

Forschungen zur Didaktik  
des Sachunterrichts  
Band 10

Detlef Pech  
Claudia Schomaker  
Toni Simon  
(Hrsg.)

# Inklusion im Sachunterricht

Perspektiven der Forschung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**

**Schriftenreihe der**

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e.V. ist ein Zusammenschluss von Lehrenden aus Hochschule, Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Schule. Ihre Aufgabe ist die Förderung der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin in Forschung und Lehre sowie die Vertretung der Belange des Schulfaches Sachunterricht. [www.gdsu.de](http://www.gdsu.de)

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

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2293-0

**Inhaltsverzeichnis**

<i>Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon</i> Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion .....	9
<b>Lehren und Lernen im inklusiven Sachunterricht</b>	
<i>Friederike Schulte, Sarah Kurnitzki, Birgit Lütje-Klose und Susanne Müller</i> Mikroprozesse im inklusionsorientierten Sachunterricht: Gemeinsamkeit herstellen und den Lerngegenstand fokussieren .....	21
<i>Simone Abels, Luisa Demmel, Mareka Minnemann, Jana Rathig und Femke Semmler</i> Forschendes Lernen zum Thema ‚Trennverfahren‘ inklusiv gestalten – Eine videobasierte Studie im naturwissenschaftlichen Sachunterricht .....	36
<i>Robert Baar</i> „Aber, dann hätten sie dich nicht gekriegt!“ Gruppengespräche über ‚Familie‘ im inklusiven Sachunterricht .....	51
<i>Kerstin Michalik</i> Philosophieren mit Kindern im inklusiven Sachunterricht .....	63
<i>René Schroeder und Susanne Miller</i> Forschungszugänge zu Schüler*innenvorstellungen in einem inkluisiven Sachunterricht .....	78
<i>Florian Schrumpf</i> Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive .....	91
<i>Juliane Spiegler und Tobias Ahlgrim</i> „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellungen von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts .....	102

- mer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit & Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-276.
- Diekmann, Andreas (2017): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Feuser, Georg (1989): Allgermeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28. Jg., Heft 1, S. 4-48.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feyerer, Ewald (2012): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net: [https://www.inklusion-online.net: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33](https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebauer, Michael/Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) (Nr. 18). [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf)
- Krautter, Yvonne (2015a): Die Bedeutung von Medien im Lehr-Lern-Prozess. In: Reinfried, Sibylle/Haubrich, Hartwig (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen, S. 214-217.
- Krautter, Yvonne (2015b): E-Learning mit Geomedien. In: Reinfried, Sibylle/Haubrich, Hartwig (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen, S. 272-276.
- PHOÖ (2015): Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe, Version 2015. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- Rommelpacher, Birgit (2011): Zwischen Irritation, Fürsorge und Aggression. Zum Umgang mit behinderten Menschen. In: Universität Hamburg: [www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/rommelpacher\\_12122011.pdf](http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/rommelpacher_12122011.pdf).

*Beatrice Kollinger*

## Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen

*„Ich glaube, in unserem Studium hat man sich ja eh schon viel damit auseinandergesetzt, was Inklusion bedeutet (3) aber halt irgendwie muss man das halt erweitern einfach um Kinder, die wirklich traumatisierte Erfahrungen haben – und nicht nur körperlich und geistig behindert sind, wie es irgendwie immer so rüberkommt.“ (Frau Luna: II, 16)*

Die vorliegende Untersuchung fokussiert die subjektiven Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen. Hierfür wurde eine für das Forschungsvorhaben individualisierte Auswertungsmethode entwickelt. Die Grounded Theory Methodologie wurde mit tiefenhermeneutisch-sequentiellen Interpretationsverfahren kombiniert. Aus zwei detaillierten Falldarstellungen konnten Erkenntnisse zur Entstehung von Trauma-Konstruktionen und Formen der subjektiven Involviertheit in der Arbeit mit hochbelasteten Kindern und Jugendlichen rekonstruiert werden. Die Ergebnisse verweisen auf die Relevanz der verstärkten Implementierung von reflexiven Anteilen und der Unterstützung der Anbahnung adaptiver Kompetenzen in der Lehrer\*innenbildung.

### 1 Theoretischer Hintergrund

Möchte die Grundschule ihrem Anspruch gerecht werden, eine inklusive Schule für alle Kinder zu sein, muss sie auch mit eigener Theoriebildung dazu beitragen, sozialer Ungleichheit durch den reflektierten Umgang mit Diversität zu begegnen (vgl. Lütje-Klose et al. 2017, S. 9-14). Traumatisierungen bzw. traumatische Erfahrungen sind ein Teil dieser Diversität. Es ist davon auszugehen, dass circa 10 % aller in Deutschland aufwachsender Kinder bis zum Erreichen ihres 18. Lebensjahres mindestens einer massiven Gewalthandlung ausgesetzt sind (vgl. Pillhofer et al. 2011). Bei zwei Drittel aller Kinder mit Fluchterfahrung wird vermutet, dass die Erlebnisse vor, während oder nach der Flucht zur Ausbildung traumaspezifischer Symptome führen (vgl. Karro 2016).

Werden diese Zahlen mit Erfahrungen von sexualisierter Gewalt, Krankheit, Deprivation, psychischer Störungen der Bezugspersonen u.a. summiert, wird deutlich, dass Lehrkräfte aller Schultypen und jeglicher Klassenstufen potentiell mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten könnten (vgl. Zimmermann 2017b, S. 13). Dies deutet darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit ‚Traumatisierung‘ auch innerhalb eines pädagogischen Kontextes gedacht werden muss. Die vorliegende Studie versucht daher einen pädagogischen Begriff von *Traumatisierung* herauszuarbeiten. Damit ist die Hoffnung verbunden, die Relevanz des Themas Traumatisierung für professionelles pädagogisches Handeln in Schule (auch im Sachunterricht) kenntlich zu machen. Gerade in der Sachunterrichtsdidaktik finden individuelle Zugänge zu den Sachen Berücksichtigung hinsichtlich der Heterogenität von Lernprozessen (vgl. Pech 2013). Die Heterogenität der Kinder und die lebensweltlichen Erfahrungen stellen die Grundlage allen Lernens dar (vgl. Pech und Schomaker 2013).

