

Traumapädagogik in der Schule



Abbildung 1

Vorgelegt von:

**Patrick Ernst
Marc Ottenjann**

Bachelorbetreuer Markus Flachmeyer

Abschlussarbeit SPH/ SP,
Saxion Hogeschool Enschede Academie Mens en Maatschappij /
Fachbereich Sozialwesen

Marc Ottenjann
Patrick Ernst

Studentennummer: 121666
Studentennummer: 120968

Gruppe:

ESP5DDUE

Studiengang:

Sozialpädagogik (Teilzeit)

Bachelorarbeit

Traumapädagogik in der Schule

„Wie bewältigen Lehrer unterschiedlicher Schulformen Konfliktsituationen mit ihren Schülern, welche alternativen Handlungsoptionen wünschen sich die Lehrer und inwieweit könnten diese zur stressfreien Konfliktlösung beitragen?“

Dozent: Ger Reekers
Prüfungscode: T.AMM. 16289
Ort und Datum: Münster, 15.01.2013

Inhalt

1	EINFÜHRUNG	1
1.1	Motivation für die Themenwahl der Bachelorarbeit von	1
	<i>1.1.1 Patrick Ernst</i>	1
	<i>1.1.2 Marc Ottenjann</i>	3
1.2	Aufbau der Bachelorarbeit	4
1.3	Forschungsanlass	5
	<i>1.3.1 Problemdarstellung</i>	6
	<i>1.3.2 Fragestellung</i>	10
	<i>1.3.3 Forschungsziel</i>	12
	<i>1.3.4 Hypothesen</i>	14
2	THEORETISCHE HINTRGRÜNDE	15
2.1	Traumapädagogik	15
	<i>2.1.1 Auswirkungen eines Traumas</i>	18
	<i>2.1.2 Fallzahlen laut Statistik</i>	22
2.2	Bindungstheorie	24
	<i>2.2.1 Grundlagen der Bindungstheorie</i>	24
	<i>2.2.2 Bindungstheorie von Bowlby</i>	25
	<i>2.2.3 Fremde-Situations-Test</i>	25
	<i>2.2.4 Bindungsklassifikationen</i>	26
	<i>2.2.5 Biologische und Hirnphysiologische Prozesse</i>	28
2.3	Traumapädagogik im Kontext Schule	32
	<i>2.3.1 Traumapädagogik</i>	32
	<i>2.3.2 Schule</i>	35
	<i>2.3.3 Adaption hinsichtlich der Traumapädagogik im Schulalltag</i>	36
	<i>2.3.4 Adaption im pädagogischen Kontext</i>	39
	<i>2.3.5 Adaption im didaktischem Kontext</i>	42
	<i>2.3.6 Adaption im methodischem Kontext</i>	43
	<i>2.3.7 Resultierende Konflikt- und Kriseninterventionen</i>	44
2.4	Lehramtsstudium	45
2.5	Zusammenfassung	47

3	FORSCHUNG	48
3.1	Forschungsstrategie	48
3.1.1	<i>Querschnittsmethode</i>	48
3.1.2	<i>Qualitative Forschung</i>	49
3.1.3	<i>Empirische Forschung</i>	50
3.1.4	<i>Forschungsdesign</i>	50
3.2	Forschungsverfahren	51
3.2.1	<i>Erhebungsverfahren</i>	51
3.2.2	<i>Aufbereitungsverfahren</i>	52
3.2.3	<i>Auswertungsverfahren</i>	52
3.3	Zusammenfassung	53
4	AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS	54
4.1	Auswertung der Fragebögen	54
4.2	Überprüfung der Forschungsfrage anhand der Ergebnisse	58
4.3	Überprüfung der Hypothesen	61
4.4	Gütekriterien qualitativer Forschung	61
4.4.1	<i>Objektivität</i>	61
4.4.2	<i>Reliabilität</i>	62
4.4.3	<i>Validität</i>	62
4.5	Zusammenfassung	63
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN	64
5.1	Empfehlungen und Aussichten für die Zukunft	64
5.2	Zusammenfassung	67
6	FAZIT	68
	LITERATURVERZEICHNIS	69
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	73
	ANLAGE	
	ANLAGE I	Selektives Protokoll
	ANLAGE II	Fragebogen
	ANLAGE III	Bewertungsformular

1. EINFÜHRUNG

Die vorliegende Bachelorarbeit wurde im Zuge einer Abschlussarbeit der Fachhochschule Saxion Hogeschool geschrieben. Als Forschungsthema wurde sich mit der Frage, „*Wie bewältigen Lehrer unterschiedlicher Schulformen Konfliktsituationen mit ihren Schülern, welche alternativen Handlungsoptionen wünschen sich die Lehrer und inwieweit könnten diese zur stressfreien Konfliktlösung beitragen?*“ beschäftigt. Dem nachfolgenden Kapitel geht die persönliche Motivation der Bachelorthesis voran, gefolgt vom schriftlichen Aufbau der Arbeit. Anschließend wird der Forschungsanlass dargestellt, der als Grundlage für diese Arbeit gesehen werden kann. Eine Zusammenfassung schließt dieses Kapitel ab.

1.1 Motivation für die Themenwahl der Bachelorarbeit von

1.1.1 Patrick Ernst

Ich bin seit 2006 bei dem privaten Jugendhilfeträger andante gGmbH in Dortmund tätig. Der Träger betreut traumatisiert Kinder und Jugendliche. Diese Traumatisierungen sind entstanden durch die eigene Erfahrung der Klienten von Verwahrlosung, körperliche Gewalt und sexuellen Missbrauch. Anfänglich war ich in der ambulanten Betreuung tätig und seit Februar 2010 bekleide ich den Posten der Pädagogischen Leitung des Standorts Dortmund.

In den ganzen Jahren im Rahmen meiner Tätigkeit bei der andante gGmbH habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Schule ein großes Konfliktfeld darstellt. Zum einen wird vom äußeren Rahmen, wie z.B. vom Jugendamt, viel Wert auf den Besuch einer Schule gelegt. Oft wird die Gewährung einer Hilfe an einen solchen Besuch geknüpft. Insbesondere hinsichtlich einer Weitergewährung über das 18. Lebensjahr hinaus nach §41 SGB VIII in Verbindung mit §34 oder §35 SGB VIII. Hier wird immer wieder auf die Mitwirkungspflicht des Hilfeempfängers abgezielt. Es hat für mich den Anschein, dass der äußere Rahmen – Jugendamt und Schule - die Entwicklung der Klienten hinsichtlich des Lebensalters und emotionalen Alters als einen parallelen und linearen Prozess begreift und ihn oft nur auf der Handlungsebene betrachtet.

Die Realität ist in meinen Augen eine andere. Die emotionale Entwicklung und die des Lebensalters ist kein paralleler und linearer Prozess. Die emotionale Entwicklung stagniert mit dem Beginn der Traumatisierung und setzt über den Zeitraum der Dauer der Traumatisierung aus. Erst nach dem Ende des traumatischen Lebensabschnitts und dem Ausschluss einer weiteren Retraumatisierung sind die Kinder in der Lage sich in kleinen Schritten weiter zu entwickeln. In den anfänglich noch emotional belastenden Phasen langsamer und mit zunehmender Entspannung

in immer größeren Schritten. Deshalb stellt die Schule für dieses Klientel eine absolute Reizüberflutung dar. Insbesondere die Klassengröße und die Struktur der Schule bzw. deren pädagogische Umsetzung. Hinsichtlich der Klassengröße stellen die vielen Schüler für traumatisierte Kinder eine Bedrohung dar. Da sie die Erlebnisse während der Traumatisierung als lebensbedrohlich empfunden haben und der Willkür der Täter ausgeliefert waren, waren sie nicht in der Lage die Erfahrung von Vertrauen, Transparenz und Empathie zu erleben. Sie waren die ganze Zeit damit Beschäftigt ihr Überleben zu sichern und haben ihre eigenen Strategien entwickelt. Da die Kinder durch ihre Erfahrungen ihre Mitschüler ebenfalls als unberechenbar und bedrohlich empfinden, greifen sie auf ihre erlernten Strategien zurück. Sie befinden sich in einem ständigen Erregungszustand (Hyperarousel), reagieren verbal oder körperlich aggressiv, dissoziieren oder neigen zum Impulskontrollverlust, um ihr Überleben bzw. ihre Position in der Gruppe zu sichern. Das Verhalten der Kinder entspricht nicht dem Verhalten, das das Schulsystem voraussetzt und erwartet. Das Schulsystem setzt seine Prioritäten auf die sekundär Tugenden, wie Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Pflichtbewusstsein und Gehorsam. Um das gewünschte Verhalten zu erreichen, versucht die Schule das Verhalten zu durch Regeln und Strafen bei Nichteinhaltung zu erzwingen. Dies ist eine völlig kontraproduktive Handlungsstrategie für traumatisierte Menschen. Dadurch werden sie noch mehr Ohnmacht und Bedrohung bei den Kindern hervorgerufen. Sie reagieren mit noch stärkeren explorierten Verhalten und die Schule antwortet mit Steigerung des Drucks. Ein Teufelskreis der oft in der Eskalation endet.

Aufgrund dieser immer währenden Erfahrung habe ich das Thema „Traumapädagogik in der Schule“ meiner Bachelorarbeit und der damit zusammenhängenden Forschungsarbeit gewidmet. Ich möchte untersuchen, ob bzw. welchen Bedarf Lehrer bei sich sehen, um den Klassenalltag entspannter zu gestalten. Ich würde gerne die Forschungsergebnisse dafür verwenden eine Fortbildung für Lehrer zu entwickeln, die Lehrkräfte hinsichtlich der Störungsbilder, die traumatisierte Kinder aufweisen, zu sensibilisiert und verstehen lässt und somit die Traumapädagogik in den Schulalltag integrieren. Ich sehe dieses Vorhaben als kleinen Beitrag für einer unserer schwächsten Mitglieder unserer Gesellschaft an, der zu unserem Gemeinwohl beitragen kann und dem ich mich als Sozialpädagoge den Kindern gegenüber verpflichtet fühle.

1.1.2 Marc Ottenjann

Meine Motivation zur Themenwahl dieser Bachelorarbeit resultiert für mich aus zwei wichtigen Gründen, zum einen meiner gemachten privaten Erfahrungen mit Schule und zum anderen aus den Erfahrungen durch meine berufliche Tätigkeit in der Jugendhilfe.

Wenn ich an meine Schulzeit zurück denke, erinnere ich mich an eine teilweise sehr stressige Zeit, gefüllt mit Mobbing, Konfliktsituationen mit Lehrern und Schülern, Stress durch eine überfüllte Schulsituation und Stress mit Lehrern, die keinen Zugang zu ihren Schülern hatten. Ich selber fühlte mich im Schulsystem oft stark unter Druck gesetzt. Familiär stamme ich aus einem System, bestehend aus Mutter und Vater, sowie fünf Kindern, wovon ich der drittgeborene bin. In diesem System fühlte ich mich oft benachteiligt und hatte in meiner Adoleszenz, bedingt durch die Erkrankung meines Vaters kein adäquates Vorbild, das mir hätte bei vielen Problemen zur Seite stehen können. Mein damaliges geringes Selbstwertgefühl verleitete mich dazu, mich in der Schule durch provokantes Verhalten gegenüber jeglicher Lehrerinstanz aufzulehnen, um die familiäre Situation zu kompensieren. Der Höhepunkt meiner provokanten Art endete darin, dass mir eine Lehrerin in der Grundschule eine Ohrfeige verpasste, da sie nicht mehr wusste, wie sie sonst hätte reagieren können. Obwohl sie sich für dieses Verhalten bei mir entschuldigte, konnte ich nicht verstehen, wie ein erwachsener Mensch so etwas mit einem Kind machen kann. Dieser Vorfall hat mich auch nachhaltig so negativ beeinflusst, dass mein Vertrauen, gerade in Lehrpersonen verloren war. Daraus resultierend hat sich eine innerliche Abwehr gegen die Schule aufgebaut, die es mir erschwerte, mich auf die folgenden Schuljahre einzulassen. Meine Aufmerksamkeit für den Schulunterricht war eingeschränkt, so dass ich dementsprechend schlechte Noten bekam. Das stresste mich wiederum, da in unserer Gesellschaft alles auf gute Leistungen und Noten ausgelegt ist. Ich fühlte mich verloren in einem System, für das ich mich noch viel zu jung und überfordert fühlte. Diese Situation wurde begleitet von Mobbing seitens einiger Mitschüler, wie auch lauten Schulklassen und für mich schweren Anforderungen, wie z.B. vor der Schulklasse zu stehen und etwas vorzutragen. Dazu kam noch, dass die meisten Lehrer nicht wussten, wie sie auf Konfliktsituationen mit ihren Schülern hätten reagieren können, ohne sie mit Klassenausschluss oder schlechten Noten unter Druck zu setzen. An dieser Stelle hätte ich mir mehr Verständnis für meine Individualitäten gewünscht. Stattdessen wird direkt alles das, was aus der Norm fällt ausgeschlossen. Durch meine eigenen Erfahrungen im System Schule, kann ich die heutigen Probleme verstehen und noch besser nachvollziehen.

Neben meinen persönlichen Erfahrungen, konnte ich durch meine berufliche Tätigkeit in der Jugendhilfe weitere Einblicke in das besondere Spannungsfeld „Schule“ bekommen. In meiner

zweijährigen Tätigkeit im Vinzenwerk e.V., sowie der jetzigen Arbeit in der Martinistift gGmbH habe ich viele betreute traumatisierte Jugendliche kennengelernt, die im Standardschulsystem untergehen. Unter Standardschulsystem verstehe ich eine Schulklasse mit ca. 30 Schülern, die von einem Lehrer unterrichtet werden. Dieses System bietet traumatisierten Jugendlichen kaum eine Chance, normal am Schulunterricht teilzunehmen. Die meisten sind so mit sich und ihren Problemen beschäftigt, dass sie sich gar nicht adäquat auf die Schule einlassen können. Zudem fehlen den Lehrern wichtige Kompetenzen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die über das Vermitteln von Wissen hinaus gehen. Das Lehramtsstudium beinhaltet kaum pädagogisch relevante Anteile, die im Kontakt zum Schüler unabdingbar sind. Gerade in schwierigen Situationen (Konfliktsituationen mit dem Schüler) sind die meisten Lehrer überfordert, wissen nicht wie sie angemessen, abgesehen vom Schulgesetz handeln könnten und greifen daher auf Strafen und Sanktionen zurück, welche die angespannte Konfliktsituation nur noch verhärten. Das führt dazu, dass die Jugendlichen vom Schulsystem ausgeschlossen werden und sich die Chance auf einen Schulabschluss verringern. Hier sehe ich erhöhten Handlungsbedarf, da Jugendlichen nicht aufgrund mangelnder Fähigkeiten seitens der Lehrer und einem auf Druck ausgerichteten Schulsystem ein möglicher Schulabschluss verwehrt werden darf, wenn die Möglichkeit besteht, dieses zu verändern. Nicht nur die Schüler, sondern auch viele Lehrer leiden unter diesem Druck, was u.a. die steigende Zahl ausfallender Lehrer begründet. Um diesen entgegenzuwirken und den ohnehin schon traumatisierten Kindern und Jugendlichen ein verändertes Schulklima zu schaffen, widme ich mich diesem Thema. Vielleicht lassen sich aus den gewonnenen Ergebnissen neue Handlungsstrategien entwickeln, die den Lehrern vermittelt werden können.

1.2 Aufbau der Bachelorarbeit

Diese Bachelorarbeit wurde im Zuge einer Abschlussarbeit des Fachbereichs Sozialwesen / AMM der Fachhochschule Saxon erstellt. Als Grundlage für das Schreiben von Abschlussarbeiten dient der Leitfaden professionelles Schreiben 2012/2013, der sich auf den technischen Anforderungen zum Verfassen von Seminar- und Bachelorarbeiten von Magda Hesselink und Marit van de Dijk, sowie in der Weiterentwicklung auf der Anleitung Professionelles Schreiben 1. Teil (2009/2010) von Marit van de Dijk und Lutz Siemer bezieht (Leitfaden Professionelles Schreiben, 2012). Die Angaben von Quellen werden nach der APA-Norm (American Psychological Association, o.J.) ausgeführt.

Die vorliegende Bachelorarbeit erfüllt die äußere Struktur und unterteilt sich in Kapiteln, Paragraphen und Subparagraphen. Das 1. Kapitel „Einführung“ beschreibt die Motivation, sowie

forschungsrelevanten Hintergründe für die Themenwahl. Im nachfolgenden Kapitel 2 „theoretische Hintergründe“ erhält der Leser einen Einblick über die Relevanz der Traumapädagogik im Kontext Schule. Hintergründe, Besonderheiten und Schwierigkeiten werden ausreichend thematisiert. Das 3. Kapitel „Forschung“ beschreibt die Art und Weise und den Umfang der Forschung, sowie das Forschungsverfahren. Aufbauend darauf erläutert das 4. Kapitel die Auswertung, Verbindung und Umsetzung der ermittelten Daten mit der Praxis. Im Kapitel „Schlussfolgerungen“ wird die Diskussion über die gemachten Ergebnisse beschrieben, woraus sich Empfehlungen für die zukünftige Arbeit ableiten lassen. Alle Kapitel schließen mit einer Zusammenfassung ab. Der Abschluss bildet ein Fazit, gefolgt vom Literaturverzeichnis und den Anlagen.

1.3 Forschungsanlass

Die Grundlage des Forschungsprojektes begründet sich auf dem eigenen beruflichen Erfahrungsgegenstand. Als Mitarbeiter der stationären und ambulanten Jugendhilfe ist die in der persönlichen Motivation genannte Problematik bekannt. Die zu betreuenden Klienten sind durch ihre Betreuungshintergründe eigene Vita oft durch eine Traumatisierung vorbelastet und vermehrt in den oben beschriebenen Konfliktsituationen involviert. Im deutschen Schulsystem wird über kognitive Dissonanz gelernt. Die Kinder sollen lernen, dass es verschiedene Ideen und Sichtweisen für ein Problem gibt. Ebenfalls ist das Schulsystem defizitär orientiert. In der Schule ist es üblich, Fehler zu markieren und hervorzuheben. Dieses ist für das Klientel kaum auszuhalten, da es für sie Unsicherheit darstellt, die die erlebte Ohnmacht während des Traumas ad hoc wieder aufleben lässt. Es führt zu einem Anstieg des Norepinephrin Spiegels, der die betroffenen Kinder schreckhafter und ihre Emotionen schneller als normal ausdrücken lässt (Krystal et al., 1989). Die Reaktion auf die in der Schule erlebte Ohnmacht äußert sich z.B. in Form von Impulskontrollverlusten, Aggressionen, Hyperarousal, Abgelenktheit und dissoziativen Verhalten. Einige Schüler sind abgelenkt, andere unruhig oder aggressiv. Aggression, zum Beispiel, ist eine Verhaltensweise um sofortige Souveränität herzustellen. Hyperarousal ist eine Form einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS), durch die Schüler von stetiger Unruhe getrieben werden. Sie sind in ständiger Alarmbereitschaft. Aufgrund der ständigen Alarmbereitschaft stellt die Schule als Institution mit ihren Geboten und Verboten und die Klassensituation eine massive Reizüberflutung dar. Um das gewünschte Verhalten der Schüler zu erreichen, fordert die Schule, dass sich die Schüler an den Unterricht und deren Regeln anpassen, was bei Nichtbeachtung zu Sanktionen bei den Schülern führt. Wer diesem nicht standhalten kann und aus dem Raster fällt,

wird mit Sanktionen bestraft. Dieses kann durch das Klientel nur durch eine hohe Anpassungsleistung erreicht werden. Die ist ein sehr kraftvoller Akt.

Traumatisierte und emotional belastete Schüler können nur in einem sicheren Umfeld lernen. Das erreicht man zum einen durch einen respektvollen, wertschätzenden Umgang, der ihnen Sicherheit und Schutz vermittelt, in dem sie die Erfahrung von Selbstbestimmtheit und „angenommen sein“ machen können. Zum anderen schaffen positive Rückmeldungen und ein ressourcenorientierter Ansatz ein entspanntes Lernumfeld.

Ebenfalls können Lerninhalte nur, neben einer emotionalen Entspannung, durch eine tragfähige Beziehung vermittelt werden. Deshalb ist es eine wichtige Grundvoraussetzung eine stabile Beziehung zu traumatisierten Kindern aufzubauen. Das stellt natürlich eine Herausforderung dar. Es ist ein langer Prozess in dem man Konflikte auflöst, indem man den Schülern spiegelt und ihnen straffreie Handlungsoptionen mit an die Hand gibt und nicht ihr Verhalten reglementiert. Dieser Prozess bedeutet, dass man diese Situationen aushält und den Schülern nicht das Wohlwollen und die Wertschätzung entzieht.

Diese strafenden Handlungsoptionen sind aus unserer Sicht nicht wirkungsvoll und helfen weder Lehren noch Schülern. Wir sind der Auffassung, dass diese Methoden den Schulalltag stark erschweren und eine Retraumatisierung darstellen. Können alternative Handlungskonzepte aus anderen Schulformen übernommen werden? Mit diesem Forschungsauftrag möchten wir ebenfalls heraus finden, ob unsere Beobachtungen auch von Anderen (Schülern; Lehrern) gleichermaßen wahrgenommen werden, um alternative Handlungsstrategien für Schüler und Lehrer entwickeln zu können, die der Belastung der Beteiligten und den Konfliktsituationen gerecht werden.

1.3.1 Problemdarstellung

In jeder Gesellschaft werden Regeln, Gesetze und Strafen eingesetzt, um die Ordnung aufrecht zu erhalten. Auch im schulischen Kontext wird oft mit Strafe seitens der Lehrpersonen agiert, um den Schulunterricht überhaupt bewältigen zu können. Bei einer durchschnittlichen Schulklassengröße von 30 Schülern bedeutet es, dass wahrscheinlich mehrmals täglich eine Sanktion von Lehrern ausgesprochen wird. Viele Lehrer haben das Strafen bei Verstößen in ihrem Repertoire und gehen trotz gemachter Erfahrung davon aus, dass Schüler daraus lernen. Je überzeugter Lehrer von ihrer Methodik sind, desto energischer setzen sie diese auch ein. Dadurch entsteht ein Machtkampf zwischen diesen beiden Parteien, der darauf ausgelegt ist, einen Gewinner vorzubringen. In den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer sind mögliche schulische Strafen definiert, wie z.B.

- mündliche oder schriftliche Ermahnung
 - Eintrag ins Klassenbuch
 - Nachsitzen bis zu zwei/vier Unterrichtsstunden (vier nur durch Schulleiter)
 - die Beauftragung mit Aufgaben, die geeignet sind, die Schülerin oder den Schüler das Fehlverhalten erkennen zu lassen [“Strafarbeit”]
 - der strenge Verweis durch den Schulleiter
 - Androhung des zeitweiligen Ausschlusses vom Unterricht
 - Unterrichtsausschluss (bis zum Ende der Stunde, des Tages, bis zu fünf Tagen, bis zu sechs Tagen, bis zu vier Wochen)
 - der Ausschluss von besonderen Klassen- oder Schulveranstaltungen
 - Androhung des Schulausschlusses
 - Schulausschluss
 - Nachholen schuldhaft versäumten Unterrichts
 - zeitweise Wegnahme von Gegenständen
 - Überweisung in eine Parallelklasse
- (Der Lehrerfreund, o.J.)

