

Aus:

Monika Jäckle, Bettina Wuttig, Christian Fuchs (Hg.)

Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule

Juni 2017, 726 Seiten, kart., 39,99 €, ISBN 978-3-8376-2594-3

Traumatische Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, ihre Erscheinungsformen und ihre Folgen, werden in diesem Handbuch erstmals systematisch in den schulischen Kontext gestellt. Die interdisziplinären Beiträge verankern traumaspezifisches Wissen in das schulpädagogische Feld und zeigen so, welche Unterstützungsleistungen Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erlebnissen im schulischen Alltag erfahren können.

Das Handbuch bietet Orientierung innerhalb der wissenschaftlichen Perspektiven, Ansätze und Positionen zum Phänomen Trauma und zeigt im Sinne einer theoriegeleiteten Praxis anwendungsorientiertes Handeln für das pädagogische Arbeiten auf.

Monika Jäckle (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg und arbeitet als Gestalt- und Traumatherapeutin in freier Praxis.

Bettina Wuttig (Dr. phil.) arbeitet in eigener therapeutischer Praxis, ist Lehrbeauftragte am Genderzentrum der Universität Marburg und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg.

Christian Fuchs arbeitet als Gestalt- und Traumatherapeut in freier Praxis und ist Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-2594-3

Inhalt

Traumatische Gespenster

Differenzen und Ambivalenzen von Leid, Macht und Bildung

Monika Jäckle, Bettina Wuttig und Christian Fuchs | 9

TOPOGRAPHIE DES TRAUMATISCHEN

Trauma und Erziehungswissenschaft

Die Perspektive der Humanistischen Pädagogik

Zum Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen in der Schule

Heinrich Dauber | 34

Relationale Grenzgänge des Traumatischen

Pädagogische Reflexionen entlang von Existenz, Resonanz und Differenz

Monika Jäckle | 59

Die innere und äußere Beziehungsstörung

Eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma

David Zimmermann | 87

Trauma zwischen Diagnostik und Verstehen

Ein Plädoyer für eine kritisch-reflexive Haltung im pädagogischen Umgang mit vulnerablen Kindern

Lena Hartmannsberger | 108

Horizonte heterogener Traumazugänge

Politische Dimensionen von Trauma

Zur gesellschaftlichen Vermitteltheit von Gewaltfolgen

Ariane Brensell | 133

Trauma und Traumadiskurse im sozialen Prozess

David Becker | 147

Traumata und Traumatisierung im Entwicklungsverlauf

Christine Köckeritz | 170

Trauma, Attachment and Neuroaffective Developmental Psychology

Susan Hart | 193

Leidvolle Geschichte(n)

Ein soziohistorischer Blick auf transgenerationale Traumatisierung am Beispiel von Flucht und Vertreibung

Sandra Eck | 214

Trauma-Ozean

Sozialphilosophische Reflexionen

Buse Bahcelibas | 233

DISKURSIVE GRENZEN DES SAGBAREN

Alterität

Die Erfahrung der Verletzbarkeit und der ‚Rat‘ der Dekonstruktion

Kerstin Jergus | 256

„Always placed as the Other“

Rassialisierende Anrufungen als traumatische Dimension im Kontext Schule

Denise Bergold-Caldwell, Bettina Wuttig und Jasmin Scholle | 281

Trauma und Neuroliberalismus

Christian Fuchs | 307

Traumatisierung und Intergeschlechtlichkeit

Anja Gregor | 330

Über Schule als traumatischer Ort der Individualisierung

Heteronormative und anti-muslimisch-rassistische Verkennungen und ihre Materialität

Bettina Wuttig | 346

Trauma trifft nicht Einzelne

Eine machtkritische Perspektive auf Trauma – vom Körper her gedacht gegen einen individualisierenden Machbarkeitsgeist

Corinna Pusch | 367

Traumatische Visionen

Das Neurosen-Paradigma und der Traum von einem anderen Sehen in der Kunst um 1900

Martin Urmann | 388

Vergangenes Hören wider einer gegenwärtigen Lärmerei

Monika Jäckle | 408

HANDLUNGSDIMENSIONEN IN DER SCHULE

Vom Überleben zu Lebensgestaltung

Sicher sein und wachsen

Maria Johanna Fath | 421

Reflexionen

Zur Topographie der Vulnerabilität

Eine schultheoretische Betrachtung

Monika Jäckle | 436

Psychosoziale Diagnostik in der TraumaPädagogik

Plädoyer für ein qualifiziertes ‚Diagnostisches Fallverstehen‘

Silke Birgitta Gahleitner | 461

Die Sprachlosigkeit der Gruppe

Belastungen von Zeug_innen massiven Bullying und sexualisierter Peergewalt

Frederic Vobbe | 479

Trauma und Behinderung

Herausforderung für kindliche Lernräume

Martin Kühn und Julia Bialek | 494

Postkoloniale Ambivalenzen

Trauma und Schule in Entwicklungs- und Schwellenländern

Birgit Eißner | 514

Resonanzen

Leiblichkeit, Kindheit, Trauma

Barbara Wolf | 536

Leroy (7 Years Old) – “It Is Almost Like He Is Two Children”

Working with a Dissociative Child in a School Setting

Na’ama Yehuda | 555

Sequentielle Traumatisierung bei (Zwangs-)Migration

Belastungen und die bewältigende Kraft pädagogischer Interaktion

David Zimmermann und Franziska Ullrich | 578

Trauma, Resilienz und Widerstand

‚Traumatisiert‘ oder ‚resilient‘: die Gefahr des Schubladen-Denkens

Martin Kühn | 596

Sorge

Existenz, Resonanz und Differenz und ihre Implikationen für die Schule

Monika Jäckle | 611

Praktiken

Quo vadis Traumapädagogik?

Inspirationen, Konzepte, Fragen

Wilma Weiß | 634

Schule als Lern- und Lebensraum für Jugendliche mit biographischen Verletzungen

Über die Aufgaben und Herausforderungen von Lehrkräften

Elena Quack und Marita Fremmer | 655

Was lässt Jonas wieder lernen?

Umgang mit störungswertiger Dissoziationsneigung

Ulrike Ding | 675

Notes on the ‘body-brain’

Use of Somatic Experiencing Principles as a PTSD Prevention Tool for Children and Teens during the Acute Stress Phase Following an Overwhelming Event

Peter A. Levine and Maggie Kline | 693

Autor_innen | 717

Traumatische Gespenster

Differenzen und Ambivalenzen von Leid, Macht und Bildung

MONIKA JÄCKLE, BETTINA WUTTIG UND CHRISTIAN FUCHS

In diesem Handbuch beziehen wir uns bewusst und gerade im erziehungswissenschaftlichem Feld auf den medikalisierten und pathologisch zugerichteten Begriff des Traumas. Das Sich-Einmischen in einen herrschenden Diskurs, das Ver-Stören von Normativitätsrastern und *Wahrheitspolitiken*¹ wird nicht in Gang gebracht durch eine Versagung des Traumabegriffs (und damit einer performativen Entnennung) aufgrund seiner klinischen Hegemonie, d.h. durch Ablehnung seiner Verwendung per se – wie sie in manchen eitlen (geistes-)wissenschaftliche Provenienzen dominieren. Kritik an einem medizinisch zugerichteten, essentialistischen Traumabegriff findet seinen Ausdruck durch Entlarvung und Offenlegung einer im foucaultschen Sinne praktizierten *Analytik der Wahrheit* oder einer politischen *Subversion* im Sinne Judith Butlers, die das Gewordensein enthüllt und ihre Strategien der Biologisierung und Pathologisierung aufdeckt. Dialog und Kritik, auch ‚post-strukturalistische‘ (!) Kritik, – die im derridaschen Sinne eine Verwendung des Begriffes erfordern – bedeuten, sich in die diskursiven Kämpfe um Wahrheit hineinzuheben und alternative Bedeutungsstränge zu zitieren, die das Herrschende in ihrer Ontologie verstören und ihren Totalitarismus entlarven. Nicht-Benennung stützt – dieser Logik entsprechend – die Hegemonie einer Medikalisierung von Leid. Um Normen verschieben zu können, braucht es zunächst ihre Iterabilität, um sie sodann zu dekonstruieren. „Der Claim der Dekonstruktion besteht also eher darin, den Gehalt, den Sinn oder [...] aus dem festen Griff vermeintlich erforschter

1 Wahrheitspolitiken verweisen auf die hegemoniale Wirkkraft der machtvoll institutionellen Durchsetzung von als ‚wahr‘ geltendem Wissen (Bührmann/Schneider 2008: 28) – hier in diesem Fall die Wahrheitsspolitiken des medizinischen Regimes. Foucault bezeichnet Regime als „ein stabilisierendes Moment prinzipiell kontingenter Ordnungen des Regierens – eine Politik der Wahrheit“ (Foucault 1992: 15).

Wahrheit zu befreien und einer wie auch immer gestalteten Vielheit den Weg zu bereiten.“ (Feustel 2015: 76f.)

So bewegen wir uns mit diesem Handbuch auf einem aktuellen Vulkangrat: Dieser ist nicht nur ein historischer Geröllhaufen, sondern hochexplosiv, indem er ‚durch toxische Gasentwicklung eine Aschewolke erzeugt‘, die den Blick verstellt, die Existenz der Atmosphäre leugnet und strategisch mit Unsichtbarmachung arbeitet. Der Traumadiskurs als hoch widersprüchliches Aussagesystem wird durch die Hegemonie des medizinischen Wahrheitsregimes geführt, welches seine Macht durch Vereinnahmung und Entnennung produziert: existenzielle Widerfahrnisse werden medikalisiert, Natur und Gewalt gleichgeschaltet und Empörung neutralisiert.

