

Trauma und Schule oder Schule als Trauma? - die Perspektive der Humanistischen Pädagogik

„Die Schule darf nie vergessen, dass sie es mit noch unreifen Individuen zu tun hat, denen ein Recht auf Verweilen in gewissen, selbst unerfreulichen Entwicklungsstadien nicht abzusprechen ist. Sie darf nicht die Unerbittlichkeit des Lebens für sich in Anspruch nehmen, darf nicht mehr sein wollen als ein Lebensspiel.“ (Freud, 1942, GEW VIII, 63)

Vorbemerkung

Da es - nach meiner Kenntnis - noch wenige systematische Untersuchungen zum Thema gibt, auf denen für diesen Beitrag aufgebaut werden konnte, wurde ein methodischer Zugang gewählt, der biografische Erfahrungen und Selbstreflexionen mit phänomenologischen Beschreibungen in Form biografischer Interviews verbindet, um diese dann mit verschiedenen theoretischen Perspektiven sowie diagnostischen Daten zu verknüpfen. Auf diesem Hintergrund werden Konsequenzen für die Lehrerbildung und praktische pädagogische Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Raum der Schule skizziert. Zwei literarische Texte bilden den Abschluss.

Dabei wird in diesem Artikel von einem breit gefassten Traumabegriff als komplexer psychosomatischer Reaktion (im Sinne einer Gestaltbildung) auf einem komplexen Hintergrund ausgegangen. Dieses Verständnis von Trauma und Traumatisierung umfasst schwere körperliche Bedrohungen und Verletzungen, die zu einem Verlust persönlicher Integrität führen, aber auch dauerhafte Erfahrungen von Abhängigkeit und Entmündigung mit dem Verlust von Selbstachtung und Selbstermächtigung. Ob es zu schweren psychischen Störungen kommt oder innere Widerstandskräfte („Resilienz“) aufgebaut werden können, hängt vor allem von zwei Schutzfaktoren ab: sicherer Bindung und der Fähigkeit zur Verbalisierung.

Einleitung

„Jeder, der mit der Maturitätsprüfung seine Gymnasialstudien abgeschlossen hat, klagt über die Hartnäckigkeit, mit welcher der Angsttraum, dass er durchgefallen sei, die Klasse wiederholen müsse u. dgl. ihn verfolgt. Für den Besitzer eines akademischen Grades ersetzt sich dieser typische Traum durch einen anderen, der ihm vorhält, dass er beim Rigorosum nicht bestanden habe, und gegen den er vergeblich noch im Schlaf einwendet, dass er ja schon seit Jahren praktiziere, Privatdozent sei...“ (Freud 1942 [1908], GEW II/III, 280)

In einer Tagebuchaufzeichnung vor 40 Jahren stieß ich auf den folgenden luziden Traum. (Ich war gerade seit einem Jahr promoviert und arbeitete als wissenschaftlicher Assistent an der Universität.)

„Mir träumt, ich sitze in meiner Abitursklasse in Stuttgart. Wir haben Deutsch; N. (mein Doktorvater) unterrichtet als Lehrer. Plötzlich soll ein Aufsatz geschrieben werden, Thema frei, aber bewertet fürs Abitur. Ich bin völlig blockiert und fange einen heftigen Streit an über diese Art zu unterrichten. Er hört mich freundlich an, gibt aber nicht nach. Ich ziehe mich hinter den Kartenständer, der Klasse und dem Lehrer unsichtbar, zurück und schreibe auf dem Boden verschiedene Kernargumente auf, warum man Lernen nicht mit Prüfen verkoppeln darf...“

Als Einleitung für meinen Aufsatz beschreibe ich eine Traumsituation: mir hätte geträumt, ich sei in meiner Abitursklasse...

Es läutet zur Pause. Alle geben ab. Ich weigere mich. N. geht ins Lehrerzimmer. Ich halte einen flammenden Apell an die Klasse, sich zu solidarisieren. Niemand reagiert. Schließlich bleibe ich allein im Klassenzimmer.

Nach der Pause weigere ich mich immer noch, abzugeben. Da legt mir N., freundlich und ohne Kommentar, einen Brief hin, an mich adressiert. Er enthält nur Rechnungen und Abrechnungen. Im selben Moment wird mir klar, dass ich durchs Abitur gefallen bin. (Ende des Traums).

Ich wache schweißgebadet und völlig verstört auf; noch benommen trotte ich an den Schreibtisch, und tippe an einem Text über die Rolle des Lehrers weiter, der in die Maschine eingespannt ist. Der erste Satz, den ich tippe lautet: „Einerseits ist der Lehrer gezwungen, in vorgegebenen Zeiten vorgegebene Inhalte mit nachweisbarem Erfolg zu unterrichten; andererseits kann Unterricht nicht nach rein zweckrationalen Prinzipien organisiert werden, sondern lebt von einem unkontrollierbaren Spielraum, in dem die Freiheitsbedürfnisse und Lebensinteressen

von Lehrern und Schülern zum Zug kommen. („Bei der Unterrichtsplanung könnt ihr gerne eure Vorschläge machen – Klassenarbeiten müssen allerdings trotzdem geschrieben werden.“)
Dabei wird mir schlagartig klar, dass der Traum etwas mit diesem Aufsatz (Dauber 1974) zu tun haben muss.
(Ende der Aufzeichnung vom 26.01.1974)

Während Freud 1908 Prüfungsträume noch als latente Selbstkritik deutet (a.a.O., 282) und auf eine Wiederholung ‚beanständeter‘ (kindlicher) sexueller Akte bezieht, enthält mein Traum von 1974 deutliche Spuren der antiautoritären Affekte aus der Studentenbewegung, aber auch Elemente einer systematischen Kritik traditionell-institutionalisierten Lernens aus dieser Zeit, die sich aus einer ersten Beschäftigung mit den Vertretern der Humanistischen Psychologie und Pädagogik (damals insbes. Walz, 1960; Tausch 1963 ff.; Rogers 1973, 1974; Goodman 1972, 1975 u.a.) ergeben hatten. Beschämende Abwertung und die Forderung nach kritikloser Unterwerfung konnten auf diesem Hintergrund systematisch in Frage gestellt werden.

Im Zentrum dieser Arbeiten stand die ‚Entwicklung der Persönlichkeit‘ unter weithin repressiven gesellschaftlichen Bedingungen. Dieser pädagogische Grundwiderspruch wurde unterschiedlich akzentuiert. ‚Lernen in Freiheit‘ (Rogers 1969), die pädagogisch-therapeutische Perspektive des Individuums, stand im Widerspruch oder wurde ergänzt durch ‚Freiheit zum Lernen‘ (Dauber/Verne 1976), der Perspektive einer sozialen und gesellschaftlichen ‚Befreiung‘ aus spätkapitalistischen Entfremdungen. Die Spannung zwischen diesen beiden Positionen hat mich in meiner professionell-biografischen Lerngeschichte immer begleitet.

Im Blick auf das Thema dieses Beitrags heißt das:

Wie geht die Schule mit - aus welchen Gründen auch immer - traumatisierten Heranwachsenden um? Oder: Führt der institutionelle Kontext der Schule und ihre gesellschaftliche Selektions- und Allokationsfunktion selbst zu direkten und latenten Traumatisierungen?

Wie oft werden Kinder und Jugendliche in den Ritualen der alltäglichen schulischen Interaktion durch Nichtbeachtung oder Abwertung ihrer Gefühle, durch permanente Leistungskontrolle und Leistungsvergleiche, z.B. bei der Rückgabe von Arbeiten (oder im Sport) entmutigt, beschämt, gedemütigt und bloßgestellt (Marks 2005). Die Beispiele sind Legion.

Auch wenn sich die gesellschaftlichen Kontexte in der Zwischenzeit weitgehend geändert haben (‚Recht auf gewaltfreie Erziehung‘, BMFSJ 2003) und wir insbesondere durch die moderne Säuglings- und Bindungsforschung (Largo 2010) sowie Ergebnisse der Stressforschung (Lazarus/ Folkman 1984) inzwischen besser verstehen, welche Faktoren bei der Entstehung von und Disponibilität für traumatische Erfahrungen und ihre Verarbeitung eine Rolle spielen (Fonagy 2002), zeigen neuere Untersuchungen (z.B. Ravens-Sieberer/ Wille/ Bettge/ Erhart 2007, Elefanten-Studie 2011) doch immer noch einen erschreckend hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen, die insbesondere auf dem Hintergrund prekärer familiärer Verhältnisse unter den institutionellen Selektions- und sozialen Ausgrenzungsmechanismen der Schule leiden oder zumindest unter Stress geraten (Wocken 2013).

Diese systemischen Faktoren müssen nicht per se ‚automatisch‘ zu Traumatisierungen führen; sie führen in Verbindung vorangegangener Gewalterfahrungen in der Familie fast unvermeidlich in schulische Sackgassen (vgl. das folgende Fallbeispiel von Alexander).

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion scheint sowohl die entwicklungspsychologisch-individuelle wie die gesellschaftlich-institutionelle Dimension des Themas teilweise ausgeblendet. Stattdessen werden generalisierte Präventionsstrategien zur Resilienzförderung im Umgang mit (potentiell traumatischen) Belastungserfahrungen propagiert, die als Lernstörungen aufgefasst und durch professionelle Experten ‚behandelt‘ werden sollten. In dieser Perspektive stellt Traumatisierung vor allem einen individuellen Mangel an Ressourcen und Kompetenzen dar.

Ist es nicht erschreckend, dass inzwischen schon ab der Grundschule neue Präventions- und Gesundheitsprogramme für Stressresilienz vorgeschlagen werden, um eine potentiell traumatisierende Schule zu überleben? (Fröhlich-Gildhoff 2012). Die Beziehung zwischen Ursachen

und Folgen von Traumatisierungen sind nicht befriedigend mit linear-kausalen Modellen beschreibbar, weshalb Resilienz auch nicht präventiv trainiert werden kann.

Verschiedene wissenschaftliche Perspektiven

Ganz gleich, auf welchem theoretischen Hintergrund und mit welchen Prämissen man Erfahrungen in schulischen Kontexten als ‚traumatisch‘ klassifiziert, stets kann davon ausgegangen werden, dass es sich um komplexe Zusammenhänge zwischen verschiedenen, voneinander abhängigen inneren Faktoren und äußeren Kontexten handelt. Dies zeigt sich schon im Vergleich verschiedener Sichtweisen bzw. Ebenen der Betrachtung:

Aus *soziologisch-sozialpsychologischer* Sicht können direkte oder strukturelle Gewaltverhältnisse (Galtung 1982) zu traumatischen Erfahrungen führen. (Galtung definierte strukturelle Gewalt als eine vermeidbare Beeinträchtigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse die den realen Grad der Bedürfnisbefriedigung unter das herabsetzt, was potentiell möglich ist.) Dann lässt sich fragen: Inwieweit stellt die öffentliche Pflichtschule ein zwar rechtlich abgesichertes, aber doch menschliche Bedürfnisse massiv einschränkendes institutionelles Gewaltsystem dar? Und: Wie korrespondieren familiäre Gewaltverhältnisse aus Familien in prekären Lebenslagen mit der schulischen Selektions- und Allokationsfunktion, d.h. der Zuweisung zu bestimmten Schulformen, die unterschiedliche Abschlüsse und damit Berufslaufbahnen eröffnen oder versperren. Wie verarbeiten Kinder und Jugendliche ihre traumatischen Erfahrungen aus beiden Bereichen?

