

Kurt Singer: **Wenn Lehrer Schüler seelisch verletzen**

Ist die Würde des Schülers antastbar?

Ich mache ein Wort Bertolt Brechts zum Motto meines Vortrags:

Es gibt einige wenige Dinge, die den Menschen erschüttern, einige wenige. Aber das Schlimme ist, dass sie, mehrmals angewendet, schon nicht mehr wirken. Denn der Mensch hat die furchtbare Fähigkeit, sich gleichsam nach eigenem Belieben gefühllos zu machen. Diese Gefühllosigkeit müssen wir überwinden.

Benjamin: „Die Schule ist ein Psycho-Krieg“

Bei Benjamin zum Beispiel. Er schreibt:

Der Wecker läutet. Es ist ein widerlicher Klang. Es klingt nach Mathematik. Voraussichtlich nach Note 6. Lehrer Falkenstein sagt, er sehe für meine Zukunft schwarz. Ich wäre einfach zu blöd. In letzter Zeit nimmt er mich häufig dran. Weil er weiß, dass ich nichts verstehe. Das befriedigt ihn irgendwie. An einem ganz normalen Ausfrage-Tag sucht Falkenstein mit stechendem Blick ein Opfer. Der Schweiß läuft mir über die Stirn. Ich will nicht ausgefragt werden. Warum sagt er nicht gleich, wer drankommt? Warum trägt er mir nicht gleich einen Sechser ein? Warum muss er mich quälen? Ich hasse es, vor der Klasse zu rechnen. Ich blamiere mich immer. Falkenstein stellt richtig gemeine Fragen. Ich zittere. Weiß gar nichts mehr, die wenigen gespeicherten Brocken sind der Aufregung zum Opfer gefallen. Mein Magen bläht sich auf. Gänsehaut huscht über meinen Körper. Ich komme dran. Es muss ja so sein.

Falkenstein sagt mit tiefer kräftiger Stimme: "Lebert! So zeigen Sie uns, wofür ich so lang geredet habe". Ich hasse es, wie er "Lebert" sagt. So, als brächte er mich zum Galgen. Wie in Trance erhebe ich mich zur Tafel. Male ein Zeichen. Zwei. Falkenstein ist nicht zufrieden und entlässt mich auf meinen Platz. Nach dem Unterricht sagt er. "Das mit deinem Abschluss kannst vergessen. Wie ich es sehe, müssen wir froh sein, wenn das Kultusministerium für dich keine Note 8 einführt." Die Schule ist ein Psycho-Krieg. (Benjamin Lebert¹).

Dieser Krieg stürzt den Jugendlichen in eine Erlebnis-Katastrophe, die Seele und Körper in Unordnung bringt. Die Angst löst Notsignale aus: „Der *Schweiß* läuft mir über die Stirn. Ich *zittere*. Weiß gar nichts mehr. Ich *scheiße* mir fast in die Hose. Mein *Magen* bläht sich auf.“ Jede dieser seelisch-leiblichen Reaktionen kann zur psychosomatischen Krise werden, wenn sie sich wiederholt. Und sie wiederholt sich, denn die Erwachsenen können Schüler, die von Lehrern verletzt werden, selten schützen.

„So ein Lehrer ist doch nur ein Einzelfall.“ Wenn Ihnen dieser Satz über die Lippen geht, haben Sie sich bereits dem unpädagogischen System unterworfen. Wie viel Einzelfälle dürfen es sein? Herr Falkenstein verletzt mit seiner Abfrage-Folter über Jahrzehnte hinweg Kinder in ihrem Selbstwertgefühl. Für Benjamin, halbseitig gelähmt, gilt Erich Frieds „Rückschau in die Kindheit“:

*Ich war ein Berg
den hat die Welt bestiegen
Ich musste ihr unterliegen
Ich bin ein Zwerg*

*Leute, ihr lacht
denn ihr versteht das nicht.
Mich hat ein großes Gewicht
klein gemacht*

Lehrer haben ein großes Gewicht. Das kann Kinder *klein* machen, das kann sie *groß* machen: wenn wir sie anerkennen, ermutigen, wenn wir menschlich aufmerksam sind, wenn wir Lehrer-Sein als helfenden Beruf auffassen. Das gehört nicht zum Selbstverständnis deutscher Schulen. 70 - 80 Prozent der Schüler beurteilen ihr Befinden im Unterricht negativ. Einer von ihnen ist Stefan.