Ob und in welcher Form die oben genannten Sanktionen / Strafen erfolgreich sind ist fraglich und fordert in einer sich wandelnden Gesellschaft zum Umdenken. In diversen Internetforen, in denen sich meist Eltern austauschen findet regelmäßige Diskussionen darüber statt, welche „sinnvollen“ Strafsysteme sie bei ihren Kindern einsetzen können. Sei es das sie nur ihre Hausaufgaben vergessen, den Unterricht stören oder anderweitig auffällig werden. Alternative sanktionsfreie Handlungsoptionen werden dabei nur sehr wenig bis gar nicht in Betracht gezogen. Das Denken von Lehrpersonen ist dabei meist defizitär ausgerichtet und da alternative Handlungsoptionen fehlen wird mit Sanktionen interveniert. Wer Sanktionen verhängt, begibt sich gleichzeitig in einen Machtkampf der davon gefüttert wird, wer am längeren Hebel sitzt. Lehrern fehlt in den meisten Fällen eine ausreichende pädagogische Ausbildung und ihr Wissen ist nicht auf die Konfliktbewältigung im Unterricht ausgelegt, da dieses im Studium nicht vermittelt wird. Hier wird nach dem Prinzip „Wenn-Dann“ interveniert. Noch viele Jahre nach dem 2. Weltkrieg gab es Schulen, an denen Lehrer ihre Schüler noch körperlich züchtigten. Zur damaligen Zeit waren diese Formen der Strafen noch gesellschaftlich akzeptiert und wurden erst in den 60er Jahren komplett abgeschafft (Badische Zeitung, 2010). Nachteil der stetigen Konfliktsituationen im Unterricht ist die Überforderung der Schüler und Lehrer. Der permanente Stress führt bei den Lehrpersonen zu erhöhten Krankheitsständen und dementsprechend zu Lehrkräftemangel.

„Der Krankenstand bei Lehrern ist mit 8,5 Prozent fast dreimal so hoch wie bei anderen Arbeitnehmern. Nur fünf Prozent der Lehrer halten bis zur Rente durch. Die Pädagogen klagen über rebellierende Schüler und zu hohe Arbeitsbelastung“ (3sat, o.J., Abs. 1)

Der erhöhte Druck und die verhängten Strafen führen auch bei den Schülern zu vermehrten Erkrankungserscheinungen und oft dazu, dass Schule gemieden wird. In den letzten Jahren hat sich die Schule als gravierendsten Stressfaktor für Kinder und Jugendliche entwickelt (Focus Schule online, o.J.).

Die Krankheiten der Kinder führen dabei über körperliche (Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Übelkeit) und seelische (Depressionen) Schmerzen. Im Gegensatz zu den Regelschulen haben sich in den vergangenen Jahren alternative Schulformen entwickelt. Die bekanntesten dieser Schulen sind die Waldorfschulen, Montessori-Schule, Freinet-Schule und die Sudbury-Schule. Die Grundsätze der Schulen begründen sich in einer autoritär freien, demokratischen und sanktionsfreien Umgangsweise und Beschulung. Die Schüler lernen in ihrem eigenen Tempo und werden in ihrer Selbstentfaltung unterstützt (Alternative Schule, o.J.). Auf diesen Prinzipien baut auch der Offene Unterricht auf, in dem Schüler selber entscheiden wie (methodisch), was (inhaltlich), wo (sitzend; stehend; liegend) und wann (zeitlich) sie lernen. Auf Frontalunterricht wird hierbei komplett verzichtet. Durch diese Öffnung des Unterrichts wird der Druck auf der Schülerseite minimiert, was zugleich mögliche Konfliktsituation gar nicht erst entstehen lässt. Die folgende Grafik stellt die unterschiedlichen Ebenen des Offenen Unterrichts dar (Offener Unterricht, o.J.).



Abbildung.2: Offener Unterricht (Offener Unterricht, o.J.)

Viele Kinder und gerade unsere Klienten haben in ihrem Leben immer wieder die Erfahrung von Fremdbestimmtheit und des Scheiterns gemacht. Dadurch ist es ihnen nicht möglich gewesen in Konflikt- und Überforderungssituationen adäquate Handlungsstrategien zu entwickeln. Deshalb stellt die Schulsituation eine Reizüberflutung dar, die die Schüler versuchen mit Aggression oder Rückzug zu meistern. Die Schulsituation löst in den Schülern eine Ohnmacht aus, die zum Teil als lebensbedrohlich empfunden wird. Um das seelische Überleben zu garantieren, beherrscht der Mensch ein Notprogramm mit zwei Varianten. Eine Strategie ist die Aggression. Durch aggressives Verhalten ist man in der Lage unmittelbare Souveränität herzustellen. Die andere Strategie ist die Flucht, die sich in Rückzug oder Depressionen äußern kann. Oft wird der Rückzug defizitär als Verweigerung interpretiert (Traumafachberater-Ausbildung, 2012). Hirnphysiologisch läuft folgendes Verarbeitungsmuster ab:

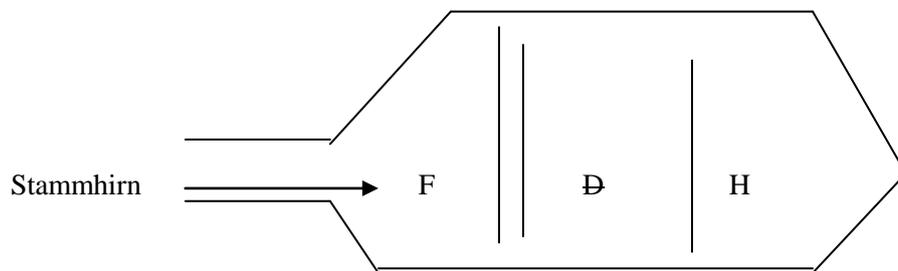


Abbildung 3: Schematische Darstellung des Verlaufes der Informationsverarbeitung von belasteten Menschen im Falle eines Konfliktes

Zwischen F und D (Fühlen und Denken) entsteht die Blockade, damit die Reflexe Flucht bzw. Aggression möglich werden. Treibstoff der Blockade ist Adrenalin und andere Stresshormone. Die Information läuft über das Stammhirn in die Amygdala (Fühlen F). Normalerweise werden die Informationen bedarfsgerecht dann in das Segment des Denkens und anschließend des Handelns weitergeleitet. Steht ein belasteter Mensch jedoch unter Stress, geschieht etwas völlig anderes. Die Informationen werden aus der Amygdala dann nicht in den Gehirnteil des Denkens (Hippokampus D) bzw. anschließend in den vorderen Hirnlappen, (das Frontalhirn H) weitergeleitet, das für das Handeln zuständig ist. Dies hat seinen guten Grund. Denken und Handeln wären viel zu langsam, um der lebensbedrohlichen Situation zu entkommen. Der Reflex muss eingeschaltet werden. Durch die Ausschüttung von Adrenalin und anderen Stresshormonen werden reflexartig alle Brücken zum Hippokampus abgerissen, wodurch eine Blockade aufgebaut wird (doppelter Balken), die Poren zur Gehirnkammer des Denkens werden quasi verstopft. Jetzt ist der Mensch fähig, aus dem Status des Reflexes zu agieren, der für das Überleben zuständig ist und nur aus dem Unterbewussten zu unterscheiden vermag, ob Flucht oder Aggression als Abwehrmechanismen eingesetzt werden sollen (Traumafachberater-Ausbildung, 2012).

Der erlebten Ohnmacht und der daraus resultierenden Verhaltensweise wird in der Regelschule mit Druck respektive Strafe begegnet. Diese Handlungsstrategien sind aber kontraproduktiv und stellen eher einen Trigger dar, als eine adäquate Antwort auf die emotionale Belastung der Schüler. Die pädagogische Implikation sollte daher Entspannung und Stabilisierung beinhalten, damit Hippokampus und vorderer Hirnlappen überhaupt wieder freigeschaltet werden können. Regeln gilt es in einem anderen Kontext aufzustellen – sie dürfen nicht die Funktion von Verbotsschildern im Handlungsdickicht der Menschen haben, da dies sofort wieder Stress produzieren würde mit den oben genannten Konsequenzen (Traumafachberater-Ausbildung, 2012).

Nach J. Bauer (2005), L. Kohlberg (1958) und D. Bonhoeffer (1992) gilt es Regeln als Halteseile zur Vereinfachung von Wirklichkeits- und Gestaltungswahrnehmung anzusiedeln. Die Aufgabe besteht darin, Regeln mit einer neuen inneren emotionalen Konnotation bei den Kindern und Jugendlichen einzuführen. Diese sollten nicht als belastende Verbotsschilder sondern als freiheitsermöglichende Gebotsschilder eingeführt werden.

1.3.2 Fragestellung

Grundlage jeder Forschungsarbeit bildet die Forschungsfrage, sowie deren Teilfragen. Auf ihnen begründet sich das weitere strategische Vorgehen. Forschungsdesign, Umfang und Art des Erhebungsinstruments lassen sich daraus ableiten und entwickeln. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Haupt- und Teilfragen anhand der Operationalisierung der Schlüsselbegriffe dargestellt.

Hauptfrage

„Wie bewältigen Lehrer unterschiedlicher Schulformen Konfliktsituationen mit ihren Schülern, welche alternativen Handlungsoptionen wünschen sich die Lehrer und inwieweit könnten diese zur stressfreien Konfliktlösung beitragen?“

Teilfragen

- *Was führt zur Überforderung von Lehrern?*
- *Welche Gründe lassen sich für die Konfliktsituationen ausmachen und wie reagieren die Schüler auf die Sanktionen der Lehrer?*
- *Welche Wünsche haben die beteiligten Lehrer in Bezug auf die Konfliktlösung?*

Die Operationalisierung der Schlüsselbegriffe

Schlüsselbegriff	Variable	Definition
Bewältigen	Unabhängige Variable	„Das Bemühen, mit internen oder externen Anforderungen oder Konflikten zwischen beiden, die die Mittel einer Person beanspruchen oder überfordern, fertig zu werden.“ (Universität Duisburg-Essen, o.J., Abs. 1)
Alternative	Unabhängige Variable	Für Probleme oder Konflikte die gelöst werden gibt es immer mehr als nur eine Lösung (in unserem Fall Handlungsoptionen). Oft erscheint eine Situation aussichtslos und es wird eher konservativ oder klassisch entschieden. Das kann jedoch zu einem Ungleichgewicht der Zufriedenheit beteiligter Personen eines Problems führen. Mit „alternativ“ bezeichnen wir Möglichkeiten die nicht der Norm entsprechen, keinem „Katalog“ entspringen und zur Zufriedenheit beider Parteien führt.
Handlungsoption	Unabhängige Variable	Darunter werden Methoden (Wahlmöglichkeiten) verstanden, die es dem Lehrer ermöglichen, auf eine Situation zu reagieren.
Überforderung	Unabhängige Variable	Überforderung beschreibt einen Zustand, in dem eine Person die Anforderungen, Belastungen und Situationen nicht mehr bewältigen kann
Sanktion	Unabhängige Variable	Eine Sanktion wird hier als Methode verstanden, um Andere für ihr Verhalten hin zu bestrafen.
Konfliktsituationen	Abhängige Variable	Unter Konfliktsituationen definieren wir Situationen im Schulunterricht, in denen zwei Parteien (Lehrer und Schüler) unterschiedliche Interessen und Zielsetzungen verfolgen, die seitens der Lehrer mit Sanktionen geahndet werden und somit den Schüler seelisch belasten.
Wünschen	Abhängige Variable	Wunsch ist eine subjektive Wahrnehmung. Unter wünschen verstehen wir die Vorstellung nach einem optimalen Zustand der Zufriedenheit einer Person.
stressfrei	Abhängige Variable	Mit stressfrei werden Interventionen beschrieben,

	Variable	deren Ursprung nicht negativ und sanktionsfrei sind.
Konfliktlösung	Abhängige Variable	Konfliktlösung beschreibt die Möglichkeit, Probleme zwischen zwei Parteien zu bewältigen.
Lehrer	Abhängige Variable	Mit Lehrer werden Personen beschrieben, die an öffentlichen Schulen angestellt sind und Schüler nach einem bestimmten Lehrauftrag hin unterrichten. Oberstes Ziel ist das Feststellen von Wissensständen und demnach das Vermitteln von Wissen.

1.3.3 Forschungsziel

Durch Autorität, regulative und direktive Führungsstile und Androhung von Strafe werden Schüler fremdbestimmt. Diese Fremdbestimmtheit löst Stress aus. Schüler müssen sich dem System Schule anpassen und ihr Verhalten wird defizitär bewertet, das heißt die Schüler sind verantwortlich für den Konflikt und müssen deshalb ihr Verhalten ändern. Diese Situationen lösen Wut, Frust und Zorn bei den Schülern aus. In Konflikten sind die Schüler dem System ausgesetzt, die aufgrund mangelnder Selbstbestimmtheit oft mehr oder weniger eskalieren; bis hin zum Impulskontrollverlust.

Dem entgegen zu wirken, wäre es zu untersuchen, ob alternative Handlungsoptionen der Lehrer Konflikte entschärfen können. Wenn man den Schülern eine Entscheidungsmöglichkeit einräumt, gibt sie Kontrolle in Form von Selbstbestimmtheit. Diese Selbstbestimmtheit verschafft den Schülern Souveränität und lässt mit dem Lehrer eine Konfliktbewältigung auf Augenhöhe zu. Denn jede Form der Erziehung, ob durch das Elternhaus, Schule oder Jugendhilfe, sollte zum Ziel haben die Jugend zu befähigen ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Hier sollten die verschiedenen Bereiche, wie z.B. Schule, eine Basis darstellen auf denen sich die Jugendlichen ausprobieren können. Ausprobieren heißt, den Mensch in seinem Tun zu bestärken, die positiven Elemente zu sehen und nicht ihn zu diskreditieren.

Forschungsziel

Erhebung aktuell genutzter Handlungsoptionen von Lehrern in Konfliktsituationen zu ihren Schüler und Feststellung der gewünschten alternativen Handlungsoptionen, um daraus Empfehlungen an Lehrer für ihre zukünftige Arbeit geben zu können.

- S** Erhebung aktueller Konfliktbewältigungsstrategien im Kontakt zwischen den Lehrern und ihren Schüler und den gewünschten, alternativen Handlungsoptionen in Konfliktsituationen seitens der Lehrer.
- M** Der Forschungsgegenstand wird mittels eines teilstandardisierten Fragebogens im Lehrerkreis unterschiedlicher Schulformen erhoben.
- A** Die durch unsere Forschung erworbenen neuen Erkenntnisse dienen der Entwicklung neuer alternativen Handlungsoptionen und sollen somit zur Entspannung im schulischen Gesamtkontext führen. Daher ist das Forschungsprojekt für die Beteiligten akzeptabel und attraktiv.
- R** Bei der Erhebung beschränken wir uns auf einige willkürlich ausgesuchte Lehrer verschiedener Schulformen und Jahrgangsstufen. Die Stichprobe der zu befragenden Teilnehmer ist überschaubar (max. 25 Rezipienten) und die Auswertung ist daher realistisch.
- T** Das Ende unseres Forschungsprojektes und der darauf aufbauenden Bachelorarbeit ist auf Dezember 2012 datiert und somit temporal eingeschränkt.

1.3.4 Hypothesen

Durch die Bearbeitung der vorangegangenen Forschungsarbeiten und den bis dahin gewonnenen Ergebnissen lassen sich Hypothesen ableiten, die im nachfolgenden dargestellt werden:

- Das Lehramtsstudium vermittelt keine Konfliktlösungsstrategien, die außerhalb des Schulgesetzes liegen
- Das Lehramtsstudium beinhaltet kaum pädagogisch relevante Themen, z.B. Inhalte der Traumapädagogik
- Das Lehramtsstudium ist zu theoretisch und vorrangig auf das Vermitteln (Didaktik) von Wissen ausgelegt. Ein angemessener Praxisanteil bleibt aus

Die hier aufgestellten Hypothesen werden im Zusammenhang mit der Befragung ausgewertet und belegt oder auch widerlegt.

2. THEORETISCHE HINTERGRÜNDE

In dem Kapitel „theoretische Hintergründe“ erhält der Leser einen umfassenden Einblick über die Bereiche Traumapädagogik, Bindungstheorien, Traumapädagogik im Kontext Schule und dem Lehramtsstudium. Die hier beschriebenen Hintergründe bilden die Grundlage der theoretischen Fundierung.

2.1 Traumapädagogik

Was ist ein Trauma?

„Psychische Traumatisierung wird im allgemeinen beschrieben als objektives, plötzliches, kurz oder lang anhaltendes oder wiederkehrendes, existenziell bedrohliches und auswegloses Ereignis außerhalb der normalen menschlichen Erfahrungsnorm, das das subjektive Erleben von absoluter Hilflosigkeit, Ohnmacht, intensive Furcht und Entsetzen auslöst“ (DSM-IV, 1994) Diese Definition ist durch „subjektive“ ergänzt. Dies ist wichtig, da das Erleben von der Subjektivität abhängt. Ein und dieselbe Situation ist für den einen belastend und für den anderen nicht.

Traumata können in zwei Bereiche unterteilt werden. Auf der einen Seite sind Traumata wie Unfälle, Naturkatastrophen und schwere Erkrankungen. Diese Traumata werden als „höhere Gewalt“ bezeichnet, auf die man i.d.R. keinen Einfluss hat. Auf der anderen Seite sind die vermehrt auftretenden „man-made“ Traumata. Diese hier auftretenden gewaltigen Traumata werden von Menschen verursacht, wie z.B. körperliche und psychische Gewalt, Übergriffe und Angriffe. Die Schwere dieser man-made Traumata begründet sich mit der Tatsache, dass dadurch Urvertrauen in andere Menschen zerstört wird, was den Genesungsprozess sichtlich negativ beeinträchtigt. Werden Kinder während ihrer Entwicklung wiederholt von ihren Bindungspersonen traumatischen Erfahrungen ausgesetzt, wirkt sich das besonders gravierend auf ihre Entwicklung aus. Wenn Bindungspersonen nicht als zuverlässig, sondern als Lebensbedrohlich empfunden werden, kann sich kein Urvertrauen entwickeln. Eine besondere Schwere wird der sexualisierten Gewalt zugeschrieben, bei der klare Körpergrenzen überschritten werden. Durch das dann bestehende Schamgefühl und Redeverbot kommt es zur Isolation, wobei das Erlebte nicht verarbeitet werden kann (Reddemann, 2008).

Die traumatisierende Situation stellt eine absolute psychische und psychische Ausnahmesituation dar. In dieser Situation wird sowohl das psychische Warnsystem, die Angst, als auch das physische Warnsystem, der Schmerz, aktiviert. Der normale Impuls wäre Kampf (fight) oder Flucht (flight). In diesem Zustand wird das Denken ausgeschaltet und der Mensch handelt reflexartig, um sein

eigenes Überleben sicherzustellen. Es besteht aber in dieser Situation weder die Möglichkeit der Flucht (no flight), dadurch macht die betroffene Person die Erfahrung von Hilflosigkeit, noch die Möglichkeit des Kampfs (no fight), wodurch das Gefühl der absoluten Ohnmacht entsteht. Das hat die innere und äußere Erstarrung (freeze) zur Folge, die als erstarrtes Ausgeliefert sein erlebt wird und zur Unterwerfung (submit), z.B. „Totstell-Reflex“, den man auch bei Bedrohung in der Tierwelt beobachten kann. Dies kann man mit einer Situation vergleichen, bei der ein Fahrer (Aggressor) bei einem Fahrzeug (Opfer) gleichzeitig Vollgas (Kampf) gibt und eine Vollbremsung (Flucht) vollzieht. Dies hat ebenfalls einen Stillstand (Erstarren) zur Folge und führt zu diversen Schäden beim Fahrzeug (psychisch und physisch) (Reddemann, 2008).

Vor allem Traumata, Erlebnisse, sogenannte „big-T-Traumata“ hinterlassen signifikante Symptome. Das bezieht sich vor allem auf Situationen existenzieller äußerer und innerer Bedrohung durch psychische und physische Gewalteinwirkung oder Androhungen von Gewalt, sexuelle Misshandlungen, seelischen Grausamkeiten und schwere Vernachlässigung durch Bezugspersonen (interpersonelle Gewalt), die in der frühen Kindheit beginnen, über lange Zeiträume wiederholt auftreten, nie an- oder ausgesprochen wurden und Kinder niemals Trost oder Schutz erfahren haben. Insbesondere, wenn die Kinder zur Zeit der Traumatisierung noch über keine Sprache verfügt haben. Dies erschwert die Verarbeitung der Traumata, da die betroffenen Personen das Erlebte nicht verbalisieren können (Reddemann, 2008).

Um das psychische und physische Überleben während der traumatisierenden Situation und auch danach zu sichern, interveniert die Seele mittels Dissoziation und reagiert mit Posttraumatischen Belastungsstörungen (PTBS). Ebenfalls kommt es zu Bindungsstörungen, die das Entwickeln eines adäquaten Sozialverhaltens deutlich erschweren.

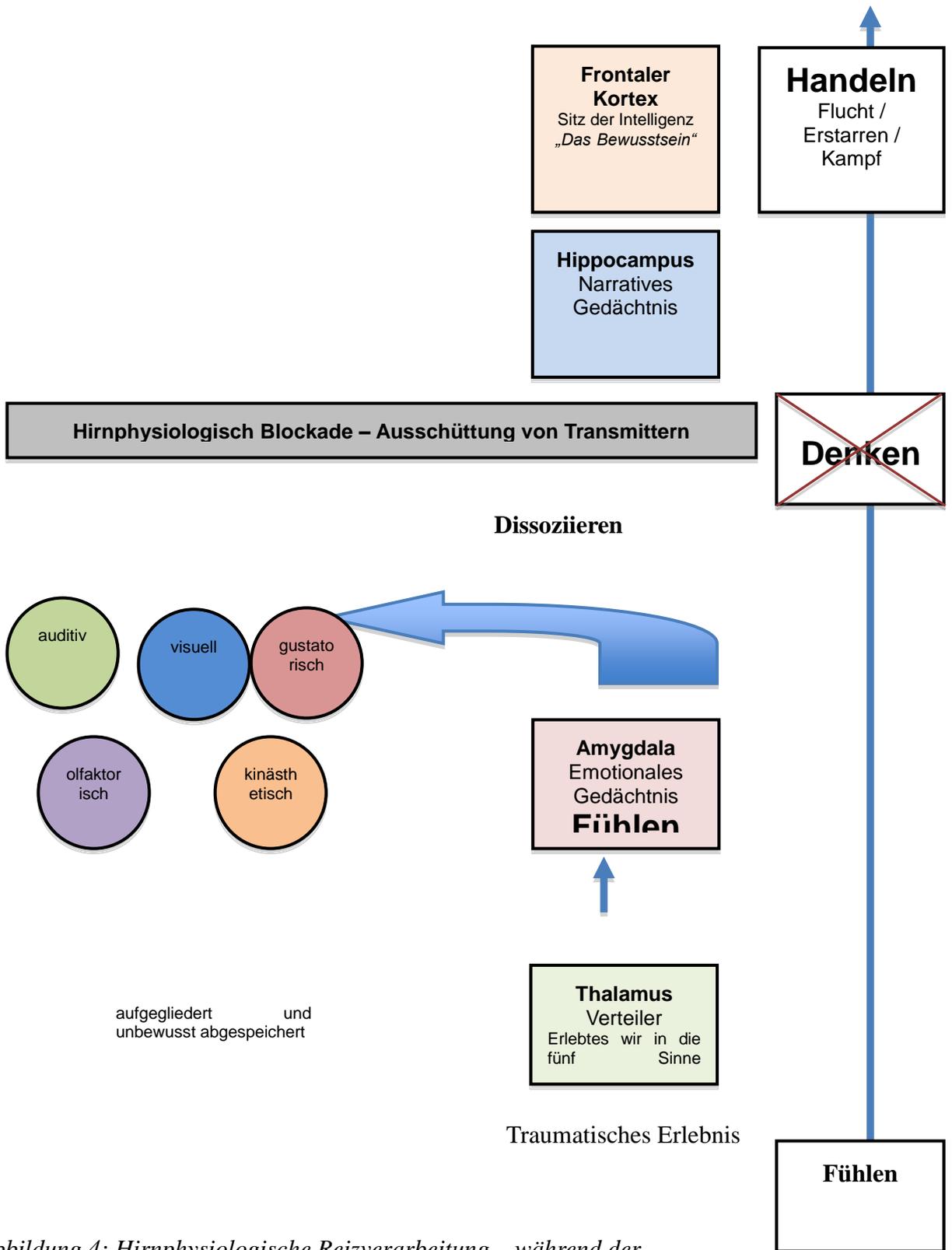


Abbildung 4: Hirnphysiologische Reizverarbeitung – während der Traumatisierung

2.1.1 Auswirkungen eines Traumas

Dissoziation

Die Dissoziation, als auch die Peri-traumatische Dissoziation, ist ein Prozess, der bei emotional belastenden Ereignissen und Traumatisierung, der Abspaltung, Separation und Isolation unerträglicher Erlebnisinhalte (z.B. Gedanken, Gefühle, Schmerzen) vom normalen Tages-Wach-Bewusstsein ausgelöst wird. Dieser dient dazu, während der traumatischen Erfahrung „keine oder nur begrenzt Schmerzen oder Distress zu erleben und vor der Wahrnehmung der Geschehnisse in ihrem vollkommenden Ausmaß geschützt zu sein“ (van der Kolk, 2000, S. 179). Die Traumatisierung wird als immense Stresssituation erlebt. Neurophysiologisch reagiert der Organismus in der akuten Situation mit einer erhöhten Freisetzung von Stresshormonen, die extreme Veränderungen der Informationsverarbeitung und der Gedächtnisfunktionen bewirken, so dass traumatische Erfahrungen nicht auf die übliche Art und Weise verarbeitet werden. Je schwerwiegender die traumatische Erfahrung ist, umso stärker ist die neurochemisch vermittelte Dissoziation. Diese biologische Reaktion sorgt für eine Blockade zwischen der beiden Amygdala und dem Hippokampus. Das Erlebte wird in der Amygdala, unserem emotionalen Gedächtnis, in die fünf Sinne aufgeteilt und unbewusst abgespeichert. Ebenfalls werden unter anderem Opiate freigesetzt, die zur körperlichen und emotionalen Taubheit (numb) führen. Dadurch wird das Ereignis abgespalten und die Person kann so der Situation entfliehen. Dies kann als eine adaptive und evolutionäre Reaktion auf Schmerz in Zeiten erhöhter Angst gesehen werden (van der Kolk, Greenberg, Orr & Pittman, 1989). Eine solche Taubheit wurde auch immer wieder bei schwer verwundeten Soldaten in den beiden Weltkriegen beobachtet, die für Operationen und zur Linderung der Schmerzen kein Morphium brauchten.

