

Beatrice Kollinger

Traumatasensible Professionalisierung in der Grundschule

Eine qualitative Studie zum Rollenverständnis
von Lehramtsstudierenden



Psychosozial-Verlag

Beatrice Kollinger
Traumasensible Professionalisierung in der Grundschule

Die Reihe ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT sucht den Dialog: Sie ist interdisziplinär angelegt und zielt insbesondere auf die Verbindung von Theorie und Praxis. Vertreter_innen aus wissenschaftlichen Institutionen und aus Praxisprojekten wie Beratungsstellen und Selbstorganisationen kommen auf Augenhöhe miteinander ins Gespräch. Auf diese Weise sollen die bisher oft langwierigen Transferprozesse verringert werden, durch die praktische Erfahrungen erst spät in wissenschaftlichen Institutionen Eingang finden. Gleichzeitig kann die Wissenschaft so zur Fundierung und Kontextualisierung neuer Konzepte beitragen.

Der Reihe liegt ein positives Verständnis von Sexualität zugrunde. Der Fokus liegt auf der Frage, wie ein selbstbestimmter und wertschätzender Umgang mit Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft gefördert werden kann. Sexualität wird dabei in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Zusammenhänge betrachtet: In der modernen bürgerlichen Gesellschaft ist sie ein Lebensbereich, in dem sich Geschlechter-, Klassen- und rassistische Verhältnisse sowie weltanschauliche Vorgaben – oft konfliktuell – verschränken. Zugleich erfolgen hier Aushandlungen über die offene und Vielfalt akzeptierende Fortentwicklung der Gesellschaft.

BAND 38

ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT

Herausgegeben von Maika Böhm, Harald Stumpe,
Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller
Institut für Angewandte Sexualwissenschaft
an der Hochschule Merseburg

Beatrice Kollinger

Traumasensible Professionalisierung in der Grundschule

**Eine qualitative Studie zum Rollenverständnis
von Lehramtsstudierenden**

Psychosozial-Verlag

Dissertation der Humboldt-Universität zu Berlin,
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Die Open-Access-Publikation wurde durch eine Förderung des
Landes Sachsen-Anhalt ermöglicht.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivs 3.0 DE Lizenz (CC BY-NC-ND 3.0 DE).
Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe,
verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung.
Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>



Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für
Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen
(gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos
und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen
durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Originalausgabe

© 2023 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche

Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: *Monster*, selbstgezeichnetes Bild eines Jungen im Kontext der
traumapädagogischen Begleitung

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: SatzHerstellung Verlagsdienstleistungen Heike Amthor, Fernwald

ISBN 978-3-8379-3311-6 (Print)

ISBN 978-3-8379-6161-4 (E-Book-PDF)

ISSN 2367-2420 (Print)

<https://doi.org/10.30820/9783837961614>

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	11
Vorwort	13
1 Einleitung	15
1.1 Problemaufriss und Verortung	15
1.2 Anliegen und Fragestellung	19
1.3 Aufbau der Arbeit	21
Teil I Theoretische Grundlagen	
2 Traumatisierung und Hochbelastung in Kindheit und Jugend	27
2.1 Prävalenz kindlicher Traumatisierungen	29
2.2 Psychiatrischer Zugang	33
2.3 Psychoanalytischer Zugang	37
2.4 Sequenzieller Zugang	39
2.5 Kindliche Traumareaktionsmuster	42
2.5.1 Erlebens- und Verhaltensdisposition	43
2.5.2 Folgen für die Beziehungsgestaltung	46
2.5.3 Auswirkungen im schulischen Bereich	48
2.6 (Trauma-)Pädagogischer Zugang	50
3 (Traumasensible) Professionalisierung in der Grundschullehrer*innenbildung	63
3.1 Lehrer*innenprofessionalität und Professionalisierung	65
3.1.1 Kompetenzorientierter Ansatz	68
3.1.2 Strukturtheoretischer Ansatz	72

3.1.3	Berufsbiografischer Ansatz	74
3.1.4	Psychoanalytisch-pädagogischer Ansatz	75
3.1.5	Zusammenführung	76
3.2	Traumatisierung und Grundschule	77
3.3	Konzeptualisierung einer traumasensiblen Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte	81
3.3.1	Traumaspezifisches Wissen	83
3.1.2	Traumaspezifisches Handeln	85
3.3.3	Traumaspezifische Reflexion	91
3.4	Forschungsstand zu den Erlebensweisen (angehender) Grundschullehrkräfte in der Begleitung traumatisierter Schüler*innen	94
4	Zusammenfassung und Forschungsfragen	103
4.1	Traumatisierung als Beziehungsstörung	103
4.2	Reflexionsfähigkeit als professionelles Handeln	104
4.3	Forschungsfragen	108
Teil II Empirische Untersuchung		
5	Methodische Überlegungen zur qualitativen Forschungsorientierung	113
5.1	Qualitative Forschung	113
5.2	»Erleben« als Forschungsgegenstand	116
5.3	Empirisches Vorgehen	118
5.3.1	Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens	119
5.3.2	Entstehungskontext des Studienprojekts zum traumasensiblen Lernen	121
5.4	Zusammenfassung	125
6	Studie: Tiefenhermeneutik	127
6.1	Methodologische Rahmung: Tiefenhermeneutik als Zugang zu Erlebensweisen	129
6.2	Tiefenhermeneutik als Auswertungsmethode qualitativer Daten	131
6.3	Empirische Untersuchung	135
6.3.1	Erhebungsinstrumente	135
6.3.2	Einzelfallauswahl für die tiefenhermeneutische Auswertung	138

6.3.3	Auswertung in der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe	139
7	Einzelfalldarstellung	143
7.1	Vorstellung des Einzelfalls	143
7.2	Verlaufsdarstellung der zehn Praxisprotokolle	144
7.3	Zentrale Bereiche subjektiven Erlebens	152
7.3.1	Abwehr des sexuellen Begehrens	152
7.3.2	Mütter als potenzielle Täterinnen: Tabuisierungen und Hilflosigkeit	163
7.3.3	Sprach- und Handlungsunfähigkeit des Systems Schule	170
7.3.4	Kontrastierende Aspekte	173
7.4	Abschließende Überlegung	177
8	Studie: Phänomenografie	181
8.1	Methodologische Rahmung: Phänomenografie als didaktischer Forschungsansatz	183
8.1.1	Erlebensvariation	184
8.1.2	Aufmerksamkeitsstrukturen	184
8.1.3	Lernen	185
8.1.4	Hierarchisierung von Beschreibungskategorien	187
8.2	Empirische Untersuchung	188
8.2.1	Erhebungsinstrument	189
8.2.2	Festlegung der Stichprobe	191
8.2.3	Auswertung der Daten	192
9	Darstellung der Ergebnisse	197
9.1	Phänomen »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen«	198
9.2	Erlebensgegenstand »Traumafolgen«	208
9.3	Erlebensgegenstand »Umgang/Handeln	215
9.4	Erlebensgegenstand »Emotionen«	223
9.5	Erlebensgegenstand »Rollenverständnisse«	229
Teil III	Übergreifende Ergebnisdiskussion und theoretische Erweiterung	
10	Diskussion der Ergebnisse	237
10.1	Vorstellungen zum Konstrukt Traumatisierung aus den Perspektiven von angehenden Grundschullehrkräften	238

10.2	Handlungsoptionen in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen	241
10.3	Theoretische Bezugssysteme und kognitive Wissensbestände	243
10.4	Rollenverständnisse und biografische Anteile	248
10.5	Zusammenfassung	250
11	Reflexive Betrachtungen	253
11.1	Methodische Reflexion	254
11.2	Reflexion der eigenen Rolle/Selbstpositionierung	258
12	Fazit und Ausblick	261
12.1	Darstellung der zentralen Ergebnisse	262
12.2	Konsequenzen für eine Lehrer*innenbildung	264
	Literatur	267

* Content Note: In dieser Dissertationsschrift werden theoretische und empirische Bezüge zu körperlichen, sexualisierten und emotionalen Gewalt- und Vernachlässigungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Dies kann für Leser*innen potenziell belastend sein.

** Gendersensible Sprache: In der vorliegenden Arbeit wird das geschlechterumfassende Gender-Sternchen genutzt. Zwischen der männlichen und angefügten weiblichen Form wird ein Sternchen* gesetzt. Dieses dient als symbolischer Platzhalter aller Geschlechtsidentitäten. »Damit werden alle Personen, die sich weder eindeutig weiblich noch männlich fühlen oder sind, auch sprachlich sichtbar gemacht und einbezogen« (Büro der zentralen Frauenbeauftragten, 2019, S. 11).

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
ADS	Aufmerksamkeitsdefizitstörung
APA	American Psychiatric Association
BGBI	Bundesgesetzblatt
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. Ausgabe (2013)
GAT	Gesprächsanalytische Transkription
ICD-10	International Classification of Diseases, 10. Ausgabe (2016)
IGLU	Internationale Grundschrift-Lese-Untersuchung
KMK	Kultusministerkonferenz
PISA	Programme for International Student Assessment
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UN	United Nations
UN-BRK	United Nations: Behindertenrechtskonvention
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
WHO	World Health Organization

Vorwort

Das zentrale Anliegen dieses Buchs ist das Ausformulieren von theoretisch und empirisch begründeten Impulsen für eine traumasensible Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte. Kinder und Jugendliche können durch diverse Ursachen in hochbelasteten Lebenslagen aufwachsen. Ihre angemessene schulische Begleitung und Förderung nimmt jedoch keinen zentralen Stellenwert in der hochschulischen Ausbildung von Grundschullehrkräften ein. Aktuelle Diskussionen und empirische Arbeiten zur Begleitung traumatisierter Kinder und Jugendlicher werden vornehmlich aus den Disziplinen der Sonder- und Traumapädagogik geführt und konzentrieren sich bislang überwiegend auf Perspektiven von bereits im Beruf stehenden Lehrkräften. Die vorliegende Arbeit widmet sich dieser Forschungslücke und nimmt erstmals die Erlebensweisen von Studierenden des Grundschullehramts in den Blick. Theoretisch verortet sich die Studie innerhalb der kompetenzorientierten, strukturtheoretischen und berufsbiografischen Professionalisierungsdiskurse. Diese werden um psychoanalytisch-pädagogische Verständnisse erweitert. Letztere rekonstruieren pädagogische Beziehungen vornehmlich als komplexe Übertragungsgeschehen. Im Rahmen eines qualitativen empirischen Designs lassen sich durch die innovative Verbindung zweier unterschiedlicher Verfahren die manifesten und latenten Sinngehalte in den Erlebensweisen von Studierenden in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen rekonstruieren. Durch die tiefenhermeneutische Einzelfallanalyse von erhobenen Praxisprotokollen einer Studierenden werden theoretische und gesellschaftlich tabuisierte Bereiche sichtbar. Das Begleiten eines Jungen mit sexualisierter Gewalterfahrung verweist auf die dringend notwendige Professionalisierung im Kontext Sexueller Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt. Die phänomenografisch durchgeführte Auswertung eines

Datensatzes von Audiostatementen differenziert die Ergebnisse der Einzelfallanalyse aus, indem überindividuelle Erlebensvarianten rekonstruierbar und hochschuldidaktisch anschlussfähig werden. So zeigt sich, dass ein Erleben der »Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« in Zusammenhang mit dem selbst zugewiesenen Rollenverständnis und der Möglichkeit der Reflexion eigener biografisch relevanter Ereignisse zu verstehen ist. Es sind die selbst zugeschriebenen Rollen sowie die biografisch und emotional geprägten Anteile, die den Wahrnehmungsprozess von potenzieller Traumatisierung beeinflussen. »Doing trauma« als eigene pädagogische Begriffserweiterung zum Konstrukt Traumatisierung aus einer grundschulpädagogischen Perspektive beschreibt diesen Herstellungsprozess in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen. Dies betont die Notwendigkeit der Etablierung hochschulischer Räume, welche die Reflexion der eigenen Biografie und subjektiver Berufsvorstellungen möglich machen. »Verletzungssensibilität« zeichnet auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse die zentrale professionelle Kompetenz in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen aus.

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss und Verortung

Die vorliegende Auseinandersetzung mit den Perspektiven angehender Grundschullehrkräfte im Umgang mit potenziell traumatisierten Schüler*innen wurde im Jahr 2016 angestoßen. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge^{*1} verzeichnete in diesem Jahr die historisch höchste Zahl (745.545) von Erst- und Folgeanträgen auf Asyl von zwangsmigrierten Personen (bpb, 2023). Die Geflüchteten aus den Herkunftsländern Syrien, Afghanistan, Eritrea, Iran, Irak dem Kosovo, Serbien und weiteren Staaten suchen in der Bundesrepublik Deutschland Schutz vor Not, Verfolgung und Krieg (Rothkegel, 2017). Fast ein Drittel der Antragsteller*innen sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Zu den Erfahrungswelten geflüchteter Kinder und Jugendlicher können kriegsrische Angriffe, Foltererfahrungen, dramatische Fluchtszenen auf dem Mittelmeer, Gewalt- und Trennungserfahrungen, Rassismus- und Diskriminierungserleben sowie unsichere Bleibeperspektiven gehören (Maurer, 2019, S. 218). Mit dem Angriff der russischen Streitkräfte auf die Ukraine im Februar 2022 wiederholen sich (bildungs-)politische Diskussionen über den gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit zwangsmigrierten Menschen.² Millionen

- 1 Der Begriff »Flüchtling« weist neben einem rechtlichen Bedeutungshorizont auch kritische Dimensionen auf. So reduziert er Menschen auf den Status als Geflüchtete. Zudem impliziert die Endung -ling in »Flüchtling« Aspekte von Schwäche und Passivität. Daher verzichtet die Autorin auf diesen Begriff und bezeichnet die betroffenen Kinder, Jugendliche und ihre Familien als Geflüchtete.
- 2 Der Autorin ist bewusst, dass neben der Auswahl der dargestellten Auseinandersetzungen weltweit unzählige weitere Kriege und Menschenrechtsverletzungen (z. B. die Machtübernahme der Taliban in Afghanistan im August 2021 oder die Proteste gegen

von Ukrainer*innen flüchten vor dem Krieg und der immer weiter eskalierenden Gewalt (Save the Children, 2022). Es wird davon ausgegangen, dass ca. 25 Prozent der aus der Ukraine geflüchteten Kinder und Jugendlichen an schweren psychischen Belastungen leiden (KMK, 2022). In der Konsequenz wurden die Mitarbeiter*innen von Schulen und Kindertageseinrichtungen von der Kultusministerkonferenz um die Unterstützung der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen gebeten. Geflüchtete Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf sofortigen Zugang zu Bildung (UN-KRK, 2022; BVerfG, 2012). Für die Bildungsinstitutionen und die darin handelnden Fachkräfte ergeben sich daraus spezifische Anforderungen. Schulen können zu wichtigen Orten für lebensgeschichtlich belastete Schüler*innen werden, indem sie soziale Teilhabe und vertrauensvolle Beziehungserfahrungen etablieren (Weiß, 2017, S. 648). Durch pädagogische Beziehungen können Lehrkräfte sichere Orte im Hier und Jetzt anbieten (Zimmermann, 2017c, S. 13). Es ist die in der Praxis entstandene Fachdisziplin der Traumapädagogik, die durch inklusive Ansätze und Formate der Stabilisierung und Förderung das Ziel verfolgt, lebensgeschichtlich verletzten Kindern und Jugendlichen soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Bausum et al., 2013, S. 8). Für das Implementieren traumapädagogischer Überlegungen und das Ausbilden einer traumapädagogischen Haltung sind die Ursachen der schweren Belastungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen nicht entscheidend. Die Unterstützung von hochbelasteten Schüler*innen durch zugewandte, empathische und sensibel handelnde Pädagog*innen ist nicht auf die Kinder und Jugendliche mit Zwangsmigrationserfahrung begrenzt.

Auf Basis der Zahlen der Weltgesundheitsorganisation muss davon ausgegangen werden, dass in jeder Schulklasse ein bis zwei Schüler*innen anwesend sind, die Formen sexualisierter Gewalt³ erlebt haben oder

die autoritäre Regierung im Iran und die daraus folgenden Gewalthandlungen und Folter seit September 2022) begangen werden. Die Auswahl der Thematisierung erfolgte anhand der politischen und medialen Diskussion im Kontext der Konsequenzen für die Bildungseinrichtungen.

- 3 Sexuelle Gewalt kann als eine Form körperlicher Misshandlung verstanden werden. Als sexualisiert gilt sie dann, wenn die Macht- und Zerstörungsfantasien der Täter*innen im Fokus stehen und diese mit sexuellen Mitteln ausgeübt werden. Dies dient weniger der Trieb-, sondern vielmehr einer Machtbefriedigung (Huber, 2012b, S. 79). Unter sexualisierter Gewalt werden alle sexualisierten Übergriffe auf Kinder und Jugendliche bezeichnet.

gegenwärtig erleben (WHO, 2018). Auf Grundlage der polizeilichen Kriminalstatistiken kann angenommen werden, dass sexualisierte Gewalterfahrungen für Tausende von Kindern und Jugendlichen in der BRD zu Alltagserfahrungen gehören (Bergmann, 2022, S. 9). Aus dem daraus resultierendem gesamtgesellschaftlichen Enttabuisierungs- und Schutzauftrag gegenüber Kindern und Jugendlichen sind es die Schulen, die eine besondere Verpflichtung zu leisten haben (ebd., S. 11). Neben der Vermittlung von Wissen über die eigenen Rechte, über sexuelle Selbstbestimmung und sexualisierte Gewalt braucht es zuverlässige und kompetente Ansprechpartner*innen für Schüler*innen, die präventive und intervenierende Maßnahmen ergreifen können (Pech, 2011, S. 8). Als diesen professionellen Anforderungen entgegenlaufender Status quo ist der eklatante Mangel in der Qualifizierung von Fachkräften zu benennen (Drinck & Voß, 2022, S. 13). Es sind vor allem Lehrer*innen der Primarstufe, die über fehlendes Wissen, persönliche Überforderung und strukturelle Barrieren in der Auseinandersetzung mit Inhalten aus den Diskursen der Sexuellen Bildung und zur Prävention sexualisierter Gewalt berichten (Urban, 2019).

Neben Flucht- und Gewalterfahrungen sind weitere riskante Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben, die auf die Notwendigkeit haltgebender Beziehungen und das Vorhandensein empathischer Lehrkräfte verweisen (Prenzel, 2014, S. 64). Vernachlässigungs- und Verlustserfahrungen primärer Beziehungspersonen, Trennungen und Scheidungen der Eltern und weiterer Bezugspersonen, psychische und physische Erkrankungen, Krankenhausaufenthalte, Streit, Armuts- und Ausgrenzungserfahrungen sowie Folgen des Klimawandels sind nur weitere Punkte in der nicht enden wollenden Aufzählung von möglichen Belastungserfahrungen in Kindheit und Jugend (Hehmsoth, 2017, S. 18ff.; Zimmermann, 2015a; 2017c).

Seit Beginn der Covid-19-Pandemie ist die Thematisierung von psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen stärker in die öffentlichen Diskussionen eingeflossen. Die Gemengelage aus ökonomisch angespannten Verhältnissen, fehlender oder unzureichender institutioneller Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe sowie Schließungen der Schulen, Kindertageseinrichtungen und von Freizeit- und Ausweichmöglichkeiten führten zu besonderen Risiken für Kinder und Jugendliche (Fegert et al., 2020). Laut aktuellen Schätzungen lebt jeder siebte junge Mensch in der Altersgruppe zwischen zehn und 19 Jahren mit einer diagnostizierten psychischen Beeinträchtigung (UNICEF, 2021). Als eindeu-

tige Schutzfaktoren für Kinder und Jugendliche in humanitären Krisen und gesundheitlichen Notlagen wie der Covid-19-Pandemie gelten die Schulen und die pädagogischen Beziehungen zu den involvierten Lehrkräften (Prenzel, 2019, S. 73). In den letzten vier Wochen der Entstehungsphase dieser Dissertation kommt es im Februar 2023 zu einer schweren Naturkatastrophe in der Türkei und Syrien. Bei einem verheerenden Erdbeben verlieren über 50.000 Menschen ihr Leben. Neben massiven politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen in den unmittelbar betroffenen Regionen ist auch von massivem Belastungserleben von Kindern und Jugendlichen mit persönlichen Bezügen zu den Katastrophengebieten auszugehen.

