

Die Bedeutung psychoanalytisch-pädagogischer Paradigmen in der Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen.

Beatrice Kollinger

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag fokussiert die Relevanz ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte in der Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften am Beispiel eines Studienprojekts der Humboldt-Universität zu Berlin. Ausgehend von den Befunden einer Pilotuntersuchung zu den Erlebensweisen angehender Grundschullehrkräfte in der Arbeit mit traumatisierten Schüler*innen, werden Möglichkeiten und Grenzen der Ausbildung von Grundschullehrkräften im Rahmen dieses Studienprojekts diskutiert. Diese ist gekennzeichnet durch Implementierung von Subjektlogik und reflexiver Anteile, die die eigene emotionale Beteiligung fokussieren.

Schlüsselwörter

psychoanalytisch-pädagogische Konzepte, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung, emotionale Beteiligung, Reflexivität

Abstract: The present article focuses on the relevance of selected psychoanalytic-pedagogical concepts in the professionalization of primary education students using the example of a study project of the Humboldt-University Berlin. Possibilities and limitations of a reflexive component in the training of primary school teachers, which focuses on the implementation of subject logic and emotional involvement, are discussed, based on the findings of a pilot study on the experiences of prospective primary school teachers working with traumatized students.

Keywords

psycho-analytic concepts, teacher education, professionalization, emotional participation, reflexivity

1 Ausgangslage

Seit dem Sommersemester 2008 ist das Wahlpflichtseminar „Sexualisierte Gewalt und ihre Prävention“ fest im Sachunterrichtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin verankert. Zuvor wurde der Bereich der sexualisierten Gewalt im Sachunterrichtsstudium zumeist im Rahmen von Sexualpädagogikveranstaltungen thematisiert. Einer einschlägigen Recherche in FIS Bildung und auf Eigendarstellungen der Fachbereiche folgend, dürfte die Humboldt-Universität zu Berlin der einzige Hochschulstandort in Deutschland sein, an dem im Rahmen des Grundschullehrramtsstudiums seit mittlerweile Jahrzehnten kontinuierlich „Sexualisierte Gewalt“ im Studium thematisiert wird. Belastete Schüler*innen werden im Grundschulkontext ansonsten bislang im Grundsatz zumeist entweder nur sonderpädagogisch (unter der Perspektive der klassischen sonderpädagogischen Förderbedarfe) oder mit Blick auf die Dimension Leistung (Bildungsbenachteiligung) thematisiert.

In Berlin wird im neuen Lehrkräftebildungsgesetz und der damit verbundenen Durchführungsbestimmung aus dem Jahr 2014 – wie auch in den anderen Bundesländern – weiterhin der Bereich einer sozialpädagogischen Qualifikation von Lehrkräften ausgespart. Lediglich die verpflichtende Qualifikation für Inklusion in allen Fächern und den Bildungswissenschaften unter der Perspektive des „Umgangs mit Heterogenität“ deuten auf Potenziale hin, entsprechende Qualifikationen im Studium zu verankern, um pädagogisch-professionelle, d.h. reflexive Haltungen bei den angehenden Lehrkräften zu fördern. Das Studienprojekt „Traumasensibles Lehren und Lernen – pädagogisches Fallverstehen als professionelle Kompetenz“ wurde erstmals im Wintersemester 2018/2019 im Wahlpflichtmodul am Ende des Bachelorstudiengangs „Bildung an Grundschulen“ in der Vertiefung des Faches „Sachunterricht“ angeboten. Im Beitrag werden die Vorüberlegungen zur Konzeption des Studienprojekts, eine detaillierte Beschreibung und ein erster Blick in die entstandenen Daten dargestellt.

2 Vorüberlegungen

Soll der Anspruch der Grundschule, eine *Schule für alle Kinder* zu sein, ernst genommen werden, müssen auch die Bedarfe von potenziell traumatisierten Kindern und der professionelle Umgang mit diesen in Ausbildungskontexte einfließen (vgl. Lütje-Klose et al. 2017, S. 9-14). Besonders bedeutsam ist dabei, dass 1. Lehrkräfte in erheblichem Maß von den Erlebens- und Verhaltensmustern dieser Schüler*innen herausgefordert sind, 2. das Lernen dieser Gruppe ohne entsprechende Rahmung gefährdet ist und 3. die Schule gleichwohl das Potential hat, ein „Sicherer Ort“ für betroffene Kinder zu sein (Weiß 2011).

