

Manfred Schnee

SCHAM UND BESCHÄMUNG IN DER SCHULE

Angeregt durch das Thema der DVG-Jahrestagung 2013: „Anerkennung – sehen und gesehen werden“ beschäftigt sich der Autor mit dem Alltag situationsgebundener Beschämung in der Schule. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Beschämungen von SchülerInnen durch Lehrpersonen. Ausgehend von einer Definition von Scham wirft er dann einen Blick auf die Rahmenbedingungen, insbesondere der strukturellen Scham, innerhalb derer immer noch eine Kultur der Beschämung gedeihen kann. Zum Schluss skizziert er einige Ideen, wie wir das schulische Feld beeinflussen können, um von einer Kultur der Beschämung zu einer Kultur der Anerkennung zu kommen.

Schlüsselbegriffe: Scham, Beschämung, Schule, Gestaltpädagogik, Kultur

Shame and Shaming At School. Inspired by the theme of the annual DVG conference 2013: “Recognition – Seeing And Being Seen”, the author discusses the everyday phenomena of shaming at school. The main focus is on shaming of pupils by teachers. Starting from a definition of shame he then looks into the circumstances which still enable a culture of shaming. He finally outlines some ideas how we can influence the field to move from a culture of shaming towards a culture of recognition.

Key words: Shame, shaming, school, Gestalt education, culture

Einleitung

„Wann werden wir unsere Kinder in der Schule lehren, was sie selbst sind? Jedem dieser Kinder sollte man sagen: Weißt du, was du bist? Du bist ein Wunder! Du bist einmalig! Auf der ganzen Welt gibt es kein zweites Kind, das genauso ist wie du. Und Millionen von Jahren sind vergangen, ohne dass es je ein Kind gegeben hätte wie dich. Schau einen Körper an, welch ein Wunder! Deine Beine, deine Arme, deine geschickten Finger, deinen Gang (...). Jawohl, du bist ein Wunder. Und wenn du erwachsen sein wirst, kannst du dann einem anderen wehe tun, der wie du selbst, auch ein Wunder ist?“ (Casals 2005, 260)

Stellen Sie sich einen Moment lang vor, Sie würden während einer Tagung vom Vortragenden plötzlich aufgerufen – ohne dass Sie sich gemeldet hätten – und sollten allen Anwesenden sagen, was Sie vom Vortrag bisher verstanden hätten. Eine Situation, die Sie bei einer Tagung auf keinen Fall erleben würden?

Wechseln wir das Feld, begeben uns in den Unterricht einer Schule, und schon erscheint es völlig normal. Überfallartige Fragen gehören immer noch zum Schulalltag. SchülerInnen, die ein gutes Gespür dafür haben, was die Lehrperson gerade hören will, haben da eher die Chance, einer Beschämung zu entgehen.

So sind wir schon mittendrin im Thema. Im Lauf meiner „Schulkarriere“ habe ich viele Facetten der Beschämung in der Schule kennengelernt: Als Schüler und später als Lehrer. Als Beschämter und Beschämender.

Die Inspiration für diesen Artikel kam durch das Thema der DVG-Jahrestagung 2013: „Anerkennung – sehen und gesehen werden“ - Anlass für mich als Grund- und Sekundarstufe 1-Lehrer, mich erneut mit den Beschämungsstrukturen in der Schule auseinanderzusetzen.

Lange Zeit war das Thema Scham ein Stiefkind in der Gestalttherapie. So taucht das Stichwort „Scham“ im immerhin 1245 Seiten umfassenden *Handbuch der Gestalttherapie*, 1999 herausgegeben von Reinhard Fuhr, Milan Sreckovic und Martina Gremmler-Fuhr, im Sachregister überhaupt nicht auf. Das deutet darauf hin, wie schwierig und tabubelastet unser Umgang mit Scham ist.

Ich beginne damit, dass Beschämung in der Schule kein Randphänomen ist, sondern Alltäglichkeit, wenn es auch viele LehrerInnen gibt, die Beschämungen bewusst vermeiden. Im Teufelskreis der Beschämung in Schule und Familie werden auch Mitschüler von SchülerInnen beschämt. Welche dieser beiden Arten der Beschämung schwerwiegendere Folgen für den einzelnen Schüler hat, hängt von vielen Faktoren ab. Die Auseinandersetzung mit Mobbing durch MitschülerInnen ist wichtig. Ich werde mich in diesem Beitrag jedoch im Wesentlichen auf Beschämungen von Schülern durch Lehrer konzentrieren. (Um den Text lesbarer zu halten, werde ich manchmal die weibliche, manchmal die männliche Form benutzen; gemeint sind immer beide.) Kurz werde ich auch auf die Beschämung von LehrerInnen durch SchülerInnen eingehen. Beschämung von Lehrern innerhalb des Kollegiums, durch die Schulleitung, durch Eltern und Medien sind keine Seltenheit und gehören auch in diesen Kontext. Ausführlich auf alle o.g. Aspekte einzugehen, würde jedoch den Rahmen des Artikels sprengen.

Ausgehend von einer Definition von Scham wende ich mich dann der situationsgebundenen Beschämung im Klassenzimmer zu und werfe einen Blick auf die Rahmenbedingungen, innerhalb derer immer noch eine Kultur der Beschämung gedeihen kann. Zum Schluss skizziere ich einige Ideen, wie wir das schulische Feld beeinflussen können, um von einer Kultur der Beschämung zu einer Kultur der Anerkennung zu kommen.

1. Der Alltag der Beschämung

1.1 Beschämung durch LehrerInnen

Beispiel 1: „Was hast du bloß die ganze Zeit über gemacht, Paul? Vor dich hin geträumt, oder was? Alle anderen Kinder sind mit der Aufgabe inzwischen fertig und du hast noch nicht einen Satz zustande gebracht! Na ja, nächste Woche muss ich sowieso mit deiner Mama reden. So kann es jedenfalls nicht weiter gehen.“ (Alle Beispiele sind fiktiv in dem Sinn, dass ich alle Namen geändert und teilweise verschiedene Erfahrungen kombiniert und verdichtet habe. Sie sind aufgrund meiner Erfahrungen jedoch alle wirklichkeitsnah.)

Die Lehrerin, nennen wir sie Frau Schmidt, spricht mit gehobener Stimme. Alle Kinder werden still. Paul erstarrt, senkt still den Blick, möchte am liebsten im Erdboden verschwinden.

Eine Szene aus dem Schulalltag einer Grundschule Eine Szene, die sich so oder ähnlich in vielen Klassenzimmern täglich abspielt.

Beispiel 2: Sportunterricht bei Herrn M., Gymnasium Klasse 7. Rüdiger traut sich nicht, eine Flanke am Reck zu machen. Herr M.: „Aber ich mache doch Hilfestellung.“ Rüdiger: „Ich habe Angst, dass ich trotzdem runterfalle.“ Herr M. schnappt sich Rüdiger, nimmt ihn wie ein Baby auf den Arm und trägt ihn einmal durch die ganze Turnhalle (um seine Stärke bei der Hilfestellung zu beweisen...). Alle sehen zu. Auch die Mädchen, die bei Frau W. Unterricht haben. Manche lachen.

Beispiel 3: Mathematik-Unterricht bei Herrn K., Hauptschule Klasse 9. Die meisten Schüler haben die gerade behandelten Aufgaben nicht verstanden. Herr K.: „Kinder, das ist Stoff der 8. Klasse! Ihr seid einfach zu dumm dafür.“

Beispiel 4: Mathematik-Unterricht bei Frau S., Gymnasium, 7.Klasse. „Wer das nicht verstanden hat, gehört nicht auf unsere Schule.“ (zu weiteren Beispielen vgl. Prengel/Heinzel 2004, 119ff)

Zwei meiner Beispiele stammen aus den 60er Jahren, von einer Schülergeneration, die jetzt schon auf die Rente zugeht, die anderen aus jüngster Zeit. Und doch gleichen sie sich in vielfältiger Weise.

Beschämungen sind im Schulalltag immer noch allgegenwärtig, werden jedoch – vielleicht gerade deswegen – leicht „übersehen“, verdrängt, heruntergespielt und tabuisiert. Die ehrenamtlichen Helfer der bundesweiten Elterninitiative „Lernen ohne Angst“ erfahren dies täglich. Bei den Gesprächen auf ihrer Hotline geht es selten „um sexuelle Übergriffe, fast immer aber um Blamagen und Beschämungen, manchmal auch um Ohrfeigen und Kopfnüsse im Unterricht.“ („Die tägliche Beschämung“, Berliner Zeitung, 7.4.2010, zit. nach: <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/die-pruegelstrafe-ist-in-den-schulen-abgeschafft-willkuer-und-zynismus-nicht-die-taegliche-beschaemung,10810590,10709290.html> (abgerufen am 25.01.2014))

In einer 2009 veröffentlichten Studie, in der ca. 45 000 SchülerInnen der 9.Klasse in ganz Deutschland befragt wurden, stellen die AutorInnen fest: „Von Lehrern lächerlich gemacht bzw. gemein behandelt worden zu sein, gaben jeweils über ein Viertel der Schüler an. ... 2,5 % der Schüler (gaben an), im letzten Schulhalbjahr von einer Lehrkraft ein- oder mehrmalig geschlagen worden zu sein.“ (Baier 2009, 57)

Allerdings sind Beschämungen nicht nur von Lehrerseite an der Tagesordnung.