Dissoziation ist also ein Mittel, Situationen mit nicht entrinnbarem schwerem Stress zu bewältigen und hat somit immer eine Schutzfunktion. Die Wahrnehmungseinengung bzw. –Veränderung erlaubt es der Person, sich von der Wirklichkeit eines psychischen unsomatischen Unerträglichkeitserlebens abzulösen. Damit werden zwar belastende Inhalte (z.B. Gefühle, Gedanken, Bilder, Schmerzen) vom Bewusstsein ferngehalten oder abgemildert, problematisch ist jedoch, dass diese abgespaltenen Inhalte nicht mehr der willentlichen Steuerbarkeit der Person unterliegen. Dadurch kommt es zum Verlust der bewussten Kontrolle (Impulskontrollverlust) über diese Inhalte. Je schwerer die Person traumatisiert wurde, um so mehr bleiben die Eindrücke und Reaktionstendenzen (normale psychische Funktionen) voneinander getrennt und führen ein dissoziiertes „Eigenleben“ (Zobel, 2006).

Dissoziative Störungen

Klassifikation nach Myer und Nijhuis

Die Unfähigkeit, das traumatische Geschehen zu integrieren, bewirkt nach Myers (1940) eine strukturelle Dissoziation der Persönlichkeit in zwei mentale Zustände. Zum einen in eine anscheinend normale Persönlichkeit (ANP) und zum anderen in eine emotionale Persönlichkeit (EP). Während die ANP mit Vermeidung, Abspaltung, emotionaler Taubheit und Amnesie verbunden ist, um das alltägliche Leben zu sichern, ist die EP Träger der traumatischen Erfahrung und ist essentiell verbunden mit dem Wiedererleben des Geschehens. *„Während ... es ... EP nicht ausreichend schaffen, die laufende Realität, eben das normale Leben zu integrieren, so misslingt es dem ANP, das Trauma weder teilweise noch insgesamt einzubinden“* (Nijhuis, van der Hart & Steele in Reddemann, Hofmann & Gast, 2004, S. 53).

Nijhuis differenziert die Annahme von Myer dahingehend, dass ANP und EP nicht zwei verschiedene Persönlichkeiten sind, sondern zwei unterschiedliche dissoziative Teile einer Persönlichkeit sind, mit einem ANP und mehreren EP. Dieser Idee folgend unterscheiden Nijhuis et al. (2004) zwischen primärer, sekundärer und tertiärer struktureller Dissoziation, die mit unterschiedlichen Traumafolgeerkrankungen assoziiert werden:

- **Primäre strukturelle Dissoziation:** Sie ist die Folge einer einmaligen traumatischen Erfahrung, die nicht auf normale Weise verarbeitet und somit vollständig integriert abgespeichert werden kann. Intrusionen der EP, speziell angetriggerte traumatische Erinnerungen, beeinträchtigen jedoch die scheinbare Normalität. Die ANP kann durch die Aktivierung der EP (Retraumatisierung) deaktiviert werden, was sich im ANP als Amnesie für die Episode zeigen kann. Die primäre strukturelle Dissoziation ist assoziiert mit der einfachen Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) (Reddemann, Hoffmann & Gast. 2006).

- **Sekundäre strukturelle Dissoziation:** Sie ist die Folge mehrfacher traumatischer Erfahrungen. Die Person spaltet sich hierbei aufgrund der erlebten Heftigkeit des traumatischen Geschehens in eine ANP und mehreren EP auf, die jeweils unterschiedliche Aspekte der traumatischen Erfahrung bewahren. Hier werden die sieben Subsysteme des Emotionssystems der EP nach Panksepp – Angst/Furcht, Wut/Hass, Panik, Suchen/Interesse, Pflege/Fürsorge, Lust/Sex, Spiel - subkortikal aktiviert. Der Zerfall der EP in diese untergeordneten Subsysteme führt dazu, dass z.B. einige kindartige EP das typische Einfrieren (freeze) zeigen und analgetisch sind. Andere EP wollen physisch der Bedrohung widerstehen und verspüren Wut und wiederum andere EP unterwerfen sich vollständig der Bedrohung (submit). Die sekundäre strukturelle Dissoziation ist assoziiert mit der komplexen PTBS (Reddemann et al. 2006).

- **Tertiäre strukturelle Dissoziation:** Sie ist die Folge extremer Traumatisierung. Diese Art der Dissoziation ist dadurch gekennzeichnet, dass die Person nicht nur in eine Vielzahl von EP fragmentiert wird, die alle unterschiedliche traumatische Erfahrungsanteile bewahren und mit einem unterschiedlichen Körperbild und einem unterschiedlichen Selbstwertgefühl verbunden sind, sondern dass die Person zusätzlich in mehrere ANP aufgeteilt ist (Schizophrenie). Die Fragmentierung des ANP entwickelt sich allerdings nicht während des Traumas, sondern dann, wenn traumatische Erfahrungen im Alltag spezifisch und unausweichlich getriggert werden (Retraumatisierung). Die tertiäre strukturelle Dissoziation ist assoziiert mit der Dissoziativen Identitätsstörung, der schwersten Form der dissoziativen Störungen (Reddemann et al. 2006).

Entwicklungsbezogene Traumafolgestörungen

Die folgenden Kriterien sind sinngemäß aus dem Englischen übersetzt und beschreiben die häufigsten klinischen Symptome nach Traumatisierungen im Kindes- und Jugendalter (Van der Kolk, Bessel, Rita. 145-168):

A. Exposition

Das Kind bzw. der Jugendliche hat, ab der Kindheit oder früherer Jugend über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr mehrere oder längere negative Vorfälle erfahren oder war Zeuge derselben. Hierzu zählen:

- A.1. Direkte Erfahrung wiederholter und schwerer Fälle von Gewaltanwendung zwischen Personen in dessen Anwesenheit
- A.2. signifikante Unterbrechung der Schutzbetreuung infolge wiederholter Wechsel der primären Betreuungspersonen, wiederholte Trennung von primären Betreuungspersonen, Erleben schweren und andauernden emotionalen Missbrauchs

B. Affektive und physiologische Dysregulation

- B.1. Unfähigkeit, extreme Affektzustände (Angst, Wut, Scham usw.) zu modellieren, zu tolerieren oder sich von diesen zu erholen (Impulskontrollverlust)
- B.2. Gestörte Steuerung von Körperfunktionen (Schlaf-, Ess-, Ausscheidungsstörungen, Über- oder Unterreaktion bei Berührungen oder Geräuschen, Orientierungslosigkeit bei routinemäßigen Ortswechseln)
- B.3. Vermindertes Bewusstsein/Dissoziation von Empfindungen, Emotionen und körperlichen Zuständen
- B.4. Beeinträchtigte Fähigkeit, Emotionen oder körperliche Zustände zu beschreiben

C. Aufmerksamkeits- und Verhaltensdysregulation

- C.1. Beschäftigung mit Bedrohungen oder beeinträchtigtes Vermögen, Bedrohungen wahrzunehmen, einschließlich falscher Deutung von Zeichen der Sicherheit und Gefahr
- C.2. Beeinträchtigung hinsichtlich des Selbstschutzes, wie das Eingehen extremer Risiken oder Suche nach extremen „Kicks“
- C.3. Maladaptive Versuche zur Selbsttröstung (rhythmische Bewegungen, zwanghafte Masturbation)
- C.4. Gewohnheitsmäßige oder reaktive Selbstverletzung
- C.5. Unfähigkeit, ein zielorientiertes Verhalten zu beginnen oder beizubehalten

D. Dysregulation zur eigenen und zu anderen Personen

- D.1. Intensive Beschäftigung mit der Sicherheit und Fürsorge der Bindungsperson (Parentifizierung)
- D.2. Negative Eigenwahrnehmung, wie Selbsthass, Hilflosigkeit, Wertlosigkeit, Erfolglosigkeit und Mangelhaftigkeit
- D.3. Ständiges Misstrauen, Trotz oder fehlendes reziprokes Verhalten in engen Beziehungen zu Erwachsenen oder Altersgenossen
- D.4. Reaktive psychische oder verbale Aggression gegen Altersgenossen, Betreuer, Lehrer oder andere Erwachsenen
- D.5. Unangemessene (übermäßig oder promisk) Versuche, intime Kontakte zu erzielen (wie z.B. sexuelle oder physische Intimität) oder intensive Abhängigkeit von Altersgenossen oder Erwachsenen herzustellen, um Sicherheit und Bestätigung zu erfahren
- D.6. Beeinträchtigte Fähigkeit, empathische Erregung zu steuern („Himmel hoch jauchzend - zu Tode betrübt“)

E. Funktionale Beeinträchtigungen

- E.1. *Schulisch:* Fehlende Leistung oder Teilnahme, Disziplinprobleme, Schulabbruch, nicht erreichte Abschlüsse, Konflikte mit dem Schul-/Lehrpersonal, Lernbehinderungen oder intellektuelle Beeinträchtigung, die sich nicht durch pathologische Faktoren erklären lassen (Retardierung)
- E.2. *Familiär:* Konflikte, Aggression (Angriff), Vermeidung, Passivität, Weglaufen (Flucht). Der Versuch Familienmitglieder und nahe stehende Personen physisch und psychisch zu verletzen und Nichterfüllung von Verpflichtungen

- E.3. *Umgang*: Isolierung, deviante Zugehörigkeiten, ständiger psychischer und emotionaler Konflikt, Vermeidung, Passivität, Gewaltbereitschaft, nicht altersgerechte Freundschaften und Interaktionsformen
- E.4. *Gesetzlich*: Kriminalisierung, Strafrückfälligkeit, Verhaftungen, Verurteilungen, Inhaftierung, Verstöße gegen Bewährungsaufgaben, zunehmend schwerere Vergehen, Verbrechen gegen andere Personen, Abwertung des Gesetzes oder herkömmlicher moralischer Normen
- E.5. *Gesundheitlich*: Physische Krankheiten oder Probleme, die sich durch physische Verletzungen oder Degeneration erklären lassen, die z.B. das Verdauungssystem, das neurologische System, das Sexual-, Immun- und Herz/Lungensystem, das propriozeptive System, das sensorische System umfassen können
- E.6. *Beruflich*: Desinteresse an Arbeit und Beruf, unfähig eine Arbeitsstelle zu bekommen oder zu behalten, Konflikte mit den Mitarbeitern oder Vorgesetzten, Anstellung unterhalb der eigenen Fähigkeiten, Nichterreichen der normalerweise zu erwartenden Fortschritte

Häufige bis regelhafte traumatische verursachte Syndrome

- Borderline-Persönlichkeitsstörung
- Dissoziative Störungen

Gegebenenfalls traumatisch verursachte Syndrome

- Depressive Störungen
- Antisoziale Persönlichkeitsstörungen sowie dissoziale Entwicklungen und Delinquenz
- Angststörungen
- Suchterkrankungen
- Somatoforme Störungen
- Zwangsstörungen
- Selbstschädigendes Verhalten
- Sexuelle Störungen und Verhaltensauffälligkeiten
- Psychiatrische Erkrankungen

2.1.2 *Fallzahlen laut Statistik?*

Unterschiedlichen Statistiken der polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) sind Daten zu entnehmen, die nachweislich die steigende Zahl an Straftaten gegen Schutzbefohlene nachweisen. Bei den Taten handelt es sich in erster Linie um sexuellen Missbrauch, Verwahrlosung und

Gewalteinwirkungen. In der PKS wird nur das sogenannte Hellfeld – also *die der Polizei bekannt gewordene Kriminalität* – erfasst. Aufgrund fehlender statistischer Daten kann das sogenannte Dunkelfeld – *die der Polizei nicht bekannt gewordene Kriminalität* – in der PKS nicht abgebildet werden. Die Polizeiliche Kriminalstatistik bietet somit kein getreues Spiegelbild der Kriminalitätswirklichkeit, sondern eine je nach Deliktart mehr oder weniger starke Annäherung an die Realität (Polizeiliche Kriminalstatistik, 2011).

Die Statistiken zeigen, dass die Fallzahlen aller Straftaten, die eine Traumatisierung nach sich ziehen, steigend sind. Insbesondere sind hier sexueller Missbrauch, Kinderpornographie, Misshandlungen und Vernachlässigung zu erwähnen. Bei der Kumulierung der Straftaten waren 2011 ca. 25.000 Kinder Opfer der oben genannten Straftaten. Hierbei handelt es sich allerdings nur um Straftaten, die zur Anzeige gebracht worden sind und ein Strafverfahren anhängig war. Solche „*man made Traumata*“ werden aufgrund der Ausnutzung eines Abhängigkeitsverhältnisses von Erwachsenen verübt und die Opfer werden zum Schweigen gezwungen. Es bedeutet, dass ein Erwachsener oder Jugendlicher seine Machtposition, seine körperliche und geistige Überlegenheit, sowie die Unwissenheit, das Vertrauen oder die Abhängigkeit eines Mädchens oder Jungen zur Befriedigung der eigenen sexuellen Bedürfnisse oder zur körperlichen Züchtigung benutzt und gleichzeitig mit der Verpflichtung zur Geheimhaltung das Kind zu Sprach- und Hilflosigkeit verurteilt. Es handelt sich hierbei meistens um Systeme, die von Willkür beherrscht werden und die Täter die Straftaten durch Ausübung von psychischem und physischem Druck innerhalb des Systems versuchen zu verdunkeln. Hierzu zählen familiäre Systeme, Vereine und Schule, aber auch Kinderheime, speziell christliche Träger und die Kirche als solches. Durch die Abhängigkeit der Opfer den Tätern gegenüber und des ausgeübten Drucks, kommt es kaum zu Anzeigen aus dem System selbst. Ebenfalls ist das Thema sehr schambehaftet, sodass Opfer sich selbst nicht in Form einer Anzeige exponieren. Auch ist das unmittelbare Umfeld aufgrund von Unsicherheit und Überforderung hinsichtlich seines Anzeigenverhaltens zurückhaltend. Deshalb ist gerade in diesem Sektor von einer hohen Dunkelziffer auszugehen (Polizeiliche Kriminalstatistik, 2011).

Experten gehen bei der Ermittlung der tatsächlichen Fälle von zwei Grundvoraussetzungen aus. Zum einen beziffern sie die Dunkelziffer aus Erfahrungswerten mit dem Faktor 10. d.h. der prozentuale Faktor der Opfer in Relation zu der betroffenen Bevölkerungsgruppe ist mit dem Faktor 10 der Dunkelziffer zu multiplizieren. In der Zusammenarbeit mit den Fachärzten der Psychiatrie kam man zu dem Schluss, um alle Straftaten, wie z.B. auch den wiederholten sexuellen Missbrauch, zu berücksichtigen, den bereits errechneten Faktor mit dem Lebensalter zu multiplizieren. Für das Jahr 2011, in dem laut dem Statistischen Bundesamt 10.940.000 Kinder zwischen 0 – 14 Jahre und 14.700.000 Kinder zwischen 0 – 18 Jahre lebten, bedeuten diese Zahlen

hinsichtlich der Bereinigung das im Kontext der Straftaten bezüglich der Tabellen 2 und 4 folgendes (Polizeiliche Kriminalstatistik, 2011):

Den Statistiken zu Folgen sind ca. 25% der Kinder mit einem traumatisierenden Ereignis konfrontiert worden. Man darf davon ausgehen, dass einige Kinder einer solchen Situation einmalig, aber auch viele Kinder über einen längeren Zeitraum einer traumatisierenden bzw. retraumatisierenden Situation ausgesetzt waren bzw. sind. Das bedeutet jedes vierte Kind in Deutschland. Angesichts dieser Tatsache bedeutet es für unsere Gesellschaft sich den Folgen zu stellen und sich damit konstruktiv auseinanderzusetzen, denn sie trifft am aller wenigsten Schuld an dem, was ihnen zugefügt wurde. Es waren Individuen der Gesellschaft, die verantwortlich für die Traumatisierungen waren. Menschen, denen sie vertraut haben. Deshalb liegt es an uns, der Gesellschaft, den betroffenen Kindern ein adäquates Umfeld zu schaffen, in dem sie ihr Trauma bewältigen und integrieren können. Die Qualität, Fortschrittlichkeit und Entwicklungsstand einer Gesellschaft lässt sich unter anderem daran messen, wie sie mit ihren schwächsten Mitgliedern umgeht (Polizeiliche Kriminalstatistik, 2011).

2.2 Bindungstheorie

2.2.1 Grundlagen der Bindungstheorie

Eine sichere Bindung (attachment) eines Kindes ist das elementare Fundament der Persönlichkeit und ermöglicht eine gesunde, körperliche, soziale, emotionale und kognitive Entwicklung. Deshalb ist sie der maßgebliche Faktor für eine gelingende kindliche Entwicklung. In der weiteren Entwicklung des Kindes stellt die Qualität der erfahrenen Bindung das Fundament für die Werteentwicklung, die Empathiefähigkeit, das Erlangen prosozialer Kompetenz und die Bildung durch Explorativität und Neugier. Das Explorationsverhalten steht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem feinfühligem Verhalten der Bezugsperson, in der Regel anfänglich der Mutter. Hierbei gilt es, sowohl die Signale des Kindes wahrzunehmen, als auch diese richtig zu interpretieren und prompt sowie angemessen darauf zu reagieren. Durch das feinfühlige Verhalten der Mutter wird die Autonomie des Kindes hinsichtlich seines Bedürfnisses nach Selbstregulation und Selbstbestimmung gewahrt und respektiert.

2.2.2 Bindungstheorie von Bowlby

Bowlby geht davon aus, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen den inneren Vorgängen und den Verhaltensweisen besteht. Bindung ist ein zielkorrigierendes Verhalten, das sich aus dem Abgleich der eigenen Bedürfnisse und der vorgefundenen Situation, respektive den gemachten Erfahrungen durch die Bindungsperson, resultiert. Je kongruenter dieser Abgleich wahrgenommen wird, desto angemessener ist das daraus resultierende Verhalten. Durch die erfüllte Kongruenz erlebt das Kind Sicherheit und Vertrauen. Insbesondere, wenn es unter emotionaler Belastung aufgrund eigener erschöpfter Ressourcen auf die Unterstützung der primären Bezugsperson angewiesen ist. Dadurch wird das Explorationsverhalten möglich. Die Explorativität verhält sich zum Bindungsverhalten gegensätzlich (antithetisch) und nimmt ab dem zweiten Lebensjahr deutlich zu. Es besteht, laut Bowlby eine reziproke, präadaptive Anpassung zwischen Kind und sozialer Umwelt (Bowlby, 1995). Sein ausführliches theoretisches Konzept veröffentlichte Bowlby in seiner Trilogie „Bindung“ (1975), „Trennung“ (1976), und „Verlust, Trauer und Depression“ (1978).

2.2.3 Fremde-Situations-Test

1969 entwickelten Ainsworth und Wittig eine standardisierte Laborsituation in Form des Fremde-Situations-Tests, um Bindungsverhaltensmuster (patterns of attachment) zu differenzieren und zu kategorisieren. *In acht Episoden zu je drei Minuten wurde das Bindungsverhalten des 12 bis 18 Monate alten Kindes durch eine zweimalige kurze Trennung von der Mutter in fremder Umgebung aktiviert und nach der Wiedervereinigung mit der Mutter untersucht* (Ainsworth et al. 1978):

- *Mutter und Kind betreten das Spielzimmer*
 - *Sie akklimatisieren sich und das Kind kann den ungewohnten Raum betreten*
 - *Eine fremde Person trifft ein und nimmt mit der Mutter und dem Kind Kontakt auf*
 - *Die Mutter geht und die fremde Person bleibt mit dem Kind zurück im Raum*
 - *Die Mutter kehrt zurück und die fremde Person geht*
 - *Die Mutter verlässt wieder den Raum, aber das Kind bleibt alleine zurück im Raum*
 - *Die fremde Person kommt alleine in den Raum zurück*
 - *Die Mutter kommt in den Raum zurück und die fremde Person verlässt den Raum*
- (Ainsworth et al. 1978)

Bei dieser Untersuchung wurde das Bindungs- und Explorationsverhalten beobachtet. Hierbei lag das Augenmerk auf den entwickelten Trennungsstress und der Beruhigung der Kinder durch die Mutter. Ainsworth gliederte ihre Beobachtungen in drei Kategorien des Bindungsverhaltens der Kinder: „sicher“ (B), „unsicher-vermeidend“ (A) und „unsicher-ambivalent“ (C). 1986 fügten Main und Salomon (1990) noch die vierte Kategorie – „desorganisiert und desorientiert“ hinzu.

2.2.4 Bindungsklassifikationen

„Die Qualität einer Bindung ist das Vertrauen in die Erreichbarkeit und Zuwendung der Bindungsperson, wenn sie zur Linderung von Leid gebraucht wird, und das begründete Vertrauen in die Wirksamkeit dieser Zuwendung zur eigenen Beruhigung“ (Buchheim 2005).

Sicheres Bindungsmuster

Kinder die eine sichere Bindung erfahren durften, explorieren bei Abwesenheit der Mutter uneingeschränkt. Die Mutter wird dabei als sichere Basis empfunden, um die Umwelt zu entdecken. Beim Verlassen der Mutter aus dem Versuchsraum zeigt das Kind ein deutliches Bindungsverhalten. Es sucht die Mutter, ruft nach ihr, weint und wirkt dabei deutlich gestresst. Zu diesem Versuchszeitpunkt unterscheidet das Kind deutlich zwischen der Mutter und der anwesenden anderen Versuchsperson, von der es sich nicht trösten lässt. Kehrt die Mutter zurück in den Versuchsraum zeigt das Kind deutliche Freude und geht direkt in den körperlichen Kontakt zur Mutter. Die Erfahrung der sicheren Bindung zur Mutter ermöglicht es dem Kind, wieder zeitnah mit der Umwelt zu explorieren. Sicher gebundene Kinder haben Muster entwickelt, in welchem die Bezugsperson als verlässlich erscheint (Ainsworth & Wittig, 1969).

Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster

Kinder die keine sichere Bindung erfahren konnten entwickeln einen unsicher-vermeidenden Bindungsstil. Sie wirken beim Verlassen der Mutter aus dem Raum nicht gestresst und zeigen sich nicht beunruhigt. Seine Exploration ist durch die fehlende Mutter nicht eingeschränkt und es akzeptiert die fremde Person als Bindungersatz. Auch wenn dem Kind äußerlich das unterdrückte Bindungsverhalten nicht anzusehen ist, belastet es das Kind stark. Aufgrund der erfahrenden

Zurückweisung durch die Mutter, lehnt es auch den Körperkontakt zur ihr bei der Rückkehr in den Raum ab. Als Schutzmechanismus gegen die ständige Zurückweisung durch die Mutter umgeht das Kind jeglichen Kontakt zur Mutter. Anstatt eine auf Vertrauen basierende Bindung erwartet das Kind die Zurückweisung durch die Mutter (Ainsworth & Wittig, 1969).

Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster

Ein weiteres Bindungsmuster ist der unsicher-ambivalente Bindungsstil. Das hier entwickelte Bindungsverhalten ist geprägt von einem eingeschränkten Explorationsverhalten. Die Mutter wird als unberechenbar eingeschätzt, was eine Fixierung auf die Bindungsperson auslöst. So zeigen die Kinder eine Mischung aus dem sicheren und dem unsicheren-vermeidenden Bindungsstil. Bei der Rückkehr der Mutter wird diese zum einen vehement abgelehnt und zum anderen wird der Körperkontakt gesucht. Aufgrund dieser Unberechenbarkeit lassen sich Kinder nicht von der Mutter trösten, sondern reagieren mit Abwehr (Ainsworth & Wittig, 1969).

Unsicher desorganisiertes Bindungsmuster

Als vierten Bindungsstil fügte Ainsworth den unsicher desorganisierten Bindungsstil hinzu. Dieser Bindungsstil zeichnet sich bei den Kindern durch ein entgegengesetztes Verhalten aus. Gerade in motorischen Abfolgen sind stereotypische Verhaltensweisen zu beobachten. So können Momente des Erstarrens beobachtet werden. Die Kontakte zur Bindungsperson verfolgen kein sich wiederholendes Schema, sondern sind geprägt von einem Nähe – Distanz Problemen zur Mutter. Das gestörte Kommunikationsverhalten lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass die Mutter zum einen die Ursache und zum anderen die Lösung für die entstehende Angst des Kindes ist (Ainsworth & Wittig, 1969).

2.2.5. *Biologische und hirnpfysiologische Prozesse*

Oxytocin

Durch die erhöhte Ausschüttung des Hormons Oxytocin durch den Fetus und der Mutter wird die Geburt eingeleitet. Aufgrund der nicht mehr ausreichenden Versorgung des Kindes mit Nahrung durch die Plazenta sinkt der Blutzuckerspiegel und die Stressachse des Hypothalamus wird stimuliert. Dies bewirkt eine erhöhte Bildung von Oxytocin im intermediären Hypothalamus, was wiederum die Wehen einleitet und die Kontraktion der Gebärmutter anregt. Oxytocin ist maßgebend für die Bindung zwischen dem Säugling und der Mutter. So sorgt es z.B. bei der Mutter für den Milcheinschuss und das Reagieren auf soziale Schlüsselreize. Im späteren Leben ist das Hormon signifikant für die Fähigkeit, Gefühle der Empathie, des Vertrauens und der Verbundenheit zu entwickeln. Es steigert unter anderem die Fähigkeit die Emotionen anderer auditiv wahrzunehmen und die damit verbundene Intonation zu erfassen. Der Organismus reagiert bei zwischenmenschlichen Kontakten mit einer Ausschüttung des Botenstoffs, um sozialen Verhalten zu ermöglichen. Deshalb wird das Hormon Oxytocin auch als Bindungshormon bezeichnet. Außerdem wirkt sich das Oxytocin beruhigend auf die Amygdala bei emotionaler Belastung aus und hemmt die Stressachse.

Bei Kindern, die nicht auf natürliche Art zur Welt kommen, kommt es zu keiner erhöhten Oxytocinausschüttung und sie weisen im Verlauf ihres Lebens einen reduzierten Oxytocinspiegel im Blut auf. Auch psychische Ursachen wie Traumata bedingt durch Vernachlässigung und physische, psychische und sexueller Gewalt, bewirken eine Läsion des intermediären Hypothalamus und somit eine permanente Unterversorgung mit dem Bindungshormon (Swaab, 2011).

Reizweiterleitung

Unsere Reize werden weitergeleitet über Nervenstränge. Der Reiz wird im Zellkern des Zellkörpers (Soma) in einen elektrischen Impuls (Aktionspotenzial) umgewandelt. Über die Verästelungen (Dendriten – altgr. Dendron: Baum) der Soma wird es auf der Nervenbahn (Axon) bis zum eines Axons (präsynaptische Endigung) Das Axon ist mit einer Fett-Eiweißverbindung (Myelinscheiden) ummantelt, die wie eine Isolierung wirkt, sodass eine schnelle Weiterleitung des elektrischen Impulses sichergestellt wird. Um die nicht isolierte Distanz (Ranvier-Schnürling) von der einen Myelinscheide zur anderen zu bewältigen, entlädt sich das Aktionspotenzial (Depolarisation). Bei dem physikalischen Prozess der Weiterleitung und Depolarisation sind die chemischen Elemente Natrium (Na⁺) und Kalium (K⁺) maßgebliche Faktoren. In der präsynaptischen

Endigung wird der Impuls in kleinen synaptischen Bläschen (Vesikeln) wiederum mit Hilfe von Na^+ und K^+ (Natrium-Kalium-Pumpe) in entsprechende Signalstoffe (Neurotransmitter) transformiert. Über kleine Zwischenräume (Synaptischer Spalt) zwischen der präsynaptischen Endigung und dem postsynaptischen Dornfortsatz eines folgenden Dendriten erreichen die Neurotransmitter entweder die nächste Nervenzelle und lösen dort einen neuen elektrischen Impuls aus oder andere Zellen, wie z.B. eine Muskelzelle und lösen eine Kontraktion aus. Durch die spannungsgeladenen Calcium-Kanäle (Ca^{++} -Kanäle) gelangen die Neurotransmitter in den synaptischen Spalt und werden von den Rezeptoren des Dornfortsatzes aufgenommen. Nach dem Einsatz der Neurotransmitter werden sie entweder durch Enzyme abgebaut oder durch Wiederaufnahme in die präsynaptische Endigung schnell inaktiviert, damit eine erneute Signalübertragung möglich wird (Silbernagl, 2009).

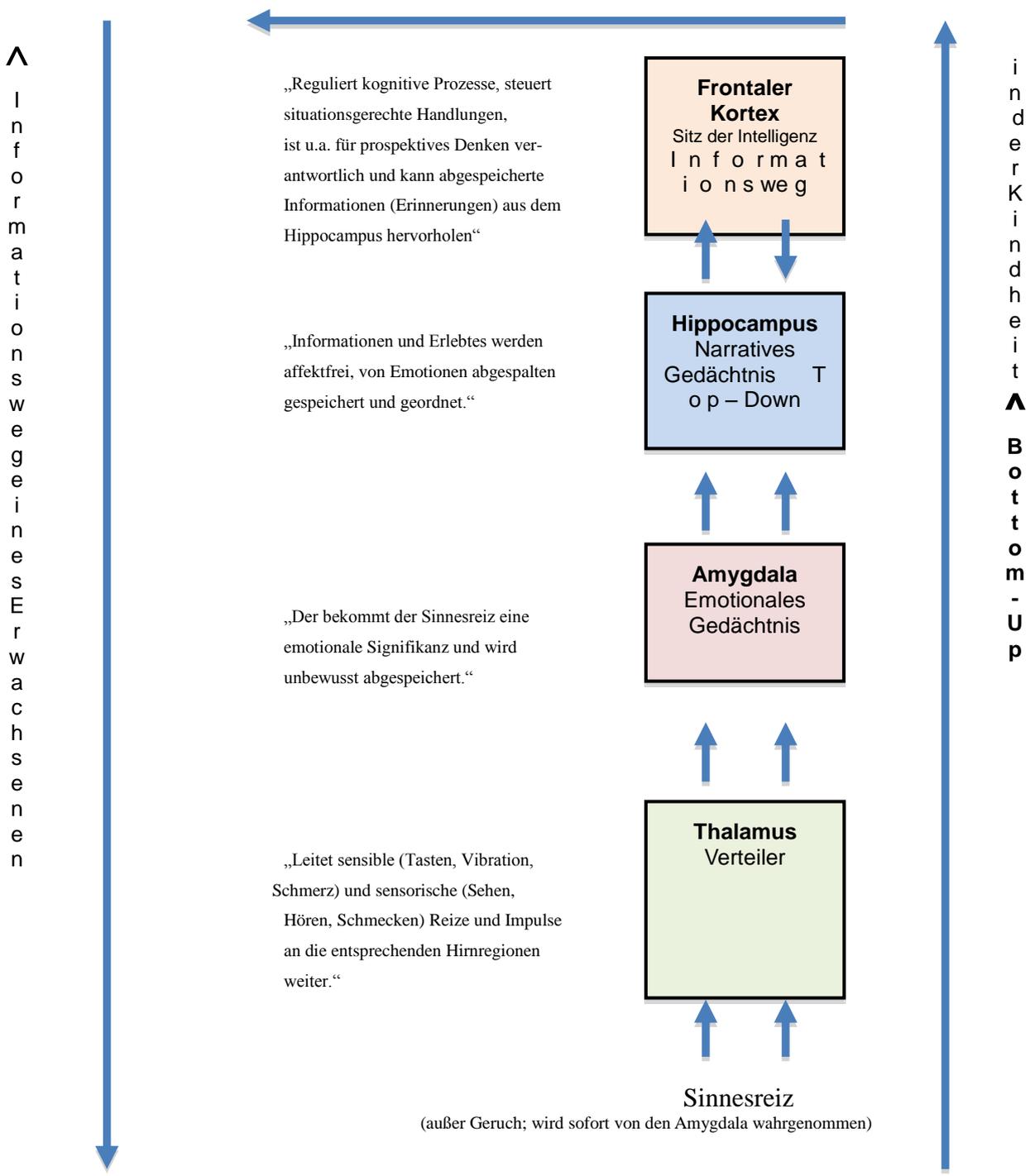


Abbildung 5: Hirnphysiologische Reizverarbeitung - normal

Neurotransmitter

Unter Stress können wir nicht ergebnisorientiert denken. Sind zu viele der Stresshormone im Gehirn, greifen Menschen auf erlernte Verhaltensmuster zurück, statt sich individuell auf eine Situation einzustellen. Die Aktivierung verschiedener Körperfunktionen und Verhaltensweisen wird durch sogenannte anregende (exzitatorisch) und hemmende (inhibitorischen) Hormone und Neurotransmitter veranlasst. Diese beiden Typen stehen in einer Balance, sodass eine Stressreaktion wieder reguliert werden kann.

Das exzitatorische System

Hormone
Cortisol

Neurotransmitter
Adrenalin
Dopamin
Noradrenalin
Glutamat

Modulator
Histamin
Taurin

Das inhibitorische System

Hormone
DHEA

Neurotransmitter
GABA
Glycin
Serotonin

(Christiansen, Djurhuus, Gravholt et al, 2007)

Der Organismus reagiert auf Stress, z.B. durch Traumatisierung bzw. Retraumatisierung mit der Aktivierung des Sympathischen Nervensystems. Es mobilisiert Energiereserven, erhöht den Blutdruck, beschleunigt die Atmung, verbessert die Durchblutung der Muskulatur und erhöht die Aufmerksamkeit. Gleichzeitig reduziert der Antagonist, der Parasympathikus, seine Aktivität. Die Verdauung, das Immunsystem und das Schmerzempfinden werden gehemmt. Bei diesem Vorgang kommt es zu einer erhöhten Ausschüttung von Noradrenalin im Nebennierenmark (locus coeruleus) und Adrenalin und Cortisol durch den Sympathikus. Dauerhafter Stress hat eine Dybalance der Neurotransmitter und Hormone zur Folge. Zunächst steigt der Noradrenalin-Spiegel, während die medulläre Aktivität abnimmt und zu einer drastischen Abnahme des Adrenalins führt. Bei weiter anhaltendem Stress sinken der Noradrenalin-Spiegel und der Dopamin-Spiegel ab und es entsteht ein Mangel der beiden Botenstoffe. Parallel kommt es zu einem starken Verbrauch von

Serotonin. Auch hier kommt es bei länger anhaltendem Stress zu einer Verringerung der Produktion, sodass ein Serotoninmangel entsteht. Im Gegensatz zu der Abnahme der medulläre Aktivität von Noradrenalin, Adrenalin, Dopamin und Serotonin bleibt der Cortisol-Spiegel konstant erhöht (Christiansen, Djurhuus, Gravholt et al, 2007).

Cortisol ist unter anderem für den geregelten Tages-Nacht-Rhythmus verantwortlich. Durch die permanente Cortisolausschüttung wird der Tages-Nacht-Rhythmus signifikant gestört. Aufgrund der anhaltenden Aktivierung des exzitatorischen Systems kann der Abbau der Hormone und Neurotransmitter im synaptischen Spalt durch Enzyme oder durch Wiederaufnahme nicht mehr kompensiert werden. Es kommt zu einer „Verklebung“ der Synapsen. Dies verhindert die Kommunikation zwischen der Amygdala und dem Hippokampus und somit auch dem Frontalkortex. Es kommt zu einer Blockade zwischen den Hirnarealen. Den erlernten und schematischen Verhaltens- und Entscheidungsmustern des Stammhirns wird der Vorrang gewährt, um ein Überleben zu garantieren, weil der Prozess des normalen Denkmusters – Fühlen => Denken => Handeln - zu lange dauern würde. Das Denken wird ausgeschaltet. Insbesondere der erhöhte Cortisolspiegel ist für diese Blockade verantwortlich und kann als neurotoxisch angesehen werden. Erst in Phasen der Entspannung kann eine Konsolidierung der Balance der Stressachse eintreten (Connor & Butterfield 2003).

2.3 Traumapädagogik im Kontext Schule **„Überall lernt man nur von dem, den man liebt.“ (Johann Wolfgang von Goethe)**

2.3.1 Traumapädagogik

Die Traumapädagogik ist eine pädagogische Haltung, die sich aus mehreren Disziplinen, wie z.B. der Entwicklungspsychologie, Hirnphysiologie und der Psychotraumatologie begründet. Die Traumapädagogik hat die emotionale Beruhigung und Stabilisierung zum Ziel. Aufgrund der Traumatisierung befinden sich die betroffenen Personen in einem emotional belastenden Zustand und weisen einen hohen Spannungstonus auf. Dabei setzt diese Art der Pädagogik auf die Erfahrung eines sicheren Ortes, Selbstbestimmung und die Anknüpfung an vorhandene Ressourcen. Elementarer Baustein ist die sekundärsichere Beziehung. Insbesondere durch die interpersonelle Gewalt (man-made-Traumata) sind die Primärbindungen der Kinder negativ besetzt. Die Erfahrung sekundärsicherer Beziehungen etwa zu einem Lehrer ist die Grundvoraussetzung für Progression und Entwicklung von Autonomie (Ding, 2009).

Nur eine Basissicherheit ermöglicht exploratives Verhalten, das geprägt ist von Neugier und der Verinnerlichung von Normen und adäquatem Sozialverhalten. Deshalb stellt die Traumapädagogik die Primärtugenden in den Vordergrund. Das sind z.B. Hilfsbereitschaft, Nächstenliebe, Solidarität, Respekt vor anderen, Toleranz, Geduld, wohlwollendes und zugewandtes Verhalten. Im Gegensatz dazu hat die Regelpädagogik die Einhaltung der Sekundärtugenden, wie Ordnung, Sauberkeit, Dankbarkeit, Pünktlichkeit, Fleiß und Bescheidenheit durch Regulation des Verhaltens als Inhalt. Erst wenn die Primärtugenden als Grundbedürfnis abgedeckt und nachgesättigt sind, können die Jugendlichen den Entwicklungsschritt in die nächste Stufe der Sekundärtugenden vollziehen. Lawrence Kohlberg dokumentierte 1958 die Moralentwicklung des Menschen in Form einer Dissertation. Er untersuchte die moralischen Entscheidungen der Probanden mit Hilfe von zehn Dilemmata. Eins der bekanntesten Dilemmata ist das Heinz-Dilemma. Hier geht es darum, ob ein Mann (Heinz) das Medikament, das seine Frau retten könnte, stehlen soll oder nicht. Bei dieser Theorie geht Kohlberg von einer kognitiven Entwicklung aus. Man muss das Dilemma zuerst kognitiv erfassen können, um sich ein moralisches Urteil zu bilden, das Denken und Handeln bestimmt.

Moralstufen nach Kohlberg (Kohlberg, 1974 / 1996)

I. Prä-moralische Stufe	Motivation des Handelns	Kommentar
1. Gehorsam und Strafe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handlungen hängen von den physischen Konsequenzen ab 	Ohnmacht
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handlungen nicht von sozialer Bedeutung und Bewertung 	
2. Instrumentell-relativistisch	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handlungen von eigener Bedürfnisbefriedigung geprägt 	Allmacht / Hochfliegendes Ich-Ideal
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handlungen nicht von Loyalität und Gerechtigkeit geprägt 	
II. Moralische Stufe		
3. Personengebundene Zustimmung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handeln ist geprägt von Konformität 	Peergroups, Familie, Freunde
4. Recht und Ordnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anerkennung von Autorität 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handlungen sind geprägt von bestehenden Regeln 	Der erste Zeitpunkt zu dem Regeln eine Motivation des eigenen

		Handelns darstellen
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung 	
III. Postmoralische Stufe		
5. Legalistische und Sozialvertrags Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moralische Normen werden als verbindlich angesehen 	Gedanken der Gerechtigkeit und der Nützlichkeit der Gesellschaft
6. Allgemeine ethische Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prinzip der zwischenmenschlichen Achtung 	Ethischen Prinzipien, die sich auf Universalität und Widerspruchslosigkeit berufen

Das Modell von Kohlberg verdeutlicht die Motivation von Menschen hinsichtlich ihres Denkens, Handelns und Verhaltens. Dies lässt erkennen, zu welchem Verhalten die einzelnen Menschen in der Lage sind bzw. welchen Anforderungen sie im sozialen Kontext gewachsen sind. Respektvoller und wertschätzender Umgang vermittelt Sicherheit und ermöglicht den Entwicklungsspielraum für selbstbestimmtes Handeln. Der primäre Focus auf die Sekundärtugenden hingegen vermittelt den Jugendlichen das bekannte Gefühl der Ohnmacht und Fremdbestimmung und kann sich unter Umständen retraumatisierend auswirken. Die Reaktionen der gefühlten Ohnmacht sind in Kapitel 1 ausführlich beschrieben worden. Die Erfahrung eines sicheren Ortes ist ebenfalls elementar für die emotionale Stabilisierung. Ein sicherer Ort beinhaltet in erster Linie den Schutz vor retraumatisierenden Ereignissen und Personen, die erneute Ohnmacht auslösen könnten. Das damit verbundene Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit hat eine emotionale Entspannung zur Folge, die einen Zugriff auf die eigenen Kompetenzen und Ressourcen ermöglicht.

2.3.2 Schule

Schule im historischen Kontext

Etymologisch kommt das Wort Schule aus dem Griechischen und stammt von dem Wort „scholé“. Scholé bedeutet im Griechischen so viel wie Rast und Muße (Langenscheidt, 1978). Da in der Antike die Arbeit der privilegierten Schichten Sklaven übernahmen, mussten deren Kinder nicht der sonst üblichen Kinderarbeit nachgehen. Die dadurch entstandene Freizeit wurde für die Bildung des Nachwuchses genutzt und fand im häuslichen Bereich statt. In der Antike lagen die Schwerpunkte neben Lesen und Schreiben, auch in den Bereichen Musik und Sport. Die Wissensvermittlung fand unter anderem in Form von Unterhaltungen und Vorträgen statt. Respektiv bedeutet das, dass die Schule im klassischen Sinne ein Ort der Rast und der Muße ist, an dem die Zeit genutzt wird, in Form von gelehrten Unterhaltungen und Vorträgen sich Wissen anzueignen (Stahl, 2003).

In dieser Zeit entstand auch der Beruf des Pädagogen. Das Wort Pädagoge stammt von dem griechischen Wort „paidagogós“. Es beinhaltet die beiden Bestandteile „paid“ und „agogos“. „Paid“ bedeutet Kind bzw. Knabe und „agogos“ führen bzw. leiten. Pädagogen im Altertum waren Sklaven, die die Schüler zu den Lehrern begleitet haben. Im geschichtlichen Verlauf wurden ihnen schrittweise die Erziehung und Bildung der Knaben übertragen. Dies bedeutete, dass aus der ursprünglichen Begleitung das Amt des Aufsehers des Unterrichts wurde. In der weiteren Historie übernahmen die Begleiter schließlich die Leitung des Unterrichts, bis sie selbst die Unterrichtung der Knaben als Lehrer übernommen haben (Stahl, 2003).

Bis zum Zeitalter der Aufklärung war die Schule der Oberschicht vorbehalten. Die Aufklärung war eine europäische Geistesbewegung. Die in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts einsetzte und erreichte im 18. Jahrhundert ihren Höhepunkt. Im Mittelpunkt stand die Aufklärung des Verstandes mit dem Ziel der sittlichen Bildung. Der sozialgeschichtliche Hintergrund der Aufklärung war der wirtschaftliche und soziale Aufstieg des Bürgertums, der durch den Beginn der Industrialisierung seine Begründung hatte. Die wohl bekannteste Definition zur Aufklärung lieferte Immanuel Kant (1724 - 1804) im Jahr 1784:

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist die Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegen, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude!"

Schule im gesellschaftlichen Kontext

In der Antike waren die Inhalte der Bildung neben der körperlichen Ertüchtigung, Lesen und Schreiben, geprägt von philosophischen Themen. Ein zentrales Thema war die Philanthropie. Das Wort kommt aus dem griechischen und stammt von dem Wort „*philanthrōpía*“. „*Philos*“ bedeutet Freund und „*ánthrōpos*“ Mensch. Mit diesem Begriff ist das menschenfreundliche Denken und Handeln gemeint. Diese Menschfreundlichkeit bedeutet unter anderem die wohlwollende Haltung eines Mächtigen gegenüber eines Schwachen, die sich in Wohltätigkeit, Hilfsbereitschaft und Milde äußert. Da Bildung den privilegierten Schichten vorbehalten war, fand der Unterricht in kleinen Gruppen bis hin zum Einzelunterricht statt. Der Unterricht war eine persönliche Begegnung, in der Dialog und Diskussion im Vordergrund standen (Snell, 2000).

Die "Schule der Aufklärung" entstand in Form von sogenannten Industrieschulen, die profitorientiert die SchülerInnen zur „industriösen“ (fleißigen) Arbeit anhielten. Die neue Organisierung und Strukturierung der Schule beinhaltete Klassenverbände, Frontalunterricht, Vermittlung rationalen und handwerklichen Wissens. Neben den Lerninhalten vermittelte die Schule Sekundärtugenden wie Ordnung, Pünktlichkeit, Gehorsam und Fleiß ab. Die methodischen Mittel waren Drill, körperliche Züchtigung und Bestrafung. Schule galt als Produktionsstätte von Arbeitskräften. Die Anerkennung von Autoritäten, nur antworten, wenn man gefragt wird, Gehorsam und Fleiß. Johann Amos Comenius (1592-1670), ein tschechischer Theologe und Pädagoge, hatte sich zur Aufgabe gesetzt: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schuler aber dennoch mehr lernen“. Die pädagogischen Inhalte seiner „*Didactica magna*“ (1627-1632) waren in den gelehrten Kreisen Europas seiner Zeit neben seinen speziellen Lehrbüchern und seiner Bildfibel maßgebend.

Die theoretischen Begründungen für den neuen Geist werden aus wissenschaftlicher Erforschung und rationalistischer Erkenntnis gewonnen. Auf diese Weise entstanden neben den großen philosophischen und naturwissenschaftlichen Werken auch die ersten Lexika, die die Ergebnisse der wissenschaftlichen Neugierde zusammenfassten (explizites Wissen) und damit einem größeren Personenkreis zugänglich machten. Es wurde ein Schulsystem installiert, das bis in heutige Zeit erhalten worden ist.