Da potenziell traumatisierte Schüler*innen in allen Schultypen vermutet werden, sollten Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte das Phänomen der Traumatisierung im Kontext pädagogischer Beziehungen und Institutionen ernstnehmen (Zimmermann 2017, S. 13). Da der Begriff der Traumatisierung in den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen verschieden gebraucht wird, sei diesem Beitrag eine pädagogische Bestimmung zugrunde gelegt (Zimmermann 2017, S. 27). Zum einen sind Traumatisierungen durch eine dauerhafte Erschütterung des Verständnisses von sich selbst und seiner Umwelt (vgl. Fischer & Riedesser 2016) sowie durch Überforderungen in den psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten gekennzeichnet (vgl. Diepold 1996, S. 75). Das Kernmerkmal eines pädagogischen Traumaverständnisses liegt in der „innerpsychischen Störung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen“ (Zimmermann 2017, 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 (vgl. Zimmermann 2017, S. 91). Für das Verstehen der Erlebens- und Verhaltensweisen potenziell traumatisierter Kinder können psychoanalytische Grundkenntnisse, wie die Existenz des Unbewussten, förderlich sein (Zimmermann 2017, S. 35). Aus diesem Grund scheint die Analyse der Verknüpfungen von psychoanalytischer Pädagogik und allgemeiner Grundschulpädagogik in diesem Diskurs lohnenswert.

Nicht erst seit Hirblingers Arbeit „Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule“ (Hirbling 2001) ist das Einnehmen einer psychoanalytischen Perspektive auf schulische Prozesse in die Aufmerksamkeit von Schulpädagog*innen geraten. Bereits seit den Anfängen der Psychoanalyse hat die Institution Schule und den in ihr ablaufenden Prozessen das Interesse von Psychoanalytiker*innen hervorgerufen.

„Freud, Adler, Aichhorn, Bernfeld, Blos, Erikson, O. Spiel, Zulliger und andere PsychoanalytikerInnen und psychoanalytisch orientierte PädagogInnen, die unterrichteten oder in einem anderen Kontext häufig mit SchülerInnen zu tun hatten, publizierten über psychisch krankmachende Faktoren der Gesellschaft, insbesondere der Schule.“ (Datler 2016, S. 438)

So räumt Aichhorn dem Erleben von Lehrkräften und der Reflexion dieser Erlebensweisen einen beträchtlichen Stellenwert ein (Aichhorn 1936, S. 25). Theoretische Verweise auf die unbewussten Beziehungsdynamiken zwischen Lehrkräften und Schüler*innen lassen sich schon bei Bernfeld finden (Bernfeld 1981). Fröhlich stellt ab den 1970er Jahren eine über die sonderpädagogische Auseinandersetzung hinausgehende schulpädagogische Implementierung psychoanalytischer Theorien fest (Fröhlich 2003, S. 19). Doch trotz einzelner Publikationen zur Adaption psychoanalytischer Ideen für die Ausbildung von angehenden Lehrkräften muss für den Bereich einer konzeptionellen Auseinandersetzung von psychoanalytischer Pädagogik und der Grundschulpädagogik ein Desiderat benannt werden (Datler 2003a, S. 129).

3 Befunde der Pilotuntersuchung

Seit April 2017 kooperieren die Professuren „Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht“ (Prof. Dr. Pech) und „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ (Prof. Dr. Zimmermann) im Praxisprojekt „Traumasensibles Lernen“ (kurz: tsL) miteinander. Für die Dauer von zweieinhalb Jahren konnten in diesem Praxisprojekt, das forschend begleitet wurde, Studierende der Sonder- und Grundschulpädagogik mitwirken, um in einem außeruniversitären Rahmen den Umgang mit potenziell traumatisierten Kindern zu erproben. Während der ersten Projektphase gingen die Studierenden mit Kindern Partnerschaftsbeziehungen ein und gestalteten gemeinsam Freizeit. In der zweiten Projektphase begleiteten die Studierenden Kinder in hochbelasteten Lebenslagen an ausgewählten Kooperationsschulen im Unterricht. In universitären aber auch außeruniversitären Veranstaltungen erhalten die Studierenden Fortbildungen in den Bereichen Psychotraumatologie und Traumapädagogik und besuchen in einem Turnus von sechs Wochen Gruppensupervisionen. Das Projekt wird durch ein qualitatives Forschungsvorhaben begleitet. Ziel der Untersuchung ist die Erhebung der Entwicklung von pädagogischen Verstehens- und Handlungs(sicht)weisen der Studierenden im Verlauf des Projekts. Die Forschungsfrage der Pilotuntersuchung lautet: *Welche Vorstellungen zur Interaktion mit traumatisierten Schüler*innen besitzen angehende Grundschullehrkräfte und inwiefern verändern sich diese durch einen individuell-pädagogischen Umgang?*