1.2 Beschämung durch MitschülerInnen

Die bereits oben zitierte Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen gibt an, dass „die häufigste Übergriffsform, die Schüler in der Schule erleben, mit 43,9 % das Hänkeln durch Mitschüler (ist). Das Spektrum reicht hier von 27,3 %, die das ein- oder zweimal erlebt haben (innerhalb des letzten Schulhalbjahres vor der Befragung) bis zu 3,1 %, die mehrmals pro Woche Opfer wurden. ...20,2 % der Schüler berichten, von anderen nicht beachtet worden zu sein. ... 20,9 % berichtet, von anderen getreten oder geschlagen worden zu sein. Eher selten (zu 1,6 %) kommt es vor, dass Schüler von anderen erpresst oder gezwungen wurden, Eigentum herzugeben.“ (Baier 2009, 57) Auch hier beziehen sich die Ergebnisse allerdings nur auf Schüler der 9. Klasse.

1.3 Beschämung von LehrerInnen durch SchülerInnen

Dieser Bereich ist sehr mit Scham der zweiten Ordnung belastet. Denn wenn man als LehrerIn durch SchülerInnen gemobbt wird, fühlt man eigene Unzulänglichkeit, mit der Disziplin im Klassenraum gescheitert zu sein. Zusätzlich zur Beschämung kommt die Scham über das eigene Versagen. Doch gerade in solch einer Situation braucht man die Unterstützung von KollegInnen. Die Beschämungen können ganz unterschiedliche Formen annehmen. Ignorieren von Anweisungen, Ignorieren der Person, obszöne oder sonstige Beleidigungen bis hin zu tätlichen Angriffen.

2. Zum Verständnis von Scham

Scham ist immer ein Beziehungs-Affekt. Sie entwickelt sich im Kontakt mit anderen Menschen und ist essentieller Teil unserer Menschlichkeit. Leon Wurmser spricht sinngemäß

von Scham als der Hüterin der menschlichen Würde. (Wurmser, L. 1997, 56) Sie schützt unsere Integrität und reguliert als gesunde Scham unseren Kontakt zu anderen Menschen. Wen lasse ich wie nah an mich heran?

Scham kann sich in seiner „leichten“ Form zeigen, z.B. in Schüchternheit oder Verlegenheit, wenn wir nicht sicher sind, ob das Feld, in dem wir uns befinden, genügend Unterstützung für unser aktuelles Bedürfnis bereithält. Es kann hier eine temporäre Erscheinung sein, in der wir wachsen, ein Risiko eingehen und das Feld „austesten“, ob es sicher genug ist für unser Bedürfnis, z.B. nach Kontakt.

Anders-Sein, ein körperliches Handicap haben, Ausländer sein, etwas nicht wissen, einen Fehler machen – diese Reihung könnte ich noch fortsetzen - sind nicht per se Scham erzeugend. Diese persönlichen Merkmale werden es erst durch das Benennen von außen – sei es durch mangelnde Aufmerksamkeit („Gedankenlosigkeit“) oder bewusster Gehässigkeit, in abwertender, die Würde des anderen verletzender Weise (vgl. Baer/Frick-Baer 2005, 78). Scham kann also von Fremden oder uns vertrauten Personen aus dem Feld heraus, in dem wir uns befinden, in uns ausgelöst werden – in Form einer unbeabsichtigten oder bewussten Beschämung.

Beschämung von Scham zur Wahrung der inneren Würde, des intimen Raums unterscheiden zu lernen, ist wichtig bei der Verarbeitung von Scham-Erfahrungen.

Die Reaktion des Kindes im Beispiel 1 zeigt deutliche Anzeichen einer Scham-Erfahrung durch Beschämung. Auf die öffentlich geäußerte Kritik der Lehrerin reagiert es mit Abwenden des Blickes, vielleicht verbunden mit Erröten. Sein Atem wird flacher, vielleicht hält es ihn auch kurz an. Erstarrung nimmt es gefangen. Während sein Blick nach innen geht, drehen sich seine Gedanken im Kreis: Alle starren mich an. Alle sehen, dass mit mir etwas nicht in Ordnung ist. Ich habe keinen Fehler gemacht, den ich korrigieren kann, sondern ich selbst bin der Fehler, ich bin einfach zu dumm, wertlos, zu nichts zu gebrauchen. Dies ist jedoch nicht notwendigerweise ein Gedankenkarussell. Es wird eher unbewusst ablaufen, genauso wie die Strategien, der gefühlten Scham zu entgehen, sie nicht mehr fühlen zu müssen.

Solch ein Prozess ist dann höchstwahrscheinlich, wenn dies nicht die erste Beschämung ist, sondern eine verinnerlichte Scham nährt. Opfer schulischer Beschämungen werden gerade häufig die Kinder, die in ihrer frühen Kindheit schon dauerhaft von wichtigen Bezugspersonen – in der Regel den Eltern – beschämt worden sind oder sogar das Opfer körperlicher oder sexualisierter Gewalt geworden sind.

Wenn ein Kind in seinen Lebensäußerungen nicht respektiert wird, dann entwickelt es existenzielle, pathologische Scham. Sei es, dass seine Gefühle nicht ernst genommen bzw. lächerlich gemacht werden oder seine Grundbedürfnisse nach Liebe, Schutz, Sicherheit und Anerkennung dauerhaft missachtet und nicht befriedigt werden. Dann verinnerlicht das Kind diese Erfahrungen als „Etwas ist falsch mit mir“ und sein Selbstwertgefühl wird im Kern beschädigt. Es ist eine Reaktion aus der Not heraus. Denn für das Kind sind die Eltern unfehlbar. Es braucht sie zum Überleben. Der Preis ist die Störung des Wachstums seines Selbst an dieser Stelle. Die flexible und anpassungsfähige Regulierung seiner Beziehungen zur Umwelt ist gestört. Es igelt sich ein, die Kontaktgrenzen verhärten sich, möglicherweise über einen längeren Zeitraum bis hin zu chronischer Rigidität.

Idealerweise verändern sich unsere Kontakt-Stile, unsere Art, in der Welt zu sein und mit unserem Umfeld Kontakt aufzunehmen, so wie wir uns verändern und sich auch unsere Umwelt verändert. Wenn wir jedoch über einen längeren Zeitraum die Erfahrung machen mussten, dass für wichtige Bedürfnisse keine Unterstützung in unserem Umfeld vorhanden

ist, dann werden unsere Kontakt-Stile mehr und mehr von Scham beeinflusst und gesteuert. „Weil die Scham-Erfahrung (eine tatsächliche oder als Möglichkeit wahrgenommene) sowohl überwältigend als auch beschämend ist, werden wir höchstwahrscheinlich versuchen, sie zu kontrollieren oder zu vermeiden und gleichzeitig jenen Teil unseres Selbst verstecken, der mit der Scham-Erfahrung verbunden ist. Diese Strategien schließen Verhaltensweisen ein, die mit Wutanfällen, Schuldzuweisungen, Kontrolle, dem Streben nach Macht, Rückzug, Verachtung, Perfektionismus u.s.w. verbunden sind.“ (Robert G. Lee in: Lee/Wheeler 2003, 178, eigene Übersetzung)

Alle Gefühle können mit Scham-Erfahrungen gekoppelt werden. Wenn das Kind z.B. häufig erlebt, dass Mutter oder Vater vom Kind gezeigte Angst, vielleicht verbunden mit Weinen, abwerten und sie dem Kind ausreden wollen, statt es einfach zu trösten, dann verbindet sich das Gefühl „Angst“ mit Scham. Das Kind lernt: Es ist nicht in Ordnung, Angst zu haben, also muss mit mir etwas nicht stimmen, wenn ich trotzdem Angst habe. Ein Prozess der Verinnerlichung dieser Angst-Scham-Verknüpfung beginnt und schließlich fühlt das Kind Scham, sobald Angstgefühle auftauchen, auch ohne äußere Beschämung.

Für diese Kinder ist es ganz besonders wichtig, positive Gegenerfahrungen zu machen und nicht noch mehr beschämt zu werden.

Bleiben wir noch ein wenig bei dem oben erwähnten Beispiel 1 von Paul und Frau Schmidt. Was hier auf der zwischenmenschlichen Ebene passiert, ist ein Vertrauensbruch von Seiten der Lehrerin, sofern vorher ein Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrerin und Paul herrschte. Gershen Kaufman spricht von der „zwischenmenschlichen Brücke“, die in solch einem Fall unterbrochen wird (Kaufman 1985, 11 ff).