Aus *psychoanalytischer* Sicht können insbesondere frühe Bindungsstörungen (Trautmann-Voigt/ Voigt 20012, S.21) und Traumatisierungen zu neurotischen Fehlentwicklungen führen, die sich in unbewussten Re-inszenierungen in späteren Lebensphasen und Kontexten zeigen (Fonagy/ Target 2002). Dies gilt auch für die besonders vulnerable Zeit der Adoleszenz (Bohleber 2006).

Insbesondere ständige Leistungskontrollen, ‚objektive‘ Bewertungen durch Ziffernnoten und Sitzenbleiben lösen bei fast einem Fünftel der Schüler Versagensängste aus. Schule wird zu einem ‚pathogenen Ort‘ (Haubl 2006).

Aus Sicht der *kognitiven Sozialpsychologie* sind traumatische Erfahrungen vor allem abhängig von einem komplexen Zusammenhang zwischen äußeren Belastungen und deren Bewertung und Verarbeitung im Blick auf vorhandene persönliche und soziale Ressourcen. Unsichere und prekäre Lebenslagen, von denen immer mehr Erwachsene, aber auch Kinder/ Jugendliche betroffen sind, können dann leicht in einer Abwärtsspirale von Überforderungserfahrungen enden (Lantermann/ Döring-Seipel 2009; Haubl/ Voß 2011).

Aus *gestalttherapeutischer, gestaltpädagogischer* Sicht geht es weniger um das *Was*, den ‚kausalen‘ Grund einer Traumatisierung, sondern um das *Wie* in der Struktur ihrer Verarbeitung, um achtsames Gewahrsein des jetzigen Erlebens in der Gegenwart. Aus dieser Sicht geht es vor allem um die Gestaltung stützender sozialer Beziehungen, in denen traumatisierte Kinder nicht als ‚Symptomträger‘, sondern als Dialogpartner wahrgenommen werden (Walter 1977, Dreitzel 2004).

Aus *psychogenealogischer* Sicht werden individuelle psychische Traumata in den Kontext transgenerationeller, historischer Ereignisse gestellt; eine Betrachtungsweise, die den Blick auf die unbewusste Weitergabe familiärer und gesellschaftlicher Erfahrungen lenkt (Schützenberger, 2012). Dies gilt sowohl für die unbewusste Weitergabe von Erziehungseinstellungen und –techniken als auch für die kollektive Verarbeitung von Krieg und Vertreibung und Migration (Radebold 2006).

Rein fachdisziplinäre Zugriffsweisen und Erklärungsmuster scheinen der Komplexität der Zusammenhänge unangemessen. So plausibel der Rückgriff auf in anderen Bereichen bewährte Konzepte zu sein scheint, kommt es - aus Sicht der Humanistischen Pädagogik - darauf an,

das Phänomen einer traumatischen Erfahrung vor allem aus der Perspektive der betroffenen Person nachzuvollziehen und zu verstehen, anstatt diese diagnostisch zu etikettieren. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht in der Tradition der Humanistischen Psychologie und Pädagogik ‚die erlebende Person‘, ihre Würde und ihre Fähigkeit, selbstgewählte Entscheidungen zu treffen und eigene Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln, nicht eine scheinbar ‚objektive‘ Symptomatik.

Pädagogik als generative, selbstreflexive Praxis

Pädagogisches Handeln unterscheidet sich von technischem Handeln wie von künstlerischer Praxis. In pädagogischen Kontexten haben wir es nicht mit Gegenständen, die bearbeitet oder konstruiert werden, zu tun, sondern mit lebendigen Menschen. Darum besteht pädagogische Arbeit vor allem anderen in der Gestaltung von Beziehungen zwischen lebenden Subjekten, insonderheit zwischen den Generationen. Lebendige Beziehungen zwischen Menschen sind stets wechselseitig, selbstreflexiv und generativ, d.h. ‚generieren‘, schaffen aus sich heraus in der Begegnung selbst neue Beziehung.

Martin BUBER, der wichtigste Lehrer von Lore PERLS, drückt dies in seiner Sprache so aus: "Das Fundament des Mensch-mit-Mensch-seins ist dies Zwiefache und Eine: der Wunsch jedes Menschen, als das was er ist, ja was er werden kann, von Menschen bestätigt zu werden, und die dem Menschen eingeborene Fähigkeit, seine Mitmenschen eben so zu bestätigen. Dass diese Fähigkeit so unermesslich brachliegt, macht die eigentliche Schwäche und Fraglichkeit des Menschengeschlechts aus: aktuelle Menschheit gibt es stets nur da, wo diese Fähigkeit sich entfaltet." (Buber 1978, 28)

In der ‚vollen Vergegenwärtigung des anderen‘, wie BUBER dies nennt, nehme ich den anderen nicht bloß so, wie er scheinbar ist, sondern wie er sich selber in seiner eigenen Selbstwerdung mir zeigt und sich von mir vergegenwärtigt, d.h. ganz und gar angenommen weiß.

"Denn das innerste Wachstum des Selbst vollzieht sich nicht, wie man heute gern meint, aus dem Verhältnis des Menschen zu sich selber, sondern aus dem zwischen dem Einen und dem Andern, unter Menschen also vornehmlich aus der Gegenseitigkeit der Vergegenwärtigung - aus dem Vergegenwärtigen anderen Selbst und dem sich in seinem Selbst vom anderen Vergegenwärtigtwissen - in einem mit der Gegenseitigkeit der Akzeptation, der Bejahung und Bestätigung." (a.a.O., 35f.)

‚Humanistische Erziehung‘ ist zunächst und vor allem *Selbst*-erziehung des Subjekts, die sich nicht in dem erschöpft, was der Einzelne an wissenschaftlichen Kenntnissen, sozialen oder technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben hat, aber diese einzigartige Person auch nicht festlegt auf diagnostizierte Defizite und biografische Traumatisierungen.

"Im Unterschied zur Konditionierung, zur Indoktrinierung und Dressur sucht die Erziehung wesensgemäß beim Individuum die Fähigkeit entstehen zu lassen, sich seiner selbst auf autonome Weise anzunehmen, das heißt, sich zum Subjekt seines Selbstbezugs und seines Bezugs zur Welt und zu den anderen zu machen. Diese Fähigkeit kann nicht *gelehrt* werden, sie muss *hervorgerufen* werden. Sie kann nur durch die affektive Bindung des Kindes oder Jugendlichen an eine Bezugsperson entstehen, die ihm das *Gefühl* vermittelt, es wert zu sein, *bedingungslos* geliebt zu werden, und ihm das *Vertrauen* in seine Fähigkeit gibt, etwas zu lernen, zu machen, zu unternehmen und sich mit den anderen zu messen. Das Subjekt entsteht dank der Liebe, mit der ein anderes Subjekt es dazu aufruft, sich zum Subjekt zu machen, und es entwickelt sich durch das Bedürfnis, von diesem anderen Subjekt geliebt zu werden." (Gorz, 2000, 96)

Dies ist - auch - die Erziehungsaufgabe der Lehrerin und des Lehrers. Sie lässt sich nicht in Formen ‚objektiver‘ Ergebnisse messen, sondern zeigt sich an der Qualität solcher Beziehungen.

Ganz allgemein scheint die Möglichkeit und Form der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen, nicht zuletzt ihre dialogische Versprachlichung, darüber zu entscheiden, ob es angesichts einer traumatischen Erfahrung zu einer psychischen Integration und neuen ‚Selbstermächtigung‘ kommen kann.

Der französische Neurologe, Psychiater und bekannte Traumaforscher Boris Cyrulnik bezeichnet sichere Bindung und die Fähigkeit der Verbalisierung als die wertvollsten Schutzfaktoren gegen dauerhafte Traumatisierung (Cyrulnik 2014,60).

Fallbeispiel:

Mit 10 Jahren wurde unser Jüngster von einem Auto erfasst und mehrere Meter durch die Luft geschleudert. Er erlitt einen schweren Knochenbruch und war im Schock, als wir, durch andere Kinder alarmiert, zu ihm kamen. Zwei Nächte später, wir wechselten uns an seinem Bett im Krankenhaus ab, fragte er mich immer wieder: „Papa, was ist eigentlich passiert? Erzähl mir alles ganz genau.“ Nach meiner Schilderung der äußeren Umstände des Unfallhergangs schwieg er lange und sagte dann: „Papa, weißt du, ich wusste einen Moment lang nicht mehr, ob ich noch leben oder sterben wollte (sic!), aber dann habe ich mich für das Leben entschieden.“ Ich verstand diesen Satz als Anzeichen, dass er seine traumatische Erfahrung ‚undefiniert‘ hatte. Er sah sich nicht mehr als Opfer, sondern hatte sich aus eigenem Entschluss für das Leben entschieden. Die folgenden Wochen ließ er sich im Rollstuhl von seinen Klassenkameraden abholen und wild auf dem Schulhof herumfahren, eine Rolle, die ihm offensichtlich Vergnügen bereitete.

Im Kontext der Schule war wichtig, dass diese zweifellos traumatische Erfahrung mit ihren sichtbaren Folgen (Rollstuhl) weder dramatisiert noch bagatellisiert wurde und diese Zeit im erinnernden Gedächtnis sogar als glückliche Zeit gespeichert werden konnte (vgl. dazu ausführlich Cyrulnik 2014, insbes. Kap.3).

Fallbeispiel:

Das im Folgenden wiedergegebene Interview entstand im Rahmen der Prozessberatung eines Kooperationsprojekts ‚der Universität Kassel mit der Jugendstrafanstalt (JVA) Wiesbaden und der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung als Teil eines Forschungsprojekts zur Gewaltreflexion mit der Methode der prozessorientierten Spielfilmarbeit, die seit 2001 in der JVA in regelmäßigen Workshops durchgeführt wird.‘ (Nolle, Hildebrandt 2006, S. 4).

