

Ansätze zur Selbstreflexion und traumasensiblen Arbeit in der Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte

Beatrice Kollinger, Detlef Pech & David Zimmermann

Sexualisierte Gewalt aus den Perspektiven der Erziehungswissenschaften und der Traumaforschung

Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen ist kein Randphänomen, sondern betrifft alle gesellschaftlichen Bereiche und geht mit einem beträchtlichen Risiko der nachhaltigen und komplexen Beeinträchtigung des betroffenen Individuums einher (Fegert et al., 2012, S. 21). Diese traumabezogene Beeinträchtigung kann sich in zahlreichen Symptomen und Erkrankungen äußern, die zu erheblichem Leid und einer stark eingeschränkten persönlichen Entwicklung führen. Ausgehend von Metastudien ist davon auszugehen, dass statistisch ca. zehn Prozent aller Kinder in Deutschland im Verlauf ihrer Kindheit potenziellen Gewalthandlungen ausgesetzt sind (Pillhofer et al., 2011). Die *Traumakostenfolgestudie* zeigt durch Zusammenfassung weltweiter Untersuchungs- und neuester Forschungsergebnisse auf, dass 48 Prozent der in diversen Studien Befragten angeben, von emotionaler und körperlicher Vernachlässigung betroffen zu sein (Fegert et al., 2012, S. 19ff.). In einer Untersuchung an Förderschulen geben 25 Prozent der 264 befragten Jugendlichen an, Formen von körperlicher, sexualisierter Gewalt erlebt zu haben (vgl. Maschke & Stecher, 2018, und in diesem Band). Diese Zahlen werden durch die zuletzt veröffentlichte Studie des BMBF zu Fragen des >sexuellen Kindesmissbrauchs< bestätigt (BMBF, 2019). Traumatisierung weist selten ein singuläres Bedingungsfeld auf. Vielmehr verdichten sich Extremerfahrungen (z. B. Gewalt, Vernachlässigung, Flucht, Rassismus) der Betroffenen im Sinne einer sequenziellen Traumatisierung. Im Konzept der sequenziellen Traumatisierung ist Trauma nicht als isoliertes Ereignis zu betrachten, sondern »als ein langer und komplizierter Prozess [zu] verstehen, 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).

Als die inneren Faktoren sind dabei eigene Bewältigungsmöglichkeiten, wie Resilienz, und die bisherigen Erfahrungen zu zählen. Äußere Faktoren sind beispielsweise die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die aktuellen Bezugspersonen. Dies bedeutet, dass Trauma nie nur die äußere Situation bezeichnet, aber auch nicht nur durch die innere Welt und die Verhaltensformen des Menschen beschrieben werden kann. Jede Traumatisierung ist demnach subjektiv und macht eine Begründung der äußeren und inneren Zusammenhänge erforderlich. Infolge der Studien an den Überlebenden des Holocausts konnten Bettelheim (1958) und Keilson (2005) die sozialen und gesellschaftlichen Umstände im Verhältnis zur Traumabewältigung bestimmen (vgl. Brandmaier, 2015). Damit ist zugleich aufgezeigt, dass das Thema breite Teile der Gesellschaft betrifft. Neben zahlreichen eingebundenen Professionen ergeben sich auch für die Bildungsinstitutionen und somit auch für Lehrkräfte besondere Herausforderungen und Potenziale.

Der Beginn einer vertiefenden grundschulpädagogischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen pädagogischer Aspekte im Kontext sexualisierter Gewalt ist im Jahr 2010 zu verorten. In der ersten Stellungnahme zum Thema sexualisierte Gewalt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom April 2011 werden die Strukturmerkmale von pädagogischen Institutionen in den Blick genommen, die sexualisierte Gewalt an Kindern >bedingen< (Retkowski et al., 2018, S. 17). Des Weiteren geraten verstärkt auch die Antinomien professioneller Nähe und Distanz in den Fokus, die bei fehlender Reflexion ähnlich wie in der Sozialen Arbeit Bedungsfeld für übergriffiges und in letzter Konsequenz auch sexualisiert-gewaltförmiges Agieren sein können.