Wenn sich diese Szene jedoch schon häufiger so oder ähnlich abgespielt hat, ereignete sich der erste Vertrauensbruch bereits früher, zu einem Zeitpunkt, an dem Paul sich noch Unterstützung beim Lernen erhoffte.

Die Art und Weise, wie Frau Schmidt auf Pauls Verhalten reagiert, legt nahe, dass sie es schon öfter erlebt hat und jetzt nicht wirklich an einer Antwort auf ihre Frage interessiert ist. Sie verleiht eher ihrer Genervtheit Ausdruck, dass Paul wieder einmal nicht ihren Anforderungen genügt.

Wie sehen nun die Kontaktunterbrechungen auf dem Hintergrund des Modells vom Kontaktzyklus aus?

Frau Schmidt mobilisiert Energie und lässt diese in eine Handlung münden (Kritik an Paul), geht aber nicht in Kontakt mit ihm, sondern verharrt in ihren Projektionen über Paul. („Schon wieder kriegt er nichts auf die Reihe!“) Durch die Handlung stellt Frau Schmidt keinen echten Kontakt her, da sie in ihrer Projektion gefangen ist, d.h. nur mit ihr in Kontakt ist. Sie kann sich nicht in Pauls Situation hineinversetzen, ist nicht in der Lage, ihre Annahmen im Gespräch mit Paul zu überprüfen.

Für das Kind steht anderes als die Beschäftigung mit der geforderten Aufgabe im Vordergrund. Vielleicht ist es gedanklich noch mit einem häuslichen Streit beschäftigt, der sich am Morgen vor der Schule abspielte. Oder es träumt vor sich hin, weil es überhaupt kein Interesse an der gestellten Aufgabe hat. Oder es reagiert bereits auf eine vorausgegangene Beschämung durch die Lehrerin und zeigt eine von Wut gespeiste Trotzreaktion, um sich vor weiteren Beschämungen zu schützen. Die laut vorgetragene Kritik von Frau Schmidt reißt Paul aus seiner Rückzugsphase, seine Wahrnehmung wird von Schamgefühlen überflutet, so dass er aus Selbstschutz den Kontakt zur Lehrerin abbricht. Er ist gar nicht in der Lage, in den

Kontakt mit der Lehrerin zu gehen, da das Feld keine Unterstützung für ihn bereithält.

3. Aspekte der Kultur der Beschämung

„Am schlimmsten ist es, wenn die Schule mit den Mitteln von Furcht, Zwang und künstlicher Autorität arbeitet. Solche Behandlung vernichtet das gesunde Lebensgefühl, die Aufrichtigkeit und das Selbstvertrauen. Sie erzeugt den unterwürfigen Untertan. Es ist einfach, die Schule von diesem schlimmsten aller Übel frei zu halten: Man gibt dem Lehrer möglichst wenig Zwangsmittel in die Hand. Dann ist die einzige Quelle des Respekts der Schüler vor dem Lehrer dessen menschliche und intellektuelle Qualität.“ Dies schrieb Albert Einstein. (Einstein zit. nach Singer 2002; <http://www.prof-kurt-singer.de/artikel4.html> (abgerufen am 25.01.2014))

Wie kommt es, dass eine Kultur der Beschämung trotz aller Schulreformen immer noch zum deutschen Schulalltag gehört, Beschämungen von Schülern sich von Schüलगeneration zu Schüलगeneration fortsetzen und die Art der Beschämung früher und heute manchmal kaum zu unterscheiden ist?

Ich will an dieser Stelle ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige der Gründe zusammentragen, das Feld beleuchten, in dem Beschämung gedeihen kann.

3.1 Die situationsgebundene Scham

Ich vermute, dass jeder Lehrer im Laufe seines Berufslebens schon einmal Schüler beschämt hat. Dabei würde ich jedoch zwischen zwei Grundtypen differenzieren. Da gibt es diejenigen, bei denen es zum Unterrichtsstil gehört, ihre Macht über die SchülerInnen durch Beschämungen zu demonstrieren. Es gehört zu ihrer Charakterstruktur, die sich mit Sicherheit durch eigene erlittene Beschämungen so verfestigt hat, dass sie so rigide geworden ist. Die Fähigkeit zur Empathie mit den SchülerInnen hat darunter sehr gelitten.

Ohne auf empirische Untersuchungen zurückgreifen zu können (Gibt es sie überhaupt?) hoffe ich, dass dies eindeutig die Minderheit unter den LehrerInnen ist. Aber da jeder einzelne Lehrer viele SchülerInnen in seinem Leben beeinflusst, ist es wichtig, ihnen in ihren Beschämungen Einhalt zu gebieten.

Der zweite Typ benutzt Beschämungen in Situationen, in denen er sich unsicher, überfordert, nicht in seiner Mitte ruhend fühlt und in diesen Momenten nicht auf sein ganzes kreatives Potential, mit den SchülerInnen in Kontakt zu sein, zurückgreifen kann. Kleine Beschämungen – wie z.B.: „Kannst du nicht *einmal* gleich mit deiner Aufgabe anfangen!?!“, „Was, du hast *schon wieder* deine Hausaufgaben vergessen?!“, „Jetzt halt' doch mal *endlich* deinen Mund!“ - „rutschen ihm dann so raus“, er bemerkt sie – wenn überhaupt – vielleicht erst später (vgl. dazu auch Gorius 2011, 17f). Hier würde ich behaupten, dass die meisten, wenn nicht alle im Lehrerberuf Tätigen, solche Situationen schon erlebt haben.

Als LehrerInnen werden wir auch regelmäßig mit grenzüberschreitenden, „frechen“ Bemerkungen von Schülern konfrontiert, die uns teilweise aus der Fassung bringen. Hier kann eine gezielte Beschämung, bei der der Lehrer die Lacher dann auf seiner Seite hat, eine Selbstschutzreaktion sein, die seine Autorität sichert und dem Schüler Grenzen aufzeigt. Wenn der Lehrer später, in einer ruhigen Minute, im Einzelgespräch die Situation noch einmal

anspricht, kann es sogar zu einem verbesserten Kontakt mit dem Schüler führen. Wenn ich einen Schüler mit einer konkreten Arbeitsaufgabe vor die Tür schicke, weil er sich trotz Ermahnungen nicht an vereinbarte Klassenregeln hält, dann kann das für ihn beschämend sein, für eine begrenzte Zeit aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu sein. In dem Moment ist der Hintergrund seines Verhaltens erst einmal zweitrangig. Ich verschaffe mir eine Atempause, um ungestört mit der Klasse weiterarbeiten zu können. Dass die gegebenen Schulstrukturen solche kleinen Machtkämpfe begünstigen, werde ich im Punkt 3.2 zur strukturellen Scham noch weiter ausführen.

Um den Kontakt mit dem betreffenden Schüler nicht abreißen zulassen, ist es wichtig, ihm anschließend eine Brücke zu bauen, die ihm ermöglicht, erhobenen Hauptes wieder Teil der Klassengemeinschaft zu sein.

Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an einen von mir geschätzten Kollegen an der Hauptschule. Er machte mir vor, wie wichtig es ist, den Schülern ihre Würde zu lassen, ihnen das Gefühl zu geben, dass sie selbst einen Entscheidungsspielraum behalten. Wenn er einen Schüler z.B. auf dem Schulhof zu sich rief, bzw. ihn zum Reingehen aufforderte, ließ er ihn auf jeden Fall noch eine „Ehrenrunde“ drehen, anstatt auf einem sofortigen Kommen zu bestehen.

Lehrerverhalten kann m.E. für Schüler umso beschämender sein, je mehr der Lehrer in einer Konfliktsituation aus einer Verärgerung heraus reagiert und dabei seine innere Gelassenheit verliert. Ein Beispiel aus meiner Praxis als Klassenleiter mag verdeutlichen, wie eng Beschämung auch mit der Scham des Beschämenden verknüpft ist.

Mark, ein Schüler der 1. Klasse, hatte schon seit Kindergarten-Tagen eine ADHS-Diagnose (Aufmerksamkeits-Defizit-und-Hyperaktivitäts-Syndrom) und bekam seine tägliche Dosis Ritalin. (Der Wirkstoff von Ritalin ist Methylphenidat, ein Aufputzmittel aus der Gruppe der Psychopharmaka, deren Verschreibung durch das Betäubungsmittelgesetz geregelt ist.) Er konnte trotz der Medikation in der Schule nicht stillsitzen, konzentriert an einer Aufgabe arbeiten mit anderen Kindern in einer Tischgruppe sein. Häufig nässte er in der Schule ein, was als solches schon beschämend ist. Oft verweigerte er die Mitarbeit im Unterricht, störte die anderen Kinder: Er verließ seinen Platz, machte laute Geräusche, ärgerte MitschülerInnen. In diesen Situationen war seine freundliche, hilfsbereite, charmante Seite, die er auch hatte, für mich nicht mehr sichtbar. Er brachte mich an meine Grenzen. Des Öfteren griff ich dann zu dem Mittel, ihn in eine andere Klasse zu bringen – die Augen der anderen Kinder waren alle auf ihn gerichtet - , um in meiner Klasse die Situation zu entspannen, vor allem mich selbst.

