

1 Lehrperson-Sein in der Krise: Erfahrungen, Begegnungen und Beziehungen

Worum es geht ...

Das erste Kapitel dieses Buches versteht sich als Verortung und Leseanleitung. Das Wissen um den Zeitpunkt der Entstehung des Handbuches ist relevant dafür, die Inhalte nachvollziehbar einordnen zu können. Aufgrund der Breite des Themenkomplexes scheint eine ideengeschichtliche Einordnung bzw. Verortung hilfreich.



1.1 Warum dieses Buch?

Dieses Handbuch entsteht in einer Zeit, in der zunehmende Diversifizierungsprozesse und hochkomplexe gesamtgesellschaftliche Entwicklungen in vielerlei Hinsicht in Zusammenhang mit der Institution Schule thematisiert wurden. Die Thematisierung von Krise und Krisenzeit hat in Alltags- und Fachgesprächen Omnipräsenz gefunden und bringt im interdisziplinären und internationalen Austausch auch erweiterte Möglichkeiten für die Bewältigung von (globalen) Krisen hervor (Wodak, 2016). Migration spielt bei diesen Diversifizierungsprozessen eine Schlüsselrolle (Vertovec, 2024). Die derzeitigen Mobilitätsmuster der Menschen werden durch eine Reihe von Faktoren bestimmt, darunter politische Instabilität, bewaffnete Konflikte und Krieg, Unsicherheit, Gewalt, mangelnde wirtschaftliche Aussichten, Familienzusammenfüh-

rung, Bildungsbestrebungen und Klimawandel. Die Superdiversität (ebd.) einschließlich ihrer hyperkomplexen Zusammenhänge bestimmt nicht nur gesellschaftliche Fragestellungen, sondern auch schulische Alltagswirklichkeiten.

Dass die Schule in Zeiten von sozialem Wandel an öffentlichem Interesse gewinnt, ist grundsätzlich nichts Neues. »Was gesellschaftlich misslingt, wird zur Schulkritik« (Hopmann & Künzli, 1995, S. 31). Dementsprechend ist in den letzten Jahren die mangelhafte Kohäsion in der Migrationsgesellschaft zum Teil zum schulischen Integrationsproblem geworden und in Verbindung mit dem aktuellen Lehrer*innenmangel in Österreich zum Gegenstand eines Narrativs der aussichtslosen Überforderung von Schulen.

Der aktuelle Diskurs zur Krisenintervention geht grundsätzlich davon aus, dass eine Krise immer dann entsteht, wenn ein Ungleichgewicht zwischen einer äußeren Belastung und den momentan zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien aufkommt (Stein, 2020). Krisen reichen von der individuellen Ausnahmesituation (z. B. häusliche Gewalt) bis hin zu Übergriffen an Schulen (z. B. sogenannte school shootings) und globalen Krisen, die sich auf Schule auswirken (z. B. Kriege, die den Schulbesuch verunmöglichen). Fragen nach den Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen und den daraus möglicherweise resultierenden Konsequenzen für die Veränderung und Transformation von Schule bleiben ausgespart, wären aber insbesondere im bildungspolitischen Kontext zu stellen. Die Auseinandersetzung mit den tatsächlich bestehenden Belastungen wird nach wie vor außer Acht gelassen. Ebenso wird die Rolle von Schule als potenziell zu Krisen bzw. Trauma beitragender Institution nach wie vor außer Acht gelassen.

Dieser Zugang, Krise und Krisenzeiten als eine Möglichkeit zu erkennen, bildet in gewisser Weise die Ausgangsbasis für dieses Buch: die Notwendigkeit und Verantwortung in diesem Sinn kritisch auf Schule und Bildung zu blicken, zu reflektieren, welche Krisen Schule selbst hervorbringt, und als Konsequenz daraus Trauma-informierte Schule als zukünftigen »State of the Art für Bildung« zu postulieren. Stellt sich doch – vor allem in Krisenzeiten – die Frage, wie grundlegende Ziele von Bildung und pädagogische Schulmodelle überdacht werden müssen, damit sie für diese allgegenwärtigen Möglichkeiten der Unsicherheit, des Risikos

und des unaufhaltsamen Wandels besser geeignet sind (Peters et al., 2020). Mehrere Forscher*innen stellen die Frage nach der »Art von Erzieher*innen« (Hill et al., 2020), die die Welt heute braucht, und danach, welche Welt im Gefolge der gegenwärtigen pädagogischen Gewohnheitspraktiken für Menschen und unsere gemeinsame mehr-als-menschliche Welt im Sinne eines posthumanistischen Verständnisses übrig bleiben wird.