Zugleich aber liegen noch zahlreiche Desiderate vor, die zum Teil originär pädagogische Fragen, zum Teil aber auch übergreifende Fragestellungen mit erheblicher schulischer Relevanz betreffen. Betroffenheit von Männern^{*1} und Jungen^{*} durch sexualisierte Gewalt wurde lange schlicht-

1 Das verwendete Sternchen^{*} dient als symbolischer Platzhalter für alle Geschlechtsidentitäten jenseits einer binären Vorstellung von Geschlecht. Die Autor*innen beziehen in ihren Überlegungen auch diejenigen Personen mit ein, die sich nicht eindeutig männlich fühlen oder sind. Damit dürfen sich alle Personen unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit angesprochen und repräsentiert fühlen.

weg tabuisiert und verleugnet (Retkowsky et al., 2018) und noch immer gibt es kaum gleichwertige Versorgungsstrukturen für männliche* Betroffene sexualisierter Gewalt. Gesellschaftliche Abwehrtendenzen bei der Thematisierung von Jungen* und Männern* als Betroffene sind ebenfalls zu verzeichnen. Dies zeigt sich dann auch in der gering ausgebildeten Sensibilisierung für sexualisierte Gewalt an Jungen in der Schule oder für Verhaltensweisen, die Erfahrungen sexualisierter Gewalt widerspiegeln könnten. Eine Reflexion bestehender Geschlechterverhältnisse (auch über die binäre Vorstellung von Geschlecht) ist theoretisch und empirisch zu leisten. In der Bewusstwerdung von sexualisierter Gewalt als gesamtgesellschaftlichem Phänomen sollen Schutz-, Präventions- und Interventionsstrategien auf allen Ebenen gesellschaftlichen (Zusammen-)Lebens entwickelt und etabliert werden, so eben auch für die Grundschule. Vor allem interdisziplinäre Auseinandersetzungen können dem komplexen Bedingungsgefüge sexualisierter Gewalt begegnen, um Forschungs- und Wissensdesiderate aufzudecken. Damit gerät die Frage der Professionalisierung für den Umgang mit sexualisierter Gewalt in die Mitte des Diskurses, da ohne eine solche weder Prävention noch Intervention weitergehend ausbuchstabiert werden können. Diskursbestimmende Themen liegen in Fragen um Nähe und Distanz, Haltung, Zuständigkeiten für Fragen zu Sexualität, Intimität und Macht. Ohne wirkliche Professionalisierung, die bekanntermaßen nicht durch bloße Kenntnis von Handlungsoptionen erreicht werden kann, sind pädagogische Praxen im Umgang mit sexualisierter Gewalt überwiegend geprägt durch Aspekte wie Sprachlosigkeit, Isolation und Handlungsohnhaft (Zillig, 2016). Ein Spannungsfeld wird schon dadurch generiert, dass Sexualität ein genuin intimes, im Privatleben verortetes Phänomen ist, das in der Institution Schule einer öffentlichen Betrachtung zugänglich gemacht wird. Dieses Spannungsfeld ist gleichwohl nicht nur ein interpersonales, sondern ergibt sich zunächst einmal aus der heterogenen Ausgangslage der Lehrkräfte. Eigene Erfahrungen und die Reflexion von sexueller Selbstbestimmung, emanzipatorischer Sexualaufklärung, der Sexualunterdrückung und -tabuisierung hin zu eigener potenzieller Täter*innenschaft prägen ihr professionelles Selbstbild. Die ersten empirischen Untersuchungen der 1990er Jahren fokussieren im Kontext Gewalt an Schulen jedoch ausschließlich Gewalt unter Schüler*innen selbst.

Da potenziell traumatisierte Schüler*innen (beispielsweise durch sexualisierte Gewalt) in allen Schultypen vermutet werden (vgl. Arbeitsstab des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs,

2016, S. 2), sollten Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte das Phänomen der Traumatisierung im Kontext pädagogischer Beziehungen und Institutionen ernst nehmen (Zimmermann, 2017b, S. 13). Ein sensibler Raum der Reflexion eigener Erfahrungen, eine Annahme der ubiquitären Tatsache der Präsenz von Leiblichkeit in der Pädagogik und die damit permanent vorhandene Gefahr der Grenzverletzung gehören bislang fast nie zum Prozess der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften (vgl. Dörr, 2018). Es ist genau diese Komplexität, die eine Dichotomisierung von *>guten<* und *>bösen<* Fachkräften dann eben nicht mehr so einfach möglich macht, womit logischerweise nicht das Zerstörungspotenzial manifester sexualisierter Übergriffe geleugnet werden soll.