Wenn ich gar nicht mehr weiter wusste, brachte ich ihn auch schon mal zum Schulleiter, wo er dann den Rest der Stunde sitzen musste.

Wie hätte ich in solchen Situationen die Beschämung von Mark reduzieren können?

In ruhigen Situationen außerhalb des Unterrichts, in denen ein Gespräch mit Mark möglich war, hätte ich mit ihm ein Vorgehen vereinbaren können, dass es ihm eher ermöglicht, aktiv die Krisensituation positiv zu beeinflussen, sie als weniger beschämend zu erleben. Sofern er selbst merken würde, wann er nicht mehr in der Lage ist, sich zu konzentrieren, könnte er mir ein Zeichen geben. Wäre das nicht der Fall, könnte ich ihm durch stumme Signale (z.B. weiße und gelbe Karte als 1. und 2. Ermahnung) deutlich machen, dass sein Verhalten die anderen Kinder stört. Bei der roten Karte würde dann die Aus-Zeit in einer anderen Klasse erfolgen. Auch das Kennenlernen der in Frage kommenden Kolleginnen vor einem Ausschluss wäre hilfreich.

Beim Nachdenken über diesen Schüler wurde mir noch einmal deutlich, wie präsent

Schamgefühle hier nicht nur auf Seiten des Schülers waren, sondern wie ich selbst in Schamgefühle verstrickt war, die meine Handlungsmöglichkeiten einschränkten. Ich schämte mich, dass ich mit dieser schwierigen Unterrichtssituation nicht immer souverän umgehen konnte, Deshalb behielt ich vieles für mich, suchte nicht genug die kollegiale Unterstützung, die sicher zu meiner Entlastung beigetragen hätte. Dass ich den Schüler nicht zu häufig den Kolleginnen zumuten wollte, lag auch an dieser Scham.

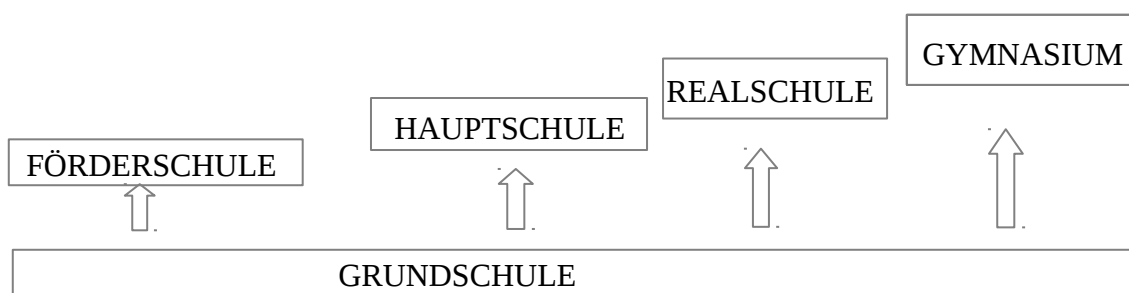
Um situationsbedingte Beschämungen möglichst zu reduzieren, helfen – abgesehen von Entschuldigungen, wenn einem eine Beschämung bewusst geworden ist – gute Selbstfürsorge, das Arbeiten im Team und Supervision. Und natürlich immer wieder die Einstimmung auf die Kinder: In welcher Entwicklungsphase stehen sie? Welche Bedürfnisse bilden den Hintergrund, auf dem Lernen und Weiterentwicklung sich entfalten können? Welche ungelösten Konflikte blockieren den Schüler?

Das wir mit diesen Fragen schnell an die Grenzen unseres bestehenden Schulsystems kommen, gibt Anlass zu weiterem Nachdenken.

3.2 Die strukturelle Scham

3.2.1 Zementierte Beschämung durch unser Schulsystem

Unser Schulsystem ist immer noch darauf ausgerichtet, die Kinder möglichst frühzeitig (meist nach der 4. Klasse) nach gezeigten Leistungen zu trennen und ihnen dementsprechend weitere Bildungswege zu öffnen bzw. zu verwehren. Nur Berlin hat die 6-jährige Grundschule. In Hamburg wurde das Primarschul-Konzept (6-jährige Grundschule) 2010 per Volksentscheid erst einmal auf Eis gelegt. Einige Grundschulen praktizieren dieses Modell mit Sondergenehmigung der Hamburger Schulbehörde seit dem Schuljahr 2010/11. Obwohl die Bundesländer seit einigen Jahren mit unterschiedlichen Modellen der Zusammenlegung von Hauptschule und Realschule experimentieren – im Kern haben wir immer noch folgendes Grundmodell:



Es geht zurück auf den Schulkompromiss während der Reichsschulkonferenz 1920. Sozialdemokraten und Konservative stritten um die Einführung einer 8-jährigen Volksschule für alle Kinder. Heraus kam die 4-jährige Grundschule. Inzwischen ist dieses Modell in Europa fast einzigartig. Nur Österreich hält auch noch an der Selektion der Kinder nach der 4.

Klasse fest (Leppert 2010, 66).

Kein Bundesland bietet seinen Landeskindern bisher eine flächendeckende gemeinsame Grundbildung in einer gemeinsamen Schule, die die Synergie-Effekte des gemeinsamen Lernens aller Schüler nutzt und gleichzeitig Förderangebote bereithält, um allen Schülern ein Lernen in ihrem eigenen Tempo zu ermöglichen.

So sind denn auch die Beschämungen durch die obligatorischen „Empfehlungen“ am Ende der gemeinsamen Grundschulzeit vorprogrammiert. Denn die weiterführenden Schulen genießen einen unterschiedlichen Status, bieten sie doch ungleiche Bildungschancen, wobei der Status der Hauptschule - da, wo sie noch existiert - der Niedrigste ist. Eine Sonderstellung nimmt hier die Förderschule (noch bekannt als Sonderschule) ein. Sie kann bereits Schüler im Grundschulalter aufnehmen und ist gleichzeitig weiterführende Schule. Ihr Status im öffentlichen Bewusstsein ist noch geringer als der der Hauptschule.

Ein „Aufsteigen“ auf diesem „Bildungstrepptchen“ - von der Förderschule in die Hauptschule, oder der Hauptschule in die Realschule, der Realschule ins Gymnasium - ist eher die Ausnahme, wenn auch nicht unmöglich. Das wissen natürlich auch die Eltern.

So gibt es dann die besonders um eine gute Schulbildung ihres Kindes besorgten Eltern, die es am liebsten schon in der 1. Klasse auf das Abitur vorbereiten wollen und die Lernfortschritte ihres Sprösslings am besten von Tag zu Tag überprüfen möchten. Sie haben wenig Vertrauen in den selbstständigen Lernrhythmus ihres Kindes. Ihr Bestreben, die Entwicklung ihres Kindes zu kontrollieren - die Eltern selbst würden sagen „zu fördern“ -, führt leicht dazu, dass sich das Kind unter Druck gesetzt fühlt, gute Leistungen zu erbringen. Wenn es diese Erwartungen nicht erfüllt, kann es zu Beschämungen vonseiten der Eltern kommen.

Am Gegenpol finden wir die Eltern, die sich gar nicht oder kaum um die schulische Entwicklung ihres Kindes kümmern, alles der Schule überlassen. Dieses Nicht-Kümmern ist auch eine Form der Vernachlässigung des Kindes, da es in einem zentralen Lebensbereich, als Schulkind, nicht gesehen und unterstützend begleitet wird. Auch dies ist beschämend für das Kind, denn es bezieht dieses Ignorieren auf sich als Person: Ich bin es nicht wert, dass Mama/Papa sich um mich kümmern. Etwas muss falsch mit mir sein.

Diese beiden eben beschriebenen Pole von Elternverhalten gibt es natürlich unabhängig vom Schulsystem. Aber gerade das auf Konkurrenz und Auslese ausgerichtete 4-gliedrige System begünstigt und nährt das Elternverhalten, das ich zuerst beschrieben habe.