Im Rezeptionsmodus der Disziplinarität (Erziehungswissenschaft) verfolgt das Buch das Anliegen, das ‚Pädagogische‘ im Traumatischen herauszuarbeiten und hierfür den pädagogischen Blick zu schärfen. Daran anknüpfend folgt ein weiteres Ziel, die Heterogenität und Pluralität der Denkweisen von Trauma aufzuzeigen, um den Weg in die reflexiv-transdisziplinäre Auseinandersetzung hin zu öffnen. Dies findet Ausdruck in den sehr heterogen-angelegten Texten, die durch ihre Intertextualität eine Spannungsdynamik erzeugen, welche imstande ist, Widersprüche und Ambivalenzen zu Tage zu fördern. So verweist dieser textuelle Raum auf die *Splitter im Auge*. Denn: „Der Splitter in unserem Auge ist das beste Vergrößerungsglas.“ (Adorno) Durch das jeweils ‚Andere‘ kann das ‚Eigene‘ nochmals anders erblickt und gedacht werden, so dass das mehrperspektivische Denken stets die eigene Positionierung herausfordert, wie es exemplarisch im Nebeneinander der Texte von Ariane Brensell oder Christian Fuchs und Peter Levine/Maggie Kline deutlich wird. Im Verweisungszusammenhang der Texte figurieren sich die Lebensnähe und Wucht der Verletzbarkeit, die jeweilige Gefahr der unterschiedlichen Zugänge, wenn die atmosphärische Schlagkraft des Traumas durch eine einseitige Engführung und totalitären Betrachtung Raum bekommen würde: durch kausal flache, biologisierende, individualisierende und pathologische Erklärungen, wie und v.a. warum das Gehirn gerade so tickt, durch theoretisch sich intellektuell verselbstständigende Denk-Abstraktionen, die über das leiblich-affektive Erleben eines konkreten Menschen hinwegfegen, durch identifizierende Zuschreibungen als ein ‚Jemand‘, der normativ spezifisch sein soll.

In vielen Beiträgen – wenn auch aus unterschiedlicher Perspektive – wird betont: Eine Normierungsgewalt ist bereits in den medizinisch-szientistischen Traumbegriff eingeschrieben. Die ‚klassische‘, entwicklungspsychologische, neurowissenschaftliche, traumapädagogische Perspektive, die von einer funktionalen Abgrenzung von ‚normalen‘ gesellschaftlichen Verhältnissen, malignen Verhältnissen, Alltagsereignissen und außergewöhnlichen Ereignissen, von politischer Unbill hier

und PTBS-Symptomen dort ausgeht, soll indes nicht desavouiert werden. Allerdings sollen neurophysiologische, entwicklungspsychologische und sozialphilosophisch-machtkritische Blicke auf Trauma gegeneinander gelesen werden, sich miteinander provozieren und konfrontieren – an manchen Stellen werden sie ineinander verzahnt. An dieser Stelle verlassen wir sogar das ‚poststrukturalistische Diktum‘ der Kritik der Ontologisierung. Dies nicht, um in einem Essentialismus, oder schlimmer noch in einem Eklektizismus zu waten, sondern um – ganz im Sinne der ebensolchen Machtkritik – nicht selbst epistemologische Ausschlüsse zu produzieren, Perspektiven zu verstellen, Theorien als Positivismen zu verkennen, Erkenntnisse zu blockieren. Gerade auf diese Weise kann Trauma als Dispositiv der Macht (Foucault 1978; vgl. Jäckle i.d.B.) sichtbar werden.

Trauma ist somit keine Angelegenheit ausschließlich der Disziplinen, die sich auf ein entitares Innenleben des Subjekts sowie auf biologische ‚Tatsachen‘ zentrieren, die also ein dichotomes Innen-Außen-Verhältnis setzen. Trauma ist ein Phänomen, welches überdeutlich basale erziehungswissenschaftliche Reflexionsfiguren zu problematisieren imstande ist, von denen Erziehungs- und Bildungsprozesse ausgehen: So ist das Subjekt stets eingeflochten in eine Vorgängigkeit der Sozialität. In der Angewiesenheit auf den Anderen existiert der Einzelne in Relationalität und ist stets situiert in spezifischen, machtvollen Verhältnissen. Erziehungs- und Bildungsprozesse können somit als Transformationsprozesse verstanden werden, die den einzelnen in den Ambivalenzen von Freiheit und Macht, von Werdung und Unterwerfung (Foucault 1978) reflexiv verorten. Damit werden individualtheoretische Konstruktionen des pädagogischen Bezugs und Verhältnisses überschritten und in die diskursive Aushandlung übergeführt, um letztlich auch normative Engführungen zu weiten. Denn: Hinter aller theoretischer Auseinandersetzung verbergen sich konkrete Menschen, mit einem konkreten leidvollen Erleben und je eigen sinnigen Umgehensweisen damit. Welches gesellschaftliche Raster der Wahrnehmung (Butler 2010) hierfür angeboten wird, wie diese verhandelt werden, ist eine Frage der Verantwortung, der Gerechtigkeit und der Sorge. So bezieht sich unser Einmischen in den hegemonialen Traumadiskurs nicht in einer Entwertung medizinischen Wissens, sondern in der Kritik an den gewaltvollen Strategien und der Hegemonie dieses Wissens, welches nun eben zur Wahrheit geronnen ist und entlang der Dichotomie gesund-krank alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens durchdrungen hat einschließlich seiner alltäglichen Ausschlusspraktiken. Auch wir stehen nicht außerhalb der Diskursproduktion, sondern sind Teil der Sag- und Denkbarkeiten und selbst verstrickt in das Netz der Vulnerabilitätsmatrix.

„[...] die dichotome Unterscheidung von ‚wissenschaftlich/unwissenschaftlich‘ ist selbst zunächst nichts anderes als Ausdruck einer praktischen Wissenspolitik, die ‚Wissenschaft‘ si-

cherstellen soll. Aber entgegen ideologischen Diskursen sucht diese Wissenspolitik den Ausagesubjekten – den Forschenden – eine dialogische, reflexiv-kritische Positionierung zu ermöglichen, indem durch die Institutionalisierung von Zweifel und Kritik an der eigenen (wissenschaftlichen) Aussage diese vom Aussagesubjekt systematisch eingefordert (und nicht wie im ideologischen Diskurs verhindert) wird.“ (Bühmann/Schneider 2008: 40)

Leid

Unsere Gesellschaft scheint traumatisierte Menschen eher zu verkraften als Menschen, die leiden. Im herrschenden Traumadiskurs ist ein traumatisierter Mensch ein dysfunktionales Subjekt. Doch kann seine Funktionsfähigkeit durch geeignete Maßnahmen im Rahmen einer *neuroliberalen* Ursache-Wirkungslogik wiederhergestellt werden ohne die gesellschaftlichen Bedingungen miteinzubeziehen und zu benennen. Im herrschenden Traumadiskurs dominiert eine Machbarkeitsideologie, die Leid behandelbar, verfügbar und heilbar macht. Wir bekommen über den herrschenden Macht-Wissen-Nexus Strategien und Mittel an die Hand, trotz erlittenen Leids und Unrechts, schnell wieder ein nützliches, produktives Mitglied der Gesellschaft zu werden. Das Recht auf Leid und damit auf die eigenen Erfahrungen wird entzogen, wenn Anerkennung von einer globalisierten Funktionstüchtigkeit abhängig ist bzw. wenn die Verwertbarkeit als Arbeitskraft die soziale Intelligibilität bestimmt.

Ein leidender Mensch wirft Sinnfragen auf. Fragen nach dem Sinn, den Gründen von Leid und auch nach der Verantwortung für erlittenes Leid. Die Frage nach dem Sinn von Leid und von Schmerzen eröffnet das Spektrum der Verantwortung (Levinas) und ist imstande Ordnungssysteme zu beunruhigen und in Frage zu stellen. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen kann heute von einer Ambivalenz des Leides gesprochen werden: Leidvolle Schreckensszenarien in medial aufbereiteten Großformaten rücken Leid ins Zentrum affektiver Betroffenheit, die jedoch weniger betreffen, sondern mehr instrumentalisieren. Gleichsam entschwindet der Raum, der Leid einen Platz zuweist. Judith Butler hat an mehreren Stellen prominent in ihrer Schrift *Raster des Krieges, warum wir nicht jedes Leid beklagen* (2010) deutlich gemacht, dass Affekte von normativen Deutungsmustern strukturiert werden, die wir nicht immer vollständig durchschauen können (Butler 2009: 23). Mediale hegemoniale Darstellungen vermögen diese Deutungsrahmen zu erzeugen innerhalb derer sich unserer Affekte bewegen. Mit Butler gefragt: *Empfinden wir die gleiche Empörung und das gleiche Mitgefühl, wenn ein Mensch in Pakistan von einer Drohne ermordet wird, wie wenn ein englischer Diplomat von dem Terrorregime ISIS hingerichtet wird. Welchen Tod empfinden wir als besonders ungerecht? Machen wir hier Unterschiede?*

Und dies kulminiert in der Tatsache, dass wir in der westlichen Welt mit einem medial aufbereiteten Leid konfrontiert werden, Leid in Form von Kriegsberichterstattungen, sei es Grausamkeit, Flucht, Mord, Sterben, Folter, Gewalt, Missbrauch, strukturellem Unrecht. Doch die mediale Omnipräsenz, Unterteilung und Funktionalisierung von Leid entfremdet und unterteilt Leid nicht nur in anerkanntes und nicht-anerkanntes Leben, sondern macht Leid in ihrer Maßlosigkeit auch unsichtbar. Leid zeigt sich hauptsächlich in Bildern durch Geräte hindurch, während das alltägliche Leben von Tod, Leid und Schmerz fein gesäubert ist. Mediale Bilder strukturieren unser Raster der Wahrnehmung und vermitteln aber allenfalls kurzes Entsetzen über Leid in einer kurzen Sequenz ohne Anfang und Ende. Das unmittelbar erlebte Leid bleibt in seiner schmerzhaft, qualvollen Qualität nicht nachempfindbar. Was zu sehen ist, ist ein mediales Aufscheinen von Leidszenen und die Bilder wirken wie ein Filter für erlittenen Schmerz. Es fehlt der Schmerz, der untrennbar zum Leid gehört und so sehen wir Leid in einer Form, die viel weniger Fragen aufwirft. Wir sehen leidverzerrte, aber keine schmerzhaften Bilder von Leid.