„Unter der Diversitätsperspektive kann in der weiteren Forschung zu inklusivem Sachunterricht untersucht werden, [...] welche Unterstützung Lehrkräfte benötigen, um einen reflektierten und konstruktiven Umgang mit divergierenden Lebenslagen im Sachunterricht entwickeln zu können (Pech 2008). Hochbedeutsam wird in diesem Zusammenhang auch die Frage sein, wie ein konstruktiver Umgang mit Kriegs- und Fluchterfahrungen im Sachunterricht und hieran geknüpften möglichen Traumatisierungen von Kindern weiterentwickelt werden kann (Lanfranchi 2006), ohne im Unterricht in Inszenierungsmuster der Herstellung sozialer Distanz oder des Ethnozentrismus zu fallen.“ (Seitz 2018, S. 108)

Zur Klassifikation von Traumatisierungen sind diverse Positionen aus den verschiedenen Bezugsdisziplinen, wie der Bindungsforschung, Neurobiologie und Psychotraumatologie zu betrachten. Durch den inflationär anmutenden Gebrauch des Begriffs *Traumatisierung* kann von einer fachlichen Unschärfe ausgegangen werden (vgl. Zimmermann 2017b, S. 27). Seit den 1990er Jahren ist ein Paradigmenwechsel erkennbar, welcher die psychoanalytischen, sequenziellen und pädagogischen Perspektiven neben den ‚klassisch-pathologisierenden‘ aufgreift. Aufgrund der pädagogischen Dimension des hier vorgestellten Forschungsvorhabens positioniert sich dieser Beitrag im Bereich der pädagogischen Traumakonzeption. Kernmerkmal des pädagogischen Traumaverständnisses ist die Reflexion der „innerpsychischen Störung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen“ (vgl. Zimmermann 2017a, S. 94). Vor allem Kinder, welche im nahen Umfeld Gewalt- oder Vernachlässigungserfahrungen erleiden müssen, die zu Traumatisierungen führen können, nehmen neue Beziehungen oft als angsteinflößend, unzuverlässig bis bedrohlich wahr (vgl. Zimmermann 2017a, S. 93). Sie wandeln zwischen der körperlichen und seelischen Abhängigkeit zu den Beziehungspersonen und den Gefühlen von Angst und Ablehnung. „In neuen Interaktionspartner\*innen

werden demnach Aspekte früherer Beziehungspersonen gesehen“ (Zimmermann 2017a, S. 95). Ergänzend zum pädagogischen Verständnis von Trauma als Beziehungsstörung kann das sequenzielle Verständnis von Trauma angeführt werden. Im Konzept der Sequenziellen Traumatisierung ist Trauma nicht als isoliertes Ereignis zu betrachten, sondern „als ein langer und komplizierter Prozess [zu] verstehen, in dem es immer wieder von inneren und äußeren Faktoren abhängt, inwiefern sich aus massiven Belastungen Leiden und Symptome herausbilden“ (Müller und Schwarz 2016, S. 24). Neben anderen Faktoren können sowohl gesellschaftliche Rahmenbedingungen als auch Bezugspersonen sowohl als Schutz- als auch Risikofaktoren wirken und damit die Ausbildung massiver Leiden fördern oder verhindern. „Im Modell der sequenziellen Traumatisierung werden individuelles Leid und gesellschaftliche Prozesse aufeinander bezogen, und es wird verdeutlicht, dass die soziale Umwelt einen erheblichen Einfluss auf den Traumaverarbeitungsprozess hat“ (Brandmaier 2015, S. 41-42). Diese Rahmenkonzeption lenkt die Aufmerksamkeit u.a. auf die Beteiligung der anwesenden pädagogischen Fachkräfte, die vor allem im Elementar- und Primarbereich bedeutsame Bezugspersonen für die Kinder (vgl. exempl. Ebert 2011, Koch 2016) in den verschiedenen Sequenzen eines traumatischen Prozesses sind.

Da potentiell traumatisierte Schüler\*innen an allen Schultypen und in allen Klassenstufen vermutet werden können, sollten pädagogische Fragestellungen auch das professionelle Handeln von Lehrkräften hinsichtlich dieses Phänomens in den Blick nehmen. Eine pädagogische Definition von Traumatisierung sollte demnach nicht nur die Relevanz der beteiligten Professionellen betonen, sondern Konzepte angemessenen pädagogischen Handelns formulieren.