Lehrerworte, die auf Kinder wie Gift wirken – Stefans Kränkung

Er und seine Mitschüler litten unter kränkenden Lehrerworten. Die Eltern wagten nicht, sich zu wehren. In der *Schule* fällt es Erwachsenen schwer, mutig zu widersprechen. Viele lernten in der eigenen Schulzeit nicht *Mut*, sondern *Autoritätsangst*. Deshalb kann Stefans Lehrer die Kinder ungestört beleidigen: „Das lernst du nie.“ „Wie dumm sich der wieder anstellt!“ „Was hast *du* denn auf dem Gymnasium zu suchen?“

Die herabsetzenden Worte wirkten auf Stefan wie Gift: „Gift, das du unbewusst eintrinkst und das seine Wirkung tut“, schreibt Victor Klemperer: „Sprache kann aus giftigen Elementen gebildet oder zu Trägern von Giftstoffen gemacht werden. Worte können sein wie winzige Arsendosen. Sie werden unbemerkt verschluckt, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.“² Stefan spürte wie ihn das Gift der Worte bedrückte, und er klagte über Bauchweh; aus seelischem Schmerz wurde Leibschmerz, früher nannte man das *Bauchangst*.

Ich erlebe in Konfliktgesprächs-Gruppen mit Lehrern, in Therapien und Interviews: Manche Menschen spüren lebenslang „winzige Arsendosen“, die ihnen Lehrer durch herabsetzende Worte verabreichten. Stefans Oberstudienrat liest bei der Aufsatzbesprechung mangelhafte Arbeiten vor, ohne die Schüler um Erlaubnis zu bitten. Schwache lacht er aus. Konrad Lorenz verweist auf den aggressiven, ausstoßenden Charakter des Auslachens, er verbindet es mit dem Triumphgeschrei und schreibt: „Das Lachen ist eine grausame Waffe, die bösen Schaden stiften kann. Ein Kind auszulachen, ist ein Verbrechen.“³ Wie bei Stefan, klagt dieses Verbrechen in der Schule niemand an. Schüler-Eltern wie Lehrerkollegen, *alle* sind mit ihrem Kleinmut daran beteiligt, wenn Lehrer ethische Grundhaltungen außer Kraft setzen. Denn am Unrecht ist nicht nur *der* schuld, der es *begeht*, sondern auch der, der es nicht verhindert.

Stefans Mutter fürchtete sich. Aber ihr *Mitleid* wurde zur moralischen Kraft. Sie ging *mit* ihrer Angst zum Lehrer, griff ihn nicht an, sondern ließ sich erkennen: mit ihrem Kummer und der Not des Jungen. Sie sagte, wie kränkend sie es finde, das Kind bloß zu stellen und bat ihn, den Jungen nicht mehr zu demütigen. Der Oberstudienrat verteidigte sich: Stefan sei zu sensibel. Zu

sensibel? Bräuchten wir in unserer Welt nicht *sensible* Menschen? Wie haben „Sensible“ die Schule erlebt?

Michael: Die Schule war die schlimmste Zeit meines Lebens. (Michael Ende)

Heinrich: Das Aufgerufenwerden war eine Zeremonie, vor der ich zitterte, meine ganze Schulzeit lang. Und ich schleppte all die Jahre die Fünf hinter mir her, wie ein Sträfling die schwere Kugel an seinen Füßen. (Heinrich Böll)

Günter: Lehrgestalten hatten sich raumgreifend in meinen Träumen breit gemacht. Meine Schulzeit war prägend für mich. Narben blieben, die geheilt noch juckten. Gerüche hielten sich, gegen die kein Lüften half. (Günter Grass)

Thomas: Ich ging in die Schule wie zum Schafott. Zitternd ging ich hinein, weinend trat ich wieder heraus. (Thomas Bernhard)

Hermann: Unsere Lehrer forderten Tugenden von *uns*, die sie selbst nicht hatten. An mir hat die Schule viel kaputt gemacht, mich herabgesetzt, mich erniedrigt (Hermann Hesse)

Janosch: Das Schlimmste, was ich erlebt habe, war die Schule. Wenn ich das noch einmal erleben müsste, würde ich lieber sterben. Ich will schon allein deshalb keine Kinder haben, weil sie in die Schule gehen müssten. (Janosch)

2006 gibt es Schüler mit der selben psychischen Not: Drei Viertel von 3000 befragten Studenten beschrieben, wie sie unter einem Lehrer litten, der sie ironisch behandelte, geringschätzig oder entwertend, sie ängstigte und bloß stellte.

Zurück zu Stefan. Es schien, als hätte die Mutter den Lehrer trotz seiner sozialen Kälte getroffen. Vielleicht kam Scham in ihm auf über sein unanständiges Verhalten; denn er demütigte Stefan nicht mehr. Wir bräuchten viele couragierte Mütter, die Einspruch erheben, wenn Lehrer ihre Macht missbrauchen; denn in die Schule ist kein Hauch von Demokratie eingedrungen. Da ist es „Tapferkeit des Herzens“, wenn Mütter die Einsamkeit aushalten, in der sie sich gegen eine kalte Schulbürokratie empören. Sie verstecken sich nicht hinter dem Vorwand: „Wenn ich mich beschwere, muss es mein Kind büßen.“ Kinder „büßen“, wenn die Eltern *nicht* hinter ihnen stehen. Könnten wir, nach dem Philosophen Emmanuel Lévinas, den „Bruch mit der Gleichgültigkeit“ wagen?: sich sorgen um den Anderen, für den Anderen verantwortlich sein, hier beginnt der Mensch ⁴.