Da der Begriff der Traumatisierung in den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen verschieden gebraucht wird, sei diesem Beitrag eine pädagogische Bestimmung zugrunde gelegt (Zimmermann, 2017b, S. 27). Zum einen sind Traumatisierungen durch eine dauerhafte Erschütterung des Verständnisses von sich selbst und der eigenen Umwelt (Fischer & Riedesser, 2016) sowie durch Überforderungen in den psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten gekennzeichnet (Diepold, 1996, S. 75). Das Kernmerkmal eines pädagogischen Traumaverständnisses liegt in der *>innerpsychischen Störung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen<* (Zimmermann, 2017a, S. 94). Da die psychischen Verletzungen, insbesondere die im Kontext von Traumatisierung regelhaft gestörten oder zerstörten Selbst- und Objektrepräsentanzen von Kindern einen enormen Einfluss auf die pädagogische Beziehung haben, muss die Gestaltung derselben in den Fokus einer traumasensiblen Pädagogik geraten (ebd., S. 91). Für das Verstehen der Erlebens- und Verhaltensweisen potenziell traumatisierter Kinder können psychoanalytische Grundkenntnisse, wie die Existenz des Unbewussten, förderlich sein (ebd., S. 35). Aus diesem Grund scheint die Analyse der Verknüpfungen von psychoanalytischer Pädagogik und allgemeiner Grundschulpädagogik in diesem Diskurs lohnenswert (Kollinger, 2019a). Menschengemachte, vornehmlich durch Bindungspersonen ausgelöste Formen von Traumatisierungen sind Bedingungsfeld komplexer Reinszenierungen bzw. Übertragungen in allen weiteren Beziehungen, die sich im Kontext von Schule vor allem in der pädagogischen Beziehung zur Lehrkraft manifestieren können. Diese Klassifikation stärkt den Einfluss erwachsener Bezugspersonen, beispielsweise von Lehrkräften und Erzieher*innen an Schulen, da sie durch korrigierende Beziehungserfahrungen Kinder in besonderen Lebenslagen stärken können.

Da der derzeitige schulbezogene Diskurs um Traumatisierungen im Kindesalter vornehmlich durch Vertreter*innen der Traumapädagogik bestimmt wird, müssen diese Konzepte theoretisch genauer an den pädagogischen Fachdiskurs angebunden werden (anschlussfähig ist zum Beispiel jener in der Psychoanalytischen Pädagogik), empirisch geprüft und somit auch kritisch hinterfragt werden.

Professionalisierung von Lehrkräften

In der repräsentativen Erhebung ($n = 2771$) des SeBiLe-Kooperationsprojektes konnte die Bedeutsamkeit des Themas Sexuelle Bildung im schulischen Alltag sowie im pädagogischen Handeln von Lehrkräften aufgezeigt werden. Neben der Formulierung eines erheblichen Bedarfs an inhaltlichen Angeboten zu Sexueller Bildung zeigte die Untersuchung auch, dass sich Lehrkräfte selbst in diesem Kontext ein hohes Verantwortungsbewusstsein zuschreiben. Die Untersuchung arbeitet heraus, dass lediglich 20 Prozent der Studierenden mit Lehramtsoption im Studium von sexualpädagogischen Inhalten erreicht wurden, weniger als zehn Prozent von expliziten Inhalten im Kontext sexualisierter Gewalt. Hier ist ein Desiderat von hochschulischer Ausbildungspraxis und eigener pädagogischer Selbstverständnisse zu verzeichnen.

In der aktuellen nationalen Diskussion um die Professionalisierung von Lehrkräften sind unterschiedlichste Entwicklungsverläufe nachzu vollziehen. Durch Strukturveränderungen in der Lehrer*innenbildung, wie der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) oder aufgrund der Ergebnisse der großen internationalen Vergleichsstudien, wie TIMMS, IGLU und PISA sind die Entwicklungen von Kerncurricula und professionspezifischen Kompetenzen und Standards bedingt worden (Heinzel & Garlichs, 2007). Wird der Annahme Folge geleistet, dass wissenschaftlich erworbenes Wissen nicht einfach Anwendung findet, sondern spezieller hermeneutischer und reflexiver Kompetenzen bedarf, um zu professionellem Handeln zu führen, so ergeben sich spezifische Anforderungen an Professionalisierungsprozesse (vgl. Heinzel, 2007). Neben expliziten Inhaltsbereichen des Professionswissens (vgl. Modulvorstellung des SeBiLe-Curriculums: Lache & Khamis in diesem Band) sollten – mit Blick auf traumasensible Professionalisierung – auch psychosoziale Basiskompetenzen gefördert werden (vgl. Jäckle, 2016, S. 155ff.). Diese professionellen