Die vorangegangene Aufzählung der Ursachen potenzieller Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen verweist auf die stetige Aktualität der Notwendigkeit, über die empathische und traumapädagogische Begleitung hochbelasteter Schüler*innen und eine sensible Thematisierung von Inhalten im Unterricht nachzudenken. Es sind die konkreten Beziehungserfahrungen, die nach potenziell traumatischen Erfahrungen unterstützen (Keilson, 2005; Becker, 2014; Zimmermann, 2017b). Für bereits pädagogisch Handelnde und angehende Lehrkräfte ergeben sich daraus neue Anforderungsprofile und die Notwendigkeit weiterführender theoretischer Auseinandersetzungen (Müller, 2020; Jäckle, 2016). Noch ist nicht disziplinenübergreifend geklärt, ob die Begleitung von psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen als Teil einer spezialisierten sonderpädagogischen oder inklusionsorientierten allgemeingrundschulpädagogischen Professionalität von Lehrkräften der Primarstufe zu verstehen ist (Zimmermann et al., 2019, S. 7). Weiter ist aus der grundschulpädagogischen Perspektive ein theoretisches Desiderat zum Umgang mit traumatisierten Schüler*innen zu benennen. Es sind die Vertreter*innen der Sonder- und Traumapädagogik, die sich mit den Bedarfen biographisch verletzter Schüler*innen auseinandersetzen (Zimmermann et al., 2019; Gahleitner, 2017a; Gahleitner et al., 2014; 2016; Jäckle et al., 2017). Doch es ist eine allmähliche Wende in den Erziehungswissenschaften und der Schulpädagogik zu verzeichnen, die das Nachdenken über lebensweltlich verletzte Kinder und Jugendliche in professionsbezogene Überlegungen partiell integriert (Herz et al., 2015, S. 10). Damit erhält die strukturelle Vernachlässigung von hilfebedürftigen Schüler*innen die notwendige Korrektur (Weiß, 2017, S. 651). Daran anknüpfend lassen sich Überlegungen anstellen, wie angehende Lehrkräfte für die neuen beruflichen Aufgaben der Begleitung und Beratung jenseits reiner Wissensvermittlung ausgebildet werden können (Gudjons, 2014).

Es mangelt noch an empirischen Studien, die hochschulische Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrkräften im Kontext der Begleitung traumatisierter Schüler*innen in den Blick nehmen und vor dem Hintergrund der Erlebensweisen der beteiligten Personen fokussieren.

Die vorliegende Arbeit kann als Plädoyer für eine traumasensible grundschulbezogene Theoriebildung im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften der Primarstufe verstanden werden. In dem Wissen, dass Lehrkräfte aller Schultypen und -stufen mit traumatisierten Schüler*innen arbeiten (Zimmermann, 2017c; 2016), wird die Grundschullehrer*innenbildung aufgrund der schulspezifischen Ausgangslagen (s. 3.2) in den Fokus der nachfolgenden Betrachtungen genommen.

1.2 Anliegen und Fragestellung

Das Anliegen der vorliegenden Untersuchung liegt in einer interdisziplinären Auseinandersetzung zum schulischen Umgang mit lebensgeschichtlich verletzten Kindern und Jugendlichen und zur Rolle der beteiligten Lehrkräfte. Die Arbeit unternimmt den Versuch, aus einer grundschulpädagogischen Perspektive die Erkenntnisse der Traumapädagogik und der Psychoanalytischen Pädagogik in einer theoretischen Konzeption der traumasensiblen Professionalisierung zusammenzuführen.

Diesem Anliegen liegt die Antinomie zugrunde, dass gerade Grundschullehrkräfte im Spannungsfeld von individueller Förderung und Wissensvermittlung wie auch in der ihnen zugewiesenen Selektionsfunktion handeln müssen (Miller, 2022, S. 25). Damit geht in der um Inklusion bemühten Grundschule für die dort tätigen Lehrer*innen eine hohe gesellschaftliche Verantwortung einher (Herz et al., 2015, S. 8). Um diesen anspruchsvollen beruflichen Aufgaben gerecht zu werden, benötigen Lehramtsstudierende eine Ausbildung, in der neben fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen auch die Weiterentwicklung des subjektiven Rollenverständnisses impliziert ist (Weiland, 2019). Da die Anforderungsbereiche für angehende Lehrkräfte vielseitig sind und bei zunehmender Heterogenität immer diverser werden, geraten übergreifende, reflexionsorientierte Kompetenzen in professionstheoretischen Überlegungen in den Fokus (Fickler-Stang, 2019, S. 52). Zudem gilt es als empirisch gesichert, dass neben den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen die Haltungen und Über-

zeugungen in Bezug auf Inklusion maßgeblich für den Bildungserfolg von Schüler*innen sind (Pech et al., 2022, S. 7). Momentan gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, welche die traumaimmanenten Aspekte der nicht-symbolisierbaren Emotionen in der Rekonstruktion von Erlebensweisen pädagogischer Fachkräfte berücksichtigen. Eine der grundlegenden Schwierigkeiten für solche Forschungsvorhaben liegt sicherlich in der unzureichenden Anwendbarkeit »klassischer« Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung in diesem Bereich (Zimmermann, 2017a, S. 184). Um einen Beitrag zur traumapädagogischen Theoriebildung und grundschulpädagogischen Professionsforschung leisten zu können, wurde hier ein forschungsmethodisches Vorgehen entwickelt, das die Rekonstruktion der Erlebensweisen von angehenden Grundschullehrkräften auch mit Blick auf die abgewehrten und abgespalteten Anteile fokussiert und den methodischen Anforderungen gerecht zu werden versucht.

Die zentrale Fragestellung des vorliegenden Vorhabens lautet: Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung potenziell⁴ traumatisierter Schüler*innen?

Grundlage für die Erhebung von Daten bietet ein im Wintersemester 2019/2020 durchgeführtes Studienprojekt zum traumasensiblen Lernen an der Humboldt-Universität zu Berlin (Kollinger, 2019b) (s. 5.3.2). Auf Grundlage der entstandenen Daten sollen die subjektiven Bedeutungsstrukturen wie auch die überindividuellen Erlebensweisen von Studierenden des Grundschullehramts in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen rekonstruiert werden. Dafür wird in einem zweiteiligen Studiendesign mit sich unterscheidenden methodologischen und methodischen Annahmen gearbeitet.

Damit die unbewussten und symbolischen Anteile von Studierenden in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen sichtbar werden können (Leuzinger-Bohleber & Garlichs, 2013, S. 653), bildet

4 Wie im theoretischen und empirischen Teil (s. 2; 3.4) gezeigt werden wird, ist dieser Arbeit ein beziehungspädagogischer Zugang zu Traumatisierung zugrunde gelegt, der sich nicht an einer psychiatrisch-klinischen Diagnostik orientiert. Die Befunde zur Betroffenheit von Kindern und Jugendlichen im Kontext traumatischer Erfahrungen verweisen darauf, dass in allen Schulklassen traumatisierte Schüler*innen lernen. Dies impliziert, dass alle Lehrkräfte für eine angemessene Begleitung professionalisiert werden müssen. In Ergänzung forschungsethischer Überlegungen wird im Kontext der vorliegenden Untersuchung ausschließlich von potenziell traumatisierten Kindern und Jugendlichen geschrieben.

eine tiefenhermeneutische Einzelfallanalyse Einsichten zum Verstehen pädagogischer Handlungsweisen (Klein, 2013). Als sozialwissenschaftliche Interpretationsmethode kann sich Tiefenhermeneutik dem Verstehen des Unbewussten, der Doppelbödigkeit der menschlichen Ausdrucks- und Handlungsformen annähern (Kratz & Ruth, 2015, S. 241). In der Konzeption als psychoanalytisch orientierte Auswertungsmethode fokussiert die Tiefenhermeneutik neben den manifesten auch die latenten Bedeutungen von Lebenspraxen und psychosozialen Erfahrungen im Rekonstruktionsprozess (Haubl & Lohl, 2020, S. 556). Um die über einen Einzelfall hinausgehenden diversen Dimensionen der Sichtweisen von Studierenden zu rekonstruieren und daraus professionalisierungsspezifische Konsequenzen ableiten zu können, soll sich in einem weiteren Schritt eine phänomenografische Auswertung der Daten anschließen (Marton & Booth, 2014; Kallweit et al., 2019). Die Ergebnisse dienen der Beantwortung spezifischer Phänomenaspekte und deren didaktischen Implikationen für eine hochschulische Ausbildungspraxis:

- 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 rekurren 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?

1.3 Aufbau der Arbeit

In Teil I erfolgt die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen. Zunächst wird in Kapitel 2 ein das Kindes- und Jugendalter fokussierender psychotraumatologischer Begriff von Traumatisierung entwickelt. Dies erfolgt über die Darstellung aktueller Betroffenenzahlen und Risikofaktoren kindlicher Traumatisierungen (2.1) sowie anhand eines zusammenfassenden Überblicks über drei disziplinäre Phänomenzugänge zu Traumatisierung (2.2; 2.3; 2.4), die über die Erörterung kindlicher Traumareaktionsmuster (2.5) zur Vorstellung der Disziplin der Traumapädagogik führen. Das Kapitel schließt mit einem pädagogischen Zugang zu Traumatisie-

rung (2.6), der als Grundlage des hier untersuchten Phänomenbereichs, die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen, verstanden werden kann. In Kapitel 3 werden Entwicklungsverläufe der Professionalisierungs- und Diskursdebatten in der Grundschullehrer*innenbildung nachgezeichnet und die grundlegenden professionstheoretischen Begriffe geklärt (3.1). Anschließend werden institutionenspezifische An- und Herausforderungen der Zusammenhänge von Traumatisierung und Grundschule (3.3) skizziert, um die Konzeptualisierung einer traumasensiblen Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte (3.4) auszuformulieren. Anschließend wird der aufbereitete aktuelle Forschungsstand ausgeführt (3.5), der die Voraussetzung für die zugrunde liegenden methodologischen und methodischen Überlegungen darstellt. Die übergreifende Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen wird in Kapitel 4 geleistet und mündet in der Explikation und Legitimation der zentralen Forschungsfragen (4).

Teil II wird mit den methodischen Überlegungen der zugrunde liegenden qualitativen Forschungsorientierung und den damit einhergehenden Gütekriterien eingeleitet (5.1). Da wie bereits angedeutet zwei sich paradigmatisch zu unterscheidende Erhebungs- und Auswertungsverfahren angewandt werden, richtet sich der Blick zunächst auf die verbindenden Anteile. »Erleben« als Forschungsgegenstand wird aus einer tiefenhermeneutischen wie auch phänomenografischen Forschungsorientierung ausdifferenziert (5.2). Anschließend werden das forschungsmethodische Vorgehen sowie der Entstehungskontext des Studienprojekts zum traumasensiblen Lernen erläutert (5.3.2). In Kapitel 6 wird die tiefenhermeneutische Teilstudie methodologisch gerahmt. Die Tiefenhermeneutik wird als Zugang zu Erlebensweisen (6.1) und als Auswertungsmethode qualitativer Daten (6.2) vorgestellt. Anschließend erfolgt eine ausführliche Erläuterung des empirischen Vorgehens (6.3). Die tiefenhermeneutische Einzelfalldarstellung der Studierenden Nele erfolgt in Kapitel 7. Nach einer Vorstellung der Person (7.1) und der Verlaufs-darstellung der Praxisprotokolle (7.2) werden die zentralen Bereiche des subjektiven Erlebens ausführlich dargestellt und in abschließende Überlegungen (7.3) überführt. Die methodologische Rahmung der zweiten, phänomenografischen Teilstudie erfolgt in Kapitel 8. Über die zentralen methodologischen Annahmen (8.1) wird zur Konstruktion der empirischen Untersuchung überleitet (8.2), indem das Erhebungsinstrument, die Stichprobe und das dieser Arbeit zugrunde liegende Auswertungsverfahren, expliziert wird. Die Diskussion der Ergebnisse der phänomenografischen Auswertung er-

folgt entlang von Erlebensgegenständen, Beschreibungskategorien und hierarchischen Kategoriensätzen sowie deren didaktischen Implikationen in Kapitel 9. Für die teilstudienübergreifend verfasste Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 10 (Teil III) werden die zentralen Forschungsfragen entlang der Phänomenaspekte »Vorstellungen zum Konstrukt Traumatisierung« (10.1), »Handlungsoptionen in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen« (10.2), »Theoretische Bezugssysteme und kognitive« Wissensbestände« (10.3) sowie »Rollenverständnisse und biografische Anteile« (10.4) in Verweis auf die theoretischen Grundlagen und den aktuellen Forschungsstand beantwortet und erneut theoretisch erweitert. Eine Reflexion der Forschungsmethodik und der Rolle der Forscherin selbst erfolgt Gütekriterien-geleitet in Kapitel 11. Den Abschluss der Arbeit bilden die Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und die ausformulierten Konsequenzen für eine traumasensible Grundschullehrer*innenprofessionalisierung in Kapitel 12. Dort werden im Ausblick auch Anregungen zu zukünftigen Forschungsbemühungen gegeben.

Teil I

Theoretische Grundlagen

2 Traumatisierung und Hochbelastung in Kindheit und Jugend

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Prävalenz kindlicher Traumatisierungen

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

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

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

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

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

10 Egle konkretisiert die individuellen Risikofaktoren für das Kindesalter: emotionale, sexuelle und körperliche Misshandlung; elterlicher Alkohol- und Drohgenmissbrauch; Trennung/Scheidung; chronische familiäre Disharmonie; elterlicher Verlust der Arbeit; Umzüge/Schulwechsel; ernsthafte Erkrankungen im Kindesalter; väterliche Abwesenheit; ernsthafte körperliche Erkrankungen eines Elternteils; Kriminalität und Dissozialität in der Familie (Egle, 2005).

11 Eine Ergänzung dieser »gängigen« Ursachenbeschreibungen traumatischer Erfahrungen um machtkritische und diversitätssensible Aspekte erfolgt im Zwischenfazit.

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

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

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

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

Fischer und Riedesser beziehen diese äußeren Umstände in ihrer Begriffsklärung ein, indem sie Trauma als ein »vital Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt« (Fischer & Riedesser, 2009, S. 84), beschreiben. Zwischen äußerer Erfahrung und innerem Erleben der Betroffenen wird ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis belegbar (Zimmermann, 2017c, S. 28). Und schon Freud bemerkte 1906, dass neben individuellen Faktoren auch objektive Umstände bei einer traumatischen Situation beteiligt sind. Es sind vor allem die psychoanalytisch orientierten Pädagog*innen, die sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts neben der inneren Welt der von ihnen begleiteten Kindern und Jugendlichen auch den gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen widmeten.

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

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

2.2 Psychiatrischer Zugang

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Psychoanalytischer Zugang

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

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

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

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

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

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

2.4 Sequenzieller Zugang

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Kindliche Traumareaktionsmuster

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

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

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

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

2.5.1 Erlebens- und Verhaltensdisposition

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5.2 Folgen für die Beziehungsgestaltung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5.3 Auswirkungen im schulischen Bereich

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

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

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

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

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

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

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

2.6 (Trauma-)Pädagogischer Zugang

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) »Pädagogik der Selbstbemächtigung«

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

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

(3) »Pädagogik des guten Grunds«

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 (Traumasensible) Professionalisierung in der Grundschullehrer*innenbildung

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

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

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

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

Qualifikation oftmals hilflos und allein mit den Bildungsaufträgen betraut ebd., S. 649).

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

3.1 Lehrer*innenprofessionalität und Professionalisierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.1 Kompetenzorientierter Ansatz

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

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

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

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

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

Pädagogisch-psychologisches Wissen

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

Fachwissen

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

Fachdidaktisches Wissen

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

Inklusionspädagogisch-psychologisches Wissen

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

Sonderpädagogisches Wissen

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

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

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

3.1.2 Strukturtheoretischer Ansatz

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

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

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

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

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

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

3.1.3 Berufsbiografischer Ansatz

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

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

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

3.1.4 Psychoanalytisch-pädagogischer Ansatz

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

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

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

3.1.5 Zusammenführung

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

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

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

3.2 Traumatisierung und Grundschule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Konzeptualisierung einer traumasensiblen Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte

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

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

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

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

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

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

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

3.3.1 Traumaspezifisches Wissen

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2 Traumaspezifisches Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3 Traumaspezifische Reflexion²⁵

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Zusammenfassung und Forschungsfragen

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

4.1 Traumatisierung als Beziehungsstörung

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

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

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

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

4.2 Reflexionsfähigkeit als professionelles Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Forschungsfragen

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

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

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

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

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

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

Teil II

Empirische Untersuchung

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 Forschung²⁸ 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 (Prenzel 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 (Prenzel et al., 2013, S. 21).

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.

Prenzel bezeichnet qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung als iterativ-zirkulären Prozess, der in der Mikroebene die komplexen Aspekte der Analyse von Einzelfällen sichtbar werden lässt (Prenzel 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).

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 (Prenzel 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).

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 gewonnenen 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

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 (Jansen & 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 Forschungsv erfahren, 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-

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-

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 speziell 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 & Garlich, 2013, S. 653). Tiefenhermeneutische Zugänge im Besonderen fokussieren pädagogische Dimensionen und nähern sich einem Verstehen über mögliche Handlungskonzepte an (Klein, 2013). Um die übergeordnete

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 Einzelfallanalyse³¹ 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 rekurren 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.

al., 2019, S. 43). Als Forschungsgegenstand 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 Studierende³² 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.

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 Supervisionsangeboten.

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.

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 Selbstinterviews³⁵ 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.

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 Begleitehrveranstaltung 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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?

2	freies Assoziieren	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<p><i>fallenbringende Person:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – 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? <p><i>Seminargruppe:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – 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

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.

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 Tiefenhermeneutik³⁷ 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 Literaturinterpretation³⁸ und die Theorie der kulturellen Objektivationen in Form von unbewussten³⁹, 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

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 Forschungsvorgehen 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).

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

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 Kompromissuche, 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.

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*innen⁴⁰ 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 Interpretationsgruppe⁴¹, 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).

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 Ablehnungstendenzen⁴² 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.

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 Transkripte⁴³ 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).

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).

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 Zwischen-sinn 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

Studierenden ihre Praxiserfahrungen in Protokollen, die grundlegende Aspekte von Work-Discussion⁴⁵-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).

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).

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 (Prenzel 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.

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 manifesten und latenten 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-

men. Diese bildeten eine Altersspanne 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 transkribiert⁴⁸, 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.

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).

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.

7 Einzelfalldarstellung

7.1 Vorstellung des Einzelfalls⁵⁰

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.

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 Audiostatementen, 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. Schüler⁵² 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.

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.

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 klopf 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.

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.

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 dabei hat, 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

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.

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

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).

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 Projektaufakt 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.

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.

- 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

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 klopf 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

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 bleibt, 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 das 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).

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-

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

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, übergreifendes Verhalten. Pedro wird daher als hilflos erlebt, weil in dieser Sequenz keinem seiner Bedürfnisse entsprochen werden kann.

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-

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

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 zugewiesenen 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.

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).

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 sichtbar 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).

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 dabei hat. 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 Unterrichtsauftritt scheint ziemlich reibungslos zu beginnen, auch wenn Nele auffällt, dass Pedro keine Schulsachen dabei hat.

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.

- 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.

- 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 allein-erziehend (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

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

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 Sprachhüllen 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

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.

»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-

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,

sozusagen mit dieser ich weiß aber auch nicht, ob diese, dieser Rauschmiss 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 Audiostatemts geben, die sie direkt nach den Schulbesuchen aufnimmt (s. 9). Ausgewählte Sequenzen dieser Audiostatemts, 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

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.

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-

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).

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

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 ständige 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.

- 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 wohl gemerkt. 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)

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 bewussteinemäßige 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 rekurren 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-

meinsam – wohingegen Phänomenograf*innen nicht das eigene Erleben, sondern das der untersuchten Personen ins Zentrum der empirischen Untersuchung stellen (Murmman, 2002, S. 86). Eine weitere Unterscheidung lässt sich hinsichtlich der Differenzierung zwischen den Konstrukten des konzeptionellen Denkens und des präreflexiven 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 bestimm- 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 (Murmman, 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

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-

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-

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

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 orientierten 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 Kategorien 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.

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

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

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 rekurren 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 Audiostaments 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 Audiostaments 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 Audiostaments 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 Audiostament ähnlich wie beim narrativen Interview (Schütze, 1983; Küsters, 2019) zu Erzählpfaden führen und in einer subjektiv sinnhaften und damit logischen Erzählung münden. Audiostaments können in Anlehnung an Sprachnachrichten, die als asynchrone Kommunikationsform seit 2013 über Messengerdienste von Menschen genutzt werden können, als innovative Erhebungsmethode bezeichnet werden

(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 Audiostements als Evaluationsinstrument für reflexive Lernprozesse zum Einsatz gekommen (Sennhenn et al., 2021). So bieten Audiostements die Möglichkeit, prozessbezogene Reflexionsmomente durch Längsschnitterhebungen sichtbar zu machen (Heise & Heinzel, 2020). Durch das wiederholte, mehrmalige Aufnehmen von Audiostements ist es Studierenden möglich, die subjektiven lauten Denkprozesse auch in Rückbezug auf bereits aufgenommene Audiostements 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 Audiostements demnach eine ähnliche Rolle wie in klassischen Interviewformen. Zudem können Aufnahmen gelöscht und mehrfach aufgenommen werden, bis ein gewis-

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.

Die Audiostements werden spätestens zum Abschluss einer Projektwoche per E-Mail oder Whatsapp an die Forscherin gesandt.⁶¹ Die eingesandten Audiostements weisen eine durchschnittliche Länge von sieben Minuten und sieben Sekunden aus. Das kürzeste Audiostement ist 43 Sekunden lang, das längste 14 Minuten und 26 Sekunden. Alle Audiostements 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 Kodiervverfahren (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 Audiostements 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.

detailliert gestaltet sind, aber dennoch die wichtigsten Funktionen für das Vorgehen ermöglichen. Dabei ist der Transkriptionsprozess selbst schon als Erkenntnissschritt 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 Audiostements 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 Audiostements als eigenständige 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 Audiostements als Seminarleiterin adressiert wird.