In Diskursen um die professionelle Entwicklung von Lehrkräften sind in den letzten Jahren, nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse der großen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS, IGLU und PISA, Fragen spezifischer Kompetenzen und Standards vielfach diskutiert worden, die u.a. mit Operationalisierungs- und Systematisierungswünschen in der Lehrer\*innenbildung verbunden werden (vgl. Fischer et al. 2014, S. 17). Im Kontext der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung werden subjektive Wissensbestände und Perspektiven von Lehrkräften mit verschiedenen Konzepten wie Alltagskonzepten, Alltagstheorien, Beliefs, Naiven Theorien und Subjektiven Theorien beschrieben und als individuelle Kognitionen in den Fokus empirischer Forschungen gerückt (vgl. Hüpping 2017). Diese individuellen Kognitionen konnten in zahlreichen Untersuchungen auch hinsichtlich des Umgangs mit Diversität beleuchtet werden (vgl. z.B. Kunter/Pohlmann 2009, Dlugosch 2011, Korff 2013, Moser et al. 2014). Fasst man die empirische Forschung zum Umgang mit Diversität in Schule zusammen, lässt sich feststellen, dass die benannten Konzepte als wichtige Erfolgsdeterminanten im Hinblick auf inklusive Bildung zu verstehen sind (vgl. Fischer et al. 2014, S. 20). Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass die referierten For-

schungsbefunde „vornehmlich die Heterogenitätsdimension sonderpädagogischer Förderbedarf fokussieren und sich damit auf eine Diversitätsfacette beschränken“ (ebd.). Es bleibt zusammenzufassen, dass es bereits zahlreiche Befunde zu Überzeugungen bzw. Beliefs, Einstellungen etc. von (angehenden) Lehrkräften in der Forschung zu Inklusion gibt, diese jedoch in ihrer eindimensionalen Betrachtungsweise durch weitere empirische Untersuchungen erweitert werden müssen. Erste Arbeiten dazu im Kontext des Sachunterrichts hat Simon (2015 sowie in diesem Band) vorgelegt. Eine Auseinandersetzung mit der Dimension *Traumatisierung* ist innerhalb der professionstheoretischen Forschung noch zu leisten.

## 2 Stand der Forschung

Ob spezifische Erlebnisse als traumatisierend erlebt werden, hängt einerseits vom Entwicklungsstand als auch diversen Umständen ab (vgl. Lennertz 2011, S. 113). Andererseits manifestieren sich die Folgen in den unterschiedlichsten Qualitäten (vgl. Flatten et al. 2004, S. 63). Eben weil sich kindliche Traumabewältigungsmechanismen vor allem in Beziehungsqualitäten zeigen, sind pädagogisch Handelnde in besonderem Maße in den Blick zu nehmen (vgl. Finger-Trescher 2004, S. 130; Ding 2011, S. 56). Die Disziplin der Traumapädagogik hält bereits in der Praxis erprobte Konzepte bereit, jedoch finden diese weder in den curricularen Ausbildungsinhalten der Lehrer\*innenbildung Niederschlag, noch erhalten diese Konzepte eine fachspezifische Weiterentwicklung und Implementierung. Während der schulbezogene wissenschaftliche Diskurs um Traumatisierungen im Kindesalter vornehmlich durch Vertreter\*innen der Traumapädagogik bestimmt wird (vgl. Zimmermann et al. 2017), fehlt eine genuin grundschulpädagogische Auseinandersetzung gänzlich (vgl. Pynoos et al. 2007, Weeber 2015).

Erste theoretisch-empirische Ansätze zur Wirkung von Traumatisierungen im Kindesalter stammen von Freud und Burlingham aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges (vgl. Freud/Burlingham 1971). Es konnte nachgezeichnet werden, dass Kinder das Ereignis der Bombennacht weniger belastend erlebten als vielmehr die Trennung von ihren Eltern infolge der anschließenden Evakuierung auf das Land (vgl. Fischer/Riedesser 2016). Diese Ergebnisse wurden durch psychoanalytische Arbeiten weiter ausdifferenziert und durch Erkenntnisse der Säuglingsforschung in Aussagen zwischen kindlicher Entwicklung und Traumatisierung überführt. Auch die Diskurse der Bindungs- und Resilienzforschung wenden sich dem Thema Traumatisierung in der frühkindlichen Entwicklung zu.

Es liegen jedoch keine qualitativ-empirischen Arbeiten vor, in denen (angehende) Grundschullehrkräfte zu ihren Vorstellungen und Sichtweisen im Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen befragt worden sind. Es kann allenfalls auf eine quantitative Untersuchung zur Wahrnehmung von Traumatisierungen

und deren Auswirkungen seitens pädagogischer Fachkräfte verwiesen werden (vgl. Zimmermann/Ullrich 2014). Die Grund- oder Schulpädagogik sowie die Sachunterrichtsdidaktik leisten nur einen marginalen Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vom professionellen Umgang mit potentiell traumatisierten Schüler\*innen und bilden damit den Ausgangspunkt für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben.

## 3 Methode

### 3.1 Forschungsfragen und Forschungsfeld

Die Generierung begründeter Aussagen über den Gegenstandsbereich der subjektiven Sichtweisen von Sachunterrichtslehrkräften im Sinne der Erkenntnisgewinnung hinsichtlich des Umgangs mit traumatisierten Schüler\*innen, verstanden als kognitive Strukturen, welche bewusste und unbewusste handlungsleitende Funktionen beinhalten (vgl. Hüpping 2017), bildet die Zielvorstellung der vorliegenden Studie.

Die zentrale Frage des qualitativen Vorhabens lautet:

*Welche Vorstellungen zur Interaktion mit traumatisierten Schüler\*innen besitzen angehende Sachunterrichtslehrkräfte und inwiefern verändern sich diese durch einen individuell-pädagogischen Umgang?*

Beschreibung des Untersuchungsfeldes:

Das Projekt *Traumasesibles Lernen* (kurz tsL) wird seit April 2017 an der Humboldt-Universität zu Berlin in Zusammenarbeit der Professuren des Sachunterrichts und seiner Didaktik (Prof. Dr. Pech) und der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen (Prof. Dr. Zimmermann) sowie in Kooperation mit dem Berliner Verein HILFE-FÜR-JUNGS e.V., einem Träger der Jugendhilfe, durchgeführt. Alle interviewten Personen sind mit dem Projekt *Traumasesibles Lernen* assoziiert und werden in theoretisch angelegten Fortbildungen im Kontext Psychotraumatologie sowie in methodisch-praktischen Übungen aus- und weitergebildet. In der ersten Phase des Projektes begleiten die Studierenden Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen für die Dauer eines Semesters. Angesichts des beschriebenen Vorgehens konnte für die Ergebnisdarstellung eine Auswahl von zwei Fällen (mit je einem Interview vor Projektbeginn und einem Interview nach der pädagogischen Interaktion) getroffen werden.