Aspekte auf Ebene der angehenden Lehrkräfte stehen jedoch nicht für sich, sondern sind eng mit institutionellen Aspekten verbunden. Regelmäßige Fallbesprechungen, Planungstätigkeiten im multiprofessionellen Team und die Beratung durch externe Expert*innen begünstigen positive, anerkennende Beziehungsangebote von Lehrkräften (vgl. Prengel, 2013, S. 66). Auch wenn sich die Diskussion der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung entlang von Operationalisierungs- und Systematisierungswünschen in der Lehrer*innenbildung auszeichnet, die sich durch die Beschreibung spezifischer Kompetenzen und Standards ausdrückt, lassen sich anschlussfähige Diskurse finden (Fischer et al., 2014). Reflexion in einem die Beziehung und Eigenanteile integrierendem Verständnis kann als ein elementares Prozessmerkmal in Bezug auf das pädagogische Handeln, die pädagogischen Beziehungen sowie für die Lern- und Entwicklungsprozesse aller schulbezogenen Handelnden angesehen werden. Sie entzieht sich in dieser Logik jedoch einer primären Operationalisierbarkeit und folgt der Logik einer Professionalität, die gerade im Umgang mit Unsicherheit besteht. Der Begriff »Reflexion« kann im pädagogischen Zusammenhang als »kritisch überlegendes Denken« und als Forschungs- und Problemlösungsprozess verstanden werden (Horlacher & Dewey, 2009, S. 9). Dieser Begriff wurde in der Pädagogik und Bildungswissenschaft weiterentwickelt und kann als ein genereller Anspruch verstanden werden, der prüfendes und vertiefendes Nachdenken sowie Selbstbeobachtung meint. Ein weitgehend unausgeleuchtetes Feld besteht in der Verknüpfung fachdidaktischer Überlegungen mit traumasensibler Beziehungs- und Reflexionskompetenz. Zwar lässt sich unschwer argumentieren, dass gute Didaktik nur dann eine solche ist, wenn sie die Nöte, Ängste und Bedürfnisse von Schüler*innen in den Blick nimmt und umgekehrt gelingende Beziehungsarbeit fast immer von der Integration des Triangulären (also des Unterrichtsgegenstands) lebt. Fachspezifische Ausformulierungen dieses Zusammenhangs finden sich aber höchstens in Ansätzen.

Traumasensibilität in Professionalisierungskontexten von angehenden Lehrkräften

Im Folgenden sei auf ein Kooperationsprojekt der Humboldt-Universität zu Berlin verwiesen. Seit April 2017 besteht eine Zusammenarbeit der Professuren des Sachunterrichts und seiner Didaktik und der Professur

der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen sowie einem Verein der Kinder- und Jugendhilfe. Mit Beginn des Wintersemesters 2018/2019 konnte ein Studienprojekt zum traumasensiblen Lernen und Lehren im Bachelorstudiengang »Bildung an Grundschulen« im Fach Sachunterricht etabliert werden, in dem 15 Studierende über die Dauer eines Semesters an ausgewählten Kooperationsschulen in traumaspezifischen Projekten oder in der Einzelfallarbeit mitwirkten. Die eigene professionelle Weiterentwicklung im Feld von Traumatisierung steht hierbei im Fokus. Die Studienprojekte werden empirisch über ein Dissertationsprojekt begleitet (Kollinger, 2019b), das die Fragestellung untersucht: »Wie erleben angehende Grundschullehrkräfte die Begleitung von potenziell traumatisierten Schüler*innen?«

Über die Rekonstruktion der Erlebensweisen von Studierenden des Grundschullehramts sollen reflexive Professionalisierungsprozesse möglich werden, um angehende Lehrkräfte für traumasensible Kontexte, beispielsweise Inhalte Sexueller Bildung und sexualisierter Gewalt, zu sensibilisieren. Während der Projektzeit fertigen die Studierenden mindestens fünf Fallbeschreibungen in Anlehnung an die Praxisprotokolle der Work-Discussion-Methode (Datler & Datler, 2014; Hover-Reisner et al., 2014) an. Diese werden in den begleitenden Blockveranstaltungen in der Seminargruppe nach Harris und Bick reflektiert und sollen zu einem tieferen Verständnis der an den geschilderten Situationen beteiligten Personen beitragen (Harris & Bick, 2011). Die theoretische und methodische Anlage des Studienprojekts »Traumasensibles Lehren und Lernen« soll die Studierenden dabei unterstützen, die Komplexität von Beziehungsprozessen in der Interaktion mit potenziell traumatisierten Schüler*innen differenziert und durch eigene Erfahrungen generiert reflektieren zu können. Es ist vor allem die Beschäftigung mit dem eigenen, realen Fall, die zu einem vertieften Verständnis der eigenen Verstrickungen in den Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktionen führt (Heinzel, 2007). Auf berufspraktischer und anschließend theoretisch-reflexiver Ebene kann das professionelle Selbst in den Blick genommen werden (Combe & Helsper, 2016). Die Vorstellung, professionelles Lernen auf systematische Reflexion zu gründen, hat auch in der Lehrkräftebildung an Bedeutung und Entsprechung in hochschuldidaktischen Konzepten gewonnen. Es sind Themen wie gesellschaftliche Machtstrukturen, Antinomien des Lehrkräftehandelns (Combe & Helsper, 2016), Chancen und Grenzen des eigenen professionellen Handelns, mit denen sich die kritisch-reflexive Lehrer*innenbildung auseinandersetzt.