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

nomenografischen Untersuchungen üblich, wurde sich dafür entschieden, die vollständigen Audiostements 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 transkribiert⁶² 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 Nele⁶³ 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 Vertrautwerden 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 Audiostements 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 Audiostements angewendet und überindividuell ausdifferenziert und erweitert (s. 9).

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 Codes zu den Auswertungseinheiten kann mit dem Einsatz inhaltsanalytischer Verfahren begründet werden (Mayring, 2010). Das kategorienbezogene und damit selektive Zuordnen von ausgewählten Textmaterialstellen (Codes) 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-

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).

9 Darstellung der Ergebnisse

Auf Grundlage der phänomenografisch durchgeführten Auswertung der Audiostements 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 Audiostements 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. Verweisen⁶⁵ auf exemplarische Audiostements zur Darstellung der kollektiven Erlebensvarianten, deren qualitativer Unterschiede und 3. didaktischer Implikationen.⁶⁶

64 Die leitenden Fragen und Impulse für die Selbstinterviews/Audiostements (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 Audiostements dient der Veranschaulichung der jeweils vorliegenden Erlebensvariante. Der

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 Audiostements trennscharf voneinander abgegrenzt werden. In einigen Audiostements treten sogenannte »Mischformen« auf. Sequenzen ein und desselben Audiostements lassen sich verschiede-

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

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

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

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

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/

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

Audiostatement 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.

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 Bedingungs-lagen 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

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 weglendet, 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-

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,

<p>»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.«</p>	<p>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 skypst 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.«</p>
	Yasmin, 4:30–32
	<p>»... 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.«</p>

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

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 traumpädagogisch 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

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 <i>Ursachen</i> für Traumatisierung im Kindesalter <i>Traumafolgen/Symptome</i> durch »Störungen«/»Verhaltensauffälligkeiten« herausfordernd <i>Umgang/Handeln</i> durch Sanktionierung/Exklusion gekennzeichnet – ⁶⁹ <i>eigene Emotionen</i> werden abgewehrt
II	wiederholtes Belastungsereignis mit differenzierter Symptombeschreibung	individuelle Perspektivübernahme in Abwehr eigener Gefühle	wiederholte und multifaktorielle <i>Ursachen</i> von Traumatisierungen im Kindesalter <i>Traumafolgen</i> nachvollziehbarer, <i>eigene Emotionen</i> 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.

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

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

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 »unnormale« 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
<p>»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.«</p>
Jacky, 4:13–17
<p>»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'n 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.«</p>
Olga, 1:17–22
<p>»Ähm das Zweite, woran ich so ein bisschen gedacht habe, ist der Unterschied zwischen äh Traumatisierung und den Kindern, die verhaltengestört 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.«</p>

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

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 klopfen 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.«

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.«

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, körperliche 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 Schulabstinz, 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-*

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.

9.3 Erlebensgegenstand »Umgang/Handeln«

Beschreibungskategorien und hierarchischer Kategoriensatz

Kategorie I: Beziehungsabwehr

In Kategorie I verbalisieren die Studierenden Handlungsunfähigkeit bzw. -abwehr auf Ebene der beteiligten Lehrkräfte und auf individueller Ebene. Die eigenen Abwehrmechanismen werden teilweise bewusst, teilweise nur implizit durch die in den Audiostatementen 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«

Audiostatemente
Inaya, 1:23–39
<p>»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 ((Schnalzergeräusch)) 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.«</p>

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

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
<p>»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.«</p>
Inaya, 1:8–23
<p>»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 Migrationshintergrund 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.«</p>
Yasmin, 5:3–14
<p>»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</p>

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
<p>»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.«</p>

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 beschränkt 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,

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.«

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

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-

ßen werden (Kategorie III). Fath (2017) verweist darauf, dass das Bilden von Netzwerken aller an der Entwicklung von Kindern beteiligten 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
<p>»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.«</p>

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 nichtsdesto-trotz. 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.«

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.«

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, verletzte 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

<p>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.«</p>
<p>Laura, 1:111–119</p>
<p>»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.«</p>
<p>Yasmin, 7:68–80</p>
<p>»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.«</p>

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

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.

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

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 reinzuznuppeln, 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.

»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 umfangreichste und fast allen teilnehmenden Studierenden zuordbare 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
<p>»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</p>

<p>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.«</p>
<p>Laura, 1:104–116</p>
<p>»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.«</p>
<p>Karl, 3:13–21</p>
<p>»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.«</p>

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

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

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-/Aufwuchsbedingungen + 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

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.

Teil III
Übergreifende Ergebnisdiskussion
und theoretische Erweiterung

10 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit fokussiert die Erlebensweisen angehender Grundschullehrkräfte in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen. Dafür sind zwei methodologisch und methodisch zu unterscheidende Vorgehen und Verfahren gewählt worden (s. 5.3).

Die durchgeführte tiefenhermeneutische Einzelfallanalyse fokussiert die subjektbezogenen, latenten und unbewussten Sinnstrukturen der Studierenden Nele (s. 7).

Die phänomenografische Auswertung von Audiostatements einer Studierendenkohorte gibt Einblicke in die überindividuellen Erlebensvarianten und die diversen Bedeutungs- und Strukturzusammenhänge der herausgearbeiteten Beschreibungskategorien sowie deren hochschuldidaktisches Potenzial (s. 9). Die zentrale Fragestellung der hier vorliegenden Untersuchung – »Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung von potenziell traumatisierten Schüler*innen?« – und die den Erkenntnisgegenstand ausdifferenzierenden Teilfragen

- 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 rekurren 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?

werden nachfolgend studienübergreifend beantwortet. Nachdem die Darstellung der Ergebnisse bislang voneinander getrennt erfolgte, wird die

Diskussion der Ergebnisse nun im Kontext theoretischer Bezüge und mit Verweis auf den vorgestellten Forschungsstand übergreifend für die Beantwortung der Forschungsfragen gestaltet.

Zu Beginn der Diskussion der Ergebnisse werden die aus den Erhebungen rekonstruierten Vorstellungen zum Konstrukt Traumatisierung vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden die von den Studierenden benannten Handlungs- und Umgangsoptionen erläutert und im Anschluss daran wird auf die von ihnen thematisierten theoretischen Bezugssysteme und kognitiven Wissensbestände eingegangen. Abschließend erfolgt eine Reflexion der rekonstruierten Rollenverständnisse sowie Verweise auf die von den Studierenden geschilderten biografischen Anteile im Kontext der Fragestellungen.

10.1 Vorstellungen zum Konstrukt Traumatisierung aus den Perspektiven von angehenden Grundschullehrkräften

Der Forschungsstand zu den Vorstellungen (angehender) Grundschullehrkräfte im Kontext der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen ist in Kapitel 3.4 ausführlich bearbeitet worden. Dabei hat sich gezeigt, dass ein Großteil der empirischen Unterrichtsforschung zum Umgang mit Diversität die Heterogenitätsdimension »sonderpädagogischer Förderbedarf« fokussiert und damit Marginalisierungs- und Stereotypisierungstendenzen aufrechterhält (Kunter & Pohlmann, 2009; Dlugosch, 2011; Korff, 2013; Moser et al., 2014). Übereinstimmungen in den Ergebnissen der hier vorliegenden phänomenografischen Auswertung schließen an diese Ergebnisse an. So verweisen die Studierenden überwiegend auf Schüler*innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf, um potenziell traumatisierte Kinder und Jugendliche zu beschreiben. Des Weiteren können nahezu alle Studierenden in Analogie zu den entsprechenden theoretischen Traumatisierungsverständnissen einzelne oder wiederholte Belastungsereignisse (Bausum et al., 2013; Huber, 2020; van der Kolk, 2007; Pillhofer et al., 2011; Fischer & Riedesser, 2009) als Ursachen für Traumatisierungen benennen. Es gibt auch Studierende, die bereits über Konstrukte von Traumatisierungsprozessen verfügen, die an sequenzielle Zugänge anschließen (Zimmermann, 2015b; Becker, 2014).

Vorstellungen zu den Folgen traumatischer Erlebnisse zeigen sich in den Erlebensvarianten von aggressiv-ausagierenden Verhaltensweisen. Die

Bedeutung dieses Phänomenaspekts konstituiert sich vor allem durch Geschlechtsdimensionen. Es sind überwiegend Jungen, die in den Beschreibungskategorien der Studierenden sowie in den Schilderungen von Nele empirisch abzubilden sind. Dies schließt an theoretische Befunde an, die aufzeigen, dass in den Wahrnehmungen von pädagogischen Fachkräften Jungen eher durch extrovertiert-aggressive Verhaltensweisen und Mädchen durch introvertiert-gelähmte Rollen auffallen (Halper & Orville, 2013; van der Kolk, 2015). Weitere Folgen von Traumatisierungen werden sowohl von Nele als auch in der überindividuellen Darstellung der Erlebensweisen in der eingeschränkten Lernfähigkeit der betroffenen Schüler*innen benannt. Auch hier ist es gelungen, die bereits in den rezipierten Studien gewonnenen Erkenntnisse (Ding, 2013; 2014; Fickler-Stang, 2019; Pusch, 2017) für die Gruppe von Grundschullehramtsstudierenden empirisch zu belegen.

Anders als die im Forschungsstand skizzierten Untersuchungen nehmen die Studierenden beider Teilstudien als herausforderndste Folge von Belastungserfahrungen die sexualisierten Verhaltensweisen von potenziell traumatisierten Schüler*innen wahr. Zwar wird auf diese Symptomatik im Theorieteil verwiesen (Huber, 2012b), allerdings kann dort nicht in vergleichbarer Form abgebildet werden, was sich in der vorliegenden Arbeit zeigt. Die dominierenden Aspekte der Auseinandersetzung mit sexualisierten Verhaltensweisen der zum überwiegenden Teil männlichen Schüler wirkt auf alle weiteren Beschreibungskategorien, wie den Umgang mit potenziell traumatisierten Schüler*innen, Bezug zu theoretischen Wissensbeständen, subjektives Rollenverständnis und Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Verletzungen. Es offenbart sich auch in der tiefenhermeneutischen Einzelfalldarstellung von Nele, dass die sexuelle Gewalt- und Ausbeutungserfahrung von Pedro und die daraus resultierenden sexualisierten Verhaltensweisen sowie Dimensionen von Täterinnenschaft seiner Mutter wie auch latente Aspekte von sexuellem Begehren zwischen Lehrkraft und Schüler*in das Phänomen differenzieren. Da sich diese Ergebnisse anders als in den bisherigen Studien konstituieren, sollen eine theoretische Erweiterung und erneute Rezeption des Forschungsstandes zur Veranschaulichung und Ausdifferenzierung dieser Befunde führen.

In den frühen 1990er Jahren beschäftigten sich erste deutschsprachige Veröffentlichungen mit der Betroffenenengruppe von Jungen und Männern im Kontext sexueller Gewalt. Sie zeigen auf, dass das gesellschaftlich vermittelte Bild von Männern und Männlichkeit lange Zeit im Wider-

spruch zur Auseinandersetzung mit sexueller Gewalt stand, weshalb das Öffentlichwerden entsprechend verzögert auftrat (Jantz & Grote, 2003, S. 201). »Danach schließen Opfer-Sein und Männlich-Sein einander aus« (Boehme, 2002, S. 245). Frühe Dunkelfelduntersuchungen belegen empirisch, dass etwa drei bis 30 Prozent aller Jungen in Kindheit und Jugend mindestens einmal Betroffene sexueller Gewalt werden (Julius & Boehme, 1997; Scambor et al., 2019, S. 109; Schlingmann, 2021, S. 114). Über die Umstände ist bisher relativ belastbar geklärt, dass die Jungen häufig zwischen zehn und zwölf Jahre alt sind, Täter*innen den Beziehungsaufbau schon vor der Tat etablieren und wirkungsvolle Strategien wie Geheimhaltung, emotionale Erpressung, Bestechung und Androhung weiterer Gewaltformen nutzen (Boehme, 2002, S. 246; Fegert et al., 2015, S. 118). Die meisten Taten, ca. 80 Prozent, werden durch Männer begangen, wobei die betroffenen Jungen selbst allen gesellschaftlichen Schichten angehören, belastende familiäre Hintergründe aber durchaus als Risikofaktoren anzuführen sind (Schlingmann, 2021, S. 114; Fegert et al., 2015, S. 104). Auch sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren tragen zur Entstehung von Kontexten sexueller Gewalt bei (Bange, 2002, S. 16; Scambor et al., 2019, S. 110). Es zählt zu den aufgedeckten Täter*innenstrategien, emotional verunsicherte Kinder auszuwählen. Diese finden sich in angespannten sozioökonomischen Kontexten oder bei psychosozial unsicheren Ausgangslagen der Erziehungsberechtigten.

Diese Verschränkungen vereinen sich im Begriff der »Infantilisierung der Armut« (Bange, 2002, S. 17; Holz, 2012, S. 567). Auf internationaler Ebene kann Armut als »Hauptursache für kommerzielle sexuelle Ausbeutung« wie Kinderprostitution benannt werden (Bange, 2002, S. 17). Kinderprostitution muss als Menschenrechtsverletzung, »zeitgenössische Form von Sklaverei« und kommerzielle Form von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen bezeichnet werden (Drewes, 2002, S. 531; Fegert et al., 2015, S. 424). Die physische, psychische und emotionale Gesundheit der Kinder wird massiv beeinträchtigt. Hinzu kommt eine erhöhte Anfälligkeit für Geschlechtskrankheiten, illegalen Substanzmissbrauch und ritualisierte Formen von Kindesmissbrauch (Drewes, 2002, S. 532). Von sexueller Gewalt und sexueller Ausbeutung betroffene Jungen leiden unter zahlreichen psychischen und sozialen Beeinträchtigungen wie »Depressionen, Suizidalität, Ängste, psychosomatische Beschwerden, Beeinträchtigungen des sexuellen Erlebens, posttraumatische Belastungsreaktionen, Verunsicherung der sexuellen bzw. männlichen Identität« (Boehme, 2002,

S. 247f.). Als Folgen können aggressiv-sexualisierte («hyper-maskuline») wie auch internalisierende, durch Rückzug gekennzeichnete Verhaltensweisen möglich werden (ebd.; Fobian & Ulfers, 2021, S. 41ff.; Stern & Löppmann, 2021, S. 41). In Kapitel 2.5 konnte bereits aufgezeigt werden, welchen Einfluss Traumatisierungen insbesondere auf das Lernverhalten von Schüler*innen haben können.

Mit diesen Befunden können die von den Proband*innen der vorliegenden Arbeit wahrgenommenen Verhaltensweisen der Jungen erweitert gedeutet werden. Inwiefern eine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Formen sexueller und sexualisierter Gewalt sowie mit Wissensbeständen der Sexuellen Bildung die Professionalisierung unterstützen kann, wird im Fazit (s. 12) aufgezeigt.

10.2 Handlungsoptionen in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen

In den hier vorliegenden Daten wird deutlich, dass die herausfordernden, traumabezogenen Verhaltensweisen überwiegend in exkludierenden und sanktionierenden Praktiken münden. Gleichwohl diese Praktiken institutionell und strukturell bedingt sind, sind es letztlich die Lehrpersonen selbst, die durch die Ablehnung von Beziehungsanfragen, durch Beschämungs- oder Exklusionshandlungen potenziell traumatisierten Schüler*innen die Teilnahme in haltenden, sicheren Orten verwehren. Wie im Forschungsstand aufgezeigt werden konnte, ist die Lehrkraft selbst der entscheidendste Faktor für den Lernerfolg von Schüler*innen (Hattie et al., 2013). Gleichwohl die empirische Lehr-Lern-Forschung aufzeigt, dass es ein Zusammenspiel von Fachwissen, fachdidaktischem, psychologischem, (sonder-)pädagogischem und inklusionsorientiertem Wissen ist, das eine Lehrkraft professionell agieren lässt (Shulman, 1986; Baumert & Kunter, 2006; Moser, 2019; Frohn et al., 2019), sind es eben jene Dimensionen von psychologischem, (sonder-)pädagogischem und inklusionsorientiertem Wissen, welche die Studierenden als Desiderat benennen (s. 3.4). Sowohl in Neles Praxisprotokollen als auch im Datensatz der gesammelten Audiostatemente werden herausfordernde Interaktionen zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften benannt, die Hilflosigkeits- und Ohnmachtsgefühle, Wut und Resignation auslösen. Inhaltlich greifen die Studierenden vergleichbare Themen wie die zahlreichen Studien zum subjektiven Belas-

tungserleben von Fachkräften auf (Krautkrämer-Oberhoff, 2013; von Freyberg & Wolff, 2005; Müller, 2020; Hehmsoth, 2021). Es ist gelungen zu zeigen, dass Studierende des Grundschullehramts auf emotionaler Ebene, sehr ähnlich zu ihren berufstätigen Kolleg*innen, die Begleitung von potenziell traumatisierten Schüler*innen als herausfordernd erleben. Als Übereinstimmungen in den Ergebnissen der hier vorliegenden Untersuchung und der Studie von Müller (2020) lassen sich die Dimensionen der Tabuisierung eigener Gefühle und Emotionen benennen. Während diese Anteile bei Nele durch die tiefenhermeneutische Interpretationsgruppe ausschließlich durch Rekonstruktion des latenten Sinngehalts aus den Praxisprotokollen abgeleitet werden konnten, legen die Erlebensvarianten der phänomenografischen Analyse einzigartige Erkenntnisse offen. Durch die Methode der Audiostatements (s. 8.2.1) werden im Längsschnitt Reflexionsprozesse der Studierenden sichtbar, die eine Auseinandersetzung mit den eigenen Ambivalenzen, emotionaler Beteiligung und Rollendiffusion möglich machen. Die Studierenden beschreiben, dass es vor allem Räume und Aktivitäten außerhalb von Unterricht sind, in denen Beziehungs- und Vertrauensaufbau zu den Schüler*innen möglich werden. Auch das Aushalten des Wissens um die lebensgeschichtlichen Verletzungen der Kinder und Jugendlichen gelingt durch das Nutzen von Reflexionsräumen im Verlauf der Studienprojekte besser. Dort können auch die Rollen der Lehrkräfte und Mentor*innen reflektiert werden, welche für die Studierenden als Expert*innen und Vorbilder fungieren. In den Befunden der vorliegenden Untersuchung sowie der Studie von Rauh et al. (2019) werden theoretische und fachliche Konstrukte von den Studierenden zugunsten eines »störungsfreien« Unterrichts durch Orientierung an den Mentor*innen zurückgestellt. Veranschaulichend kann hier die Kategorie der Beziehungsabwehr genannt werden. In Analogie zu den Ergebnissen von Studien, welche die Erlebensweisen von Lehrkräften im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen fokussieren, kommt die Gestaltung von ausreichend guten Beziehungen im subjektiven Professionsverständnis nur marginal vor (Müller, 2020; Katzenbach, 2004; Zimmermann et al., 2017b). Die immensen Belastungen werden hingegen wahrgenommen und benannt und auch als Argument für die Abwehr eines zu emotionalen Einlassens mit den betroffenen Schüler*innen verwendet, ähnlich den Untersuchungen von Steinlin et al. (2015). Anders als in den bisherigen Studien geben die vorliegenden Daten Aufschluss darüber, in welchen Kontexten trauma- und verletzungsbezogene Themen Berücksichtigung finden. Ähnlich der

Annahme eigener emotionaler Beteiligungen sind es die Räume außerhalb von Unterricht, in denen eine Auseinandersetzung möglich wird. Nele und ihre Kommiliton*innen benennen Schulhöfe, Gänge, Pausen- und Toilettensituationen, in denen das Konstrukt der Traumatisierung im Kontext von Gesprächen mit Schüler*innen oder Lehrkräften aus der Sprachlosigkeit hinaus in eine explizite Thematisierung führt.

Zusammenfassend kann bilanziert werden, dass der größte Unterschied zu den im Forschungsstand rezipierten Studien in der Rolle der Studierenden selbst liegt. Die in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen ausgelösten intensiven Emotionen haben fest installierte, strukturell institutionalisierte und methodische Räume (Selbstinterview, Praxisprotokoll, Begleitseminar und Supervision), in denen eigenes Handeln reflektiert werden kann. Da bereits im universitären Ausbildungsprozess Kooperationen zu zahlreichen Professionen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie psychosozialen Unterstützungsnetzwerken hergestellt werden können, sind die in zahlreichen empirischen Untersuchungen geforderten Kooperationsbemühungen für das Einlösen inklusiver Schulentwicklungsprozesse angestoßen (Krüger, 2014; Sennhenn et al., 2021; Tausch, 2017; Vieluf, 2017). Rückblickend kann konstatiert werden, dass das Schaffen von Reflexionsräumen im universitären Professionalisierungsprozess den Tabuisierungstendenzen im Umgang mit potenziell traumatisierten Schüler*innen entgegengewirkt hat.