2.3.3 *Adaption hinsichtlich der Traumapädagogik im Schulalltag*

Die Daten im Kapitel 2.1.2 zeigen, dass vermutlich jedes 3. bis 4. Kind traumatische Erfahrungen gemacht hat. Bei einer Klassenstärke von 30 Kindern, wären es in jeder Klasse

durchschnittlich 7 bis 10 Kinder. Die in Kapitel 1.2 „*Auswirkung eines Traumas*“ dargestellten Symptome betreffen nicht nur traumatisierte Kinder und Jugendliche, sondern können auch in abgeschwächter Form bei Kindern auftreten, die emotional belastet sind. Hierbei kann es sich um eine dauerhafte Belastung oder um akute Belastungen in Stress- bzw. Konfliktsituationen handeln. Unter Berücksichtigung dieses Umstandes würde sich die Anzahl der betroffenen Kinder noch erhöhen.

Der schulische Alltag gestaltet das Schulgesetz. In diesem Gesetz sind alle Belange hinsichtlich der Aufgaben, Pflichten und Mitwirkung von Schülern, Eltern und Lehrern geregelt. Bei den Lehrern beziehen sich einzelnen Gesetzen auf Aufträge. Den Eltern und den Kindern werden Pflichten auferlegt, zu dessen Einhaltung sie ermahnt werden. Lehrer unterrichten, erziehen, achten auf die Einhaltung von Gesetzen und der Schulordnung. Schüler hingegen „sollen“ lernen (Schulgesetz NRW, 2007). Das Schulsystem gewährleistet die äußeren Rahmenbedingungen wie Räumlichkeiten und Lernmittel. Ebenso die inneren Bedingungen wie Lernpläne und Lernmittel. §1 des Schulgesetzes (Schulgesetz NRW, 2007) thematisiert das Recht auf Bildung thematisiert, in der Form, dass einem jungen Menschen der Zugang zur schulischen Bildung offen steht. In dem vierten Teil des Schulgesetzes (Schulgesetz NRW, 2007) wird aus dem offenen Angebot plötzlich eine Pflicht der Schüler, das Angebot verpflichtend wahrzunehmen. Die Verantwortung darüber, dass das Angebot der Schule eingehalten wird, obliegt aber den Eltern und den Schülern. Sollten die Schüler oder die Eltern dem Angebot nicht nachgekommen, werden ihnen Strafen auferlegt. Der Paragraph 53 spricht hier von erzieherischem Einwirken und Ordnungsmaßnahmen seitens der Schüler als Reaktion auf das Fehlverhalten der Schüler geahndet wird. Das Fehlverhalten der Schüler wird in folgenden Schritten gemäßregelt:

1. Schriftlicher Verweis
2. Die Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe
3. Der vorübergehende Ausschluss vom Unterricht von einem Tag bis zu zwei Wochen und von sonstigen Schulveranstaltungen
4. Die Androhung der Entlassung von der Schule
5. Die Entlassung von der Schule
6. Die Androhung der Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes durch die obere Schulaufsichtsbehörde
7. Die Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes durch die obere Schulaufsichtsbehörde

In Paragraph 125 werden sogar die Grundrechte des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland eingeschränkt. Eingeschränkt werden folgende Grundrechte:

- Artikel 2 – Grundrecht der körperlichen Unversehrtheit – Abs. 2 Satz 1
- Artikel 2 – Grundrecht der Freiheit der Person – Abs. 2 Satz 2
- Artikel 6 – Grundrecht der Pflege und Erziehung der Kinder – Abs. 2 Satz 1
- Artikel 13 – Grundrecht der Unverletzlichkeit der Wohnung – Abs. 1

Dieser Grundgedanke, dass der Schüler verantwortlich ist für die Einhaltung der Regeln und der schulischen Ordnung, setzt sich im Unterricht fort. Im Unterricht wird das gewünschte Verhalten versucht zu erreichen durch folgende Maßnahmen (Schulgesetz NRW, 2007):

- Nachsitzen
- Strafarbeiten
- Eintragung in das Klassenbuch
- Ausschluss vom Unterricht
- Aufenthalt im Trainingsraum/Timeout-Raum
- Zwang der Einsicht seines Fehlverhaltens, z.B. durch Verschriftlichung

Aus einem Angebot Bildung wird eine Pflicht der Schüler. Bei dessen Nichteinhaltung wird der Schüler durch die Schulordnung und per Gesetz bestraft. Im äußersten Fall wird der Schüler von allen öffentlichen Schulen des Landes verwiesen. Wie soll er dann seiner Schulpflicht noch nachkommen? Hier führt sich das Gesetz ad absurdum. Es gibt keinen Ansatz in den Schulordnungen oder im Schulgesetz in dem der Lehrer durch Eltern oder Schüler verantwortlich gemacht werden kann. Das Fehlverhalten wird ausschließlich den Schülern zugeschrieben. Den Schülern werden viele Pflichten auferlegt, aber sie haben nur marginale Rechte.

Die Begleitung der Schüler im traumapädagogischen Sinne stellt wirtschaftlich einen sehr nachhaltigen Prozess dar. Die Schüler würden zum einen ihren Schulabschluss erreichen und wären in der Lage ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Grundlage perspektivisch zur Steuer zahlenden Bevölkerung zu gehören. Durch das heutige Schulsystem und der damit immens hohe verbundene Druck, produziert eher Schulabbrecher, Frust, Klinikaufenthalte und Stress im häuslichen Bereich. Dies führt unter anderem zu Hartz-IV, Arbeitslosigkeit und Gefängnisaufenthalte durch Kriminalisierung. Die dadurch entstehende Summe der Kosten ist besser aufgehoben in die Investition unserer Kinder, die eine gelingende Entwicklung in einem adäquaten schulischen Umfeld garantiert. Wenn man diesen Thematiken die zahlreichen Konflikte in den Schulen zu Grunde legt, zeigt das die Dringlichkeit und Notwendigkeit bezüglich eines Umdenkens im schulischen Alltag.

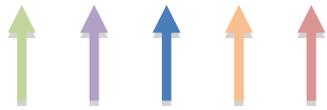
2.3.4 Adaption im pädagogisch Kontext

Im Wesentlichen geht es bei der Umsetzung um die Auflösung des Schulsystems hinsichtlich der vorliegenden Strukturen und der Vermittlung von Wissen. Damit auch um eine neue Ausrichtung der Rolle des Lehrers. Frontalunterricht, Vermittlung von rationalem Wissen und das Erreichen von dem erwarteten Verhalten durch hierarchische Strukturen und ein enges Regelkorsett, das bei Nichteinhalten mit Zwang droht, verursacht bei den Schülern Ohnmacht und Hilflosigkeit. Das löst Stress aus und kann sich retraumatisierend auswirken. Die Schüler fühlen sich fremdbestimmt und an vergangene Situationen erinnert, was eine Intrusion zur Folge hat. Deshalb greifen Schüler zu alten Handlungsmustern (Dissoziation und Impulskontrollverlust), die sie erlernt haben, um ihr seelisches Überleben sicher zu stellen. Da die Schule geneigt ist, das Verhalten und die Leistung der Schüler defizitär zu bewerten, werden die Handlungsmuster der Schüler in Ohnmachtssituationen als Verweigerung bzw. als ein „*nicht wollten*“ interpretiert. Es handelt sich aber um ein „*nicht können*“. Der durch die Reizüberflutung ausgelöste emotionale Stress drängt die Schüler in Machtstrukturen, das sich durch aggressives oder depressives Verhalten äußert (eigene Interpretation aus den vorliegenden Fakten).

Die daraus resultierende Regulierung des Verhaltens der Schüler in Form von Bestrafung bzw. dessen Androhung, bedeutet, dass die Verantwortung des Fehlverhaltens ausschließlich den Schülern übertragen wird. Wird ein Konflikt aufgelöst durch die Übertragung von Schuld durch Autoritäten hinterlässt es das Gefühl von Frust und Hilflosigkeit, sodass die Auseinandersetzung mit Erwachsenen eine Erfahrung des Scheiterns wird. Das wirkt sich destabilisierend und demotivierend auf die Schüler auswirkt. Schule ist somit negativ besetzt und ruft eine Schulmüdigkeit hervor.

Die Lehrerrolle sollte nicht als Wissensvermittler und Bestrafer verstanden werden, sondern als Organisator von Lernprozessen und von psychosozialen Prozessen. Insbesondere unter Berücksichtigung der Veränderung der Neustrukturierung des frontalen Kortex in der Pubertät und der persönlichen Identitätsfindung. Die Schule sollte sich nicht als Institution begreifen, die den gesetzlichen Auftrag hat eine Anpassungsleistung der Schüler an bereits bestehende Normen und Strukturen zu verlangen. Sondern die Schule sollte für die Schüler als sicherer Ort erlebt werden, an dem es nicht nur um das Lernen kognitiver Inhalte geht. Auch als einen Ort, an dem sie die Erfahrung einer sichereren Bindung zu Erwachsenen, selbstbestimmten Handelns und Transparenz machen können. Das trägt zur emotionalen Beruhigung und Stabilisierung bei. Erst dadurch sind die Schüler in der Lage, auf all ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre persönlichen Ressourcen zurückzugreifen. Belastete Kinder testen das gewonnene Vertrauen der Erwachsenen. Ablehnendes Verhalten würde die Erfahrungen des Kindes bestätigen. Eine stärkende Umgebung würde zur

Festigung der Persönlichkeit beitragen. Dem herausfordernden Verhalten der Schüler Verständnis durch Zugewandtheit, Sicherheit und Präsenz entgegenzubringen. Nur so kann sich eine Ich-Struktur entwickeln, die ein eigenverantwortliches und gemeinsames Lernen ermöglicht. Die Schulleitung und die Schulverwaltung sollten angehalten sein, diese Belastung anzuerkennen und anstatt sie institutionell zu verdrängen. Dieser Umstand sollten in die Unterrichtsprozesse integriert und mit den Schülern gemeinsam bearbeitet werden (eigene Interpretation aus den vorliegenden Fakten).



Intrusionen

- kann zu dissoziativen Störungen führen oder
z.B. zum Impulskontrollverlust

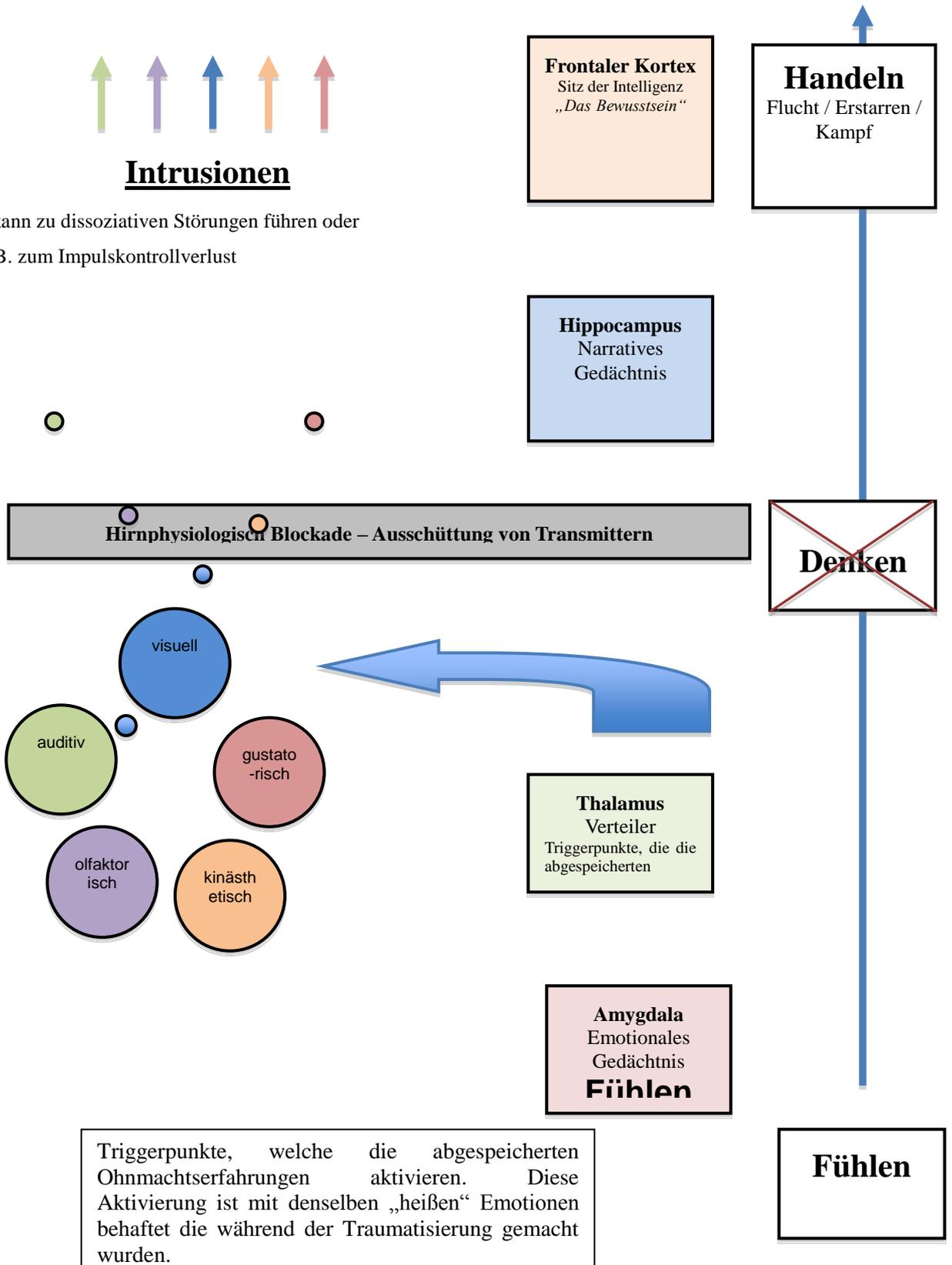


Abbildung 6: Hirnphysiologische Reizverarbeitung - Retraumatisierung

2.3.5 *Adaption im didaktischen Kontext*

Neu gelerntes sollte an Bekanntem festgemacht werden. Das Lernen besteht in der Veränderung und Bereicherung des bereits Bekannten. Da das Gehirn assoziativ arbeitet, ist das Herstellen von Querverbindungen und Beziehungen zu Bekanntem oder Vermutetem ein wichtiger Bestandteil. Das bedeutet für das Erlernen abstrakter Begriffe und Termini, dass die Schüler einen Zusammenhang mit dem Abstrakten zu ihren eigenen Erfahrungen und ihrer Realität herstellen können. Insbesondere traumatisierte und emotional belastete Schüler können ein abstraktes Denken kognitiv nicht leisten. Prozesse wie Denken und Handeln geschehen in Bildern und anhand von Beispielen, die somit einen Realitätsbezug bekommen. So kann sich der Schüler seiner eigenen Kenntnisse als generative Fähigkeit bewusst werden (Negt, 1997).

Deshalb sollte abstraktes Wissen in andere Medien wie Töne, Bilder, Comics, Zeichnungen und Diagrammen, von den Schülern selbst übertragen werden. Dies bedeutet Transparenz, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit, die elementar für die emotionale Stabilisierung sind. Ein solcher Prozess würde auch die Möglichkeit, Unterrichtsmaterialien selbst zu erstellen, beinhalten. Die Übertragung des abstrakten Wissens kann z.B. in der Erstellung eines Buches erfolgen. Je nach Neigung des Schülers ist es möglich anhand eines favorisierten Themas des Kindes die einzelnen Unterrichtsinhalte dort zu kumulieren. Hier ist es denkbar, ausgehend von dem Bau eines Vogelhauses durch die Erstellung einer Zeichnung und Materialliste Lerninhalte der Fächer Deutsch und Mathe zu vermitteln. Im Vorfeld sollte abgeklärt werden für welche Vögel dieses Haus in Betracht kommen soll. Das beinhaltet die Auseinandersetzung mit den heimischen Vogelarten. Durch das Zugverhalten der Vögel ist man in der Lage geographisches Wissen zu vermitteln. Im Biologieunterricht die Anatomie und das Fressverhalten eruieren. Eine Erweiterung auf die hier ansässige Pflanzenwelt ist ebenfalls denkbar. Auch die geschichtliche Entwicklung der Vögel ist ein vorstellbares Thema. Der Bau des Vogelhauses stellt den konkreten Realitätsbezug dar. Eine Adaption der Lerninhalte an ein beliebiges Thema ist möglich. Es setzt die Bereitschaft und die Möglichkeit einer individuellen Begleitung der Schüler durch die Lehrer voraus.

Somit wären sie nicht fremd wie Schulbücher, Arbeitshefte und –blätter, die von Erwachsenen erstellt wurden, sondern könnten sich die Materialien aus eigenen Erfahrungen erschaffen und mit der Schule als sicherer Ort identifizieren. Ein Ort, der die Stärken der Schüler hervorhebt, ein Nein bejaht und keine defizitäre Sichtweise in den Vordergrund stellt.

2.3.6 *Adaption im methodischen Kontext*

Eine ideale Organisationsform des Unterrichts ist die angeleitete Projektarbeit, in der sich die Schüler individuell im Rahmen ihrer Möglichkeiten mit einbringen können. Diese Projektarbeit sollte eine Verlaufsstruktur und „*emotionale Inseln*“ beinhalten. Die Verlaufsstruktur sollte eine Orientierung darstellen, die den Schülern Sicherheit und Transparenz vermittelt, damit keine diffusen Situationen und Willkür entstehen, was eine bekannte Unsicherheit auslösen könnte. Traumatisierte Kinder sind bereits in solchen diffusen Familiensystemen aufgewachsen. Dies löst unter anderem permanente Unruhe und Hyperaktivität (Hyperarousal) aus, sodass die Schüler in dem Fall eher damit beschäftigt sind, sich für die nächste unerwartete Bedrohung zu präparieren, als sich auf den Unterricht zu konzentrieren (eigene Interpretation – siehe Kapitel Trauma).

Eine Auflösung der starren Stundenordnung würde dazu beitragen, eine Überforderung, ergo weiteren Stress der Schüler zu vermeiden. Sofern die Anforderungen der Umwelt, respektive der Schule, das sich entwickelnde Kinder bzw. Jugendlichen überfordert, können kompensatorische Verhaltensweisen wie z.B. Vermeidung, Aggression und Impulskontrollverlust entstehen und sich manifestieren. Überforderungen entstehen, wenn Anforderung und Fähigkeiten zu weit auseinander fallen. Das Lernen braucht seine Zeit und ist ein individueller Prozess. Damit Schüler einen individuellen Rhythmus entwickeln können, sollten die Schulstunden in Lernphasen unterteilt werden, die von „*Emotionalen Inseln*“, Pausen für die Entspannung und Erholung sorgen, unterbrochen werden. Emotionale Bedingungen steuern Effizienz von Leistungen. In den einzelnen Lernprozessen sollte das Lernangebot „ansprechend“ sein, so dass der Schüler aktiv am Unterricht einbringen kann. Das impliziert, dass der Schüler die Lerninhalte bzw. Problemstellungen in seine Lebenswelt integrieren und selbständig als sein Gedankengut formulieren kann. Da Lernen immer im Anknüpfen des Neuen an das Alte besteht, sollte das Wissen möglichst handlungsorientiert vermittelt werden. Wenn das Gelernte wieder abgerufen wird, sollte es nicht durch permanente Wiederholungen geschehen, sondern in kreativen Variationen in Form von neuen Zusammenhängen und anderen Gewichtungungen. *Funktionelle Exillenz und Flexibilität entstehen nicht durch repetitiven Drill. Dies weckt Interesse und erhält die Lust auf mehr* (Mohr, 2008).

2.3.7 Resultierende Konflikt- und Kriseninterventionen

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Integration der traumapädagogischen Gesichtspunkte im Schulalltag die maximale Konflikt- und Krisenintervention darstellt. Diese Gesichtspunkte beinhalten einen hohen Wirkungsgrad an Prävention und würden die starren und regulativen Strukturen auflösen.

In Krisensituationen bzw. Eskalationen geht es um die Diskrepanz zwischen Fremdbestimmung und Kontrolle. Daraus resultierend kommt es zu folgender kausalen Reaktionskette: Je größer das Gefühl der Fremdbestimmung ist, desto geringer ist das Gefühl von Kontrolle => je geringer das Gefühl der Kontrolle, desto größer ist die erlebte Ohnmacht => je größer die erlebte Ohnmacht ist, desto vehementer das kompensatorische Verhalten. Bei diesem Prozess werden sukzessive die Reize über andere Nervenstränge verarbeitet, die die Signale in andere Hirnareale leiten bzw. die Signale auf dem Weg der normalen Verarbeitung durch von Neurotransmittern aufgebaute Blockaden stoppen. Im äußersten Fall kann dies in einem Impulskontrollverlust enden, bei dem Signale vom Thalamus direkt in den Frontalen Kortex geleitet werden und die Reaktionen Flucht, Kampf oder Erstarren aktiviert werden (siehe Abbildung 3). Dieser Umstand ist dem Fehlen von Kontrolle bzw. dem Gefühl von Fremdbestimmung geschuldet (eigene Interpretation - siehe Kapitel Trauma).

Um dem vorzubeugen bzw. in einer Krise deeskalierend zu handeln, sollte der Schüler mit Kontrolle in Form von einer Handlungsoption ausgestattet werden. Präventiv kann Kontrolle durch selbstbestimmtes Handeln und durch Transparenz erreicht werden. In einem Konflikt sollte die Kontrolle durch eine Handlungsoption des Schülers sichergestellt werden. Optimal wäre ein Kriseninterventionsplan, den der Schüler selbst entwickelt hat. Denn er weiß am besten, was für ihn zuträglich ist oder nicht. Die Erarbeitung eines solchen Plans und dessen Umsetzung würde eine Kommunikation und Auseinandersetzung der Schüler mit den Lehrern auf Augenhöhe beinhalten.

Im Konfliktfall ist im traumapädagogischen Kontext ein normatives Fundament des deeskalierenden Handelns zum einen das Nachgeben des Lehrers und zum anderen das Nicht-Kommentieren des Verhaltens des Schülers durch den Lehrer. Diese Reaktionsweise des Lehrers stellt aus hirnpfysiologischen Gründen keinen vermeintlichen Machtgewinn des Schülers dar, sondern dient ausschließlich der Beruhigung. Diese Beruhigung wirkt stabilisierend und beruht auf die Primärerfahrung von Wertschätzung bei vermeintlicher Schuld in einer Krisensituation. Schuld ist ein Konstrukt der katholischen Kirche und außerhalb dessen nicht existent.

Grundsätzlich wäre eine größere Einbeziehung der Schüler in die Strukturen und Bedingungen des Schulalltags wünschenswert. Ein oktroyieren von Konsequenzen bzw. Strafen vermittelt Ohnmacht

und eine Handlungsunfähigkeit. Wer im Konfliktfall die hierarchische Maxime und die Maßnahmen der Zurechtweisung wählt und den schulischen Auftrag als Anpassungsprozess an bestehende moralische und gesetzliche Normen begreift, der schmückt sich mit Attributen wie denkfaul, kreativlos, phantasielos und durchschnittlich. Dies tangiert darüber hinaus die Grundrechte des Grundgesetzes, auch wenn diese zum Teil vom Schulgesetz eingeschränkt werden, hinsichtlich

- Artikel 1 - Die Würde des Menschen ist unantastbar – Abs. 1
- Artikel 2 - Freie Entfaltung der Persönlichkeit – Abs. 1
- Artikel 2 - Das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit – Abs. 2
- Artikel 3 - Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich – Abs. 1
- Artikel 5 - Das Recht seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern – Abs. 1

Der Artikel 2 bezieht sich auf die körperliche Unversehrtheit. Vielleicht sollte dieser Passus um die seelische Unversehrtheit erweitert werden, da diese insbesondere im Kontext der Sanktionen des Schulapparates in Mitleidenschaft gezogen wird. Schließlich bezieht sich doch das Schulgesetz auf die Werte des Grundgesetzes. Beides bildet die Grundlage des Unterrichts. Deshalb sollte diese Grundlagen nicht der Klassenzimmer verwiesen werden.

