zentrale ausführende Instanz wird in dieser Kategorie die Schulleitung bestimmt, die über die Schicksale der Schüler*innen (überwiegend Jungen) entscheidet. Die Schüler*innen kommen oft zu spät, verwechseln Tage und Stundenpläne, sind oft krank oder schwänzen die Schule. Bei den Studierenden kann eine Resignation wahrgenommen werden sowie die Hoffnungslosigkeit, dass sich die betreffenden Schüler*innen ändern könnten.

Tabelle 11: Erleben »Traumafolgen« als »institutionelle Exklusionserfahrungen«

Audiostatements
Nele, 2:8–12
»Äh zwei waren gar nicht da, weil die gerade suspendiert waren und 'n Dritter war noch da, der darf aber im Moment nur zwei Stunden quasi am Tag kommen, weil der auch also wegen des Vorfalls jetzt gerade noch eigentlich suspendiert ist und jetzt ja quasi nur für diese zwei Stunden kommen darf.«
Laura, 1:84–87
»Ähm und der kam auch irgendwie heute Morgen viel zu spät irgendwie, obwohl er schon in der Schule war, kam so'ne Dreiviertelstunde zu spät oder so oder 40 Minuten und ähm hatte halt wohl auch geschwänzt.«
Inaya, 2:2–5
»Ähm, war wieder ein sehr sehr sehr cooler Tag. ((Lacht)) heute morgen war einfach niemand da, die sind einfach alle erst so um Viertel vor 9 gekommen. Außer ein Schüler, und der kommt freitags generell erst um 10, aber der hat den Tag verwechselt.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabelle 12: Hierarchischer Kategoriensatz zum Erleben des Erlebensgegenstandes »Traumafolgen«

»Traumafolgen« werden erlebt als …		
	Bedeutung (= Was)	Struktur (= Wie)
I	individuelle Persönlichkeitsdisposition	Abweichung von der Norm, geistige, sprachliche, emotionale und kognitive Beeinträchtigungen, daher oftmals sonderpädagogischer Förderbedarf, Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten individuell zuschreibbare Traumafolgen, geschlechtslos, Dimension Beeinträchtigung
II	Verhaltens- und Interaktionsdispositionen	sexualisiertes Verhalten, verbale, körperbliche und sexualisierte Gewalt gegen Mitschüler*innen und Lehrkräfte, aggressiv- ausagierende Unterrichts»störungen«/Verhaltensauffälligkeiten personelle Abgrenzung von Schüler*innen, stattdessen Zugehörigkeit zur Gruppe der Lehrpersonen kollektive Deutungsmuster, nicht mehr auf Ebene einzelner Schüler*innen neben Dimension von »Beeinträchtigung« nun auch migrations-, geschlechts- und generationenbedingte Traumafolgen Interaktionen führen zur emotionalen Beteiligung von Lehrkräften und Schüler*innen
III	institutionelle Exklusionsbedingungen	spezifische belastungsbedingte Verhaltensweisen ziehen Konsequenzen auf institutioneller Ebene nach sich Schulabstinenz, Sanktionierungen, Ausschluss- und Exklusionserfahrungen = Traumafolgen-Folgen

Didaktische Implikationen

Zunächst sind es Antinomien von Traumafolgen, die beim Betrachten der Erlebensvarianten in den Blick geraten. Die Studierenden beschreiben Interaktionen mit einzelnen Schüler*innen oder Gruppen bis hin zu kollektiven Systemen wie der gesamten Institution Schule. Traumafolgen sind aus fachwissenschaftlicher und traumapädagogischer Perspektive hinreichend beschrieben worden (s. 2.5). Ausgehend von den drei explizierten Kategorien I *individuelle Persönlichkeitsdisposition*, II *Verhaltens- und Interaktionsdisposition* und III *institutionelle Exklusions-*

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bedingungen werden im Folgenden didaktische Implikationen für eine traumasensible Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte formuliert.

Für Studierende, die Traumafolgen ausschließlich als *individuelle Persönlichkeitsdisposition* (Kategorie I) wahrnehmen, kann es didaktisch zunächst von Bedeutung sein, Wissen über die Zuweisung sonderpädagogischer Förderbedarfe aufzubauen und diverse disziplinäre Annäherungen an das Konstrukt »Traumatisierung« zu erarbeiten. »Die Diagnosestellungen ADHS/ADS und Autismus-Spektrum-Störung sind bekannt und im Bewusstsein der Gesellschaft verankert. Wegen partieller Überschneidungen in der Symptomatik erhalten traumatisierte Kinder manchmal eine dieser Diagnosen« (Fath, 2017, S. 421).

Mit der Vorstellung eines sequenziellen Traumatisierungsverständnisses können Traumafolgen als *Verhaltens- und Interaktionsdispositionen* anschlussfähiger werden. Didaktisch bedeutsam werden in diesen Lesarten die diversen Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht/gender, Sprache, Alter/generationale Ordnung, welche die Wahrnehmung von Traumafolgen beeinflussen. Klassische Antinomien pädagogischen Handelns (s. 3.1.2) wie Nähe und Distanz, Einzelförderung und gruppenspezifische Überlegungen können damit erklärbar werden. Da es vor allem die sexualisierten und aggressiv-ausagierenden Verhaltensweisen der Schüler*innen sind, welche die Studierenden als emotional herausfordernd beschreiben, konstatiert sich die unabdingbare Auseinandersetzung mit Inhalten Sexueller Bildung/Prävention sexualisierter Gewalt.

Für ein Erleben von »Traumafolgen« in der Kategorie III (= *institutionelle Exklusionsbedingungen*) internalisieren Studierende die Vorstellung, dass belastende Ereignisse zu Verhaltens- und Interaktionsweisen der betroffenen Schüler*innen führen, die ein Lernen und Sein im Klassenverband unmöglich erscheinen lassen. Werden die Folgen auf individueller (Kategorie I) und personeller (Kategorie II) Ebene wahrgenommen, so ergibt sich zwangsläufig auch eine Wirkung auf der institutionellen Ebene. Didaktisch bedeutsam werden das Erkennen und Reflektieren institutioneller Macht- und Hierarchiestrukturen sowie traumapädagogisch gedeutete Risiko- und Potenzialanalysen der Institution Schule. Aus einer inklusionsorientierten Haltung heraus dürfen Ausschluss- und Sanktionierungspraktiken kritisch betrachtet werden.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

9.3 Erlebensgegenstand »Umgang/Handeln«

Beschreibungskategorien und hierarchischer Kategoriensatz

Kategorie I: Beziehungsabwehr

In Kategorie I verbalisieren die Studierenden Handlungsunfähigkeit bzw. -abwehr auf Ebene der beteiligen Lehrkräfte und auf individueller Ebene. Die eigenen Abwehrmechanismen werden teilweise bewusst, teilweise nur implizit durch die in den Audiostatements enthaltenden Äußerungen lesbar. In dieser ersten Kategorie wird das Durchführen von Unterricht gegenüber der Bedürfnisorientierung der Schüler*innen priorisiert. So werden Beziehungsanfragen vonseiten der Schüler*innen durch die involvierten Lehrkräfte abgewehrt. Diese Abwehr korreliert mit rassistischen und diskriminierenden Verhaltensweisen von Lehrkräften, die von den Studierenden zwar also solche benannt, aber nicht weiter ausdifferenziert werden. Auch konflikthafte Interaktionen mit Eltern, die entgegen eigener normativer Erwartungshaltungen zu verorten sind, werden als Ausgangspunkte von beziehungsabwehrendem Verhalten beschrieben. Die Studierenden identifizieren ablehnende Verhaltensweisen als Reaktionen auf potenziell traumatisierte Schüler*innen oder inszenieren diese selbst mit.