Die peinlichen Worte bleiben in Erinnerung

Dazu müssten wir *hinsehen, wahrnehmen* und *aufdecken*. Das tun Volker Krumm und Susanne Weiß⁵ in ihren empirischen Arbeiten zum „Macht-Missbrauch von Lehrern“. Sie registrierten unterschiedliche Arten von Kränkungen. Häufig nannten die befragten Studenten: Lehrer haben eine vorgefasste Meinung über das Leistungsniveau: „Mathematik wirst du nie begreifen.“ Sie zweifeln seine Eignung für die Schulform an: „*Hier* hast du keine Chance“. Kränkend erleben Schüler, wenn sie der Lehrer bloßstellt, indem er Schwächen vor der Klasse hervorhebt: „Jetzt zeig mal an der Tafel deine großartige Leistung“. Er kritisiert Eigenschaften oder Aussehen der Schüler: „Deine Langsamkeit nervt mich.“ In der Umkehr wird das unanständige Verhalten deutlich: wenn nämlich der Schüler zum Lehrer sagen würde „Wie dumm Sie sich wieder anstellen!“ „Das Unterrichten lernen Sie wohl nie.“ „Was haben Sie denn, Herr Oberstudienrat, auf dem Gymnasium zu suchen?“ „Sie sind einfach zu blöd.“

75 Prozent der befragten Studenten sagten, die Kränkung durch einen Lehrer beschäftige sie *heute* noch. Die peinlichen Worte bleiben in Erinnerung. Auch Lehrer Gregorius behielt Verletzungen durch *seine* Lehrer lange im Gedächtnis: „Schwerfällig.“ Er hatte in dumpfer Betäubung dagesessen. Es traf ihn an einem verletzlichen Punkt. „Bin ich ein Langweiler?“ fragte er sich. „Warum taten diese Dinge so weh, auch jetzt noch, warum war es ihm in dreißig Jahren nicht gelungen, sie abzuschütteln?“ Er war Jahrzehnte ein geachteter Lehrer und noch immer bewegte ihn die peinliche Erinnerung; er schreibt:

*Gab es das eigentlich: dass man Verletzendes einfach abschüttelte? Wir sind weit in die Vergangenheit ausgebreitet. Das kommt durch unsere Gefühle, namentlich die tiefen, also diejenigen, die darüber bestimmen, wer wir sind, und wie es ist, wir zu sein. Denn diese Gefühle kennen keine Zeit, sie kennen sie nicht, und sie anerkennen sie nicht.*⁶

Was lässt in Kindern beleidigende Worte so lange haften? Es sind moralische Verletzungen, die sie unmittelbar in ihrem Selbstwert treffen. *Geistige* Mittel, um die Verwundung abzuwehren, haben *Erwachsene*, aber nicht Schulkinder.

Zur Abwehr „gehören der spontane Protest, den Verletzer sofort zur Rechenschaft zu ziehen, oder falls dies nicht möglich ist, der Vorsatz, sich zu gegebener Zeit Genugtuung zu verschaffen.“⁷

Schüler sind jedoch der Verletzung total ausgesetzt. Ihnen bleibt nur der „Rückzug auf sich selbst“. Mütter berichten oft, das Kind sei sprachlos geworden. Dem gekränkten Schüler bleibt „die Resignation, die Umdeutung der Szene, das Nicht-wahrhaben-Wollen des Geschehenen“ oder gar die Verinnerlichung der Verletzung als „unbewusst verdiente Strafe“. Oder er unterwirft sich dem Aggressor total. Diese Rückzugsmöglichkeiten werden besonders dann eingesetzt, wenn die Kinder zu Hause allein gelassen. Sie erleben, dass ihre Mütter und Väter machtlos sind oder sich gar auf die Seite des Lehrers stellen: „Da musst du durch!“ Manchmal kommt es vor, dass der aufgestaute Zorn schwer gekränkter Jugendlicher sich selber Recht zu sprechen meint und gegen den Beleidiger mit Gewalt vorgeht. Auf andere trifft Peter Sloterkijks Wort zu. „Wie es die eiternde Wunde gibt, durch die das Übel chronisch und generell wird, so auch die psychische und moralische Wunde, die sich nicht schließt und eine eigene verdorbene Zeitlichkeit erzeugt – die schlechte Unendlichkeit der unerledigbaren Beschwerde.“

Erwachsene haben die Einrichtung der Gerichtsverfahren, die „den Opfern von Gewalt und Unrecht Wiedergutmachung in Aussicht stellt“. Kinder und ihre Eltern können sich selten Rechtsbeistand leisten – gegen Lehrer, die *mehrfachen* Rechtsschutz genießen: durch ihren Berufsverband, den Schutz als Beamte, und oft durch eine private Rechtsschutzversicherung. Diesen Schutz hatte Lehrer A.. Bei ihm mussten Kinder „unerledigbare Beschwerden“ erdulden.