Durch die Auswertung der problemzentrierten Einzelinterviews mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie (Glaser & Strauss 2009; Strauss & Corbin 2010) und der weiteren Analyse durch die Tiefenhermeneutik (Klein 2009) können zentrale Erkenntnisse formuliert werden.

- Es lassen sich Vorstellungen von Trauma rekonstruieren, welche vornehmlich auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen oder Formen von „Verhaltensauffälligkeiten“ verweisen (Martschinke 2015).
- Die traumatischen Erfahrungen der Kinder werden als personenbezogene Merkmale konzeptualisiert, und es werden keine diese individuellen Erfahrungen kontextualisierenden Begriffsklärungen aufgegriffen (Zimmermann 2017).
- Eigene biografische Bezüge werden mit dem Erleben in Interaktion mit potenziell traumatisierten Kindern verknüpft und können in herausfordernden Momenten handlungsleitend werden (Moser et al. 2014).
- Neben den subjektiven Konzepten zum Umgang mit potenziell traumatisierten Kindern lassen sich auf institutioneller Ebene Einflussfaktoren abbilden. Die Studierenden benennen politische und vor allem die strukturellen Rahmenbedingungen an Schulen als hinderlich für das eigene pädagogische Wirken.
- Für die Konzeption des Studienprojekts können exemplarisch folgende inhaltliche Schwerpunkte aus den Befunden abgeleitet werden. In Anlehnung an ein Modell professionellen Handelns von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006) soll (oder soll zukünftig) in der Dimension des Professionswissens ein starker Fokus auf der inhaltlich-theoretischen Auseinandersetzung mit Trauma-Theorie erfolgen. Ebenfalls innerhalb dieser Dimension soll durch Vermittlung psychoanalytischer Aspekte (Szenisches Verstehen, Fördernder Dialog, Übertragungs-Gegenübertragungsdynamiken, Fördern und Forschen, Selbstreflexion) eine Erweiterung auf Ebene des pädagogisch-psychologischen Wissens erfolgen.

Die Dimension der Überzeugungen/Werthaltungen kann nur implizit und unter Zuhilfenahme fallverstehender Zugänge angesteuert werden. In der Praxis erfahrene Situationen sollen durch den reflexiven Umgang mit entstehenden Fallbeschreibungen Gegenstand der Begleitseminare werden und Zugänge zu den eigenen Beziehungsvorstellungen ermöglichen. Dadurch sollen die Verstrickungen mit den subjektiven biografischen Erfahrungen der Studierenden in einem strukturierten Rahmen abbildbar werden. Der Umgang mit den strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen kann innerhalb der Ebenen des Beratungs- und Organisationswissens subsumiert werden, nimmt innerhalb der Konzeption des Studienprojekts jedoch nur marginale Berücksichtigung ein.

4 Beschreibung des Studienprojekts

Das Studienprojekt bietet 15 Studierenden des Studiengangs „Bildung an Grundschulen“ die Möglichkeit, über die Dauer eines Semesters an drei Kooperationschulen in traumaspezifischen Projekten oder in der Einzelfallarbeit mitzuwirken. Aus dem Praxisprojekt „tsL“ konnten die Kooperationschulen gewonnen werden, an denen die im Projekt angestellten Mitarbeiter*innen in schulspezifischen Projekten wirken. Diese Mitarbeiter*innen stehen den Studierenden vor Ort an den Schulen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung und fungieren als Schnittstellen zwischen dem universitären und dem berufspraktischen Bereich.