Für eine exemplarische Betrachtung der reflexiven Auseinandersetzung soll ein Praxisprotokoll aus dem Studienprojekt angeführt werden.

Praxisprotokoll 4

Datum: 1.12.2019

Zeit: 8:50–12:30 Uhr

Ort: Grundschule

Fallbeschreibung:

»Ich bin bei Frau E. in der Klasse und die Kinder können sich frei beschäftigen. Einige Kinder sitzen an ihren Plätzen und essen die Reste aus ihren Brotdosen. Die zweite Pause ist schon vorbei. Viel finden sie nicht mehr. Drei andere Kinder haben ihre Stühle in eine Reihe an die linke Klassenzimmerwand gestellt. Ein Schüler sitzt mit einem Märchenbuch in der Mitte und liest den anderen zwei Klassenkameraden vor. Zunächst setze ich mich auf eine Tischkante und höre zu. Der Kleine liest vielleicht noch etwas langsam und braucht seinen Finger als Orientierungshilfe; aber toll macht er das allemal. Er ist einer der Weitesten in der Klasse – die auch einen Förderschwerpunkt GE hat. Seine Klassenkameraden und ich hören aufmerksam zu. Etwas später steht die Mitschülerin an seiner rechten Seite auf und beginnt mit den anderen ein Gespräch. Es sieht nicht aus als wolle sie noch weiter zuhören, also nehme ich mir den frei gewordenen Platz. Ich setze mich also auf den für mich eigentlich viel zu kleinen Stuhl in die Dreierreihe und kann nun mit in das Buch schauen und ab und zu bei einem schwierigen Wort helfen. Nach etwa fünf Minuten kommt das Mädchen wieder zu uns und setzt sich ganz unvermittelt auf meinen Schoß. Ich bin mir unsicher ob man das als Lehrer in der Grundschule zulassen darf. Ob die Nähe nicht zu nah ist. Deshalb sage ich zu ihr: »So, ich muss jetzt mal aufstehen und schauen was die anderen so machen. Ich habe genug Märchen gehört. Und vor allem wollte ich Dir nicht Deinen Platz wegnehmen!« Während ich das sage, stehe ich langsam auf, womit sie auch aufstehen muss. Ich sage noch: »Setz' du dich ruhig wieder hin und hör' weiter zu. Ich find, er liest ganz toll!« Ich muss noch lange darüber nachdenken wie viel Nähe man überhaupt zulassen sollte als Lehrer in der Grundschule. Ich

spreche Frau B.² auf die Situation an und frage sie, wie sie das denn macht. Sie antwortet mir, dass auf dem Schoß sitzen zu intim ist, und dass sie den SuS [Schülerinnen und Schülern] dann immer sagt, dass das nur ihre Kinder dürften aber wenn die SuS dann aufstehen, sie sie gerne einmal umarmt und drückt und das auch so sagt. Das, finde ich, klingt toll. Das ist eine Vorgehensweise, die die richtige Distanz wahrt, aber trotzdem nicht so emotionslos ist. Ich werde dies Vorgehensweise von nun an auch anwenden.«