Trauma als Diagnose markiert objektivierbare Symptome, wohingegen das Leid im Trauma erst einen Zugang für anthropologische, philosophische, soziologische und vor allem pädagogische Fragen eröffnet. Das Leid im Trauma kann viel sichtbar machen, sobald es sichtbar werden darf. Wir halten daher am Traumabegriff fest, um dem dort verborgenen Leid wieder einen Platz zuzuweisen, der es möglich macht, Machtverhältnisse anzusprechen. Der Begriff des Traumas impliziert Normen und ist in seiner Aussagepraxis Ausdruck von Diskursen, die historisch gewachsen und Ausdruck von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sind. Vielfach haben diese den Status unreflektierter Apriori.

Es ist das Ziel dieses Buches, in der Vielfalt der hier versammelten, unterschiedlichen Sichtweisen eben den Raum aufzuspannen, der dem Trauma und eben auch traumatischem Leid Möglichkeiten eröffnet, sich in seiner Vielgestaltigkeit zu zeigen. Dieser Raum spannt sich wie ein Kuppelzelt auf, das durch die Spannungen der tragenden Elemente untereinander gehalten wird.

Wir verstehen die unterschiedlichen Sichtweisen auf Trauma als diskursive Topographien², die durch spezifische Welt- und Menschenbilder und damit einhergehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse hervorgebracht werden. Wir verwenden hier den Begriff der Topographie metaphorisch auf die jeweils unterschiedliche Figuration von Trauma. Die Topographie gibt der jeweiligen Lesart von Trauma ihre spezifische Gestalt und macht deutlich, dass Leid nicht eine Angelegenheit des Individuums ist.

2 Der Begriff Topographie heißt τόπος *tópos* (Ort) und γράφειν *gráphein* „zeichnen“, „(be-)schreiben“ und bedeutet so viel wie Skizze einer Landschaftsformation.

Diese Topographien wirken wie Stempel, welche der phonetischen Lautfolge [ˈtraʊma] aufgeprägt werden und einem spezifischen Trauma* Begriff Gestalt verleihen. Das Asterisk-Zeichen symbolisiert den Unterschied von der herrschenden Wissensformation des Traumas. Es gibt eine Vielzahl von (Trauma*)Topographien, die widersprüchlich sein können, sich ineinander verschränken, sich jedoch nicht nahtlos ineinanderfügen. Die Heterogenität der hier vorgestellten (Trauma*)-Topographien erzeugen Spannungs- und Kräfteverhältnisse zwischen und innerhalb der Topographien und sind imstande den absoluten Wahrheitsanspruch von Trauma zu hinterfragen und ggf. zu verschieben. Leid ist der (T____a)Raum in dem sich (Trauma*)Topographien zeigen. Der Raum des Leides wird durch die (Trauma*)Topographien aufgespannt und verbindet diese zugleich. Dieser Raum mehr als die Summe seiner Topographien, er ist übersummativ und nicht zur Gänze bestimmbar, eben (T____a).

Jede topographische Herangehensweise steht vor der Herausforderung, den Raum des traumatischen Leides mitzulesen. Geschieht dies nicht, so kann durch das Ausblenden von Schrecken und Leid eine strukturelle Analytik zu einem erneuten Akt des Verletzens werden.

Signaturen des Traumatischen

Die Trope *Traumatische Dimension* entwerfen wir vor dem Hintergrund einer notwendigen Kritik an der normativen, medizinischen Definition von Trauma. Hierin sehen wir die Gefahr einer Individualisierung und Pathologisierung sozial orchestrierten menschlichen Leids.³ *Trauma erscheint nicht als Malaise des Einzelnen, sondern wird in seiner sozialpathologischen und sozialtechnologischen Dimension greifbar.* Während nun der klinische Begriff der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) für Traumasymptome aufgrund von „Ereignissen außergewöhnlichen

3 Der Begriff stellt ein Wiederaufgreifen und Erweitern des macht- und herrschaftskritischen Denkhorizontes dar, wie er von Bettina Wuttig (2016) in „Das traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gendertheroretische Begründung der Soma Studies“ ausgearbeitet wurde. *Traumatische Dimension* meint hier gleichsam eine Verschiebung eines hegemonialen Traumabegriffes, von einem auf eine Krankheit hin ausgerichteten Begriff hin zu einer poststrukturalistischen, erinnerungstechnologischen Denkfigur, mit der sich Zumutungen und Herrschaftsverhältnisse markieren lassen. Traumatische Körpergedächtnisbildungen, als die Einschreibung von traumatischen Erfahrungen in das neuromuskuläre System, wie sie die Neurowissenschaften als *traumatic body memory* ausweisen (vgl. Petzold u.a. 2000; van der Kolk u.a. 2000; Levine 2014), werden bei Wuttig (2016) als Einkörperung des Sozialen gelesen.

Ausmaßes“ (ICD10 2013) vorbehalten ist, stellt der Begriff *traumatische Dimension* in Frage, dass dasjenige, was ein außergewöhnliches Ausmaß ist, zu universalisieren, zu generalisieren und ahistorisch zu betrachten sei. Vielmehr will der Begriffshof und -kontext verdeutlichen, dass die gängigen Diagnosemanuale eine biologisierende, dem sozialen Kontext entzogene, Lesart des Traumas suggerieren. Trauma, so denken wir, kann kaum losgelöst weder von den gesellschaftlichen, materiellen Bedingungen, noch von den sozial-symbolischen – den Bedingungen der Subjektivierung, den Subjektivierungsformen – sinnhaft sein. Während ein hegemoniales Traumaverständnis implizit einer eriksonschen, entfremdungstheoretischen Kanonisierung folgt, d.h. als Beschädigung einer teleologischen und normativen Identität gelesen wird, soll der Begriff *traumatische Dimension* darauf verweisen, dass bereits der gesellschaftliche Zwang, der sich in Fremd- und Selbstzuschreibungen (Positionierungen) entlädt, eine Form der Gewalt darstellt; eben eine *traumatische Dimension*. Die Körpersoziologie und der feministische Materialismus gehen davon aus, dass gesellschaftlich gemachte Differenzkategorien wie *sex*, *race*, *class*, *(dis)ability*, *age* dem Menschen nicht äußerlich bleiben, sondern sich dem Leib aufprägen, sich einverleiben (vgl. Villa 2000; Fausto-Sterling 2000; Abraham 2006). Diese Theorie der Inkorporation von sozialen Ordnungen aufgreifend, gehen die *Soma Studies*, auf die wir uns hier u.a. beziehen, davon aus, dass Einverleibungen von sozialer und symbolischer Ungleichheit (Materialisierung) potentiell leidvoll sind, weil sie Seinsweisen entlang einer Ausschließungsmatrix verunmöglichen. Kurz: Der ontologische Möglichkeitsraum wird durch die Zuschreibung von gesellschaftlichen Differenzkategorien eingeengt. Diese Form der Einengung hat wiederum eine materielle Dimension, eine gedächtnistechnologische, eine traumatische.⁴ Wenn sich ein Trauma scheinbar jenseits des gesellschaftlichen Kontextes ereignet, bedeutet, in einem Fall des weniger-offensichtlich-Seins des sozialen Zusammenhangs, dann ist es hier immer noch die Frage, *wessen Leid* entlang hegemonialer Diskurse, die die Wertigkeit von Leben wahrnehmungspraktisch organisieren, wir betauern und welches Leid wir etwas selbstverständlicher hinnehmen (vgl. Butler 2009). Ein Trauma und wie diesem begegnet wird, ist *ipso strukturalis* nicht ohne die Bedingungen und Hintergründe, die Identitätszumutungen, die das „Hintergrundrauschen“ (Cvetkovich 2003) zum Vordergrundereignis ‚Trauma‘ bilden, deutbar. *Traumatische Dimension* bildet daher eine Chiffre für die Juxtapositionierung von traumatischen Erfahrungen mit Subjektivationsprozessen.

Die Figur der traumatischen Dimension soll die *sozialpolitische Dimension des Traumas als (Diskurs-)Phänomen* sichtbar machen: Ein Verfolgungs- und Schock-

4 So zum Beispiel kann sich eine ‚Identität‘ sich dem Individuum ähnlich schmerzhaft – *uno actu* – eines immerwährenden Schockerlebnisses aufprägen.

trauma, ein Internierungstrauma lässt sich nicht von Marginalisierungsprozessen trennen, die in einer Gesellschaft präreflexive hegemoniale Praxis sind. Trauma ist immer auch eine Frage der Sozialität und der hierin erzeugten Bedingungen: den geopolitischen *Gouvernementalitäten*, den global erzeugten Armutsverhältnissen, den sexistischen und rassialisierenden Anrufungen, der Ökonomisierung, Neoliberalisierung, Standardisierung und Managerialisierung des Sozialen samt der Effekte, die diese haben – Verschleierung von menschengemachter Gewalt, Entnennungen, Biologisierung und Individualisierung von Leid, Scham, Ohnmacht und die stille Akzeptanz einer Allianz aus hegemonialem Traumadiskurs und Kriegsgeschehen. Anders als der klinische Terminus „Posttraumatische Belastungsstörung“, kennzeichnet *Traumatische Dimension* eine Verletzung, die in Subjektivierungen und Anrufungen als Andere im Rahmen einer normierenden und diskriminierenden Matrix selbst eingelassen ist.

Dies kann auch dispositivperspektivisch, als eine „macht/herrschaftsanalytisch sensibilisierte Perspektive“ (Bühmann/Schneider 2013: 31) gelesen werden: Trauma ist nicht ohne Macht zu denken, denn es sind die Machtverhältnisse des ‚doing traumadiscourse‘, die dieses Phänomen als gesellschaftliche *Wahrheit* konstituieren. Diese *Politik des Traumas* verschleiert über Strategien der Biologisierung und Essentialisierung die diskursive Konstruktion des Phänomens. Denn alles, was über Trauma gesagt und getan wird, ist von Machtbeziehungen bewohnt und vor allem nimmt die „Macht eine psychische Form an, die die Selbstidentität des Subjekts ausmacht“ (Butler 2001: 9).