Interview mit Leo (Name geändert)

Leo kam mit 11 Jahren aus Kasachstan. Seine Familie war seit drei Generationen immer wieder deportiert worden. Er wuchs in einem relativ behüteten Elternhaus auf, in dem harte Arbeit, schulische und sportliche Leistungen als höchste Werte galten. Auf dem Höhepunkt einer sportlichen Karriere als Kampfsportler fliegt er kurz vor dem Abitur unter dem Einfluss von Alkohol und einer außerschulischen Clique aus der Bahn. Leo wurde wegen schwerer Körperverletzung zu zwei Jahren Haft verurteilt.

H.D.: Und wie kam’s dann, dass du straffällig geworden bist?

L.: Das war reine Neugier für mich. Ich fand’s gut, so viele Jungens um mich zu haben, dieser Freundschaftskreis, diese Clique, das tat gut.

H.D.: Und die Clique war in der Schule?

L.: Nein, nicht in der Schule. In der Schule hatte ich einen besten Freund. Mit dem habe ich heute noch Kontakt.

H.D.: Ist das ein Deutscher?

L.: Ist ein Russe. Wir waren beide die einzigen Russen in der Klasse. Wir wurden halt von den anderen immer so abgegrenzt.

H.D.: Und die haben euch auch abgegrenzt oder nicht eingeladen? Wurdet ihr eingeladen zu Geburtstagen?

L.: Zu Geburtstagen nicht. Nur wo wir mit der ganzen Klasse waren, entweder Klassenfahrten oder Klassenfeten. Mein Freund nicht, weil er, wie gesagt, Russe ist. Aber selbst wenn sie mich eingeladen hätten, ich hätte nein gesagt. Weil, wie gesagt, mein ganzer Tag bestand aus Arbeit, Schule, Training. Ich hätte keine Zeit gehabt. Zum Beispiel Wochenende, okay, Samstag: Party. Kommst du? Nein, ich hab Samstag ein Turnier.

H.D.: Jetzt kommen wir noch einmal auf die Clique außerhalb der Schule. Was war das für eine Clique?

L.: Das war genau das krasse Gegenteil vom Sport. Die, die ich kenne, meine kleine Welt, wo ich da halt gelebt habe. Das ist genau das krasse Gegenteil. Aber diese Welt, die ist ja viel komplizierter.

H.D.: Du kanntest diese Unterschiede nicht, damals. Aber jetzt sag noch mal, wenn du keine Zeit hattest, auf Geburtstage zu gehen, wenn du eingeladen wurdest, oder am Wochenende. Wie kommt es, dass du dann Zeit hattest für die Clique?

L.: Abrutsche. Okay. Bis zu meinem 18. Lebensjahr durfte ich nur bis 12 Uhr wegbleiben. Aber ab 18. Lebensjahr, so haben es meine Eltern gesagt, weil ich ja natürlich protestiert habe, ab 18, haben sie gesagt, bist du erwachsen und darfst machen, was du willst. So. Jetzt bin ich 18, hab das Auto, hab den Führerschein, bin natürlich stolz drauf, weil ich es ja selber alles geschafft habe, wollte dementsprechend angeben. Jetzt hatte ich auch Zeit. Das heißt, meine Eltern haben mir nichts verbieten können. Jetzt bist du ein erwachsener Mann. Hab die Schule geschmissen...

H.D.: Also das ganze, sagst du, ist erst passiert in dem Moment als deine Eltern sagten: Jetzt kannst du tun und lassen, was du willst. Du bist 18, Und dann kamst du in Berührung mit dieser Clique. Vorher nicht?

L.: Vorher nicht, nein, gar nicht. Ist komisch. Vorher vielleicht durchs Sehen. Aber nicht so in direkten Kontakt.

H.D.: Was wolltest du auf einmal bei denen?

L.: Es hat Spaß gemacht. Es war dieses: einfach feiern. Ich kannte das noch gar nicht. Feiern, Alkohol, die Hemmung fällt und dann unterhältst du dich mit deinem Gegenüber, mit dem du am Feiern bist, sprich am trinken. Ich rede jetzt einfach vom Trinken. Musik, Mädchen, Tanzen, komplett neu.

H.D.: Das heißt, es kam alles auf einmal für dich. Alkohol, Parties, Sex wahrscheinlich auch. Kam dann auch in dieser Clique... Würdest du denn sagen, dass diese strenge Erziehung, die du vorher genossen hast, dich nicht richtig auf das Leben vorbereitet hat?

L.: Das sagt meine Mutter. Die sagt, vielleicht war das falsch, euch so streng zu erziehen. Vielleicht hätten wir euch früher schon vertrauen sollen und euch mal ab und zu rausschicken sollen.

H.D.: Wie siehst du das?

L.: Es ist für einen Menschen sehr einfach, die Schuld auf einen anderen zu schieben. Im Endeffekt liegt's an mir. Schließlich entscheidest du.

H.D.: Was habt ihr in der Clique gemacht, was du nicht kanntest?

L.: Getrunken. Gefeierte, randaliert auch.

H.D.: Und so kamst du in Schlägereien?

L.: Genau. Durch Trunkenheit. Wir hatten da jemanden in der Clique, der hatte eine große Klappe gehabt, wusste auch, dass hinter ihm ein paar Jungens stehen. Es gab immer jemand, der eine Schlägerei anstiftet. Und Streit.

...

H.D.: Wann hast du mit der Schule aufgehört?

L.: Ja, hat sich Schritt für Schritt so ergeben. Ich hab mich mit einem Lehrer gestritten. Er hat mich wegen einem Kaugummi an einem Tag zweimal vorgewarnt. Ich hab's nicht ernst genommen. Beim dritten Mal hat er mich mit zum Direktor genommen.

H.D.: Du hast Kaugummi gekaut. Deswegen hat er dich zweimal verwarnet und beim dritten Mal hat er dich ...

L.: Hat er gesagt, okay, das geht so nicht weiter, Herr L., kommen Sie bitte mit. Bin ich mitgekommen. Und der Direktor hat gefragt: Ja, was ist los?, hat ihm der Lehrer erklärt: Ja, der hört nicht auf mich. Ich hab dir gestern gesagt, du sollst Kaugummi sein lassen, ich hab dir heute zweimal gesagt, mach bitte das Kaugummi weg.

H.D.: Warum hast du's nicht gelassen?

L.: Ich hab's nicht so ernst genommen. Ich hab von ihm erwartet, dass er sagt: Da ist die Schulordnung, schreib sie zehn Mal ab.

H.D.: Und der Direktor, was hat der gesagt?

L.: Der Direktor meinte: Okay, da müssen wir was tun. Du kannst nach Hause gehen. Das war die 2. Stunde und ich hatte noch vier Stunden vor mir. Mathe, Physik, Chemie hatte ich noch vor mir. Ich hab das gar nicht geglaubt, ich kann nach Hause gehen. Für mich hieß es immer: Schule ist Pflicht. Du kannst da nicht einfach schwänzen oder so. Das darfst du nicht.

H.D.: Wo bist du dann hin?

L.: Ich habe meine Mutter angerufen und die kam dann. Ich hatte da schon den Führerschein und hab mich da hingeworfen. Hab meine Mama erst mal nach Hause gefahren, hab dann ein paar Runden gedreht, einfach so, Gas gegeben, ich hab das Auto gequält. Ich hab meine Wut am Auto ausgelassen.

H.D.: Und wo bist du dann hin?

L.: Zu Freunden. Die haben gesagt: Och, macht nichts. Komm jetzt. Wodkaflasche und dann ist's vergessen. Wodkaflasche und dann war's Mitternacht. Lass uns mal in den Park gehen. Okay, wir gehen in den Park. Und dann: Ey, hör mal, die machen wieder Stress.

H.D.: Andere Jugendliche?

L.: Ja, und das kam mir natürlich ganz recht. Dacht ich mir, okay, jetzt kann ich meine Aggressionen abbauen. Wer macht hier Stress?

H.D.: Du hast einfach gefragt: Wer macht hier Stress?

L.: Ja. Da sitzen so ein paar Jungens, die haben gesehen, dass wir nur zu Dritt sind. Ja, was willst du hier? Gar nicht lange überlegt, Bamm!

H.D.: Und das ist alles an demselben Tag passiert? An demselben Tag. Das war meine erste Anzeige. Und da hab ich gemerkt, wie schnell du so Respekt verdienst. Wie waren zu dritt und da ich schon angetrunken war, hab

ich gar nicht gemerkt, dass die zurückgetreten sind. Ich stand alleine vor denen. Und durch diese Kampferfahrung, die ich vorher hatte, war es für mich problemlos.

H.D.: Wie viel waren die anderen?

L.: Die waren zu sechst. Aber ich hab insgesamt drei Jungens geschlagen. Mit drei einfachen Tritten lagen die da. Und die anderen haben natürlich nichts mehr gemacht. Die von meiner Clique standen da und es ging ruck zuck. Und dann die ganze Clique: Ey, hier Karate Kid, und was weiß ich. Und du hast sofort Ansehen von den Älteren bekommen. Diese Erniedrigung, die ich am Freitagmorgen erlebt habe, durch den Lehrer, die hab ich jetzt wieder gut gemacht durch den Respekt, den ich jetzt übers Wochenende geschafft habe. Und in dem Moment hätte ich mich, wenn ich reifer gewesen wäre, stoppen sollen. Aber da hab ich mich so abgehoben gefühlt.

H.D.: Wie lang warst du da noch in der Schule?

L.: Ich hab dann schrittweise... Ich hab den Freitag komplett vermieden, weil ich den Lehrer... Die anderen Tage bin ich immer noch gegangen. Dann hab ich angefangen, die Tage zu vermeiden, wo ich ne Doppelstunde bei diesem Lehrer hatte. So immer schrittweise. Und dann kamen irgendwann andere Lehrer, die das natürlich gemerkt haben, und dann hieß es, okay, was ist mit dir los, warum kommst du nicht zu meinem Unterricht. Okay, dann war's mir eine Schande, dann hab ich ganze Tage vermieden und dann ging's so Schritt für Schritt. Ich hab innerhalb eines Monats zig unentschuldigte Stunden gehabt. Ein Attest hab ich dann im Nachhinein nicht mehr bekommen können. Ich hab immer alle Ärzte abgeklappert. Ich konnte ja nicht zweimal beim selben Arzt erscheinen. Ja und dann bin ich eine ganze Woche nicht zur Schule gegangen. So step for step. Meine Eltern haben es damals noch nicht gewusst.

H.D.: Das heißt, du bist, wenn du nicht in der Schule warst, auch nicht nach Hause gegangen?

L.: Nein, die Zeit habe ich dann bei den Freunden verbracht.

H.D.: Aber deine Eltern haben gemerkt, dass du betrunken nach Hause kamst?