Insgesamt erstreckt sich das Studienprojekt auf einen Zeitraum von sechs Monaten. Vor dem Projektstart an den Schulen erhalten die Studierenden organisatorische Informationen und erlangen in zwei Auftakt-Blockveranstaltungen theoretische Kenntnisse der Traumatheorie und -pädagogik sowie von ausgewählten Diskursen der Psychoanalytischen Pädagogik. Nach den Einführungswochen hospitieren die Studierenden in mindestens zwei der drei bereits bestehenden Projekte vom Praxisprojekt tsL, um erste Ideen für das zu realisierende Vorhaben zu generieren. Dabei steht die eigene professionelle Weiterentwicklung im Feld von Traumatisierungen im Fokus. Jede*r Studierende entwickelt über das Reflektieren der Projektbesuche durch Hospitationsberichte eigene mögliche Betätigungsfelder. In sich anschließenden Blockveranstaltungen stellen die Studierenden ihre Projektideen vor und entwickeln mit Hilfe der anwesenden Mitarbeiter*innen vom Forschungsprojekt tsL (fünf Studierende des Sonder- und Grundschullehramts und ein Traumafachberater) eine realisierbare Projektidee. Für den Zeitraum von zehn Wochen begleiten die Studierenden an den Kooperationschulen Gruppen- oder Einzelkontexte, auf unterrichtlicher oder außerunterrichtlicher Ebene. In vorbereitenden Treffen mit den Schulleitungen werden mögliche Betätigungsfelder und die Begleitung ausgewählter Lehrkräfte besprochen. 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 Gruppe nach Harris reflektiert und sollen zu einem tieferen Verständnis der an den geschilderten Situationen beteiligten Personen beitragen (Harris & Bick 2011). Um einen unvermittelten und direkten Eindruck in die Interaktionen mit potenziell traumatisierten Kindern im Kontext Schule erhalten zu können, nehmen die Studierenden nach den wöchentlichen Schulbesuchen Audiodateien auf, in denen sie zentrale Erfahrungen und Erlebensweisen berichten (Heinzel & Prengel 2019). Diese sollen in einem qualitativen Begleitforschungsvorhaben Aufschlüsse über die Erlebensweisen von angehenden

Lehrkräften im Umgang mit potenziell traumatisierten Kindern abbilden. Außerdem nehmen die Studierenden während der Projektphase an mindestens einer Supervisionssitzung einer externen Einrichtung verpflichtend teil. Neben dem Verfassen von mindestens fünf Fallbeschreibungen dokumentieren die Studierenden am Ende des Projektes die persönlich relevanten Erfahrungen auf Grundlage der Auseinandersetzung mit einer aus dem wissenschaftlichen Begleitseminar vorgegebenen Theorie.

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. Neben dem Aufbau diverser Wissensbereiche mit dem Ziel der Professionalisierung im Feld von Traumatisierung soll der Aufbau einer traumasensiblen Grundhaltung angestoßen werden. Durch die Einführung in ausgewählte psychoanalytische Konzepte und Theorien soll Studierenden der Grundschulpädagogik und Sachunterrichtsdidaktik ein erweitertes Nachdenken über schulische Beziehungsprozesse möglich gemacht werden. Um etablierte Methoden der psychoanalytischen Pädagogik für grundschulpädagogische Veranstaltungen zu modifizieren, wird in Anlehnung an Hirblinger der Fokus der Fallbesprechungen auf ein Konfliktereignis oder eine spezifisch pädagogische Aufgabe gelegt (Hirblinger 2003, S. 157). Das erarbeitete theoretische Handlungswissen soll auf die Praxiserfahrungen angewandt werden und über den Zeitraum des Studienprojekts immer wieder herangezogen werden. Dadurch soll ein auf die einzelnen Fälle bezogenes Reflexionswissen aufgebaut werden (Hirblinger 2003, S. 161). Das Erlernen grundlegender Basisqualifikationen wie das szenische Verstehen nach Trescher sollen zum Aufbau einer pädagogischen Haltung führen (Trescher 1993, S. 173).