Das Konglomerat von materialen, diskursiven und symbolischen Wissenformationen, Normierungen und Subjektivierungen figurieren das Trauma als Dispositiv, dessen hegemoniale diskursive Ordnung durch das ‚medizinische Wissens- bzw. Wahrheitsregime‘ angeleitet wird. In performative Praktiken werden die Grenzen des Sagbaren und Machbaren immer wieder neu abgesteckt, der Anerkennungsradius von Verletzung und Leid ausgelotet, worin sich letztlich die normative Vulnerabilitätsmatrix (in der herrschenden Figur der PTBS-Diagnostik) normalisierend entfaltet.

Das Nachdenken über Trauma bringt Ambivalenzen mit sich: Der Gewinn eines klar umrissenen, eng umgrenzten Traumabegriffs und damit einer Eingrenzung scheint darin zu bestehen, eine selbstberuhigende Handhabbarkeit des allerschrecklichsten Leids gewährleisten zu können. Ähnlich eines *technological fix*, der verspricht, für die Folgen von Umweltzerstörungen eine Lösung zu haben, ohne den Kapitalismus als Verursacher von Rohstoffausbeutungen zu nennen, handelt es sich mitunter um ein Trugbild: Traumapädagogik und all die medizinisch-psychologischen Verfahren können bestenfalls Pflaster sein, welche die direkten Effekte

von Gewalt etwas mindern, die Gewalt selbst – als politischen Willen – beseitigen sie nicht. Die Pflaster werden gebraucht.

Verführerisch ist es dennoch immer wieder, sich einseitig auf die ‚Behandlungsposition‘ von Trauma zu schwingen, sich auf pädagogisch-therapeutische Methoden zu kaprizieren, mithin um selbst ‚gut‘ zu sein. So sinnvoll dies auch ist, im Hinblick auf eine Sensibilisierung für das Leid und die möglicherweise damit einhergehende Anerkennung von bildungsbiografischen Krisen, so problematisch, weil gewalt-reifikatorisch, ist eine Ausklammerung der politischen Verhältnisse, der willentlichen Entscheidungen, die, wie Buse Bahcelibas in diesem Band deutlich macht, Traumatisierungen erst ermöglichen. Ein Trauma-Handbuch darf daher nicht dabei stehen bleiben, sich mit den ‚Symptomen‘ der Menschen zu beschäftigen, sondern muss Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Ausgangspunkt eines Fachdiskurses nehmen.

Bildende Einbrüche

Trauma kann aus bildungsphilosophischen Zusammenhängen gedacht werden und thematisiert dabei die Erfahrung als transitorische Grenzerfahrung. So wie Bildung in Erfahrungsprozessen zu verorten ist, ereignet sich die Kollision von Subjekt und Welt auch in der Erfahrung. Damit wird Trauma als existenzielle Leiderfahrung in ihrer Kontingenz diskursiv verfügbar gemacht.

Bildung im Modus des Brüchigen, Krisenhaften, Differenten, Anderen wendet den Blick auf die Grenzen der Erfahrungen (Thompson 2009), die den Menschen in gewaltsamer Weise öffnet. In Momenten bildender Einbrüche scheint die eigene Verfügbarkeit entzogen: So verdeutlicht der Begriff der Einbrüche die Gewaltsamkeit und Plötzlichkeit der Verhältnisse, die die Stetigkeit des Lebens unterbrechen und die das Subjekt in seinen kryptischen Formen der Selbstentzogenheit offenbaren. Einbrüche in das Selbstverhältnis und in die Stetigkeit des Lebens markieren die Grenzen unserer Zugriffs- und Souveränitätsweisen und lassen uns dennoch das ‚Entleerte‘ erfahren. So geht das Subjekt in seinen Fixierungen und Zugriffsweisen nicht auf – der ‚überschüssige Rest‘ bleibt undurchsichtig, un verfügbar, so dass die Erfahrungen bildender Einbrüche „das Ich über seine Perspektive hinaus verweisen“ (Thompson/Weiß 2008: 10). Dieses Subjektverständnis verweist auf seine strukturell-begriffliche Nähe zum Begriff des Traumas als existenzielle Grenzerfahrung, welcher den Verlust autonomer, zentrierter Handlungsmächtigkeit zum Ausdruck bringt, die Erschütterung scheinbarer identitärer Kohärenz und Kontinuität markiert und eine Entleerung bzw. Verschiebung von Sinn verzeichnet. So geht es ein Stück weit darum, die Erfahrungsfähigkeit in der Kollision des Traumatischen (und die darin bildenden Momente) in die Sprache und Gesellschaft hinein zu ver-

mitteln und transparent zu machen vor allem für eine Weitung der Grenzen der Sichtbarkeit und Hörbarkeit in schulischen Erziehungs- und Bildungsverhältnissen.

Doch welche Rolle spielt Bildung in diesem Zusammenhang? Im Horizont aktueller bildungsphilosophischer Auseinandersetzungen (vgl. Ricken 2006; Thompson/Weiss 2008) sind Brüche, (Un-)möglichkeiten, Überschüssigkeiten und Widerspenstigkeiten der Schauplatz, an dem in Gestalt von Fremdheitserfahrungen, die Selbst- und Fremdverhältnisse sich neu figurieren können. Bildung als transformierender Prozess überschreitet sich selbst und ermöglicht ein Anderer zu werden. Dieser hoch beunruhigende und riskante Prozess der De-Zentrierung seiner Selbst ist gleichsam – auf analytischer Ebene – der Einbruch des Traumas. Diese Verhandlung von Bildung weist damit eine strukturelle Ähnlichkeit von ‚existenziellen‘ Grenzerfahrungen als Krisenerfahrungen auf, die nicht in biografisch sinnhafte diskursive Ordnungen eingebaut werden können (Kokemohr 2007: 14). Als solche sind Krisenerfahrungen immer auch in der Lage Sinn zu entziehen, Zusammenhänge zu zerstören und *agency* in Frage zu stellen. Sie können sogar Sinne enteignen, und gerade dennoch: als Erinnerungsspur (Wuttig 2016: 305) in ‚bildenden‘ Subjektivierungen Raum für ‚Eigensinn‘ eröffnen. So geht es genauso darum, das unverfügbar ‚Sperrige‘ sinnhaft überzuführen, wie auch die sprachlich-hegemonialen Raster in ihrer Produktivkraft, Krisenverhältnisse zu erzeugen, bloßzulegen. Die Dimension des Traumatischen und Krisenhaften erweist sich daher nicht zuletzt als unlösbar verknüpft mit diskursiv sich (re-)produzierenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Dies ist insbesondere aus einer praxeologischen Perspektive relevant, da sich die Performativität traumatischer Wiederholung im schulischen Kontext abzeichnet. Hierbei wird Trauma wie auch Bildung als Differenzerfahrung, genauer gesagt als sinnlich-somatischer wie auch sinnhaft-sozialer Einbruch ‚identitärer‘ Kohärenz und Kontinuität konzipiert. Bildende Erfahrungen in der Schule sind in den differenten, relationalen Erfahrungsräumen zu verorten, welche sich positional zwischen ‚Sinn‘ und ‚Soma‘ wenden, worin sich bildende Transformationen theoretisch wie praktisch verbergen. Entlang zentraler pädagogischer Theoriefiguren von ‚Bildsamkeit‘, ‚Verletzbarkeit‘ und ‚Anerkennung‘, werden relationale Erfahrungsräume von Bildung zwischen ‚sinn-gesetzten‘ Sagbarkeiten (Butler 2001, 2006, 2009) und somatischen Widerspenstigkeiten (Wuttig 2016) in einen Prozess des Transponierens von Erfahrung übergeführt,

- indem biografisch belastete Kinder und Jugendliche in eine ‚artikulierbare Spur des Sprechens‘ eintreten können, Orte des Sprechens ‚besetzen‘ können und so in die vorgängige soziale Welt wieder ‚hinein‘finden – durch materiale Bildungsangebote der Schule ebenso wie über pädagogische Praxen dialogische Resonanz und relationalen Lernens (Künkler 2011),

- indem der ‚Widerhall‘ somatischer Erfahrungen biografisch belasteter Kinder und Jugendliche in der Schule Raum für Bildung bekommt und die somatische Dimension gleichsam als emanzipatorisch subversive BildungsPraxis gefasst wird (Wuttig 2016).

Schule M(m)acht v(V)erletzbar(keiten)

Neoliberale Menschenführung zum Zwecke der Erwirtschaftung von ‚Human‘-Renditen hat über Bildungsstandards Eingang in das Schulsystem gefunden und wird über Studien der empirischen (evidenzbasierten) Bildungsforschung genährt. Bildung – als ökonomischer Mehrwertfaktor und weniger als Resonanz Erfahrung mit Bildungsgehalt – steht im Dienste der Produktion von Humankapital und wird über Kompetenzdimensionen, Kompetenzstufen, Kompetenzbereiche, Kompetenzniveaus testfetischistisch zelebriert, während Lehrkräfte zur Rechenschaft gezogen werden. Die dominierende Strategie zur Optimierung von Unterricht bezieht sich weniger darauf, Unterricht als Resonanzraum zu gestalten, – in dem Verantwortlichkeit in den Erfahrungen des sich Anverwandels von Weltausschnitten zum ausschlaggebenden Faktor von Bildung wird (vgl. Rosa/Endres 2016) –, sondern über die technizistischen Planungsschritte von Zielvereinbarung, Handlung und Kontrolle. Der ökonomische Imperialismus im Feld von Erziehung und Bildung betrifft also nicht nur Schüler_innen sondern ebenso auch Lehrer_innen.