Tabelle 13: Erleben »Umgang/Handeln« als »Beziehungsabwehr«

Audiostatements
Inaya, 1:23–39
»und dann gibt es da noch eine andere Sozialarbeiterin, die mit ihr zusammen arbeitet, die finde ich ein bisschen, ähm ((lacht)) problematisch, vielleicht. Ich habe das Gefühl, dass sie sich Mühe gibt mit den Kindern und so wie ich es verstanden habe, haben die beiden auch eine gute Partnerarbeit und sind sehr aufeinander eingespielt, aber während des Frühstücks äh, kamen ein paar Kommentare, die ich, äh, nicht so cool fand. Also ich hab das Gefühl zwischen der Lehrerin und zwischen den Schülern ist das auf einer anderen Ebene, eben weil sie auch selber nen gewissen Akzent hat und wenn sie über Sprache oder andere Sachen sprechen, wirkte das eher auf Augenhöhe und dann kamen ab und zu Kommentare von der Sozialarbeiterin, ((unschlüssig)) weil, ähm, keine Ahnung die Jungs, äh statt nein zu sagen, tsah ((Schnalzgeräusch)) gemacht haben, als Geräusch und dann hat der Junge selber erklärt, dass man äh in Bulgarien das macht, wenn man nein sagt zum Beispiel, und dann hat sie so Kommentare gemacht wie von wegen ›Ja das könnte ich ja gar nicht, ich könnte ja nie mit dem bulgarischen Mann sein, also ich find sowas ja, keine Ahnung unmöglich‹, oder ich weiß nicht genau, solche Kommentare, also die, naja.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Maria, 7:2–7
»Die Lehrer waren schon total gestresst, ich weiß gar nicht, warum. Die hatten irgendwie, die ganze Zeit haben die was anderes gemacht, haben sich gar nicht auf die Schüler konzentriert und gefühlt hat sich die Stimmung von der Lehrerin total auf die Schüler übertragen. Die Schüler waren so unruhig. Ständig wurden Schüler rausgeschickt, weil sie zu laut waren, sich nicht konzentriert haben.«
Karl, 6:6–14
»Da ist mir heute eigentlich erst zum ersten Mal aufgefallen ((leichter Ansatz eines Lachens)), dass die Lehrkräfte sehr, ja, umgangssprachlich mit den Kindern reden, sag ich mal, äh auch 'n sehr harten Ton haben äh, wenn es mal nicht so läuft äh (unverständliches Wort), wie sie sich es vorstellen ähm, sehr aggressiv, sehr lautstark, also ja, ist jetzt schwierig, das einzuordnen, ob man da von Schreien schon (spricht) oder Brüllen, aber, also ich empfand den Ton schon ziemlich hart vor allen Dingen generell vor Schülern und dann auch noch vor 'ner dritten Klasse so aus der Haut zu fahren.«

Kategorie II: Beziehungsaufbau

Zentral für die in dieser quantitativ am stärksten ausgeführten Kategorie beschriebene Erlebensvariante des Umgangs/Handelns in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen sind diverse Formate von Beziehungsaufbau. Dieser wird auf Ebene einzelner Kinder oder Gruppen von Schüler*innen beschrieben. Geschildert werden Interaktionen von den Studierenden, in denen sie Änderungen im Verhalten der beteiligten Kinder und im Umgang mit ihnen erleben. Die Zugangsweisen sind unterschiedlich, wenngleich es übergreifende, parallel ablaufende Muster gibt, die übergeneralisiert dargestellt werden können. Zunächst wird Beziehungsaufbau als Prozess beschrieben, der gemeinsame Zeit und ritualisierte Abläufe benötigt. Oftmals sind es Räume außerhalb von Unterricht, die Beziehungsgestaltung überhaupt möglich machen. Dies können schulinterne, außerunterrichtliche Orte sein wie Pausenzeiten, Projektarbeiten, Flurgespräche, Hort, Schulstation, wie auch außerschulische Orte wie Kino, Schwimmbad, Klassenfahrt. Hier besteht der qualitativ bedeutsamste Unterschied zur ersten Kategorie, in der die idealtypische Durchführung von Unterricht priorisiert wird. Gemeinsam ist den überwiegend geschilderten Situationen zudem, dass es didaktisierte Inhalte sind, die einen triadischen Raum für Gespräche eröffnen. So werden beispielsweise Backen oder gemeinsame Kochaktivitäten, Vorlesen aus Büchern, gemeinsames Arbeiten in einer Holzwerkstatt oder gemeinsames Nähen beschrieben, in denen Beziehungsaufbau

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

etabliert werden kann. Vertrauensaufbau findet dabei oft in Einzelsettings im Sprechen über (gemeinsame) familiäre Hintergründe statt. Das Wissen über die Hintergründe und Geschichten der Kinder führt zu einem überwiegend verstehenden Zugang der Studierenden. Dieser unterstützt dann auch in späteren geschilderten Unterrichtssituationen, Verständnis für die Schüler*innen und deren subjektlogischen Gründe aufzubringen.

Tabelle 14: Erleben »Umgang/Handeln« als »Beziehungsaufbau«

Audiostatements
Laura, 2:30–39
»Also ich habe mich mit einer, mit der Kleinen, die so, da hatte ich dir letzte Woche schon von ihr erzählt ähm, die immer so sehr leise spricht und so und sehr zurückhaltend ist, bin ich echt so viel ins Gespräch gekommen und sie hat mir auch so ganz viel über ihre Familie erzählt und wo sie schon überall gewohnt haben und die sind halt wohl so ziemlich früh geflüchtet, als sie noch sehr klein war, ähm woran sie sich auch gar nicht mehr so unbedingt gut erinnert? Ähm aber trotz-, genau. Und das war einfach echt interessant so mit ihr mal sich so'n bisschen mehr zu unterhalten, weil sie auch so viel mehr aufblüht irgendwie, wenn man sich halt so zu zweit unterhält als so im Klassenkontext und ähm genau.«
Inaya, 1:8–23
»äh dann haben wir am Ende nach den Prüfungen noch mal alle gemeinsam zusammen gefrühstückt. Das ist eigentlich auch ganz cool geregelt, da gehen ein paar Kinder los, Kinder ((lacht)) die sind ja 15, 16 Jahre alt, gehen paar von den Schülern los und bringen den Pfand weg und holen davon Käse, Marmelade und alles mögliche und dann äh, wird das Brot aus der Schulbäckerei mit gegessen. Und das haben die so als gemeinsames Ritual jeden Freitag obwohl jetzt grade ähm, die Hälfte der Klasse im Ramadan ist, sind trotzdem mit Teil von dem Ritual, nur irgendwie auf eine andere Art. Ähm, die Lehrerin selbst hat auch Migrationshintergrung und wha, a ((unverständlich) hat einen sehr respektvolles, entspanntes Verhalten den Kindern gegenüber. Ähm, ich hab das Gefühl, die mögen sie auch, also dass es so ein gegenseitiges, gegenseitiges Vertrauen auf jeden Fall da, und das schon seit sieben Jahren. Seit sieben Jahren ist sie an der Schule und hat jede Klasse, sie hat immer die Willkommensklassen und sie meinte, dass das auch meistens die, dass das immer die größten Klassen sind, also mit den meisten Schülern. Und das macht ihr auch mega Spaß. Also sie wirkt sehr kompetent und sehr cool.«
Yasmin, 5:3–14
»Der hat gefragt, ob wir auch was zusammen machen wollen und generell wurde mir gesagt, dass es schön wäre, wenn die zwei sich anfreunden, weil [anonymisiert] halt noch keine Freunde hat in der Wohngruppe und die zwei würden wohl ganz gut zusammenpassen, ähm ja. Und das war super schön. Wir waren in [anonymisiert] und äh hatten total viel Spaß und hatten sogar irgendwie Geld zum Ausgeben, wo wir was essen konnten und die haben's sehr, sehr genossen beide. Es war auch echt angenehm. Also manchmal, na ja ich war halt auch diese Einzelsituationen gewohnt, (war's) dann doch äh schwierig, beiden genauso