10.3 Theoretische Bezugssysteme und kognitive Wissensbestände

Das in dieser Arbeit ausformulierte Konstrukt der traumasensiblen Professionalisierung (s. 4.2) basiert neben traumasensiblen Handeln und Reflexion auf traumaspezifischem Wissen, das sich durch psychotraumatologische, traumapädagogische, bindungstheoretische und psychoanalytische Kenntnisse auszeichnet (Gahleitner, 2017a; Bowlby, 2006; Zimmermann, 2012a; Weiß, 2017; Baierl, 2014; Quack & Fremmer, 2017). Bisherige empirische Untersuchungen zeigen, dass beispielsweise traumapädagogische Theoreme wie »subjektlogisches Verstehen« ein Nachdenken über die Beziehungsdynamiken begünstigen (Zimmermann, 2016). Ebenso führen ein Verständnis psychoanalytischer Fachtermini und deren Anwendung zu einem intensiven Nachdenken über die eigenen Beziehungsdynamiken

(Zimmermann et al., 2017a, S. 223). Die Studierenden führten in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls psychoanalytische und traumpädagogische Begriffe wie »Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen«, »sequenzielle Traumatisierungsverständnisse«, »goldene Fantasien« und »Sekundärtraumatisierung« an und erlebten im Resultat persönliche Entlastung. Im Vergleich zu bereits existierenden Untersuchungen sind die eruierten Erlebensvarianten mit Blick auf die Formate der subjektiven Wissensaneignungsprozesse der Studierenden ausdifferenzierter. Neben professionellen Weiterbildungsformaten wie Seminarveranstaltungen und dem Besuch von Fachtagungen und Supervisionsformaten sind es vor allem individuelle Formate, die übergreifend von den Studierenden verbalisiert werden. Es hat sich offenbart, dass das Hören von Podcasts und Lesen selbst angeschaffter Bücher oder Konsumieren spezifischer Social-Media-Formate nach herausfordernden Situationen als Entlastungsmomente genutzt werden. Anders als in den bisherigen Studien werden Aneignungsprozesse sichtbar, die hinsichtlich ihres didaktischen Gehalts für hochschulische Ausbildungsprozesse weiter ausdifferenziert werden können.

Die tiefenhermeneutische Einzelfallanalyse von Nele zeigt divergente Ergebnisse auf. In den zehn eingereichten Praxisprotokollen finden sich auf manifester Ebene keine Verweise auf traumpädagogische oder psychoanalytische Theorikonstrukte. Es sind die Teilnehmer*innen der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe, die über das eigene Erleben und die Assoziationen zu den in den Praxisprotokollen enthaltenen latenten Sinnesebenen Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen sichtbar machen können. Das Wissen um die sexuelle Gewalt- und Ausbeutungserfahrung des Schülers Pedro und die nicht rekonstruierbare Rolle von dessen Mutter führen bei Nele weniger zu einer fachwissenschaftlichen und traumpädagogischen Auseinandersetzung als vielmehr zur Abwehr der nicht aushaltbaren Gefühle. Bei der Aufarbeitung des Forschungs- und Theoriestandes kann festgestellt werden, dass ein spezifischer, traumafokussierender Wissensaufbau als Schutzfaktor gegen die Überflutung von Gefühlen bei Berichten zu traumatischen Erfahrungen zählt (Müller, 2020). Dieses Wissen beinhaltet neben psychotraumatologischen und entwicklungspsychologischen Kenntnissen auch Wissen zu Übertragungsphänomenen, rechtlichen Rahmenbedingungen und Täter*innenstrategien (König & Witte, 2018). Ungeklärt ist bisher, wie Studierende für Themen und Phänomene sensibilisiert werden können, die gesellschaftlich und zeitweise auch theoretisch tabuisiert wurden. Die in der tiefenhermeneutischen Interpreta-

tionsgruppe auftauchende Deutung der Mutter von Pedro als potenzielle (Mit-)Täterin verweist auf theoretisch tabuisierte Diskurse: Jungen⁷¹ als Betroffene sexualisierter und sexueller Gewalt sowie Frauen als Täterinnen. Um die Ergebnisse zu veranschaulichen, wird der dieser Arbeit zugrunde liegende theoretische Diskurs erweitert und die sich daraus ergebenden Konsequenzen werden für die Ergebnisdiskussion zusammengefasst.

Seit Öffentlichwerden der Fälle sexualisierter Gewalt in Einrichtungen der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialinstitutionen im Jahr 2010 werden Entstehungszusammenhänge von sexueller Gewalt auch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung diskutiert (Dekker et al., 2019). Die Erziehungswissenschaft selbst positioniert sich in dieser Auseinandersetzung im Spannungsfeld konkurrierender gesellschaftlicher Ansprüche und pädagogischer Schutzfunktionen für das Aufwachsen von Kindern. Unter sexualisierter Gewalt wird jede sexuelle Handlung verstanden, in der eigene Bedürfnis- und Machtbefriedigung unter dem Nutzen der Abhängigkeitsbeziehung zu einem Kind herbeigeführt wird (Runder Tisch, 2012, S. 11). Gegen die sexuelle Selbstbestimmung von Kindern wird verstoßen, was auf körperlicher, psychischer und verbaler Ebene geschehen kann. Juristisch ist dieser Straftatbestand durch die Kinderrechtskonvention und ihre nationale Umsetzung in den Beitrittsstaaten geregelt. Damit ist er in allen nationalen Behörden und Gerichten anzuerkennen (Heinzel & Prenzel, 2018, S. 415). Im öffentlichen Diskurs galt das Gefüge um sexualisierte Gewalt lange Zeit als Feld vornehmlich weiblicher Betroffener. Die Betroffenheit von Männern und Jungen wurde tabuisiert und verleugnet (Retkowski et al., 2018). Dies bildet sich in der empirischen Auseinandersetzung wie auch in pädagogischen Settings ab. Noch immer gibt es kaum gleichwertige Versorgungsstrukturen für männliche Betroffene sexualisierter Gewalt. Um betroffenen Jungen in pädagogischen Institutionen angemessen zu begegnen und diese zu unterstützen, sollten sich Fachkräfte mit eigenen Geschlechterrollenklischees auseinandersetzen und diese reflektieren (Bange & Körner, 2002, S. 249). Zudem ist mittels des diagnostischen Wissens eine Verbindung von aggressivem, »auffälligem« oder depressi-

71 Wie bereits im Vorwort benannt, ist der Autorin in Anbetracht der realen Geschlechtervielfalt die Paradoxie bewusst, von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern zu schreiben. Angesichts der in den zugrunde liegenden Veröffentlichungen gesetzten Formate von Zweigeschlechtlichkeit werden diese Zuschreibungen für die theoretische Erweiterung dennoch verwendet.

dem Verhalten mit potenzieller Betroffenheit sexueller Gewalt herzustellen (Roth, 2002, S. 185). Auch Konzentrationsschwierigkeiten und Leistungsschwächen sind als potenzielle Hinweise auf Gewaltvorkommen zu werten. Diese Hinweise werden aber oftmals dem reibungslosen Ablauf von Unterricht untergeordnet.

Über die Gruppe von Frauen als Täterinnen sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen liegt ebenso wenig fundiertes Wissen vor (Kavemann & Braun, 2002, S. 121; Gebhardt et al., 2022, S. 34ff.). Die Leugnung der Täterschaft von Frauen ist mit einer Rollenvorstellung von Frauen verknüpft, die gesellschaftlichen Tradierungen und Normen folgt. Bereits in der Auseinandersetzung der frühen 1990er Jahren ist diese Leugnung formuliert worden: »Der traditionellen gesellschaftlichen Rolle von Frauen, insbesondere von Müttern, widerspricht sexueller Missbrauch von Kindern derart, dass wir uns ihn gewöhnlich nur vorstellen können, wenn die betroffene Frau entweder psychotisch ist oder unter Alkohol und Drogen gestanden hat« (Hanks & Saradjian, 1994, S. 202).

Der Anteil von Täterinnen ist empirisch schwer zu erfassen. Es lässt sich gemäß einer Zusammenschau von Kavemann und Braun (2002, S. 122) davon ausgehen, dass ca. 10 bis 15 Prozent der Täter*innen weiblich sind.

Die Folgen für die Entwicklung der Betroffenen sind gleich. Männliche Sozialisationserfahrungen und Selbstverständnisse erhalten das Schweigen über die Gewalterfahrung von Jungen aufrecht. Weibliche Betroffene können sexuellen Missbrauch durch Frauen selten als diesen wahrnehmen, weil dieser kaum in Präventionsprogrammen auftaucht. Öffentlichkeit thematisiert Frauen als Täterinnen kaum, eine unterrichtliche Thematisierung erfolgt vermutlich noch seltener. »Hinzu kommt, dass die Möglichkeit sexueller Gewalt durch eine Frau, besonders die Mutter, gänzlich ausgeblendet wird und sogar offensichtliche, massive Grenzüberschreitungen wahlweise als Überfürsorglichkeit, mütterliche Strenge oder offenerherzige Sexualaufklärung interpretiert werden« (ebd., S. 123).

Die Formen der sexuellen Gewaltausübung unterscheiden sich wenig in Bezug auf männliche Täter (Bange, 2021, S. 63ff.; Gebhardt et al., 2022, S. 35). Weibliche Täterinnen internalisieren ähnlich wie männliche Täter Denkmodelle, die das eigene Verhalten legitimieren und die Taten rechtfertigen oder entschuldigen (Kavemann & Braun, 2002, S. 124f.). Doch anders als bei Männern, bei denen Sexualisierung von Gewalt genutzt werden kann, um die eigene konstruierte Männlichkeit zu etablieren oder zu stärken, werden bei Frauen als Täterinnen die ihr zugeschriebenen

Werte und das gesellschaftlich produzierte Frauenbild durch Sexualisierung von Gewalt abgewertet. Es kann darauf verwiesen werden, dass die zugeschriebenen Geschlechterrollen und das Generationenverhältnis an der Herstellung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft beteiligt sind und unabhängig vom eigenen Geschlecht/gender als verletzungsoffen und verletzungsmächtig gelten können (ebd., S. 125; Kavemann et al., 2022, S. 141). Demnach können weiße Frauen in einer patriarchalen Gesellschaft Macht ausüben gegenüber Personen nichtdeutscher Herkunft oder gegenüber Personen mit Beeinträchtigungen. Mit Blick auf intersektionale und generationale Ordnungen ließe sich das Ausdifferenzieren der Machtverhältnisse noch weiter vorantreiben.

Empirische Untersuchungen zeigen auf, dass weibliche Täterinnen aus allen sozialen Schichten, aus unterschiedlichsten Bildungshintergründen und diversen sozialen Eingebundenheiten kommen (Kavemann & Braun, 2002, S. 126). Hanks und Saradjian (1994, S. 206) haben in einem Forschungsvorhaben die persönlichen Hintergründe von weiblichen Täterinnen untersuchen wollen und sind auf übergreifende Muster gestoßen, die mit Blick auf Präventionsgedanken denkwürdig sind. Die Täterinnen eint ein negativer Selbstwert sowie fehlender sozialer Bezug und mangelnde Eingebundenheiten. Das Bild vom selbst missbrauchten Kind ist verzerrt, ihm werden übersteigertes sexuelles Interesse und Verhaltensauffälligkeiten zugeschrieben. Die eigene Kindheit der Täterinnen wird hingegen perfektionistisch beschrieben, obwohl gleichzeitig benannt wurde, für die sexuellen emotionalen und praktischen Bedürfnisse der Eltern Verantwortung übernommen zu haben. In dem beschriebenen Forschungsprojekt waren alle Frauen selbst sexueller Gewalterfahrung in der Kindheit ausgesetzt. Keine der Probandinnen berichtete von positiven Beziehungserfahrungen zu erwachsenen Partner*innen. In einer Vergleichsgruppe mit einer ebenfalls hohen Anzahl an Frauen mit sexueller Gewalterfahrung, die nicht zu Täterinnen geworden sind, zeigte sich, dass diese positive Erwachsenenpersonen als Lehrpersonen beschrieben haben, die sie förderten und ihnen Zuwendung zeigten.

»Um daran zu glauben, dass eine Frau ihr eigenes Kind sexuell missbrauchen würde, muss ein Mensch einflussreiche Stereotypen über Mutterschaft und die Mutter-Kind-Beziehung anzweifeln, die unsere Gesellschaft lobt und preist. Es fällt schwer, das Klischee einer von Wohlwollen und Fürsorge geprägten Mutter-Kind-Beziehung aufzugeben, selbst wenn unsere persön-

lichen Erfahrungen in scharfem Gegensatz zu diesem Ideal stehen« (Elliott, 1995, S. 67).

Die theoretische Erweiterung verweist auf die notwendige Reflexion individueller Rollenverständnisse und eigener biografischer Anteile, die im nächsten Abschnitt Berücksichtigung finden sollen.

10.4 Rollenverständnisse und biografische Anteile

Für die Beantwortung der Teilfrage, welche Rollen sich die Studierenden selbst zuschreiben, welche Rollenverständnisse dem zugrunde liegen und inwiefern biografische Anteile berücksichtigt werden, werden die Kategoriensätze der Erlebensgegenstände »Emotionen« und »Rollenverständnisse« zum Vergleich mit bisherigen Studienergebnissen herangezogen. Übereinstimmungen in den Ergebnissen der hier vorliegenden Untersuchungen und bisherigen Studien lassen sich in den Dimensionen der Abwehr und Tabuisierung eigener Gefühle und Emotionen beschreiben. Bei der Aufarbeitung des Forschungsstandes ist festgestellt worden, dass das Zurückhalten und Aussparen eigener Anteile vor allem darin begründet liegt, das professionelle Rollenhandeln nicht zu erschweren (Haubl, 2011; Hehmsoth, 2017; Müller, 2020). Empirisch lassen die Ergebnisse von Zimmermann und Ullrich (2017) weitere Begründungen zu. Sie können aufzeigen, dass sich knapp 80 Prozent der befragten Lehrkräfte primär in der Rolle von Wissensvermittler*innen sehen und dies die Bearbeitung der eignen Anteile nicht beinhaltet. Auch Müller (2020) zeigt auf, dass intensive Emotionen in der Begleitung traumatisierter Schüler*innen kaum als Anteil des professionellen Handelns reflektiert werden (Hechler, 2017; Wininger, 2012; Rauh et al., 2019). Es stellt sich die Frage, ob sich im Professionalisierungsprozess befindende Studierende ähnliche Legitimationen für das Tabuisieren der Gefühle anführen würden. Es ist gelungen, aufzuzeigen, dass sich das Rollenhandeln als sehr viel ausdifferenzierter charakterisieren lässt. So beschreiben die Studierenden in den Audiostatements, dass das Wissen um wiederholte, durch Menschen ausgelöste Belastungsfaktoren wie häusliche und körperliche Gewalt an Kindern bei ihnen zu Gefühlen wie Wut, Frustration, Ärger, Überforderung und Müdigkeit führt. Dadurch, dass sie sich selbst überwiegend in der Rolle von Lernenden sehen, können differenzierte Betrachtungen der

individuellen, gesellschaftlichen und politischen Dimensionen von Traumatisierungen möglich werden. Eben darum, weil sich die Studierenden in den Audiostatementen auch in den Rollen von Müttern, Vätern, Partner*innen, Freund*innen und als Kommiliton*innen beschreiben, ist ihnen die Möglichkeit der Perspektivübernahme und der Vergleiche gegeben. Hier bestehen möglicherweise die größten Differenzen zu den bereits veröffentlichten Studien, welche die Proband*innen in den (Berufs-)Rollen als Lehrkräfte befragten. Anders als in den bisher skizzierten Untersuchungen verweisen die Studierenden auf weitere Berufs- und Personengruppen, durch deren multiprofessionelle Zusammenarbeit sie sich in ihrer Rolle als Privatperson entlastet fühlen. Finden keine Kooperationen statt oder sehen sich die Studierenden, wie beispielsweise Nele, als Einzelkämpfer*in an, können die emotionalen Anteile ausschließlich abgewehrt werden und als Handlungsoptionen nur Exklusionsprozesse folgen (Müller, 2020). Auch wenn der Aufbau traumaspezifischen Wissens als Grundlage für professionelles Handeln gilt (König & Witte, 2018), ist der Fokus auf Aspekte wie Selbstfürsorge und Prävention von Sekundärtraumatisierung nicht zu vernachlässigen (von Freyberg & Wolff, 2005). Wie in der Einzelfalldarstellung eindrücklich aufgezeigt, braucht es institutionelle Reflexionsräume, in denen Rollenfindungsprozesse, wie die von Nele als Frau, Studentin und zukünftige Lehrkraft, verhandelt werden können. Theoretisch und empirisch ist die Forderung nach solchen Reflexionsräumen für (angehende) Pädagog*innen bereits explizit thematisiert worden (Kollinger et al., 2022; Zimmermann, 2017b; 2019; Zimmermann et al., 2019; Zimmermann, 2017c; 2016). Ein Nachdenken über die Bedeutung der individuellen Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen sowie subjektiver Vorstellungen zum zukünftigen Rollenverständnis als Lehrkraft könnten Inhalte dieser Reflexionen sein. Diese Ergebnisse stärken den berufsbiografischen und psychoanalytisch-pädagogischen Ansatz der Professionalisierungsdebatten. Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung erhalten Ansätze und Methoden der Biografiearbeit im Kontext der Professionalisierung von Studierenden neue Relevanz.

Mithilfe von Biografiearbeit können Menschen dabei unterstützt werden, sich mit der individuellen vergangenen und gegenwärtigen Lebensgeschichte auseinanderzusetzen und die sozialen und emotionalen Bedeutungsgehalte zu erschließen (Krautkrämer-Oberhoff, 2013, S. 126). Pädagogischen Fachkräften kommt in diesem Kontext eine doppelte Bedeutung zu. Sie können betroffene Kinder im Verstehen ihrer Lebenswege

unterstützen und haben gleichzeitig ihre eigene Biografie. Begleiten sie lebensgeschichtlich verletzte Kinder und Jugendliche, so ist die Beziehungsgestaltung von wirkmächtigen Übertragungsmechanismen geprägt (s. 2.3). Dazu ist gleichzeitig die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensweg unumgänglich. Die Biografieforschung konnte unlängst aufzeigen, dass Subjekte ihre Biografie entlang der erlebten Erfahrungen und der damit verbundenen Emotionen rekonstruieren (Grosse & Meiland, 2020, S. 35). Diese werden vor allem in neuen Beziehungen als wirkmächtig angesehen. Damit die bereits angesprochenen Vermeidungs- und Übertragungsdynamiken nicht unbewusst in der pädagogischen Beziehung reinszeniert werden, sind Reflexionsräume für die sich den Fachkräften potenziell innerpsychisch aufdrängenden Bilder zwingend. Die Arbeit an der eigenen Biografie meint in erster Linie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte. Diese kann zum Fokus einer Selbstreflexion werden (Gudjons & Wagener-Gudjons, 2020, S. 13). Aus der Sozialen Arbeit gibt es diverse Formate, Fachkräfte in biografischer Selbstreflexion zu begleiten (Hölzle, 2011, S. 33). Daraus resultierende Konsequenzen werden im Fazit der Arbeit diskutiert (s. 12).

Neben den Wissens- und Kompetenzbereichen werden individualisierte Komponenten berücksichtigt (Geier, 2016), die in nahezu allen Audio-statements der Studierenden an unterschiedlichsten Stellen thematisiert worden sind. So gelingt es, auch Selbstreflexionsprozesse der Studierenden sichtbar zu machen, die dann wiederum als Grundlage für szenische Verstehenszugänge von aktuellen Beziehungsanfragen zu verstehen sind. Die Studierenden können sich selbst im Geschehen sequenzieller Traumatisierungsprozesse verorten und Anteilen ihrer diversen Rollenverständnisse kritisch gegenüberstehen, ohne sich selbst abzuwerten oder von den begleitenden Emotionen überflutet zu werden.

10.5 Zusammenfassung

Die Diskussion der teilstudienübergreifenden Ergebnisse kann aufzeigen, dass angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen als sehr divers und unterschiedlich pointiert erleben. Für die Zusammenfassung dreier zentraler Ergebnisse soll erneut die in diesem Vorhaben erarbeitete und die den Studien zugrunde liegende Konzeption einer traumasensiblen Professionalisierung (s. 3.3) dienen.

In Verweis auf die Konzeption spezifischen traumabezogenen Wissens (s. 3.3.1) wird durch die Datenbasis der schriftlich vorliegenden Praxisprotokolle deutlich, dass es den Studierenden schwerfällt, die traumatischen Erlebnisse der von ihnen begleiteten Schüler*innen auszuhalten. Es sind die in den Audiostatementen enthaltenen Selbstinterviews, die ein Sprechen über die traumatischen Erfahrungen der Schüler*innen und entsprechende individuelle Folgen ermöglichen. Einerseits unterstützen traumpädagogische Begriffe und Diskurse die Studierenden dabei, die wahrgenommenen Verhaltensweisen der Schüler*innen in Verbindung zu den lebensgeschichtlichen Verletzungen zu setzen, andererseits sind aber auch Tendenzen der Wiedergabe stereotypisierender, defizitorientierter Sichtweisen zu rekonstruieren. Diese zeichnen sich durch abwehrende und abgespaltene Berichte zu den eigenen Emotionen aus, was mit traumatypischen Gegenübertragungsmechanismen erklärt werden kann.