Seelischer Sadismus - Ein psychisch kranker Lehrer macht Kinder krank

Dieser Lehrer sah sich *gezwungen*, eine Psychotherapie zu beginnen; denn ihm sollte wegen destruktiver Fahrweise die *Fahr*-Erlaubnis entzogen werden. Das verschaffte ihm Leidensdruck. *Keinen* Leidensdruck bereitete ihm, destruktiv Kinder zu „überfahren“, indem er sie psychisch schwer verletzte; denn er brauchte nicht zu fürchten, dass ihm die *Lehr*-Erlaubnis entzogen wird. So konnte er seine psycho-neurotische Erkrankung an den Kindern ausleben.

Er „machte die Jugendlichen stündlich zur Sau“, wie die Schüler sagten, gab ihnen seitenlange Strafaufgaben, traktierte sie mit „Kopfnüssen“, erteilte täglich Verweise und Arrest. Schwache Kinder verhöhnte er. Er „haute“ den Schülern ihre Fünfen und Sechsen ins Heft, als würde es ihm, so meinte ein Schüler, Lust bereiten. Alle fürchteten ihn, eine Reihe von Jugendlichen reagierte mit Übelkeit und anderen psychosomatischen Symptomen.

Es handelt sich um seelischen Sadismus: Der Lehrer *demütigt* Kinder vorsätzlich, *verletzt* sie bewusst, macht Schüler *abhängig*, übt *Gewalt* über sie aus, möchte sie *unterwerfen*. Ein sadistischer Mensch quält andere, weil er an einer „Verhärtung des Herzens“ erkrankt ist. Er kann sich selbst nicht zur geliebten Person machen. Dieses Unvermögen gleicht er mit der zerstörerischen Leidenschaft aus, Macht über andere zu haben, sie zu beschämen und zu erniedrigen. Herrn A.s Lehrerschicksal wurde zum Schülerschicksal.

In der Psychotherapie zeigte sich – und ich greife nur *einen* Schwerpunkt heraus: Er behandelte Kinder ebenso gewalttätig, wie er selbst behandelt wurde und praktizierte genau *die* Quälereien, die *ihm* widerfuhren. Sein Vater – auch Lehrer – erstickte eigenständige Regungen des Kindes und forderte blinden Gehorsam. Er verbot dem Jungen zu weinen, wenn er ihn verprügelte. Ein wiederkehrender Angsttraum: „Ein Riese verfolgt mich; er fängt mich mit Expandern ein, fesselt mich und hängt mich an einen Baumast, an dem ich in panischer Furcht zapple.“

In seiner kindlichen Ohnmacht erwuchs in ihm der unbewusste Wunsch, so mächtig zu werden wie der gehasste Vater. Dann könnte er der Unterdrückung entgehen und selbst Macht ausüben. Ohne dass er das erkannte, rächte sich

Lehrer A. an den Schülern für das ihm zugefügte Leid. Er wiederholte *aktiv*, was er vom peinigenden Vater *passiv* erdulden musste. Das Motto seiner unbewussten Wieder-Inszenierung lautete: „Wie er mir, so ich Dir!“

Die neurotische Berufswahl solcher Lehrer wird zum Unglück Tausender von Schülern. Das wird möglich durch die Gleichgültigkeit oder Resignation von Lehrerkollegien, Schulbehörden, Eltern und Elternbeiräten. Sie stehen den Kindern zu wenig bei, sie helfen auch dem schwierigen Kollegen nicht. In dieser moralischen Apathie erwächst für die „Verantwortlichen“ kein Grund, Lehrer auf ihre charakterliche Eignung hin für den pädagogischen Umgang mit Kindern zu überprüfen. Psychologische Möglichkeiten dazu gäbe es.

Ein psychisch erkrankter Lehrer wie Herr A. müsste vor die Entscheidung gestellt werden, seine Konflikte zu bearbeiten oder den Lehrberuf aufzugeben. Aber er wurde lediglich – bereits zweimal – versetzt, um an anderen Kindern das Unrecht fortzusetzen.

