

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 2 (2020)

**Macht und Ohnmacht in der Pädagogik
bei psychosozialen Beeinträchtigungen**

Bibliografie:

Ramona Thümmeler:

Die Traumapädagogische Interaktionsanalyse als
möglicher methodischer Zugang zur Selbstreflexion.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 2 (2), 184-193.

<https://doi.org/10.35468/5819-14>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>

<https://doi.org/10.35468/5819>

ISSN 2629-0170

Die Traumapädagogische Interaktionsanalyse als möglicher methodischer Zugang zur Selbstreflexion

Ramona Thümmler

Abstract

Schwierige oder irritierende Situationen in pädagogischen Kontexten stellen hohe Anforderungen an pädagogisches Wissen und handlungspraktisches Können der Lehrkräfte. Im vorliegenden Text wird auf die Bedeutung der Reflexion im Rahmen der Lehrerbildung fokussiert. Die Methode der traumapädagogischen Interaktionsanalyse wird als Mittel der Handlungs- bzw. Fallreflexion vorgestellt und diskutiert. Ergebnisse aus einem interdisziplinären Studienprojekt zur sprachlichen Förderung und pädagogischen Begleitung geflüchteter Kinder und Jugendlicher, in dem die traumapädagogische Interaktionsanalyse zur Anwendung kam, werden dargestellt.

Keywords

Interaktionsanalyse, Reflexion, Flucht, Selbstreflexion, Professionalisierung

1 Reflexionsfähigkeit als Aspekt der Professionalität von Lehrkräften

Im (angestrebten) inklusiven Schulsystem ist die Schülerschaft an allgemeinen Schulen nicht nur seit den Fluchtbewegungen der letzten Jahre heterogener und – damit verbunden – sind die Anforderungen an die in ihnen tätigen Lehrkräfte ausdifferenzierter geworden. Kinder mit auffälligem Verhalten verbleiben vermehrt in allgemeinen Schulen. Im Zuge dieser Entwicklungen wurde 2016 und 2017 für angehende Lehrkräfte allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrämter an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Verbindung mit der Universität Heidelberg ein Qualifizierungsangebot durchgeführt, das für die sprachliche Förderung und pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung professionalisiert¹. Neben der Vermittlung von Wissensinhalten zu Themen wie bspw. Didaktik des Zweitspracherwerbs, Bedeutung von Flucht und Migration für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wurden sogenannte Lerntandems zwischen Studierenden und geflüchteten Schülerinnen und Schülern gebildet. In regelmäßigen Treffen fand Sprach- und Lernförderung statt, offenkundig aber vor allem Begegnung zwischen den Studierenden und den Geflüchteten. Teil des hochschuldidaktischen Konzeptes war die intensive Begleitung dieser Lerntandems durch methodisch-didaktische Reflexionen mit den Dozierenden sowie die Anwendung der traumapädagogischen Interaktionsanalyse (Schmid & Lang, 2015) als Instrument zur genaueren Betrachtung von schwierigen pädagogischen Situationen. Ziel hierbei war, neben der psychohygienischen Begleitung der Studierenden, die Vermittlung einer Methode zur (Selbst-)Reflexion, die auch in zukünftigen Settings von den Studierenden angewendet werden kann.

In diesem Beitrag wird auf die Notwendigkeit von Reflexion, im Speziellen der Analyse von Interaktionen fokussiert. Reflexivität wird als „Emergenzbedingung [...] für professionell-pädagogische Könnerschaft“ (Häcker, 2017, S. 22) beschrieben. Der Reflexion werden vor allem zwei Funktionen zugeschrieben. *Erstens* sollen subjektive Theorien und implizites Wissen sichtbar und erfassbar gemacht werden, um das implizite Wissen mithilfe der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien zu explizitem Wissen zu entwickeln. Die Idee dahinter ist, dass „später im wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln die angezielte pädagogische Professionalität“ (Häcker, 2017, S. 22) realisiert werden kann. *Zweitens* besteht die Funktion der Reflexion darin, die Frage zu beantworten „wie *systematisch unsicheres* Handeln (Combe & Kolbe, 2008) in einem Feld gelingen kann, dass von Dilemmata, Paradoxien und Antinomien geprägt ist“ (Häcker, 2017, S. 22). „Lehrpersonen haben niemals die Gewissheit, dass eintritt, was sie beabsichtigen“ (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019, S. 402). Diese „Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrerhandelns“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859) erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit der „Wissens- und Könnensbasis“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859). Um auf dieses unvorhersehbare Feld vorzubereiten, wurde die Arbeit mit und an Fällen immer wieder in den Blick genommen. Innerhalb der Sonderpädagogik haben kasuistische Betrachtungen vor allem in der psychoanalytischen Pädagogik eine Tradition; Datler und Winninger (2010) beschreiben psychoanalytisches Fallverstehen als eine sonderpädagogische Kompetenz und weisen in Bezugnahme auf das Konzept des szenischen Verstehens von Lorenzer (1970) auf „das bewusste Wahrnehmen, Reflektieren und Verstehen der eigenen Gefühle“ hin (Datler & Winninger, 2010, S. 231).