In Anlehnung an Hirblingers Modell der Verknüpfung von Psychoanalyse und pädagogischer Theorienbildung werden die Studierenden in die Lage versetzt, eigene Rollenauffassung und damit verbundene Beziehungsdynamiken zu den Schüler*innen zu hinterfragen (Hirblinger 2001). Durch das Hineinschlüpfen in die Rolle einer Forscherin/eines Forschers können zugängliche, aber häufig tabuisierte Anteile des Erlebens reflektierbar gemacht werden. Durch das Einnehmen einer beobachtenden Forscher*innenrolle können anschließend psychoanalytisch-pädagogische Einzelfalldarstellungen formuliert und diskutiert werden (Datler 2003b, S. 55). Das konsequente Einnehmen der Subjektperspektive ist unabdingbar, um das Verhältnis der eigenen biographischen Involviertheit und der wahrgenommenen Problemsituation zu identifizieren (Fröhlich 2003, S. 21). Die Beschäftigung mit realen Fällen, in diesem Fall mit Fallberichten aus der Betroffenenperspektive der Studierenden, sollen zu einem vertieften Verständnis der eigenen Verstrickungen in den Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktionen führen (Heinzel 2007). Nach

Datler führt ein genaues Beobachten zum differenzierten Verstehen von schulischen Interaktionsgeschehen und letztlich zur möglichen Entschlüsselung der Bedeutung für die am Interaktionsgeschehen beteiligten Personen (Datler 2003b, S. 56).

Die Arbeit mit der Methode der Work Discussion ist zu verstehen als „eine bestimmte Form des Nachdenkens über Arbeitsprozesse im seminaristischen Kleingruppensetting ...“, das sich auf die Abfassung und Besprechung von schriftlich verfassten Praxisprotokollen stützt, die von den Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmern kontinuierlich geschrieben werden“ (Datler & Datler 2014, S. 2-3). Work Discussion dient als psychoanalytische Methode zur Reflexion und Analyse von Interaktions- und Beziehungsprozessen, die in spezifischen Situationen entstanden sind.

Als Ausgangspunkt für die Beschreibung von Fällen werden konflikthafte Situationen gekennzeichnet. Über die theoretische Aneignung von Reflexionswissen soll die Möglichkeit der Rekonstruktion der soziodynamischen Prozesse in eben diesen Konfliktsituationen möglich gemacht werden (Hirbinger 2003, S. 154-155). Im Folgenden werden drei direkt nach den Interaktionen an den Schulen aufgenommene Audioaufnahmen dokumentiert und diese den anschließend abgefassten Fallbeschreibungen gegenübergestellt.

5 Blick in die Daten

Es handelt sich um eine Annäherung an die Daten in einem noch eher deskriptiven Modus. Das Potenzial psychoanalytischer Interpretation ist damit noch nicht ausgeschöpft und soll in der Folge noch stärker in den Analyseprozess integriert werden.

5.1 Fallbeschreibung Studentin A

Audio-Aufnahme

A: Heute war ich, ähm, an der [...]schule wieder, ähm heute ist Donnerstag, und (3) ich war in der Klasse (2) von Frau E. glaub ich, heißt sie. Und ähm, das war eine sehr kleine Klasse nur, weil da waren nur () ähm, vier Kinder drin, aber das ähm ist halt eine Klasse wo die Kinder sehr große Schwierigkeiten beim Lernen haben und deswegen ist die so klein. Und eigentlich werden auch immer noch aufgeteilte Schüler zu denen hingeschickt. Und zwischendurch kam schon ein Schüler rein (2) äh, der halt, äh, aus einer Klasse rausgeschickt wurde, weil er gestört hat. Und der hat dann halt ähm Lückkasten gemacht,

nebenbei und so. An sich war halt das ((lacht)) halt ganz entspannt denn es waren halt nur vier Schüler und die haben eh nur eine Arbeit geschrieben und danach noch ein bisschen Musik gemacht. Ähm, ja war eigentlich ganz schön und ich hab mich dann mit Frau E. noch während der Arbeit ein bisschen unterhalten über die Situation der Lehrer und so und das war sehr interessant." (01:10)

Work-Discussion-Protokoll

Vorinformationen

Ich war im Rahmen des TsL Projektes in der [...]schule. Ich hospitierte in einer 3. Klasse, die eine Klassenarbeit in Mathe schrieb. Die Klasse bestand aus 4 Kindern und wurde von Frau E. betreut.