Selbstreflexion als Kompetenz: Umgang mit Nähe und Distanz

Ganz offenbar – und leicht ersichtlich – entwickelt sich beim Autor des Protokolls im Kontext des Umgangs mit Leiblichkeit eine erhebliche Unsicherheit. Die Grenzen scheinen nicht mehr eindeutig; nicht ausgesprochen, gleichwohl assoziierbar könnte auch ein angenehmes Gefühl dieser ja selbst weitgehend initiierten, nunmehr aber zu großen Nähe sein. Zugleich geht es damit um Scham, denn das »Mädchen« (das nur als weiblich markiert, nicht aber namentlich benannt wird), kommt dem Studierenden zu nah, verletzt eigene Grenzen. Nicht selten ist die Folge dann aktive Beschämung, mit dem ausschließlichen Ziel, die eigenen Grenzen zu stabilisieren. Von Erwachsenen initiierte körperliche Nähe (wie durch die Lehrerin) scheint hingegen positiv konnotiert, er wolle sich sogar genau so verhalten. Dass auch hier – in leiblicher Konnotation – Grenzüberschreitungen möglich sind, ja sogar machtvoll demonstriert wird, wer wem zu nahe kommen darf, bleibt unreflektiert.

Ausgehend vom Praxisprotokoll lassen sich zahlreiche Reflexionsanlässe für traumasensible Professionalisierungsprozesse beschreiben. Neben Momenten von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen (auf die im Folgenden dezidierter eingegangen werden soll), lassen sich Geschlechtsaspekte in Lehr-Lernkontexten, Dimensionen von Kinderschutz und Prävention Sexualisierter Gewalt sowie >leibgebundene Beziehungsanfragen< als wirkmächtig beschreiben. In der Diskursbestimmung von Macht und Sexualität kommt eine pädagogische Diskussion nicht ohne Beachtung

2 Frau B. ist die schulinterne Mentorin des Studierenden in der Begleitung des Studienprojekts.

des Spannungsfeldes von Nähe und Distanz aus (Dörr, 2018, S. 178). Ziel kann dabei die Entwicklung einer produktiven Fehlerkultur in pädagogischen Einrichtungen sein. In der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung sind inhaltliche Auseinandersetzungen zu Grenzverletzungen, aber auch zu sexualisierten und gewaltvollen pädagogischen Beziehungen zu finden. Wenn Nähe- und Distanz-Regulierung als eine Komponente pädagogischen Handelns verstanden werden kann, dann sollte eine Ausdifferenzierung der Zugänge und Ausgeprägtheiten genauer bestimmt werden. Gerade weil sich pädagogische Beziehungen vor allem durch die Gefühle bei den Beteiligten auszeichnen, ist ein Fokus auf deren Reinszenierungen zu legen. Die psychoanalytische Pädagogik kann dabei unterstützen, Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen professionell zu verstehen.

»In dieser Sicht ist die Rede von Nähe-Distanz-Regulation in pädagogischen Kontexten zu verstehen als ein durch habituelle Position geformtes, durch organisationskulturelle Gefüge gerahmtes und durch feldspezifische Regeln situiertes Verhältnis, das sich situativ stets neu herstellt. Somit ist es auch ein professionell ständig neu zu reflektierendes Thema im Spannungsfeld von Biografie, Habitus und Organisationskultur« (Thole & Cloos, 2006, S. 141, zit. n. Dörr, 2018, S. 181).

Die psychoanalytische Begründungsstruktur zeigt auf, dass Gefühle, sobald sie nicht mehr aushaltbar scheinen, durch die unbewusste Affektregulierung kontrolliert werden. Nicht selten werden Beziehungsanfragen mit diffusen, oftmals auch kränkenden Verhaltensweisen vonseiten der Pädagog*innen beantwortet, da diese als Gegenübertragung auf die Impulse der Klient*innen zu verstehen sind. Dieser Mechanismus setzt in pädagogischen Interaktionen immer dann ein, wenn Beziehungsmuster als befremdlich oder beängstigend einzustufen sind. Sie können unbewusst nur abgewehrt werden. In der Folge entstehen Macht-Ohnmacht-Spiralen, in die beide realen Personen miteinander verwoben sind. Tabuisierungen seien daher nachvollziehbar, aber für konstruktive Nachdenkprozesse über professionelle Entwicklungen nicht hilfreich. Das Verschriftlichen konkreter pädagogischer Interaktionen wie im oben ausgewählten Praxisprotokoll tritt einer Tabuisierung entgegen. Die intersubjektive und vor allem interaktive Charakteristik pädagogischer und damit wechselseitiger Beziehungen kann in einem reflexiven Prozess angemessen reguliert werden. Da pädagogische Fachkräfte in machtvolle Beziehungsgeschehen mit Schü-

ler*innen involviert sind und im Wesentlichen für das Gelingen von Beziehungsangeboten die Verantwortung tragen, sollten Reflexionsfelder für Reflexionsprozesse von Nähe- und Distanzerleben als Teil der professionellen Weiterentwicklung verstanden und institutionell etabliert werden.

Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Fall in der Gruppe der Studierenden kann eigenes Handeln reflexiv in den Blick genommen werden. Die Teilnehmer*innen des Studienprojekts erhalten die Möglichkeit, rückblickend über eigene Handlungen und die der Schüler*innen nachdenken sowie auch über zukünftige Handlungsoptionen und deren Folgen auf Grundlage bestehender Wissens- und Erfahrungsbestände reflektieren zu können. Das Besprechen der Praxisprotokolle ermöglicht es zudem, eigene Einstellungen und Sichtweisen zu pädagogischen Beziehungen zu ermitteln und innerhalb der Gruppendiskussion durch die Meinungen und Sichtweisen anderer Studierender zu reflektieren. »Ein zentrales Ziel reflexiven Lernens besteht im Erkennen von eingeschliffenen Gewohnheiten, der Bewusstmachung zugrundeliegender Handlungsstrategien und subjektiver, unbewusst handlungsleitender Theorien über Lehren und Lernen« (Reusser, 2005, S. 13). Neben der Selbstbeobachtung soll die Vermeidung von Formen der Diskriminierung in den Fokus von Selbstreflexionsprozessen geraten (Frohn et al., 2019, S. 47). Dies ist vor allem bei Kindern mit traumatischen Erlebnissen zentral.

Ausblick

Professionalisierung bedeutet nun ganz offensichtlich die enge Verzahnung von Theorie, Praxis und deren Reflexion. Nur so können Fachkräfte auf ein sensibles und anspruchsvolles Feld ihrer Tätigkeit vorbereitet werden. Die Fähigkeit zu reflektieren stützt sich auf die Grundlage einer fachlichen Expertise, die in der Anbindungsmöglichkeit differenzierter, theoretischer Diskurse begründet liegt. »Reflexion und Evaluation des unterrichtlichen Handelns und der eigenen Rolle sind für die Lehrkräfte unabdingbar, um unbewusste Handlungsmuster aufzudecken, eigene Anteile bei schwierigen Interaktionen bewusst zu machen und nach Möglichkeit Veränderungen einzuleiten« (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2000, S. 14). Für Aus- und Weiterbildungskonzepte werden Beziehungsdynamiken und intrapsychische Prozesse in den Blick genommen und darüber hinaus auf das Trianguläre, beispielsweise das über den Unterrichts-

gegenstand (Re-)Inszenierte bezogen. Die 15 erarbeiteten Themenfelder des SeBiLe- Curriculums können als Grundlage einer universitären, triangulären Auseinandersetzung im Feld der sexualisierten Gewalt und ihrer Prävention genutzt werden. Eine institutionelle Anerkennung psychoanalytisch orientierter Theoriebildung und die Implementierung von psychoanalytischen (Selbst-)Reflexionsprozessen in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte können einen verstehenden Zugang zu äußerer und inneren Szenen des Erlebens begünstigen. Eine Vertiefung sowie auch Hinterfragung allgemeinpädagogischer und bildungswissenschaftlicher Aus-einandersetzungen um traumapädagogische Überlegungen erweitern die Perspektiven auf die pädagogische Beziehungsgestaltung von Lehrkräften und Schüler*innen in besonderen Lebenslagen.