¹ Das Projekt war an der Heidelberg School of Education (HSE) verortet und wurde von dieser sowie vom Land Baden-Württemberg finanziell und ideell unterstützt.

Ein weiterer Ansatz, um Handeln von Lehrpersonen verstehen und erklären zu können, ist das Konzept der subjektiven Theorien (Wahl, 1991). Subjektive Theorien sind Aussagen- und Überzeugungssysteme, welche sich über eine längere Zeitspanne bei jedem Menschen in Bezug auf bestimmte Aspekte ausbilden. Sie basieren auf Erfahrungswissen, Annahmen und Überzeugungen, sind allerdings nicht wissenschaftlich überprüft und folgen auch keinen Gütekriterien (Helmke, 2015; Wahl, 1991). Ihre Macht liegt darin, dass sie „das Handeln meist sehr viel stärker [leiten] als wissenschaftliche Theorien“ (Helmke, 2015, S. 115) und das vor allem in Situationen, in denen Pädagoginnen und Pädagogen in Handlungsdruck geraten, also schnelle Entscheidungen im Rahmen von Interaktionen treffen müssen (Wahl, 1991). Wahl (2002) unterscheidet in Planungshandeln, das auf didaktische und methodische Veränderungen zielt, und in Interaktionshandeln, das *Handeln unter Druck* (Wahl, 1991) beschreibt. Hierbei liegt der Schwerpunkt darauf, auch in kritischen Situationen handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden. Die in der Wissenschaft in den letzten Jahren vermehrt betrachteten Formen der Reflexion bewegen sich vor allem im Bereich des Planungshandelns und fokussieren auf den Theorie-Praxis-Transfer (Hilzensauer, 2017; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Cramer et al., 2019).

Ein Bereich, in dem hingegen das Interaktionshandeln näher betrachtet wird, ist in der Arbeit mit auffälligen, belasteten, mitunter traumatisierten Kindern zu finden; Fallbesprechungen, Supervision und Balintgruppen zur Thematisierung einzelner Kinder, der Bearbeitung konflikthafter Themen innerhalb eines Teams oder einer Schule oder zur Betrachtung schwieriger Situationen mit Schülerinnen und Schülern und den eigenen Anteilen haben hier eine gewisse Tradition (Garz, 1996; Datler & Winninger, 2010; Zimmermann, 2019). Wenn auch nicht als Angebot flächendeckend verbreitet, ist dennoch ein Verständnis für die Notwendigkeit solcher reflexiven Räume bei Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Leitungen von Sonderschulen vorhanden. Das System der Allgemeinen Schulen hat diese Aspekte bisher unzureichend umgesetzt.

Nicht unerwähnt bleiben sollen die vorhandenen institutionellen Bedingungen, welche den Rahmen für pädagogische Interaktionen und die Beziehungsgestaltung bilden. Das System Schule ist an sich eine machtvoll, hierarchisch geprägte und auf die Reproduktion von Hierarchieunterschieden ausgelegte Institution (Bourdieu, 1993). Unter anderem durch die strukturellen Bedingungen einer solch hierarchischen Institution können Belastungen oder traumatisierende Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen reproduziert werden (Zimmermann, 2015) und dann im Sinne einer sequentiellen Traumatisierung wirken (Thümmeler, 2020; Müller & Schwarz, 2016).