Auch „schwierige“ Lehrer brauchen Hilfe

Herr A. hätte dringend der Hilfe bedurft. Aber die Schul-Aufsicht *deckte* seinen Macht-Missbrauch jahrelang. Konfliktbearbeitung wäre bereits möglich gewesen in der Konfrontation durch kollegiale Gespräche, in Einzelberatung, Gruppen-Supervision, einer Selbsterfahrungsgruppe, in Psychotherapie.

In Schulsystemen von Ländern, deren Schüler gute Leistungen aufzeigen, werden das *emotionale Erleben* und die *soziale Kontaktnahme* ernst genommen. Bei uns erleben viele Jugendliche die Lehrer-Schüler-Beziehung als distanziert und Macht behauptend. Gilt Erich Kästners Einschätzung immer noch? „Unsere Lehrer besaßen zwar ein respektables Wissen, aber nicht den entsprechend respektablen Charakter. Es kann nicht früh genug darauf hingewiesen werden, dass man die Kinder nur dann vernünftig erziehen kann, wenn man zuvor die Lehrer vernünftig erzieht.“⁸

Die „Erziehung“ der Lehrer wird Kindern durch eine unzureichende Lehrerausbildung verweigert. In ihr geht es um „Lerngegenstände“, nicht um *Kinder*, nicht um die *Person* des Lehrers. Die Wissenschaft vom *Menschen* spielt kaum eine Rolle: Pädagogik, Entwicklungs- und Lernpsychologie, Neurobiologie, Philosophie, Sozialpädagogik, Tiefenpsychologie.

Lehramts-Studierende haben in ihrer Ausbildung nicht gelernt, mit *Menschen* umzugehen. Sie kommen dann in die Schule, und es sitzen plötzlich – oh Schreck – *Kinder* vor ihnen, wo sie doch alles über *Sachen* gelernt haben. Weil sie nicht lernten *pädagogisch* zu handeln, verfallen sie leicht dem Machtprinzip. Sie wissen sich nicht anders zu helfen, als Schüler durch ihre Lehrer-Überlegenheit zu *zwingen*. Aber über eine Schulklasse Macht auszuüben, ist anstrengend; kein Wunder, dass so viele Lehrer krank werden. Die „Krankheit der Macht“ schädigt nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer selbst. Es schädigt sie die der Macht innewohnende Gleichgültigkeit und Rücksichtslosigkeit und der damit verbundene Verlust an Sympathie von Seiten der Schüler. Sie unterrichten dann als „Lehrplan-Vollzugsbeamte: „Schließlich muss ich meinen Stoff durchnehmen.“ Die Kränkung, in einem Klima ohne Sympathie, ohne Freude unterrichten zu müssen, ist in meinen Lehrergruppen oft ein bewegendes Thema.

Für die seelische Gesundheit von Schülern und Lehrern *muss* die Lehrerbildung zum *Erfahrungsraum* werden für all das, was Lehrerinnen und Lehrern hilft, Jugendliche zu *verstehen*, Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Dazu gehört auch, sich eingehend mit der eigenen Lehrer-Lerngeschichte zu befassen. Unterricht wird dann zur *helfenden Beziehung*.

Die schwere Lernstörung der Politiker schadet den Kindern

Derzeit müssen Lehrerinnen und Lehrer in *unpädagogischen Schul-Strukturen* arbeiten, die Schüler und Lehrer leibhaftig krank machen können. Da dürften sich Kinder über PISA freuen, wenn Politiker fähig wären, zu lernen. Die Studie zeigt, wie Jugendliche in erfolgreichen PISA-Ländern durch ein *sozial freundliches Schul-Klima* lieber lernen und *mehr leisten*. Aber deutsche Bildungspolitiker scheinen an einer schweren Lernstörung erkrankt zu sein: sie tun genau das *Gegenteil* von dem, was die Studie nahe legt.

