

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 Studierendekohorte 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 Jahre 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 traumapädagogische 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 Verletzungssensibilität 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).