2 Die traumapädagogische Interaktionsanalyse als Methode zur Reflexion schwieriger Interaktionen

Eine Methode zur Analyse des Interaktionshandelns ist die traumapädagogische Interaktionsanalyse, die im Rahmen des o.g. Projekts angewendet wurde. Die begleiteten 9 bis 18-jährigen Schülerinnen und Schüler kamen aus zehn verschiedenen Ländern und sprachen jeweils mindestens zwei Sprachen. Einige der Schülerinnen und Schüler hatten sehr wenig Schulerfahrung, während andere in ihrem Herkunftsland kurz vor der Abschlussprüfung standen. Zentraler Aspekt des Projektes war die pädagogische Begleitung der Förderung durch die Dozierenden sowie die Ermöglichung von Fallanalysen mithilfe der traumapädagogischen Interaktionsanalyse. Diese war in eine Lehrveranstaltung eingebettet, in der Auswirkun-

gen von Flucht und Migration auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie Möglichkeiten der pädagogischen Begleitung belasteter Kinder und Jugendlicher vermittelt wurden. Die Studierenden setzten sich mit Traumakzepten auseinander und lernten, dass Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen als Ausdruck innerer psychischer Prozesse verstanden werden können. Durch die intensive Begleitung eines Kindes oder Jugendlichen wurde den Studierenden die Möglichkeit geboten, in einem begleiteten Setting ihre Haltungen und Einstellungen reflektieren und erweitern zu können. Grundlegende Zielstellung für die Studierenden war, eine achtsame Haltung gegenüber geflüchteten und belasteten Kindern und Jugendlichen einzunehmen und zu erkennen, wenn diese einen zusätzlichen Förderbedarf im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung zeigten. Die Studierenden sollten ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und – verbunden damit – auch ihre eigenen Grenzen erkennen, um zu wissen, wann weiterführende Hilfs- und Unterstützungssysteme einzubinden sind.

Die Methode der traumapädagogischen Interaktionsanalyse wurde im Rahmen des Seminars eingeführt und in der Gesamtseminargruppe an zwei Interaktionen von Studierenden mit Kindern mit Fluchterfahrungen exemplarisch durchgeführt. Danach wurden in Kleingruppen von drei bis sechs Personen weitere Interaktionsanalysen durchgeführt. Die Studierenden legten im Rahmen des Abschlussberichtes für ihre Projektbeteiligung eine verschriftlichte Interaktionsanalyse vor. Insgesamt liegen 38 Analysen von Studierenden vor. Diese haben einen Umfang von drei bis elf Seiten. Die Berichte wurden mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Kategorien wurden deduktiv und induktiv gebildet und mit Codememos versehen.

Nachfolgend wird die traumapädagogische Interaktionsanalyse näher vorgestellt. Diese kommt aus dem stationären Setting im Bereich Kinder- und Jugendhilfe sowie -psychiatrie. Aufgrund des traumapädagogischen Bezugs und der vielfältigen Fragen bezogen auf die Jugendlichen und auf die Anwender wurde sie für die heterogene Gruppe im Studienprojekt ausgewählt. Zwar hatte ich ebenfalls Erfahrungen mit der von Werner Bleher (2018) näher beschriebenen Situationsanalyse, allerdings zeigte sich dort häufiger, dass Studierende, die sich bisher wenig mit Reflexion von eigenem Verhalten auseinandergesetzt hatten, nur schwer in diese Analyse hineinfinden konnten. Da die Studierenden vor allem aus den allgemeinen Lehrkräften kamen, boten die konkret anleitenden Fragen der traumapädagogischen Interaktionsanalyse einen kleinschrittigeren Zugangsweg.

Die traumapädagogische Interaktionsanalyse wurde von Marc Schmid und Birgit Lang zur Strukturierung von Fallbesprechungen, zur Vermittlung traumapädagogischer Haltungen und zur Reflexion in Selbstdurchführung nach „irritierenden Interaktionen“ (Schmid & Lang, 2015, S. 49) entwickelt. Die Systematik greift dabei Aspekte verschiedener wissenschaftstheoretischer Ausrichtungen wie systemischer, psychodynamischer, humanistischer als auch kognitiv-behavioraler Ansätze auf. Sie soll zu einem besseren Fallverständnis² führen und somit die „Mitarbeitenden in ihrer Selbstwirksamkeit bei der Ausgestaltung von herausfordernden Interaktionen mit hoch traumatisierten Kindern“ (Schmid & Lang, 2015, S. 50) stärken. Dabei ermöglicht die Analyse, eine Außenperspektive einzunehmen und das „eigene Verhalten auf unvorteilhafte Beziehungsangebote und die dadurch in der Gegenübertragung ausgelösten Emotionen zu reflektieren“ (Schmid & Lang, 2015, S. 50). Grundlage der Entwicklung war unter anderem die Systematik der „Weil-Methode“ mit der Identifikation