2.4 Lehramtsstudium

Wer sich heutzutage für den Beruf des Lehrers entscheidet, kann diesen über ganz unterschiedliche Wege erreichen. Die Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern fallen hierbei grundverschieden aus. An dieser Stelle wird die Lehrerausbildung des Bundeslandes NRW beschrieben, da hier am 26.05.2009 ein neues Lehramtsgesetz in Kraft getreten ist. Diese Neuregelung schließt auch die Umstellung auf das Bachelor / Mastersystem mit ein. Das Lehramtsstudium unterteilt sich in zwei Phasen, wovon die erste Phase nach der Studienregelzeit von sechs Semestern mit dem Bachelor abschließt. Mit dem Bachelor besteht die Möglichkeit in den Berufseinstieg, wenn auch nicht als Lehrer an Schulen gearbeitet werden darf. Hierfür wird der vier semestrige Master, sowie das Referendariat von 18 Monaten vorausgesetzt. Mit der Einführung des Bachelor- / Masterstudienganges entstehen Einschränkungen in der Kombinierung einzelner Fächer (Universität Münster, 2012). Zukünftige Lehrer müssen sich bereits im Bachelorstudium

festlegen, in welcher späteren Schulform sie unterrichten wollen:

- Lehramt an Grundschulen
- Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen
- Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen
- Lehramt an Berufskollegs

Eine zusätzliche weitreichende Veränderung wird in der praktischen Ausbildung von Lehrern gesehen. Die Neustrukturierung sieht ein 20tägiges Eignungspraktikum vor, in dem zukünftige Lehrer einen realistischen Einblick in das Praxisfeld Schule bekommen sollen, um sich so mit der Thematik und offen Fragen auseinandersetzen zu können. Das Eignungspraktikum wird nicht zum Studienbeginn vorausgesetzt, muss jedoch vor Beginn des Referendariats nachgewiesen werden. Zu Beginn des Grundstudiums findet ein weiteres 20tägiges Orientierungspraktikum statt, das dem Studenten die Möglichkeit geben soll, sich einen umfangreichen Einblick über die beruflichen Möglichkeiten einzuholen. Ein weiteres 20tägiges Berufsfeldpraktikum wird im Bachelorstudium absolviert und bietet die Chance, sich weiter mit der eigenen beruflichen Perspektive auseinander zu setzen. Daran schließt das fünfmonatige Praxissemester an, das im Masterstudium in der entsprechenden Schulform absolviert wird. Hier kann sich der zukünftige Lehrer praktisch ausprobieren, erste Erfahrungen sammeln und seine Fähigkeiten ausbauen. Ist der Master erfolgreich absolviert, kann das 18 monatige Referendariat begonnen werden, das mit dem Staatsexamen abschließt (Universität Münster, 2012).

In der Vergangenheit ist oft Kritik an der mangelnden praktischen Vorbereitung während des Lehramtsstudiums laut geworden. Das Lehramtsstudium bietet einen zu geringen praktischen Anteil, was dazu führt, dass Lehrer nicht ausreichend auf die Anforderungen im Schulalltag vorbereitet werden (Studis Online, 2012). Oft mangelt es an Selbst-, Beziehungs-, Gespräch-, Fach- und Sach-, sowie Organisationskompetenz. Mangelnde Fähigkeiten im Bereich der Selbst und Beziehungskompetenz können den Schulalltag negativ beeinflussen (Studienseminar Wiesbaden, 2006). Die im Unterricht auftretenden schwierigen Situationen, z.B. Konflikte zwischen Lehrern und Schülern können seitens der Lehrer nicht anhand zuvor gemachter Erfahrung bewältigt werden. Lehrern fehlt es hier an ausreichenden Handlungsoptionen, die sie aufgrund mangelnder beruflicher Erfahrung während des Studiums nicht erwerben können. Diesem soll durch die Neuregelung entgegengewirkt werden.

2.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel gibt einen umfassenden Einblick in das Themengebiet der Traumapädagogik und verdeutlicht, in welchen alten Strukturen und Hierarchien sich das heutige Schulsystem befindet. Ein auf Kontrolle, Macht und Disziplin ausgelegtes System kollidiert deutlich mit den Ansätzen der Traumapädagogik. Schüler werden in ihrer Selbstbestimmung und der Entfaltung ihrer Persönlichkeit eingeengt, was zu vermehrten Konflikten führt. Der vorherrschende Leistungsdruck, sowie Druck ausgelöst durch den Machtkampf zwischen Lehrern und Schülern lässt keinen adäquaten Raum zum Wachstum zu. Die dargestellten hirnpfysiologischen Prozesse verdeutlichen, wie sehr der traumatisierte Jugendliche mit der Angst und vorherrschenden Bedrohung beschäftigt ist. Das führt zur Überforderung in einem auf alten Strukturen ausgerichteten Schulsystem, das sich im Vergleich zur Pädagogik nur gering weiterentwickelt hat. Hier steht nicht die persönliche Entwicklung des Schülers, sondern ausschließlich die gute Leistung im Vordergrund.

3. FORSCHUNG

Dieses Kapitel beschreibt alle forschungsrelevanten Thematiken, die ausschlaggebend für die Planung der Forschungsarbeit sind. Aufbauend wird das Forschungsverfahren erläutert, das die Art und den Umfang der Befragung und Auswertung beschreibt. Das 3. Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung ab.

3.1 Forschungsstrategie

Die Forschungsstrategie bildet die Basis einer Forschung und kann als eine Art „Fahrplan“ oder „Bauanleitung“ gesehen werden. Sie legt fest, nach welchem Ablauf und in welcher Form eine Forschung durchgeführt wird. In den folgenden Kapiteln ist die Forschungsstrategie dieser Bachelorarbeit beschrieben.

3.1.1 Querschnittsmethode

Bei der Wahl des Erhebungsdesign stellt sich dem Forscher die Frage, ob er einen Prozess oder eine Momentaufnahme festhalten möchte, wobei gleiche Methoden zum Einsatz kommen. Handelt es sich um einen Prozess bei dem die gleichen Rezipienten zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht werden, spricht man von einer Längsschnittstudie. Hierbei werden die Entwicklung und die Merkmale (Variablen) der einzelnen Rezipienten mittels sich gleicher Messinstrumente zu unterschiedlichen Messzeitpunkten festgehalten und verglichen. Dem gegenüber steht die Momentaufnahme einer Untersuchung, die Querschnittstudie. Hierbei werden z.B. unterschiedliche Rezipienten einmalig zu nur einem Messzeitpunkt untersucht (vgl. H. Schaffer, 2009, S. 48). Diese weit häufiger genutzte Variante stellt auch das Erhebungsdesign unserer Forschung dar. Im Zuge dieser Bachelorarbeit werden einmalig unterschiedliche Lehrkräfte zu einer bestehenden Problemlage befragt, um aus den gewonnenen Informationen Empfehlungen für die Praxis der Lehrer geben zu können. Eine weitere Befragung ist nicht vorgesehen, würde sich jedoch im Sinne einer Evaluation anbieten. Die Wahl der Methode fällt daher auf die Querschnittsmethode.

3.1.2 Qualitative Forschung

Zu Beginn einer Forschung stellt sich die Frage, ob qualitativ oder doch vorrangig quantitativ geforscht werden soll. Dabei sind diese beiden Methoden in vielen Bereichen grundsätzlich verschieden und es ist davon abhängig, ob kausale Zusammenhänge erklärt werden sollen oder das Verstehen vom Sinn im Vordergrund einer Forschung steht. Am Anfang einer quantitativen Forschung stehen die Vorannahmen und theoretischen Hintergründe die maßgeblich für die Hypothesen- und Kategoriebildung sowie die Operationalisierung sind. Des Weiteren zielt diese Art der Untersuchung auf eine große Stichprobe ab, wobei die Datenerhebung standardisiert und somit strikt geregelt ist (Schaffer, 2002, S.45ff).

Im Vergleich dazu untersucht die qualitative Untersuchung den Einzelfall, indem sie die Hintergründe, den Sinn und die Situationen verstehen möchte. Die vorhandenen Theorien und Vorannahmen bilden das Grundgerüst, lassen jedoch genügend Flexibilität und werden nach der Datenerhebung modifiziert und weiterentwickelt. Hypothesen und Theorien werden erst während der Untersuchung entwickelt und gestalten sich daher offen. Das Datenerhebungsinstrument ist nicht wie bei der quantitativen Untersuchung strikt geregelt, sondern lässt ausreichend Möglichkeiten zur Anpassung an die vorhandene Situation und bleibt somit ebenfalls flexibel (Schaffer, 2002, S.45ff).

Qualitativ		Quantitativ
Verstehen (Sinn, Bedeutung)	vs.	Erklären (Ursache-Wirkung)
Explorativ- / theorieentwickelnd		Theorie- / hypothesenprüfend
induktiv (vom Besonderen...)		deduktiv (vom Allgemeinen...)
offen und flexibel		standardisiert (festgelegt)
Interpretieren („subjektiv“)		Messen („objektiv“)
Einzelfallanalyse/ Typenbildung		Statistik / Häufigkeitsverteilung
Viele Untersuchungen verknüpfen beide Forschungsansätze!		

Abbildung 7: Unterschiede beider Untersuchungsmethoden

(Universität Frankfurt am Main, 2006, Abs. 9)

Im Vergleich zur quantitativen Forschung wird der qualitativen Forschung seit den 70er Jahren immer mehr Beachtung zugesprochen, wobei Rezipienten in ihrem gewohnten Lebensumfeld beobachtet werden, anstatt in einer künstlich geschaffenen Laborsituation (vgl. Philipp Mayring 2002, S. 19 ff).

Bei diesem Forschungsprojekt findet die qualitative Forschung ihre Anwendung, da die subjektiven Erlebnisse und Wahrnehmungen der Rezipienten eingefangen und verstanden werden sollen.

3.1.3 Empirische Forschung

Der Begriff Empirie bedeutet übersetzt „Erfahrungswissen“ und versteht sich im Bereich der Sozialforschung als „[...]eine Sammlung von Techniken und Methoden zur korrekten Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung menschlichen Verhaltens und gesellschaftlicher Phänomene gesehen werden]“ (Universität Trier, 2012, Abs. 1).

In der Psychologie und der Pädagogik werden empirische Untersuchungen genutzt, um Theorien, Sachverhalte, Zusammenhänge und Hypothesen mittels unterschiedlicher Messverfahren an der Realität zu überprüfen. Die Messmethoden zu denen u.a. Befragungen und Experimente zählen, verfolgen das Ziel plan- und zielgerichtet, um neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen (Stangl, o.J.).

Im Zuge dieser Bachelorarbeit soll empirisch geforscht werden, da das menschliche Verhalten im gesellschaftlichen Kontext Schule untersucht werden soll. Als Basis hierzu dient ein Fragebogen (Forschungsinstrument), der systematisch und überlegt eingesetzt wird, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Es sollen Alltagserfahrungen dargestellt und an der Realität überprüft werden.

3.1.4 Forschungsdesign

Bei dieser Forschungsarbeit handelt es sich um diene Handlungsforschung, da diese an aktuellen gesellschaftlichen Problemen mit dem Ziel ansetzt, diese richtungsweisend zu verändern. Dabei stehen die Forscher und Betroffenen im permanenten Dialog und arbeiten gleichberechtigt zusammen. Der Ursprung handlungsforschender Arbeiten findet sich in den 70er Jahren während der Bildungsreform.

„Folgende Grundgedanken lassen sich festhalten“:

- direktes Ansetzen an konkreten sozialen Problemen
- praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess
- gleichberechtigter Diskurs Forscher – Betroffene“

(Mayring, 2002, S.51)

3.2 Forschungsverfahren

Das Forschungsverfahren beschreibt alle relevanten Gesichtspunkte in Bezug auf den Forschungsprozess. Die Forschungsfrage und Problematik ist entscheidend für die Wahl des Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahrens. Im nachfolgenden sind die Entscheidungen, sowie Begründungen für die getroffenen Methoden beschrieben.

3.2.1 Erhebungsverfahren

Ein Erhebungsverfahren wird eingesetzt, um relevante Informationen, wie z.B. Meinungen, Sichtweisen, Motive, Erfahrungen, Wissen, Denkweisen und Intentionen von den Rezipienten zu erhalten, da diese kaum beobachtbar sind. Die qualitative Sozialforschung bedient sich unterschiedlicher Methoden, wovon die Befragung, die Beobachtung und die Inhaltsanalyse die Grundformen dieser Forschungsart darstellen. Die Datenerhebung dieses Forschungsprojekt findet mittels einer Befragung statt. „Befragungen gehören bis heute zu den meist verwendeten Methoden in der Sozialforschung“ (Schaffner, 2009, S 106). Die drei Arten der Befragung sind:

- das persönliche Face-to-face Interview
- das telefonische Interview
- die schriftliche Befragung

In dieser Forschungsarbeit kommt die schriftliche Befragung mittels eines teilstandardisierten Fragebogens zum Einsatz. Bei der qualitativen Befragung stehen persönliche Schilderungen im Vordergrund, die eine gewisse Offenheit seitens der Befragten erfordert. Um die nötige Anonymität zu gewährleisten und den Befragten die Möglichkeit zu bieten, den Fragebogen in einer ihnen vertrauten, sicheren Umgebung auszufüllen, bietet sich die schriftliche Befragung an. Der Fragebogen erfasst im Anfang soziodemografische Angaben zur Person, z.B. Alter, Geschlecht, Art des Studiums und Informationen zur Berufserfahrung. Im aufbauenden Teil werden anhand offener Fragen Informationen über den Bereich „Konflikte“ befragt. Mit diesem Fragebogen wird ein Querschnitt erhoben, der die aktuelle Situation darstellen soll.

3.2.2 Aufbereitungsverfahren

Die umfangreichste Befragung verfehlt ihr Ziel, wenn die Daten nicht ausreichend aufbereitet und ausgewertet werden können. An dieser Stelle ist die Wahl des Aufbereitungsverfahrens von immenser Bedeutung.

„Durch Erhebungsverfahren versucht man der Realität Informationen zu entlocken; dieses Material muss aber erst festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden, bevor es ausgewertet werden kann. Die beste Erhebung nützt nichts, wenn hier unsauber gearbeitet wird“ (Mayring, 2002, S.85)

Die qualitative Sozialforschung bedient sich auch hier unterschiedlicher Methoden, die gemachten Daten umfassend auszuwerten und dazustellen. Abhängig von der Art der Datenerhebung können folgende Darstellungsmittel angewendet werden:

- Text
- Audiovisuelle Darstellung
- Grafische Darstellung
- wörtliche oder kommentierte Transkription
- zusammenfassendes oder selektives Protokolle
- Konstruktion deskriptiver Systeme

(Mayring, 2002, S.87)

Da es sich bei dieser Forschung um eine schriftliche Befragung mittels teilstandardisiertem Fragebogen handelt, bietet sich eine Aufbereitung anhand eines selektiven Protokolls an. Durch die offen gestellten Fragen, wird eine Fülle an Informationen erhoben, die durch das selektive Protokoll anhand von zuvor festgelegten Kriterien reduziert, gefiltert und gebündelt werden (Studiengang Pflege, o.J.). Unterstützend zu dem selektiven Protokoll können grafische Darstellungsmittel wie z.B. Tabellen oder Strukturmodelle eingesetzt werden.

3.2.3 Auswertungsverfahren

Nachdem umfangreich beschrieben wurde, mit welchen Methoden die Datenerhebung und Aufbereitung stattfindet, beschäftigt sich dieser Abschnitt mit dem Auswertungsverfahren. Um die

erhobenen Daten adäquat auswerten zu können, bieten sich dem Forscher verschiedene Möglichkeiten, abhängig vom Forschungsvorhaben. In seinem Buch *Qualitative Sozialforschung* (2002) beschreibt Mayring die verschiedenen Auswertungsverfahren qualitativer Forschung:

- Gegenstandsbezogene Theoriebildung
 - Phänomenologische Analyse
 - Sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase
 - Qualitative Inhaltsanalyse
 - Objektive Hermeneutik
 - Psychoanalytische Textinterpretation
 - Typologische Analyse
- (Mayring, 2002, S.6)

Bei diesem Forschungsvorhaben findet die qualitative Inhaltsanalyse ihre Anwendung, denn die „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2002, S. 114). Die in den USA entwickelte Methode unterteilt sich in drei Grundformen, die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung von Textinhalten. Bei der Zusammenfassung wird das erhobene Material auf die wesentlichen Bestandteile reduziert, sodass der entscheidende Inhalt erhalten bleibt. Die Explikation erfordert es, weiteres vertiefendes Material zusammen zu tragen, um unklare Textstellen explizieren zu können (vgl. Mayring, 2002, S.117). Dieses Vorgehen ist zuvor klar strukturiert und definiert. Die Strukturierung qualitativer Inhaltsanalysen bildet die dritte Grundform und zeichnet sich dadurch aus, gewisse Strukturen aus dem gesammelten Material heraus zu filtern, welche anhand Kategorien definiert werden.

3.3 Zusammenfassung

In dieser Bachelorarbeit wird eine qualitative Forschung angewendet, die auf empirischem Wissen basiert und anhand eines Querschnitts erhoben wird. Beim Forschungsdesign fällt die Wahl auf die Handlungsforschung, da diese an aktuellen Problemen ansetzt, die verändert werden sollen. Als Erhebungsverfahren wird eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen angewendet, die an 25 Lehrer unterschiedlicher Schulformen ausgegeben wird. Aufbereitet werden die Daten anhand des selektiven Protokolls, welches sich an ausgewählten Kriterien richtet. Um die Daten darzustellen und auszuwerten, wird die qualitative Inhaltsanalyse angewendet.

4. AUSWERTUNG DES BEFRAGUNG

Im vierten Kapitel werden die in der Befragung erzielten Ergebnisse systematisch anhand des selektiven Protokolls ausgewertet und beschrieben. Im Anschluss werden die Forschungsfragen beantwortet und die abschließende Zusammenfassung dieses Kapitels fasst die wichtigsten Details zusammen.

4.1 Auswertung der Fragebögen

Als Vorbereitung zur dieser Auswertung dient das selektive Protokoll, das die Kernaussagen der ausgefüllten Fragebögen anhand zuvor erstellter Kategorien zusammengefasst darstellt (siehe Anlage 1). Wie unter Punkt 3.2 dargestellt, handelt es sich um eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen, der an 25 Lehrer unterschiedlicher Schulformen (Grund-, Haupt, Real-, Sonder-, Berufsschule und dem Gymnasium) verteilt wurde. Von den gewählten 25 Lehrern haben 15 den Fragebogen ausgefüllt zurückgegeben. Bei der empirischen qualitativen Forschung wird ein Augenmerk auf die Einzelfalldarstellung gelegt, was eine Vollerhebung, auch aus Kostengründen ausschließt (vgl. Mayring, 2002, S.42). Aus den gewonnenen Informationen lassen sich umfangreiche Ergebnisse und Rückschlüsse ziehen, um ein Abbild der Grundgesamtheit darzustellen. Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Fragen aus dem Erhebungsinstrument anhand der Kategorien aufgeführt und mit den erzielten Daten dargestellt.

In der Einführung der Fragebögen werden soziodemografische Daten erfasst, wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und Ausbildung. Von den Befragten Lehrern waren acht Männer und sieben Frauen, wovon 11 Lehrer den Beruf seit mindestens 15 Jahren ausüben. Die anderen vier Lehrkräfte befinden sich im Referendariat oder dem maximal fünften Berufsjahr.

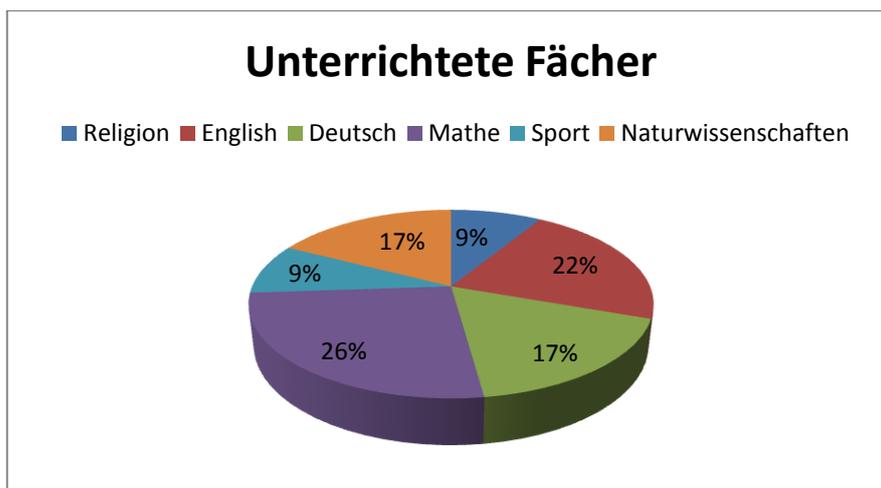


Abbildung 8: Unterrichtete Fächer in Prozent

Der Abbildung kann die prozentuale Verteilung der unterrichteten Fächer entnommen werden. Von den befragten Lehrern unterrichtet jeder mindestens zwei Schulfächer. Eine geläufige Fächerkombination ist Englisch, Mathe und Deutsch, sowie die Verbindung von Sport mit den naturwissenschaftlichen Fächern und der Religionswissenschaft.

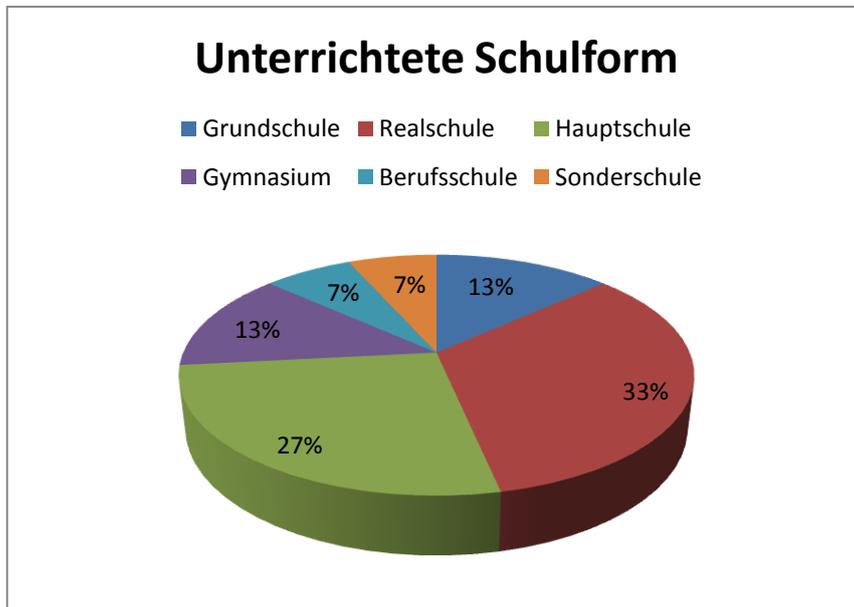


Abbildung 9: Unterrichtete Schulform in Prozent

Um ein möglichst genaues Abbild zu erhalten, wurden Lehrer aus den verschiedenen Schulformen befragt. Das gibt die Möglichkeit, die Problematiken und auftretenden Konflikte der unterschiedlichen Schulsituationen zu differenzieren, um so zusätzliche Rückschlüsse von übereinstimmenden oder abweichenden Handlungsoptionen der Lehrer zu ziehen. Im nachfolgenden werden die vier Kategorien des selektiven Protokolls dargestellt und anhand der Ergebnisse zusammengefasst.

❖ Definition von Konflikten

Um Konflikte adäquat und lösungsorientiert bewältigen zu können, sollten Konflikte zuvor definiert werden, damit sich die gegenüberstehenden Parteien mit gleichen Grundlagen in die Konfliktsituation begeben können. Eine Definition von Konflikten ist: „Das Wort „Konflikt“ stammt von dem lateinischen Substantiv "conflictus" und bedeutet Aneinanderschlagen, Zusammenstoßen, im weiteren Sinne daher auch Kampf, Streit.“ (Stangl, o.J., Abs. 1). Die

befragten Lehrer definierten Konflikte als eine Situation, in der zwei oder mehr Parteien aufeinander treffen und unterschiedliche Anliegen, Wünsche oder Ziele verfolgen. Diese Situationen können konstruktiv oder destruktiv ausgehen. Drei der Lehrer beschrieben einen Konflikt zudem als eine eskalierende, mit Gewalt einhergehende Situation, die im Streit endet. Zwei weitere Lehrer sehen ein unterschiedliches Werte- und Normenverständnis als Auslöser für Konflikte an.