- In Ländern mit leistungstüchtigen Schülern gibt es *keine Noten* bis zum 8., 9. oder 10. Schuljahr. In Schweden ist das Zensieren strikt verboten. Bei *uns* werden Kinder bereits im zweiten Schuljahr mit Ziffern traktiert und von da an geht es vor allem um Bewertung und Entwertung. Klar, dass in einer Schule, die ständig mit Prüfen beschäftigt ist, wenig Zeit zum Lernen bleibt. Wir bräuchten eine *Lernschule*, statt einer Prüfschule, dann müsste Alex nicht schlecht träumen: „Am schlimmsten ist es in der Nacht vor der Probearbeit. Ich schlafe sehr unruhig und träume von guten, allerdings oft von schlechten Noten. Ich kämpfe sozusagen mit den Noten auf Leben und Tod. In dieser Nacht fallen die Noten über mich her, da kann ich gar nichts dagegen machen.“ *Wir* könnten etwas dagegen machen.
- Viele Jahre *gemeinsamen Lernens* in *einer* Klasse ist ein Merkmal, das nicht nur ein sozial angenehmes Lernklima schafft, sondern auch die Leistung steigert. Zum Beispiel im erfolgreichen Südtirol, das sogar Bayern überflügelt. Dort lernen Jugendliche *miteinander* bis zum 8. Schuljahr. Bei *uns* werden sie in der 4. Klasse aussortiert und voneinander getrennt. Diese inhumane Selektion ist zudem fahrlässig, denn man kann bei zehnjährigen Kindern nicht voraussagen, wie sie sich entwickeln. Bei Andreas urteilte der Lehrer: Dieser Junge ist *ungeeignet* fürs Gymnasium. Sein Vater war Professor und ließ den Jungen dennoch übertreten. Ungeeignet?: Abiturnote: 1,0, heute oberster PISA-Koordinator: Andreas Schleicher.
- In Ländern mit guten Leistungen gibt es *kein Sitzen-Bleiben*. Bei *uns* werden 250.000 Schüler sitzen gelassen in ihrem Sitzenbleiber-Elend. In Finnland gilt das Motto: „Kein Kind darf verloren gehen.“ In welchem

Ausmaß *deutsche* Schüler verloren gehen, zeigt Hans Brügelmann in einer soeben erschienen Untersuchung: „Fast 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben mindest eine der folgenden Maßnahmen erlebt: Zurückstellung am Schulanfang; Nichtversetzung; Überweisung in die Sonderschule, ‚Abschulung‘ in eine niedrigere Schulform. Die Konsequenz: häufige Misserfolgserfahrungen“⁹, welche die Lernmotivation und die seelische Gesundheit angreifen.

- In Ländern mit guten Ergebnissen wird mehr Geld für Schulen ausgegeben als in der Bundesrepublik, zum Teil doppelt so viel. In Deutschland wird an den Kindern gespart. Da muss nachmittags ein Heer unentgeltlicher Nachhilfe-Mütter und teuer bezahlter „Schülerhelfer“ in Paukstudios antreten; sie müssen nachholen, was vormittags versäumt wurde. Das *Helfen* wird in der Schule verweigert und an den freien Markt delegiert; aber die Mütter und Väter *zahlen*, statt zu protestieren. Eltern, die Nachhilfe nicht bezahlen können, müssen oft erleben, wie ihre Kinder im nach *unten* durchlässigen Schulsystem abstürzen, womöglich in die „Schule der Vergessenen“, die Hauptschule. Nachhilfe bräuchten die *Lehrer*. Sie müssten durch Weiterbildung unterstützt werden, erfolgreich zu unterrichten und mit Schülern eine Beziehung einzugehen, die deren Ich stärkt.

Ich könnte die Symptome der Lernstörung von Politikern lange fortsetzen. Es scheint, als haben pädagogische Vernunft und humanes Denken keine Chance. „Unrecht“, schreibt Bertolt Brecht, „Unrecht gewinnt oft Rechtscharakter dadurch, dass es häufig vorkommt.“ Das wird für Marie dramatisch.

Marie: „Vorrücken gefährdet!“ „Das ist doch nur ein Warnschuss!“

Sie erschrickt, als sie im Zwischenzeugnis liest: „Vorrücken gefährdet“. „Ich bin *gefährdet*“, sagt sie, „vielleicht muss ich sitzen bleiben.“ Der Doppelsinn ihrer Worte ist ihr nicht bewusst: „*Ich bin gefährdet!*“ Kinder erleben sich in ihrer *ganzen* Person bedroht.

Die Mutter begibt sich mit Marie zur staatlichen Schulberatung. Der Bildungsberater beruhigt das Mädchen freundlich: „Da brauchst du dich nicht zu sorgen; der Vermerk ‚Vorrücken gefährdet‘ ist doch nur ein Warnschuss!“ Nur ein *Warnschuss*? Unbekümmert geht hier ein Begriff aus dem Wortschatz des Krieges in die Schule ein. Sind wir denn im Krieg, dass Kinder mit Schüssen gewarnt werden? Ja: Lehrer *müssen* mit schlechten Noten auf jene Kinder zielen, die sich schwer tun. Solche Schüsse können Jugendliche verletzen.

Marie versuchte die Klasse doch noch zu schaffen, sie nannte es einen „Kampf ums Überleben“. Ihr Kopfschmerz drückte aus, wie angespannt sie war. Als die Lehrer sie schließlich „gerecht durchfallen“ ließen, war sie lange traumatisiert. Sie fühlte sich in der fremden Klasse einsam, getrennt von Freundinnen, unbeachtet von neuen Lehrern; denn niemand nimmt sich um eine „sitzen gelassene“ Schülerin an. Dabei möchte man meinen: Wenn ein Kind in Not gerät, stehen ihm Erwachsene tröstend bei?