3.2.2 Das Notensystem

Das wichtigste Instrument, um Kinder in „gute“ und „schlechte“ einteilen zu können und ihnen dementsprechend Bildungschancen zu gewähren oder sie ihnen vorzuenthalten, ist immer noch das Notensystem. Scheinbar objektiv und neutral, legen die Noten den Grundstein der strukturellen Beschämung in der Schule. Dass sie weder objektiv noch neutral sind, haben unterschiedliche Studien immer wieder festgestellt. Ursula Leppert, ehemalige Lehrerin an einem bayrischen Gymnasium und einer Gesamtschule in München fasst die wesentlichen Argumente in einem leidenschaftlichen Plädoyer für die Abschaffung des Notensystems zusammen und bringt es im „(Zweiten) Brief an Lernende“ auf den Punkt: „Noten missachten Menschen. Beim Lernen geht's aber um Menschen.“ (Leppert 2010, 92) Und allein seine Abschaffung reicht nicht aus. Es muss eine Schulkultur der Anerkennung geschaffen werden. Leppert formuliert die Notwendigkeit einer das Lernen fördernden Lernkultur in einem „Brief an Lernende“ so:

„ (...) ihr denkt ja so oft, dass ihr allein die Verursacher eurer Leistungen seid. „Ich bin halt da nicht so begabt!“ Das stimmt ja gar nicht! Die Umstände beeinflussen euer Lernen. Unter

guten Umständen lernt sich's gut. In Schulen, in denen ihr nicht als abzufüllende Objekte behandelt werdet, sondern mit Achtung, auf Augenhöhe und mit einer selbstkritischen Haltung der LehrerInnen, in Schulen, in denen ihr euch einbringen könnt, eure Ideen, eure Kritik, ... in einer Schule, in der der Lehrplan nicht als unbeweglicher Gott vor euch steht, dem ihr euch unterwerfen müsst, sondern in der Lernen als ein gemeinsamer Prozess geplant, diskutiert und immer weiter entwickelt wird, in so einer Schule könnt ihr besser lernen."

(Leppert 2010, 172)

Doch das System Schule hält mit einer bemerkenswerten Resistenz am Notensystem fest. Denn es sichert dem bestehenden selektiven System die Existenz und stützt den „heimlichen“ Lehrplan: „In der Schule sollst du lernen, Anforderungen nach fremden Vorgaben zu erfüllen, die du kaum beeinflussen kannst. Du sollst dir auch abgewöhnen, sie zu hinterfragen oder sogar Widerstand dagegen zu leisten.“ So explizit kann man das natürlich in keinem Schulgesetz finden. Das Notensystem hat noch eine weitere Funktion. Es gibt den LehrerInnen ein zentrales Instrument der Beschämung an die Hand, mit dem sie täglich die Würde und das Selbstvertrauen der ihnen anvertrauten Kinder untergraben können, in der Regel ohne fürchten zu müssen, dafür zur Rechenschaft gezogen zu werden. Damit ist das Notensystem ein wesentlicher Baustein unserer Scham erzeugenden Kultur.

3.3 Unsere Scham-Kultur

Der amerikanische Psychotherapeut und Psychologe Gershen Kaufman wies bereits 1985 darauf hin, wie die amerikanische Kultur in dreifacher Weise die Entstehung von Scham fördert. Dies gilt meines Erachtens – mit zusätzlichen Besonderheiten - auch für die deutsche Kultur. Die folgenden Ausführungen basieren inhaltlich auf der entsprechenden Passage in seinem Buch (Kaufman, G. 1985, 28 f). Ich beziehe sie jedoch auf unsere Kultur.

1. Durch eine Ethik des Erfolgs:

Indem wir angehalten werden, unseren Wert an äußeren Erfolgen im Arbeitsleben zu messen, rückt der Wettbewerb zu unseren Mitmenschen ins Zentrum unserer menschlichen Beziehungen. Das Maß für unser Selbstwertgefühl wird nach außen verlegt. Und da wir unseren Erfolg nicht 100%ig selbst steuern können, wuchert die Angst vorm Versagen. Die Arbeitslosigkeit, die nicht nur schlecht Ausgebildete trifft, macht dies zugespitzt deutlich und ist in der Regel schambesetzt. Mitgefühl und die Fähigkeit, auch Schwächen zu zeigen, bleiben auf der Strecke.

2. Durch eine Ethik der Unabhängigkeit und Autonomie:

Die Charaktere eines Pioniers oder Cowboys sind zwar typisch amerikanische Vorbilder, haben aber durchaus auch Eingang in unsere Kultur gefunden, nicht zuletzt durch Werbung und Film (Western). In Filmen der jüngeren Vergangenheit übernehmen andere Leitbilder die gleiche Funktion – als Privatdetektive, Agenten, Polizisten, Super-Helden. Der Held, der alles allein regelt, keinen braucht, stark und stolz ist, keine Schwächen zeigt. Weinen und das Bedürfnis, gehalten, berührt zu werden, also wichtige menschliche Grundbedürfnisse, sind auch bei uns immer noch stark tabuisiert und schambesetzt. Wie fundamental das Paradigma von Unabhängigkeit und Autonomie unsere Kultur dominiert, hat Gordon Wheeler in seinem Buch: *Jenseits des Individualismus. Für ein neues Verständnis von Selbst, Beziehung und Erfahrung* aufgezeigt.

„In dem individualistischen Paradigma des Modells getrennter Selbste (...) lautet die grundlegendste Voraussetzung, dass das individuelle Selbst von dem es umgebenden Feld

absolut getrennt sei. (...) Scham (...) ist (...) das Gefühl, gesehen, bewertet und bedürftig gefunden zu werden. Es handelt sich (...) um ein Gefühl der Zugehörigkeit zu und der Abhängigkeit von dem Feld. Im individualistischen Modell sind wir allerdings dazu aufgerufen, von dieser Abhängigkeit frei zu sein – wenn nicht von Geburt an, so doch als Ziel der individuellen Entwicklung.“ (Wheeler 2006, 200f)

Und weiter unten erklärt er die „Scham der zweiten Ordnung: Scham als Gefühl des Beschämtseins (...). Wenn wir nicht unverwundbar sind und das Beschämtwerden immer noch wahrnehmen (...), dann bedeutet das, dass wir die volle Autonomie und den vollständigen Bruch der kindlichen Feldabhängigkeit nicht erreicht haben, den das System verlangt und idealisiert. Darum ist ein besonderes Kennzeichen des Schamgefühls in dieser Kultur, dass wir spüren, schon allein ein Schamgefühl zu haben, sei ein Zeichen von Unterlegenheit und ein Grund, sich zu verstecken.“ (Wheeler 2006, 203)

3. Durch eine Ethik der Popularität und Konformität:
Individualität und Anders-Sein wird nicht wirklich wertgeschätzt. Zu sehr aufzufallen, zu seiner eigenen Meinung zu stehen und Konflikte auszutragen, statt sich anzupassen, ist mit Angst und Scham verbunden.

Es ist unmöglich, allen drei kulturellen Anforderungen gleichzeitig zu genügen, schließen sie sich doch teilweise gegenseitig aus: Um Erfolg zu kämpfen, unabhängig und autonom zu sein und dabei gleichzeitig beliebt zu bleiben und sich regelkonform zu verhalten. So reproduziert unsere Gesellschaft Scham, tabuisiert sie jedoch gleichzeitig.

Gerade die Ethik der Konformität hat in Deutschland eine besondere Tradition. Unsere Geschichte entfaltet ihre Wirksamkeit noch bis in die heutige Zeit. Marks geht in Bezug auf die historische Bedeutung von kollektiven Scham-Erfahrungen und Traumata sogar bis zum Dreißigjährigen Krieg zurück (vgl. Marks 2011, 102 ff). Unsere Geschichte ist eine der verhinderten Revolutionen. Die französische bürgerliche Revolution mit ihren Idealen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit inspirierte zwar deutsche Nationalisten und Demokraten, doch endete die deutsche Revolution von 1848 mit einer Niederlage der demokratischen, oppositionellen Kräfte. Die Einigung Deutschlands wurde schließlich 1871 „von oben“ erreicht, vom siegreichen Preußen und einem Kompromiss zwischen Adel und Bürgertum. Auch 1918 unterlagen die revolutionären und radikal demokratischen Kräfte, die Reaktion konnte in der Weimarer Republik schnell wieder die Oberhand gewinnen. Erziehung in Familie und Schule war in der Regel vom Obrigkeitsdenken und patriarchalischen Strukturen geprägt und somit Scham produzierend. Im deutschen Faschismus wurden dann jegliche noch vorhandenen demokratischen Errungenschaften mit Gewalt beseitigt. Nazistische Ideologie bei der Kindererziehung wirkte weit in die Gesellschaft hinein, über die Mitglieder der NSDAP hinaus.