Bericht¹

Nach der Hälfte der Zeit kommt eine Lehrerin in die Klasse und fragt ob sie einen Jungen abgeben kann. Sie sagt: „Er geht gar nicht.“ Der Junge steht neben der Lehrerin M. Lehrerin E. erwidert: „Er kann sich schnell und leise hinsetzen wir schreiben gerade eine Matheklassenarbeit.“ Lehrerin M: „Ja aber er geht gar nicht.“ Lehrerin E. langsam genervt sagt: „Ok, K. kommst du rein? Du kannst was malen, wenn du willst oder mit mir reden.“ K. bleibt an der Tür stehen und sagt: „Ich will wieder in meine Klasse zurück, ich will nicht.“ Lehrerin M. geht. Lehrerin E. sagt: „Möchtest du hier an der Tür stehen bleiben? Ich kann dir auch einen Stuhl holen.“ Er antwortet: „Nein.“ E. fragt: „Was war denn los? Möchtest du mir das erzählen?“ K. sagt: „Der ... hat mich geärgert und dann hab ich gemeckert und dann hat mich Frau M. hergebracht.“ Frau E. runzelt die Stirn und sagt: „Wenn du keine Schuld hast ist es nicht schön, dass du dafür bestraft wurdest aber Frau M. wollte dich bestimmt nur noch vor mehr Konflikten beschützen.“ K. überlegt und Frau K. sagt schnell: „Möchtest du mit dem Lückkasten am Platz arbeiten?“ K. schließt die Tür und sagt: „Ja“, nimmt sich einen Lückkasten und setzt sich hin und arbeitet ruhig.

5.2 Fallbeschreibung Studentin B

Audio- Aufnahme

B: „Mittlerweile bekommt man immer mehr über die Schüler heraus. Sowohl von den Schülern selbst als auch von der Lehrerin. (2) Was sehr sehr interessant ist, allerdings merke ich selber, dass es teilweise im Gespräch mit den Schülern relativ schwierig ist,

¹ Bei den Berichten handelt es sich um Niederschriften von Studierenden des Studienprojektes, welche einen Teil der Forschungsdaten darstellen. Die Berichte sind daher unbereinigt und nicht geglättet.

entsprechend zu reagieren, oder auch zu antworten, oder so geschickt zu hinterfragen, dass man auch, ich sag mal nach und nach so an die Sachen herankommt, die man eigentlich auch wissen möchte. Also da merk ich, dass mir das noch, ähm, relativ schwierig fällt, aber ich hab keine Berührungsängste in dem Sinne. Auf die Schüler zuzugehen und mit denen zu reden. Das klappt gut, nur eben die Art und Weise wie man am besten mit diesen Schülern dann umgeht, das ist noch nicht ganz, ja, so drin.“ (01:06)

Work-Discussion-Protokoll Vorinformationen

Ich bin im Rahmen des Studienprojektes das dritte Mal an der [...] -Schule in einer jahrgangübergreifenden 7/8 Klasse mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die Situation, die ich beschreibe, findet in der ersten großen Hofpause statt. Ich befinde mich mit zwei Jungen der Klasse, welche die Hofpause über oben bleiben dürfen, allein im Klassenraum.

Bericht

Wir befinden uns in der „Ruhecke“ des Klassenzimmers und unterhalten uns über die Zukunftswünsche und Pläne der beiden Jungen K. und O. Beide erzählen mir ganz begeistert von sich und ihren Ideen. Mitten im Gespräch sagt K.: „Wenn meine Krankheit bald geheilt ist, dann kann ich auch Feuerwehrmann oder Polizist werden. Ich hatte nämlich schon lange keinen Anfall mehr.“ Daraufhin sagt O.: „Ich habe auch eine Krankheit.“ Während mir K. erklärt, was er für eine Krankheit hat, fängt O. direkt neben mir an leise und immer wieder sehr hektisch sagend: „Sie kommen wieder. Ich habe sie gesehen.“ Seine Blicke schweifen durch das Klassenzimmer. Er fängt mit dem Bein an zu tattern und schaut immer schneller von links nach rechts. Er nimmt seine Hände und reibt sich immer wieder einmal kurz durch die Augen. Als ich ihn frage, wer wieder kommt, antwortet er: „Es tut mir leid. Es tut mir leid, ich bin mit meinen Gedanken gerade woanders gewesen.“ Sofort erzählt er mir von sich aus weiter, dass drei Männer mit Masken im Klassenzimmer waren, da wo wir jetzt sitzen. Ich frage ihn, ob die Männer jetzt gerade da waren oder ob er das heute Nacht geträumt hat. „Sie kommen immer wieder. Ich nehme Tabletten und wenn ich schlafen will sehe ich sie davor oder wenn der Raum leer ist, dann sehe ich die Männer.“ Genau in dem Moment klingelt es. O. springt auf und läuft zu seinem Schultisch. Als seine Mitschüler einen kurzen Moment später reinkommen, spricht und albert er mit ihnen rum, so als wenn nichts gewesen ist.