L.: Ja, wenn ich getrunken habe, bin ich nicht nach Hause gegangen. Hab bei einem Freund übernachtet. Meine Mutter hat dann gesagt: Wir machen uns so große Sorgen, wenn du wegbleibst, dann ruf bitte an oder organisier das so, dass du gar nicht weg bleibst, dass du nach Hause kommst.

H.D.: Und dann kam es zu mehr Schlägereien und zu mehr Anzeigen.

L.: Ja genau. Du hast andere Jungens kennen gelernt, die sich gerne schlagen. Es gab Schlägereien Clique gegen Clique, untereinander, unter Russen. Da gab's keine Anzeigen. Aber da hab ich die Chance gehabt, mich zu zeigen, mich zu präsentieren.

Das Interview mit Leo wurde aus einer Reihe ähnlicher Interviews mit jugendlichen Strafgefangenen ausgewählt, weil es in der gewählten dialogischen, nicht-bewertenden Form erlaubt, auf dem Hintergrund der o.g. Konzepte ganz verschiedene Perspektiven einzunehmen, die hier nochmals stichwortartig veranschaulicht werden können:

- Leo fliegt aus der Schule, weil er sich ihren Disziplinierungskonzepten widersetzt und auch in der Familie bisher nur enge Grenzsetzungen kennengelernt hat.
- Von seinen Eltern, insbesondere seiner Mutter erfährt er keinen emotionalen Rückhalt. Über Gefühle durfte in der Familie nicht gesprochen werden.
- Mit Erreichen der Volljährigkeit ist er überfordert, plötzlich selbst Verantwortung für sein Leben zu übernehmen.
- Durch die Aufarbeitung seiner Geschichte in der prozessorientierten Spielfilmarbeit erlebt er zum ersten mal, auch aus einer distanzierten Position über sich selbst, seine Gefühle und Wünsche zu sprechen.
- Die sich über Generationen hinziehende Vertreibungs- und Migrationsgeschichte seiner Familie schwingt im Hintergrund in dem Wunsch mit, endlich unabhängig von seiner Herkunft anerkannt und ‚respektiert‘ zu werden.

Schule als pathogener Ort - Kinderrechte und Kindergesundheit

Der Erziehungswissenschaftler und Sonderpädagoge Hans Wocken hat in seinem ‚Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution‘ (Wocken 2013) kritisiert, wie die bildungspolitisch ‚modische‘ Debatte um Inklusion in ihr Gegenteil verkehrt wird, wenn das Kindeswohl von behinderten und nichtbehinderten Kindern so umgedeutet wird, dass konsequente Inklusion das gegliederte Schulwesen als Gefährdung für die Entwicklung der Kinder in Frage stellt.

Seine Auswertung verschiedener empirischer Studien (Elefanten-Studie 2011; KiGGS-Studie 2007; BEK-Arztreport 2013) zeigt, dass die Hauptursache für psychische Probleme und Ver-

haltensauffälligkeiten aus dem Selektionsdruck eines gegliederten Schulsystems herrührt, der insbesondere im zweiten Halbjahr des 3.Grundschuljahrs (VER3 Leistungsvergleich) sowie in der verkürzten gymnasialen Oberstufe (G8) für Schüler, Lehrer und Eltern zum Stressfaktor wird. In besonderem Maß sind davon benachteiligte Gruppen wie Migranten, Kinder aus Armutsfamilien, Jungen und Kinder von Alleinerziehenden betroffen. Die internationalen Vergleichsstudien (IGLU, TIMMS) zeigen zwar, dass es mehr Abiturienten und Studierende gibt als früher, aber 15-20% der Jugendlichen von diesen Chancen dauerhaft ausgeschlossen bleibt (Bundesbildungsbericht 2012; vgl. auch die SPIEGEL-Artikel 17/2013 S.33-40; 49/2013 S.38f.; 1/2014, S.50-54).

Wocken weist zu Recht darauf hin, dass jedes System, das die Erfolgreichen belohnt, gleichzeitig Versager ‚produziert‘. Insbesondere der permanente Prüfungs- und Bewertungsdruck löst Stressreaktionen aus und erzeugt Angst.

„Es ist ein Gefühl, das aus dem Bauch zu kommen scheint und sich bis in die Haarwurzeln ausbreitet. Wenn es ausgelöst wird, fängt unser Herz an zu rasen und der Pulsschlag pocht in unseren Ohren. Wir bekommen feuchte Hände, müssen aufs Klo, fühlen uns schlecht, ohnmächtig, alleingelassen und hilflos. Das ist die Angst, die wir als dieses sonderbare Sammelurium von angstbegleitenden Reaktionen erleben“ (Hüther 2012,33).

Dabei bestimmen unter solchem Stress erworbene schulische Abschlusszeugnisse heute zwar weithin über die Zulassung zu einzelnen Studiengängen, korrelieren aber wenig mit erfolgreichen Studienabschlüssen und sagen noch weniger über spätere berufliche Erfolgchancen aus. Wocken schlägt deshalb, die Schule von ihrer Allokationsfunktion zu entlasten und auch die Zuweisung zu späteren beruflichen Positionen nicht Persönlichkeits- und Eignungstests zu überlassen, sondern an erfolgreichen Probezeiten zu orientieren.

Das entspricht auch einem Vorschlag, der 1974 im sog. Manifest von Cuernavaca von einer internationalen Gruppe von Erziehungswissenschaftlern, Psychologen, Lehrern, Bildungsplanern, Gewerkschaftlern, Erwachsenenbildnern und Journalisten in dem von Ivan Illich gegründeten Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) in Cuernavaca, Mexiko formuliert wurde.

„Noten, Zeugnisse und Prüfungen sind abzuschaffen. Es soll gesetzlich verboten sein, schulische Abschlusszeugnisse oder irgendeine Form von Persönlichkeitstests zur Voraussetzung dafür zu machen, einen Beruf ergreifen zu können. Die Fähigkeit einer Person, einen Beruf qualifiziert auszuüben, soll von den Mitarbeitern am Arbeitsplatz oder den Klienten beurteilt werden.“ (Dauber/Verne, 1976, 18)

Wocken resümiert: „Die alte Schule selektiert sich zu Tode. Auf der Strecke bleiben Lehrer, Eltern und Kinder, die alle Krankheitssymptome von Ausgrenzung, Ausschluss, Diskriminierung, Beschämung und Schulverweis mit sich herumtragen. Und auf der Strecke bleibt auch die Bildung – sofern man denn darunter (auch) verstehen darf, dass Bildung nicht Nürnberger Trichter und Bulimie bedeutet, sondern die Ermächtigung jedes Individuums, die vielfältigen, jedem Menschen innewohnenden Begabungen in „Muße“, d. h. in der Schule zu entdecken und zur Entfaltung zu bringen.“(a.a.O., 32)

Im Nicht-Wahrnehmen, Verdrängen und Unterdrücken von subtilen oder offenen Beschämungen gehen Eltern und Lehrern oft eine unheilige Allianz ein. Das beginnt mit der harmlosen Frage am Mittagstisch: „War etwas Besonderes in der Schule?“ „Nein, nichts.“ Und wenn etwas war? Kann und darf es zur Sprache gebracht werden?

„Wenn das ganze Erleben einer Person mit pathologischer Scham durchtränkt ist, wird Feedback leicht als Beschämung verbunden. Einen Fehler gemacht zu haben wird erlebt als „ich bin ein Fehler“. Aufgesetztes Lob dringt nicht durch, selbst echte Wertschätzung kann nur schwer angenommen werden.“ (Marks 2005, 10)

Die Tradition der Humanistischen Psychologie und Pädagogik

Schon die herausragenden Vertreter der reformpädagogischen Bewegung in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts vertraten ein Menschen- und Gesellschaftsbild, das in Amerika von den Begründern der Humanistischen Psychologie, darunter viele Flüchtlinge und Exilanten aus Nazideutschland, als 4.Kraft ausgearbeitet und weitergeführt wurde und sich mit wenigen Stichworten zusammenfassen lässt:

- Orientierung an den schöpferischen Kräften des Individuums,
- Orientierung an einer auf Respekt und Würde der Person gegründeten Ordnung der Gemeinschaft als Modell einer demokratischen Gesellschaft,
- Überwindung der letzten Reste der alten Paukschule des 19. Jahrhunderts mit ihren festgelegten Lernrhythmen und -zeiten, der Einteilung nach altershomogenen Alters- und Leistungsgruppen und staatlich für alle vorgegebenen Lerninhalten,
- Im Zentrum reformpädagogischer Arbeit stand (und steht bis heute) die Orientierung an weitgehend selbstgesteuerten, ganzheitlichen Lernkonzepten.

Kurz zusammengefasst gibt es einen erkenntnistheoretischen oder anthropologischen Kern der verschiedenen Richtungen der Humanistischen Pädagogik, der mit folgenden Stichworten umrissen werden kann:

- Menschen entwickeln sich, indem sie ihrem Leben, ihrem Handeln einen Sinn geben und damit persönliche Bedeutung verleihen.
- Sie tun dies insbesondere in direkter, ganzheitlicher Begegnung mit anderen Menschen und in Kontakt und Auseinandersetzung mit den natürlichen, sozialen, kulturellen und transpersonalen (i.w.S. spirituell-religiösen) Kontexten, in denen sie leben.
- Wahrnehmung und Erkenntnis der ‚inneren‘ wie der ‚äußeren‘ Welt sind leibgebunden; Eindruck und Ausdruck verschränken sich in phänomenologischer Erfahrung. Im Menschen angelegt ist eine formative Tendenz zur Selbstverwirklichung, die besonders gefördert wird in einem Modus schöpferischer Indifferenz, einer breiten Wahrnehmung von Körperempfindungen, Gefühlen, Gedanken und Phantasien und damit offen ist für alles, was DA ist.
- Die Auseinandersetzung mit sich selbst und den Kontexten, in denen Menschen sich verwirklichen, geschieht in einem Wechselspiel von Identifikation und Disidentifikation, sodass ‚alte‘, im Prozess des Wachstums unangemessen gewordene, unbewusste Muster und Verhaltensweisen bewusst gemacht, erkannt und verändert werden können, mithin der innere und äußere Erfahrungs- und Bewegungsraum größer wird.
- Dies geschieht ganz wesentlich in der Form ‚dialogischen Verstehens‘. Nach wie vor gilt der von Martin Buber geprägte Leitsatz: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“
- Seit ihren Ursprüngen, etwa in der Person von Paul Goodman, dem amerikanischen Bürgerrechtler, Schriftsteller, Pädagogen und Gestalttherapeuten der ersten Generation, aber auch bis heute nehmen Gestaltpädagogen, leider oft eher implizit als explizit, eine kritische Position zu den gesellschaftlichen Verhältnissen ein, in denen sie in der Tradition der Humanistischen Psychologie eine der Hauptursachen für individuelle und soziale Entfremdung sehen.