2 Als Fall wird hier im Sinne von Pantucek (2012) „die Konstellation von Organisation, Fachkraft, Klient und lebensweltlichem Umfeld, die erst durch die Konstruktion des Falls entsteht,“ verstanden.

und Versorgung des guten Grundes³. Kernstück der traumapädagogischen Interaktionsanalyse ist der angeleitete strukturierte Fragenkatalog zur erlebten Interaktion. Nachdem äußere Aspekte der Situation geschildert werden, folgen Fragen zu den fünf Bereichen Verhalten, Körperhaltung, Stimme, vermutete begleitende Gedanken und wahrgenommene Gefühle jeweils zum Kind. Nachfolgend werden diese Aspekte die Fachkraft selbst betreffend erarbeitet. Es folgt der Übergang zur Hypothesenbildung zur auslösenden Situation, indem zu folgenden Aspekten gearbeitet wird: zu vermuteten Triggern oder Wiedererinnerungen auf Seiten des Kindes, zum vermuteten Gefühl in der Situation beim Kind, zum angesprochenen Beziehungsbedürfnis auf Seiten des Kindes. Vor dem Hintergrund der Frage nach dem guten Grund für das Verhalten des Kindes wird eine Entscheidung für eine der gebildeten Hypothesen getroffen. Es folgen Fragen, wie der gute Grund oder das dahinterliegende Bedürfnis sowie das Beziehungsbedürfnis auf andere Art befriedigt werden könnten und welche Fähigkeiten das Kind dafür bräuchte, um konkrete Handlungsansätze aufzeigen zu können. Es wird dann nach den eigenen Möglichkeiten der Unterstützung des Kindes gefragt. Die Analyse schließt mit der Frage nach dem eigenen Gefühl, wenn man jetzt an die Situation denkt und wie dieses versorgt werden kann.

Auf der Grundlage dessen sollen dann Entscheidungen im Rahmen von weiteren Interventionen getroffen werden. Für Schmid und Lang (2015) waren bei der Entwicklung der Interaktionsanalyse die Strukturierung, die Ergebnissicherung sowie die Hinleitung zur Reflexion der eigenen Emotionen und der Gegenübertragung wichtig. Somit sollen die Anwendenden aus der Ohnmacht geführt werden, die manchmal aus schwierigen Interaktionen entsteht, wenn sich beispielsweise die Ohnmacht des Kindes oder Jugendlichen in dessen „Ausweglosigkeit in der traumatischen Situation“ überträgt (Schmid & Lang, 2015, S. 54; Zimmermann, 2019). Zentrale Ziele sind die Entwicklung eines fundierten Verständnisses für die Interaktion, die Aktualisierung von Emotionen, Beziehungsbedürfnissen und Gegenübertragungsgefühlen sowie die Entwicklung konkreter Handlungsideen.

3 Ergebnisse: Themen der traumapädagogischen Interaktionsanalysen von Studierenden

Die intensive Zusammenarbeit der Studierenden mit ihren Tandempartnerinnen und -partnern und die gemeinsam besuchten Seminare im Rahmen des Projektes boten eine gute Arbeitsatmosphäre für die Studierenden und sie waren in der Lage, sich auf das Reflexions- und Austauschangebot einzulassen. Anfangs zeigten sich bei den Studierenden in der Benennung von Gefühlen Schwierigkeiten, die auch in einigen schriftlichen Interaktionsanalysen zu Tage treten. Ein dahinter liegendes Gefühl wie beispielsweise Enttäuschung (als ein Geschenk einer Studierenden vom Lernpartner nicht angenommen wurde) konnte nicht benannt werden, da es für die Studentin nicht greifbar war. Sie blieb auf einer eher rationalen Ebene und stellte Fragen wie „Warum hat er das getan?“. Verhalten von Gefühlen zu trennen, zeigt sich als ein herausfordernder Prozess.