Marks beschreibt das Weiterwirken dieser Erziehungsmethoden bis in die Gegenwart hinein ausführlicher in seinem Buch „Scham – die tabuisierte Emotion“ (vgl. Marks 2011, 47ff). Es folgte „die Stunde Null“. Zu schambesetzt war die persönliche Verstrickung vieler Deutscher mit Hitler-Deutschland, als dass eine breite Auseinandersetzung über die Ursachen des Erfolgs der Nazis möglich gewesen wäre. Die Traumata des 2. Weltkriegs wirkten in allen Familien, in allen Generationen. Alltagsorgen bestimmten das Bewusstsein der Mehrheit der Deutschen. Auch in der DDR gab es keine wirkliche selbstkritische Rückbesinnung. Sie blieb phrasenhaft. Die DDR-Führung konnte in der Erziehung an das Duckmäusertum vergangener Tage anknüpfen. Querdenker und Radikal-Demokraten waren nicht erwünscht. Später half im Westen das „Wirtschaftswunder“ beim Verdrängen. Erst in den 60er Jahren, mit der

Studentenbewegung, nahm diese Auseinandersetzung mehr Raum in der Öffentlichkeit ein.

Erziehungsmethoden in Elternhaus und Schule änderten sich nur langsam. Während in der DDR die Prügelstrafe an Schulen 1949 abgeschafft wurde, gab es sie in westdeutschen Schulen noch länger. Sie wurde erst 1973 verboten, war in einzelnen Bundesländern allerdings schon vorher untersagt bzw. eingeschränkt worden. In Bayern wurde die körperliche Züchtigung von Schülern erst 1983 gesetzlich verboten. Davor gab es jedoch schon einzelne Schulen, an denen nicht mehr von LehrerInnen geprügelt wurde (vgl. www.wikipedia.org/wiki/Körperstrafe#2.C3.BCchtigungsrecht_an_Schulen, abgerufen am 25.01.2014).

Länger dauerte es, die körperliche Züchtigung im Elternhaus zu ächten. Erst im Jahr 2000 wurde in Deutschland das „Recht auf gewaltfreie Erziehung“ für Kinder im BGB verankert (§ 1631 BGB Absatz 2). Damit gehört Deutschland zu den 16 von 27 EU-Staaten, in denen die körperliche Züchtigung von Kindern verboten ist (Berliner Morgenpost 24.11.09, zit. nach www.morgenpost.de/familie/article1212312/Pruegelstrafe-In-16-EU-Laendern-ist-die-Zuechtigung-verboten.html, aufgerufen am 26.01.2014). So leben wir mit einem Erbe von Scham reproduzierenden Gesellschaftsstrukturen, die mit den persönlichen Lebensgeschichten von uns allen verbunden sind und Generationen übergreifend weitergereicht werden, sofern sie nicht bewusst gemacht und damit unterbrochen werden können.

3.3 Die Folgen der Kultur der Beschämung für die Schule

Wenn das Klima im Klassenraum eher von Angst und Beschämung bestimmt wird als von Wertschätzung, dann ist das gemeinsame Lernen beeinträchtigt. Die Gehirnforschung hat nachgewiesen, dass Kreativität, Gedächtnis, rationale Überlegungen und emotionale Flexibilität nicht in vollem Umfang zur Verfügung stehen, wenn wir uns in einer Angst- bzw. anderen extremen Stress-Situation befinden. Dann übernimmt das „Reptilien-Gehirn“, das älteste unserer drei Gehirne, die Führung: Angreifen, Verteidigen oder Verstecken. Dies kennen wir aus eigener Erfahrung mit solchen Situationen. (Zur Neurobiologie der traumatischen Scham siehe auch Marks 2011, 66ff.)

Da Scham-Erfahrungen sehr schwer auszuhalten sind, tut der Beschämte alles, um die Scham nicht mehr zu spüren. So gehen viele Verhaltensweisen, die Kinder und Jugendliche im Unterricht und darüber hinaus zeigen, auf Beschämungen unterschiedlicher Art zurück und verstärken sich teilweise gegenseitig. Es ist nicht immer offensichtlich, wo im Feld die Beschämungen begonnen haben und von wem sie ausgegangen sind. (Siehe hierzu auch den Abschnitt 2. „Zum Verständnis von Scham S.4 f.)

Was wir als mögliche Reaktionen sehen, sind z.B.

- *Ärger* („Lassen Sie mich in Ruhe!“ Ich möchte nicht mehr gesehen werden, da ich mich schäme, versagt zu haben.)
- *maskenhaftes Verhalten* (möglichst keine Gefühle zeigen, um nicht weiter verletzt zu werden)
- *schamloses, respektloses, verächtliches Verhalten*
- *Weitergeben der Scham-Erfahrungen als Projektion* (z.B. werden MitschülerInnen gepiesackt, ausgegrenzt, beleidigt)
- *Gewalt* als Extremfall bei komplexer, über längere Zeit andauernder Beschämung, in der Regel beginnend im Elternhaus
- *Flucht in die Sucht* (um die innere Leere nicht spüren zu müssen, wenn der Zugang zu

blockiert ist)

In diesen Situationen einen klaren, Grenzen setzenden Kontakt zum betreffenden Schüler zu halten und dabei trotzdem die Würde des Schülers zu wahren, ist eine herausfordernde Aufgabe jedes mit Kindern und Jugendlichen arbeitenden Pädagogen.

4. Auf dem Weg zu einer wertschätzenden Schulkultur

4.1 Wie versuche ich, im Schulalltag Beschämungen zu vermeiden?

Es sind manchmal kleine Dinge, die das Lernklima positiv beeinflussen können. Das Entscheidende ist jedoch die menschliche Beziehung, der Kontakt zu den Schülern. Grundlegend ist für mich, die Schüler als einzigartige Menschen wahrzunehmen und mich wirklich für sie zu interessieren. Dazu gehört der „small talk“ mit den Schülern zwischendurch, vor und nach dem Unterricht. So kann ich mehr von ihren Stärken entdecken, sie ermuntern, diese auszubauen. Ich möchte jeden neuen Schüler wirklich kennenlernen – im Rahmen meiner Möglichkeiten. Zur Zeit bin ich nicht als Klassenleiter tätig, sondern unterrichte viele verschiedene Klassen an verschiedenen Schulen. Ich habe mir angewöhnt, alle Namen in der ersten Vertretungsstunde zu lernen. Meist gelingt mir das auch. Als Klassenlehrer hatte ich natürlich noch mehr Möglichkeiten, das Klassenklima positiv zu prägen.

Die Basis für eine gute Arbeitsbeziehung zu den SchülerInnen ist die Selbstachtung. Es ist ganz wichtig, keine Entwertung der eigenen Person in der Lehrerrolle hinzunehmen. Denn wenn ich mich selbst beschämen lasse, kann ich auch nicht wirksam Beschämungen von Schülern Einhalt gebieten. Dies musste ich erst mühsam während meiner Tätigkeit in der Hauptschule lernen. Gute Selbstfürsorge beinhaltet auch, die eigene Arbeitsbelastung richtig zu gewichten, für einen guten Ausgleich zu sorgen, nicht nur für die Schule zu leben. Um eine belastbare Beziehung zu meinen SchülerInnen aufbauen zu können ist es wichtig, dass ich bei jedem Schüler eine liebenswerte Seite entdecke. Bei einigen Schülern ist das natürlich leichter als bei anderen. Es hilft dabei, gerade in schwierigen Situationen den Kontakt nicht abbrechen zu lassen, mich nicht zu Beschämungen hinreißen zu lassen. Je genauer ich die SchülerInnen in ihrem Schulalltag beobachte, desto besser kann ich sie in ihrer Individualität, mit ihren Schwächen und Stärken schätzen lernen.

Kleine Verantwortlichkeiten für die Klassengemeinschaft dienen der Stärkung ihrer Persönlichkeit und werden nach meiner Erfahrung gern freiwillig übernommen. Es reicht jedoch nicht, die Schüler Verantwortung übernehmen zu lassen, sie müssen auch angeleitet werden, übernommene Aufgaben gut wahrnehmen zu können. Am Schluss eines Halbjahres habe ich die entsprechenden SchülerInnen dann für die geleistete Arbeit gewürdigt. Sie bekamen Beifall von der Klasse und ein kleines Geschenk von mir.

Das Selbstbewusstsein der Schüler versuche ich auch durch kleine Rituale zu stärken, bei denen der Angst-Pegel auch für schüchterne Schüler niedrig ist. So kommt z.B. beim Begrüßungsritual immer ein anderes Kind nach vorn und begrüßt die Klasse. Für einen Moment steht es im Mittelpunkt und wird auch von der Klasse begrüßt.