Auf diesem Hintergrund leisten (natürlich nicht nur) gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer alltäglichen Arbeit, wie dies aus vielen Praxisberichten (Bürmann, J./Heinel J., 1999) hervorgeht, einen wesentlichen Beitrag zur Humanisierung der persönlichen und sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, der Regelung von Konflikten von Schülern und Lehrern untereinander sowie der Gestaltung eines lebendigen, kreativen Schullebens.

In ihrem Unterricht heben gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer die künstliche Dualität zwischen sachbezogenem und personbezogenem Lehren durch didaktisches Handeln (Bürmann, I., 1997) auf und ermöglichen so persönlich bedeutsames Lernen. Indem sie auf diese Weise auf vielen Ebenen versuchen, Polaritäten in Form unfruchtbarer Gegensätze wie etwa ‚persönliche Autonomie‘ versus ‚Verbundenheit in der Gemeinschaft‘ zu über-

winden, schaffen sie alltäglich Raum für neue, ‚integrale‘ Formen der Begegnung, des Bewusstseins und des Handelns.

Wie eine empirische Studie zu salutogenen Faktoren im Lehrberuf (Döring-Seipel/ Dauber 2013) ergeben hat, verfügen gestaltpädagogisch arbeitende Lehrer/innen, die sozialen Beziehungen und Bedürfnissen ihrer Schüler Raum einräumen und gleichzeitig ein breites Spektrum an selbständigen und erlebnisorientierten Arbeitsformen verwirklichen, über mehr persönliche und soziale Ressourcen als Lehrkräfte, die diese Bereiche aus ihrem professionellen Handeln weitgehend ausklammern und sich statt dessen einseitig auf die Vermittlung von Stoff konzentrieren. Solche Formen des Unterrichts, die ein hohes Maß an sozialer Gestaltung und emotionaler Sensibilität verlangen, sind offenbar an persönliche Voraussetzungen gebunden, die es ermöglichen, ‚offene‘ Situationen zuzulassen und erfolgreich bewältigen zu können. Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen persönlichen Ressourcen und der Dimension „rigide-störanfälliger Unterricht“ so wird Unterrichten offenbar dann zum Problem, wenn Lehrkräfte wenig Zutrauen in ihre professionellen Kompetenzen haben und nur eingeschränkt über Möglichkeiten zur inneren Distanzierung und emotionalen Bewältigung von problematischen Ereignissen verfügen. Umgekehrt ist zu vermuten, dass ein hohes Maß an Lehrerselbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz auf Seiten der Lehrkräfte dazu beitragen, auf die emotionale, kognitive, soziale und körperliche Situation von Schülerinnen und Schülern einzugehen und damit zumindest latent traumatisierenden Schulerfahrungen vorzubeugen.

Praktisch-pädagogische Hinweise im Umgang mit traumatisierten Kindern

Generelle Regeln zum Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen (vgl. Nelsen 2000)

1. Kinder sind von Geburt an als soziale Wesen auf interpersonale Resonanz angewiesen. Entscheidend ist, wie sie sich selber sehen lernen und wie sie glauben, von anderen gesehen zu werden. Ziel der Erwachsenen darf nicht sein, Kinder gefügiger zu machen, sondern Selbstständigkeit und Verantwortung in ihrem Verantwortungsbereich (= Handlungsbereich) zu fördern.
2. Traumatisierte Kinder zeigen zwar häufig auch sog. Verhaltensstörungen (von ständiger Aufmerksamkeitssuche, Machtkämpfe, verletzendes Verhalten, Rückzug und vermeintliche Unfähigkeit). Diese Verhaltensweisen sind oft unbewusst und müssen von ihrer Handlungsbedeutung her verstanden werden, anstatt sie zu beurteilen. Handlungen sind nicht determinierte, d.h. vorbestimmte, festliegende Reaktionen, sondern Ausdruck von Intentionen, von Zielen.
3. Vorrangiges Ziel von Kindern und Jugendlichen ist es, dazuzugehören und als wichtig wahrgenommen zu werden. Gegenüber diesem Ziel von Kindern und Jugendlichen kann ich mich als Erwachsener nicht 'objektiv' distanziert verhalten, sondern nur als Mitbetroffener meinen Beitrag dazu leisten.
4. „Traumatisierte“ Kinder und Jugendliche sind vor allem entmutigte Kinder und Jugendliche. ('Ich fühle mich nicht dazugehörig und nicht wichtig und ich weiß nicht, wie ich das ändern kann'.) Entscheidend ist, Verständnis dafür entwickeln, wie es diesen Kindern und Jugendlichen innerlich geht, anstatt darauf zu achten, wie oft sie was tun.
5. Das Wichtigste ist, dass eine Liebesbotschaft ankommt: Auch wenn dein Verhalten nicht akzeptabel ist, akzeptiere ich dich als Person, ohne dass du zuerst meine Erwartungen erfüllt haben musst.

Pädagogische Aufmerksamkeitshaltungen

Darüber hinaus gilt es, andere *pädagogische Aufmerksamkeitshaltungen* als Teil einer professionellen pädagogischen Haltung auszubilden, sog. „Risikomarker“ frühzeitig zu erkennen, darauf zu reagieren und im Blick auf absehbare, weitere Folgen präventiv einzugreifen.

Dazu gehört vor allem

- die Spuren körperlicher oder seelischer Misshandlungen bei Kindern und Jugendlichen zu erkennen und ihren Ursachen nachzugehen,
- traumatisierte Kinder/Jugendliche (und Erwachsene) zeigen häufig blockierte, zerfahrene, extrem spannungslose oder verlangsamte Bewegungsmuster (Trautmann-Voigt/ Voigt 2012, S.20)
- Schulschwänzen und Schulverweigerung als Ausdruck einer Notlage zu verstehen und den familiären und sozialen Kontext, in dem diese Notlage entstanden ist, aufzuklären,
- Alkohol- und Drogengebrauch bei Kindern und Jugendlichen nicht hinzunehmen, sondern durch Aufklärung und soziale Ächtung aktiv entgegenzutreten,
- auf kommunaler Ebene darauf hinzuwirken, dass keine sozialen, kulturellen oder ethnischen Ghettos entstehen. („Spiel nicht mit den Schmuttelkindern...“ Degenhardt)

Im Einzelfall, und immer werden Einzelfälle der Ausgangspunkt sein, sollten Lehrer

- frühzeitig den Kontakt mit Kollegen, Schulleitung und Eltern aufnehmen,
- das Jugendamt und die schulpсихologischen Dienste einschalten,
- gegebenenfalls wichtige Schlüsselpersonen im sozialen Umfeld (Jugendzentrum, Sportverein, Kirchen, kommunale Verwaltung, Ärzte) beratend mit einbeziehen.

Last but not least muss in der Öffentlichkeit, nicht zuletzt in und durch die lokalen und regionalen Printmedien darauf hingearbeitet werden, Kinder und Jugendliche in problematischen Lebenslagen nicht als individuelle Problemfälle zu betrachten oder gar mit einem sozialen Label zu versehen („Asoziale“, „Ausländer“), die ausgegrenzt, abgeschoben und eingesperrt werden müssen, - und sei es auch mit der besten Absicht, ihnen zu helfen -, sondern dazu beizutragen, dass sie ihre verfassungsmäßigen Grundrechte auf Bildung und freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit wahrnehmen können. Dazu bedarf es auf allen Ebenen (Kindertagesstätten, Grundschulen, weiterführende Schulen, Berufsausbildung, allgemeine soziale Dienste, kommunale Jugendarbeit, Vereine, Kirchen etc.) und in allen Politikbereichen (soziale Grundversicherung, Bildung, Justiz, Wohnungsbau, Gesundheitswesen) eines grundlegenden Umdenkens: weg von individuumzentrierten Interventionen und hin zu lokalen und regionalen Netzwerken sozialer Prävention.

Lehrerinnen und Lehrer sind herausgefordert, neue pädagogische und kommunikative (und interkulturelle) Kompetenzen zu entwickeln. Ihr Selbstverständnis als Lehrer darf sich nicht länger auf die Vermittlung von Wissen beschränken. In den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen treten ihnen nicht - mehr oder weniger leistungsstarke und mehr oder weniger verhaltensauffällige - *Schüler* entgegen, sondern *ganze Menschen* mit einer einmaligen Biographie, nicht zuletzt geprägt durch ein ganz spezifisches familiäres und soziales Milieu.

Der dänische Familientherapeut Jesper Juul betont zu Recht, dass, wer in einer Krise steckt und die Schule nicht mehr ertragen kann, damit nur weiterkommt, wenn auch die Erwachsenen, Eltern und Lehrer erkennen, dass nicht nur das Kind/ der Jugendliche ein Problem hat, sondern auch sie selbst, das nur im gemeinsamen Gespräch gelöst werden kann (Juul, 2013)

Professions- und institutionsspezifische Sichtweisen, Sozialarbeiter vs. Lehrer, Kindertagesstätte vs. Schule, sind hier nur begrenzt hilfreich. Wichtiger ist die innere pädagogische Haltung, in der Erwachsene Kindern und Jugendlichen in problematischen Lebenslagen gegenüberüberreten. Solche pädagogische Haltungen auszubilden und einzuüben, muss im Zentrum einer zeitgemäßen Lehrerausbildung stehen.

Die Grundhaltung: biografische Selbstreflexion

Der pädagogische (wie therapeutische) Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen lässt sich nicht aus allgemeinen Hypothesen oder quasi-objektiven Testmerkmalen ableiten, sondern erfordert eine grundlegend andere innere Haltung seitens der Lehrer und betreuenden Pädagogen, um dadurch die verlorengegangene innere Kohärenz von traumatisierten Kindern und Jugendlichen wertschätzend wieder aufzubauen und ihnen zu ermöglichen, neues

Vertrauen in sich selbst und die Welt zu gewinnen. Eine solche dialogische, nicht-objektivierende Beziehung aufzubauen, ist nur auf der Grundlage von gegenseitigem personalem Respekt möglich.

Psychologische Tests können die zur Bewältigung traumatischer Erfahrungen notwendigen Selbstdeutungsprozesse (und ihre Neuintegration) nur unzureichend erfassen, da sie „zwar einen statistischen Vergleich [...] liefern können, aber bei der Bedeutungszuordnung im individuellen Lebenslauf wenig aussagen können und auf das Erfassen von komplexen, persönlichen und evtl. einmaligen Bezugssystemen angewiesen bleiben“ (Hartmann-Kottek, 2004, 97).

Sich nur noch als Objekt einer ‚Akte‘, als Träger objektiv ‚messbarer‘ Leistungsmerkmale zu sehen, kann sogar selbst zum Auslöser schleichender Traumatisierung werden. Der statistische Zusammenhang von traumatischen Erfahrungen/ posttraumatischen Belastungsstörungen und Lernstörungen ist in der Literatur unbestritten (Haubl 2006, Bohnsack 2013 u.v.a.)