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

viel äh Aufmerksamkeit zu geben, wie wenn man in der Einzelbetreuung ist. Ich hab dann relativ schnell gemerkt, das ist nicht möglich, aber hab geguckt, dass es sich so'n bisschen abwechselt, und ja. Es war sehr schön, aber auch ja, sehr spannend so wie die im Umgang miteinander sind.«

Kategorie III: Kooperation

Kategorie III kann als komplexe Weiterführung der Kategorie II verstanden werden, da ein mit spezifischen didaktischen Mitteln gestalteter Beziehungsaufbau als kooperative Aufgabe verstanden wird. Der Umgang mit potenziell traumatisierten Schüler*innen zeichnet sich als Erweiterung von Kategorie I und II nicht nur als etwas aus, das abgelehnt oder intendiert werden, sondern multiprofessionell ausgestaltet sein kann. Die Studierenden erleben den Umgang in dieser Kategorie nicht als Einzelkämpfer*innen, sondern als Angehörige einer Gruppe, in der ein Nachdenken über aktuelle oder zukünftige Begegnungen in der Begleitung mit potenziell traumatisierten Schüler*innen möglich werden kann. Kooperation wird mit persönlicher Entlastung assoziiert und in den Formaten Seminarkontext, Supervision, Gespräche mit Lehrkräften, Erzieher*innen, Sonderpädagog*innen, Kommiliton*innen und in Gesprächen in multiprofessionellen Teams erlebt. Physische Räume für den Austausch mit Kolleg*innen sind dafür nicht die unterrichtlichen, sondern beispielsweise die der Schulstation, der Seminarraum im Universitätsgebäude, die U-Bahn, Räume einer Fachtagung oder die eines externen Trägers. In diesen Gesprächen wird sich über Erfahrungen ausgetauscht, Anlässe für Selbstreflexionen, Fallreflexionen und Gelingensfaktoren für aktiven Beziehungsaufbau zu den Schüler*innen werden initiiert. Als Voraussetzungen für einen solchen Austausch werden Fehlerfreundlichkeit und Beständigkeit benannt.

Tabelle 15: Erleben »Umgang/Handeln« als »Kooperation«

Audiostatements
Laura, 1:23–27
»Und ähm (ich) find's ziemlich cool auch die Organisation da jetzt an der Schule, weil die Sozialarbeiter dort halt haben ja das eigen-, 'n eigenes Zimmer auch und das ist halt auf meiner Etage. Deshalb bin ich schon gleich mit denen so in Kontakt gekommen und ähm konnte halt. Ja, die, die sind total nett und offen und meinten auch, dass ich jederzeit da hin kommen kann.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Yasmin, 1:28–32
»Äh es war spannend, aber sehr, sehr schön und auch das, ähm was Frau [anonymisiert] über das Team erzählt hat, macht mich wahnsinnig glücklich. Äh das ist 'n ganz multiprofessionelles Team und ähm ja. Sie meinte, alle sind sehr humorvoll und auch sehr fehlerfreundlich und es gibt dauernd Supervisionen und Fallbesprechungen und (all das)«
Maria, 5:1–8
»Ich war gerade in der Supervision und mir hat die richtig Spaß gemacht. Also ähm die, die das betreut hat, wirkte sehr ähm professionell. Also sie hat so 'ne richtig vertrauenswürdige Atmosphäre vermittelt, (weshalb) man sich ihr auch irgendwie gerne anvertraut und die Gruppe war richtig gut drauf, haben alle mitgemacht. Und sie hat es, also ich hatte das Gefühl, dass sie uns auch ähm echt gute Hinweise und Tipps und also einfach für die Zukunft, dass es ich auf jeden Fall gelohnt hat, das mal zu machen. Natürlich würde man sich wünschen, wenn man das irgendwie öfter hätte.«

Kategorie IV: spezifische Wissensaneignung

Über den Austausch mit Kolleg*innen hinaus (Kategorie III) ist eine spezifische Wissensaneignung zu kennzeichnen, die zunächst die Existenz eines traumaspezifischen Wissens anerkennt. Die Wissensaneignung wird überwiegend als ein individueller Prozess verstanden, der beispielsweise über die Lektüre ausgewählter Literatur beschritten wird. Ausgangspunkt für das eigene Fort- und Weiterbilden sind Beziehungsanfragen und Beobachtungen aus der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen (Kategorie II) sowie Gespräche und Reflexionsanlässe aus Gesprächen mit Kolleg*innen (Kategorie III). Die Studierenden nutzen in dieser Kategorie zentrale theoretische Konstrukte, um die Inhalte fachlich zu beschreiben. Neben der Lektüre von Literatur und dem Besuch von Fachtagungen sind es vor allem digitale Angebote wie Podcasts, Radiobeiträge und Filme, die für eine Wissensaneignung genutzt werden.

Tabelle 16: Erleben »Umgang/Handeln« als »spezifische Wissensaneignung«

Audiostatements
Inaya, 4:12–18
»Also es ist wahnsinnig beängstigend wie viele Kinder und Jugendliche wahrscheinlich in solchen Räumen landen, und dann durch so'n Grooming-Annäherungsprozess es dann zu irgendwelchen (3) Dingen kommt,

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

die das ganze Leben verändern können. Also das fande ich heute ähm, unvorhersehbar (3) wie soll ich sagen, unvorhersehbar belastend, auf eine Art. ich werde mich auf jeden Fall noch weiter darüber informieren, weil mich das ziemlich geschockt hat, dass es solche Ausmaße hat.«