Auch in der Grundschule ist es schon möglich, eine gute Rückmelde-Kultur anzubahnen. Dazu gehört natürlich, dass die Schüler durch mein Verhalten merken, dass Kritik am Verhalten nicht Kritik an der Person ist und dass jeder Stärken und Schwächen hat. Wenn ich eigene Fehler zugeben und humorvoll damit umgehen kann, hilft das den SchülerInnen, zu

einer realistischen Selbsteinschätzung zu finden. Keiner muss perfekt sein. Bei Rückmeldungen zu Referaten, Texten, Lesevorträgen habe ich das „Sandwich-Modell“ eingeführt: Mit etwas Positivem beginnen (was hat mir gefallen?), dann kritische Punkte äußern, wo derjenige etwas verbessern kann, mit etwas Positivem schließen. Zusammenfassend kann ich sagen, dass für gute Arbeitsbeziehungen mit den SchülerInnen Selbstachtung, gute Selbstfürsorge, Achtsamkeit, Neugier, Humor, Geduld und Gelassenheit wesentliche Elemente sind. Auf dieser Grundlage gelingt es mir meistens, Beschämungen zu vermeiden.

4.2 Exkurs: Auf dem Weg zu einer kindgerechten Schule

In diesem Exkurs möchte ich kurz skizzieren, was die Grundlagen einer Schule sein könnten, die vom Kind her strukturiert ist und ohne strukturelle Beschämung arbeitet. Meine persönlichen Erfahrungen gehen hier allerdings nicht über kurze Hospitationen hinaus. Ich finde es jedoch wichtig, dass eine Debatte auf breiterer Basis bei uns in Gang kommt, die wekommt von Pisa-Tabellen und Leistungsvergleichen und die Frage in den Mittelpunkt rückt:

Welche Bildung verdienen unsere Kinder, damit sie ihr ihnen innewohnendes Potential entfalten können, damit sie die sein dürfen, die sie sind? Wie können wir ihr Wachstum unterstützend begleiten? Und nicht zuletzt: Wie können die Kinder am besten die Fähigkeiten entwickeln, die sie in einer sich ständig verändernden und vor großen Herausforderungen stehenden Gesellschaft brauchen werden?

Die beiden wertvollsten Fähigkeiten, die wir Kindern lassen sollten, zu Hause und in der Schule, sind ihre Fähigkeiten, der eigenen inneren Motivation, den eigenen Bedürfnissen zu folgen und dem eigenen Rhythmus zu vertrauen.

Unser bestehendes Schulsystem steht m.E. diesen beiden Fähigkeiten im Weg und behindert ihre Entfaltung.

Ich habe mich in meiner pädagogischen Arbeit oft zerrissen gefühlt, wenn ich als „Einzelkämpfer“ in meiner Klasse mehr auf die individuellen Bedürfnisse eingehen wollte. So hatte ich einmal einen Schüler, der sich kaum auf das Schreiben oder Rechnen konzentrieren konnte und viel „Wut im Bauch“ hatte, die sich regelmäßig in Streitsituationen mit einigen Klassenkameraden entlud. Mir war aufgefallen, dass Dennis beim Zeichnen besser in der Lage war, sich zu konzentrieren. Es beruhigte ihn. So ließ ich ihn öfter zeichnen, während die anderen Kinder schrieben. Aber wie lange könnte ich warten, bis auch er das Schreiben lernen würde? Immer hatte ich ein schlechtes Gewissen dabei, dass er jetzt „Sonderrechte“ bekam und andere Kinder diese dann auch für sich einfordern könnten. Mir war auch klar, dass Dennis noch anderes brauchte, um in seinem Tempo zu wachsen, dass er das unter den gegebenen Bedingungen aber nicht bekommen würde.

Die Antworten, die in unserem herkömmlichen Schulsystem in solchen Fällen gegeben werden, sind: Das Kind braucht klare Führung, man muss ihm also kleinschrittig sagen, was es zu tun hat und es bekommt – wenn möglich – Förderunterricht in der Kleingruppe. Wenn das nicht reicht – Abgeben an die Sonderschule. (Was in diesem Fall auch passierte.) Seinen inneren Druck unerledigter Gestalten nimmt das Kind jedoch dahin mit.

Wie man den Entwicklungsbedürfnissen eines Kindes gerecht werden kann, möchte ich durch ein Beispiel aus dem Pestalozzi-Kindergarten in Equador illustrieren. Dieser von Rebeca Wild gegründete Kindergarten gab den Kindern Raum, ihrer inneren Motivation und ihrem

Rhythmus zu folgen. Ein Kind kam nach vielen Operationen und fast einjähriger Rehabilitation in den Kindergarten. Es war kopfüber in ein leeres Schwimmbecken gefallen. Noch immer konnte es sein rechtes Bein und seinen rechten Arm nur sehr eingeschränkt bewegen, seine Konzentrationsfähigkeit war laut Einschätzung der Ärzte auf zwei Minuten beschränkt, sein Wortschatz gering.

Im Pestalozzi-Kindergarten hatte es das Bedürfnis, sich monatelang nur damit zu beschäftigen, Wasser in verschiedene Behälter umzuschütten, in immer wieder neuen Variationen, und dabei seinen gelähmten Arm intensiv zu benutzen. Nach einem Monat war seine Konzentrationsfähigkeit dabei auf eine Stunde gestiegen. Später kamen dann Spiele mit Sand und anderen Materialien dazu. Nach einem Jahr konnten es die Ärzte kaum glauben, dass sie dasselbe Kind vor sich hatten. Diese Entwicklung hatten sie nicht für möglich gehalten (vgl. Wild 2001, 50 f).

Für mich ist die Arbeit von Rebeca Wild sehr inspirierend. Sie begreift sich selbst nicht als Gestaltpädagogin, hat aber in ihrem Kindergarten und später der „aktiven Schule“ am gleichen Ort in Ecuador die Erkenntnisse Montessoris auf der Basis ihrer eigenen Praxis und neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse (u.a. des chilenischen Biologen Humberto Maturana) weiter entwickelt und dabei elementare Bestandteile der Gestalt berücksichtigt und verwirklicht (vgl. Wild 2001, 2002, 1993).

So z.B.

- die Interdependenz von Selbst und Umfeld,
- die Figur- (Hinter-)Grund-Beziehung
- die dialogische Beziehung
- die Konzentration auf das Hier und Jetzt in der Beziehung unter Berücksichtigung des Umfeldes (z.B. die Strukturen in der Familie des Kindes) in Gegenwart und Vergangenheit (Entwicklungsgeschichte des Kindes)
- das phänomenologische Herangehen an Probleme
- das Konzept der offenen Gestalten, die nach Schließung drängen. (Wild spricht in diesem Zusammenhang von „alten Bedürfnissen“ (Wild 2001, 40)

Die Montessori-Pädagogik sehe ich als eine der vielen Wurzeln der Gestaltpädagogik. Montessori, die erste in Italien ausgebildete Ärztin, beschäftigte sich schon um die Wende zum 20. Jahrhundert mit pädagogischen Fragen. Vom Interesse an der biologischen Evolutionslehre und der Medizin kommend gab sie schon 1909 einen ersten internationalen Kurs zur Einführung in ihre Pädagogik. Montessori hat wichtige Erkenntnisse über die kindliche Entwicklung und das kindliche Lernen gewonnen – und zwar zunächst durch praktische Versuche mit mehr oder weniger verwahrlosten Kindern unter ganz einfachen Bedingungen. Sie fand heraus: Kinder lernen von innen heraus das für sie im gegebenen Moment Wichtige, wenn man sie nur lässt, eine anregende Lernumgebung schafft und sie annehmend begleitet, für die Kinder präsent ist (siehe u.a. Montessori 1967). Eine anregende Lernumgebung berücksichtigt die aktuellen Entwicklungsbedürfnisse der Kinder. Sie ermöglicht das Begreifen mit allen Sinnen, schließt Bewegung in der Natur ein und gibt dem freien Spiel genügend Raum.

Da haben wir schon mehrere Elemente, die sich auch in der Gestalt-Theorie wiederfinden:

- Das Erleben im Hier und Jetzt
- Lernen passiert von innen heraus und nicht umgekehrt,
- die phänomenologische Herangehensweise an den Lernprozess.

Einen wichtigen Beitrag in dieser Debatte kann auch Paul Goodmans grundsätzliche Kritik des US-amerikanischen Schulsystems leisten, der damit der „Free School“-Bewegung in den 60er Jahren wichtige Impulse gab (vgl. Goodman o.J., 1975). Seine Gedanken haben nicht an Aktualität verloren. Auf der Grundlage seiner Gesellschaftskritik geißelte er die Schule als eine Zwangsanstalt, die die heranwachsende Generation um ihr Geburtsrecht betrügt, ihre Fähigkeiten gesellschaftlich nützlich zu entfalten. Stattdessen werden sie an ein Wirtschaftssystem angepasst, das „die obere Mittelschicht bevorzugt und die Unterschicht ausschließt“ (Goodman 1975, 11). Insbesondere die Orientierung der Jugendlichen auf nützliche Tätigkeiten in der Gemeinde statt ihrer Isolierung von der Erwachsenenwelt in Schulen, die Betonung der Freiwilligkeit und Dezentralisation sind wichtige Elemente seiner konkreten Alternativvorschläge.