In Bezugnahme auf traumaspezifische Handlungs- und Umgangsweisen kann festgestellt werden, dass sich die Studierenden selbst in unterschiedlichen Rollen erleben. Diese diversen Rollenverständnisse ermöglichen eine mehr oder weniger aktive Beteiligung in geschilderten Interaktionen und unterstützen Distanzierungsprozesse zu den in den Berichten involvierten Personen. Eine besondere Relevanz erhält die Rolle von »Lernenden in Professionalisierungsprozessen«. Die Studierenden können differenzieren, dass sie in den privat geschilderten Rollen als Frau/Mann, Eltern, Partner*innen oder Freund*innen andere Haltungen oder Vorstellungen für sich aushandeln können, als sie dies in der professionellen Rolle als angehende Grundschullehrkraft tun. Damit ermöglichen sie sich selbst ein fluides Rollenverständnis, das sie in ihrer Ganzheit als Person mit allen Ambivalenzen und Widersprüchen wahrnehmen. Daraus ergeben sich Potenziale für das Nachdenken über traumaspezifische Reflexionsprozesse, vor allem im Kontext der universitären Ausbildungsformate. Wie in Kapitel 3.3.3 ausgeführt wurde, zeichnet sich eine traumasensible Profession durch ein Reflexionsvermögen auf den Ebenen der Institution und des Selbst- und Fremderlebens aus. Durch die Möglichkeiten von Biografiearbeit können in Professionalisierungsprozessen eigene Emotionen und lebensgeschichtlich relevante Ereignisse reflektiert werden. Dabei geraten subjektive Normalitätskonstruktionen und ihnen zugrunde liegende Differenzkategorien in den Fokus, die auch an den Herstellungsprozessen der Identifikation potenziell traumatisierter Schüler*innen wirken.

Abschließend soll noch einmal der Versuch einer pointierten Beantwortung der Frage der vorliegenden Untersuchung »Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen?« unternommen werden.

Angehende Grundschullehrkräfte erleben die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen in unterschiedlichen Rollen, die durch die subjektiv-lebensgeschichtlichen Bedingungen geprägt sind. Es sind die individuellen Lebensumstände und selbst zugeschriebenen Zugehörigkeiten, die den Wahrnehmungsfokus prägen. Die an der Studie teilnehmenden Studierenden erleben die Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen auf einer emotional-affektiven Ebene, die abwehrend, idealisierend oder durch ambivalente Gefühle geprägt ist. Als herausforderndste Dimension traumatischer Lebenserfahrungen der begleiteten Kinder und Jugendlichen werden sexualisierte Gewaltformen erlebt. Dadurch werden Auseinandersetzungen über die Reflexion von Familienbildern, Geschlechterrollen, sexuellen Sozialisationsbedingungen, Begehren und Antinomien des eigenen Handelns angestoßen, die von den Studierenden in sehr unterschiedlichen Weisen ausgehalten werden können. Daraus resultieren Wünsche nach persönlicher professioneller Weiterentwicklung oder ein Infragestellen des Berufswunsches als Lehrkraft.

Die referierten Ergebnisse verweisen auf die von den Studierenden initiierten Herstellungsprozesse im Kontext der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen. Je nach Fähigkeit zur Einnahme flexibler Rollenverständnisse und zur Reflexion eigener Anteile und Verwobenheiten werden gesellschaftliche Ordnungsprinzipien reproduziert oder dekonstruiert. Die vorliegende Untersuchung verweist ausgehend von diesen Ergebnissen auf eine weite Begriffsdimension von Traumatisierung in den Erlebensweisen von Studierenden, die sich als Differenzkategorie im Konzept eines »doing trauma« beschreiben lassen.

11 Reflexive Betrachtungen

Um Fehldeutungen in wissenschaftlichen Forschungstätigkeiten in den Blick nehmen zu können, sollen Reflexionsprozesse in akademischen Auseinandersetzungen etabliert werden (Rieger-Ladich et al., 2009, S. 13). Zudem spielen in allen Forschungsbemühungen, im vorliegenden qualitativen Vorhaben im Besonderen, durchgängige Reflexionen von forschungsethischen Aspekten eine spezifische Rolle (Unger et al., 2014, S. 16).⁷² Die Reflexion der eigenen Forschungstätigkeit ermöglicht es, die Reduktion der Untersuchungsgegenstände in Verhältnis zur Komplexität von Wirklichkeit zu stellen (Prenzel et al., 2013, S. 22). Gerade wenn sich Forschende über unterschiedliche qualitative Zugänge und Methoden den Perspektiven der Erforschten annähern, sind von Anfang an Beziehungsaspekte zwischen Forscher*innen und Beforschten zu berücksichtigen (Haubl & Lohl, 2020, S. 564).

In phänomenografischen Untersuchungen gilt es als unvermeidlich, subjektive Aspekte im Kontext der Erhebung und Auswertung von Daten einfließen zu lassen (Beer, 2016b, S. 205). Gleiches gilt für

72 So ist seit Beginn der Auseinandersetzung der Aspekt diskutiert worden, ob sich angehende Lehrkräfte an potenziell traumatisierten Schüler*innen »professionalisieren« sollten. Forschungsmethodische Konsequenzen wurden gezogen, indem die Studierenden ausschließlich »potenziell traumatisierte« Schüler*innen begleiteten. Der Verweis auf die Betroffenenzahlen lässt den Schluss zu, dass in allen pädagogischen Gruppenkontexten potenziell traumatisierte Schüler*innen anwesend sind, weshalb das Wissen um diagnostische Klassifikationen nicht notwendig war. Gleichwohl nutzen die Studierenden in den erhobenen Daten stereotypisierende und diskriminierende Beschreibungen der von ihnen begleiteten Kinder, was oftmals in Praxisprojekten mit Lehramtsstudierenden zu beobachten ist (Heinzel & Prenzel, 2019, S. 146).

die Forschungsbeziehung von Forscher*in und Beforschten in tiefenhermeneutischen Analysen (Haubl & Lohl, 2020, S. 564). Um diese subjektiven Anteile in ihrem Einfluss zu beschränken, soll das methodische Vorgehen offengelegt (s. 5) und die Begrenztheit der den Untersuchungen zugrunde liegenden Erkenntnisinstrumente dargestellt werden (Haubl & Lohl, 2020, S. 564). Letztere Forderung soll in den nachfolgenden Abschnitten intersubjektiv nachvollziehbar beschrieben werden.

11.1 Methodische Reflexion

Das Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit wird in den Kapiteln zur Begründung der jeweiligen forschungsmethodischen Entscheidungen (s. 5.3.1) eingelöst. Dies bezieht sich auf die Auswahl der Forschungsmethodologien (s. 6; 8), der Erhebungsinstrumente (s. 6.3.1; 8.2.1), der Methoden zur Aufbereitung der Daten (s. 6.3.3; 8.2.3) sowie auf deren Auswertung und Diskussion. Die datenbasierte Einzelfalldarstellung (s. 7) sowie die Darstellung der Erlebensvarianten und hierarchischen Kategoriensätze (s. 9) bilden die Grundlage für die studienübergreifende Diskussion der Ergebnisse (s. 10), die gleichermaßen als empirische Verankerung zu verstehen ist. Die Aufbereitung, Dokumentation und entsprechende Einbindung und Erläuterung von Ankerzitate[n] aus den Praxisprotokollen, den Transkripten der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe und den Audiostatement[s] entsprechen dem Kriterium der Kohärenz. Dabei werden Widersprüche und Leerstellen sowohl in der Kontrastierung der Daten (s. 7.3.4) wie auch im Fazit der Arbeit benannt (s. 12). Die Limitation dieser Arbeit bezieht sich vor allem auf die Verallgemeinerbarkeit der aus den Daten erschlossenen Erlebensvarianten (s. 9). Diese beziehen sich ausschließlich auf die zehn in der Untersuchung berücksichtigten Studierenden. Zu Beginn der Arbeit werden die Relevanz des vorliegenden Erkenntnisinteresses und die Forschungsfragen begründet (s. 1.1). Der Beitrag der generierten Ergebnisse wird im Diskussionsteil (s. 10) wie auch im Fazit im Kontext der hochschulischen Professionalisierungsprozesse beschrieben (s. 12.2). Durch Offenlegung aller relevanten Informationen sowie der konzeptuellen Verknüpfungen im Forschungsprozess kann die Qualität und Reichweite der vorliegenden Arbeit begründet werden (Hülst, 2013, S. 295).

Gleichwohl kann die Güte von Erkenntnissen nie vollständig abgesichert werden, was erneut auf die Limitationen von Forschungsbemühungen verweist. Die dargestellten Ergebnisse zielen keineswegs auf eine umfassende Population, sondern lösen ihre Repräsentativität für die zugrunde liegende Stichprobe ein. Dennoch können die Erkenntnisse als valide verstanden werden, da alle unterschiedlichen Konzeptionen der Untersuchungsgruppe zum untersuchten Phänomen mit den extrahierten Beschreibungskategorien abgedeckt werden konnten (Beer, 2016b, S. 207). Die Reproduktion der Ergebnisse wurde durch mehrmalige unterschiedlich zusammengesetzte Diskussionsrunden bestätigt (s. 8.2.3). Potenziale lassen sich mit Blick auf die Konzeption der Erhebungsinstrumente der Audiostements benennen (s. 8.2.1). Die Impulse zum Verfassen der Audiostements/Selbstinterviews könnten mit Blick auf die in der Auswertung entstandenen Unklarheiten und Lücken differenzierter verfasst worden sein. Damit wären eine inhaltliche Vertiefung der einzelnen Erlebensvarianten und ihrer Verschränkungen wahrscheinlicher gewesen. Im Audiostement sind keine Nachfragen möglich, da sich die Studierenden selbst interviewen und allein sie selbst entscheiden, welche Aspekte benannt und in welchem Umfang sie ausgeführt werden.

Das Spezifische am Verfassen von Audiostements ist eine Form von Vertrautheit, die exemplarisch mit dem Gespräch mit einem*iner Freund*in verglichen wird. Die Studierenden erwähnen, dass es eine besondere Stimmung benötige, um die Gedanken aussprechen zu können. Das Setting der Aufnahme kann dabei höchst unterschiedlich gestaltet werden. Während einige der Teilnehmer*innen in der U-Bahn, auf dem Weg zur Schule oder beim Joggen ein Audiostement verfassen, äußern andere, sich unwohl beim Aufnehmen in der Öffentlichkeit zu fühlen. Obwohl die Sprache in den Audiostements überwiegend Alltagssprachlich ausgestaltet ist, finden sich formale Anteile wie beispielsweise Ansprachen zu Beginn der Aufnahmen und förmliche Verabschiedungen. Einige der Studierenden leiten die Aufnahmen damit ein, nichts berichten zu können und führen anschließend mehrere Minuten ihre Gedanken aus. Es ist zu vermuten, dass beim Sprechen selbst ein Erinnerungs- und Reflexionsprozess in Gang gesetzt wird. Dieser zeichnet sich auch durch Wortfindungsstörungen und die Verwendung von Worthülsen aus. Studierende selbst nehmen noch während der Audioaufnahmen wahr, dass das Sprechen eine entlastende Funktion hat. Folgende Beispiele sollen dies knapp illustrieren:

Tabelle 27: Reflexion der Erhebungssystematik Audiostatement

Audiostatements	
Yasmin, 1:88–93	
»Ähm ach das hätte ich gar nicht gedacht, dass ich das jetzt erzähle, ähm aber (vermutlich) sind die Audios auch dafür da, äh Dinge zum Vorschein zu bringen, die wir uns unterbewusst denken, weil man irgendwann tatsächlich sich vorstellt, dass mit einer Freundin spricht äh oder mit sich selbst ähm und nicht mit äh der Seminarleiterin, na ja.«	
Yasmin, 2:81–83	
»Jetzt habe ich auch schon sechs Minuten darüber geredet ((leichter Ansatz eines Lachens)), obwohl eigentlich nichts passiert ist.«	
Yasmin, 7:6–18	
»Und irgendwie hatte ich dazwischen (3) ja nicht unbedingt das Bedürfnis, was zu teilen, weil, also manchmal hab ich trotzdem irgendwie für mich Notizen gemacht oder so kleine äh ((leichter Ansatz eines Lachens)) Fallbeschreibungen für mich, die mir auch geholfen haben, einiges zu, also klarer zu sehen oder zu reflektieren. Aber ja, irgendwie hatte ich nicht das Bedürfnis, das zu teilen ((hebt die Stimme fragend)). Ich weiß auch nicht, warum. Ich wollte das irgendwie erst für mich so'n bisschen einordnen, aber jetzt äh nach dem letzten Abend dachte ich, wäre es doch nochmal Zeit für eine äh Sprachnachricht von mir. Ähm ja, äh mir geht's ganz gut ((hebt die Stimme fragend)). Das (ist) auch irgendwie gelogen ((leichter Ansatz eines Lachens)). Das ist so etwas, was man sagt oder was ich in den Sprachnachrichten äh zu dir sonst gesagt hab. Eigentlich geht's mir ziemlich beschissen äh nach dem letzten Abend.«	
Olga, 1:48–52	
»Ja das sind so die äh Gedanken, die durch meinen Kopf kreisen. Ich hoffe, dass es bei diesen Audionachrichten auch so darum geht, dass wir darüber sprechen. Ansonsten geht es mir gut. Ich bin gespannt auf das halbe Jahr und ähm vor allem auf unseren Austausch in der Seminargruppe und ähm grüße dich nochmal herzlich und wünsche dir ein schönes Wochenende.«	
Laura, 1:116–119	
»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.«	

Da die Redegeschwindigkeit im Audiostatement sehr viel schneller ist als eine Verschriftlichung der Gedanken in Praxisprotokollen, entsteht der Eindruck, dass die geschilderten Erlebnisse authentischer, frischer und unvermittelter wiedergegeben werden können. An den Stellen, an denen

die Studierenden noch nicht mündlich über das Erlebte berichten können, verweisen sie auf das später einzureichende Praxisprotokoll. Dieses fungiert vielmehr als Reflexionsmedium, da auch nachträgliche Deutungen und Überlegen mit einfließen können. Zudem werden dort die Beobachtungen detaillierter beschrieben, weshalb sich das Spezifische der jeweils zugrunde liegenden Interaktion differenzierter entfalten kann.

Tabelle 28: Reflexion der Erhebungssystematik Praxisprotokoll

Audiostatements
Yasmin, 7:6–10
»Und irgendwie hatte ich dazwischen (3) ja nicht unbedingt das Bedürfnis, was zu teilen, weil, also manchmal hab ich trotzdem irgendwie für mich Notizen gemacht oder so kleine äh ((leichter Ansatz eines Lachens)) Fallbeschreibungen für mich, die mir auch geholfen haben, einiges zu, also klarer zu sehen oder zu reflektieren«
Olga, 3:22–26
»Von daher ging es mir bis jetzt jedes Mal gut nach der Hospitation hier, so wie heute auch. Es ist alles in Ordnung. Ich muss dann immer noch 'n bisschen überlegen und reflektieren, äh und überlegen, was ich dann äh für die Fallbeschreibung nehme, aber ansonsten ist alles in Ordnung und jetzt fahre ich zur Uni.«
Nele, 9:33–36
»ich hab auf jeden Fall das Gefühl, ich könnte da allein schon, wenn ich da irgendwie die erste halbe Stunde in der Klasse bin, könnt ich im Grunde schon zehn Fallberichte schreiben, so gefühlt. Also das geht halt wirklich Schlag auf Schlag, was da so passiert.«
Jacky, 5:8–11
»Einer sticht aus und der Andere reicht rüber und der Nächste macht dies und das und (es war) sehr cool und eigentlich gab's nur ,nen kleinen Zwischenfall, über den ich nachher schreiben werde, aber ansonsten war's echt ,n schöner Tag«

Ein weiterer methodisch zu reflektierender Umstand bildet die Veränderung der pandemiebedingten Verlagerung der dritten tiefenhermeneutischen Interpretationssitzung ins digitale Zoom-Format. Es kann nur gemutmaßt werden, dass die verstärkt wahrgenommene Emotionalität der Interpretierenden auch am veränderten Format liegen kann, das anderen kommunikativen Bedingungen unterworfen ist.

11.2 Reflexion der eigenen Rolle/Selbstpositionierung

In tiefenhermeneutischen Erkenntnisprozessen sollte die Reflexion der Subjektivität der Forscher*innen sowie der Dynamiken innerhalb der Interpretationsgruppe immanenter Bestandteil sein (Haubl & Lohl, 2020, S. 566). Um subjektive Nachvollziehbarkeit zu begründen, können beispielsweise auch die Beziehungen zu den Teilnehmer*innen der Interpretationsgruppe offengelegt werden. Dies schließt auch an die Forderungen der Kolleginnen Wuttig (2016) und Pusch (2017) an, die Traumatisierungen als überindividuelle Dimensionen begreifen, die von gesellschaftlichen Machtverhältnissen abhängen und durch diese zusätzlich verstärkt werden können. Die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen (mehr oder weniger privilegierten) Identitäts- und Gruppenzugehörigkeiten prägt die Wahrnehmung und das Verständnis traumatischer Lebensrealitäten von Betroffenen sowie den individuellen Umgang mit ihnen. Des Weiteren liefert Bourdieus Reflexivitätsbegriff theoretisch wie empirisch eine wichtige Grundlage für die vorliegende Arbeit. Um das akademisch Unbewusste aufzulösen, schlägt er drei zu beachtende Momente wissenschaftlicher Praxis vor (Bourdieu, 1996; 1998):

»Zum einen gilt es, die soziale Herkunft des Forschenden zu berücksichtigen und auf diese Weise – etwa mit Blick auf die Kategorien Klasse, Geschlecht und Ethnizität – die Bedingungen zu objektivieren, denen er oder sie, meist ohne darum zu wissen, bei der wissenschaftlichen Tätigkeit unterliegt. Zum anderen muss auch die Position in Rechnung gestellt werden, die der Wissenschaftler im Geflecht der sozialen Beziehungen einnimmt, über das sich die *scientific community* – und insbesondere: die einzelnen Disziplinen und Spezialdiskurse – konstituiert. Schließlich muss auch die Stellung in systematischer Weise berücksichtigt werden, die der Forscher innerhalb des sozialen Raumes und im Verhältnis zu anderen sozialen Feldern einnimmt« (Rieger-Ladich et al., 2009, S. 12f., Hervorh. i. O.).

Aus diesem Grund möchte ich Leser*innen dieser Arbeit in aller Kürze meine individuell zugeschriebenen Kategorien aufzeigen. Ich bin als weiße Person in der Deutschen Demokratischen Republik als zweite Tochter meiner Eltern geboren. Ich bin in der Erstsprache Deutsch sozialisiert. Als erste Person meiner »Kernfamilie« legte ich das Abitur ab, besuchte die Universität und promovierte. Zum Zeitpunkt der Abgabe dieser Disserta-

tionsschrift bin ich 34 Jahre alt, cis-Frau (Pronomen sie/ihr) und heterosexuell. Ich bin an der Humboldt-Universität zu Berlin auf einer Qualifikationsstelle (100 %) in der Abteilung Sachunterricht und seine Didaktik/Allgemeine Grundschulpädagogik beschäftigt. Meine *scientific community* kann neben der Angestelltentätigkeit über die Professionen meiner beiden Doktorväter konturiert werden. Prof. Dr. Detlef Pech – Diplom-Pädagoge und Diplom-Sozialwissenschaftler, Promotion zum Thema »>Neue Männer< und Gewalt. Gewaltfacetten in reflexiven männlichen Selbstbeschreibungen«; habilitiert im Fach Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sachunterricht. Prof. Dr. David Zimmermann – Diplom-Sonderpädagoge, Promotion zum Thema »Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen«. Ich habe mich in der Phase der Durchführung des Forschungsvorhabens und der Leitung des Studienprojektes »Traumasensibles Lernen« zur traumazentrierten Fachberaterin/Traumapädagogin am Institut für Traumapädagogik Berlin ausbilden lassen. Die Teilnehmer*innen der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe sind mir alle seit vielen Jahren bekannt. Zum Großteil der Teilnehmer*innen pflege ich ein kollegiales, beruflich gerahmtes Verhältnis, zwei der Teilnehmenden können auch zu meinem privaten Freundeskreis gezählt werden.

12 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, theoretisch und empirisch begründete Impulse für eine traumasensible Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte zu formulieren. Dafür beschäftigte sich die vorliegende qualitative Untersuchung mit den Perspektiven angehender Grundschullehrkräfte. Die Erlebensweisen von Studierenden in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen sollen über die bewussten und unbewussten Anteile ihrer Vorstellungen rekonstruiert werden.

Aufbauend auf eine pädagogische Begriffsklärung zum Gegenstand »Traumatisierung im Kindes- und Jugendalter« (s. 2.6) und unter Berücksichtigung bestehender Zugänge zum Konstrukt der Professionalisierung wurden eigene konzeptionelle Überlegungen zu einer traumasensiblen Professionalisierung für angehende Grundschullehrkräfte systematisiert (s. 3.3).

Der empirische Teil der Arbeit fokussierte über die zwei methodischen Verfahren Tiefenhermeneutik (s. 6) und Phänomenografie (s. 8) die Perspektiven von Studierenden und rekonstruierte darüber manifeste und latente Anteile, die in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen wirkmächtig waren.

Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Vorstellungen zum Konstrukt Traumatisierung aus studentischen Perspektiven. Zudem zeigt sich, dass es Dimensionen von Ursachen potenziell traumatischer Erfahrungen gibt, die für die Studierenden einen besonderen Stellenwert einnehmen. Es sind die sexualisierten Gewalthandlungen an Kindern und die Auseinandersetzung mit Täter*innenschaft, welche aufbauend auf der empirischen Rekonstruktion zu einer Erweiterung der diskutierten Ergebnisse führen (s. 10).

Durch die Darstellung der Ergebnisse in Beschreibungskategorien und hierarchischen Kategoriensätzen war es möglich, didaktisch-pädagogische Konsequenzen für hochschulische Ausbildungskontexte zu formulieren.

12.1 Darstellung der zentralen Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse sollen noch einmal bündig zusammengefasst werden.

1. Das Konstrukt »Traumatisierung« zur Beschreibung spezifischer Kinder und Jugendlicher wird anhand subjektiver Vorstellungen von Studierenden hergestellt. Die Subjekte im Herstellungsprozess selbst, die Studierenden, nehmen das Konstrukt anhand unterschiedlicher Phänomenaspekte verschieden wahr. Es sind die selbst zugeschriebenen Rollen und die biografisch und emotional geprägten Anteile, welche den Wahrnehmungsprozess von potenzieller Traumatisierung beeinflussen. »*Doing trauma*« beschreibt diesen Herstellungsprozess in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen. In einer solchen Konzeption sollen die realen, äußeren Belastungserfahrungen von Betroffenen (s. 2.2), wie auch die gruppenspezifischen Verletzungspotenziale (s. 2.6) keineswegs ignoriert oder degradiert werden. Vielmehr unterstützt eine Konzeption von »doing trauma« im schulpädagogischen Kontext das individuell einzigartige, ursachenunabhängige Verstehen der Lebenswelten verletzter Schüler*innen.
2. Soll ein Verstehen subjektiv geprägter Lebensrealitäten von Schüler*innen durch (angehende) Lehrkräfte Teil einer traumasensiblen Professionalisierung werden, ergeben sich daraus notwendige Überlegungen für hochschulische Ausbildungskontexte. Studierende müssen in der Reflexion der eigenen Rollenverständnisse unterstützt werden (Fickler-Stang, 2019). Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlich relevanten Ereignissen, die durch bereits in der Sozialpädagogik genutzte methodische Ansätze der Biografiearbeit zugänglich werden können (s. 10). Ausgehend von den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Untersuchungen wird für einen Begriff der »*Verletzungssensibilität*« als zentrale professionelle Kompetenz plädiert. Dieser erweitert das bereits theoretisierte Konstrukt »verletzungssensibles Handlungswissen« (Jäckle, 2017, S. 440) um die Dimension der eigenen Biografie. Es setzt das Wissen um die personelle Eingebundenheit in traumatischen Prozessen voraus (s. 2.4) und fokussiert die Verletzungen des Selbst ebenso wie die Verletzungen »der Anderen«, um eigenes Handeln zu reflektieren.

3. Damit Verletzungssensibilität ausgebildet werden kann, braucht es *hochschulische Reflexionsräume*, die eine solche Auseinandersetzung ermöglichen. Dies kann nur mit Blick auf die systemimmanenten und machtkritischen Momente erfolgen. Auch Hochschule selbst kann als privilegierter Ort der Wissensproduktion verstanden werden, an dem Stereotype und Zuschreibungen beständig reproduziert und notwendigerweise reflektiert werden sollten (Jordan et al., 2022).
4. Auch die Studierenden selbst können von diversen psychosozialen Belastungen betroffen sein (Weiland, 2019). Daraus ergeben sich *verletzungssensible Professionalisierungsbedarfe für Hochschullehrende*, die in Analogie zur Konzeption traumasensibler Professionalisierung (s. 3.3) ausdifferenziert werden können. Darüber hinaus sei für die Erarbeitung *hochschulischer Schutzkonzepte* plädiert, um institutionelle Macht- und Diskriminierungsstrukturen aufzudecken und in der Konsequenz präventiv vor Diskriminierung, Grenzverletzungen, Übergriffen, Belästigung, Mobbing, Machtmissbrauch oder sexualisierter Gewalt zu schützen.
5. Durch die Rekonstruktion der Erlebensweisen von Studierenden unter Verwendung tiefenhermeneutischer und phänomenografischer Verfahren konnten neben manifesten auch latente Sinnebenen in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen zugänglich werden. So konnten auch die traumatypischen nicht symbolisierfähigen Phänomenaspekte Berücksichtigung finden. Es sei ausgehend von den Ergebnissen – trotz aller Schwierigkeiten der einheitlichen Anwendung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (s. 5.1) – dafür plädiert, *innovative methodenverbindende Forschungsbemühungen* anzustoßen, um die traumapädagogische Theoriebildung voranzutreiben. Das hier vorliegende Dissertationsvorhaben kombinierte bisher kaum zusammengedachte, in ihrem Format ungewöhnliche forschungsmethodische Rahmen. Die Erforschung eines Erlebens von Traumatisierung unterliegt zwangsläufig der Erforschung des Bewussten und des Unbewussten. Eine Auswahl von geeigneten, an manchen Stellen gegenteiligen, paradigmatischen erziehungswissenschaftlichen Methoden und deren Zusammendenken ist obligatorisch.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse verweist auf die biografie- und subjektorientierten Aspekte in der Begleitung potenziell traumatisierter

Schüler*innen und möglicher Professionalisierungsräume. Diese sollen im Folgenden unter Berücksichtigung der didaktischen Implikationen abschließend Beachtung finden.

12.2 Konsequenzen für eine Lehrer*innenbildung

Für einen kompetenz- und berufsbiografisch orientierten Professionalisierungsdiskurs in den Bildungswissenschaften und in der Allgemeinen Grundschulpädagogik gehen von dieser Arbeit diverse Impulse aus. So konnten spezifische Wissensbestände der Psychotraumatologie (s. 3.3.1) ausformuliert werden, die zur Prägung der zentralen reflexiven Kompetenz der Verletzungsensibilität subsumiert werden konnten. Diese kann als Einlassen auf die Verletzungen der Kinder sowie als Umgang mit eigenen Emotionen und biografischen Bedingungen des Geworden-Seins skizziert werden. So verwies die tiefenhermeneutische Einzelfallanalyse (s. 7) auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Inhalten der Sexuellen Bildung. Dazu gehören alle ethischen, sozialen, psychischen, weltanschaulichen und juristischen Auseinandersetzungen im Kontext Sexualität mit dem Ziel der selbstbestimmten Lebensführung (Simon & Kallweit, 2022, S. 55). Die Qualifizierung in diesem Bereich stellt vor allem für angehende Grundschullehrkräfte ein eklatantes Desiderat dar (Voß, 2019, S. 86).

Traumatasensibles professionelles Handeln zeichnet sich durch die Gestaltungsfähigkeit von pädagogischen Beziehungsangeboten, die Etablierung multiprofessioneller Kooperation, das Durchdenken geeigneter (Fach-) Inhalte und fachdidaktischer Überlegungen bis hin zur Einforderung und Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten und Supervisionsformaten aus (s. 3.3.2). Dies kann gelingen, indem erprobte Methoden wie das traumapädagogische Fallverstehen in hochschulische Ausbildungsformate integriert werden (Zimmermann, 2017c, S. 100). Zudem können etablierte Methoden aus der Sozialen Arbeit genutzt werden, um subjektive, bindungs- und biografieorientierte sowie traumatasensible Angebote zu etablieren. Die Vorstellung verschiedener psychosozialer Methoden und deren Anwendungsbereiche auch für pädagogische Handlungsfelder sind bei Gahleitner (2017a, S. 470) zu finden. In der Auseinandersetzung mit dem sequenziellen Traumatisierungsverständnis (s. 2.4) ist bereits deutlich geworden, welche zentrale Rolle die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen innerhalb traumatischer Prozesse spielen. So tauchen

Aspekte politischer Bildung auf, die durch eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Prozessen die Wiederherstellung sozialer Teilhabe traumatisierter Kinder und Jugendlicher begünstigen und demzufolge auch in den Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte integriert werden sollten (Weiß, 2017, S. 646). Indem diese psychotraumatologischen Vorstellungen in die allgemeingrundschulpädagogischen Diskurse mit einfließen, kann ein grundlegendes Umdenken in den Professionalisierungsdiskursen angestoßen werden. Unter der Prämisse, dass verletzungssensible Lehrkräfte allen Kindern und Jugendlichen in schulischen Institutionen zugutekommen und die Ausrichtung an Bedürfnisorientierung, Partizipation, individueller Förderung, Wertschätzung, Freude und Ermutigung grundlegende pädagogische Grundverständnisse einlösen, kann traumasensible Professionalisierung auch im Sinne von inklusiver Professionalisierung gedacht werden.

Natürlich muss es in einer Forschungsarbeit zu Traumatisierung auch Brüche und Leerstellen (s. 2.3) geben. In Bezug auf das Zitat von Günther und Kolleg*innen, »zum Wunsch etwas zu verstehen, gehört unabdingbar das Anerkennen des Nicht-Verstehen« (2022, S. 9), dürfen spezifische Erlebensweisen von Studierenden in der Begleitung potenziell traumatisierter Schüler*innen ungeklärt bleiben. So ist noch ungewiss, inwiefern fachdidaktische Auseinandersetzungen im Kontext einer traumasensiblen Pädagogik ausgestaltet werden können. Erste Hinweise werden beispielsweise durch die Neumodellierung von Kompetenzmodellen aus den Fachdidaktiken selbst heraus gestaltet. Ein inklusives Lehrer*innenkompetenzmodell der Sachunterrichtsdidaktik differenziert den Bereich der Einstellungen zugunsten einer inklusiven Grundhaltung und Menschenbildannahme, einer Ressourcenorientierung und eines kompetenzorientierten Blicks auf alle Lernenden aus (Gebhardt et al., 2018; Lange-Schubert & Seidler, 2022, S. 18). Es wird in zukünftigen fachdidaktischen Forschungsbemühungen zu zeigen sein, welche Konsequenzen dies für die Konzeption von Lehr-Lern-Prozessen und die unterrichtliche Thematisierung von Inhalten bedeutet.

»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, aber auch echt hart und ich glaube, jetzt muss ich mir so'ne richtige happy Serie reinziehen, sonst ähm ja, um das zu verarbeiten« (Yasmin, 4:6–8).

Literatur

- Adam, Hubertus & Inal, Sarah (2013). *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ahrbeck, Bernd (Hrsg.). (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aichhorn, August (2005 [1925]). *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung; zehn Vorträge zur ersten Einführung*. 11. unveränd. Aufl. Bern: Huber.
- Andresen, Sabine; Koch, Claus & König, Julia (Hrsg.). (2015). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baierl, Martin (2014). Dir werde ich helfen: konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik. In Martin Baierl & Kurt Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (S. 80–107). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bange, Dirk (2002). Armut von Kindern und Jugendlichen. In Dirk Bange & Wilhelm Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch sexueller Missbrauch* (S. 10–19). Göttingen: Hogrefe.
- Bange, Dirk (2021). Sexualisierte Gewalt gegen Jungen* in der Literatur. In Clemens Fobian & Rainer Ulfers (Hrsg.), *Jungen und Männer als Betroffene sexualisierter Gewalt, Bd. 7* (S. 63–85). Wiesbaden: Springer VS.
- Bange, Dirk & Körner, Wilhelm (Hrsg.). (2002). *Handwörterbuch sexueller Missbrauch*. Göttingen: Hogrefe.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner & Neubrand, Michael (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Baumgartner, Adrian (2011). Ein Selbstinterview zur Reflexion des eigenen Lehr-Lern-Verständnisses. In Silke Wehr & Thomas Tribelhorn (Hrsg.), *Bolognagerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 273–290). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Bausum, Jacob; Besser, Lutz Ulrich; Kühn, Martin & Weiß, Wilma (Hrsg.). (2013). *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. 3., erg. u. korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Becker, David (2014). *Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Becker, Jonas & Kratz, Marian (2019). Zurück zu den Widersprüchen. Tiefenhermeneutische Fallkasuistik in der Hochschullehre. In David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich & Katharina Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 37–50). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beckrath-Wilking, Ulrike (2013). *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext*. Paderborn: Junfermann.
- Beer, David Löw (2016a). Methode: Phänomenographie und Gruppendiskussionen. In David Löw Beer (Hrsg.), *Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 151–208). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Beer, David Löw (Hrsg.). (2016b). *Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bennewitz, Hedda (2010). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In Barbara Friebertshäuser, Heike Boller & Sophia Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 43–59). 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bergmann, Christine (2022). Perspektive einer politischen Akteur*in. In Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 9–12). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bernfeld, Siegfried (1981 [1925]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Besser, Lutz (2013). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Ereignisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In Jacob Bausum, Lutz Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 38–55). 3., erg. u. korrig. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bettelheim, Bruno (1958). Individual and mass behavior in extreme situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 4(38), 417–452.
- Bettelheim, Bruno (1967 [1950]). *Love is not enough. The treatment of emotionally disturbed children*. New York, London: Free Press; Collier Macmillan.
- BGBl – Bundesgesetzblatt (13.12.2006). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. UN-BRK, vom 21.12.2008.
- Blaustein, Margaret E. & Kinniburgh, Kristine M. (2019). *Treating traumatic stress in children and adolescents. How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. New York: The Guilford Press.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2019). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Forschung fördern, Prävention verbessern, pädagogische Praxis stärken 2019. Berlin. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publicationen/de/bmbf/3/31125_Sexualisierte_Gewalt_gegen_Kinder_und_Jugendliche.html (24.09.2023).
- Boehme, Ulfert (2002). Jungen als Opfer. In Dirk Bange & Wilhelm Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch sexueller Missbrauch* (S. 245–253). Göttingen: Hogrefe.
- Bohleber, Werner (2012). *Was Psychoanalyse heute leistet. Identität und Intersubjektivität, Trauma und Therapie, Gewalt und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bowlby, John (2006). *Bindung*. München, Basel: Reinhardt.
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2023). Asylanträge in Deutschland. Infografiken zu Asylanträgen und Asylsuchenden. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/zahlen-zu-asyl/274044/redaktion/> (06.02.2023).
- Brandmaier, Maximiliane (2015). Trauma und Gesellschaft- Kritische Reflexionen. In Silke Birgitta Gahleitner, Christina Frank & Anton Leitner (Hrsg.), *Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik* (S. 38–51). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Breuer, Franz; Allmers, Antje & Muckel, Petra (2017). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz; Dieris, Barbara & Lettau, Antje (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brisch, Karl Heinz (Hrsg.). (2017). *Bindungstraumatisierungen. Wenn Bindungspersonen zu Tätern werden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bromme, Rainer (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 4(4), 165–175. <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-04-13-budde-reflexive.html> (06.02.2023).
- Büro der zentralen Frauenbeauftragten (2019). Sprache ist vielfältig – Leitfaden der HU für geschlechtergerechte Sprache. Unter Mitarbeit von Ursula Fuhrich-Grubert, Verena Namberger und Violetta Sekulovic. <https://www.hu-berlin.de/de/service/online/websites/richtlinien/styleguide/geschlechtergerechte-sprache/> (12.01.2023).
- BVerfG – Bundesverfassungsgericht (2021). Recht auf schulische Bildung. Bundesverfassungsgericht, vom Beschluss des Ersten Senats vom 19.11.2021. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/11/rs20211119_1bvr097121.html (05.01.2023).

- Coers, Linya (2019). Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht: Eine explorative Studie. Dissertation. Universität Vechta.
- Cramer, Colin (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist policies. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Dahlgren, Lars-Ove & Fallsberg, Margareta (1991). Phenomenography as a qualitative approach in social pharmacy research. *Journal of Social and Administrative Pharmacy*, 8(4), 150–156.
- Dahms, Hans-Joachim (1992). Der Positivismusstreit der 60er Jahre: eine merkwürdige Neuauflage. In Carsten Klingemann, Michael Neumann, Karl-Siegbert Rehberg, Ilja Srubar & Erhard Stölting (Hrsg.), *Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1991* (S. 119–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Dannemann, Sarah & Neugebauer, Tjark (2022). Professionalisierung anbahnen in interdisziplinären Tandems? Studierende der Biologiedidaktik und der Sonderpädagogik planen gemeinsam Unterricht. In Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.), *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht*. 13. Beiheft, S. 83–105. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_volume_0_6068.pdf (25.09.2023).
- Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen; Moldenhauer, Anna; Oehme, Andreas & Platte, Andrea (Hrsg.). (2016). *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Datler, Margit (2003). Über die Bedeutung des Erlebens von Lehrern in schulischen Situationen in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik. In Volker Fröhlich (Hrsg.), *Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule* (S. 120–131). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Datler, Margit & Datler, Wilfried (2014). Was ist »Work Discussion«? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:368997/preview> (22.12.2022).
- Datler, Wilfried (2009). Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung. Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In Gertraud Diem-Wille & Agnes Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 41–66). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Datler, Wilfried & Wininger, Michael (2010). Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In Bernd Ahrbeck (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 226–235). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dekker, Arne; Wazlawik, Martin; Böhm, Maika & Christmann, Bernd (Hrsg.). (2019). *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell & Kuhn, Melanie (2006). Doing Race/Doing Ethnicity« in der frühen Kindheit. In Hans-Uwe Otto & Mark Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität* (S. 140–151). Lahnstein: Neue Praxis.

- Ding, Ulrike (2013). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In Jacob Bausum, Lutz Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 56–67). 3., erg. u. korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ding, Ulrike (2014). »Ich kann mir sowieso nichts merken, also brauche ich auch nicht hin!«. Wie kann Schule dissoziierende Kinder verstehen und im Lernen unterstützen? In Wilma Weiß, Esther Kamala Friedrich, Eva Picard & Ulrike Ding (Hrsg.), *»Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut«: Dissoziation und Traumapädagogik* (S. 166–222). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dlugosch, Andrea (2011). Der »Fall« Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalisierungsvorstellungen. In Birgit Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 40–44). München: Kohlhammer.
- Dörr, Margret (2013). Das Ethos des sozialen Ortes »Heim« und die Haltung von PädagogInnen. Eine notwendige und doch störbare Einheit. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle, Jacob Bausum, Wilma Weiß & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 14–31). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dörr, Margret (2016). Psychoanalytische Pädagogik. In Wilma Weiß, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 44–55). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dörr, Margret (2017). Verwickelte Abstinenz. In Bernhard Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung* (S. 25–40). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dörr, Margret (2018). Nähe- Distanz- Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In Alexandra Retkowski, Angelika Treibel & Elisabeth Tuidor (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 178–193). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (Hrsg.). (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 2. Aufl. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Drewes, Detlef (2002). Sextourismus. In Dirk Bange & Wilhelm Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch sexueller Missbrauch* (S. 529–535). Göttingen: Hogrefe.
- Drinck, Barbara & Voß, Heinz-Jürgen (2022). Aus der Praxis – für die Praxis: Ein Curriculum für Lehrkräfte zu Sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt. In Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 13–20). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Egle, Ulrich Tiber (Hrsg.). (2005). *Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen*. Mit 81 Tabellen. 3., vollst. aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schattauer.
- Einsiedler, Wolfgang (2014). Grundlegende Bildung. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 211–218). 4., erg. u. aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Elliott, Michele (Hrsg.). (1995). *Frauen als Täterinnen. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen*. 1. Aufl. Ruhnmark: Donna Vita.

- Fabel, Melanie & Tiefel, Sandra (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung. In Melanie Fabel & Sandra Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 11–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Fath, Maria Johanna (2017). Vom Überleben zur Lebensgestaltung. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 421–435). Bielefeld: transcript.
- Fatke, Reinhard (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In Barbara Frieberthshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 159–172). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina & Willems, Katharina (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fegert, Jörg M.; Berthold, Oliver; Clemens, Vera & Kölch, Michael (2020). COVID-19-Pandemie: Kinderschutz ist systemrelevant. *Deutsches Ärzteblatt*, 117(14), 160–163.
- Fegert, Jörg M.; Hoffmann, Ulrike; König, Elisa; Niehues, Johanna & Liebhardt, Hubert (Hrsg.). (2015). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegert, Jörg M.; Kölch, Michael; König, Elisa; Harsch, Daniela; Witte, Susanne & Hoffmann, Ulrike (Hrsg.). (2018). *Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegert, Jörg M.; Ziegenhain, Ute & Goldbeck, Lutz (Hrsg.). (2013). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Felitti, Vincent; Anda, Robert; Nordenberg, Dale; Williamson, David; Spitz, Alison; Edwards, Valerie; Koss, Mary; Marks, James: (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245–258.
- Fend, Helmut (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 141–149.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fickler-Stang, Ulrike (2019). Professionalisierung von Studierenden in der Lehramtsausbildung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – gemeinsam Räume für Reflexion entwickeln und gleichberechtigte Partizipation schaffen. David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich & Katharina Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fingerle, Michael (2010). Risiko- und Resilienzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. In Bernd Ahrbeck (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 121–128). Stuttgart: Kohlhammer.
- Finger-Trescher, Urte (2004). Was ist ein Trauma? In Christian Büttner, Regine Mehl, Peter Schlaffer & Mechthild Nauck (Hrsg.), *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien* (S. 127–140). Frankfurt a. M.: Campus.