Der hier kritisch gewendete Blick auf aktuelle Entwicklungen der Bildungssituation führt zu der These, dass dieser gesellschaftliche und auch alltägliche Lernhintergrund für Kinder und Jugendliche mit vulnerablen Lebensgeschichten zur *Topographie des Traumatischen* wird, indem die Geräuschkulisse des Funktionierens im Bildungsraum Schule nochmals mehr eingefordert wird: nicht nur institutionell, sondern vielmehr über individualisierendes Selbst-Management in inklusiver Resilienzrhetorik. Mit diesem Blick werden die gesellschaftlichen Entwicklungen der Beschleunigung, der Messbarkeit, der Sicherheitspraxeologie, der Verfügbarkeit als Strategien einer Entfremdungsmaschinerie entlarvt, die suggerieren doch ‚Herr im eigenen Haus‘ sein zu können. Schule ist dann eine Entfremdungszone, wenn Verletzbarkeiten keinen Platz haben, wenn die Resonanz stumm bleibt und wenn „repulsive Weltbeziehungen“ (ebd.: 20) dominieren. Dieser diskursive und atmosphärische Raum fungiert als *Topographie des Traumatischen*, als Gefährdung und Risiko. Denn:

„Wenn Regulierungen überborden, erstickt das Recht der Jugend auf eine offene Zukunft, das ein Recht auf Zweifel, wirkliches Verstehen, auf umwegreiche Annäherung, auf Langsamkeit und die Durchdringung individueller Betroffenheiten und Schwierigkeiten ist. Das gilt für alle

Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalte, von der Grundschule bis zur Universität.“ (Gruschka u.a. 2005: 4)

Dies führt uns nun zur Schule in Begriff eines ‚BildungsRaumes‘, in dem über Resonanzachsen Erfahrungen der Weltanverwandlung (vgl. Rosa/Endres 2016) angebahnt werden können, die als Glied fungieren, an der Verstummung und Isolation ‚anzudocken‘ vermögen. Resonanz meint – im bildungstheoretischen Sinne – das, was mit dem Ausdruck der *Selbstbildung-in-und-durch-Welt* deutlich wird, ein Anderer zu werden, und ereignet sich dann, wenn er/sie sich auf Erfahrungen einlässt, die ihn/sie bildend hervorbringen und transformatorisch über sich selbst hinausgehen.

Für traumatisierte Kinder und Jugendliche stellt dieser schulische Hintergrund nicht ‚das Trauma‘ dar, aber die *Topographie des Traumatischen* (in Gestalt der selbstkontrollierenden Optimierungsimperative) mit ihrer räumlichen Kulisse fungiert als Herausforderung, Kontakt mit den offenen Gestalten des Schweigens, der Weltentfremdung, der Sprach- und Verbindungslosigkeit herzustellen. Damit ist *Vulnerabilität* auch Ausdruck für die normativ-strukturelle Dimension der Verletzungs Offenheit des Menschen. Nicht nur die (anthropologisch) leibliche Offenheit durch Angewiesenheit ist hier im Blick, sondern auch die normative Matrix der Verletzbarkeit: Vor dem Hintergrund ihrer Logik bringt sie qua Subjektpositionierungen verletzbar Existenzweisen hervor. Damit ist die menschliche Verletzbarkeit aufs Engste mit den Anerkennungsbedingungen einer sozialen Gesellschaftsordnung verschränkt. Gesellschaftlich bedingte verletzende (Anrufungs-)Akte sind nicht Teil individueller Dispositionen von Vulnerabilität, sondern Effekte von *Otteringprozessen*⁵, die per Ausschluss Vulnerabilität herstellen.

Um ‚gesehen zu werden‘ bedarf es, sich innerhalb der Zonen der Intelligibilität, d.h. innerhalb der Grenzlinien des normativ anerkannten gesellschaftlichen ‚Seins‘ zu bewegen. Dies ist insbesondere in historischer Perspektive am Beispiel der Anrede als ‚Traumatisierter‘ von Bedeutung, da es darum geht, aufzuzeigen „wo das Menschliche auf die Grenzen der Intelligibilität trifft“ (Butler 2012: 98). Einem ‚Kriegszitterer‘ aus dem I. Weltkrieg oder einem Vietnam-Veteranen war es sozial nicht möglich – aufgrund der damalig herrschenden Normen der Anerkennbarkeit – in die Zonen der normativen Sichtbarkeit vorzutreten, da das Erleben einbrechender Widerfahrnisse keine sozial lebbare Möglichkeit im normativen Gefügeraster bereitgestellt hat: Eine Anerkennung als ein Jemand, der Krieg und Entsetzen erlebt hat und daran leidend haftet, wird entzogen, denn dieser Jemand ist höchstens ein ‚Feigling‘, ein ‚Weichei‘, ein ‚Schwächling‘ und damit außerhalb des Anerken-

5 Vgl. Wuttig; Bergold-Caldwell/Wuttig/Scholle i.d.B.

nungsradius. Mit anderen Worten: Durch die Anrede als ein „Niemand“ (ein nicht sozial benennbarer spezifischer Jemand mit individueller Leidenserfahrung) findet keine Anerkennung der sozialen Existenz statt. Anders heute, denn der herrschende Traumadiskurs setzt die Grenzl意思ien der Intelligibilität und damit der Anerkennbarkeit. Während die heute im foucaultschen Sinne ‚wahren‘ traumatisierten Menschen, also diejenigen mit anerkennbarem normierten Subjektstatus eines an PTBS Symptomen erkrankten Menschen, gleichsam in den sozialen Kreislauf einer identitären Anrufungskette eingespeist werden und dadurch in eine soziale Existenz gelangen, bewegten sich Menschen vor noch drei Jahrzehnten im Niemandsland der Anerkennbarkeit und im Nebel der sozialen Nicht-Existenz.

Wie aus Individuen heute traumatisierte Subjekte werden, zeigt sich in den hegemonialen dispositiven Normalisierungspraktiken einer herrschenden medikalierten Diskurslogik. Aus einem Niemand werden heute entlang von subjektivierenden Zuschreibungspraktiken, materialen Einbindungen und diskursiven Wahrheitseffekten spezifisch Kranke, die also durch Stressüberforderung und einen gleichzeitig geringen Resilienzrahmen zu einem neurobiologisch hochaktivierten Nervensystem werden. Die Notwendigkeit eines Subjektstatus und gleichsam seiner identitären Festschreibung (subjektivierende Zuschreibung durch die Diagnose PTBS) und normativer Engführung heute (die Grenzen des Menschlichen) markiert die Ambivalenz der Anerkennung von Menschen mit leidvollen Erfahrungen. Oder: Die Anerkennung von Leid und ihr hoher Preis pathogener biologistischer Subjektivierung in der Moderne.

Schule ist Schauplatz, an dem disparate, ambivalente und brüchige Lebensbiografien aufeinandertreffen und an dem verletzende Erfahrungen auch entstehen. Traumatische Ereignisse vor dem Hintergrund einer normativ-traumatischen Topographie stellen die diskursive Ordnungslogik dar, in der Schüler_innen eingebunden sind und hervorgehen, in der sie die gelebte Erfahrung eines Innerhalb oder Außerhalb von Normen machen, welche imstande sind, Leid sichtbar oder unsichtbar machen zu können.

So ist nicht eine pädagogisch-diagnostische Normierung Aufgabe von Schule, sondern das Anerkennen von Verletzbarkeit, das Aushalten von Angewiesenheit und das sich Ereignen von noch nicht gelebten jeweils individuellen Möglichkeiten. Dabei betrachten wir Kinder und Jugendliche als eigensinnige, bedingt autonome Subjekte ihrer Lebenspraxis, die sich vor der je eigenen individuellen Lebensgeschichte in einem diskursiv-kulturellen Lebenskontext bewegen und sich immer wieder neu in ihren aktuellen Lebenssituationen positionieren und ihre zukünftigen Lebensentwürfe figurieren. Pädagogisches Handeln, Verstehen und Sehen orientiert sich einerseits an eine Pädagogik als Lehre praktischen Handelns. Andererseits bezieht es sich auf einen erziehungswissenschaftlichen Reflexionshintergrund, der im-

stande ist systematisch wie auch historisch Erziehungs- und Bildungsprozesse zu problematisieren, Konzepte zu entwickeln und reflexiv über die Praxis nachzudenken.

Vorblick

Unser Anliegen ist es, das Phänomen des Traumas zu und von den Grenzen her zu denken. Dabei betonen wir das Vermittlungsverhältnis von Individuum und Umwelt, Subjektivierung und Diskursivierung und kommen diesem Traumaverständnis durch eine reflexiv angelegte Auseinandersetzung pädagogischer, kulturwissenschaftlicher, psychologischer, macht- und gesellschaftskritischer wie auch philosophisch-dekonstruktiver Perspektiven nach. Entgegen der Tendenz der Individualisierung prekärer Verhältnisse und Pathologisierungen von Traumata gilt das Handbuch als heterogene Plattform unterschiedlich diskursiver Lesarten von Traumata, um auf das vielschichtige Entstehen, Wirken und Fortschreiben von Traumata in leiblichen, biologischen, kognitiven, sozialen, gesellschaftlichen und politischen Ebenen hinzuweisen und damit gleichsam das Feld des Sagbaren und Nicht-Sagbaren zur Sprache zu bringen. So werden gesellschaftlichen Normalisierungs- und Individualisierungssprozessen und -strategien mehr Aufmerksamkeit geschenkt in ihren machtvollen subjektivierenden wie auch bildenden Effekten auf Schüler_innen. Dabei soll der Blick auf individuelles Leid und auf das Phänomen des Traumas als sinnlich-körperlicher Einbruch zugunsten eines Verständnisses von Trauma als diskursive-kulturelle Konstruktion nicht aufgegeben werden, sondern in einer Hin- und Herbewegung zusammen gedacht werden. Dies spiegelt sich auch in der Gliederung wider: Sich zu und von den Grenzen zu bewegen ist die Hintergrundfolie des ersten Kapitels I, *Topographie des Traumatischen*, die das ‚erziehungswissenschaftliche Kaleidoskop‘ betont.