Deshalb kommen durch biografische Selbstreflexion gewonnene Beziehungskompetenzen wie Empathie, innerer Perspektivwechsel und Distanzierungsfähigkeit im Verhalten des Pädagogen zentrale Bedeutung zu. Dies bedeutet: mit traumatisierten Menschen kann man nur ‚arbeiten‘, wenn man seine eigenen Traumatisierungen nicht abgespalten und verdrängt hat. (Dauer, Zwiebel 2006).

autobiografisches Fallbeispiel:

Ich hatte zwar schlechte Erinnerungen an einen Physiklehrer in der gymnasialen Oberstufe, der seine Stunden mit einem zynisch verzögerten Ritual eröffnete: „Es kommt an die Tafel...“ und dann demonstrativ langsam sein Notenbüchlein von vorn bis hinten durchblätterte, ehe er einen Namen aufrief. Die Klasse erstarrte innerlich, bis er sein Opfer gefunden hatte. 40 Jahre später kam die Rede bei einem Klassentreffen auf ihn und meine ehemaligen Klassenkameraden erzählten mir, er habe mich in jeder Stunde aufgerufen und mich (quasi als Eröffnungsritual der Stunde) regelmäßig an der Tafel gedemütigt. Auf einmal verstand ich, warum ich mich in dieser Zeit schrittweise der Schule verweigert und das Abitur nur durch das Wohlwollen meines Klassenlehrers gerade noch geschafft hatte.

Diesem Klassenlehrer hatte ich einmal anvertraut, dass ich jeden Morgen mit dem Motorrad auf dem Weg in die Schule mit der Versuchung kämpfen musste, *nicht* gegen einen Brückenpfeiler zu rasen, um den ganzen Anforderungen in Familie und Schule endgültig zu entgehen. Er kommentierte diese Selbstoffenbarung knapp mit: „Heinrich, ich schlage Ihnen vor, damit zu warten bis nach dem Abitur“ – ein offenbar erfolgreicher Rat.

Die pädagogische (und im Einzelfall therapeutische) Durcharbeitung der eigenen Schulerfahrungen ist eine für die Lehrerbildung immer wieder erhobene Forderung. Nicht bewusst gemachte eigene traumatische Schulerfahrungen lösen angesichts traumatisierter Kinder allzu leicht eigene Ängste aus, die zu Abwehr oder u.U. aggressiver Zurückweisung der betroffenen Kinder und Jugendlichen führen können. Dies gilt umso, mehr als Lehrerinnen und Lehrer in vielen Fällen zu Ersatzpersonen in der Übertragung früherer, in der Familie gemachter traumatischer Erfahrungen gemacht werden, ohne unmittelbar eigene Anteile an den damit verbundenen Beziehungsstörungen zu haben.

Fallbeispiel:

In dem Seminar ‚Psychosoziale Basiskompetenzen‘, das seit 2008 an der Uni Kassel als verpflichtender Bestandteil der Studieneingangsphase für alle Lehramtsstudierenden verankert ist, geht es in einer von vier zentralen Übungen um biografische Selbstreflexion der eigenen Lerngeschichte.

„Die Motive der Berufswahl bei angehenden Lehramtsstudierenden sind mehr oder weniger eng mit den individuellen Schul- und Kindheitserfahrungen verknüpft. Nicht wenige zukünftige Lehrerinnen und Lehrer haben belastende Schulerfahrungen gesammelt und vor diesem Hintergrund beschlossen, ‚es einmal besser zu machen‘, andere identifizieren sich mit eigenen Lehrern als Vorbilder. Die Reflexion dieser Motive und Erfahrungen erscheint unabdingbar im Blick auf die Entwicklung eines professionellen Selbst.“

Verschiedene Studien zu Belastungen im Lehrerberuf kommen zu dem Ergebnis, dass belastende Arbeitsbedingungen und psychosoziale Konflikte nur dann zu einer Minderung der Arbeitsfähigkeit und gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Burnout) führen, wenn keine entsprechenden Ressourcen und Formen der Verarbeitung

entwickelt worden sind. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ermöglicht, entsprechende damit verbundene emotionale und kognitive Prozesse differenziert wahrzunehmen und gegebenenfalls zu verändern.

Hauptziele der Übung sind das Training nicht bewertender Anteilnahme, Anleitung zu Selbstreflexion anhand eigener biografischer Erfahrungen und der Austausch unter den Teilnehmern über unterschiedliche Erfahrungen (Umgang mit Heterogenität). Die dreidimensionale Darstellung bedeutsamer pädagogischer Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit mithilfe von Bauklötzen bietet eine Möglichkeit, Erfahrungen und Gefühle in einer Form mitzuteilen, die über eine rein sprachliche oder bildnerische Darstellung hinausgeht.“ (Bosse./Dauber u.a. 2012, 227)

Etwa ein Drittel aller Lehramtsstudierenden berichtet in dieser Übung von demütigenden Erfahrungen mit Lehrern (vor allem in der Sek.stufe I) und Erfahrungen von Ausgrenzung und Mobbing durch Mitschüler. Deren Bearbeitung im Seminar hält bewusst den pädagogischen Rahmen, ohne diese Erfahrungen biografisch zu vertiefen. Mithilfe des psychodramatischen ‚sharings‘ lernen aber auch nicht persönlich betroffene Studierende, sich in die Lage ihrer Kommilitonen und (damit im transfer indirekt) von betroffenen Schülerinnen und Schülern zu versetzen. Unter Hunderten von Studierenden gab es praktisch niemand, der solche Situationen nicht wenigstens mit-erlebt hatte.

Bindungsangebote und Mentalisierung: das Konzept des ‚reflective functioning‘

Bei der Konzipierung der Interviews mit den Insassen der Justizvollzugsanstalt, deren Straftaten - wenn überhaupt - nur auf dem Hintergrund ihrer eigenen Traumatisierungen verständlich werden, wurde auf das in der psychoanalytischen und kognitionspsychologischen Literatur beschriebene Konzept des Reflective-Functioning (Fonagy 1998) zurückgegriffen. Dieses Konzept bezieht sich auf die Fähigkeit, eigene Ziele wie die Ziele anderer wahrzunehmen und zu verstehen (Gedanken, Absichten, Meinungen, Wünsche) und über das damit zusammenhängende Verhalten nachzudenken. Es geht also um Prozesse reflexiver Metakognition, die für ein fühlendes und denkendes Selbst entscheidend sind, das die Fähigkeit besitzt, Sinn und Bedeutungszusammenhänge herzustellen und auf diese Weise das Verhalten zu regulieren. Theoretischer Hintergrund der biografischen Spielfilmarbeit wie der Interviews war die empirisch geprüfte Auffassung, dass solche Fähigkeiten zu reflective functioning in den ersten Lebensjahren, insbesondere in der Interaktion zwischen dem Kind und der Mutter und deren Fähigkeit zur Metakommunikation entwickelt werden, aber als Prozess der Mentalisierung (‚Bewusstwerdung‘) sich auch im späteren Leben fortsetzen.

Wie Fonagy und Mitarbeiter in ihrer Prison-Health-Care-Centre-Studie gezeigt haben, liegt bei 80-90 % der jugendlichen Straftäter eine Vorgeschichte von Misshandlung vor, die es erschwert bis unmöglich gemacht, sich in positiver Weise an Individuen und soziale Institutionen zu binden und entsprechende emotionale und kognitive Steuerungsprozesse zu entwickeln. (Rund ein Viertel der Menschen, die in ihrer Kindheit und Jugend schwer misshandelt wurden, werden später als Straftäter verurteilt.)

Im Blick auf die Fähigkeit des reflecting functioning sind folgende Kriterien von besonderer Bedeutung:

- Art und Häufigkeit der Erwähnung eigener oder fremder innerer Befindlichkeiten
- Einfühlungsvermögen für die Charakteristika, Komplexität und Vielfalt innerer Befindlichkeiten
- Bemühungen, beobachtbares Verhalten mit innerer Befindlichkeit zu verknüpfen, sowie die Fähigkeit, eine Änderung der inneren Befindlichkeit und daraus folgende Änderungen des Verhaltens in Betracht zu ziehen.

In allen Interviews zeigte sich, dass diesen jungen Erwachsenen weder in der Familie noch in der Schule eine Gelegenheit geboten wurde, über sich selbst nachzudenken und zu sprechen. Sie waren ihren Erinnerungen (und ihren Taten!) im wörtlichen Sinne ‚sprachlos‘ ausgeliefert. Fast allen fehlte eine grundlegende Grammatik, eigene und fremde Gefühle zu spüren und auszudrücken.

Fallbeispiel:

Alexander wurde schon vor der Einschulung in der Uniklinik Frankfurt auf ADHS getestet und nach nur drei Monaten Grundschule auf eine Internatsschule für verhaltensgestörte Kinder abgeschoben.

Interview mit Alexander (Name geändert):

A.: Jede Woche kommt ein Psychologe zu mir, aber mit dem kann ich eigentlich nicht viel anfangen.

H.D.: Woran liegt das deiner Meinung nach?

A.: Ich hab immer das Gefühl, der ist zu oberflächlich, der geht nicht auf mich ein, der redet immer über Gott und die Welt und redet drum rum, aber er geht nicht auf mich als Person ein, und ich habe ihm das auch schon zweimal gesagt und er sagt, ja, worüber willst du denn reden und ich sage ihm das dann, aber es führt nicht viel weiter. Ich halte ihn halt nicht für sehr kompetent in Bezug auf mich jedenfalls. Dann hat's für mich irgendwie keinen Zweck mehr mich großartig ihm zu öffnen. Ich erzähl ihm halt ein bisschen was, wie's mir geht und ich sage ihm auch, wenn's mir schlecht geht oder irgendwas, aber er kann einfach nicht so auf mich eingehen. Eigentlich hilft's mir schon immer, wenn ich meiner Freundin einfach schreibe. Wenn's mir schlecht geht, schreibe ich meiner Freundin, und wenn's dann einfach erstmal aus mir draußen ist und ich weiß, sie liest das, und ich kann ihr das mitteilen, dann reicht mir das meistens...

Mit dem Psychologen mach ich schon seit zwei Jahren eine Therapie.

H.D.: Was für eine Therapie machst du da?

A.: Wegen meiner Hyperaktivität. Dieses ADS-Syndrom. Kennen Sie das?...

H.D.: Wann haben sie das bei dir festgestellt?