Literatur

- Arbeitsstab des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2016). Wie gehen wir an, was alle angeht? Hrsg. v. UBSKM. Berlin.
- Bettelheim, B. (1958). Individual and mass behavior in extreme situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 4(38), 417–452. <http://psycnet.apa.org/record/1944-00789-001> (28.06.2021).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2019). Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Forschung fördern, Prävention verbessern, pädagogische Praxis stärken. Berlin.
- Brandmaier, M. (2015). Trauma und Gesellschaft – Kritische Reflexionen. In S. B. Gahleitner, C. Frank & A. Leitner (Hrsg.), *Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik* (S. 38–51). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Datler, M. & Datler, W. (2014). Was ist »Work Discussion«? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept, S. 1–29. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:368997/diss/Content/get> (20.04.2021).
- Diepold, B. (1996). »Diese Wut hört niemals auf«. Zum Einfluß realer Traumatisierungen auf die Entwicklung von Kindern. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 89(27), 73–85.
- Dörr, M. (2016). Psychoanalytische Pädagogik. In W. Weiß, S. B. Gahleitner, T. Kessler & J. Koch (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 44–55). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Dörr, M. (2018). Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 178–193). 1. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Fegert, J., Habetha, S., Bleich, S., Sievers, C. & Marschall, U. (2012). *Deutsche Traumafolgekostenstudie Kein Kind mehr – kein(e) Trauma(kosten) mehr? Band III*. Universitätsklinikum Ulm. Institut für Gesundheits-System-Forschung GmbH.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* (S. 16–34). Hohengehren: Schneider Verlag. https://www.researchgate.net/publication/297356613_Adaptive_Lehrkopfenz_und_pädagogische_Haltung (14.04.2021).
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2016). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. 4., aktual. und erw. Aufl. München u. Basel: Ernst Reinhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Harris, M. & Bick, E. (2011). *The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psychoanalytic Training*. London: Karnac.
- Hechler, O. (2018). *Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Fördern lernen Prävention, Bd. 20. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinzel, F. (2007). Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung* (S. 146–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Garlichs, A. (2007). Lehrerausbildung und Schulpädagogik vor neuen Aufgaben. In F. Heinzel (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung* (S. 11–19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 415–423). 1. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Horlacher, R. & Dewey, J. (Hrsg.). (2009). *Wie wir denken*. 2. Aufl. Zürich: Pestalozzianum.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, M. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in fröhlpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 277–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäckle, M. (2016). Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In S. B. Gahleitner, W. Weiß & T. Kessler (Hrsg.), *Handbuch Traumpädagogik* (S. 154–164). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Keilson, H. (2005). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchungen zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen*. Unveränd. Neudruck der Ausg. von 1979. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kollinger, B. (2019a). Die Bedeutung psychoanalytisch-pädagogischer Paradigmen in der Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Wininger (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen* (S. 181–194). Opladen u. Berlin: Barbara Budrich.
- Kollinger, B. (2019b). Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler*innen. In D. Pech, C. Schomaker &

- T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 211–224). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute*. Unter Mitarbeit von Karen Anschütz. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25789-5>. (29.06.2021).
- Müller, C. & Schwarz, U.J. (2016). Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(1), 23–38.
- Pillhofer, M., Ziegenhain, U., Nandi, C., Fegert, J. M. & Goldbeck, L. (2011). Prävalenz von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 20(2), 64–71. DOI: 10.1026/0942-5403/a000042
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin u. Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://content-select.com/portal/media/cover_image/536b5d60-baac-463a-88a9-527e2efc1343/500 (20.06.2021).
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.). (2018). *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. 1. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3131-7> (29.04.2021).
- Reusser, Kurt (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2/2005, 8–18.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf (28.04.2021).
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus. Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag. In A. Heimgartner (Hrsg.), *Kultur in der sozialen Arbeit. Festschrift für Josef Scheipl* (S. 123–142). Unter Mitarbeit von Josef Scheipl. Studien zur Sozialpädagogik, 5. Klagenfurt u.a.: Mohorjeva Hermagoras.
- Zillig, U. (2016). Komplex traumatisierte Mütter. Biografische Verläufe im Spannungsfeld von Traumatherapie, Psychiatrie und Jugendhilfe. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zimmermann, D. (2017a). Die innere und äußere Beziehungsstörung. Eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In M. Jäckle, B. Wuttig & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 87–103). Bielefeld: transcript.
- Zimmermann, D. (2017b). Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim u. Basel: Beltz.

Biografische Notizen

Beatrice Kollinger ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin (Grundschulpädagogik mit Schwerpunkt Sachunterricht) und als traumazentrierte Fachberaterin/Traumapädagogin im Verein Traumasensibles Lernen e.V. tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der traumasensiblen Professionalisierung

angehender Grundschullehrkräfte sowie in fachdidaktischen Überlegungen für den Unterricht mit Kindern in hochbelasteten Lebenslagen.

Detlef Pech, Dr. phil habil., ist Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin. Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemstellungen in der Arbeit mit Kindern und die Rekonstruktion ihrer Sichtweisen darauf. Konzeptionell steht damit das Verhältnis von kindheits- und fachdidaktischer Forschung im Mittelpunkt seiner Tätigkeit.

David Zimmermann, Prof. Dr., ist Abteilungsleiter für »Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen« an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Trauma/Traumapädagogik, psychoanalytische Pädagogik, reflexive Professionalisierung und Pädagogik im Strafvollzug. Empirie, Theoriebildung, pädagogische Praxis und ihre Reflexion sind dabei stets aufeinander bezogen. Gemeinsam mit zwei Kollegen leitet er das Institut für Traumapädagogik Berlin.