Heinrich Dauber nähert sich dem Thema Trauma Pädagogik und Schule aus einer pädagogisch-humanistischen Perspektive. In seinem Text „Die Perspektive der Humanistischen Pädagogik. Zum Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen in der Schule“ arbeitet er die einschlägigen Denkfiguren und Grundpositionen dieser pädagogisch-theoretischen Perspektive heraus und zeigt sowohl Konsequenzen für die Lehrerbildung als auch praktische pädagogische Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule.

Im Beitrag „Relationale Grenzgänge des Traumatischen. Pädagogische Reflexionen entlang von Existenz, Resonanz und Differenz“ schärft *Monika Jäckle* den erziehungswissenschaftlichen Blick auf das Phänomen des Traumas, indem – ausgehend von der Lehre ‚Oikeiosis‘ als Theorie kindlicher Entwicklung – das Moment der Relationalität im Traumatischen herausgearbeitet wird. Trauma wird hierbei to-

pographisch im Hinblick auf ein Traumaverständnis als existenzielles Widerfahrnis, als Resonanzflut und als dispositive Vulnerabilitätsmatrix ausbuchstabiert und im Rahmen von Bildungsprozessen, die mit Vulnerabilität eng verwoben sind, verortet.

Ausgangspunkt von *David Zimmermanns* Beitrag „Die innere und äußere Beziehungsstörung – eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma“ ist eine Kritik an der mangelnden Eigenständigkeit *pädagogischer* Konzepte zu Trauma. Zimmermanns psychoanalytische Pädagogik versteht sich daher als Gegenentwurf zu einer weitgehend anti-pädagogischen Handlungslogik. In der innerpsychischen Störung zu sich selbst und zu anderen sieht Zimmermann ein Kernmerkmal des pädagogischen Traumaverständnisses und verdeutlicht an Beispielen szenisch-biografischen Fallverstehens, inwieweit gelingende Beziehungserfahrungen in der Schule, und eine Reflexion der Emotionen, von Seiten der Professionellen zu einer haltgebenden und inklusiven (schul-)pädagogischen Beziehung beitragen können.

Lena Hartmannsberger legt in ihrem Beitrag „Trauma zwischen Diagnostik und Verstehen: ein Plädoyer für eine kritisch-reflexive Haltung im pädagogischen Umgang mit vulnerablen Kindern“ vor dem Hintergrund foucaultscher Machtkritik sowie Karl Jaspers' Philosophie einer Praxis des Erkennens, eine Trauma-Diagnosekritik vor, die einen pädagogisch-reflexiven, verstehenden und anerkennenden Zugang zu Erfahrungen der Verletzbarkeit postuliert. Eine Schulpädagogik des Erkennens, so Hartmannsberger, muss über den kategorialen, parzellierenden Blick hinausgehen und Kinder in ihren Vulnerabilitätserfahrungen machtreflexiv, subjektivationskritisch als Autor_innen ihrer ‚eigenen‘ Erfahrung adressieren.

Ariane Brensell analysiert in ihrem kritisch-psychologischen Beitrag „Politische Dimensionen von Trauma: Zur gesellschaftlichen Vermitteltheit von Gewaltfolgen“ Entpolitisierungstendenzen von – auf Macht- und Herrschaftsverhältnissen beruhenden – Gewalterfahrungen durch einen klinisch-reduktionistischen Traumadiskurs. Die Naturalisierung von *man made disasters* über eine semantische Gleichsetzung mit ‚schicksalhaften‘ Naturkatastrophen in den gängigen Diagnosemanualen führt zu einer „Entnennung“ – einer systematischen Verschleierung – der politischen Zusammenhänge von Gewaltfolgen. Brensell reklamiert mit Bezug auf Hans Keilsons (1979) Konzept der *sequentiellen Traumatisierung* Trauma als sozialen Prozess und nimmt – dieser Lesart folgend – das Bildungssystem kritisch unter die Lupe.

In *David Beckers* Beitrag „Trauma und Traumadiskurse im sozialen Prozess“ steht die soziale und politische Verortung des Traumas im Zentrum. Der Traumabegriff in seiner doppelten Identität verweist dabei auf den wissenschaftlichen Begriff samt diagnostischen Implikationen wie auf den sozialen Diskurs, in dem Trauma als sozialer Erfahrungsraum verhandelt wird. Becker skizziert am Beispiel

der Entwicklungszusammenarbeit im Nahen Osten (Gaza) und der Empowerment-Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Kriegserfahrungen, die Ambivalenz des Traumbegriffs. Becker geht begründet auf Distanz zu den im westlichen Fachdiskursen verbreiteten *buzzwords*, wie „Traumapädagogik, Traumaprävention“ usw. Viel zu groß und illusorisch, verheißungsvoll, kolonialistisch und präventiv scheinen sie ihm vorzukommen: geht es doch meist darum, einen „kleinen Raum des Gesprächs“ zu eröffnen.

In ihrem Beitrag „Traumata und Traumatisierung im Entwicklungsverlauf“ widmet sich *Christine Köckeritz* der Bedeutung des Entwicklungsstandes eines Kindes und wie dieser auf die Traumaexpositionen und Traumareaktionen Einfluss nimmt. Aus dieser entwicklungspsychologischen Perspektive verdeutlicht Köckeritz anschaulich, welche Rolle und Herausforderungen sowohl Eltern wie auch Lehrkräften im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendliche zukommen.

Susan Hart lotet in ihrem Beitrag „Trauma, Attachment and Neuroaffective Developmental Psychology“ die perspektivische Dynamik zwischen Entwicklungspsychologie und Neurowissenschaften aus. Ausgehend von bindungstheoretischen Grundannahmen zeigt Hart auf, welche Bedeutung frühe traumatisierende Beziehungserfahrungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit, des Sozialverhaltens und des menschlichen Gehirns haben. Daran anknüpfend formuliert sie zentrale Zusammenhänge für ein Verständnis von Entwicklungstraumatisierungen und ihren Implikationen für pädagogische Beziehungen und für Lernprozesse.

Sandra Eck beleuchtet in ihrem Beitrag „Leidvolle Geschichte(n). Ein soziohistorischer Blick auf transgenerationale Traumatisierung am Beispiel von Flucht und Vertreibung“ transgenerationale Traumatisierung aus kollektivbiographischer und dispositivanalytischer Perspektive, die eine Kritik an den ahistorischen und individualisierenden Prämissen der Psychotraumatologie ebenso einschließt, wie eine Hinwendung zu den aus dem gängigen Diskurs ausgeschlossenen Aspekten einer hegemonialen Erinnerungskultur.

In ihrem Beitrag „Trauma-Ozean – Sozialphilosophische Reflexionen“ fasst *Buse Bahcelibas* eine an Emanuel Lévinas anschließende Kritik einer Ontologie des Krieges, aber auch eine damit verbundene kritische Ontologie des hegemonialen Traumadiskurses. Traumadiskurs und Krieg befinden sich, so Bahcelibas luzide Analysen, in einer unheilvollen Allianz, einem „Trauma-Ozean“, bestehend aus Kriegspraxis und (Trauma-)Diskurslogik. Bahcelibas zeigt auf, wie sich Kriegspraxis und Traumadiskurs wechselseitig faktizieren und reifizieren und lädt zur sozialphilosophischen Reflexion ein.

Die diskursiven Grenzen zu überschreiten und über die Grenzen des hegemonialen Traumadiskurses hinweg zu denken ist das Anliegen des Kapitels II, die *Diskursiven Grenzen des Sagbaren*. So werden normative Regeln überschritten, indem

Trauma nicht nur an den physischen Tod gebunden wird, sondern auch der ‚soziale Tod‘ in den Blick kommt und noch weiter der ‚strukturelle Verlust‘ in die Sprache kommt. So ist nicht nur das ‚Innere‘ des Erlebens, sondern die uneingeschränkte Verweisspur zu Machtverhältnissen bedeutsam, in dem also nicht nur exakt objektivierbare Ereignisse, sondern auch das machtvolle „Hintergrundrauschen“ (Cvetkovich 2003), eine „traumatische Dimension“ (Wuttig 2016), eine Topographie des Traumatischen, ein „Wissen“ zum Traumatischen – außerhalb des herrschenden medizinischen Traumadiskurses – sagbar wird. Hier zeigen sich diskursive Auseinandersetzungen, die die regelstrukturierte Engführungen einer medizinisch dominierenden Besetzung des Begriffs selbst zum Gegenstand machen, indem die Grenzen dessen, was die ‚Wahrheit‘ des Traumas ist, überschritten wird.

Hier möchten wir betonen, dass die Differenz zwischen struktureller Analyse der Subjektivierung und der erfahrenen Unmittelbarkeit von erlebtem Leid nicht ineinander aufgeht. Hierauf aufmerksam zu machen, ist sehr bedeutsam, um hinzuweisen, dass Trauma als strukturelle Verletzung im Prozess der Subjektivierung den Blick auf individuell erlittenes Leid nicht verstellen soll – zugunsten eines Verständnisses von Trauma als strukturelle Spur diskursiv-kultureller Subjektkonstitution. Konkret gesprochen: Leiblich-soziale Todeserfahrungen übersteigen nicht nur das *Ich*, sondern auch die strukturelle Seite der Ich-Werdung durch Unterwerfung und damit die Grenzen der Analytik.

Kerstin Jergus nähert sich Trauma aus bildungstheoretischer Sicht. In ihrem Beitrag „Alterität. Die Erfahrung der Verletzbarkeit und der ‚Rat‘ der Dekonstruktion“ wird Trauma als normativ verengte und verengende Chiffre für Leiden an der Erfahrung der Andersheit gelesen. Das Andere/Fremde ist dasjenige, was sich den Rastern der Normativität entzieht, das Verdrängte, das Unheimliche, das uns gerade deswegen so unheimlich ist, weil es allzu vertraut ist. Die Sprache des Traumas bürdet den Menschen die Last auf, ein kohärentes Subjekt sein zu müssen. Erfahrungen der Brüchigkeit, der Verletzbarkeit, der Inkohärenz werden regelrecht verunmöglicht. Daran setzt Jergus ihre Argumentation mit dem ‚Rat der Dekonstruktion‘ an und wendet sie hin zu einem intelligiblen Raum des Sprechens – der Anerkennung.