Eine der beständigen Herausforderungen für Lehrpersonen im schulischen Alltag ist, sich immer wieder schnell und unmittelbar an neue Gegebenheiten anpassen zu müssen. Lehrpersonen übernehmen dabei häufig die Rolle von emotionalen Bezugspersonen, während sie selbst mit eigenen Krisenerfahrungen umzugehen versuchen. Dabei stellen sie oft fest, dass ihnen direkt anwendbares Wissen aus ihrer Erstausbildung fehlt. Sie erkennen die Herausforderung neben der Wissensvermittlung im Unterricht auch in der Interaktion mit ihren Schüler*innen affektive Begleitung zu leisten. So gilt es ein heikles Gleichgewicht zwischen professioneller Distanz und emotionaler Nähe zu wahren, die realen Sorgen und Ängste der Schüler*innen anzuerkennen und gleichzeitig die Gewissheit von Normalität und Hoffnung zu vermitteln.

Gerade in Zeiten des Lehrer*innenmangels gewinnt die Frage nach dem pädagogisch-professionellen Umgang mit individuellen und kollektiven Krisen an Bedeutung. Das Buch versteht – mitunter schon lange andauernde – Krisen als Anlass dazu umzudenken und konstruktive Lösungen für Machtungleichgewichte und Ausschluss im Bildungsbereich zu finden: Damit definieren wir transformatorische, machtkritische und inklusive Bildung als Zielsetzung.

1.2 Lesarten dieses Buches

Das übergeordnete Ziel, das im Buch verfolgt wird, ist einen Perspektivenwechsel auf Schule und Trauma anzuregen: Es geht darum, den Übergang von einer Schule der prekären Zugehörigkeit, die durch die Reproduktion von Trauma(ta) und Ausgrenzung gekennzeichnet ist, hin

zu einer inklusiven Schule, die durch konsequente Partizipation aller Beteiligten charakterisiert ist, zu vollziehen – eine Schule, in der nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Lehrpersonen einen sichere und unterstützende Rahmenbedingungen finden. Das Buch verortet sich als Teil des prozessualen Charakters von inklusiver Pädagogik, in einer Phase des Neudenkens bzw. Umdenkens von individualdiagnostischer Intervention hin zu einem systematischen Zugang, dass Bildung für alle als selbstverständliche Verantwortung versteht und in der Umsetzung möglich macht.

Mit diesem Zugang geht auch eine anzeigende und kritische Haltung gegenüber Lesarten von etablierten Diskursen, Begrifflichkeiten und Theorieentwicklungen einher. Dies meint nicht eine grundsätzliche und bloße Verneinung und Ablehnung von Begriffen und Definitionen. Vielmehr geht es darum, (in uns) bestehende Automatismen kategorialer Zuschreibungen und Ausblendungen sowie die Einordnung in vermeintliches Wissen und Handeln entlang tradierter Konzepte grundlegend zu hinterfragen und sich somit einem kritischen Blick auf das eigene Verstehen und Handeln zu stellen. Dies bedeutet in weiterer Folge auch klassische Perspektiven auf Trauma zu hinterfragen. Auf der Ebene des einzelnen Individuums steht selbstverständlich die Linderung von Belastungen und Schmerz im Vordergrund. Aber – salopp formuliert – so einfach ist die Sache nicht, sondern viel komplexer: Von Trauma sind nicht nur Individuen und spezifische Personengruppen betroffen. Wohl bringen der unterstützende Umgang im (schulischen) Alltag und pädagogische Konzepte mit standardisierten Behandlungsplänen Veränderungen in individuellen Situationen hervor. Gesamtheitlich gesehen befördern Ansätze, die auf das Individuum fokussiert bleiben, aber auch die Verleugnung von Verantwortlichkeiten und erlauben den Fortbestand von Machtstrukturen, die im Dienste des eigenen Wohlstands am Trauma der anderen wachsen. Kategoriale Zuschreibungen anhand von Begriffen dienen unter anderem auch dem Missbrauch und der Manifestation von (gesellschaftlichen) Machtverhältnissen, gerade im Bereich von Bildung. In diesem Buch werden die Lesenden daher bestimmte Begriffe vergeblich suchen bzw. diese innerhalb von als kritisch eingeordneten Sekundärzitate vorfinden. Beispiele dafür sind: Heilung, Selbstwirksamkeit, dys-