Johannes, 1:2–35

»Ich war grad joggen, deswegen bin ich vielleicht (noch) ein wenig außer Atem, hab aber dabei äh den Podcast gehört, den du uns empfohlen hast und äh da die zweite Folge ähm mit der Übertragung und Gegenübertragung und das hattest du ja auch mit einer Folie in der Sitzung am Samstag angesprochen und ((zieht die Nase hoch)) äh ich hab auch schonmal so davon gehört und find's aber wirklich super spannend und das ist auch so das, was ich dir eigentlich mitteilen wollte, weil ich dann nach den 20 Minuten noch (während des Joggens) lange darüber nachgedacht hab, wie das ist. Also ich hab das, wenn ich das richtig verstanden hab, ist sozusagen der Patient oder sagen wir der Schüler ähm derjenige, der sozusagen überträgt und ich nenn mich jetzt einfach mal Pädagoge, bei mir automatisch eine ähm Gegenübertragung stattfindet und was nun in dem Podcast gesagt wird, ist, dass sozusagen, dass das was ganz Natürliches ist und man sich dem auch nicht äh ähm widersetzen kann. Das hast du ja auch gesagt in der Sitzung. Äh und die sagen halt noch zusätzlich, dass man sozusagen diese Gegenübertragung in der professionellen Beziehung wie es eben da Psychotherapeut und Patient ist, dass man die Gegenübertragung nicht agieren lassen darf und ähm sprich: Man kann oder sollte sie, also in dem Podcast wird gesagt, man sollte sie thematisieren und äh sie aber nicht agieren lassen. Also die, die Gegenübertragung ((kommt kurz ins Stottern auf der Suche nach der richtigen Formulierung)) sind ja Gefühle, die in einem erweckt werden, die man dann nicht rauslassen sollte, aber in Form einer Therapie dann schon thematisieren sollte. Ja und ich hab mir einfach nur überlegt, dass das ähm ja durchaus gar nicht so einfach ist. Ähm nicht das Nicht-agieren-Lassen, sondern das Thematisieren, weil natürlich ist die Beziehung von Pädagoge äh ((zieht die Nase hoch)) zu Schüler hm keine äh, keine Therapie ja und genau. Da hab ich mir einfach Gedanken drüber gemacht, wie man sozusagen, weil ich glaub, das ist einfach, erstmal betrifft das jede, jede einzelne ähm Beziehungskonstellation und wenn man jetzt drum weiß, kann man, also werd ich mich auf jeden Fall auch weiter dem stellen und beobachten, wie das so in mir vorkommt und äh genau. Aber einfach sozusagen, wenn man mit 'ner starken Aggression konfrontiert wird oder so, dass man ähm eben nicht selbst agiert oder ich meine jetzt nicht dann zu (unverständlich), natürlich nicht, aber äh ich hoffe, dass du weißt eben, dass man lernt professionell damit umzugehen und eben diese Gegenübertragung nicht agieren lässt.«

Simone, 2:23–30

»also wobei ich's immer noch sehr spannend finde, hier zu sein und das zu sehen ähm und äh auch äh sehr viel zu berichten habe auch von äh Mittwoch (haben die mich ja) auch komplett eben äh bei diesen, bei dieser Fachtagung war und äh da gibt's‚ne Menge zu berichten äh von Konzepten, die mir so selber, also die ich selber nicht so auf'm Schirm hatte, das äh wo Eltern dann eben auch nochmal Hilfe holen können für ihre Kinder äh und da werd ich äh sicherlich auch noch so Einiges vorstellen.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tabelle 17: Hierarchischer Kategoriensatz zum Erleben des Erlebensgegenstandes »Umgang/Handeln«

»Umgang/Handeln« wird erlebt als …		
	Bedeutung (= Was)	Struktur (= Wie)
I	Beziehungsabwehr	Ablehnen der Beziehungsanfragen von Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern – destruktive Gefühlslagen, Überforderung, Hilflosigkeit = Arbeit mit potenziell traumatisierten Schüler*innen führt zu Überforderung und Hilflosigkeit auf allen Ebenen
II	Beziehungsangebote	spezifische Formate von Beziehungsaufbau; außerunterrichtliche und außerschulische Orte als beziehungsstärkend und Zugänge schaffend; Verlässlichkeit und Kontinuität als Voraussetzung für Beziehungsaufbau + sich selbst als Teil des Umgangs wahrnehmend, Veränderlichkeit des Prozesses beobachtend; Beziehung als etwas, das durch einen selbst und äußere Faktoren gestaltet und begünstigt werden kann
III	Kooperation	den Beziehungsaufbau unterstützend und eigene Gefühle entlastend durch Zusammenarbeit mit weiteren Fachkräften, Beratungsstellen, Kooperationen = Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen als Team mit stärkenden Bedingungen und unterstützenden Strukturen
IV	spezifische Wissensaneignung	Begleitung erfordert spezifisches Wissen, welches selbst- und Fremdverstehen unterstützt, ermächtigt, Handlungsoptionen möglich macht + Verweis auf theoretische Bezugssysteme, Wissensdimensionen, Wissensaneignung

Didaktische Implikationen

Der Erlebensgegenstand »Umgang/Handeln« nimmt explizit pädagogische Interaktionen zwischen den Studierenden und Schüler*innen/Kolleg*innen in den Blick. Ein Nachdenken über hochschuldidaktische Konsequenzen für das Etablieren von Reflexionsräumen für das Betrachten eben jener Interaktionen ist besonders lohnenswert. Für die Studierenden, die sich in Kategorie I (Beziehungsabwehr) einordnen lassen, darf zunächst die Wahrnehmung eigener Gefühle wie Angst, Hilflosigkeit und Überforderung im Zentrum der Auseinandersetzung stehen. Über die Vermittlung

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

von Wissen zu Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen in der Arbeit mit hochbelasteten Menschen kann ein psychoedukatives Verstehen der eigenen Gefühle angeregt werden. Weitere Inhalte können bereits für Studierende mit Vorstellungen der Kategorie I in der aktiven Auseinandersetzung mit eigenen Grenzen liegen. Dies umfasst das Wahrnehmen körperlicher und mentaler Stressreaktionen, wie auch die Erarbeitung eines präventiven Stress- und Konfliktmanagements. Für Studierende, die Beziehungsanfragen vonseiten der Schüler*innen wahrnehmen und beantworten möchten, kann die Erarbeitung traumasensibler Potenziale von außerschulischen und außerunterrichtlichen Bildungsangeboten diskutiert werden.

> »Bildende Erfahrungen in der Schule sind in den differenten Erfahrungsräumen zu verorten, indem traumatisierte Kinder und Jugendliche in den Kreislauf der Sozialität und Verbindungen eintreten können und Orte des Sprechens finden können, um so in die gemeinsam geteilte Lebenswelt (wieder) einzutreten und einen Platz zu bekommen – durch materielle Bildungsangebote der kulturellen Lebenswelt [...] ebenso wie über die dialogische Dimension bildender Resonanz« (Jäckle, 2017, S. 441).

Die eigens wahrgenommenen Interaktionen oder das Fantasieren über potenzielle Beziehungsanfragen können ein Aufstellen traumasensibler Kriterien für eine aktive Beziehungsgestaltung bedingen. Dies bedeutet auch, Formate der Zusammenarbeit, in Einzel- oder Gruppensettings begründen zu können.

> »In der Gruppe erleben sich die Kinder im Verbund und merken, dass sie wichtig sind; sie erfahren, dass es gut ist, die Aufmerksamkeit im Miteinander auf eine gemeinsame Aufgabe zu richten. Zugleich werden in der Gruppe wesentliche soziale Kompetenzen gefördert. Im Eins-zu-Eins-Kontakt dagegen erlebt sich das Kind vor allem als autonome Einzelperson. Beides ist wichtig und als gleichbedeutend zu betrachten« (Fath, 2017, S. 424).

Neben allgemeineren inklusiven und pädagogischen Aspekten können auch fachdidaktische und fachspezifische Überlegungen einfließen, die wie in Kategorie II erläutert triadische Räume entstehen lassen (s. 2.6). Soweit das Wahrnehmen eigener ablehnender Gefühle bei Beziehungsanfragen wie auch eine Reflexion gelingender Beziehungsgestaltungsprozesse etabliert sind, kann das bewusste Schaffen von Kooperationen und Netzwerken angesto-

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ßen werden (Kategorie III). Fath (2017) verweist darauf, dass das Bilden von Netzwerken aller an der Entwicklung von Kindern beteiligen Fachkräften die Ausbildung einer traumapädagogischen Grundhaltung befördert. Diese sollten sich durch Reflexionsräume auszeichnen, in denen fallverstehend und supervisorisch auf den eigenen Umgang/Handeln geblickt werden kann. Unter Erwerb und Hinzunahme explizit traumapädagogischer und psychoanalytischer Theorie (Kategorie IV) können Handlungsentscheidungen fachwissenschaftlich eingebunden und legitimiert werden.