Es wurde vermutet, dass auf Seiten der Studierenden pädagogische Verstehens- und Handlungs(sicht)weisen im Umgang mit hochbelasteten Kindern und Ju-

gendlichen (während der einsemestrigen pädagogischen Interaktion) erweitert werden und diese in den Einzelinterviews sichtbar werden würden. Im Rahmen dieses Beitrages erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse eines dieser Fälle.

### 3.2 Forschungsdesign und Datenerhebung

Für die vorgestellte Studie ließ sich ein qualitatives Vorgehen begründen, welches die subjektiven Sichtweisen der Akteur\*innen ins Zentrum stellt. Durch problemzentrierte, leitfadengestützte Einzelinterviews wurden Aussagen über den Gegenstandsbereich des Umgangs mit traumatisierten Schüler\*innen generiert und mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Die Datenerhebung gliederte sich in zwei Phasen (03/2017 und 09/2017), in denen jeweils sechs Interviews mit angehenden Sachunterrichtslehrkräften geführt wurden, von denen zwei Fälle für die Auswertung ausgewählt worden sind. Die folgten in ihrem Ablauf den idealtypischen Phasen des problemzentrierten Interviews. Vor Beginn des Interviews kam ein Kurzfragebogen bezüglich der personenbezogenen Daten zum Einsatz. Da als Zugang zur Erschließung des Forschungsfeldes subjekttheoretische Perspektiven gewählt worden sind, lassen sich auch Bezüge zur qualitativen Bildungsforschung als Kernbereich qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung herstellen (vgl. Marotzki/Tiefel 2010, S. 73). Aspekte biographischer Schulforschung können im Kontext der Professionalisierung durch die Selbstreflexion als „Schlüsselkategorie pädagogischer Professionalität“ für das hier vorgestellte Vorhaben zentral werden (vgl. ebd., S. 77). Für die Auswertung der erhobenen Daten wurde eine für das Forschungsvorhaben individualisierte Methode entwickelt. Die Grounded Theory Methodologie lässt in ihrer Konzeption eine Anpassung an den jeweiligen Forschungsgegenstand zu, sodass deren Ergebnisdarstellung mit tiefenhermeneutisch-sequentiellen Interpretationsverfahren kombiniert wurde. Damit gelang einerseits die Herausbildung von Kernkategorien zum Phänomen der Interaktion mit traumatisierten Schüler\*innen, andererseits konnte auf die Tiefendimensionen ausgewählter Szenen der individuellen Interviewpartner\*innen verwiesen werden.

## 4 Ergebnisse<sup>1</sup>

Für die empirische Untersuchung wurden mit den sechs im Projekt arbeitenden Studierenden zwei Interviews, jeweils vor und nach der ersten Projektphase, geführt. Für die Auswertung mit interpretierenden Abschnitten wurde aus forschungsökonomischen Gründen eine Auswahl zugunsten der Fälle von Frau

<sup>1</sup> Die Ergebnisdarstellung basiert auf der unveröffentlichten Arbeit von Kollinger (2018).

Punkt und Frau Luna getroffen. Es entstanden insgesamt zwei ausführliche Einzelfalldarstellungen, welche spezifische Aspekte zur Interaktion mit traumatisierten Schüler\*innen aufzeigen. In diesem Beitrag erfolgt die Ergebnisdarstellung exemplarisch am Fall von Frau Punkt und durch die Beschreibung fallübergreifender Ergebnisse.

Frau Punkt ist zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt. Sie ist über die Ausbildung zur Erzieherin ins Lehramtsstudium gekommen. Sie studiert im Studiengang ‚Lehramt an Grundschulen‘ die Fächer Sachunterricht, Mathematik und Deutsch. Durch ein Sachunterrichtsseminar ‚Sexualisierte Gewalt und ihre Prävention‘ erfährt Frau Punkt vom Kooperationsprojekt *Traumaisensibles Lernen* und bekundet sofort Interesse für die dreijährige Mitarbeit im Projekt. Frau Punkt begleitet in den ersten sechs Monaten des Projekts den Jungen D. Dieser ist 11 Jahre alt und besucht die 5. Klasse einer Grundschule. Familiäre Unsicherheiten, durch Scheidung und Sorgerechtsstreitigkeiten bedingt, prägen die Aufwuchsbedingungen von D. Er lebt bei seiner Mutter, welche äußert, mit der Erziehung des Jungen überfordert zu sein. Eine weitere Unsicherheit geht von einem Gerichtstermin gegen Ende der sechsmonatigen Interaktion aus, bei welchem sich entscheiden wird, ob der Junge zum Vater ziehen muss. In der Schule fällt D. durch aggressiv- ausagierendes Verhalten in der Klasse oder der öfter auftretenden Schulabstinenz auf.

Zentrale Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen nach den Vorstellungen zur Interaktion mit traumatisierten Schüler\*innen und deren Veränderung durch einen individuell-pädagogischen Umgang sollen durch die Kontrastierung der ersten und zweiten Interviewsequenz dargestellt werden.

Während des Interviews vor Beginn des Projekts benutzt Frau Punkt den Begriff des Traumas nicht von selbst.