Dieser erste Einblick in die Daten soll auf die möglichen Potenziale eines sich anschließenden psychoanalytischen Fallverstehens im Seminarcontext verweisen. „Angemessene Förderung setzt angemessenes, nämlich psychoanalytisches Verstehen der Interaktion, des Erziehungsgeschehens voraus.

Psychoanalytisches Verstehen eröffnet qualitativ neue entwicklungsfördernde und konfliktverarbeitende Handlungs- und Gestaltungsspielräume pädagogischen Handelns, weil es unbewusste Motive und Sinneszusammenhänge insbesondere in konflikthaftern und belastenden Interaktionsverläufen erschließen kann.“ (Trescher 1993, S. 170) Die Gegenüberstellung der Sprachaufnahmen und der später verschriftlichten Fallbeschreibungen macht auf die unterschiedlichen Erlebensweisen der Studierenden zu den unterschiedlichen Momenten des Erinnerns aufmerksam. Im Beispiel der Studentin A wird deutlich, dass sie die Interaktion direkt nach dem Ereignis weniger kritisch betrachtet, als sie dies in der Verschriftlichung zum Stundenablauf reflektiert. Während sie in der Sprachaufnahme vor allem Aspekte der Besonderheiten der Lerngruppe und das Hinzukommen eines weiteren Schülers nur randständig benennt, thematisiert sie im Bericht dieses Hinzukommen sehr ausführlich. Mit Hilfe der wortwörtlichen Wiedergabe des Gesprochenen der involvierten Personen entstehen Assoziationen beim Lesen, die auf ein wenig anerkennendes Verhalten der Lehrerin M. hindeuten. Studentin B thematisiert in der Sprachaufnahme auf verallgemeinernde Art das eigene Handeln im Umgang mit Schüler*innen und die Schwierigkeit der Informationsgewinnung. Konkrete Daten, welche die Szene genauer beschreiben, werden erst in der nachträglich angefertigten Fallbeschreibung thematisiert. Studentin B berichtet von einem Gespräch mit zwei Schülern, welches Ausgang in den Zukunftswünschen der beiden nimmt, und über ein Gespräch der Krankheiten in einer herausfordernden Situation endet. Mögliche dissoziative Zustände eines Jungen werden beschrieben, und es übertragen sich Gefühle von Hilflosigkeit beim Lesen.

6 Ausblick

„Psychoanalytische Pädagogik als *Wissenschaft* ist der Diskurs der betroffenen Subjekte über die Dunkelstellen pädagogischer Interaktion – ein Diskurs, der allein dadurch, daß er geführt wird, die Praxis verändert“ (Bittner 1996, S. 254). An einigen Stellen dieses Artikels konnten bereits Potenziale einer psychoanalytischen Auseinandersetzung in der Arbeit mit Studierenden des Grundschullehrer*innen deutlich gemacht werden. Gerade in der Auseinandersetzung mit potenziell traumatisierten Schüler*innen sind keine Konzepte professionellen Handelns vorhanden. Kleinere Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass vor allem die Auseinandersetzung mit konkreten Interaktionen für fallbasierende Reflexionen des eigenen Handelns genutzt werden können (Zimmermann & Ullrich 2014; Kollinger 2018). Diese Erkenntnisse bilden den Ausgangspunkt für die Etablierung des Studienprojekts „Trauma-

sensibles Lehren und Lernen“ in der ersten Ausbildungsphase angehender Grundschullehrkräfte. Psychoanalytische Konzepte können sinnvolle Ergänzungen für die Auseinandersetzung bilden, allerdings sei vor einer einfachen Adaption psychoanalytischer Konzeptualisierungen auf die Institution Schule und ebenso die Hochschulausbildung gewarnt (Hirblinger 2003, S. 151; Fickler-Stang 2019; Kratz 2019). Stattdessen soll die psychoanalytisch-pädagogische Perspektive als weitere Sichtweise auf das professionelle Handeln und Verhalten im Kontext Schule wahrgenommen werden. Die Sichtbarmachung der Leerstellen in bereits bestehenden Modellen professionellen Handelns und die Ausformulierung einer Theorie der Traumasensibilität für Grundschulpädagog*innen sollen im Interesse zukünftiger Forschungsvorhaben stehen.