9.4 Erlebensgegenstand »Emotionen«

Beschreibungskategorien und hierarchischer Kategoriensatz

Der Einfluss von Emotionen in der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« ist neben der Klärung der theoretischen Grundlagen (s. 2.5.2) wie auch im Erlebensgegenstand »Umgang/Handeln« sichtbar geworden.

Kategorie I: unklar

Die am wenigsten komplexe Kategorie zeichnet sich durch ungenaue Aussagen der Studierenden über das eigene emotionale Erleben aus. Neben ambivalenten Aussagen sind es Verneinungen, Relativierungen und versteckte Hinweise auf Gefühlslagen, die eine emotionale Betroffenheit intendieren, aber nicht ausführen.

Tabelle 18: Erleben »Emotionen« als »unklar«

Audiostatements
Nele, 4:2–11
»Also ja, ich fühl mich nach wie vor gut, auch wenn man natürlich also diese Geschichten so ja jetzt nicht, also ich kann deswegen abends gut einschlafen und so, aber man ertappt sich selbst oder ich ertapp mich immer selber mal dabei, dass mir das schon so zwischendurch im Alltag dann mal so ja irgendwie im Kopf rumschwirrt oder so, aber nicht besonders belastend. Ich glaube, also mir ist schon klar, dass das eigentlich nichts damit zu tun hat, aber ich glaube, es würde mich mehr belasten, wenn ich das Gefühl hätte, dass jetzt 'n Schüler aktiv leidet. Also das soll das jetzt natürlich nicht schönreden, aber ähm ja wenn man nach außen hin irgendwie so'n leidenderen Eindruck hätte, als so wie's jetzt da halt stattfindet hm.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Johannes, 5:11–17
»ähm ja und umso mehr erfährt man ja auch so'n bisschen die Hintergründe und Geschichten der Kinder und ja umso mehr ist man dann auch emotional eingebunden. Also äh (es ist) einfach so, aber nichtsdestotrotz. Also ich freu mich jetzt, dass ((hörbares Prusten)) das Jahr sozusagen zu Ende geht und irgendwie brauch ich auch mal jetzt die Woche Weihnachtsferien sozusagen und da freu ich mich jetzt. Also mir geht's wieder gut definitiv und äh kein Grund zur Sorge.«
Laura, 3:23–27
»hm hatte aber auch irgendwie so, (wie so'ne) komische Situation mit einem Schüler, der irgendwie gar kein Wort mit mir geredet hat und so'n bisschen frech war irgendwie. Fand ich auch so'n bisschen schwierig. Ähm aber jetzt, w- ((gähnt)), (Tschuldigung) ((leichter Ansatz eines Lachens)). Ähm aber jetzt auch nicht unbedingt was, worüber ich reden will.«

Kategorie II: destruktiv

In Kategorie II werden die gefühlten Emotionen vonseiten der Studierenden verbalisierbar. Es kann beschrieben werden, inwiefern die beobachteten Szenen und Interaktionen mit Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern zu Gefühlen und Stimmungslagen wie Traurigkeit, Angst, Ärger, Schmerz und Genervtheit führen. Das Wissen um die Lebenslagen der begleiteten Schüler*innen wird als unerwartet und sehr belastend beschrieben. Institutionelle Rahmenbedingungen werden als die Belastungen verstärkend und zusätzlich verletzend ausformuliert. Der zukünftige Beruf als Grundschullehrkraft wird als beängstigend beschrieben, die Fähigkeit, gesund im Beruf agieren zu können, infrage gestellt. Diese als »destruktive«, wenig empowernde Gefühlslagen beschriebene Zustände führen auch zu körperlich wahrnehmbaren Beschwerden, was ein Nachdenken über die eigenen Grenzen anregt.

Tabelle 19: Erleben »Emotionen« als »destruktiv«

Audiostatements
Laura, 5:70–75
»Das hab ich so gemerkt, dass mir das Thema halt einfach irgendwie manchmal nicht so guttut, ähm weil's mir, weil ich mich halt, weil's mir so'n bisschen leid, (weil), also was heißt leidtut, aber ich fühl mich halt einfach nicht so, so gut sozusagen ausgebildet in der Hinsicht auch, dass ich jetzt mit den Kindern da so viel machen kann, also so'n bisschen schwierig.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Johannes, 5:1–7
»Ähm ja nachdem letzte Woche irgendwie, das hatte ich ja auch kurz gesagt ähm, mir es nach der Schule irgendwie nicht so gut ging, deswegen bin ich auch leider nicht zum Seminar gekommen, weil irgendwie war ich total niedergeschlagen einfach so. Hab auch, der Fallbericht kommt dann noch und ach weiß nicht, manchmal ist man halt doch dann sensibel irgendwie für das Äußere, was halt da an so 'ner Schule auf einen einprasselt und so und genau. Irgendwie, ich konnte letzte Woche einfach nicht so gut damit umgehen.«
Simone, 3:39–45
»Ich bin jetzt so platt, dass ich eigentlich auch mit meinem Mann gar nicht reden möchte, äh auch nicht darüber und ähm ja das ist irgendwie auch komisch, weil so Arbeit sollte einem ja doch eher auch ‚n bisschen was Positives zugeben. Also ich äh werde auch morgen erzählen, wie ich versuche, jetzt demnächst äh das ‚n bisschen anders zu handhaben, um da einfach für mich ‚n bisschen Positiveres reinzubringen ähm, weil sonst äh wird es für mich die nächsten sieben Wochen dann auch ‚n bisschen schwierig.«

Kategorie III: goldene Fantasien

Eine Erweiterung der in Kategorie II beschriebenen Emotionen und Stimmungslagen ist in Kategorie III zu benennen, da die hier geäußerten Gefühlszustände einen stark antreibenden und ermächtigenden Charakter aufweisen. Interaktionen und Beziehungen zu Schüler*innen werden als sehr positiv, fast schon romantisierend beschrieben. Die Schüler*innen werden in einigen Audiostatements für eigene emotionale und körperliche Bedürfnisse funktionalisiert. Die Studierenden beschreiben eigene Ängste vor dem Ende der Beziehungen und den Trennungserfahrungen zu den Kindern. In Kategorie III werden eigene Gefühlslagen weniger an theoretische Diskurse angebunden, vielmehr wird auf ein »Bauchgefühl« verwiesen.