*„Ähm, dass ich glaube, also ich kann das nachvollziehen, dass jemand besser mit jemandem umgehen kann, der eine körperliche Beeinträchtigung hat, oder der einfach vielleicht nur einfach nicht deine Sprache spricht, aber ansonsten verhaltensnormal ((flüstert)) ist, als jemand, der da ständig rumschreit, auf andere Kinder losgeht, dich beleidigt, auf dich losgeht, äh, oder, ja oder andere solche Verhaltensweisen zeigt.“ (I,30)*

Stattdessen werden die Akteur\*innen als Kinder mit Status, ADHS, emotional-sozial auffällig, aggressiv, zerrüttet und auf die, die anders sind, bezogen.

*„Da da waren wirklich auch Kinder dabei aus zerrütteten, wirklich zerrütteten Familien, die dann wirklich auch teilweise aggressiv mit Scheren auf einen losgegangen sind und dann mit Sicherheit auch irgendwelche Traumatisierungen, traumatische Erlebnisse waren.“ (I,48)*

Auf die konkrete Frage der Interviewerin, was ein Trauma ist, und wie man dies begrifflich begreifen könnte, antwortet Frau Punkt verunsichert.

„Äh, ((seufzt)) nee, tut mir leid. So überhaupt nicht. Weil ich bin da ja so völlig ((2)) bei null bei diesem Thema. Ähm, und hab das tatsächlich auch echt so ein bisschen immer von mir abgegrenzt, weil ich das so schlimm finde und äh auch von meiner Erfahrung in meiner anderen Arbeit nie so wirklich konfrontiert wurde, ähm, mit solchen Situationen, wobei es garantiert so Kinder gab, aber, ähm, (2) da geht ja auch jeder anders mit um.“ (I,48)

Nach der sechsmonatigen Begleitung des Jungen D. lassen sich differenzierte Vorstellungen zum Traumakonzep bei Frau Punkt nachzeichnen.

„Das war ja quasi auch mehr Zufall, dass ich dann jetzt D. bekommen habe, weil ich ja auch mehr in eine andere Richtung wollte. Ähm. Der ist ja auch der einzige, der jetzt tatsächlich nicht durch sexualisierte Gewalt traumatisiert ist, sondern eher im Kontext der Familie und der Scheidung, oder Trennung der Eltern.“ (II,2)

Frau Punkt zeichnet ihre Vorstellung von Trauma nicht nur durch die Beziehungserfahrung zum Jungen nach, sondern ordnet auch die Verhaltensweisen der Mutter von D. nach traumaspezifischen Verhaltensweisen ein.

„Aber ich fand es wichtig, dass die Mutter auch so ist, hochgradig traumatisiert. Weil das einfach, dass ich teilweise einfach richtig sauer wurde auf sie und gedacht habe, wie kann man denn so sein, auch seinem Kind gegenüber- also mir immer wieder bewusst zu machen ‚Die ist auch traumatisiert, die kann eigentlich nichts dafür.‘“ (II,22)

Frau Punkt gelingt es damit, die eindimensionale Betrachtung von Traumaversachen und -verhaltensweisen aufzubrechen und erweiterte Perspektiven auf den Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen zuzulassen. Bei der Nachfrage der Interviewerin, welches als größte Herausforderung in den sechs Monaten der Begleitung erlebt wurde, führt Frau Punkt den Kontakt zur Mutter an.

„Oh, die größte Herausforderung war der Kontakt mit der Mutter. Einfach, auch dieses nachdem das teilweise am Anfang so anstrengend war, ähm, dieses immer wieder auch sich durchzuringen, immer wieder Kontakt zu suchen, weil es halt einfach notwendig war um den Kontakt zu D. auch nicht zu verlieren. Also das war echt ein Problem und eine Herausforderung, dass ich da nicht sagte, ich lasse es.“ (II,10)

Für die Argumentation eigener Handlungsweisen zieht Frau Punkt psychoanalytische Erklärungsansätze heran, auch wenn diese auf einer alltagstheoretischen Ebene verbleiben.

„Und einfach auch ein bisschen hinter die Fassade schauen, weil ich glaube auch, dass für mich, auch im Gespräch mit seinem Lehrer, ähm fiel ganz oft so ‚Naja, er stört halt einfach den Unterricht, er ist laut, er macht nur Quatsch und hat keine Lust‘ ähm, im Kontext von unserer Arbeit ist glaub ich, dass man einfach auch mal hinter die Fassade schaut. Und warum ist er so, und sich vielleicht auch mal überlegt, dass es natürlich Gründe gibt, warum er sich so verhält.“ (II,6)

Neben den Anforderungen an die eigene Person beschreibt Frau Punkt die Wichtigkeit von strukturellen Rahmenbedingungen im Interview vor Projektbeginn wie auch nach Beendigung der Begleitung im Interview explizit:

„Also ich glaube, dieses strukturelle Problem, und im Klassengefüge sein, das betrifft glaube ich viele. Dass sie einfach selber, also die belasteten Kinder selber merken, irgendwas stimmt nicht, irgendwie sind sie anders ‚Irgendwie komme ich nicht zurecht in der großen Gruppe‘ und ‚Irgendwie versteht mich der Lehrer auch überhaupt nicht‘ ähm, das könnte ich mir vorstellen, das ist bei vielen so. Dass die nicht genau wissen, ob die da jetzt so reinpassen in das Klassengefüge. Und wie sie sich selber strukturieren sollen, also weil sie ja selber so viel, so viele Sachen im Kopf haben, so viele Probleme, dass dann auch noch die, also das könnte ich mir vorstellen.“ (II,14)