Literatur

- Aichhorn, A. (1936). Zur Technik der Erziehungsberatung. *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* X, 5-74.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Bernfeld, S. (1981). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (4. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bittner, G. (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Datler, M. (2003a). Über die Bedeutung des Erlebens von Lehrern in schulischen Situationen in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik. In V. Fröhlich (Hrsg.), *Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule* (Psychoanalytische Pädagogik 15) (S. 120-131). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. (2003b). Die Klassenbeste, der Klassenschlechteste und die Verbesserung einer Schularbeit. In V. Fröhlich (Hrsg.), *Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule* (Psychoanalytische Pädagogik 15) (S. 46–59). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Datler, M. (2016). Die psychoanalytische Arbeit mit Kindern. In G. Poscheschnik & B. Traxl (Hrsg.), *Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (S. 437-463). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Datler, M. & Datler, W. (2014). Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept (S. 1-29), <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get>. Abgerufen: 28. April 2019.

- Diepold, B. (1996): "Diese Wut hört niemals auf". Zum Einfluß realer Traumatisierungen auf die Entwicklung von Kindern. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie (89), S. 73–85.
- Fickler- Stang, U. (2019). Professionalisierung von Studierenden in der Lehramtsausbildung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – gemeinsam Räume für Reflexion entwickeln und gleichberechtigte Partizipation schaffen. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich, K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (Dialog Erziehungshilfe 3) (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fischer, G.; Riedesser, P. (2016): Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag (UTB Medizin, Psychologie, 8165). Online verfügbar unter <http://www.utb-studie-book.de/9783838581651>. Abgerufen: 26. April 2019.
- Fröhlich, V. (2003). Schule zwischen "archaischer Menschenbehandlung" und "hinreichend gutem Erfahrungsraum". In V. Fröhlich (Hrsg.), *Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule* (Psychoanalytische Pädagogik 15) (S. 14-24). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research* (4. Aufl.). New Brunswick: Aldine.
- Harris, M. & Bick, E. (2011). *The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psychoanalytic Training*. London: Karnac.
- 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 Lehrerbildung* (S. 146-156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2019). Fallarbeit in Patenschaftsprojekten und im Praxissemester. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer, A. Weidemann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteurinnen und Akteure* (S. 141-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirblinger, H. (2001). *Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hirblinger, A. (2003). Die Fallbesprechungsgruppe zwischen Unterrichtswirklichkeit und pädagogischem Ich-Ideal. In V. Fröhlich (Hrsg.), *Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule* (Psychoanalytische Pädagogik 15) (S. 151-169). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A., Datler, M. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 277-289). Wiesbaden: Springer VS. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-19761-6_18.pdf. Abgerufen: 28. April 2019.
- Klein, R. (2009). *Tiefenhermeneutische Analyse*. www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/06/. Abgerufen: 28. April 2019.

- Kollinger, B. (2018). *Traumatisierte Kinder in der Schule. Sichtweisen von (angehenden) Grundschullehrkräften zum Umgang mit hochbelasteten Schülerinnen und Schülern*. Berlin.
- Kratz, M. (2019). Sozial-emotionale Beeinträchtigungen kulturkritisch verstehen lernen Tiefenhermeneutische Filminterpretationen in psychosozialen Studiengängen. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich, K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (Dialog Erziehungshilfe 3) (S. 63-74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hg.) (2017): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele*. 1. Aufl. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830985655. Abgerufen: 25. April 2019.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt, K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 15-32). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., Schäfer, L., (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Z Erziehungswiss* doi:10.1007/s11618-014-0587-1.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Trescher, H. G. (1993). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik* (Edition Psychologie und Pädagogik, 12) (S. 167-201). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Weiß, W. (2011). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (2. Aufl.) (S. 167-181). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zimmermann, D. & Ullrich, F. (2014). Gewalt und Vernachlässigung. Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65 (7), 257-266.
- Autorin: Kollinger, Beatrice, wiss. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Arbeitsbereich Sachunterricht, Forschungsinteresse: Traumatisierung/Hochbelastung, Professionalisierung in der Lehrkräftebildung, Reflexionskompetenz, Mentoring
Kontakt: beatrice.kollinger@hu-berlin.de