Tabelle 20: Erleben »Emotionen« als »goldene Fantasien«

Audiostatements
Nele, 6:33–37
»Ja ansonsten geht's mir aber trotzdem gut. Ich fühl mich nach wie vor wohl dort, auch wenn sich das vielleicht komisch anhört ((lacht kurz)), ich weiß nicht. Aber nee, also ich geh total gerne da hin. Es ist immer ja mit 'nen Highlight irgendwie so, einfach da hin zu gehen und äh die wiederzusehen und ja. Ich freu mich auf nächste Woche.«

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Jacky, 7:6–7
»Ich hatte heute einen sehr netten Tag in der Schule. Wir waren im Kino und der Autist, der nimmt sich meiner immer mehr an. Das ist ist total niedlich. (Er) läuft neben mir, wollte neben mir sitzen, seinen Kopf auf meine Schulter legen während des Filmes und so weiter. Das war war echt schön.«
Yasmin, 7:141–150
»Äh das war total schön und das, also das hat mich auch sehr gerührt und da habe ich auch wieder gemerkt, dass ich das tatsächlich brauche, so traurig das ist und ich weiß auch, dass es ein bisschen traurig ist, aber ich brauche es, dass die Jungen mir sagen: Hey, das hat mir Spaß gemacht. Oder ähm dass die, wie das auch in dem Seminar war, dass die mir gesagt haben: Boah, da hat der Junge 'ne Verbindung zu dir aufgebaut, also das hast du gut gemacht, weil ich glaube, ich selbst viel zu streng mit mir bin oder mir nicht so gut auf die Schulter klopfen kann äh und nicht sehe, was ich alles Schönes, Tolles vielleicht geleistet habe. Ähm und das ist mir heute nochmal vor Augen geführt worden von den anderen.«

Kategorie IV: produktiv

In Kategorie IV werden die geäußerten Emotionen und Stimmungslagen mit selbstreflexiven Überlegungen zusammen ausgedrückt. Dadurch gelingt es den Studierenden, die Beziehungen zu den Schüler*innen als Prozess zu verstehen, der von ihnen selbst aktiv gestaltet werden kann. Qualitative Unterschiede zu den ersten drei Kategorien bestehen demnach in einer kognitiven Transferleistung der zugrunde liegenden wahrgenommenen Emotionen. Auch in dieser Kategorie werden vermeintlich destruktive Gefühlslagen wie Angst und Trauer registriert, aber als innere Spannungszustände vor dem Hintergrund des Wissens um die Belastungen der Schüler*innen ausgehalten. Studierende verstehen sich hier selbst als Lernende in einem Professionalisierungsprozess. Damit ist es ihnen auch möglich, verletzliche Anteile anzuerkennen und diesen mit geeigneten Strategien zu begegnen. Eigene Grenzen werden erkannt bzw. entwickelt und tragen zu einem erweiterten Rollenverständnis bei.

Tabelle 21: Erleben »Emotionen« als »produktiv«

Audiostatements
Olga, 3:10–20
»Das war eigentlich sehr schön, das zu beobachten, dass sie langsam doch sich auf das Spiel konzentrierte und uns beobachtet hat. Also wir haben ihre Aufmerksamkeit doch mal gehabt und dann hat sie erstmal an

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

gefangen, zu lächeln und dann hat sie angefangen, zu lachen, dann hat sie angefangen, so kurze Sätze reinzurufen bei dem Raten und zum Schluss hat sie tatsächlich auch einmal mitgemacht und einen Satz gezeigt. Also sie ist aufgetaut äh in dieser, während dieses Spiels und das war schön. Das war irgendwie ein schönes Gefühl, dass sie da zum Schluss doch mitgespielt hat, obwohl sie am Anfang wirklich sehr abweisend war und auf Ansprache auch gar nicht reagiert hat. Äh und das war ein schöner Moment, ne? Zu sehen, dass sie sich dann doch beteiligt und dabei ist und dann auch sogar lacht. Ähm von daher geht es mir auch gut.«
Laura, 1:111–119
»Also ich lass das einfach gerade so zu und find das auch ähm einfach voll interessant irgendwie, mich da halt so selber so'n bisschen zu beobachten, ähm hab mich aber auch schon vielen, vielen Leuten aus dem Kollegium vorgestellt heute, immer wenn ich jetzt an jemandem vorbeigegangen bin und so, hab auch die Schulleiterin getroffen ähm genau. Und jetzt muss ich das erstmal alles so'n bisschen sacken lassen, find ich aber gerade voll gut. Ich merke gerade jetzt, wo ich so darüber rede, ähm dass sich das so voll löst so der Knoten im Kopf, den ich irgendwie gerade danach hatte und ähm genau, (wird) ja, bin gespannt.«
Yasmin,7:68–80
»und 'ne Stunde bevor ich gehe, (kommt das): Ja, das hast du ja versprochen, dass wir das machen. Ich so: Ja, das habe ich nicht versprochen. Das war, ne? Wir haben Ideen gesammelt etc. ähm ja. Das äh ›Ich bin in 'ner Stunde weg, ne?, das werden wir nicht mehr machen.‹ ›Ja, und wann machen wir das dann?‹. Also so, ((hörbares Ausatmen)) ich hab 'n richtig schlechtes Gewissen bekommen ähm von, von [anonymisiert] und [anonymisiert], weil da irgendwie dann nochmal so viel ((hörbares Ausatmen)) keine Ahnung, ich kann das nicht so gut in, in Worte fassen, aber das (kommt) auf jeden Fall 'ne wahnsinnige Schwere, hat das nochmal bei mir gelassen. Ähm und das hängt bestimmt damit zusammen, dass ich mich auch verantwortlich oder schnell Verantwortung für die Jungen übernommen hab oder so gefühlte Verantwortung ähm, aber ich bin mir auch ganz sicher, dass sie was auf mich übertragen haben, weil also, ich hab ja auch natürlich 'n bisschen was gelesen, äh bevor, also so was so Trennung sozusagen in, in diesem, diesem Kontext bedeutet ähm ja.«

Tabelle 22: Hierarchischer Kategoriensatz zum Erleben des Erlebensgegenstands »Emotionen«

»Emotionen« werden erlebt als …		
	Bedeutung (= Was)	Struktur (= Wie)
I	unklar	keine Worte finden können für die eigenen Emotionen, Situationen schwer einschätzen können – eigene Gefühle verweigernd, abwehrend

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

II	destruktiv	klares Benennen destruktiver Gefühle: Wut, Angst, Enttäuschung, Trauer Infragestellen des Berufsbildes; Abwehr der Beziehungsanfragen von Kindern, Kolleg*innen, Eltern und Personen aus privatem Umfeld – Überforderung und Hilflosigkeit im Zentrum – handlungsunfähig
III	goldene Fantasien	Funktionalisierung und Übergeneralisierung der Kinder für eigene Bedürfnisbefriedigung – überwältigende, weiterhin abzuwehrende Gefühlslagen
IV	produktiv	Aushalten der Ambivalenz eigener Gefühle führt zur reflexiven Auseinandersetzung; Handlungsfähigkeit, Entwicklungsfähigkeit + eigene Emotionen als Motor für Selbstermächtigung, Partizipation und Professionalisierung

Didaktische Implikationen

Hochschuldidaktische Konsequenzen für die Unterstützung von Studierenden in Professionalisierungsprozessen der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen liegen erneut im Etablieren, Einüben und Formulieren der Spürfähigkeit für das eigene emotionale Erleben. Studierende, die in Kategorie I verortet werden können, sollten in geeigneten Räumen darin unterstützt werden, eigene Gefühle zu benennen. Anschließend können auch der Umgang mit den Gefühlen anderer sowie mentalisierende Strategien thematisiert werden. Darin inkludiert ist auch das Wahrnehmen von Belastungsreaktionen und das Erlernen von individuellen Selbstfürsorgestrategien. Weiter können eigene Rollenverständnisse und Vorannahmen Ausgangspunkt eines Nachdenkens über die persönlichen und beruflichen Grenzen werden. Hier können Überlegungen aus den bereits ausformulierten Erlebensgegenständen anschließen, die den Aufbau von Netzwerken und Kooperationen stärken, um die Auseinandersetzung mit Emotionen kollegial zu besprechen. Besonderen Schwerpunkt erhalten auch Ausbildungskontexte wie Begleitung durch Mentor*innen, Dozierende oder Fachseminarleitungen, die Berufswahlmotive und Professionsängste in den Blick nehmen und eine Auseinandersetzung initiieren und rahmen können. Das Aufklären über einen gesundheitsförderlichen und präventiven Umgang in herausfordernden beruflichen Phasen und Kontexten darf in hochschulischen Professionalisierungskontexten übergreifend und fachunspezifisch Thematisierung finden.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

9.5 Erlebensgegenstand »Rollenverständnisse«

Beschreibungskategorien und hierarchischer Kategoriensatz

Der Erlebensgegenstand »Rollenverständnisse« zeichnet sich durch ein Kontinuum an diversen Rollendiffusionen aus und weist unterschiedliche zugrunde liegende Identifikationsanteile auf. Aktuelle Themen der eigenen Lebenswelt prägen die jeweiligen Beschreibungskategorien.