❖ Gründe auftretender Überforderungserscheinungen bei Lehrern

Die Beantwortung der Gründe für Überforderungserscheinungen wurde von den Lehrern differenziert dargestellt und lassen sich in zwei Bereiche untergliedern. Zum einen der Bereich Schule, mit seinen komplexen Aufgaben, Inhalten und Verantwortungsbereichen. Die Lehrer gaben an, neben der komplexen Strukturierung des Unterrichts noch weitere Aufgaben erfüllen zu müssen, wie Organisation und Durchführung von Elternsprechtagen und Lehrerkonferenzen, sowie die Vertretung kranker Kollegen. Dazu kommt die Vor- und Nachbereitung des täglichen Unterrichtsstoffes und der Anpassung an sich veränderte Prüfungsvoraussetzungen, wie z.B. die zentralen Abschlussprüfungen.

Neben dieser vielschichtigen Masse an Aufgaben kommt ein weiterer Überforderungsgrund hinzu, die Konfliktbewältigung mit den Schülern. Die Lehrer stellten dar, regelmäßig, bis sogar täglich mit Konfliktsituationen zu ihren Schülern konfrontiert zu sein, die den gesamten Schulkontext stören und unterbrechen. Die Lehrer sehen sich als Respektperson und erwarten respektvolles Verhalten seitens der Schüler, da sich diese anzupassen haben. Die Angst vor dem Respektverlust durch die Schüler konnte als klares Überforderungskriterium herausgefiltert werden. Die Lehrer nehmen ein motivationsloses und von Desinteresse begleitetes Verhalten der Schüler wahr. Deutlich wird bei diesen Ergebnissen, dass die Lehrer die Gründe für deren eigene Überforderung ganz klar durch außenstehende Faktoren begründen. Damit weisen sie die Ursachenfrage weit von sich und sehen sich vornehmlich in der Opferrolle.

❖ Gründe auftretender Konfliktsituationen und Wirkungsweise der eingesetzten Handlungsoptionen bei den Schülern

Bezeichnend ist, dass alle Lehrer, egal welcher Schulform gleiche Gründe für Konfliktsituationen beschreiben. Sie sehen die Auslöser der entstehenden Konflikte in der verweigerten Schulhaltung seitens der Schüler. Fehlende Motivation und störendes Verhalten begründen die Lehrer mit dem mangelnden Respekt ihnen gegenüber. Zudem wird beschrieben, dass die Schüler mit mangelnder Frustrationstoleranz zu kämpfen haben und die Angst vor dem Versagen und sich blamieren während des Unterrichts im Vordergrund stehen. Dabei werden den Schüler fehlende soziale Kompetenzen im Umgang mit den Mitmenschen zugeordnet. Deutlich wird bei den Ergebnissen, dass sich die Lehrer des eigenen Anteils der entstehenden Konflikte nicht ausreichend bewusst sind. So äußerten nur drei der befragten Lehrer, Angst vor dem Machtverlust zu besitzen. Sie erleben den Schulunterricht als ein auf Machtverhältnisse aufgebautes System, in der sich die gegenüberstehenden Parteien Lehrer – Schüler gegeneinander bekämpfen.

Bei bestehender Konfliktsituation bietet sich dem Lehrer eine Fülle an Optionen, die er zum Einsatz bringen kann. Mögliche Interventionen sind laut Schulgesetz festgelegt und unter Punkt 1.3.1 dargestellt. Die Aussagen der befragten Lehrer lassen darauf schließen, dass sie sich ausschließlich an den vorgegebenen Interventionskatalog richten und danach handeln. So gaben sie an, ihre Schüler mit dem Klassenausschluss in den Trainingsraum oder schlechten Noten zu sanktionieren. In Extremsituationen kann das Verhalten der Schüler sogar zum Schulausschluss führen. Einige Lehrer beschreiben, die Situation vornehmlich mit Humor und Gesprächen lösen zu wollen. Beim Nichterfolg kommen jedoch auch wieder die beschriebenen Sanktionen zum Einsatz. Zwei Lehrer der Hauptschule beschrieben, dem Schüler mit Strenge und konsequentem Verhalten zu begegnen. An der Sonderschule gibt es die Möglichkeit eines Sozialpädagogen, der bei Krisen hinzugezogen werden kann. Dieses wird vom Lehrer der Sonderschule angewendet, so dass eine außenstehende neutrale Person bei der Problembewältigung unterstützt, was sich positiv abzeichnet.

Die dargestellten Ergebnisse lassen an der Wirksamkeit der eingesetzten Handlungsoptionen zweifeln. Laut Fragebögen ist durch die am Schulgesetz ausgerichteten Handlungsoptionen kein dauerhafter Erfolg bei den Schülern zu verzeichnen. Sofern von einer Verhaltensänderung der Schüler oder von der Beendigung des Konfliktes gesprochen wird, dauert dieses abhängig vom Fach und Schüler ein paar Minuten, über ein paar Stunden, bis maximal zum nächsten Schultag an. Abschließend kann gesagt werden, dass die auftretenden Konfliktsituationen als ein Zusammenspiel zwischen Lehrer und Schüler gesehen werden kann, bei dem die genutzten

Interventionsmethoden durch die Lehrer nicht das gewünschte Ziel erfüllen und somit keine adäquate Methode zu Konfliktbewältigung darstellen.

❖ Wünsche / Idealvorstellungen

Bei den befragten Lehrern handelt es sich um Fachkräfte, die an verschiedenen Schulformen unterrichten. Diese Schulformen ähneln sich in der Ausprägung der Klassenstärke, sowie der personellen Besetzung. In der Befragung wurde deutlich, dass die Lehrer, trotz unterschiedlicher Schulformen die gleichen Wünsche für die zukünftige Arbeit hegen. So äußerten alle Lehrer den Wunsch nach fachlicher Weiterbildung / Ausbildung, in der Inhalte über die besonderen Bedürfnisse, Verhaltensauffälligkeiten und Problemlagen der Schüler vermittelt werden. Zudem sollte regelmäßige Supervision und kollegialer Austausch stattfinden, um sich fachlich beraten zu können. Um Konfliktsituationen adäquat entgegenwirken zu können, wünschen sich einige Lehrer ein verändertes Schulsetting, mit kleinen Schulklassen und die dauerhafte Unterstützung eines Sozialpädagogen, der bei Konflikten eine außenstehende, neutrale Rolle einnehmen kann, um bei der Bewältigung lösungsweisend zu unterstützen. Auch wird der Wunsch nach gelockerter, freier Unterrichtsplanung deutlich. Die Lehrer würden gerne mehr Zeit in die Projektarbeit legen, anstatt einen vorgefestigten Lehrplan zu verfolgen. Obwohl die eingesetzten Handlungsmethoden keinen Erfolg erzielen, wünschen sich nur zwei weibliche Lehrer alternative Handlungsoptionen und mehr Zeit, um anders mit Konflikten umgehen zu können. Sie würden gerne mehr Zeit in die präventive Arbeit investieren, um so die Ängste der Schüler abzubauen zu können.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass den Lehrern pädagogisches Fachwissen im sozialen Umgang mit ihren Schülern fehlt. Die Lehrer sind nicht ausreichend auf die entstehenden Konflikte vorbereitet und es fehlen alternative Handlungsoptionen, die im Lehramtsstudium nicht vermittelt werden.

4.2 Überprüfung der Forschungsfragen anhand der Ergebnisse

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrer unterschiedlicher Schulformen Konfliktsituationen mit ihren Schülern bewältigen, welche alternativen Handlungsoptionen wünschen sich die Lehrer und inwieweit können diese alternativen Handlungsoptionen zur stressfreien Konfliktlösung beitragen. Wie den Daten zu entnehmen ist, intervenieren alle befragten Lehrer mit straffenden Sanktionen, in Form von schlechten Noten,

Klassenrausschmiss und im Extremfall sogar dem Schulverweis. Die Lehrer gaben an, mit bestimmter Strenge und Konsequenz zu intervenieren, um ihren Respekt und die damit verbundene Macht vor den Schülern nicht zu verlieren. Aus den erzielten Ergebnissen lässt sich ableiten, dass durch die negativen Sanktionen keine stressfreie Konfliktlösung erzielt werden kann. Das lässt die Vermutung zu, dass alternative Handlungsoptionen, welche die besonderen Hintergründe der Traumapädagogik berücksichtigen, diesem nachkommen.

❖ *Was führt zur Überforderung von Lehrern?*

Durch die Auswertung der Befragung wird ersichtlich, dass die Überforderung der Lehrer aus zwei verschiedenen Problematiken hervorgeht. Auf der einen Seite wissen die Lehrer nicht, wie sie der Masse an Gesamtaufgaben entgegen sollen. Neben dem Unterricht inklusive Vor- und Nachbereitung fallen weitere, zeitaufwendige Aufgaben wie Organisation, Vertretung und Konferenzen an, die es zu bewältigen gibt. Dadurch geht wichtige Zeit für den Unterricht und die Schüler verloren. Der Anspruch an sich, allen Instanzen gleichermaßen gerecht zu werden, setzt die Lehrer zusätzlich unter Druck.

Auf der anderen Seite, stehen sie in regelmäßigen Konfliktsituationen zu ihren Schülern, die es zu bewältigen gibt. Aus Sicht der Lehrer verhalten sich die Schüler respektlos und sind desinteressiert im Bezug auf den vorgegebenen Unterricht. Viele lassen sich ablenken, sind unmotiviert und testen ihre Grenzen aus. Das führt zu immer wiederkehrenden Machtkämpfen zwischen der Lehrer – Schüler Front, bei der Lehrer deutliche Angst vor Macht- und Respektverlust beschreiben. Wie in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Bereich Trauma beschrieben, wird deutlich, dass die Angst vor Machtverlust und der stetige Machtkampf als eine Ursache für die Entstehung von Konflikten gesehen werden kann. Der Lehrer sieht sich im Zugzwang und reagiert mit Sanktionen, um seine Vorstellung vom Machtverhältnis aufrecht zu erhalten. Das Verfolgen der eigenen Werte- und Normenvorstellung setzt den Lehrer unter Druck und überfordert ihn auf lange Sicht hin, da seine eingesetzten Handlungsoptionen keinen dauerhaften Erfolg verzeichnen.

❖ *Welche Gründe lassen sich für die Konfliktsituationen ausmachen und wie reagieren die Schüler auf die Sanktionen der Lehrer?*

Wie schon in der vorherigen Teilfrage kurz dargestellt, lassen sich die Auslöser für Konflikte u.a. in dem unterschiedlichen Werte- und Normenverständnis begründen. Das Maß, an dem in der Schule gemessen wird, richtet sich nach dem Verständnis der Lehrer und dem Schulgesetz. Die klar vorgegebenen strukturellen Rahmenbedingungen lassen den Lehrern nur geringe Veränderungsmöglichkeiten zu. Das Schulsystem ist nicht darauf ausgerichtet, sich umfangreich mit den Problematiken und Konflikten der Schüler zu beschäftigen, im Vordergrund steht hier das Vermitteln von Wissen. Aus Lehrerperspektive verhalten sich die Schüler ihnen gegenüber respektlos, wodurch die Angst vor Machtverlust entsteht. Das führt zu einem Teufelskreis, der von dem Bestreben nach Macht, Autorität und Respekt gefüttert wird. Aus dieser Angst der Lehrer heraus und den zu engen Schulstrukturen, können Lehrer nicht alternativ intervenieren, da sie diesen Machtkampf nicht verlieren wollen.

Die Ergebnisse der Befragung haben deutlich erwiesen, dass die eingesetzten, an dem Schulgesetz ausgerichteten Handlungsinterventionen keinen dauerhaften Erfolg verzeichnen. Lehrer verfolgen das Ziel, ihren Unterricht zielgerichtet (vermitteln von Wissen) durchzuführen. Um die Zielerreichung nicht zu gefährden, werden auftretende Konfliktsituationen zeitnah mittels Sanktionen bewältigt. Eine dauerhafte Verhaltensänderung kann jedoch nur unter der Vermittlung von Sinnhaftigkeit stattfinden, anstatt die Schüler durch Sanktionen in Angst zu versetzen. Angst führt zu keiner dauerhaften Verhaltensänderung und kann auch nicht als adäquate Methode verstanden werden, um Konflikte mit Schüler zu bewältigen.

❖ *Welche Wünsche haben die Beteiligten Lehrer in Bezug auf die Konfliktlösung?*

Die obige Kategorie „Wünsche / Idealvorstellungen“ geht ausreichend auf diese Thematik ein und gibt an, welche strukturellen Veränderungen von den Lehrern gewünscht sind. So wird der Wunsch nach fachlicher Fort- und Weiterbildung laut, gefolgt von einem veränderten Schulsetting. Zudem soll der Lehrplan gelockert werden, um den Unterricht freier gestalten zu können. Die Frage bleibt jedoch, ob das die Problematik löst oder lediglich zu einer Problemverschiebung führt? Bei den Wünschen berücksichtigte keiner der Befragten, inwieweit die eigenen Anteile ausschlaggebend für die entstehenden Konflikte sein können. Bei der Interaktion von Menschen handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel von Kommunikation, die sehr differenziert gedeutet werden kann. Nach Watzlawick „kann man nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick, o.J.). Dieses

vielschichtige Sender – Empfänger System wird bestimmt von unterschiedlichen Vorstellungen, Gefühlen, Bedürfnissen, Werten, Erwartungen, Rollen, Kulturen und Hierarchien (Watzlawick, o.J.). Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrer ihr eigenes Handeln reflektieren und sich ihrer Wirkung auf die Schüler bewusst sind. Abschließend kann gesagt werden, dass alle Lehrer den klaren Wunsch nach Veränderungen äußerten, da die aktuell auftretenden Konfliktsituationen dauerhaft nicht mit den vorhandenen Methoden bewältigt werden können.

4.3 Überprüfung der Hypothesen

Am Anfang dieser Bachelorarbeit konnten durch die bis dahin beschriebenen theoretischen Grundlagen drei Hypothesen aufgestellt werden (siehe Punkt 1.3.4). Die erste Hypothese beschreibt die mangelnde Vermittlung von alternativen Handlungsoptionen für Konfliktsituationen, die außerhalb des Schulgesetzes liegen. Hypothese zwei besagt, dass im Lehramtsstudium kaum relevante pädagogische Inhalte vermittelt werden. Auch die dritte Hypothese bezieht sich auf das Lehramtsstudium, das zu theoretisch aufgebaut ist und einen zu geringen praktischen Anteil verfolgt. Durch die gewonnenen Ergebnisse der Befragung und den theoretisch dargestellten Daten konnten alle drei Hypothesen bestätigt werden. Lehrer werden nicht ausreichend auf die schulischen Ansprüche, die außerhalb der Wissensvermittlung liegen vorbereitet. Da der Bedarf vieler Schüler jedoch weit über dem Standard (Vermitteln von Wissen) hinausgeht, ist eine Neustrukturierung des Studiums auf lange Sicht hin unumgänglich. Die fehlenden pädagogischen Inhalte lassen es nicht zu, dass sich Lehrer adäquat auf den bestehenden Bedarf vorbereiten können.

4.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

4.4.1 Objektivität

Die umfangreichste Untersuchung erzielt nicht ihren Sinn und Zweck, wenn sie nicht adäquat durchgeführt und ausgewertet wird. Ein wichtiges Gütekriterium der qualitativen Forschung stellt hierbei die Objektivität dar. An ihr wird gemessen, inwieweit sich die Untersuchung nicht in der Durchführung, Auswertung und Interpretation vom Forscher beeinflussen lässt. Die Objektivität einer Untersuchung ist erst dann gegeben, wenn verschiedene Forscher unter gleichen Bedingungen die gleichen Ergebnisse erzielen. Die Standardisierung der Untersuchung sollte im Vordergrund stehen (Stangl, o.J.).

Der Fragebogen dieser Forschungsarbeit wurde persönlich an die Rezipienten verteilt und ohne Beisein der Forscher und anderer Beteiligter beantwortet und im Anschluss zurück gegeben. Die Auswertung der Fragebögen findet nach zuvor gesetzten Kriterien statt, welche es ermöglicht, dass unterschiedliche Forscher zu gleichen Ergebnissen kommen. Mit der gesetzten Standardisierung der Befragung ist die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gewährleistet.

4.4.2 *Reliabilität*

Unter Objektivität ist beschrieben, welchen Einfluss der Forscher auf die Untersuchung nehmen kann. Um eine gültige Untersuchung durchzuführen zu können, ist es wichtig, einen Rahmen zu schaffen, der die Reliabilität (Zuverlässigkeit) sichert. Das bedeutet, dass Bedingungen geschaffen werden sollen, die dafür sorgen, dass bei einer wiederholten Befragung die gleichen Ergebnisse erzielt werden. Erst wenn dieses gegeben ist, kann von einer hohen Reliabilität gesprochen werden (Bredner, 2012).

Die Art, der Umfang und die Durchführung dieser Befragung sind klar vorgegeben und das Erhebungsinstrument weist einen standardisierten Rahmen auf, der eine Abweichung der Beantwortung ausschließt. Würde die Befragung zu einem späteren (Retest) oder zum gleichen Zeitpunkt (Paralleltest) stattfinden, so würden aufgrund der Standardisierung die gleichen Ergebnisse erzielt werden können.

4.4.3 *Validität*

Abschließend wird das wichtigste Gütekriterium, die Validität dargestellt. Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob das gemessen wird, was erhoben werden soll. Eine noch so detaillierte Untersuchung verfehlt ihr Ziel, wenn sie falsche Daten erhebt. Im Vorfeld dieser Forschungsarbeit wurde ein Pretest durchgeführt, um die Gültigkeit des Erhebungsinstruments auszuloten (Universität Freiburg, o.J.). Das bekommende Feedback wies daraufhin, dass die Fragestellung zu geschlossen gestellt ist und das Problem nur sehr oberflächlich erfragt wird. Die damals gewonnenen Daten ließen keine Rückschlüsse auf die mögliche Problemlage zu. Durch eine veränderte inhaltliche Fragestellung und Fragebogenaufteilung konnte das Erhebungsinstrument dahingehend verändert werden, dass die untersuchte Problematik ausreichend befragt werden konnte. Diese Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem Thema, wie Lehrer Konfliktsituationen bewältigen, welche alternativen Handlungsmöglichkeiten gewünscht werden und wodurch sich die beschriebene Problematik begründet. Mittels der durchgeführten Befragung konnten die

erwünschten Daten im ausreichenden Maß erhoben werden. Die Validität dieser Forschung ist daher ausreichend gegeben.

4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Befragung umfangreich beschrieben. Die Fragebögen wurden auf Grundlage des selektiven Protokolls in einer qualitativen Inhaltsangabe zusammengefasst dargestellt. In einem zweiten Schritt, wurden die vorhandenen Forschungsfragen und Hypothesen mit dem Erhebungsmaterial überprüft und ausgewertet. Anhand der abschließend aufgeführten qualitativen Gütekriterien wurde die durchgeführte Befragung in Art und Umfang bestimmt. Im nachfolgenden Kapitel „Schlussfolgerungen“ werden auf der Basis der nun vorhandenen Daten Empfehlungen für die zukünftige Arbeit gegeben.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im Anfang dieser Bachelorarbeit werden die Problemdarstellung und der Anlass für das Forschungsprojekt dargestellt. Dieses ist mit theoretischem Wissen aus der Traumapädagogik und dem Bereich Schule untermauert. Darauf aufbauend erhält der Leser einen umfangreichen Einblick in das Forschungsverfahren, woran die Auswertung der Befragung anschließt. Die erzielten Ergebnisse werden mit den aufgestellten Forschungsfragen und Hypothesen verglichen und ebenfalls ausgewertet. Aus den vorangegangenen Kapiteln lassen sich Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die zukünftige Arbeit von Lehrern ableiten, die nachfolgend dargestellt werden.

5.1 Empfehlungen und Aussichten für die Zukunft

Entstehen Probleme auf verschiedenen Ebenen, bedingen sie sich gegenseitig und sind zudem multifaktorielle Ursachen auszumachen, so sollten die Lösungsansätze auch auf die verschiedenen Bereiche zugeschnitten sein. Aus den Daten der Befragung lässt sich ableiten, dass Probleme in erster Linie auf der zwischenmenschlichen Ebene (Mikroebene) der Lehrer – Schüler Beziehung stattfinden. Übergeordnet bedingt sich diese Beziehung durch den gesamten Schulkontext, der durch den vorgegebenen strukturellen Schulrahmen und die damit verbundenen Einschränkungen der Lehrer einen erheblichen Einfluss darauf nimmt. Über diesem steht die gesellschaftliche Komponente, welche u.a. ein Werte-, Normenverständnis vermittelt, das jede Abweichung vom Normverhalten ausschließt.



Abbildung 10 : Mikro-, Meso- und Makroebene

Die theoretischen Hintergründe der Traumapädagogik und die Problembeschreibung geben einen umfangreichen Einblick über die Ursachen der Problem- und Konfliktenstehung im Schulsystem. Die erzielten Ergebnisse der Befragung lassen darauf schließen, dass die aktuell genutzten Handlungsoptionen keine dauerhafte Lösung für die Konfliktsituationen bieten. Um einen Beitrag

zur Professionalisierung der sozialen Arbeit zu leisten, werden an dieser Stelle Empfehlungen für die zukünftige Arbeit im Schulsystem dargestellt.

- ❖ *Sensibilisierung der Lehrer für die besonderen Bedürfnisse der Schüler (Mikroebene)*
- ❖ *Unterstützung von Lehrern durch die Mitarbeit der Schule (Mesoebene)*
- ❖ *Umstrukturierung des Lehramtsstudiums / Schulsystems (Makroebene)*

Die aufgestellten Empfehlungen sollen als richtungsweisende Möglichkeiten gesehen werden, die eine Veränderung des festgefahrenen Systems aufzeigen soll.

❖ *Sensibilisierung der Lehrer für die besonderen Bedürfnisse der Schüler*

Um eine Veränderung der aktuellen Situation herbei zu führen, bedarf es der Teilnahme der beteiligten Lehrer des bestehenden Prozesses. Nur wenn sie ihren Bedarf und eigenen Anteil an den Konflikten sehen und die Bereitschaft zur Mitarbeit signalisieren, kann daran lösungs- und zielorientiert gearbeitet werden. Die Befragung ergab, dass sich die Lehrer regelmäßige fachliche Weiterbildung wünschen, die sich mit den besonderen Problemlagen, Bedürfnissen und Hintergründen zu den Verhaltensauffälligkeiten der Schüler beschäftigt. Hier wird die Chance einer zeitnahen, umsetzbaren Veränderung der Konfliktsituation gesehen. Die Bayerische Landeskammer der Psychologischen Psychotherapeuten und der Kinder- und Jugendlichen Psychotherapeuten sieht Fortbildung als eine [... Sicherung, Erweiterung und Aktualisierung des erworbenen theoretischen und praktischen Grundlagenwissens sowie dem Erwerb und der Sicherung von Spezialwissen und dem Erwerb neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und entsprechender Kompetenzen...] an (PTK Bayern, 2012). Fort- und Weiterbildung ist ein elementarer Bestandteil der sozialen Arbeit, um sich mit den veränderten Erkenntnissen auseinanderzusetzen, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und zudem die eigene Professionalität zu sichern. Die daraus erzielte Kompetenzerweiterung lässt es zu, auf die veränderten Situationsbedingungen einzugehen und adäquat darauf reagieren zu können. Lehrer sollen für die besonderen Bedürfnisse der Schüler sensibilisiert werden, was eine Auseinandersetzung mit der vielfältigen Thematik voraussetzt. Inhalte aus den Bereichen der Traumapädagogik, Bindungstheorien nach Bowlby und der Moralentwicklung nach Kohlberg sollten dabei im Vordergrund stehen. Diese können auf die einzelnen Teilbereiche im Kontext

Schule herunter gebrochen werden. Wie zu Beginn beschrieben, könnte solch eine Fortbildung durch die Verfasser der Bachelorarbeit durchgeführt werden, die aus einem großen Fundus an Erfahrungen aus dem Bereich der Traumapädagogik verfügen. Das könnte diesen Veränderungsprozess vereinfachen und beschleunigen, da die Hürde nach einer passenden Fortbildung bereits bewältigt wäre.

Ein weiterer Wunsch der Lehrer besteht in regelmäßiger kollegialer Beratung und Supervision. Lehrer sind im Unterricht oft „Einzelkämpfer“ und aufgrund dessen fehlt der regelmäßige Austausch. Um die Fachlichkeit zu sichern und um aus bestehenden Problemlagen lernen zu können, ist der fachliche Austausch unabdingbar. Durch Supervision und kollegiale Beratung entstehen finanzielle und zeitliche Aufwendungen, die nicht immer im Schulpensum enthalten sind. Hier kann nur an die Wirksamkeit von diesen Methoden appelliert werden.