### Fallübergreifende Ergebnisdarstellung

Der Begriff der Traumatisierung wird wie im Interview von Frau Punkt auch bei vier weiteren Interviewpersonen von selbst nicht aufgegriffen. Stattdessen lassen sich Traumavorstellungen rekonstruieren, welche auf unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen oder Konzepten von Verhaltensauffälligkeiten basieren. Martschinke konnte aufzeigen, dass Heterogenität mit strukturierenden Merkmalen wie Migration oder Behinderung in Zusammenhang gebracht wird und nicht selten negativ konnotiert wird (vgl. Martschinke 2015, S. 15)<sup>2</sup>. In den vorliegenden Daten zeigt sich, dass das Konstrukt Trauma nicht nur als Heterogenitätsdimension gedeutet werden kann, sondern als individuelles Personenmerkmal von Schüler\*innen wahrgenommen wird. Diesbezüglich konnten Traumakonzepationen sich als Kategorien *Trauma als Krankheit*, *Trauma als Status*, *Trauma als Teil der Identität*, *Trauma als Erfahrung* und *Trauma als Kompetenz* rekonstruieren lassen. Ein Grund könnte in der fachlichen Unschärfe des Begriffes selbst liegen (vgl. Zimmermann 2017b, S. 27). In den Interviews nach der sechsmonatigen individuellen Begleitung ist eine Entwicklung auf begrifflicher Ebene bei allen Interviewpersonen darstellbar.

Es deuten auch Hinweise darauf hin, dass Zusammenhänge der eigenen biografischen Geschichte und der Projektteilnahme bei dem Projekt *Traumaisensibles Lernen* hergestellt werden können.

„Ich hab ja eine Tochter, die ist 14, und hat vor zwei Jahren mir erzählt, dass sie sich umbringen wird. Weil die Welt ohne sie, mit ihren Dummheiten im Kopf und sie ja die Schule sowieso nicht bestehen kann, ähm, sowieso viel besser dran wäre. [...] Und ich glaube, dass es nicht nur bei traumatisierten Kindern passiert, sondern bei ganz vielen. Und dass ist ja grade unser Job, gerade in der Grundschule, Wege aufzuzeigen, wie diese Kinder trotzdem in

<sup>2</sup> Auch mit dem Beitrag von Simon in diesem Band wird dies aufgezeigt.

*diesem harten gesellschaftlichen Sortierungssystem gut bestehen können. Und denen beizubringen, dass sie nicht, ich übertreibe das jetzt mal, klein dumm und hässlich sind, sondern durchaus ähm, kleine Persönlichkeiten sind, die wertgeschätzt werden können.“* (Frau Luna I,70)

Nach Moser et al. können Vorstellungen zum Umgang mit herausfordernden Schüler\*innen biografischen Erfahrungen entspringen und implizit das Handeln der Personen prägen (vgl. Moser 2014; Moser et al. 2014).

Als fallübergreifendes Ergebnis kann auch gewertet werden, dass alle Interviewpersonen die strukturellen Rahmenbedingungen in der Institution Schule sowie politische Vorgaben für das eigene pädagogische Wirken als hinderlich betrachten, jedoch für eine angemessene Beschulung traumatisierter Schüler\*innen als notwendig empfinden. Wenn diese den Bedarfen von hoch belasteten Kindern entsprechen würden, können diese in Regelklassen lernen. Eine veränderte Kollektivvorstellung vom selektierenden Umgang mit traumatisierten Kindern hin zu einem inklusiven Umgang kann rekonstruiert werden. Als mögliche Veränderungsfaktoren für diese Vorstellungen können durchaus die theoretischen Impulse als auch die praktische Erfahrung an sich gewertet werden, da die interviewten Personen diese explizit verbalisieren (vgl. Lang et al. 2010). Auch das akademische Studium selbst, in welchem sich die Interviewpersonen befinden, führt zum Aufbau einer professionellen Kompetenz (vgl. König/Seifert 2012) und kann für den Zuwachs an professionellen Überzeugungen Einflussfaktor sein. Als kritisch einzuschätzen ist, dass alle Interviewpersonen das von ihnen begleitete Kind als Stellvertreter\*in der Gruppe der traumatisierten Kinder stilisieren.

*„Also doch, also ich glaube, wahrscheinlich war er das Paradebeispiel dafür. Dass man auch bei den Ruhigen solche Sachen findet. Aber halt auch gesehen hat, dass er immer falsch eingeschätzt wurden ist. Ich glaube der war auf einer Schule für, für Sehbehinderte. Wie, wie geht das? Also was macht dieses Schulsystem mit Kindern? Der ist vollständig gesund. Der hat nicht mal eine Brille und ist auf einer Schule für Sehbehinderte.“* (Frau Luna II,8)

## 5 Diskussion

Durch die erweiterte Offenlegung der Tiefenstrukturen in den Interviews anhand tiefenhermeneutischer Betrachtungen konnten erste Hinweise auf die Sichtweisen angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf den Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen identifiziert werden. Für die hier untersuchte Gruppe konnten Präkonzepte rekonstruiert werden, welche in Verbindung mit spezifischen Kultur- und Milieuvorstellungen stehen. Der Begriff von Traumatisierung spielte in der Explikation keine Rolle, stattdessen wurden Konstrukte wie Verhaltensauffälligkeiten oder Krankheiten genutzt. Der individuell pädagogische Umgang