A.: Mit sechs Jahren... Na ja, zu meiner Schule, das fing dann alles so an, ich war in der Schule und so und dann haben die Lehrer halt gemeint, ich bin halt mitten in der Klasse aufgestanden, während die Unterricht gemacht haben und hab dann halt gesagt: Ich geh jetzt raus, mach Pause. Und dann hat die Lehrerin gesagt: Was ist mit dir los? Das kannst du doch nicht machen. Dann hab ich gemeint: Das werde ich jetzt doch tun. Und hab meinen Trotzkopf durchgesetzt und bin einfach in die Pause ganz alleine. Ich habe halt lauter Blödsinn gemacht, hab Papier auf die Tafel geworfen und Kreide hab ich mir eingesackt und hab die dann auf die Tafel geworfen, hab Hampelmann gespielt... Dann kam jemand vom Jugendamt... Ich war ja schon vorher in dieser Universität in Frankfurt und die haben mich halt untersucht und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass ich unter diesem ADHS-Syndrom leide...

H.D.: Bist du denn als Kind zu Hause geschlagen worden?

A.: Ja.

H.D.: Von wem?

A.: Von meinem Vater.

H.D.: Als du noch ganz klein warst? Weil du immer so ein Zappelphilipp warst?

A.: Ja.

H.D.: Hast du da noch Erinnerungen dran?...

A.: (weint) Entschuldigung.

H.D.: Nimm dir Zeit. – Welche Szene ist jetzt gekommen?

A.: Schwer.

A.: Na ja, mit dem Finger auf dem Ofen und so. Auf die heiße Platte.

H.D.: Wie alt warst du da?

A.: Es ist total doof, also komisch, aber ich kann mich noch an alles erinnern. Heut ist mein Vater ja nicht mehr so, aber bis ich so 18 war, da war das noch.

H.D.: Das heißt, bis du 18 warst, hat er dich auch geschlagen?

A.: Ja. Mit dem Gürtel und auch mit der Faust ins Gesicht und so... Der hat auch meine Mutter auf den Boden geworfen und so und hat meine Mutter dann weggeschubst. Dann hab ich mich ins Bett verkrochen und dann hat er schon den Gürtel in der Hand gehabt und dann hat er mich aus dem Bett gezogen und hat mich dann ausgepeitscht mit dem Ding...

H.D.: Wie alt warst du da?

A.: Da war ich auch so fünf, sechs. Ich kann nur sagen, das erste Mal war die Heizung, also, die Finger auf die Heizung. Wir haben so'n Grillofen zu Hause gehabt und da hab ich mit Feuer gespielt und dann hat er den Finger genommen und hat ihn so draufgehalten. Dann hab ich mir dann die Finger so verbrannt gehabt. Ich kann mich auch nicht an alles erinnern. Es war, wenn ich so sage, wie viel Schläge ich in meinem Leben gekriegt hab, dann waren es 300 Mal gewesen, vielleicht 150, 200, 300, ich kann's nicht sagen. Wegen jeder Kleinigkeit auch: ‚Papa, Papa, krieg ich das?‘, ‚Nein, sei jetzt ruhig‘, ‚Och bitte‘. Dann hatte ich schon die fünf im Gesicht sitzen gehabt.

H.D.: Bist du in der Schule geschlagen worden?

A.: Auch ja.

H.D.: Von Lehrern?

A.: Von Lehrern, ja. Von einem, da kann ich mich gut dran erinnern, der hieß Herr K. . Der hat immer gesagt zu meinen Eltern, es wäre halt sein Stil, Kinder zu schlagen. Mein Vater hat gemeint zu dem ‚Ja, das macht ja nix‘

und so, das brauchen die und lauter so Sachen...Auf jeden Fall hat er gesagt: ‚Steh auf, Freundchen‘. Und wenn man dann aufgestanden ist, hat er einem in den Magen geboxt, dieser Herr K. Der war halt schon krass. Einem hat der einen Schlüsselbund an den Kopf geworfen.

...

A.: Ja, ich darf einfach nicht mehr versuchen, mich irgendwie großartig zu verstellen oder irgendwas für irgendwelche Leute. Ich bin halt so, wie ich bin, und meine Macken sind toll einfach.

H.D.: Meine Macken sind toll, sagst du.

A.: Ja, es gehört einfach zu mir. Diese ganzen Sachen, alles das, mich so zu akzeptieren, wie ich bin, das hat meine Freundin alles in mir hervorgerufen. Ich sag, du weißt, auf was du dich einlässt oder? Ich hab richtig viele Macken, sie sagt, ja, das ist okay, und genau deswegen lieb ich dich ja. Ich darf einfach nicht mehr versuchen... früher war's immer so, ich hab immer versucht, mich zu verstellen, um halt immer dieser große starke Macker zu sein. Ich hab nie wirklich gewusst, wer ich eigentlich bin.

H.D.: Du bist ja auch groß und stark.

A.: Ja, aber nach außen hin. Aber das ist es nicht. In mir gibt's auch andere Seiten. Und die kann ich genauso zum Vorschein bringen, weil's einfach nichts Negatives ist oder nichts Angreifbares für mich ist, wenn ich weiß, dass ich diese Seiten habe, mir darüber bewusst bin, dass ich diese Seiten habe. Und es einfach nicht negativ finde. Dass es meine Seiten sind, dass es zu mir gehört und dass es einfach positiv ist, dass ich diese Seiten habe...

Ich brauch's einfach für mich selbst nicht mehr in Frage zu stellen, ob es gut war, Gefühle zu zeigen, oder ob es nicht gut war. Mittlerweile kann ich halt, früher hätt ich mir das nie vorstellen können, dass ich irgendwie so offen über meine Gefühle rede, aber ich hab vielleicht die Sehnsucht danach gehabt, das zu tun, aber ich hätt es mich nie getraut aus Angst, irgendwie enttäuscht zu werden oder irgendwas, oder dass ich dadurch angreifbar werde. Und das ist mir einfach alles genommen worden. Ich kann jetzt offen über meine Gefühle reden, weil ich irgendwie denke, das ist ein Teil von mir. Es hilft nix, das alles zu verstecken, darauf geht's dir nur noch schlechter...

H.D.: Die größte Schwierigkeit?

A.: Den Anfang zu finden. Der erste Schritt ist immer so meistens der schwierigste, wenn man so was von Vertrauen in Angriff nimmt. Weil man nicht weiß, wie ist es, und bei mir war's jedenfalls so, ich bin oft früher enttäuscht worden von allen möglichen Menschen und ich hab immer mehr gesucht oder Vertrauen oder irgendwas, aber ich bin immer wieder auf die Fresse gefallen. Ich bin immer wieder enttäuscht worden. Und hier habe ich dann einfach die Erfahrung gemacht, mal nicht enttäuscht zu werden, und das hat mir ein großes Stück weitergeholfen. Wieder Vertrauen finden zu können zu Menschen.

...

H.D.: Wie war das Gespräch für dich?

A.: Sehr gut, erleichternd.

H.D.: Heut morgen hast du ja gesagt, gestern ging's dir schon scheiße seit ein paar Tagen. Und damit haben wir angefangen. Wie ist es jetzt?

A.: Es geht mir besser. Ich muss erstmal das ganze Gespräch wieder ein bisschen verarbeiten. Aber es wird mir besser gehen. Weil es einfach was anderes ist zu reden als zu schreiben. Obwohl das Schreiben mir auch sehr hilft, aber das ist einfach was anderes.“

Die gemeinsame Arbeit im Projekt bot den Gefangenen eine neue und einmalige, bisher so nie zuvor gebotene Möglichkeit, sich selbst und die eigene Geschichte in einem anderen Licht zu sehen und vor anderen zu zeigen.

Dabei kam den verschiedenen Prozessphasen in der Produktion eigener Spielfilme zum Thema Traumatisierung und Gewalt unterschiedliche Bedeutung zu: Erzählen der eigenen Geschichten im geschützten Raum der Gruppe, Aufschreiben von Geschichten und erinnerten Szenen, Vortragen vor der Gruppe, Umsetzen der verschiedenen Geschichten in ein gemeinsames Drehbuch, Spielen der Geschichten und schließlich: sich selbst im Film sehen und den Film vor der Öffentlichkeit der JVA vorführen.

Dabei wird bei jedem der Interviewpartner eine andere Dynamik von Kontinuität und Diskontinuität in der eigenen Biografie deutlich. Entscheidend ist jedoch, dass alle interviewten Insassen sich dieser Veränderungsprozesse, auf dem Weg zu sein – mehr oder weniger -bewusst geworden sind.

Dieses pädagogische Konzept, das in meiner professionellen Biografie auf die Zusammenarbeit mit Paulo Freire zurückgeht (Freire 1973), wurde in einem medienpädagogischen Forschungs- und Kooperationsprojekt (Dauber/ Kandemiri u.a. 1998) zwischen 1991 und 1996 in der Begegnung zweier Schulklassen aus Deutschland und Zimbabwe entwickelt und erprobt.

In dessen Verlauf wurden von den beteiligten Schülern (und Lehrern) Dutzende von Video-, Musik- und Theater- Kabarettproduktionen produziert und zur Aufführung gebracht, in denen nicht nur, aber auch zahlreiche traumatische Erfahrungen auf beiden Seiten und in der Kooperation thematisiert und bewusst aufgearbeitet werden konnten (Nolle 2001).

Die humanistische Tradition als Vision

Ein seit 1953 immer wieder versteckt publizierter und verstreut zitierter Bericht von Rainer Maria Rilke aus dem Jahr 1904/5 vom Besuch einer schwedischen Schule soll zum Abschluss in Auszügen zitiert werden (Rilke, 1987, 672ff.). Rilke war mit der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key („Das Jahrhundert des Kindes“) eng befreundet.