- Fischer, Christian; Kopmann, Henrike; Rott, David; Veber, Marcel & Zeinz, Horst (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fischer, Gottfried & Riedesser, Peter (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. 4., aktual. u. erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Flatten, Guido (2004). *Posttraumatische Belastungsstörung*. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schattauer.
- Flick, Uwe (2016). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen: ein Überblick für die BA-Studiengänge*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.). (2017). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fobian, Clemens & Ulfers, Rainer (Hrsg.). (2021). *Jungen und Männer als Betroffene sexualisierter Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucalt, Michel (Hrsg.). (2004). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977–1978*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freud, Anna & Burlingham, Dorothy (1971). *Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, Sigmund (1920). *Jenseits des Lustprinzips*. Ditzingen: Reclam.
- Freyberg, T. v. & Wolff, Angelika (Hrsg.). (2005). *Störer und Gestörte*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). (2013). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017a). Psychosoziale Diagnostik in der TraumaPädagogik. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 461–478). Bielefeld: transcript.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017b). Psychosoziale Diagnostik in der TraumaPädagogik. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 461–478). Bielefeld: transcript.
- Gahleitner, Silke Birgitta; Hensel, Thomas; Baierl, Martin; Kühn, Martin & Schmid, Marc (Hrsg.). (2014). *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gahleitner, Silke Birgitta; Weiß, Wilma & Kessler, Tanja (Hrsg.). (2016). *Handbuch Trauma-pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Garlichs, Ariane (Hrsg.). (2000). *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung*. Donauwörth: Auer.
- Gebhardt, Markus; Kuhl, Jan; Wittich, Claudia & Wember, Franz B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In Stephan Hußmann & Barbara Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Münster: Waxmann.
- Gebhardt, Tanita; Briken, Peer; Tozdan, Safiye & Schröder, Johanna (2022). Typen und Strategien von Täterinnen bei sexuellem Kindesmissbrauch. *Forens Psychiatr Psychol Kriminol*, 16(1), 34–41.

- Geier, Thomas (2016). Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, Stefan (2015). Gewalt im Netz: Erkenntnisse und Gegenstrategien aus Jugendschutzsicht. In Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. (Hrsg.), *Gewalt im Netz. Sexting, Cybermobbing & Co* (S. 7–14). Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz.
- Gläser, Eva; Miller, Susanne & Toppe, Sabine (2008). Zwischen Ausgrenzung und Normalität – Perspektiven auf Armut in der Grundschule. In Jörg Ramseger & Matthea Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 91–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, Eva; Peuke, Julia (2015). Migration und Migrationsgesellschaft im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht thematisieren. In Eva Gläser, Dagmar Richter & Andreas Hartinger (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 151–168). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Göppel, Rolf & Hirblinger, Annedore (Hrsg.). (2010a). *Schule als Bildungsort und »emotionaler Raum«*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur [Herbsttagung der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 20.–22. November 2009 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft]. Opladen: Budrich.
- Göppel, Rolf & Hirblinger, Heiner (2010b). Einleitung. In Rolf Göppel & Annedore Hirblinger (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und »emotionaler Raum«*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur (S. 9–14) [Herbsttagung der Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 20.–22. November 2009 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg]. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Greiner, Franziska; Sommer, Sabine; Czempel, Stefanie & Kracke, Bärbel (2020). Professionalisierung für Inklusion. *Journal für Psychologie*, 27(2), 117–142.
- Grosse, Martin & Meiland, Stephanie (2020). (K)ein Essay zum Zusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt als sensitive Forschungsherausforderung. In Katja Krolzik-Matthei, Torsten Linke & Maria Urban (Hrsg.), *Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 29–39). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Grossman, Pamela L. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College.
- Gudjons, Herbert (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 8., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert & Wagener-Gudjons, Birgit (2020). *Auf meinen Spuren*. 8., unveränd. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Günther, Marga; Heilmann, Joachim & Kerschgens, Anke (2022). Wer nichts versteht, kann nichts verändern. In Marga Günther, Joachim Heilmann & Anke Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Versteheensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 9–28). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Halper, Michaela & Orville, Petra (2013). Traumapädagogik und Geschlecht. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der traumapädagogischen Arbeit mit traumatisierten jungen Erwachsenen. In Jacob Bausum, Lutz Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 114–125). 3., erg. u. korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hanks, Helga & Saradjian, Jacqui (1994). Frauen, die Kinder sexuell mißbrauchen. In Oliver Schubbe (Hrsg.), *Therapeutische Hilfen gegen sexuellen Mißbrauch an Kindern* (S. 198–216). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hartmann, Carina (2018). Zur Bedeutsamkeit formaler Lerngelegenheiten für das fachdidaktische Wissen im Bereich der historischen Perspektive des Sachunterrichts. *ZfG*, 11(2), 269–284.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Haubl, Rolf (2011). Latenzschutz und Veränderungswiderstand. In Heike Schnoor (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 197–210). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, Rolf & Lohl, Jan (2020). Tiefenhermeneutik. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 555–577). Wiesbaden: Springer VS.
- Hauenschild, Katrin; Robak, Steffi & Sievers, Isabel (Hrsg.). (2013). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Häuser, Winfried; Schmutzer, Gabriele; Brähler, Elmar & Glaesmer, Heide (2011). Maltreatment in childhood and adolescence: results from a survey of a representative sample of the German population. *Deutsches Arzteblatt international*, 108(17), 287–294.
- Hechler, Oliver (2017). *Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Unter Mitarbeit von Traugott Böttinger und Stephan Ellinger. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hehmsoth, Carl (2017). Vorstellungen von Grundschullehrer_innen zu Grundlagen der Psychotraumatologie und dem Umgang mit traumatisierten Kindern in der Grundschule. Universität Oldenburg. oops.uni-oldenburg.de/3256/1/hehvor17.pdf (15.09.2023).
- Hehmsoth, Carl (2021). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.). (2007). *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.). (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinzel, Friederike (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre* (S. 41–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinzel, Friederike & Alexi, Sarah (2006). Generationendifferenz als Anlass pädagogischer Selbstreflexion. In Heinrich Dauber (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 191–202). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Heinzel, Friederike & Garlichs, Ariane (2007). Lehrerausbildung und Schulpädagogik vor neuen Aufgaben. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung* (S. 11–19). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinzel, Friederike & Krasemann, Benjamin (2014). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In Brigitte Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 43–69). Berlin: Raabe.
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In Alexandra Retkowski, Angelika Treibel & Elisabeth Tuidor (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 415–423). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (2019). Fallarbeit in Patenschaftsprojekten und im Praxissemester. In Steffen Bartusch, Claudia Klektau, Toni Simon, Stephanie Teumer & Anne Weidermann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteurinnen und Akteure* (S. 141–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Heise, Christina & Heinzel, Friederike (2020). Patenschaftsprojekte in der Lehrer*innenbildung – Fallarbeit im Spannungsfeld von inklusivem Anspruch und exkludierender Praxis. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 231–244). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helmke, Andreas (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. 1. Aufl. Hannover: Klett.
- Helsper, Werner (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–171). 2. überarb. u. erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In Georg Breidenstein & Fritz Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herz, Birgit (2012). Aggression – Macht – Angst. In Birgit Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe* (S. 55–65). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herz, Birgit & Müller, Christoph (2014). Angst, Beschämung, Isolation für die Lehrerfortbildung? *Sozial Extra*, 38(3), 39–42.
- Herz, Birgit; Zimmermann, David & Meyer, Matthias (Hrsg.). (2015). »... und raus bist Du!«. *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hipp, Michael (2014). Trauma, Traumafolgestörungen und ihr Einfluss auf die Erziehungskompetenz. Traumatisierte Familiensysteme im multiinstitutionellen Versorgungskontext. Marita Krist (Hrsg.), *Herausforderung Trauma. Diagnosen, Interventionen und Kooperationen der Erziehungsberatung* (S. 14–39). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Holz, Gerda (2012). Kinderarmut und familienbezogene soziale Dienstleistungen. In Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh & Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 567–590). Wiesbaden: Springer VS.
- Hölzle, Christina (2011). Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In Christina Hölzle & Irma Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen, Zielgruppen, kreative Methoden* (S. 31–54). 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Horlacher, Rebekka & Dewey, John (Hrsg.). (2009). *Wie wir denken*. 2. Aufl. Zürich: Pestalozzianum.
- Horn, Klaus-Peter (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164.
- Hover-Reisner, Nina; Fürstaller, Maria; Funder, Antonia & Datler, Margit (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In Irene Pieper (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 277–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Michaela (2003). *Wege der Traumabehandlung*. Paderborn: Junfermann.
- Huber, Michaela (Hrsg.). (2012a). *Transgenerationale Traumatisierung. Tagungsband zur DGT-D-Tagung im September 2011 in Bad Mergentheim*. Paderborn: Junfermann.
- Huber, Michaela (2012b). *Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung*. 5. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Huber, Michaela (2020). *Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1*. 6. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Hülst, Dirk (2013). Grounded Theory. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 281–300). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hüpping, Birgit (2017). *Migrationsbedingte Heterogenität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Husserl, Edmund (2009). *Logische Untersuchungen*. Hrsg. v. Elisabeth Ströker. Hamburg: Meiner.
- Jäckle, Monika (2016). Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In Silke Birgitta Gahleitner, Wilma Weiß & Tanja Kessler (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 154–164). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jäckle, Monika (2017). Zur Topographie der Vulnerabilität Eine schultheoretische Betrachtung. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 437–460). Bielefeld: transcript.
- Jäckle, Monika; Wuttig, Bettina & Fuchs, Christian (Hrsg.). (2017). *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule*. Bielefeld: transcript.
- Jakob, Gisela (2013). Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 219–233). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Janssen, Paul & Husserl, Edmund (Hrsg.). (1986). *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Hamburg: Meiner.
- Jantz, Olaf & Grote, Christoph (Hrsg.). (2003). *Perspektiven der Jungenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

- Jordan, Aylin Anasal; Pfautsch, Gesine & Woloschik, Nicole (2022). Inklusive Hochschul-
lehre als Diskriminierungskritik. In Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon
(Hrsg.), *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für in-
klusiven Sachunterricht* (S. 177–190). 13. Beiheft. [https://opendata.uni-halle.de/
bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_volume_0_6068.pdf](https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_volume_0_6068.pdf) (25.09.2023).
- Julius, Henri & Boehme, Ulfert (1997). *Sexuelle Gewalt gegen Jungen. Eine kritische Ana-
lyse des Forschungsstandes*. Göttingen: Hogrefe.
- Kaiser, Astrid (2012). Genderforschung in der Sachunterrichtsdidaktik. In Marita Kamps-
hoff & Claudia Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*.
(S. 259–272) Wiesbaden: Springer VS.
- Kallweit, Nina (2019). *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische
Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kallweit, Nina; Lüschen, Iris; Murmann, Lydia; Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2019).
Phänomenographie als Forschungszugang in der Didaktik des Sachunterrichts.
In Hartmut Giest, Eva Gläser & Andreas Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der For-
schungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 43–66). Bad Heilbrunn: Julius Klink-
hardt.
- Kalthoff, Herbert (2006). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein
Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In Herbert Kalthoff (Hrsg.), *Soziale
Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*
(S. 93–122). Konstanz: UVK.
- Kanschik, Dörte (2022). Diversität zum (Unterrichts-)Thema machen! Potenziale in-
klusionsorientierter Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften. In Detlef Pech,
Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.), *Auf die Lehrkraft kommt es an? Profes-
sionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht*. 13. Beiheft, 37–54.
[https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_
volume_0_6068.pdf](https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_volume_0_6068.pdf) (25.09.2023).
- Katzenbach, Dieter (2004). Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den
emotionalen Grundlagen des Lernens. In Frank Dammasch (Hrsg.), *Lernen und
Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern,
Lehrern, Eltern und Schule* (S. 83–104). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Kavemann, Barbara & Braun, Gisela (2002). Frauen als Täterinnen. In Dirk Bange & Wil-
helm Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch sexueller Missbrauch* (S. 121–130). Göttingen:
Hogrefe.
- Kavemann, Barbara; Etzel, Adrian & Nagel, Bianca (2022). »Epistemische Ungerechtig-
keit« als theoretischer Zugang zum Verständnis der Folgen von sexueller Gewalt
in Kindheit und Jugend Organisationen zum. In Daniel Doll, Barbara Kavemann,
Bianca Nagel & Adrian Etzel (Hrsg.), *Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbezie-
hungen, Gewalt und privaten Lebensformen* (S. 137–156). Opladen: Verlag Barbara
Budrich.
- Keilson, Hans (2005). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchungen zum
Schicksal jüdischer Kriegswaisen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kelle, Udo (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empi-
rischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*.
Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße All-
gemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Klein, Regina (2009). Tiefenhermeneutische Analyse. <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/06/> (11.11.2022).
- Klein, Regina (2013). Tiefenhermeneutische Analyse. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 263–280). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, vom 16.05. 2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (28.09.2023).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022). Lübecker Erklärung zum Krieg in der Ukraine und seinen Auswirkungen. 377. Kultusministerkonferenz am 10./11. März 2022. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2022/2022_03_11-Beschluss_Ukraine_Wissenschaft-Bildung_endf.pdf (28.09.2023).
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kers-tin (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Z Erziehungswiss*, 11(1), 125–143.
- Kollinger, Beatrice (2019a). Die Bedeutung psychoanalytisch-pädagogischer Paradigmen in der Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen. In David Zimmermann, Bernhard Rauh, Kathrin Trunkenpolz & Michael Wininger (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen* (S. 181–194). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kollinger, Beatrice (2019b). Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichts-lehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler*innen. In Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 211–224). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kollinger, Beatrice; Pech, Detlef & Zimmermann, David (2022). Ansätze zur Selbstreflexion und traumasensiblen Arbeit in der Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte. In Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 225–239). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- König, Eckard & Bentler, Annette (2013). Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 173–182). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- König, Elisa & Witte, Susanne (2018). Schaffung eines traumasensiblen Umfelds. In Jörg M. Fegert, Michael Kölich, Elisa König, Daniela Harsch, Susanne Witte & Ulrike Hoffmann (Hrsg.), *Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule* (S. 59–68). Wiesbaden: Springer VS.
- König, Hans Dieter (2011). Tiefenhermeneutik. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 156–158). 3., durchges. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- König, Hans Dieter (2014). Tiefenhermeneutik als Methode kultursoziologischer Forschung. In Ronald Hitzler (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 213–241). Wiesbaden: Springer VS.

- König, Hans-Dieter (2019). Dichte Interpretation. In Julia König, Nicole Burgermeister, Markus Brunner, Philipp Berg & Hans-Dieter König (Hrsg.), *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung* (S. 13–86). Wiesbaden: Springer VS.
- König, Julia; Burgermeister, Nicole; Brunner, Markus; Berg, Philipp & König, Hans-Dieter (Hrsg.). (2019). *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, Katharina & Hector, Tim Moritz (2017). *Zur Theatralität von WhatsApp-Sprachnachrichten. Nutzungskontexte von Audio-Postings in der mobilen Messenger-Kommunikation*. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität.
- Korff, Natascha (2013). Lehrerinnenbeliefs zum gemeinsamen Lernen im inklusiven Mathematikunterricht. In Carmen Dorrance & Clemens Dannenbeck (Hrsg.), *Doing inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 208–216). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel C. (2017). Zur Transkription von Gesprächen. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kratz, Marian (2015). *Das psychosoziale Erleben des Jungen in der Familie*. Dissertation. Brandes & Apsel.
- Kratz, Marian (2019). Sozial-emotionale Beeinträchtigungen kulturkritisch verstehen lernen. Tiefenhermeneutische Filminterpretationen in psychosozialen Studiengängen. In David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich & Katharina Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 63–74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kratz, Marian & Ruth, Jessica (2015). Tiefenhermeneutik als Interpretationsmethode psychoanalytischer Sozial- und Kulturforschung. In Dieter Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (S. 241–253). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krautkrämer-Oberhoff, Maria (2013). Traumapädagogik in der Heimerziehung. Biografiearbeit mit dem Lebensbuch »Meine Geschichte«. In Jacob Bausum, Lutz Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 126–137). 3., erg. u. korrig. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krautkrämer-Oberhoff, Maria & Haaser, Kristof (2013). Traumapädagogik und Jugendhilfe. Eine Institution macht sich auf den Weg – Werkstattbericht. In Jacob Bausum, Lutz Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 68–90). 3., erg. u. korrig. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krüger, Andreas (2014). Kinder, Jugendliche und ihre Eltern nach seelischer Extrembelastung. Erkennen, gemeinsam verstehen und beraten. In Marita Krist (Hrsg.), *Herausforderung Trauma. Diagnosen, Interventionen und Kooperationen der Erziehungsberatung* (S. 40–56). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.). (2004). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Küchenhoff, Joachim (2005). *Die Achtung vor dem Anderen. Psychoanalyse und Kulturwissenschaften im Dialog*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo & Grunenberg, Heiko (2013). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 501–514). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, Martin (2013a). »Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!«. Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In Jacob Bausum, Lutz Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 24–37). 3., erg. u. korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, Martin (2013b). Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In Jacob Bausum, Lutz Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 133–144). 3., erg. u. korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike & Pohlmann, Britte (2009). Lehrer. In Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Küstners, Ivonne (2019). Narratives Interview. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 687–693). Wiesbaden: Springer VS.
- Landolt, Markus (2012). *Psychotraumatologie des Kindesalters. Grundlagen, Diagnostik und Interventionen*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Lang, Birgit; Schirmer, Claudia; Lang, Thomas; Andreae de Hair, Ingeborg; Wahle, Thomas; Bausum, Jacob; Weiß, Wilma; Schmid, Marc (Hrsg.). (2013). *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lange, Kim (2015). Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Sachunterricht. In Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 82–86). 2., aktual. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Langer, Antje (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Schubert, Kim & Seidler, Maximilian (2022). Auf der Suche nach inklusivem Professionswissen für den Sachunterricht – ein integratives Modell als Beitrag zur aktuellen Diskussion. In Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.), *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht* (S. 13–36). 13. Beiheft. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_volume_0_6068.pdf (25.09.2023).
- Laplanche, Jean (1988). *Die allgemeine Verführungstheorie und andere Aufsätze*. Tübingen: Edition Diskord.
- Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand (2002). *Das Vokabular der Psychoanalyse*. 16. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leber, Aloys (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In Gerd Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

- Leuzinger-Bohleber, Marianne & Garlichs, Ariane (2013). Theoriegeleitete Fallstudien im Spannungsfeld qualitativer und quantitativer Forschung. Zum Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 653–671). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Levine, Peter A. (2011). *Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt*. München: Kösel.
- Lindmeier, Christian & Lindmeier, Bettina (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–281). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lorenz, Franz & Schwarz, Martin P. (2014). Reflexive Professionalität: Strukturen und Dimensionen. In Martin P. Schwarz, Ralf Vollbrecht & Wilfried Ferchhoff (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 411–433). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lorenzer, Alfred (1985). *Spracherstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1988). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In Hans-Dieter König (Hrsg.), *Kultur-Analysen* (S. 11–98). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Lüschen, Iris (2013). Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mammes, Ingelore & Rotter, Carolin (Hrsg.). (2022). *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Marton, Ference (2000). The structure of awareness. In Eleanor Walsh & John Bowden (Hrsg.), *Phenomenography* (S. 102–116). Melbourne: RMIT University Press.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah: Taylor and Francis.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2014). *Lernen und Verstehen*. Berlin: Logos Verlag.
- Maurer, Christiane (2019). Zum Verständnis im Umgang mit Menschen mit Traumafolgestörungen. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration* (S. 217–230). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–333). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Wilhelm Kempf & Markus Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (S. 100–152). Berlin: Regener.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja & Poskowsky, Jonas (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.dzsh.de/>

- bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31338_21_Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.html (31.01.2023).
- Miller, Susanne (2015). Sozioökonomische Differenzen. In Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 376–380). 2., aktual. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Miller, Susanne (2022). Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik. In Ingelore Mammes & Carolin Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 17–35). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Möhrlein, Gerald & Hoffart, Eva-Maria (2014). Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In Silke Birgitta Gahleitner, Thomas Hensel, Martin Baiert, Martin Kühn & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (S. 91–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Moser, Vera (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels & Annika Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln* (S. 87–103). Münster, New York: Waxmann.
- Moser, Vera; Kuhl, Jan; Redlich, Hubertus & Schäfer, Lea (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678.
- Müller, Christoph (2020). *Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Christoph & Schwarz, Ulla Johanna (2016). Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(1), 23–38.
- Murmann, Lydia (2002). Physiklernen zu Licht, Schatten und Sehen. Dissertation, Universität Bremen.
- Murmann, Lydia (2008). Phänomenographie und Didaktik. In Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel & Stephanie Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 187–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Neudecker, Barbara (2015). Manna! Oder doch nur wieder Krümel vom Tisch der Reichen? Zum Verhältnis von Traumapädagogik und (Psychoanalytischer) Pädagogik. In Margret Dörr & Johannes Gstach (Hrsg.), *Trauma und schwere Störung. Pädagogische Arbeit mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen* (S. 76–90). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Niermann, Anne (2016). Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. Dissertation, Universität Hildesheim.
- Nittel, Dieter (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Pädagogische Professionalität Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 57, 40–59.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. Gefälligkeitsübersetzung: Need for professionalization

- and professionalism of pedagogical action. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehler & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). 3., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (2016). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–82). 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Offen, Susanne (2014). Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung. www.widerstreit-sachunterricht.de. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/superworte/inklusion/offen.pdf> (07.02.2023).
- Oswald, Hans (2013). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183–201). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pech, Detlef (2011). Selbstbewusst dagegen. Warum wir eine präventive Schule brauchen. *Grundschule*, 9, 6–9.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Lüschen, Iris & Kiewitt, Nina (2012). Phänomenographische Untersuchungen für den Sachunterricht. In Frank Hellmich (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 221–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia & Simon, Toni (Hrsg.). (2022). *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht*. 13. Beiheft. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_volume_0_6068.pdf (25.09.2023).
- Pietsch, Susanne (2010). Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Dissertation, Universität Kassel.
- Pillhofer, Melanie; Ziegenhain, Ute; Nandi, Corina; Fegert, Jörg M. & Goldbeck, Lutz (2011). Prävalenz von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 20(2), 64–71.
- Prengel, Annedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Prengel, Annedore (2014). Halt gebende Beziehungen in der inklusiven Grundschule. In Susanne Peters & Ulla Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 64–72). Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Prengel, Annedore (2019). Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (S. 73–82). 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Prengel, Annedore; Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2013). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch*

- qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 17–39). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2., korr. Aufl. München: Oldenbourg.
- Pusch, Cornelia (2017). Trauma trifft nicht Einzelne. Eine machtkritische Perspektive auf Trauma – vom Körper her gedacht gegen einen individualisierenden Machbarkeitsgeist. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 367–419). Bielefeld: transcript.
- Pynoos, Robert; Steinberg, A. M. & Goenjian, A. (2007). Traumatic stress in childhood and adolescence. In Bessel A. van der Kolk (Hrsg.), *Traumatic stress. The effects of overwhelming experience on mind, body, and society* (S. 331–358). New York: Guilford Press.
- Quack, Elena & Fremmer, Marita (2017). Schule als Lern- und Lebensraum für Jugendliche mit biographischen Verletzungen. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 655–674). Bielefeld: transcript.
- Quindeau, Ilka (2008). *Verführung und Begehren. Die psychoanalytische Sexualtheorie nach Freud*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Radtke, Frank-Olaf (1999). Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität; Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt a. M., 16. Juni 1999. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft (S. 50–65). Goethe-Universität, Frankfurt a. M. <http://www1.uni-frankfurt.de/fb/fb04/schriftenreihe/inhalt/k2.pdf> (28.09.2023).
- Rauh, Bernhard; Datler, Margit; Weber, Jean-Marie; Griesinger, Tilman & Meißner, Jörg (2019). Schulpraktika zwischen Meister-Lehre und reflexiver Professionalisierung. Ausgewählte Forschungsbefunde, Schulpraktika zwischen Meister-Lehre und reflexiver Professionalisierung. Ausgewählte Forschungsbefunde, reflexionsfördernde Formate und zentrale Interaktionsdynamiken. In David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich & Katharina Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 132–144). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2008). »Reflexivität der Organisation« und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerverkooperation. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsen Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 132–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine & Schelle, Carla (2000). Biographie und Professionalität. In Johannes Bastian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 107–124). Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, Heinz (2016). *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reischl, Julia (2019). Der Einsatz der Tiefenhermeneutik in der Lehrer*innenbildung am Beispiel eines Protokolls einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4, 102–111. <https://jlb-journallehrerinnenbildung.net/download?wpdmdl=1101> (14.02.2023).
- Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika & Tuiders, Elisabeth (Hrsg.). (2018). *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Rieger-Ladich, Markus; Friebertshäuser, Barbara & Wigger, Lothar (2009). Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm. In Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich & Lothar Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 9–19). 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, Gabriele (2002). Helferinnen/Helfer und Professionalisierung. In Dirk Bange & Wilhelm Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch sexueller Missbrauch* (S. 183–190). Göttingen: Hogrefe.
- Rothkegel, Sibylle (2017). *Fluchthintergründe: Fluchtbewegungen in individuellen und globalen Kontexten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Runder Tisch (2012). Abschlussbericht. Sexueller Missbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich. Hrsg. v. Bundesministerium der Justiz/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93204/2a2c26eb1dd477abc63a6025bb1b24b9/abschlussbericht-runder-tisch-sexueller-kindesmissbrauch-data.pdf> (27.09.2023).
- Save the Children (2022). Ukraine: Anzahl unbegleiteter Kinder auf der Flucht steigt. <https://www.savethechildren.de/news/ukraine-anzahl-unbegleiteter-kinder-auf-der-flucht-steigt/> (20.12.2022).
- Scambor, Elli; Rieske, Thomas Viola; Wittenzellner, Ulla; Schlingmann, Thomas; Könecke, Bernard & Puchert, Ralf (2019). Was hilft? In Martin Wazlawik, Anja Henningsen, Arne Dekker, Heinz-Jürgen Voß & Alexandra Retkowski (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*, Bd. 3 (S. 109–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherwath, Corinna & Friedrich, Sibylle (2012). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schlingmann, Thomas (2021). Sexualisierte Gewalt gegen Männer*. In Clemens Fobian & Rainer Ulfers (Hrsg.), *Jungen und Männer als Betroffene sexualisierter Gewalt*, Bd. 7 (S. 103–131). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitz, Lena; Brodesser, Ellen & Pant, Hans Anand (2020). *Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schomaker, Claudia & Wohltmann, Heiko (2015). Inklusives Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung. In Eva Gläser, Dagmar Richter & Andreas Hartinger (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 181–195). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schreier, Margrit (2020). Fallauswahl. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 19–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrumpf, Florian (2014). Geschlechterdiskurs und Sachunterricht. Theoretische und didaktische Ausführungen unter poststrukturalistischer Perspektive. www.widerstreit-sachunterricht.de, 20, 1–19.
- Schrumpf, Florian (2022). *Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Alfred (1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.

- Schwammer, Renate (2015). Zuflucht Bildung. Die Bedeutung der Sinngebung für die Gesundheit. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 24, 1–7. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-24/meb15-24.pdf> (13.08.2022).
- Seidler, Günter H. (2012). *Psychotraumatologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sennhenn, Kevin; Heise, Christina & Heinzel, Friederike (2021). Die Methode des Audiostatements im Kontext ServiceLearning – eine Möglichkeit zur prozesshaften Erhebung von Projekterfahrungen und inklusiven Orientierungen. In Friederike Heinzel & Benjamin Krasemann (Hrsg.), *Impulse zu Methoden in der deutschsprachigen Civic Engagement-Forschung. Proceedings der Arbeitsgruppe Forschung im Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung* (S. 50–64).
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Siebertz-Reckzeh, Karin & Hofmann, Hubert (2017). Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In Martin K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 3–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Siegel, Daniel J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, »mindsight« and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), 67–94.
- Simon, Toni (2014). Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser & Frederik Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 238–243). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Simon, Toni & Kallweit, Nina (2022). Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule? Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen. In Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt* (S. 55–64). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Simon, Toni & Schmitz, Lena (2022). Zur Bedeutung, Erforschung und Förderung der Heterogenitätssensibilität von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften. Theoretische, empirische und praktische Impulse. In Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.), *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht*. 13. Beiheft, S. 55–70. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_volume_0_6068.pdf (25.09.2023).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022). Armutsgefährdungsquote von Kindern und Jugendlichen in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2021. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1066787/umfrage/armutsgefaehrungsquo> (01.02.2023).
- Steinke, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Steinlin, Célia; Dölitzsch, Claudia; Fischer, Sophia; Lüdtkke, Janine; Fegert, Jörg M. & Schmid, Marc (2015). Burnout, Posttraumatische Belastungsstörung und Sekundärtraumatisierung. Belastungsreaktionen bei pädagogischen Fachkräften in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen der Schweiz. *Trauma und Gewalt*, 9(1), 6–21.
- Stern, Alex & Löppmann, Claas (2021). Männlichkeit und Gewaltbetroffenheit – »Zehn Jahre« greift zu kurz. In Clemens Fobian & Rainer Ulfers (Hrsg.), *Jungen und Männer als Betroffene sexualisierter Gewalt*, Bd. 7 (S. 31–62). Wiesbaden: Springer VS.

- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Streeck-Fischer, Annette (2014). *Trauma und Entwicklung. Adoleszenz. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen*. 2. Aufl. Stuttgart: Schattauer.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe & Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.
- Tausch, Reinhard (2017). Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In Martin K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 191–212). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald (Hrsg.). (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 202–224.
- Terr, Lenore C. (1995). Childhood Traumas. In George S. Everly & Jeffrey M. Lating (Hrsg.), *Psychotraumatology* (S. 301–320). Boston: Springer.
- Textor, Annette & Niestrad, Daniela (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thole, Werner; Baader, Meike Sophia; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine; Sielert, Uew; Thompson, Christiane (Hrsg.). (2012). *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Unger, Hella von; Narimani, Petra & M'Bayo, Rosaline (Hrsg.). (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- UNICEF (2021). Bericht zur Situation der Kinder in der Welt 2021. »On My Mind: die psychische Gesundheit von Kindern fördern, schützen und unterstützen«. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/249178/df8537c4c9c2106922f49da4884e82b4/zusammenfassung-sowcr-2021-data.pdf (01.03.2023).
- UN-KRK (2022). Konvention über die Rechte des Kindes. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. Begründet am 20. November 1989.
- Urban, Maria (2019). *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- van der Kolk, Bessel A. (Hrsg.). (2000). *Traumatic stress. Grundlagen und Behandlungsansätze. Theorie, Praxis und Forschungen zu posttraumatischem Streß sowie Traumatherapie*. Paderborn: Junfermann.
- van der Kolk, Bessel A. (Hrsg.). (2007). *Traumatic stress. The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York: Guilford Press.
- van der Kolk, Bessel A. (2009). Entwicklungstrauma-Störung: Auf dem Weg zu einer sinnvollen Diagnostik für chronisch traumatisierte Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 572–586.
- van der Kolk, Bessel A. (2015). *Verkörperter Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann*. Lichtenau: Probst Verlag.
- Veith, Sonja Isabel (2021). »Also ein Schall bleibt halt ein bisschen« – kindliche Wahrnehmungen des Begriffskonstrukts »Schall«. *GDSU-Journal*, 11, 100–113. https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/journal_11.pdf (20.10.2022).

- Vieluf, Ulrich (2017). Inklusion am Beispiel der Berliner Gemeinschaftsschulen. Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung unter den Rahmenbedingungen längeren Lernens. In Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl & Bettina Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive?* (S. 28–38) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Voß, Heinz-Jürgen (2019). Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In Dietlinde Rumpf & Stephanie Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht* (S. 79–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Voss, Thamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena & Kunter, Mareike (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Voss, Thamar & Kunter, Mareike (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In Jürgen Baumert, Mareike Kunter, Werner Blum & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann.
- Wachs, Sebastian; Hess, Markus; Scheithauer, Herbert & Schubarth, Wilfried (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – handeln – vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Walgenbach, Katharina (2016). Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In Martin K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 587–605). Wiesbaden: Springer VS.
- Weeber, Vera Maria (2015). *Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell*. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Weiland, Katharina (2019). Studierende in schwierigen psychosozialen Lebenslagen – Anforderungen an eine inklusive Hochschule. In David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich & Katharina Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 85–95). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weinert, Franz (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber. Concept of competence: A conceptual clarification 15.01.2023.
- Weiß, Wilma (2013a). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In Jacob Bausum, Lutz Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 167–181). 3., erg. u. korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, Wilma (2013b). Traumapädagogik – Geschichte, Entstehung und Bezüge. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle, Jacob Bausum, Marc Schmid & Wilma Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 32–44). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, Wilma (2016a). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine Einführung. In Wilma Weiß, Tanja Kessler & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 93–105). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, Wilma (2016b). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*. 8., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Weiß, Wilma (2017). Quo vadis Traumapädagogik? Inspirationen, Konzepte, Fragen. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 634–654). Bielefeld: transcript.
- Weiß, Wilma (2022). »Wer macht die Jana wieder ganz?«. Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In Wilma Weiß & Martin Kühn (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 14–23). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, Wilma & Kühn, Martin (Hrsg.). (2022). *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- West; Candace & Zimmermann, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- Weyrauch, Axel & Zech, Kevin (2017). Ist die Gemeinschaftsschule Wenigenjena ein sicherer Ort? In David Zimmermann (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 15–26). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- WHO (2018). Europäischer Bericht zur Prävention von Kindesmisshandlung. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289053549> (13.11.2022).
- Wininger, Michael (2012). »Reflection on action« im Dienst pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch- pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen an Hochschulen. In Wilfried Datler (Hrsg.), *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden* (S. 53–80). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wuttig, Bettina (2016). *Das traumatisierte Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Zimmermann, David (2012a). Die Beziehung nutzen. Verstehen und Handeln in der schulischen Arbeit mit jungen traumatisierten Flüchtlingen. *Trauma und Gewalt*, 6(4), 306–317.
- Zimmermann, David (2012b). *Migration und Trauma*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, David (2015a). Das Leiden der anderen. Beziehungstraumatisierungen und institutionelle Abwehr. In Birgit Herz, David Zimmermann & Matthias Meyer (Hrsg.), *»... und raus bist Du!«. Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 49–65). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zimmermann, David (2015b). Sequenzielle Traumatisierung bei Kindeswohlgefährdungen. Traumapädagogische und psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven. In Urte Finger-Trescher, Annelinde Eggert-Schmid Noer, Bernd Ahrbeck & Antonia Funder (Hrsg.), *Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 22 (S. 34–47). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, David (2016). *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, David (2017a). Die Annäherung an das Fremde Wie kann Wissenschaft den traumatisch geprägten Lebensgeschichten nahekomen? In David Zimmermann, Hans Rosenbrock & Lars Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 176–186). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zimmermann, David (2017b). Die innere und äußere Beziehungsstörung. Eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In

- Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 87–103). Bielefeld: transcript.
- Zimmermann, David (Hrsg.). (2017c). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zimmermann, David (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich & Katharina Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 12–22). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zimmermann, David; Fickler-Stang, Ulrike; Dietrich, Lars & Weiland, Katharina (Hrsg.). (2019). *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zimmermann, David; Müller, Christoph & Scheele, Laura (2017a). Möglichkeiten und Grenzen der reflexiven pädagogischen Beziehungsarbeit. In Bernhard Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung* (S. 215–230). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zimmermann, David; Rosenbrock, Hans & Dabbert, Lars (Hrsg.). (2017b). *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zimmermann, David & Ullrich, Franziska (2014). Gewalt und Vernachlässigung. Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(7), 257–266.
- Zimmermann, David & Ullrich, Franziska (2017). Sequenzielle Traumatisierung bei (Zwangs-)Migration. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 578–595). Bielefeld: transcript.

Maria Urban, Sabine Wienholz, Celina Khamis (Hg.)

Sexuelle Bildung für das Lehramt **Zur Notwendigkeit der Professionalisierung**



2022 · 277 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3096-2

Schule ist ein zentraler Ort für die Prävention sexualisierter Gewalt und die Vermittlung Sexueller Bildung. Das BMBF-Forschungsprojekt »SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt« hat jedoch gezeigt, dass Lehrkräfte in Deutschland in beiden Bereichen nicht ausreichend aus- und fortgebildet werden.

Die Herausgeberinnen präsentieren die Ergebnisse der dreijährigen empirischen Forschung des Projekts SeBiLe und betten sie mithilfe der Beitragenden in den fachspezifischen Diskurs ein. Kernstück des Bandes ist ein daraus entwickeltes praxisorientiertes Curriculum, das Anregung zur Umsetzung konkreter Inhalte in der Lehramtsaus- und fortbildung bietet. So ermöglichen die Autor*innen einen direkten Transfer der im Projekt gewonnenen Erkenntnisse in die Aus- und Fortbildung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen und zeigen verbliebene Handlungsbedarfe in Forschung und Praxis auf.

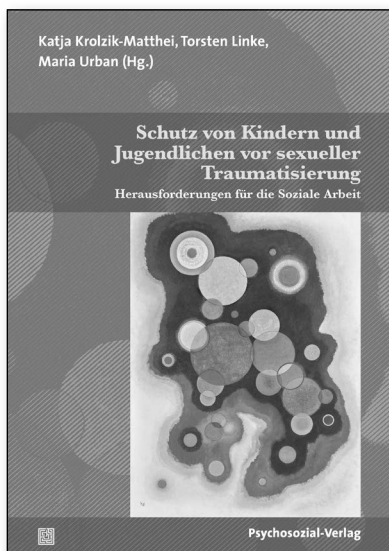
Mit Beiträgen von C. Bergmann, S. Berndt, A. de Silva, B. Drinck, H. Holz, N. Kallweit, J. Keitel, C. Khamis, B. Kollinger, E. Kubitz, L. Lache, S. Maschke, A. Meyer, H. Paech, D. Pech, B. Proll, P. Scheibelhofer, A. Schmidt, J. K. M. Siemoneit, T. Simon, L. Stecher, J. W. Stein, M. Urban, H.-J. Voß, A. Weist, S. Wienholz und D. Zimmermann

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de



Katja Krolzik-Matthei, Torsten Linke, Maria Urban (Hg.)

Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung Herausforderungen für die Soziale Arbeit



2020 · 196 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3005-4

Für eine selbstbestimmte und (grenz-)bewusste sexuelle Ent- wicklung von Kindern und Ju- gendlichen

Wie gehen SozialarbeiterInnen damit um, wenn Kinder und Jugendliche von sexualisierter Gewalt betroffen sind?

Wie kann sexuelle Bildung vor Übergriffen schützen? Kann eine verbesserte sexuelle Selbstbestimmung potenzielle Grenzüberschreitungen verhindern und lassen sich bereits entstandene Traumata mit ihrer Hilfe leichter verarbeiten?

In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« untersuchen die AutorInnen, welche personellen und institutionellen Bedingungen es vonseiten pädagogischer Einrichtungen umzusetzen gilt, um die sexuelle Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Sie nehmen dabei auch Themen wie Behinderung, Ausgrenzung und Diskriminierung in den Blick, decken Risikofaktoren auf und zeigen, wo es noch Verbesserungsbedarf gibt.

Mit Beiträgen von Maika Böhm, Ulrike Busch, Martin Grosse, Karoline Heyne, Katja Krolzik-Matthei, Lena Lache, Torsten Linke, Greta Magdon, Stephanie Meiland, Alexandra Retkowski, Esther Stahl, Harald Stumpe, Irina Tanager, Maria Urban, Heinz-Jürgen Voß und Konrad Weller

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de



Marcus Heyn

Sexualpädagogik im Kreuzfeuer
Der *Sexualkunde-Atlas* 1969 und die Kritik
an schulischer Aufklärung



2023 · 563 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3193-8

»Heyn schreibt die Geschichte der medialen Auseinandersetzung um das erste staatlich verantwortete sexualpädagogische Bildungsmedium.«

Prof. Dr. Meike Sophia Baader

Der *Sexualkunde-Atlas* von 1969 war das erste Aufklärungsbuch für den schulischen Unterricht in der Bundesrepublik. An ihm entzündete sich ein vielstimmiger und mit Hefigkeit geführter Diskurs um die Frage nach sexualpädagogischer Aufklärung. Diese Debatte war von Argumentationsmustern geprägt, die sich auch in aktuellen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Formen und Orte sexueller Bildung zeigen.

Marcus Heyn untersucht den damaligen gesellschaftlichen Diskurs um sexuelle Bildung und zeigt, wie Akteur:innen und Materialien kontinuierlich zum Spielball politisch-ideologischer Kämpfe geraten. Mit seiner diskursanalytischen Untersuchung leistet er einen Beitrag zur Auseinandersetzung um Aufklärungsmaterialien in der BRD, der viele charakteristische Details zutage fördert, die es erlauben, nach Kontinuitäten in den heutigen Auseinandersetzungen zu fragen.

Lehrkräfte sind Schlüsselpersonen für die Gewaltintervention und -prävention. Damit sie für die Begleitung lebensweltlich verletzter Kinder und Jugendlicher angemessen qualifiziert werden können, müssen Konzepte entwickelt werden, die subjektive Sichtweisen, Vorbehalte und Wissensbestände der Lehramtsstudierenden berücksichtigen.

Beatrice Kollinger präsentiert eine innovative Studie, in der sie die Reflexionen angehender Lehrkräfte zu ihrem Rollenverständnis und zu persönlichen Erfahrungen untersucht. Sie verdeutlicht die Notwendigkeit hochschulischer Räume zur Reflexion von eigener Biografie und Berufsvorstellungen, da diese die Wahrnehmung von potenzieller Traumatisierung beeinflussen. Kollinger generiert wichtige Erkenntnisse für Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote, die sie in konkrete Vorschläge für traumasensible Professionalisierungsansätze in der Grundschullehrer*innenbildung überführt.



Beatrice Kollinger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht. Sie forscht und lehrt zu Traumapädagogik in der Lehrer*innenbildung, Prävention sexualisierter Gewalt und der Entwicklung von Schutzkonzepten und Inhalten Sexueller Bildung.