❖ *Unterstützung von Lehrern durch die Mitarbeit der Schule*

Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, benötigen die Lehrer eine Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Schüler. Dieses soll durch fachliche Fort- und Weiterbildung stattfinden. Da es der Schulleitung ein Anliegen sein sollte, gut ausgebildete Lehrkräfte zu beschäftigen und Konfliktsituationen zu minimieren, bedingt dieses die Unterstützung seitens der Schule, die z.B. für entstehende Kosten für Fortbildungen aufkommt oder den Lehrer für diesen Zeitraum freistellt. Zudem könnten aus den Weiterbildungen einheitliche Strukturen und Handlungsoptionen entwickelt werden, die sich außerhalb des Schulgesetzes bewegen. Das kann nur stattfinden, wenn sich die Schule als Institution positioniert und den Lehrern dadurch den nötigen Rückhalt bietet, der mögliche Unsicherheiten abbaut.

❖ *Umstrukturierung des Lehramtsstudiums / Schulsystem*

Die auf der Makroebene gegebene Empfehlung nach einer veränderten Studien- und Schulsituation ist nicht so einfach umzusetzen. Gesetze und Bestimmungen werden auf Landes- oder Bundesebene ausgetragen und entschieden. Diese Empfehlung beruht sich auf den erzielten Daten der Befragung und den theoretisch beschriebenen Hintergründen. Es wurde dargestellt, dass der praktische Anteil während des Lehramtsstudiums zu gering ausfällt. Lehrer sind kaum mit den praktischen Anforderungen konfrontiert und es wird kein spezielles Wissen in Bezug auf die

Konfliktbewältigung vermittelt. Zudem beinhaltet das Studium nur geringe pädagogisch relevante Inhalte, was den Schluss zulässt, dass sich das Studium an den veränderten Schulbedingungen anpassen sollte. Ein erster Schritt in die richtige Richtung ist die Neuregelung des Lehramtsgesetzes von 2009. Jedoch sind weitere Veränderungen des Studienplans und der Erhöhung des praktischen Anteils von Nöten. Eine Chance bietet sich in der Umstellung auf ein berufsbegleitendes Studium, ähnlich dem Studium der Sozialpädagogik an der Saxion Hogeschool. Dadurch bekämen angehende Lehrer die Möglichkeit, ihre Kompetenzen durch die praktische Arbeit auszubauen und zu stärken.

Eine weitere Empfehlung betrifft die Veränderung des Schulsystems. Überfüllte Schulklassen, starre Lehrpläne und festgelegte Schulformen engen den Lehrer in seiner persönlichen und fachlichen Entfaltung ein. Ein freigestellter Lehrplan, kleinere Schulklassen und die zusätzliche Mitarbeit von Sozialpädagogen wie in bereits vorhandenen Schulformen, könnten mögliche Konfliktsituationen bereits im Vorfeld begegnen.

Aussicht

Die Arbeit im sozialen Bereich kann als Prozess betrachtet werden, der sich durch stetige Veränderung abzeichnet. Die oben genannten Empfehlungen beschreiben, was passieren sollte, um eine veränderte Schulsituation herbei zu führen. Die gewonnenen Daten der Befragung geben ein aktuelles Bild der festgefahrenden Konfliktsituation im System Schule wieder. Zusätzliche Forschungen, z.B. in Form einer begleiteten Längsschnittstudie könnten dazu beitragen, den Prozess nachzuhalten. So könnte die Wirksamkeit dann stattgefundener Weiterbildungen für Lehrer evaluiert werden, um diese bei Bedarf anzupassen. Der steigende beschriebene Bedarf von Schülern schließt eine dauerhafte Verweigerung zur Veränderung der benannten Personen (Lehrer) und Institutionen auf langer Sicht aus.

5.2 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel gegebenen Schlussfolgerungen beziehen sich auf die erhobenen Daten, die mit den theoretischen Hintergründen verknüpft wurden. Daraus konnten Empfehlungen abgeleitet werden, die sich an die beteiligten Lehrer, Schulen und übergeordneten Instanzen richten. Das beschriebene System befindet sich in den Anfängen eines Veränderungsprozesses, der weiteren, äußeren Unterstützungsbedarf benötigt. Die gegebenen Aussichten beschreiben eine mögliche Perspektive, wenn den Empfehlungen Sorge getragen wird.

6. FAZIT

Die Erstellung der Bachelorarbeit war eine interessante fachliche Reise in unsere berufliche Welt. Es war eine wertvolle Erfahrung sich mit dem Thema „Trauma“ auseinanderzusetzen. Hierbei wurde uns die Komplexität des Themas noch einmal bewusst. Die Traumapädagogik stellt eine interdisziplinäre Disziplin dar, die viele Bereiche tangiert. Die einzelnen Puzzlestücke bestehen u.a. aus pädagogischen, medizinischen, psychologischen, hirnpfysiologischen und neurologischen Erkenntnissen. Alle diese einzelnen Bestandteile ergeben das abgerundete Bild der Traumapädagogik. Signifikant ist die Feststellung, dass die kindliche Seele sehr vulnerabel ist und das Ausmaß einer Verletzung der Seele für die betroffenen Kinder immens sein kann. Sie sind ein Leben lang von diesen Verletzungen gekennzeichnet und beeinträchtigt. Diese Tatsache im Kontext der Statistiken, dass ca. jedes 4. Kind eine solche Verletzung erleidet, beunruhigt uns sehr. Der spannendere Teil war die Auseinandersetzung mit dem Schulsystem im Kontext der Traumapädagogik. Hier treffen zwei Welten aufeinander. Es wurde uns vor Augen geführt wie veraltet und starr das heutige System Schule ist. Dieses System hat sich über die Zeit nicht weiterentwickelt und hält bis heute an den hierarchischen Strukturen fest. Machtstrukturen, die selbst die Grundrechte beschneiden. Lässt das den Umkehrschluss zu, dass Kinder keine Grundrechte besitzen?

Auch die historische Entwicklung war ein lehrreicher Aspekt. Insbesondere der Ursprung der Schule als ein Ort der Ruhe und der Muße. Es wäre wünschenswert, wenn sich die Gesellschaft sich des Ursprungs und der Bedeutung wieder erinnern bzw. besinnen würden. Schule ist keine Produktionsstätte von zukünftigen Arbeitern darstellen, sondern sollte der persönlichen Entwicklung in einem straffreien Raum dienen. Dies hält uns an den Kindern eine Lobby zu bieten und in diesem Sektor perspektivisch an der Sensibilisierung der Lehrkräfte zu arbeiten.

Bei der Erstellung selber waren wir überrascht welche Dimensionen die Arbeit angenommen hat. Gestartet sind wir mit dem fachlichen Thema „Traumapädagogik“ und einem Problemfeld unserer Arbeit „Schule“. Im Laufe der Arbeit wurde uns immer mehr bewusst, welche Themen eine Relevanz hinsichtlich unseres gewählten Themas hatten. Sukzessive haben wir uns vom Kern der Arbeit zu den weiteren Themen vorgearbeitet. Das war ein spannender Prozess. Diese Erfahrung werden wir, neben den fachlichen Erkenntnissen, für unsere weitere Arbeit im sozialpädagogischen Bereich mitnehmen. Ein solcher Prozess beinhaltet eine große Bereicherung, wenn man sich darauf einlassen kann. Dies steht pars pro toto für unsere Lebenseinstellung. Wenn man sich dem Fluss des Lebens anvertrauen kann, dann ist das Leben eine spannende und erfüllende Sache. Der Bericht mit all seinen Facetten war eine wertvolle Erfahrung.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ainsworth, M. & Wittig, B. (1969). *Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation*. In: Foss, B. (Hg.): *Determinants of infant behavior*. Bd 4. London: Methuen. Erhalten unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html> [20.11.2012]
- Alternative Schule (o.J.). Erhalten unter http://www.hilfreich.de/alternative-schule-welche-ist-die-beste-fuer-ihr-kind_6206 [6.4.2012]
- American Psychological Association (o.J.) Erhalten unter <http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources/downloads/apanormen.pdf> [15.04.2012]
- Badische Zeitung (2010). *Prügel in der Schule*. Erhalten unter <http://www.badische-zeitung.de/deutschland-1/pruegel-in-der-schule--30301219.html> [6.4.2012]
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst*. Hamburg: Heyne Verlag
- Bild (2010). *Schule*. Erhalten unter http://www.bigkarriere.de/wp-content/uploads/2010/01/ol_schule.jpg [30.05.2012]
- Bonhoeffer D. (2006). *Ethik*. Gütersloher Verlagshaus
- Bredner, B. (2012). *Reliabilität, Validität und Objektivität*. Erhalten unter <http://www.bb-sbl.de/tutorial/stichproben/reliabilitaetvaliditaetobjektivaet.html> [11.08.2012]
- Buchheim, A. (2005). *Die Qualität einer Bindung*. Erhalten unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html> [25.11.2012]
- Christiansen J, Djurhuus CB, Gravholt CH et al. (2007). *Effects of cortisol on carbohydrate, lipid, and protein metabolism: Studies of acute cortisol withdrawal in adrenocortical failure*. Erhalten unter: <http://chua2.fiu.edu/faculty/kalmand/HUN6248/ppp/JCEM%20Effects%20of%20cortisol%20on%20metabolism%208-2007.pdf> [15.11.2012]
- Connor KM & Butterfield MI. (2003). *Posttraumatic stress disorder*. Erhalten unter <http://focus.psychiatryonline.org/article.aspx?articleid=49414> [25.11.2012]
- Der Lehrerfreund (o.J.). *5 Tipps, wie man Schüler/innen richtig bestraft*. Erhalten unter <http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/tipps-lehrer-bestrafen/> [5.4.2012]

- Ding, U. (2009). *Trauma und Schule* Weinheim und München: Juventa Verlag
- Dipl. Psych. Dr. Mohr, G. (2008). *Schule „mit“ Hirn*. Power-Point-Präsentation
- DSM-IV. (1994). *Trauma*. Erhalten unter:
http://www.dasgelbeforum.de.org/forum_entry.php?id=263408 [15.11.2012]
- 3.Sat (o.J.). *Kranke Lehrer*. Erhalten unter
<http://www.3sat.de/page/?source=/nano/cstuecke/37731/index.html> [6.4.2012]
- Dr. Lange, U. (2004). *Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg und seine Implikationen für die pädagogische Praxis*. Erhalten unter <http://homepage.rub.de/gregor.betz/moralerziehung.pdf> [10.10.2012]
- Erfolg und Sinn (o.J.). *Was ist Erfolg*. Erhalten unter <http://erfolg-und-sinn.de/was-ist-erfolg-.html> [20.8.2012]
- Focus Schule online (o.J.). *Wenn Schule krank macht*. Erhalten unter
http://www.focus.de/schule/schule/psychologie/schulstress_aid_18887.html [6.4.2012]
- Fachbereich Sozialwesen AMM (2012). *Leitfaden professionelles Schreiben*. Erhalten unter Saxion Hoegeschool
- Goethe, J.W. (1749-1832). *Überall lernt man nur von dem, die man liebt*. Erhalten unter:
http://www.gutzitiert.de/zitat_autor_johann_wolfgang_von_goethe_thema_lernen_zitat_13_567.html [15.11.2012]
- Kant, I. (1784). *Was ist Aufklärung*. Erhalten unter: <http://www.uni-potsdam.de/u/philosophie/texte/kant/aufklaer.htm> [22.11.2012]
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kohlberg, L. (1996). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Baden Baden: Suhrkamp Verlag
- Langenscheidt Redaktion (1993). *Griechisch-Deutsch / Deutsch-Griechisch*. Langenscheidt
- Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl-Verlag
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Offener Unterricht. Erhalten unter http://www.offener-unterricht-mit-methode.de/content/images/Offener_Unterricht.JPG [6.4.2012]
- Offener Unterricht (o.J.). Erhalten unter <http://www.offener-unterricht-mit-methode.de/> [6.4.2012]
- Polizeiliche Kriminalstatistik (2011). Erhalten unter http://www.bka.de/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/pks__node.html [12-11-2012]
- Reddemann, L. (2008). *Trauma*. Stuttgart: Trias-Verlag
- Reddemann, L., Hoffmann, A., Gast, U. (2006). *Psychotherapie der dissoziativen Störungen*.
- Saxion Hogeschool (2009 – 2011). *Jahrbücher 1-3 Studienjahr*. Mens en Maatschappij
- Schaffner, H. (2009). *Empirische Sozialforschung für die soziale Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Schulgesetz (2007). Erhalten unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> [25.11.2012]
- Silbernagl, S. & Lang, L. (2009). *Taschenbuch der Pathophysiologie*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag
- Snell, B. (2000). *Die Entdeckung des Geistes*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Stahl, M. (2003). *Gesellschaft und Staat bei den Griechen*. Paderborn: Schöningh-Verlag
- Stangl, W. (o.J.). *Empirische Forschungsmethoden*. Erhalten unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/> [15.02.2012]
- Stangl, W. (o.J.). *Gütekriterien empirischer Forschung*. Erhalten unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Guetekriterien.shtml> [15.02.2012]
- Stangl, W. (o.J.). *Konflikt*. Erhalten unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Konflikte.shtml> [20.08.2012]

- Studiengang Pflege (o.J.). *Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Forschung und Aufbereitungsverfahren und Auswertungsverfahren qualitativer Forschungsergebnisse*. Erhalten unter <http://www.pflege-zuhause.de/pflegeinfodienst/Hausarbeiten/Unterschied%20qualitative%20quantitativer%20Forschun.pdf> [12.08.2012]
- Studienseminar Wiesbaden (2006). *Kompetenzen „guter“ Lehrer*. Erhalten unter <http://www.ingoostwald.de/bildung/lehrerkompetenzen.pdf> [20.08.2012]
- Studis Online (2012). *Lehramt studieren*. Erhalten unter <http://www.studis-online.de/Studienfuehrer/lehramt.php#land> [20.08.2012]
- Swaab, D. (2011). *Wir sind unser Gehirn*. Droemer-Verlag
- Universität Duisburg-Essen (o.J.). *Definition bewältigen*. Erhalten unter <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-10939/Definition%20Bewaeltigen.pdf> [15.8.2012]
- Universität Frankfurt am Main (2005). *Qualitative vs. Quantitative Sozialforschung*. Erhalten unter http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/weyerss/SoSe08_MeS/2Qualitativ_quantitativ_netz1.pdf [20.02.2012]
- Universität Freiburg (o.J.). *Validität*. Erhalten unter http://www.medpsych.uni-freiburg.de/OL/glossar/body_validitat.html [17.08.2012]
- Universität Münster (2012). *Die neue Lehramtsausbildung in Münster*. Erhalten unter <http://zsb.uni-muenster.de/infopool/m003.pdf> [16.08.2012]
- Universität Trier (2012). *Sozialforschung*. Erhalten unter <http://www.uni-trier.de/index.php?id=1841> [12.03.2012]
- Van der Kolk, B. A. & Rita, E. (1994). *Childhood abuse and neglect and loss of self regulation*. Erhalten unter: <http://psychrights.org/research/Digest/CriticalThinkRxCites/vanderkolk.pdf> [25.11.2012]
- Watzlawik, P. (o.J.). *Die Axiome*. Erhalten unter <http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html> [20.09.2012]
- Zobel, M. (2006). *Traumatherapie*. Bonn: Psychiatrie-Verlag

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abbildung 1 http://www.lgblog.de/wp-content/uploads/ak_schule.jpg
- Abbildung 2 Offener Unterricht (Offener Unterricht, o.J.)
- Abbildung 3 Schematische Darstellung des Verlaufes der Informationsverarbeitung von belasteten Menschen im Falle eines Konfliktes
- Abbildung 4 Hirnphysiologische Reizverarbeitung – während der Traumatisierung
- Abbildung 5 Hirnphysiologische Reizverarbeitung - normal
- Abbildung 6 Hirnphysiologische Reizverarbeitung – Retraumatisierung
- Abbildung 7 Unterschiede beider Untersuchungsmethoden
- Abbildung 8 Unterrichtete Fächer in Prozent
- Abbildung 9 Unterrichtete Schulform in Prozent
- Abbildung 10 Mikro-, Meso- und Makroebene

ANLAGE

Anlage I Selektives Protokoll

Kategorie	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Definition von Konflikten	Ein Konflikt entsteht, wenn Person A und Person B unterschiedliche Erwartungen, Werte, Anforderungen, Normen verfolgen. Eskalierende Meinungsunterschiede die zum Streit führen. Situation, die destruktiv oder konstruktiv ausgehen kann. Konflikte entstehen, wenn sich unterschiedliche Interessen, Absichten, Ansichten oder Verhaltensweisen gegenüberstehen.	Konflikte entstehen zwischen unterschiedlichen Parteien. Unterschiedliches Norme- und Werteverständnis trifft aufeinander.	1. Unterschiedliche Interessen stehen sich gegenüber, die mit Druck durchgesetzt werden sollen.
Gründe auftretender Überforderungserscheinungen bei Lehrern	In jeder Stunde individuelle Förderung (Differenzierung) anbieten zu müssen. Allen Schülern gerecht zu werden und alle Fragen und Bedürfnisse zu befriedigen überfordert mich. Durch respektloses Verhalten der Schüler. Durch eine aggressive, frustrierende Grundstimmung. Zu viele Querschnittsaufgaben und somit mehr als eine 50 Stunden Woche. Durch fehlende Motivation	Allen anderen gerecht zu werden ist zu viel Arbeit. Eigene Bedürfnisse gehen unter. Schüler verhalten sich respektlos gegenüber den Lehrern. Dadurch entsteht eine aggressive, frustrierende Grundstimmung. Lehrer müssen zu	1. Die Komplexibilität des Lehrerberufes ist überfordernd. 2. Motivationsloses Verhalten und Desinteresse der Schüler wird von den

	<p>seitens der Schüler. Überforderung durch die fehlende Grenzsetzung. Desinteresse und fehlende Motivation der Schüler. Die Masse an Aufgaben, die zum gleichen Zeitpunkt bewältigt werden muss, ist gefühlt zu viel. Schüler zu verstehen und zu motivieren. Die Schüler wieder in den Unterricht zu bekommen, ohne den Respekt bei den anderen Schülern zu verlieren.</p>	<p>viele unterschiedliche Aufgaben gleichzeitig bewältigen. Schülern fehlt es an Motivation und Interesse, am Unterricht teilzunehmen. Angst vor Respektverlust bei den Lehrern</p>	<p>Lehrern als Respektlosigkeit gewertet 3. Lehrer sehen sich als Respektperson und haben Angst vor Respektverlust .</p>
<p>Gründe auftretender Konfliktsituationen und Wirkungswiese der eingesetzten Handlungsoptionen bei den Schülern</p>	<p>Desinteresse, Faulheit, mangelnde Motivation und Beschäftigung mit anderen Dingen (Handy, Gespräch). Die Grenzen werden ausgetestet, Schüler wollen dadurch ihre Macht beweisen und ihnen fehlen Konfliktlösungsstrategien. Allgemeines Missvertrauen gegenüber der Schule besteht, was durch die geringe Frustrationstoleranz und vorhandene Angst vorm Versagen verstärkt wird. Vorhandene Mangelerfahrungen müssen kompensiert werden. Den Schülern</p>	<p>Schüler sind vom Unterricht abgelenkt oder lassen sich ablenken. Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern. Angst vor Machtverlust. Angst vor dem Versagen und sich zu blamieren. Sozialkompetenzen werden vorausgesetzt.</p>	<p>1. Bestehender Machtkampf zwischen Lehrern und Schülern, bei dem keiner als Verlierer enden möchte. Angst vor Machtverlust.</p>

	<p>fehlen grundsätzliche soziale Fähigkeiten.</p> <p>Bei Verweigerung mit Ausschluss (Trainingsraum) oder negativen Noten. Ich versuche die Situation mit Humor zu klären, ansonsten auch mit Strenge und Konsequenz. Dabei führe ich Gespräche mit ihnen, um sie wieder in den Unterricht zu bekommen. Bei Problemen wird ein Sozialpädagoge hinzugezogen, um eine Win-Win Situation herzustellen. Konsequentes Verhalten gegenüber dem Schüler oder Abbruch des Unterrichtes.</p> <p>Die Reaktion auf die Sanktion ist abhängig von der Sanktion und dauert mal eine Stunde, mal eine Woche an oder auch nur ein paar Minuten an. Es ist abhängig vom Fach und Schüler. Jede Stunde wird neu ausgekämpft.</p>	<p>Schüler werden vom Lehrer bestraft und sind somit handlungsunfähig.</p> <p>Langanhaltende Erfolge der eingesetzten Erfolge bleiben aus.</p>	<p>2. Lehrer übertreten Macht aus und sanktionieren.</p> <p>3. Sanktionen erzielen keinen langanhaltenden Erfolg und sind somit sinnlos.</p>
Wünsche / Idealvorstellungen	Besseren Unterricht machen zu können und mit den Schülern zu reden,	Regelmäßige Gespräche mit dem Schüler könnten	1. Wunsch nach fachlicher Weiterbildung,

	<p>anstatt ständig zu disziplinieren und Sanktionen zu verordnen. Mehr Fortbildungen in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Supervision und kollegialer Austausch. Kleinere Schulklassen und mehr Projektarbeit, sowie ganzheitlicher Unterricht mit Wahlfreiheit. Abschaffung der Schulpflicht ab der 7. Klasse, stattdessen Wahlfreiheit ob Kombination aus Beruf und Schule oder rein schulische Ausbildung. Absolute Pflicht sollte die Mitarbeit eines Sozialpädagogen sein. Kein stringenter Lehrplan, Zeit für Projekt- und Interessenarbeit. Eltern sollten besser auf ihre Rolle und die Aufgaben vorbereitet werden, da hier die Probleme liegen. Es soll eine Atmosphäre geschaffen werden, in der Probleme angesprochen werden können, um so die Entstehung von Konflikten zu minimieren.</p>	<p>Konflikte vermeiden.</p> <p>Die Vermittlung von Kompetenzen um mit schwierigen Situationen umzugehen fehlt.</p> <p>Kleinere Schulklassen und mehr Projektarbeit, anstatt vorgegebener Schulplan.</p> <p>Absolute Pflicht sollte die Mitarbeit eines Sozialpädagogen sein.</p> <p>Es soll eine Atmosphäre geschaffen werden, in der Probleme angesprochen werden können.</p>	<p>um auf die Bedürfnisse und schwierigen Situationen angemessen intervenieren zu können, als zu sanktionieren.</p> <p>2. Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen, der eine außenstehende Rolle einnehmen kann und keine Partei ergreift.</p>
--	---	--	--

Traumapädagogik in der Schule



Abbildung 1

Fragebogen zur Bachelorarbeit

von

Patrick Ernst und Marc Ottenjann

„Wie bewältigen Lehrer unterschiedlicher Schulformen Konfliktsituationen mit ihren Schülern, welche alternativen Handlungsoptionen wünschen sich die Lehrer und inwieweit könnten diese zur stressfreien Konfliktlösung beitragen?“

Fragebogen

11. Mit welchen Konfliktsituationen sind Sie während ihres Schulunterrichtes konfrontiert?

12. Welche Auslöser / Faktoren können Sie für diese Konfliktsituationen ausmachen?

13. Wie reagieren Sie in diesen Konfliktsituationen?

14. Fühlen Sie sich in den genannten Konfliktsituationen überfordert?
Wenn ja, womit?

sehr	mittel	eher weniger	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Würden Sie in diesen Konfliktsituationen gerne anders reagieren?
Wenn ja, wie?

16. Zu welchen Verhaltensweisen bei den Schülern führen die von ihnen eingesetzten Handlungsstrategien?

17. Wie lange dauert das von ihnen gewünschte Verhalten bei den Schülern an?

18. Fühlen Sie sich in Konfliktsituationen sehr mittel eher weniger gar nicht
von der Schule ausreichend
unterstützt?
Wenn ja, wie sieht diese aus?

19. Was könnte aus ihrer Sicht noch verbessert werden, um weitere Konflikte und Stresssituationen zu vermeiden?

20. Was Ihnen noch wichtig ist:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für uns genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen!!!