Samskola

„Ich werde erzählen, was sich neulich in Gothenburg begeben hat. Es ist merkwürdig genug. Es geschah in dieser Stadt, dass mehrere Kinder zu ihren Eltern kamen und erklärten, sie wollten auch nachmittags in der Schule bleiben, auch wenn kein Unterricht ist, immer. Immer? Ja, so viel wie möglich. In welcher Schule? Ich werde von dieser Schule erzählen. Es ist eine ungewöhnliche, eine völlig unimperativische Schule; eine Schule, die nachgibt, eine Schule, die sich nicht für fertig hält, sondern für etwas werdendes, daran die Kinder selbst, umformend und bestimmend, arbeiten sollen. Die Kinder, in enger und freundlicher Beziehung mit einigen aufmerksamen, lernenden, vorsichtigen Erwachsenen, Menschen, Lehrern, wenn man will. Die Kinder sind in dieser Schule die Hauptsache. Man begreift, dass damit verschiedene Einrichtungen fortfallen, die an anderen Schulen üblich sind. Zum Beispiel: jene hochnotpeinlichen Untersuchungen und Verhöre, die man Prüfungen genannt hat, und die da mit zusammenhängenden Zeugnisse. Sie waren ganz und gar eine Erfindung der Großen. Und man fühlt gleich, wenn man die Schule betritt, den Unterschied. Man ist in einer Schule, in der es nicht nach Staub, Tinte und Angst riecht, sondern nach Sonne, blondem Holz und Kindheit. Man wird sagen, dass eine solche Schule sich nicht halten kann. Nein, natürlich. Aber die Kinder halten sie. Sie besteht nun im vierten Jahre, und man zählt in diesem Semester zweihundertfünfzehn Schüler, Mädchen und Knaben aus allen Altern. Denn es ist eine richtige Schule, die beim Anfang anfängt und bis ans Ende reicht. Freilich: dieses Ende liegt noch nicht ganz in ihrer Hand. An diesem Ausgang der Achtzehnjährigen steht, gespenstisch wie ein Revenant, die Reifeprüfung. Und sie treten, aus der Zukunft, in der sie schon waren, in eine andere Zeit zurück. In die Zeit ihrer Zeitgenossen. Aber sie sind doch, sozusagen, im Kommenden erzogen; werden sie das ganz verleugnen? Wird man es später an ihrem Leben merken? ... Wenn wir nicht aufdringlich, mit dem Recht des Stärkeren, den Kindern all das Fertige in den Weg stellen, das für unser Leben gilt, wenn sie nichts vorfinden, wenn sie alles machen müssen: werden sie nicht alles machen? Wenn wir uns hüten, den alten Riss zwischen Pflicht und Freude (Schule und Leben), Gesetz und Freiheit in sie hinein zu vergrößern: ist es nicht möglich, dass die Welt heil in ihnen heranwächst? Nicht in einer Generation freilich, nicht in der nächsten und übernächsten, aber langsam, von Kindheit zu Kindheit heilend? ...

Was diese Schule versucht, ist dieses: nichts zu stören. Aber indem sie dies auf ihre tätige und hingebende Weise versucht, indem sie Hemmungen entfernt, Fragen anregt, horcht, beobachtet, lernt und vorsichtig liebt, - tut sie alles, was Erwachsene an denen tun können, die nach ihnen kommen sollen... Es tut so gut, zu fühlen, dass in diesen Kindern nichts verkümmern kann. Jede, auch die leiseste Anlage muss nach und nach zum Blühen kommen. Keins von diesen Kindern muss sich dauernd zurückgesetzt glauben. Der Möglichkeiten sind so viele. Für ein jedes muss der Tag kommen, da es sein Können entdeckt, irgendeine Fähigkeit, eine Geschicklichkeit, eine Lust zu irgend etwas, die ihm in dieser kleinen Welt seinen Platz, seine Berechtigung gibt... Die Menschen, die diese Schule am meisten lieben, haben nach Tagen und nach Nächten, im ganzen Bewusstsein ihrer Verantwortung, diesen Beschluss gefasst. Nun muss man Vertrauen zu ihnen haben. Kinder und Eltern. Denn diese Bedeutung scheint mir leise in dem Namen Samskola mitzuklingen: Gemeinschaft, Schule für Knaben und Mädchen, aber auch: Schule für Kinder und Eltern und Lehrer. Da ist keiner über dem anderen; alle sind gleich und alle Anfänger. Und was gemeinsam gelernt werden soll, ist: die Zukunft...

Eine rückwärts gewandte, romantische Illusion? Aus Sicht der modernen Hirnforschung ist auch 110 Jahren nach Rilkes Schulbesuch nicht viel hinzuzufügen (Renz-Polster, Hüther 2013).

Das aus meiner Sicht anschaulichste, in Frankreich preisgekrönte literarische Buch zum Thema stammt von dem Gymnasiallehrer und Schriftsteller Daniel Pennac: Schulkummer (Pennac 2009).

„Träumen wir einen erquicklichen Traum. Die Lehrerin ist jung, geradeheraus, durch keine Stanzmaschine gegangen, von der Mühle noch nicht aufgegeben, sie ist ganz und gar präsent, und in ihrer Klasse sitzen sämtliche

Schüler, Eltern, Kollegen und französischen Staatsdiener, denen sich – es mussten Extrastühle herbeigeschafft werden – die letzten zehn Bildungsminister angeschlossen haben.

„Können wir es wirklich nicht ändern?“, fragt die junge Lehrerin.

Die Klasse antwortet nicht.

„Habe ich richtig gehört? Wir können es nicht ändern?“

Stille.

Da reicht die junge Lehrerin dem amtierenden Minister die Kreide mit der Aufforderung:

Schreib das an die Tafel: „*Wir können es nicht ändern.*“

„Ich habe das nicht gesagt“, protestiert der Minister, „das waren meine Beamten! Es ist das Erste, was sie jedem von uns beim Amtsantritt sagen: ‚Wie dem auch sei, Monsieur le Ministre, wir können es nicht ändern!‘ Aber mir, bei all den Reformen, die ich auf den Weg gebracht habe, mir kann man nicht unterstellen, dass ich so etwas gesagt hätte! Es ist schließlich nicht mein Fehler, wen tausenderlei Schwerfälligkeiten verhindern, dass mein reformerischer Einfallsreichtum zum Tragen kommt!“

„Es ist nicht wichtig, wer es gesagt hat!“, antwortet die strahlende, junge Lehrerin, „schreib es an die Tafel: *Wir können es nicht ändern.*“

Wir können es nicht ändern.

„Schreib das *es* mal voll aus: *es* nicht ändern, damit es deutlich zu sehen ist. Denn es gehört mit zum Problem.

Und zwar entscheidend!“

Wir können es nicht ändern.

„Perfekt. Was ist das für ein *es* deiner Meinung nach?“

„Weiß nicht.“

„Nun, meine guten Freunde, das müssen wir unbedingt herausfinden, wofür dieses *es* steht, andernfalls ergeht es uns allen schlecht.“ (Pennac, 170f.)

Literatur:

Beisenkamp, K./Müthing K./Hartmann S./Klößner Chr. (2011): Große Ohren für kleine Kinder. Ergebnisse des Erhebungsjahrs 2011. Ein Projekt von Elefanten Kinderschuhe in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DKSB). Herten

Bohnsack, Fritz (2008): Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn (Klinkhardt)

Bohnsack, Fritz (2009): Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege. Bad Heilbrunn (Klinkhardt)

Bohnsack, Fritz (2014): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen u.a. (Verlag Barbara Dudrich)

Buber, Martin (1978): Urdistanz und Beziehung. Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie, Heidelberg (Lambert Schneider)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Bundesministerium der Justiz (2003): Bilanz nach einer Einführung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung

Dauber, Heinrich (1974) :Der Lehrer und die gesellschaftliche Funktion der Schule, in: Bürger im Staat, 24 (1974) 1, S. 14 ff.

Dauber, Heinrich/ Zwiebel, Ralf (Hg.) (2006), Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) Dauber, Heinrich (2.Aufl. 2009): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt)

Dauber, Heinrich/ Verne, Etienne (Hg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt Tb.)

Ding, Ulrike (3.Aufl. 2013): Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen. Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule, in: Bausum, Jacob/ Besser, Lutz Ulrich u.a. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim (Beltz Juventa), S. 56-67

Döring-Seipel, Elke & Dauber, Heinrich (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält - empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Kölner Reihe: Materialien zu Supervision und Beratung, hg. Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V., Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)

Dreitzel, Hans Peter (2004): Gestalt und Prozess. Bergisch Gladbach (Edition Humanistische Psychologie)

Fonagy P., Target M. (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des ‚falschen Selbst‘. In: Psyche 9/10, 56.Jg., S. 839-862

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg (rororo)

Freud, Sigmund (1942): V. Das Traummaterial und die Traumquellen, γ)Der Prüfungsraum, GEW II(III), S. 280

Fröhlich-Gildhoff, Klaus: www.kontaktbuero-praevention-bw.de/Einfuehrung in den Präventionsgedanken

Galtung, Johann (1982): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg (rororo)

Goodman, Paul (1975): Das Verhängnis der Schule. Frankfurt (Athenäum Fischer Tb.)

Goodman, Paul (o.J.): Aufwachsen im Widerspruch. Darmstadt (Verlag Darmstädter Blätter)

- Haubl Rolf (2006): Schule als pathogener Ort. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 43, 234-258.
- Haubl, Rolf/ Voß C.Günter (Hg) (2013): Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Hüther, Gerald (11. Aufl. 2012): Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Juul, Jesper (2013): Schulinfarkt. Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht. München (Kösel)
- Lantermann, Ernst-Dieter/ Döring-Seipel, Elke u.a. (2009): Selbstsorge in unsicheren Zeiten. Weinheim (Beltz)
- Largo, Remo H. (12. Aufl. 2013): Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. München (Piper Tb.)
- Largo, Remo H. (2013): Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft. Weinheim (Beltz)
- Largo, Remo H./ Beglinger, Martin (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München (Piper Tb.)
- Marks, Stephan (2005): Von der Beschämung zur Anerkennung. In: bildung & wissenschaft Oktober 2005, S. 6-13
- Nelsen, Jane (2000): Kinder brauchen Ordnung. Praktische Grundsätze für die Erziehung. Brittnau (Adonia Verlag)
- Nolle, Reinhard (2001): Aktive Medienarbeit: Interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik / kassel university press, Kassel 2001
- Nolle, Reinhard/Hildebrandt A. (Hrsg.) (2006): Wir sagen aus. Biografische Geschichten und Interviews jugendlicher Gewalttäter und Gefangener. Band 3 Kassel (university press)
- Pennac, Daniel (2009): Schulkummer. Köln (Kiepenheuer und Witsch)
- Radebold, Hartmut (Hg.): Kindheiten im Zweiten Weltkrieg und ihre Folgen, Weinheim (Juventa)
- Renz-Polster, Herbert, Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen, Weinheim
- Rilke, Rainer Maria (1987): Samskola (1904) in : Werke V, S. 672- 681, Frankfurt
- Robert-Koch-Institut (1989): Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Übereinkommen über die Rechte der Kinder. (20. November 1989). <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/>
- Rogers, Carl R. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart (Klett)
- Rogers, Carl R. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Erziehung. München (Kösel)
- Rogers, Carl R./ Rosenberg Rachel L. (1980): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart (Klett-Cotta)
- Singer, Kurt (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. Weinheim (Beltz)
- Tausch, Reinhard/ Tausch Anne-Marie (6.Aufl. 1971) Erziehungspsychologie. Göttingen (Hogrefe)
- Trautmann-Voigt, Sabine/Voigt, Bernd (2012): Grammatik der Körpersprache. Stuttgart (Schattauer)
- Walz, Ursula (1960): Soziale Reifung in der Schule. Berlin u.a. (Schroedel)
- Wocken, Heinz (2013): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/ article/view/.../21](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/.../21)