Maries Leistungen brachen durch die Erlebniskatastrophe des „Durchfallens“ in allen Fächern ein und sie litt unter nächtlichem Aufschrecken. Für das Mädchen zerbrachen die gewohnten Bindungen und es verlor seine Selbstachtung. Obwohl ihre seelische Krise erkennbar mit schulischen Kränkungen zusammenhing, schrieben Lehrer und Schulleiterin die psychosomatischen Symptome allein dem *Kind* und den Eltern zu. Lehrer gestehen selten ein, dass Schulschwierigkeiten nicht nur ein *individuelles* Problem sind, sondern auch ein schulgemachtes. Sie erwarten, Kinder müssten *schulgeeignet* sein, nicht die Schule *kinderggeeignet*?

Ich *verallgemeinere* Beispiele verletzenden Lehrerverhaltens nicht. Ich war selbst Lehrer, lehrte und forschte drei Jahrzehnte in der Lehrerausbildung und arbeite bis heute mit Lehrerinnen und Lehrern in Supervisions-Gruppen und in

Einzelberatung, früher auch in analytischer Psychotherapie. Mit Respekt begleite ich ihr pädagogisches Engagement. Die *Demütigenden* sind jedoch der öffentlichen Rede wert, denn es handelt sich um *viele* Kinder, die von der Destruktivität *weniger* Lehrer geschädigt werden.

Wenn Eltern Kritik an Schule und Lehrerverhalten üben, reagieren nur 32 Prozent der Lehrer positiv darauf. 68 Prozent der Eltern erlebten negative Reaktionen *der* Lehrer, die zuvor Kinder *schwer* gekränkt hatten. Nach den Studien von Volker Krumm und Susanne Weiß¹⁰ haben sich nur sieben Prozent für ein Verhalten entschuldigt, das die überwiegende Mehrzahl von 1.200 Eltern und Lehrern in einer Befragung als pädagogisch inakzeptabel beurteilt hat. Dieser Befund weist darauf hin, dass sich viele Lehrer in Konfliktsituationen mit Eltern in einer starken Position erleben: Wer Macht hat, braucht nichts zu lernen, braucht sich nicht zu ändern“, schreiben die Autoren. Nur wenn sich viele Eltern pädagogisch sachverständig machen und sich mit kinderfreundlichen Lehrern in demokratischem Engagement zusammenschließen, können sie an dieser Machtposition rütteln.

Da erschiene es als Chance, dass derzeit die Unzufriedenheit mit der Schule wächst: 1993 meinten noch 63 Prozent, ihr Kind ginge gern zur Schule. Nach einer Befragung des Instituts für Schulentwicklung der Universität Dortmund sank der Wert im Jahr 2004 auf 40 Prozent. Und nur noch 32 Prozent der Eltern haben volles Vertrauen zu den Lehrern der Kinder.¹¹ Dass rund 60 Prozent der Schüler nach Eltern-Meinung nicht gern zur Schule gehen, müsste alarmieren. Aber es kommt keine Bewegung für eine *pädagogische* Schule in Gang, denn vielen ist Autoritätsangst und *Gehorsamsbereitschaft* tief eingewurzelt. Andere sind im *einseitigen Leistungsdenken* befangen: ihr Kind soll vor allem als „Schüler“ funktionieren; dabei spielen auch Zukunftsängste mit. Wieder andere meinen in *emotionaler Gleichgültigkeit*: „Uns hat es auch nicht geschadet“, sie dürfen nicht wahrnehmen, *wie* es ihnen geschadet hat.

Eine Lehrerin tritt mit sozialem Mut für Kinder ein - Zuhören

Anfangen, die Schule zu humanisieren: Indem sich pädagogisch aufgeklärte Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schüler *persönlich* engagieren, und aus diesem Engagement heraus *politisch* handeln. Frau H. war an ihrer Schule Verbindungslehrerin – Vertrauenslehrerin. Kinder flehten sie an: „Bitte helfen Sie uns, die neue Lehrerin ist so streng, sie schreit die Schwachen an, stellt sie in die Ecke, manche Kinder weinen, weil sie sich vor ihr fürchten.“ Frau H. tröstete: die neue Lehrerin sei eben anders, sie würden sich daran gewöhnen. Die Vertrauenslehrerin merkte allerdings, wie sie wegschauen wollte: das Tabu über verletzendem Lehrerverhalten wirkte auch bei ihr. Ihre Schülerinnen ermunterte sie zu Zivilcourage – und ihr fehlte selbst der Mut? Ihr *Mitleid* mit den Kindern machte sie mutig. Für Rousseau offenbart sich die allgemeine Menschennatur nicht in der Vernunft, sondern mit *Mitleid*: in einem eingeborenen Widerwillen, einen Mitmenschen leiden zu sehen. Diesen Widerwillen spürte die Lehrerin.