Denise Bergold-Caldwell, Bettina Wuttig und Jasmin Scholle gehen in ihrem Beitrag „Always placed as the Other – rassialisierende Anrufungen als traumatische Dimension im Kontext Schule“ vor dem Hintergrund eines postkolonialen und poststrukturalistischen Traumaverständnisses davon aus, dass Erfahrungen von Rassialisierungen im Kontext Schule eine *traumatische Dimension* annehmen können. Schwarze Kinder und Jugendliche, so zeigen die Autor_innen, werden im bundesdeutschen Schulalltag nach wie vor diskriminiert. Die Autorinnen machen deut-

lich, wie Rassismus als traumatische Dimension, die in der Anrufung besteht (s)eine somatische Schlag- und Verletzungskraft entfaltet.

Die Wechselwirkungen zwischen neoliberaler Gesellschaftsordnung und dem neurowissenschaftlichen Denkimperium auch innerhalb des herrschenden Traumadiskurses untersucht *Christian Fuchs* in seinem Artikel „Trauma und Neoliberalismus“. Zum einen wird Leid aus diesen Diskursverschränkungen systematisch verdrängt, so die zentrale These von Fuchs und zum anderen ist es gerade die Beschäftigung mit traumatischem Leid, welche imstande ist, machtvolle diskursive (Trauma)Strukturen aufzubrechen und eine Öffnung für einen pädagogischen Umgang mit Trauma und Lernen zu ermöglichen.

Anja Gregor weist in ihrem Beitrag „Traumatisierung und Intergeschlechtlichkeit“ Intersexualität als eine soziale Kategorie aus, die durch operative Eingriffe von Kindern, die mit sogenannten ‚uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen‘ zur Welt kommen, hervorgebracht wird. „Zweikörpergeschlechtlichkeit“ wird in der Praxis des Operierens daher immer wieder aufs Neue in seiner sozial-symbolischen, somatisch-materiellen Wirkung, nicht nur an Körpern erzeugt, die qua „sex“ (biologischem Geschlecht) nicht eindeutig lesbar sind, sondern an allen Gesellschaftskörpern. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit wird den Körpern buchstäblich eingeschrieben, so dass die Geschlechterordnung selbst zu einer *traumatischen Dimension* (Wuttig 2016) gerinnt. Gregor thematisiert, wie Schule als Regulationsprinzip dabei wie ein Brennglas der Normalisierung wirkt.

Bettina Wuttig liest in ihrem Beitrag „Über Schule als traumatischen Ort der Individualisierung. Heteronormative und anti-muslimisch-rassistische Verkennungen und ihre Materialität“ Schule mit Michel Foucault, Maurice Blanchot sowie der Geografin Sibylle Bauriedl als Oszillations-Raum zwischen traumatischer Individualisierung und heterotopischen Befreiungsmöglichkeiten. Referenzpunkt für den Beitrag bildet im Weiteren Mike Kelleys Kunstwerk *Educational Complex*: Trauma wird bei Kelley einerseits auf seine hegemoniale diskursive Präsenz geprüft, andererseits als Phänomen extrapoliert, welches erst im Spiegel von Marginalisierungen und gesellschaftlich gewaltvollen Normen sinnhaft lesbar ist. Indem die Konstruktion von ‚Identitäten‘ im Schul-Raum in ihrer Gewaltbarkeit und damit in ihrem traumatischen Potential sichtbar wird, kann Schule, so Wuttig, zum heterotopischen Raum werden.

In ihrem Beitrag „Trauma trifft nicht Einzelne. Eine machtkritische Perspektive auf Trauma – vom Körper hergedacht, gegen einen individualisierenden Machbarkeitsgeist“ setzt sich *Corinna Pusch* nicht nur mit den individualisierenden Effekten traumapädagogischer Diskurse auseinander, sondern führt diese mit einer erziehungswissenschaftlichen Kritik an der gängigen ‚Kompetenzdidaktik‘ zusammen. Unter Rekurs auf die Soma Studies und autoethnografischer Schilderungen zeigt sie

auf, wie ein gelingendes pädagogisches Handeln in eine Praxis reflexiver somatischer Materialität münden kann.

In *Martin Urmanns* ästhetisch-philosophischem Beitrag „Traumatische Visionen. Das Neurosen-Paradigma und der Traum von einem anderen Sehen in der Kunst um 1900“ steht die traumatische Neurose als Auftakt- und Knotenpunkt eines positivistisch-biologistischen Menschenbildes im Mittelpunkt. In einer Rekonstruktion des Degeneresenzdiskurses des *Fin de Siècle* zeigt Urmann, dass, anders als im naturwissenschaftlich-psychologischen Diskurs der Zeit, in philosophisch-literarischen Narrativen die Neurose nicht als Krankheitserscheinung verhandelt wurde, sondern als soziale Pathologie, als durch die Moderne selbst inauguriertes Zwang der Identität des Subjekts. Trauma als überflutendes Entfremdungsereignis der Internalisierung eines Fremdkörpers, wie es die klassische Psychoanalyse beziffert, korrespondiert durchaus mit dem in von Hofmannsthals Tragödie *Elektra* verhandeltem supraindividuellem Identitätsparadoxon. Urmann öffnet aus ästhetischer Perspektive die für die Pädagogik so zentrale Dimension des anderen Denkens von Trauma.

In ihrem Beitrag „Vergangenes Hören wider einer gegenwärtigen Lärmerei“ lässt *Monika Jäckle* überlebende Kinder zu Wort kommen, die das Unaussprechliche in und durch die Weltkriege erlitten haben und die Leser_innen herausfordern, sich reflexiv-sinnlich-erinnernd auf sie und sich selbst zurückzuwerfen. Dabei steht im Zentrum, wie die normative Ordnung der Sichtbarkeit historische Vorlagen zitiert und dadurch die Bedingungen der Gefährdung in der Gegenwart hervorbringt.

Das Kapitel III, *Handlungsdimensionen in der Schule*, thematisiert pädagogisches Handeln in den unterschiedlichen, ausgewählten schulpädagogischen Feldern. Pädagogisches Handeln als theoriegeleitetes Handeln kann weder auf Reflexivität verzichten noch ist es in Rezeptologien übersetzbar. Und gleichsam stößt das pädagogisch-praxeologische Erfahrungswissen, wie es in den nun folgenden Beiträgen deutlich wird, Fragen an, die einer reflexiv-theoretischen Auseinandersetzung bedürfen. Die Komplexität der jeweiligen pädagogischen Situation verlangt demnach nach einem fallbezogenen, praktischen Sehen, Denken und Handeln, welches theoretisch fundiert ist und sich auch den „unsteten Formen“ (Bollnow 1959) der Erziehung widmet.

Maria Johanna Fath öffnet mit ihrem Beitrag in Interviewform „Vom Überleben zur Lebensgestaltung“ das Feld der Handlungsdimensionen, indem sie schulalltagsnah in die Dynamiken, Herausforderungen und Erscheinungsweisen verletzter junger Menschen in der Schule einführt. Im Vordergrund steht, wie Traumatisierungen entstehen und aufrechterhalten werden, wie auffälliges Verhalten unzureichend klassifiziert wird und welche Handlungsoptionen Lehrkräften zur Verfü-

gung stehen, wenn ein traumaspezifisches Wissen in das eigne pädagogische Handeln mit einbezogen wird.

Unter einer schultheoretisch-systematischen Perspektive durchleuchtet *Monika Jäckle* in ihrem Text „Zur Topographie der Vulnerabilität. Eine schultheoretische Betrachtung“ die Schulwirklichkeit unter dem Gesichtspunkt der Vulnerabilität. Sie zeigt auf, dass Schule als gesellschaftliche Institution, als Einzelschule wie auch als konkreter Lern- und Lebensort Vulnerabilität erzeugen und gleichsam stärkende Bildungsanlässe für vulnerable Kinder und Jugendliche schaffen kann.

In ihrem Beitrag „Psychosoziale Diagnostik in der TraumaPädagogik. Plädoyer für ein qualifiziertes ‚Diagnostisches Fallverstehen‘“ vollzieht *Silke Birgitta Gahleitner* entgegen den Polarisierungstendenzen in Diskursen der sozialen Diagnostik, die zwischen rekonstruktiven und klassifikatorischen Ansätzen verlaufen, vor dem Hintergrund des von Maya Heiner entworfenen „diagnostischen Fallverstehens“ der Klinischen Sozialen Arbeit, eine traumapädagogische Integrationsbewegung, die auf ein mehrdimensionales interdisziplinäres Vorgehen abzielt. Zudem plädiert Gahleitner vor dem Hintergrund normativer Gefährdungslagen (Kinderschutzfälle) für eine systematische traumapädagogische Gestaltungsdiagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe.

Frederic Vobbe nimmt in seinem Beitrag „Die Sprachlosigkeit der Gruppe. Belastungen von Zeug_innen massiven Bulliyings und sexualisierter Peergewalt“ die traumatisierenden Folgen von (sexualisierter) Peergewalt in der Schule in den Blick. Darin interessiert Vobbe besonders die Rolle der Zeugenschaft. So zeigt Vobbe auf, wie sich die Aufdeckung von Peergewalt vor dem Hintergrund von Traumatisierungsdynamiken gestaltet. Pädagogische Implikationen lassen sich, so Vobbe, vor allem in dem Eröffnen von Sprach- und Handlungsräumen in der Schule und dem Sensibilisieren für Gewaltdynamiken und sich anbahnenden Übergriffen ausmachen.

In ihrem Beitrag „Trauma und Behinderung. Herausforderung für kindliche Lernräume“ plädieren *Martin Kühn* und *Julia Bialek* für eine subjektorientierte Perspektive von Behinderung als soziale Kategorie vor dem Hintergrund der materialistischen Behindertenpädagogik und den Disability Studies. Entlang des Konzeptes einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ (Kühn 2006) arbeiten die Autoren die praxeologisch relevanten und spezifischen Bedingungen von Lernen im schulischen Alltag unter einer traumapädagogischen Spezifik heraus.