Betrachten wir die Themen der in den Berichten beschriebenen Interaktionsanalysen genauer, können fünf wesentliche Bezugspunkte genannt werden.

³ Die „Annahme des guten Grundes“ wird bereits in der lösungsorientierten Arbeitsweise mit Kindern und Jugendlichen von Therese Steiner und Insoo Kim Berg (2005) beschrieben.

1. *Emotionale Beteiligung der Studierenden nach Schilderung der Fluchtgeschichte der Tandempartnerin/des Tandempartners oder belastender, traumatisierender Erlebnisse*

Häufig berichteten die Studierenden über Unsicherheiten, ob sie sich in der von ihnen geschilderten Situation „richtig“ verhalten haben. Sie schwankten zwischen einer gewissen Neugier aufgrund der spannenden und unbekannten Ereignisse und waren zugleich sprachlos und überflutet aufgrund der Intensität und Ferne der geschilderten Erlebnisse zu ihrer eigenen Welt (Zimmermann 2019). Einige Studierende wurden ebenso von geschilderten Erlebnissen in den Heimatländern der Kinder und Jugendlichen berührt und fragten sich, ob sie angemessen damit umgegangen sind.

2. *Andere Verhaltensweisen als („kulturell“) erwartet*

Mehrere Studierende beschrieben Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich anders verhalten haben, als die Studierenden das erwartet hätten. Sie überlegten dann, inwieweit dies mit der Tatsache zu tun hat, dass die Schülerinnen und Schüler gerade neu im Schulsystem sind. Zur Verunsicherung der Studierenden trug hier meist die „Sprachbarriere“ bei, wie sie in mehreren Berichten genannt wurde. Ein Student schilderte eindrücklich, wie enttäuscht er ist, dass der aus Somalia stammende Schüler nicht erkannte, wie wertvoll die Förderung ist und wie wenig sein Engagement wertgeschätzt wurde. Zugleich wurde deutlich, dass der Student äußerst strenge Regeln ansetzte und trotz der intensiven thematischen Auseinandersetzung im Rahmen des Seminars nicht wirklich in der Lage war, sich in die belastete und belastende Welt des Schülers hineinzudenken. Anstatt mit Zugewandtheit und Verständnis zu reagieren, ging er bewusst sprachlich („stellte ihn zur Rede“) und mimisch („zielgerichteter Blick“) in die Konfrontation. Die Interaktionsanalyse setzte hier an und ließ erste Reflexionen beim Studenten zu, stieß aber an Grenzen. Für zukünftige Seminare geben diese Befunde Anlass, kulturalisierende Vorurteile noch stärker zu hinterfragen (Oberzaucher-Tölke, Kosorok Labhart & Schöllhorn, 2017).

3. *Aspekte, die mit Erwartungen in Bezug auf das Geschlecht zu tun haben*

Verschiedene Studierende beschreiben Situationen, die Verhaltenserwartungen aufgrund des Geschlechts und den damit verbundenen erwarteten Verhaltensweisen, die häufig religiös-kulturell konnotiert sind, zum Thema haben. Dabei kam zum Ausdruck, dass die Vorstellungen der Studierenden häufig nicht zu den erlebten Geschehnissen mit den Tandempartnerinnen und -partnern passen und es so zu Irritationen kommt. Eine Studentin beschrieb beispielsweise eine Szene mit ihrer Schülerin im Reitstall. Da der Reithelm nicht über das Kopftuch der Förderpartnerin passte, legte diese ihr Kopftuch ab und meinte, es wäre mit Helm in Ordnung, da keine Männer anwesend seien. Die Studentin war daraufhin extrem verunsichert und dachte, dass sie für das Verhalten der Schülerin die Verantwortung übernehmen muss. Eine andere Studentin schilderte Gespräche mit ihrer Förderpartnerin, in denen diese über Begegnungen mit einem Jungen an einer Bushaltestelle berichtete und sich im Zuge dieser Erörterungen Fragen über „den richtigen Ehemann“ für diese Schülerin entwickelten.