führte zu neuen Stereotypisierungen von traumatisierten Kindern, welche sich argumentativ exklusiv auf die Begleitung eines einzelnen Kindes beriefen. Eigene biografische Erfahrungen wurden von den Studierenden als Motivation für die Projektteilnahme und die Beschäftigung im Kontext von Traumatisierungen benannt. Diese personalen Aspekte müssen durch eine reflexive Ausbildungspraxis aufgegriffen werden. Die Stärkung von Anteilen der Selbstreflexion und des Fallverstehens in der universitären Ausbildungspraxis gehen damit einher. Neben pädagogischen Überlegungen spielen auch fachdidaktische Aspekte eine Rolle, wenn es um die Interaktion mit traumatisierten Kindern im Kontext von Schule geht. Für eine Professionalisierung im Kontext der Interaktion mit traumatisierten Schüler\*innen ist die Ausbildung adaptiver Kompetenzen unumgänglich. Das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz nimmt das konkrete Unterrichtshandeln von Lehrpersonen in den Blick (vgl. Beck et al. 2008). Damit werden die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schüler\*innen als Grundlage für die Planung und Durchführung von Unterricht verstanden (ebd., S. 47). Diese Forderung nach Ausbildung spezifischer Kompetenzen im Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen schließt an Erfahrungen der interkulturellen Bildung an. Dabei sind weder rezeptartige Handlungsempfehlungen gemeint, als vielmehr eine „Kompetenzlosigkeitskompetenz“, welche das professionelle Handeln selbst, wie auch die Bedingungen und die Konsequenzen in den Blick zu nehmen versucht (vgl. Mecheril 2010, S. 33).

Die allgemeine Relevanz eines kompetenten Umgangs mit traumatisierten Schüler\*innen spitzt sich im Sachunterricht noch zu. Es ist evident, dass Themen wie Krieg und Frieden, Gewaltprävention oder Gesundheitsbildung Themen von Kindern und ihrer Lebenswelt sind (vgl. Hartinger/Lange-Schubert 2017) und gleichsam potenziell aufs engste mit Traumatisierungen in Verbindung stehen können. Friedenserziehung, Sexualbildung und Gesundheitsbildung sind aber auch Inhaltsbereiche des Faches, weshalb (angehende) Sachunterrichtslehrkräfte hinsichtlich ihrer impliziten und expliziten Bedeutung im Zusammenhang mit Traumata sensibilisiert werden sollten. Dabei steht zunächst nicht der konkrete Umgang mit einem traumatisierten Kind im Vordergrund, sondern vielmehr das Bewusstsein, dass in jeder Klasse Kinder potentiell von Traumatisierungen betroffen sein können und dass gerade Themen des Sachunterrichts als Trigger, d.h. als Reize, die „an vergangene furchtbare, lebensbedrohlich wirkende Situationen erinnern und zum Wiedererleben der damit verbundenen Gefühle sowie eventuell weiterer Wahrnehmungen führen“ (Schroeder 2014, S. 214) fungieren können. Zukünftige schulpädagogische Forschungsvorhaben sollten Rahmenbedingungen und Faktoren für erfolgreiche Bildungsverläufe von traumatisierten und von Traumatisierung bedrohten Kindern und Jugendlichen darstellbar machen. Konzepte zum pädagogischen und fachdidaktischen Umgang mit traumatisierten Kindern sollten neben der praktischen Entwicklung empirisch begleitet und überprüft

werden. Die einzelnen Fachdidaktiken wie die Sachunterrichtsdidaktik sollten sich mit ihren fachspezifischen Besonderheiten an didaktische und methodische Überlegungen wagen, inwiefern sie für alle Kinder inklusive Strukturen erschaffen können. Seitz fordert für zukunftsbezogene Sachunterrichtsforschung einen „reflexiven und konstruktiven Umgang mit der Disparität von Lebenslagen und der kulturellen Vielfalt im Sachunterricht“, welcher in einem veränderten Professionalitätsprofil von Lehrkräften abgebildet werden muss. (Seitz 2018, S. 103) Praxiselemente in lehramtsbezogenen Studiengängen erhalten durch die Einstellungserweiterung durch einen praktischen Umgang mit traumatisierten Kindern eine zunehmende Bedeutung.

### Literatur

- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (Hrsg.) (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster u.a.: Waxmann.
- Brandmaier, Maximilian (2015): Trauma und Gesellschaft- Kritische Reflexionen. In: Gahlleitner, Silke Birgitta/Frank, Christina/Leitner, Anton (Hrsg.): Ein Trauma ist mehr als ein Trauma. Biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 38-51.
- Ding, Ulrike (2011): Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In: Bausum, Jacob (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 2., erg. u. korrig. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 56-67.
- Dlugosch, Andrea (2011): Der „Fall“ Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalisierungsvorstellungen. In: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-142.
- Ebert, Sigrud (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. Online verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT\\_ebert\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_ebert_2011.pdf).
- Finger-Trescher, Urte (2004): Was ist ein Trauma? In: Büttner, Christian (Hrsg.): Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien. Frankfurt a.M.: Campus, S. 127-140.
- Fischer, Christian/Kopmann, Henrike/Rott, David/Veber, Marcel/Zeinz, Horst (2014): Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In: Jahrbuch für allgemeine Didaktik, S. 16-34.
- Fischer, Gottfried/Riedesser, Peter (2016): Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4., aktual. u. erw. Aufl. München & Basel: Ernst Reinhardt.
- Flatten, Guido/Gast, Ursula/Hofmann, Arne/Liebermann, Peter/Reddemann, Luise/Siol, Torsten/Wöller, Wolfgang/Petzold, Ernst (2004): Posttraumatische Belastungsstörung. Leitlinie und Quellentexte. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schattauer, S. 51-70.
- Freud, Anna/Burlingham, Dorothy (1971): Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung. Neuausg. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Harteringer, Andreas/Lange-Schubert, Kim (Hrsg.) (2017): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Hüpping, Birgit (2017): Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt. Wiesbaden: Springer VS.
- Karro, Yvette (2016): Zum Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern an Schulen. In: Grundschule aktuell (134), S. 6-7.
- Koch, Claus (2016): Die Bedeutung der Bindungstheorie für die Schule und den Unterricht. Pädagogik und Bindung Herausfordernde Schüler/innen bzw. Kinder. Online verfügbar unter [http://www.paedagogisches-institutberlin.de/index.php?id=49&no\\_cache=1&tx\\_news\\_pi1\[news\]=5&tx\\_news\\_pi1\[controller\]=News&tx\\_news\\_pi1\[action\]=detail&cHash=9adce9c6f5c14414fbc3bc282d501994](http://www.paedagogisches-institutberlin.de/index.php?id=49&no_cache=1&tx_news_pi1[news]=5&tx_news_pi1[controller]=News&tx_news_pi1[action]=detail&cHash=9adce9c6f5c14414fbc3bc282d501994).
- König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Korff, Natascha (2013): Lehrer-innenbeliefs zum gemeinsamen Lernen im inklusiven Mathematikunterricht. In: Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): Doing inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 208-216.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britte (2009): Lehrer. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin & Heidelberg: Springer, S. 261-282.
- Langfranchi, Andrea (2006): Kinder aus Kriegsgebieten in europäischen Einwanderungsländern: Trauma, Flucht, Schule, Therapie. In: Systeme 20 (1), S. 82-102.
- Lang, Eva/Gritner, Frauke/Rehle, Cornelia/Harteringer, Andreas (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 315-331.
- Lennertz, Ilka (2011): Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern. Erfahrungsverarbeitung bosnischer Flüchtlingskinder in Deutschland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.) (2017): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster u.a.: Waxmann.
- Marotzki, Winfried/Tiefel, Sandra (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 73-87.
- Martschinke, Sabine (2015): Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Marquardt, Anne/Schlotter, Kezia (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-32.
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-34.
- Moser, Vera (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Trumpa, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva/Klauß, Theo (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 92-106.
- Moser, Vera/Kuhl, Jan/Redlich, Hubertus/Schäfer, Lea (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (4), S. 661-678.
- Müller, Christoph/Schwarz, Ulla Johanna (2016): Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In: Sonderpädagogische Förderung heute (61), S. 23-38.