Sowohl in Europa als auch in den USA und Mittelamerika gibt es inzwischen Schulen, die meisten in privater Trägerschaft, die auf diesem Weg Pionierarbeit leisten. Aber auch einige staatliche Schulen bei uns zeigen, dass der Spielraum zur Veränderung noch längst nicht ausgeschöpft ist (z.B. Preisträger-Schulen des Deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung). Dabei ist es wichtig, ein gemeinsames Konzept der Veränderung zu entwickeln, damit die Schwierigkeiten und Widerstände, die sicher dabei auftauchen, gemeinsam bewältigt werden können.

4.3 Einige Schlussfolgerungen

Jeder, der mit dem Feld Schule in Berührung kommt, kann es auch verändern.

Als Eltern:

- Die eigenen Kinder einfühlsam in ihrem Schulalltag begleiten, d.h. ein offenes Ohr für sie haben, unverplante Zeit mit ihnen verbringen. Dann ist es für sie am ehesten möglich, belastende Schulerfahrungen erzählen. Doch selbst wenn man als Elternteil über eklatante Ungerechtigkeiten oder Beschämungen empört ist, ist es nicht ratsam, über den Kopf des Kindes hinweg zu handeln, sich z.B. an die betreffende Lehrperson zu wenden, wenn das Kind es nicht möchte, weil es erneute Beschämung fürchtet. Fingerspitzengefühl ist angesagt. Die unterstützende Begleitung ist wichtiger. Ausnahmen gibt es auch hier. Ein Beispiel: Ein Grundschulkind wird Klassensprecher. Die Lehrerin gibt ihm die Aufgabe, störende SchülerInnen aufzuschreiben und der Lehrerin zu melden. Daraufhin fängt das Kind zu stottern an, was es noch nie vorher gemacht hatte. Das Kind möchte aber nicht, dass die Eltern mit der Klassenlehrerin sprechen. Trotzdem spricht die Mutter mit der Klassenlehrerin und fordert sie auf, den Klassensprechern diese Aufgabe nicht mehr zu übertragen, woran diese sich auch hält. Das Stottern hört auf.
- In drastischen Fällen handeln, am besten zusammen mit anderen Eltern.
- Sich auf anderen Wegen einmischen (auf Elternabenden, als KlassenelternsprecherIn, u.ä.).

Als LehrerIn:

- Die eigene Verstrickung im System der strukturellen Scham reflektieren.
- Nach Lösungsmöglichkeiten suchen, am besten mit ähnlich sensibilisierten KollegInnen, das beschämende Notensystem zu „unterwandern“, zum Beispiel mit freiwilligen mündlichen Kurzprüfungen statt überfallartigem Abfragen, um mündliche Noten zu bekommen, Ausschöpfen der Möglichkeiten, Klassenarbeiten zu

- individualisieren, sie also nicht für alle Kinder einer Klasse zum gleichen Zeitpunkt schreiben zu lassen, sondern dann, wenn der Schüler den Stoff sicher beherrscht.
- Sich mit der eigenen Scham-Geschichte auseinandersetzen. Hierzu braucht es in der Regel das einfühlsame Gegenüber einer vertrauten Person. Das kann auch ein Psychotherapeut sein.
- Situationsgebundene Beschämung möglichst vermeiden, in dem man wirklich in Kontakt mit den Schülern bleibt. Erfahrungsgemäß lasse ich mich leichter zu Beschämungen hinreißen, wenn ich mich überfordert, angespannt oder von einem Schüler genervt fühle. Dann hilft es, einen Moment innerlich aus der Situation zu gehen, tief durchzuatmen und auch den „inneren Supervisor“ (d.h. meine gesammelten Erfahrungen, mit schwierigen Situationen umzugehen) zu Rate zu ziehen.
- Den Menschen mit seinen Scham-Erfahrungen hinter der Maske von Scham-Abwehrreaktionen zu sehen. Das heißt nicht, dass ich das Verhalten eines Schülers, der z.B. beschämend reagiert, billige, dulde oder sein Verhalten entschuldige. Es ist aber nicht hilfreich, ihn zusätzlich zu beschämen.
- Sich durch Supervision Hilfe holen. Dies ist meines Wissens noch lange keine Selbstverständlichkeit unter LehrerInnen. LehrerInnen sind viel zu oft noch als Einzelkämpfer unterwegs.
- Bei Beschämungen von SchülerInnen durch KollegInnen nicht weg zu sehen, sondern mit den entsprechenden KollegInnen ins Gespräch zu kommen.
- Bei Beschämungen von SchülerInnen durch MitschülerInnen einzuschreiten und diese nicht zu dulden. An vielen Schulen gibt es inzwischen auch Streitschlichter-Programme, in denen Schüler zu Streithelfern/Streitschlichtern ausgebildet werden. So kann nach und nach ein Klima der gegenseitigen Achtung geschaffen werden.
- Das Thema „Beschämung in der Schule“ ins Lehrerkollegium tragen, z.B. durch einen Studientag.
- Sich über bereits bestehende Schulprojekte informieren, die das Kind in den Mittelpunkt stellen und eine Kultur der Anerkennung und des freudigen Lernens pflegen. Hier gibt es inzwischen eine Vielfalt von Initiativen, die ich am Schluss unter „Links“ aufführen.

Literatur

CASALS, P. (2005): Licht und Schatten auf einem langen Weg. Frankfurt a.M., 24. Auflage

PRENGEL, A./ HEINZEL, F.(2004): Annerkennungs- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen.(2004) In: WULF, CH./ ZIRFAS, J. (Hrsg.): *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* . Wiesbaden, Beiheft 2,, 115 - 128

BAIER, D., PFEIFFER, CH.; SIMONSON, J.; RABOLD, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V. Hannover

WURMSER, L. (1997): Die Maske der Scham. Zur Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten, Berlin, 3.erw. Auflage

BAER, U./ FRICK-BAER, G.(2005): Vom Schämen und Beschämtwerden, Neukirchen –

Vluyn, 2.erweiterte Auflage

LEE, R.G. / WHEELER, G. (2003) (Hrsg.): The Voice of Shame. Silence And Connection In Psychotherapy ,Hillsdale NJ USA

KAUFMAN, G. (1985): Shame. The Power of Caring, Cambridge, Massachusetts, 2. überarbeitete Auflage

SINGER, K. (2002): Die heimliche Gewalt der Schule – staatlich gefördert?
In: *Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners* , Oktober 2002

GORIUS, M.(2011): Scham und Beschämung in der Migrationsgesellschaft Deutschland, Berlin

LEPPERT, U. (2010): Ich hab eine Eins! Und du? Von der Notenlüge zur Praxis einer besseren Lernkultur, München

WHEELER, G. (2006): Jenseits des Individualismus. Für ein neues Verständnis von Selbst, Beziehung und Erfahrung, Wuppertal, 1. Auflage

MARKS, S. (2011): Scham – die tabuisierte Emotion , Ostfildern, 3. Auflage

MONTESSORI,M. (Hrsg.: Oswald,P./Schulz-Benesch,G.) (1967): Grundgedanken der Montessoripädagogik Freiburg, 1.Auflage

GOODMAN, P. (o.J.): aufwachsen im widerspruch. über die entfremdung der jugend in der verwalteten welt, Darmstadt , 2.Auflage

GOODMAN, P. (1975): Das Verhängnis der Schule, Frankfurt/Main, 1.Auflage

WILD, R. (2001): Erziehung zum Sein, Freiamt, 10. Auflage

WILD, R. (2002): Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen, Weinheim

WILD, R. (1993): Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder, Freiamt, 1. Auflage

Links

Aktion mündige Schule e.V. www.freie-schule.de

Archiv der Zukunft-Netzwerk www.adz-netzwerk.de

Eine Schule für alle www.eine-schule-fuer-alle.de

Bildungsklick (Veröffentlichungen
zu Bildungsfragen) www.bildungsklick.de

Blick über den Zaun (reformpädagogisch
orientierter Schulverbund) www.blickueberdenzaun.de

Deutscher Schulpreis www.deutscher-schulpreis.de

Bundesverband der Freien Alternativ-
schulen e.V. www.freie-alternativschulen.de

Eine Schule für alle in Bayern e.V. www.eine-schule.de

Dachverband Freinet – Schulen <http://freinet.paed.com>

Forum Kritische Pädagogik www.forum-kritische-paedagogik.de

Initiative Länger gemeinsam lernen www.laenger-gemeinsam-lernen.de

Montessori Dachverband Deutschland e.V.
www.montessori-deutschland.de

Sudbury Schulen www.sudbury.de

Zuerst erschienen in: Gestalttherapie – Forum für Gestaltperspektiven, Heft 1/2014 S. 58 - 80,
Bergisch-Gladbach, EHP

Anschrift des Autors:

Manfred Schnee
Südallee 64
56068 Koblenz

m.r.schnee@t-online.de
www.gestaltberatung-koblenz.de