4. *Die vorbereitete thematische Einheit passt nicht so wie angedacht, das pädagogische Handeln muss angepasst werden*

Ähnliche Episoden werden bereits bei Wahl (1991) beschrieben⁴. Vorausplanung anhand übergreifender Ziele und Pläne reduziert die zu treffenden Entscheidungen vor Ort und wirkt somit komplexitätsreduzierend (Wahl, 1991, S. 142). Die Erfahrung zu machen,

4 Eine ähnliche Situation beschreibt Diethelm Wahl (1991, S. 138) von einer Englischlehrerin, die über die missglückte Aufgabenstellung mit einem Englisch-Kurs reflektiert. Sie fühlt sich hilflos und sinniert nachfolgend über

dass die Pläne nicht aufgehen, führt zu Verunsicherung, die in den Analysen thematisiert werden.

5. Engagement und Enttäuschung der Studierenden

Einige Analysen beschreiben Situationen, in denen die Studierenden ein großes Engagement zeigten, dieses von den Förderpartnerinnen und -partnern allerdings anders aufgenommen wurde als erwartet.

In der Zusammenschau lässt sich festhalten, dass die Anwendung der traumapädagogischen Interaktionsanalyse im Rahmen des Projektes die Studierenden zur Reflexivität angeleitet hat. In Bezug auf ihr eigenes Erleben und Verhalten schilderten die Studierenden, dass sie mehr Verständnis für die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler entwickelt haben, dass sie sich selbst im Handeln sicherer fühlen oder dass sie bei einer wiederkehrenden, ähnlichen Situation anders reagieren würden.

Wenn ich jetzt an die Situation denke, habe ich das Gefühl, mit sehr wenig Verständnis reagiert zu haben. Für Awais⁵ hatte das Warten einen ganz anderen Stellenwert als für mich. Ich versuchte jedoch auf Grund des Unverständnisses nicht wirklich, ihm angemessen zu helfen. Gleichzeitig würde ich im Nachhinein sagen, die Situation hätte sich eigentlich sehr einfach klären lassen (Stud A)

Die Systematik zur Analyse des guten Grundes konnten sie sehr gut anwenden. Insgesamt können die Studierenden reflektierter auf Interaktionen schauen, berichten selbst von den Vorteilen der Verlangsamung, um keine vorschnellen Interpretationen zu liefern.

Schlussendlich durfte ich ein Bewusstsein entwickeln, dass hinter jedem auffälligen Verhalten ein Grund steckt. Dieses Bewusstsein wird mir auf jeden Fall in meinem späteren Beruf helfen. Schülerinnen und Schüler haben einen Grund, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen und dies benötigt Sensibilität. Ich hoffe sehr, dass ich diese später haben werde und dennoch entsprechende Situationen mit Abstand betrachten kann. Schon in der Zusammenarbeit mit S. ist es mir vereinzelt schwer gefallen, diesen Abstand zu bewahren. Eine professionelle Distanz ist aber notwendig, um in der jeweiligen Rolle sinnvoll zu handeln und auch die eigenen Ressourcen zu erhalten. (Stud H)

4 Fazit und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die „andere Lebenswelt“, der „andere“ Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung für die Studierenden herausfordernd ist und sie mit ihren eigenen Erwartungen und Vorstellungen in Konfrontation geraten. Hier findet eine gewisse Habitusirritation statt; Joachim Schroeder (2018) plädiert in diesem Zusammenhang für die Anwendung diverser hochschuldidaktischer Methoden, um mit Studierenden eine gewisse „Habitus-sensibilität“ zu entwickeln. Dies meint, „dass Lehrkräfte, Erzieher und Sozialpädagoginnen in ihrem professionellen Handeln sowohl die soziale Situation ihrer Klientel berücksichtigen als auch ihre eigene soziale Situiertheit als Professionelle reflektieren (Schroeder, 2019, S. 13f.).

die Ursachen der Interaktionsproblematik. Dabei wird deutlich wie sich die Interpretation einer Situation durch externe und interne Daten sowie die Bildung von Hypothesen geprägt/beeinflusst wird.

5 Name anonymisiert

Zudem kommt hier die von Helsper (1996; 2016) beschriebene Subsumptionsantinomie zum Tragen: das zur Verfügung stehende Regelwissen löst nicht die irritierende Situation im Einzelfall. Es entsteht Unsicherheit über das eigene Verhalten, gepaart mit unzureichendem Fallverständnis. Bettina Lindmeier (2016, S. 64) weist in ihrem Text zur sonderpädagogischen Professionalität im Zuge der Inklusion darauf hin, dass weitgehend ungeklärt ist, wie dies zu leisten sei. Die Interaktionsanalyse kann hier – zumindest für einzelne Situationen, die dann stellvertretend für weitere Interaktionen stehen können – eine gewisse Spannung auflösen.