- Pech, Detlef (2008): ‚Ungleichheit‘ thematisieren als sachunterrichtlicher Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit. In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag, S. 226-230.
- Pech, Detlef (2013): Inklusion im Sachunterricht. Zur Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichts-didaktik. In: Grundschule (2), S. 32-33.
- Pech, Detlef/Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik- Stand und Perspektiven. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehinderten-pädagogik? Disziplin, Profession, Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 341-359.
- Pillhofer, Melanie/Ziegenhain, Ute/Nandi, Corina/Fegert, Jörg M./Goldbeck, Lutz (2011): Prävalenz von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung in Deutschland. In: Kindheit und Entwicklung 20 (2), S. 64-71.
- Pynoos, Robert/Steinberg, Alan/Goenjian, Armen (2007): Traumatic stress in childhood and adolescence. In: van der Kolk, Bessel A. (Hrsg.): Traumatic stress. The effects of overwhelming experience on mind, body, and society. Paperback ed., 10. New York u.a.: Guilford Press, S. 331-358.
- Schroeder, Manuela (2014): Umgang mit Kontrollverlusten und Förderung der Steuerungsfähigkeit im Gruppenalltag. In: Baierl, Martin/Frey, Kurt (Hrsg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 211-223.
- Seitz, Simone (2018): Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 96-111.
- Simon, Toni (2015): Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-267.
- Weeber, Vera Maria (2015): Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell. Herbolzheim: Centaurus.
- Zimmermann, David (2017a): Die innere und äußere Beziehungsstörung. Eine (psychoanalytisch-) pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule. Bielefeld: transcript, S. 87-103.
- Zimmermann, David (2017b): Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim & Basel: Beltz.
- Zimmermann, David/Rosenbrock, Hans/Dabbert, Lars (Hrsg.) (2017): Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zimmermann, David/Ullrich, Franziska (2014): Gewalt und Vernachlässigung. Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 65 (7), S. 257-266.

Theresa Mester

## Inklusionsbezogenes sachunterrichtsdidaktisches Wissen – Ein Modellierungsansatz unter Berücksichtigung der Anforderungen im inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht aus der Sicht von Lehrkräften

### 1 Ausgangssituation

Veränderungen durch die Etablierung eines inklusiven Schulsystems betreffen mittelbar auch die Hochschullehre, die eine möglichst passgenaue Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die schulischen und unterrichtlichen Anforderungen zu gewährleisten hat. Ein entscheidender Ansatz besteht darin, die Lehrer\*innenbildung querschnittlich auf das veränderte Aufgabenprofil auszurichten und somit die Studierenden ganzheitlich auf inklusive Lernsettings vorzubereiten (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013; Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz 2015). Dabei liegt dieser Arbeit ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, was bzgl. inklusiver Lerngruppen bedeutet, dass keine Schüler\*innen vom (Regel-) Unterricht ausgeschlossen werden, *auch* Schüler\*innen mit diagnostizierten Unterstützungsbedarfen am Unterricht partizipieren, aber gleichermaßen weitere Heterogenitätsfacetten die Vielfalt als Normalfall und Ressource konstituieren (z.B. Booth/Ainscow 2017; Sliwka 2012). Ausgehend von diesem Ansatz fokussiert der vorliegende Beitrag auf die Modellierung des für (angehende) Grundschullehrkräfte relevanten inklusionsbezogenen sachunterrichtsdidaktischen Wissens. Im Speziellen geht es dabei um das methodische Vorgehen und erste Ergebnisse einer empirischen Teilstudie im Rahmen einer Qualifikationsarbeit, die auch die Anforderungen aus der Sicht von Grundschullehrkräften im inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht mit einbezieht.

### 2 Begründungszusammenhang und Forschungsstand

Im Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert/Kunter 2006) wird das Professionswissen als eine von vier übergeordneten Kompetenzen dargestellt, das nochmals in die peripheren Felder des Organisations- und Beratungswissens sowie die drei dominanten Teilbereiche des pädagogischen