Kategorie I: private Rolle

Studierende der ersten Kategorie erleben die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen aus einer privaten Rolle heraus. Die eigene Lebenswelt wird denen der Kinder gegenübergestellt, was häufig zu Abwehrmechanismen führt, die mit den als belastend erlebten Lebensumstände begründet werden. Studierende formulieren, dass ihnen der Kontakt zu den Schüler*innen persönlich zu nahe geht und sie sich aus der ihnen zugewiesenen Rolle hinausziehen möchten. Private Kontakte wie Freund*innen, Partner*innen, Eltern und Geschwister dienen als Gesprächspersonen für einen »semiprofessionellen« Austausch. In der Rolle als Eltern werden die eigenen Kinder mit denen an den Schulen verglichen, solche Vergleichsprozesse finden auch entlang ähnlicher biografischer Erfahrungen statt. In dieser privaten Rolle werden eigene Verletzungen benannt und individuelle Schutz- und Risikofaktoren formuliert.

Tabelle 23: Erleben »Rollenverständnisse« als »private Rolle«

Audiostatements
Inaya, 2:53–57
»Und dann habe ich ihr auch von meinen Eltern erzählt, dass meine Oma und Opa beide gesagt haben, meine Mutter soll nur einen Deutschen heiraten, mein Vater eine Nigerianerin und dass die beiden sich dann gefunden haben. Und dass glaub ich fand sie ganz äh, ganz witzig.«
Jacky, 4:22–31
»Ich hab ähm gerade mit meinem Kind sehr viel zu tun, was sehr schwierig ist gerade, sehr viel weint ähm, wenn ich's in der Kita morgens abgebe und das beschäftigt mich ganz viel. Ich hab heute morgen quasi, sie musste richtig von mir losgerissen werden, damit ich überhaupt gehen kann und das bricht mir jetzt ‚n bisschen das Herz und das tut mir sehr weh und sehr leid und ich weiß nicht, wie ich damit umgehen soll und

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

ähm ja das ist so das, was sich so'n bisschen durch'n Tag zieht, auch weil sie sehr klettig ist, sehr anhänglich. Ich darf sie abends nicht ähm, ich darf nicht aus'm Zimmer gehen, wenn sie ins Bett geht und so weiter ähm. Könnt ich jetzt noch ewig ausführen, will ich nicht jetzt an dieser Stelle, sprengt den Rahmen«
Yasmin, 2:24–30
»und das hat mich total an meinen kleinen Bruder erinnert und das fand ich irgendwie total schön ((lacht)) äh und (dann war ich auch) so'n bisschen beruhigt, weil man ja doch mit einem bestimmten Bild reingeht von Personen, die ähm, ja, sexuell grenzverletzendes Verhalten gezeigt haben, also auch, wenn's Kinder sind, aber irgendwie bringt man ja so sein Täter*innenprofil oder Täterprofil in dem Moment, ja dann, also das dann irgendwie Kindern überzustülpen, finde ich schon schwierig.«

Kategorie II: berufliche Rolle

Die Kategorie II beschreibt den qualitativen Unterschied zur Kategorie I, indem abseits von der Rolle als Privatperson die Rolle als Grundschullehrkraft für sich selbst gewählt wird. Diese Positionierung wird in herausfordernden, von Zweifel begleiteten Interaktionen gewählt und tritt nur bei zwei Studierenden auf.

Tabelle 24: Erleben »Rollenverständnisse« als »berufliche Rolle«

Audiostatements
Yasmin[70], 1:65–77
»Es gab einen etwas unangenehmen Moment äh oder für mich war's unangenehm, weil, (wo dann) Frau [anonymisiert] meinte: Ja, ähm dass die so viele Praktikant*innen haben und dass äh viele, die in ihrem letzten Praktika, äh Praktikum sind, auch dann da bleiben, aber das käme für mich äh, weil ich ja Lehrkraft bin äh oder in, in die äh Lehrer*innenrichtung gehe, ja nicht infrage und ähm ja. Irgendwie hab ich mich da so wieder gefühlt wie so'ne Fachidiotin ((leichter Ansatz eines Lachens)), äh die Lehrerin (jetzt), die jetzt irgendwie, na ja, äh so tut, als würde sie oder irgendwie versucht, pädagogisch da rein also in diese Pädagogikwelt reinzuschnuppern, von der ich so wenig Ahnung habe oder (irgendwie was mir so), ähm ja. Es ist ein ganz sensibles Feld ähm bei mir, weil's mir auch so, ((hörbares Ausatmen)) zu Herzen geht, dass ich da so wenig Einblick drin hab und ich deshalb auch dieses Modul genieße und auch dieses Praktikum.«
Olga, 4:16–25

70 Yasmin führt das Studienprojekt in einer Wohngruppe durch, in der sexuell grenzverletzende Jungen leben.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

»dass die Schule halt den Anspruch haben sollte, den Kindern zu helfen und äh da muss man ja immer die Schule und die Eltern miteinbeziehen und das ist doch die einzige Chance für die Kinder und das ist der Auftrag der Schule, den, den sie hat und das ist so wichtig, sonst sind sie, die Kinder verloren und nur so kann man denen helfen und sie erzählt immer so (wie), na immer nicht, das war schon das zweite Mal, dass sie darüber erzählt hat. Und ich verstehe das alles, bin ich natürlich auch irgendwie einverstanden und auch der Meinung, wobei, wenn ich jetzt an meine schulische Realität denke, steigt in mir Wut hoch, weil ich der Meinung bin, dass das in der Realität, mit der ich zu tun habe, überhaupt nicht schaffbar ist.«

Kategorie III: Lernende*r im Professionalisierungsprozess

Die mit Abstand umfangsreichste und fast allen teilnehmenden Studierenden zuordbaren Rolle ist die als »Lernende im Professionalisierungsprozess«. Diese komplexe Erlebensvariante zeichnet sich durch eine Prozesshaftigkeit aus, die Studierende auf ihre eigene Lebensspanne anwenden. Neben Aussagen zu eigenen Kindheitserfahrungen werden Erfahrungen aus der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« als Lernprozesse mit einer Relevanz für das zukünftige professionelle Selbst beschrieben. Die eigene Lernerfahrung wird als Erweiterung eines Fach- und Professionalisierungsverständnisses gewertet. Dabei formulieren die Studierenden, dass sie sich als zwischen zwei unterschiedlichen Phasen befindend erfahren. Die Vielfalt der Lebenswelten der Schüler*innen wird anerkennend wahrgenommen, gleichwohl die eigenen Gefühle gespürt werden können und ein Nachdenken über Grenzziehung erfolgt. Eigene bereits etablierte Fähigkeiten und Kompetenzen werden sichtbar und ein Nachdenken über die zukünftige Lehrer*innenrolle wird angestoßen. In der Rolle als Lernende begreifen die Studierenden Mentor*innen und Lehrkräfte als Unterstützer*innen, was der Perspektiverweiterung dient.