Einschränkend für die Ergebnisse gilt zu beachten, dass einer Reflexion im „stillen Kämmerlein“ mit einem Leitfaden genau das fehlt, wovon Supervisionsgruppen oder Balintgruppen leben: die zugewandte, mitunter kritische Gruppe, die auch in der Lage ist, den blinden Fleck der Anderen zu sehen. Dies bleibt beim Gebrauch der traumapädagogischen Interaktionsanalyse in Einzelanalyse verwehrt. Dennoch möchte ich für das Instrument sprechen: die konkreten Fragen leiten die Anwenderin und den Anwender systematisch und gedanklich durch die erlebte Szene, ermöglichen eine Verlangsamung der Situation wie Wahl (1991) sie als eine Option für Veränderung von „Handeln unter Druck“ vorschlägt. Lehrkräfte kommen dadurch in die Lage, den Blick auf eigene Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen zu legen. Die ausführliche Analyse eigener Interaktionen ermöglicht die nachgehende, intensive Betrachtung und Reflexion einer zuvor als belastend wahrgenommenen Situation. Für zukünftige Lehrkräfte an allgemeinen Schulen kann die traumapädagogische Interaktionsanalyse eine hilfreiche Methode sein, um in die Selbstreflexion zu gehen und eigene Anteile zu erkennen.

Ein Großteil der Studierenden resümierte, dass sie mehr Verständnis für die emotionalen Belange ihrer Tandempartner entwickelt haben. Die von den Studierenden im Rahmen der Interaktionsanalyse erörterten Handlungsalternativen zeigen alternative Wege beim Handeln unter Druck in ähnlichen Situationen auf. In Bezug auf die Wirkkraft subjektiver Theorien bietet das kleinschrittige Vorgehen bei der Interaktionsanalyse für zukünftige ähnlich gelagerte Situationen eine Möglichkeit, weniger in Verstrickungen zu geraten und weniger um Dominanz in herausfordernden Situationen zu kämpfen. Im Hinblick auf die Lehrerbildung sprechen die Ergebnisse des Projektes dafür, Studierende in Praxisprojekte einzubinden, Flucht und Traumapädagogik in Lehrveranstaltungen zu thematisieren und pädagogische Interaktionen genauer zu analysieren, um Studierende in der Entwicklung von Reflexivität und der daraus resultierenden Handlungsfähigkeit zu unterstützen.

Literatur

- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bleher, W. (2018). Kooperationsnetzwerke und Schulpraktika als Beitrag einer umfassenden Qualifizierung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 118-131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. (2. Aufl., S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423.
- Datler, W. & Wininger, M. (2010). Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 226-235). Stuttgart: Kohlhammer.

- Garz, H.-G. (1996). *Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungswiesen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Lindmeier, B. (2016). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 51-77). Weinheim: Beltz.
- Lorenzer, A. (1970). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Müller, C. & Schwarz, U. J. (2016). Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(1), 23-38.
- Oberzaucher-Tölke, I., Kosorok Labhart, C. & Schöllhorn, A. (2017). „Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an“ – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 152-164.
- Pantůček, P. (2012). *Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit*. (3. Aufl.). Wien: Böhlau.
- Schmid, M. & Lang, B. (2015). Die traumapädagogische Interaktionsanalyse als Mittel der Fallreflexion. *Trauma & Gewalt*, 9(1), 48-65.
- Schroeder, J. (2018). Annäherungen an Lebenslagen und Biografien junger Geflüchteter – eine unabdingbare Voraussetzung für eine pädagogische Kommunikation „auf Augenhöhe“. In J. Schroeder (Hrsg.), *Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung* (S. 13-36). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steiner, T. & Berg, I. K. (2005). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Auer.
- Thümmler, R. (2020). Bedeutung von Flucht und Migration für das Aufwachen von Kindern. In G. Müller & R. Thümmler (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227-241.
- Zimmermann, D. (2019). Mentalisierung in traumapädagogisch orientierter Supervision. Über Notwendigkeiten und Grenzen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 229-241). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, D. (2015). Das Leiden der anderen. Beziehungstraumatisierungen und institutionelle Abwehr. In B. Herz & D. Zimmermann (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 49-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.