Birgit Eißner führt in ihrem Beitrag „Postkoloniale Ambivalenzen. Trauma und Schule in Entwicklungs- und Schwellenländern“ eine transnational-kritische Auseinandersetzung mit gängigen Traumabehandlungsmethoden sowie dem Umgang mit Trauma in der (schulbezogenen) Entwicklungszusammenarbeit. Sie zeigt auf: Die ‚Nosologie des Traumas‘ ist stets im Spannungsfeld vom Wissen um die Kolonial-

geschichte, die sich als Neo-Kolonialisierung im einseitigen Export von Wissen, Methoden, politischer und militärischer Kontrolle „From the West to the Rest“ zeigt, und der Anerkennung des eigenen, historisch immer dagewesenen, aber verkannten Potentials des Südens, sowie der sich aktuell bereits verschiebenden, globalen Machtverhältnisse zu betrachten.

Barbara Wolf begreift in ihrem Beitrag „Leiblichkeit, Kindheit, Trauma“ Schule als *atmosphärische* Leibsozialisationsinstanz. Sie fragt danach, wie sich die räumlich-atmosphärischen Bedingungen („Atmosphären des Aufwachsens“, Wolf 2015) in der Schule, die sie als Fortsetzung derjenigen in Elternhaus und Kindergarten sieht, mehr oder weniger geeignet sind, Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen zu unterstützen. Traumatische Erfahrungen sind Erfahrungen der leiblichen Enge eines subjektiv erfahrenen Raum- und Atmosphärenerlebens, deren Umgang, so Wolf, eine zentrale Bedeutung für pädagogisches Handeln in Schule und Unterricht hat.

Die pädagogisch anspruchsvolle Arbeit mit einem dissoziativen Kind im pädagogischen Alltag beschreibt *Na'ama Yehuda* in ihrem Artikel „Leroy (7 Years Old) – “It Is Almost Like He Is Two Children”. Working with a Dissociative Child in a School Setting“. In diesem pädagogischen Fallbeispiel zeigt die Autorin auf, wie ein pädagogisches Verstehen zu einem vulnerabilitätssensiblen erzieherischen Denken und Handeln führen kann, wenn ein kindlich auffälliges Verhalten in den Kontext eines hochbelasteten Umfeldes gestellt wird und vor dem Hintergrund aktueller pädagogisch-psychologischer Traumakennnisse gelesen wird. Über exemplarische Szenen pädagogisch einschlägiger Situationen legt Yehuda theoretische Folien an, so dass beispielhaft ein subjektiv sinnhaftes Verhalten generiert wird, woraus sie gleichsam Handlungsoptionen aufzeigt.

David Zimmerman und *Franziska Ullrich* beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Sequentielle Traumatisierung bei (Zwangs-)Migration. Belastungen und die bewältigende Kraft pädagogischer Interaktionen“ mit den Folgen einer sequentiellen Traumatisierung bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Im Fokus ihrer Betrachtung steht die Wahrnehmung von Schüler_innen durch die Lehrkräfte bzw. die Unterstützungsmöglichkeiten der Lehrkräfte bei der Begleitung von geflüchteten Schüler_innen.

Martin Kühn setzt sich in seinem Text „Trauma, Resilienz und Widerstand. ‚Traumatisiert‘ oder ‚resilient‘: die Gefahr des Schubladen-Denkens“ kritisch mit den Themen der Traumabewältigung, der Resilienz, des Posttraumatischem Wachstums, der Autonomie und des Widerstandes auseinander und arbeitet deren Ambivalenzen für die pädagogische Praxis heraus.

In ihrem Beitrag „Sorge. Existenz, Resonanz und Differenz und ihre Implikationen für die Schule“ nimmt *Monika Jückle* die pädagogische Figur der *Sorge* als

verletzungssensibles pädagogisches Sehen, Denken und Handeln in den Blick. Dabei begründet sie Sorge als reflexive Haltung in relationalen Selbst-, Anderen,- und Weltverhältnissen und zeigt auf, in welchen pädagogischen Handlungsdimensionen entlang von Existenz, Resonanz und Differenz sich ein solches Antwortverhalten in der Schule praktisch formieren kann.

Eine fachliche Grundlegung und Verortung traumapädagogischen Denkens und Handelns formuliert *Wilma Weiß* in ihrem Beitrag „Quo Vadis Traumapädagogik? Inspirationen, Konzepte, Fragen“. Darin verdeutlicht sie die historisch-pädagogischen Zusammenhänge, die Fülle traumapädagogischer Konzepte sowie die konkreten handlungspraktischen Operationen in der Schule, wie sie in der „Pädagogik der Selbstbemächtigung“ von Weiß selbst entwickelt wurden. Sie plädiert letztlich für ein pädagogisch-emanzipatorisches Verständnis im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.

Elena Quack und *Marita Fremmer* widmen sich in ihrem Beitrag „Schule als Lern- und Lebensraum für Jugendliche mit biografischen Verletzungen. Über die Aufgaben und Herausforderungen von Lehrkräften“ den spezifisch schulischen Handlungsformen von Lehrkräften. Diese werden vor dem Hintergrund eines pädagogischen Verstehens, einer Würdigung der Überlebensleitung und einer traumasensiblen, pädagogisch-professionellen Haltung praxisnah ausbuchstabiert.

Ulrike Ding gibt in ihrem Beitrag „Was lässt Jonas wieder lernen. Umgang mit störungswertiger Dissoziationsneigung“ Einblicke in das Phänomen der Dissoziation und problematisiert hierbei die Bedingungen schulischen Lernens. Ausgehend von der „Pädagogik der Selbstbemächtigung“ (Weiß 2003) formuliert sie pädagogische Handlungskonsequenzen auf der Ebene der Schule wie auch des Unterrichts mit Blick auf die Unterrichtsfächer.

Peter Levines und *Maggie Klines* Beitrag „Notes on the ‘Body-Brain’. Use of Somatic Experiencing Principles as a PTSD Prevention Tool for Children and Teens during the Acute Stress Phase Following an Overwhelming Event“ will Prinzipien des traumatherapeutischen Ansatzes *Somatic Experiencing*, SE (Levine) für die Traumaprävention im Kontext Schule fruchtbar machen. Dabei geben sie praktische Anregungen zur Trauma-Hilfe und Krisenintervention und stellen physiologische Selbst- und Fremdregulierungsstrategien vor, die auch in der Schule den Kern einer traumasensiblen Präventionsarbeit darstellen.

Dank

Die Autor_innen haben bei der Manuskriptüberarbeitung nicht nur viel Geduld über diese lange Zeitspanne bewiesen, sondern viel Toleranz gegenüber Hinweisen und Überarbeitungswünschen der Herausgeber_innen gezeigt. Dies möchten wir mit großer Anerkennung würdigen.

Besonderen Dank möchten wir Tanja Krafczyk und Lena Hartmannsberger zukommen lassen, die uns mit einer so wertvollen Lektoratsarbeit unterstützt haben.

Literatur

- Abraham, Anke (2006): Der Körper als Speicher von Erfahrung. Anmerkungen zur übersehenen Tiefendimension von Leiblichkeit und Identität. In: Gugutzer, Robert (Hg.): *Body Turn. Perspektiven der Soziologie und des Sports*. Bielefeld: transcript, 119-141.
- Bollnow, Otto Friedrich (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik*. 6. Aufl. (1984). Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Butler, Judith (2009): *Krieg und Affekt*. Berlin: Diaphanes.
- Butler, Judith (2010): *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Butler, Judith (2012): *Die Macht der Geschlechternormen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2013): *Vom ‚discursive turn‘ zum ‚dispositive turn‘? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis*. In: Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Łukasz Kumięga (Hg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Wiesbaden: Springer VS, 21-35.
- Cvetkovich, Ann (2003): *An Archive of Feelings. Trauma, Sexuality and Lesbian Public Cultures*. Durhan: Duke University Press.
- Fausto-Sterling, Anne (2000): *Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik*. In: *Kritik des Regierens. Schriften zur Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Gruschka, Andreas/Herrman, Ulrich/Radtke, Frank-Olaf, Rauin, Udo/Ruhloff, Jörg/Rumpf, Horst/Winkler, Michael (2005): *Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb, Gesell-*

- schaft für Bildung und Wissen e.V. [<http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/bildung-ist-ein-menschenrecht-keine-ware-die-gesellschaft.html>; abgerufen am 13.10.2014].
- ICD10 (2013): ICD10-WHO. Version 2013. [www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2013; abgerufen am 3.5.2014.].
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf in Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 13-68.
- Kühn, Martin (2006): Bausteine einer „Pädagogik des Sicherer Ortes“ – Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Worpsswede. [http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf]; abgerufen am 15.09.2016].
- Künkler, Tobias (2011): *Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Levine, Peter (2014): Trauma – Emotions – Memory. Vortrag anlässlich der Weiterbildung *Trauma – Emotions – Memory* vom 6.-19.6.2014 in Bad Boll. Vortragsmitschrift.
- Petzold, Hilarion G./Wolf, Hans Ulrich/Landgrebe, Birgit/Josic, Zorica (2000): Integrative Traumatherapie – Modelle und Konzepte für die Behandlung von Patienten mit posttraumatischer Belastungsstörung. In: Van der Kolk, Bessel A., u. a. (Hg.): *Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze. Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Stress sowie Traumatherapie*. Paderborn: Junfermann, 445-580.
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ricken, Norbert (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Thompson, Christiane/Weiß, Gabriele (2008) (Hg): *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwinkel zwischen Pädagogik und Philosophie*. Bielefeld: transcript.
- Thompson, Christiane (2009): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Van der Kolk, Bessel A. u.a. (Hg.) (2000): *Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze. Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Stress sowie Traumatherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Villa, Paula-Irene (2000): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Opladen: Leske & Budrich.
- Weiß, Wilma. (2003): *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*. 8. Aufl. (2016) Weinheim: Beltz Juventa.
- Wuttig, Bettina (2016): *Das traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gendertheroretische Begründung der Soma Studies*. Bielefeld: transcript.