Tabelle 25: Erleben »Rollenverständnisse« als »Lernende*r im Professionalisierungsprozess«

Audiostatements
Olga, 1:6–17
»Der zweite Grund, warum ich das besonders interessant finde, ist, dass ich in den letzten Monaten ähm dadurch, dass ich jetzt recht viel meditiere auch sehr viel ähm, wie soll ich das sagen, mich in der Vergangenheit aufhalte und äh bei mir sehr, sehr viele Erinnerungen so aus der Kindheit und Schulzeit äh hochkommen, an die ich sonst wahrscheinlich nicht rankommen würde. Deswegen passt das eigentlich auch so ganz gut

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

äh zu ähm meiner Lebensphase, kann man ja schon sagen. Ähm und ich habe auch gemerkt, dass in meiner Arbeit auch in der Grundschule, das was ich so früher erlebt habe, durchaus eine Bedeutung hat und das war mir früher gar nicht so richtig bewusst, dass die Sachen, die wir erlebt haben oder unsere Erfahrungen da wirklich eine ganz große Rolle spielen, dabei wie wir reagieren auf äh bestimmte Verhaltensweisen der Kinder.«
Laura, 1:104–116
»Ich find auch so meine Rolle irgendwie 'n bisschen schwierig, weil ich halt so'n bisschen mit drin sitze, auch helfe teilweise und aber auch mich noch nicht so ganz traue, in bestimmten Situationen irgendwie einzugreifen, wenn ich jetzt so im Flur bin und merke, Kinder rennen da und so, weil ich nicht so richtig weiß, was darf, was dürfen sie und was nicht? Was ist jetzt erlaubt? Und ähm ja, bin halt einfach so'n bisschen, noch so'n bisschen zwischen den Stühlen, fühl ich mich einfach, was aber gar nicht so schlecht ist. Also ich lass das einfach gerade so zu und find das auch ähm einfach voll interessant irgendwie, mich da halt so selber so'n bisschen zu beobachten, ähm hab mich aber auch schon vielen, vielen Leuten aus dem Kollegium vorgestellt heute, immer wenn ich jetzt an jemandem vorbeigegangen bin und so, hab auch die Schulleiterin getroffen ähm genau. Und jetzt muss ich das erstmal alles so'n bisschen sacken lassen, find ich aber gerade voll gut.«
Karl, 3:13–21
»Ähm ich habe mich danach dann auch noch mit den Lehrkräften unterhalten, dass die wohl mit ihrer Klasse enger im Kontakt stehen, auch per Whatsapp, da, ja, Ansprechpartner für die Kinder sind. (Boah, habe ich mich jetzt) im Nachhinein auch gefragt, ob das so richtig ist, dass man, ja, so'ne Kontaktstelle, sag ich mal, anbietet per Whatsapp oder per Handy. Ich weiß nicht, ob man dann 'n Diensthandy denn nimmt und dann sagt: Schreibt mir nur bis 18:00 Uhr und dann, dann hab ich auch mal Feierabend oder ob sie's nur in der Schulzeit, in der regulären Schulzeit, verwenden. Ich weiß es nicht, aber das, boah ich, also ich bräuchte schon 'n bisschen Distanz ähm.«

Tabelle 26: Hierarchischer Kategoriensatz zum Erleben des Erlebensgegenstandes »Rollenverständnisse«

»Rollenverständnisse« werden erlebt als …		
	Bedeutung (= Was)	Struktur (= Wie)
I	private Rolle	Identifizieren eigener Heterogenitätsdimensionen, die handlungsleitend sind: Alter, Geschlecht, Familienstand, Elternschaft, kultureller Hintergrund, sexuelle Sozialisation Wahrnehmen der eigenen Verletzungen, aber nicht in Zusammenhang bringen mit eigenem Handeln – Vergleich der eigenen Sozialisation als Abkehr von den kindlichen Lebenswelten = Funktionalisieren der eigenen Lebensgeschichte/gesellschaftlicher Identifikation mit dem Ziel der Schutzfunktion

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

II	berufliche Rolle	kaum Identifikation in Rolle einer Lehrkraft – Zum-Ausdruck-Bringen von Unsicherheit
III	Lernende*r im Professionalisierungsprozess	Verweis auf unterschiedliche Wissensdimensionen/Fachwissen eigene Lernprozesse als Ausdruck des Prozesses von Professionalisierung + Haltung des Verstehens + intersektionales Verständnis eigener und weiterer Heterogenitäts-/Aufwachsensbedingungen + eigene Sozialisationsbedingungen/Verletzungen als Teil des Professionalisierungsprozesses

Didaktische Implikationen

Um Studierende zu einem erweiterten Rollenverständnis wie in Kategorie III beschrieben zu ermächtigen, dürfen didaktische Formate ebenso als »Übergangsräume« fungieren, in denen Studierende die privaten und beruflichen Rollenverständnisse reflektieren können. Als Basis scheint die Auseinandersetzung mit den eigenen (auch verletzenden) Sozialisationsbedingungen angeraten, die Identifikations- oder Abwehrtendenzen zu den Schüler*innen nachvollziehbarer machen können. Fath (2017, S. 434) verweist darauf, dass nur durch die Auseinandersetzung mit allen (auch widersprüchlichen) Persönlichkeitsanteilen ein traumasensibler Umgang, der Nähe und Distanz reflektiert, ausgebildet werden kann. Dies kann über spezifische didaktische Formate wie »Biografiearbeit« möglich werden. Aus einem Nachdenken über die eigene Milieuzugehörigkeit kann ein Erkennen eigener normativer Vorannahmen erfolgen, das als Grundlage für die Ausbildung einer diskriminierungssensiblen Haltung gelten kann. In der Auseinandersetzung mit Rollenverständnissen, die den Audiostatements zugrunde liegen, fällt auf, dass es auch unter den Studierenden generationale Unterschiede gibt. Während sich eine Gruppe stark mit den Schüler*innen identifiziert und auf die eigene Schulzeit verweist, sind es auf einer anderen Seite Studierende in der Rolle von Eltern, welche die Schüler*innen mit den eigenen Kindern vergleichen. Neben der Auseinandersetzung mit generationalen Unterschieden zwischen Lehrkräften und Schüler*innen kann auch ein Nachdenken über generationale Unterschiede zwischen den Studierenden ein und derselben Gruppe erfolgen.

Für Studierende der Kategorie II fällt es schwer, das Bild von sich selbst als zukünftige Lehrkraft zu entwickeln, weil beispielsweise schon lehrende

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Tätigkeiten beruflich ausgeführt werden. Hier kann lohnenswert sein, fiktiv über die zukünftige Lehrer*innenrolle oder diverse Lehrer*innenpersönlichkeiten nachzudenken und in den Austausch zu kommen. Für Studierende in den Erlebensvarianten der Kategorie III kann in der Übergangs-/Professionalisierungsphase eine machtkritische Reflexion angestoßen werden. Institutionelle Hierarchien, wie beispielsweise das Duzen, wird von den Studierenden als »Schutzschild« in dieser Übergangsphase benannt. Gewinnbringend können Auseinandersetzungen sein, welche die zukünftige Position in einer machtvollen Rolle als Grundschullehrkraft betrachten. Diese Diskussion kann anhand theoretischer und empirischer Bezüge geführt werden.

https://doi.org/10.30820/9783837961614-111 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND