

# 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<sup>\*1</sup> 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.<sup>2</sup> 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 Gewalt<sup>3</sup> 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 potenziell<sup>4</sup> 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.