funktional, förderliches/störendes Verhalten, Gleichbehandlung/Gleichheit, Opfer/Betroffenheit.

Innerhalb der inklusiven Pädagogik sind viele dieser Begriffe historisch gesehen überholt bzw. durch andere Konzepte ersetzt worden oder in diese übergegangen: So wird die Heilpädagogik immer wieder als Vorläuferin oder als parallel zur Sonderpädagogik sich entwickelnde Disziplin eingeordnet, die viele Symptomatiken und pädagogische Ansätze geprägt bzw. verfestigt hat, die nach wie vor in sonderschulischen Settings, Fördereinrichtungen oder integrativen Bildungskontexten zur Anwendung kommen und auf die Verbesserung eines Zustandes abzielen, da dieser nicht einer Norm entspricht. Mittlerweile werden Perspektiven auf Fähigkeitsideale oder das Funktionieren, auf die Selbstwirksamkeit oder -optimierung und auf erwünschtes Verhalten in der inklusiven Pädagogik aus ableismuskritischer Sicht verhandelt (z.B. Buchner, 2022). Aus inklusiver Perspektive stellt sich damit die Frage, welches Ideal einer fähigen Person bzw. welches Verhalten gesellschaftlich als erwünscht gilt – und wer dieses überhaupt formuliert oder erhofft –, während solche normativen Aspekte in anderen Disziplinen häufig lediglich Teil diagnostischer oder beschreibender Prozesse bleiben. In Zusammenhang mit Trauma wird das relevant, weil eines der gängigen Narrative »auffälliges« Verhalten als mögliches Anzeichen von Trauma verhandelt: ein Kind, das sich plötzlich anders verhält als »normal«. Dieser kausale Zusammenhang wird breit rezipiert, ist aber nicht immer ein eindeutiger Beleg. Umgekehrt kann ein Kind ein Trauma erlebt haben, aber kein auffälliges oder als störend wahrgenommenes Verhalten zeigen. Eine inklusive Perspektive ermöglicht einen unvoreingenommenen Zugang, unterschiedliches Verhalten zu verstehen, und regt zu einer kritischen Haltung gegenüber kausalen Zusammenhängen und Symptomatiken an.

Die Bezeichnung von Einzelpersonen als »Betroffene« oder Opfer wird kritisch diskutiert. Dies verweist auf eines der zentralen Dilemmata innerhalb der Inklusion: Sind Diagnosen bzw. ist die Identifikation von Symptomen mit einem inklusiven Zugang vereinbar? Wird das Individuum durch diese Etikettierung nicht vielmehr vorgeführt bzw. aus dieser ein rezepthafter Umgang abgeleitet? Im Kontext von Trauma dient unter anderem der Begriff des Opfers als oft verwendete Zuschreibung, die es kritisch zu hinterfragen gilt. Dieser wird von vielen Communities gänz-

lich abgelehnt und durch »Überlebende*r« ersetzt. Die Viktimologie befasst sich mit Prozessen, die mit der Viktimisierung, dem Glauben an das Geschehene und der Inszenierung zu tun haben (Walklate, 2013). Im Vergleich zu einem passiven Anzeigen einer passiven Rolle des Opfers werden so der soziale Raum und die Umgebungsfaktoren relevant gemacht. Strukturelle Aspekte und gesellschaftliches Mitwirken sind zentrale Merkmale der inklusiven Pädagogik. Dynamiken von Begrifflichkeiten und Weiterentwicklungen sowie die Präferenzen von Personen, die eigene Erfahrungen gemacht haben, sind besondere Relevanz zuzuordnen. Um dies nochmals zu betonen: Es geht nicht darum Disziplinen oder Autor*innen, die diese Begriffe verwenden, anzuprangern, sondern darum, zur kritischen Einordnung und Lektüre zu ermuntern!

Im Sinne der pädagogischen Professionalisierung lädt das Buch explizit dazu ein, eigene Unterrichtserfahrungen sowie Erlebnisse von Macht und Ohnmacht im Kontext von Schule und Universität zu reflektieren. Diese kritische Reflexionskompetenz bildet das Fundament für ein theoriegeleitetes erfahrungsbasiertes Lernen, bei dem Wissen und Verständnis durch die direkte Interaktion mit der Welt und die reflexive Verarbeitung der gelebten Erfahrung – unter Rekurs auf Konzepte, Theorien und Modelle – erworben wird. Eines der zentralen Ziele im Ansatz Trauma-informierter Schule ist es, bestehende Macht- und Ohnmachtsstrukturen im Bildungssystem kritisch zu erkennen, zu dekonstruieren und in dieser Reflexion einen inklusiven Rahmen für Schule zu schaffen, welcher unter anderem danach ausgerichtet ist, nicht traumatisierend zu wirken, aber auch über diese Prophylaxe hinausgeht.

Die Autor*innen möchten an dieser Stelle noch darauf hinweisen, dass wir uns bemüht haben diskriminierende, abwertende und problematische Begriffe nicht zu verwenden. Sollte dies dennoch passiert sein, bitten wir um Verständnis dafür vor dem Hintergrund dessen, dass ein sich rapide verändernder, mittlerweile glücklicherweise durch Selbstvertreter*innen mitbestimmter Diskurs sich sehr schnell wandeln kann. Des Weiteren wurde versucht, möglichst wenige Beispiele für traumatische Erfahrungen direkt zu erwähnen, dennoch bitten wir die Lesenden darum, im Falle der Überforderung oder Belastung durch die Inhalte Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen.

Aufgaben zur Vertiefung



1. Das Kapitel regt einen Perspektivenwechsel an:
 - a) Woran ist das für Sie erkennbar?
 - b) Wie kann sich das auf Ihre Rolle als (angehende) Lehrperson auswirken?
2. Welche Begriffe waren in diesem Kapitel neu für Sie? Um diese für die Lektüre der weiteren Kapitel gut einordnen zu können, empfehlen wir das Erstellen eines Glossars oder einer Mindmap.

2 Trauma und pädagogisches Verständnis

Worum es geht ...



Kapitel 2 widmet sich der Vermittlung eines Grundverständnisses von Trauma. Es werden gängige Definitionen und deren Genese skizziert. Ein kompaktes Verständnis davon, was unter Trauma verstanden wird und wie bisher pädagogisch damit umgegangen wird, soll mithilfe eines kurzen Überblicks vermittelt werden. Vor allem erläutert das Kapitel aber auch kritische Gesichtspunkte im Hinblick auf die Fokussierung auf bestimmte Disziplinen und Denkweisen, wenn es um Trauma geht (► Kap. 2.3). Im Vorgriff auf die weiteren Kapitel werden Leerstellen thematisiert, die sich vor allem im Bereich dekolonialer und inklusiv-pädagogischer Ausrichtung verorten lassen.

2.1 Was ist Trauma?

Begrifflichkeiten wie beispielsweise »Trauma«, »ein Trauma haben« oder »traumatisiert sein« haben im aktuellen Sprachgebrauch, insbesondere in Alltagsdialogen, einen beinahe selbstverständlichen Platz eingenommen und laufen Gefahr inflationär verwendet zu werden. Im Kontext des Begriffs »Trauma« sprechen wir von spezifischen Erfahrungen, die Menschen gemacht haben; Erfahrungen, die immer unsere menschliche Integrität und Würde auf gravierende Weise verletzen (Bogyi, 2011);

Erfahrungen, in denen wir zeitlich anhaltend seelischem und körperlichem Schmerz, massiven Ängsten und Überforderung ausgeliefert sind. Fachgebiete wie Psychotraumatologie, Psychotherapie und jüngst im Bereich der Pädagogik die Traumapädagogik führen einen weiten Diskurs zu Fragen von Theorieentwicklung, Begrifflichkeit und Praxis. Konzeptionelle Zugänge und Ausrichtung therapeutischer Methoden sind dabei primär in medizinischen Paradigmen verankert. In diesem Kapitel skizzieren wir zunächst einige Punkte aus dem Diskurs zu Definition, Begrifflichkeiten und Konzepten rund um den Traumbegriff, erläutern, wo diese Ansätze zu kurz greifen, und eröffnen eine Perspektive darauf, was Trauma (nicht) ist. Aus einer inklusiven (und damit dekolonialen, machtkritischen und transformatorischen) Perspektive ergibt sich die Notwendigkeit, Trauma – vor allem im Kontext der Schule – holistisch zu denken und nicht auf individuelle Interventionen zu reduzieren.

Die Autor*innen gehen davon aus, dass die Leser*innen bereits einige grundlegende Vorstellungen davon haben, was unter Trauma verstanden werden kann und welche Auswirkungen diese Lebenserfahrungen auf Schüler*innen und Lehrer*innen haben können. Dieses Buch möchte die Leser*innen dabei begleiten, sich mit eigenen Vorstellungen und Sichtweisen zu befassen, diese kritisch zu reflektieren, im Lichte von wissenschaftlichen Erkenntnissen neu zu denken und Platz für eine transformative holistische Perspektive zu schaffen.



Wer ist hier traumatisiert?

Reflexionsübung

1. Nehmen Sie sich einen Moment Zeit.
2. Stellen Sie sich eine stereotypisch traumatisierte Person vor.
3. Notieren Sie einige Punkte zu Ihren Vorstellungen.
4. Reflektieren Sie Ihre Antworten entlang der folgenden Fragen:
 - a) Habe ich mir eine weibliche Person vorgestellt?
 - b) Habe ich mir eine junge Person vorgestellt?
 - c) Habe ich mir eine Person aus einem anderen Land vorgestellt?

- d) Habe ich mir vorgestellt, dass diese Person in einer prekären häuslichen Umgebung aufgewachsen ist?
- e) Habe ich mir vorgestellt, dass diese Person einen bestimmten Bildungshintergrund hat?

Im Verlauf dieses Buches werden Sie mehr darüber erfahren, welche Vorstellungen von Trauma vorherrschend sind und welche Perspektiven immer wieder aus dem Blick geraten. Trauma ist häufig mit spezifischen Vorstellungen und Bildern verbunden: Reduktionistische Sichtweisen lassen dann zum Beispiel familiäre Gewalt, Flucht oder Kriege als primäre Ursachen gelten und blenden andere Lebenssituationen, die belastende Erfahrungen mit sich bringen, aus. Im Folgenden wollen wir uns ansehen, woher solche Vorstellungen kommen, in Kapitel 3 werden gängige Stereotypen im Zusammenhang mit Trauma näher erörtert (► Kap. 3).

Gleich vorweg: In diesem Buch findet sich keine detaillierte Darstellung von Traumakonzepten, sondern vielmehr ein Einblick in gängige Entwicklungstendenzen, die kritisch ausgeleuchtet werden. Wichtiger ist es für den Bildungskontext gut zu verstehen, wie vielfältig die Ursachen und Ausprägungen von Trauma sein können und welche Personengruppen es betreffen kann: Trauma kann jede*n Einzelne*n von uns betreffen und widerfährt ohne unser Verschulden. Diese Sichtweise kann (angehenden) Lehrpersonen dabei helfen, den von uns angezeigten Wandel von einer rein auf das Individuum fokussierten pädagogischen oder therapeutischen Intervention, die mitunter überlebenswichtig ist und von Fachkräften durchgeführt werden sollte, hin zu einem holistischen und systemischen Blick auf das Phänomen Trauma zu vollziehen.

Die wissenschaftliche Diskussion zu Begriff, Konzept und Intervention ist von Unschärfe und Abgrenzungsproblematiken durchsetzt (Neudecker, 2023) und – so könnte man etwas provokant sagen, dadurch in gewisser Weise auch mit und in sich selbst beschäftigt. Vom kritischen Blick auf die eigene Verantwortung, gesellschaftlich gefällige machterhaltende Systeme wie Politik, Bildungs- und Schulstrukturen, Psychiatrie und Gesundheitswesen kann an bestimmten Schnittstellen so auch gut abgelenkt werden.