Sie wagte den Konflikt und bat die Kollegin um ein Gespräch. Dabei ließ sie sich mit dem Kummer der Kinder erkennen, und mit ihrem eigenen Denken. Die Kollegin verteidigte sich: Kinder würden lügen und seien zu empfindlich. Frau H. blieb bei ihrem Vorsatz, nicht persönlich anzugreifen, sondern alles zu versuchen, um im Gespräch zu *bleiben*. Sie schlug der Kollegin vor, sich mit ihr und der unglücklichen Klasse zusammzusetzen und zu hören, welche Ängste und Wünsche die Kinder haben.

Die beklagte Lehrerin zögerte lange, aber schließlich fand sie sich bereit. Beide vereinbarten, den Kindern nur *zuzuhören*, keine Gegenrede zu führen. Das wurde ein bewegendes Kreisgespräch. Die Mädchen und Jungen brachten taktvoll vor, was sie bedrückte. Sie sprachen davon, wie sie sich schämen, wenn sie mit Fehlern bloßgestellt werden. Sie beklagten, wie schlimm es die Schwächeren finden, dass die Lehrerin eine Leistungs-Rangordnung öffentlich aufstellte: Monika ist die dreiundzwanzigste von vierundzwanzig. Und sie brachten Wünsche vor: die Lehrerin möge nicht so viel schimpfen, ein persönliches Wort an sie richten, auch einmal lachen. Alle berührte diese Art des Sprechens und Zuhörens.

Die Kollegin konnte nicht ihren Charakter ändern. Aber sie war taktvoller und hob die bloßstellende Rangliste auf. Sie blieb im Kontakt mit der helfenden Lehrerin, erleichtert darüber, nicht mehr Außenseiterin zu sein. Sie nahm an einer Supervisions-Gruppe teil. Klagen von Kindern und Eltern verstummten.

Frau H. half durch ihr couragiertes Handeln den Kindern, der Kollegin; und sie tat etwas für sich: Sie wahrte ihr Lehrerinnen-Selbstbild. Solche Tabu-Brüche bräuchten wir tausendfach, wenn Lehrer Schüler seelisch verletzen: den Tabu-Bruch durch Lehrerkollegen, Eltern, Schulleiter, Ärzte, Psychologen, Erziehungswissenschaftler, Politiker.

Das *Zuhören* der Kolleginnen im vorangegangenen Beispiel – einander zuhören und den Kindern – brachte eine *kleine* Schulreform in Gang. In seinem poesievollen Märchenroman „Momo“¹² beschreibt Michael Ende die Kunst des Zuhörens an seiner Fantasie-Figur, dem weisen Mädchen Momo:

*Wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war ganz und gar einmalig.
Wenn jemand meinte, sein Leben sei bedeutungslos
und er selbst nur irgend einer unter Millionen,
einer, auf den es überhaupt nicht ankommt
und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf -
wenn der hinging und erzählte alles das der kleinen Momo,
dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar,
dass er sich gründlich irrte. Dass es ihn, genau so wie er war,
unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab,
und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war.
So konnte Momo zuhören!*

Michael Ende

Machen wir uns ab und zu bewusst, dass es *dieses* Kind unter allen Menschen nur ein einziges Mal gibt, wie auch Sie und mich? Und dass es deshalb auf *seiner* Weise für die Welt wichtig ist? *Momos* Zuhören ist *Liebe*; womöglich bringen wir die nicht auf. Aber wir könnten Jugendlichen aufmerksam zuhören; *jetzt* ganz für das Kind da sein, Jugendliche so *ernst nehmen wie Erwachsene*. Nicht mit *halbem* Ohr hinhören, sondern „ganz *Ohr*“ *sein*: Wer fühlen will, muss zuhören – auch *den* Lehrern, die Kindern das Leben schwer machen.

Mit sozialem Mut für eine Humane Schule eintreten

Wir *könnten* eine Humane Schule schaffen, in der Kinder mit Freude lernen und Lehrer begeistert unterrichten, in der Jugendliche in ihrer *Eigenheit* geachtet und ernst genommen werden. Eine Schule, in der Eltern und Lehrer für die seelische Unversehrtheit der Kinder einstehen und in der sie *vorleben*, wie man mit Schwierigkeiten zurecht kommt, wie man Kritik übt und für Kritik offen ist. Eine Schule, in dem Schüler *aktiv* die Welt entdecken dürfen und in einem anregenden Unterrichtsklima leistungsfähig werden. Eine Schule, in der Lehrer und Eltern „sich allen Verhältnissen widersetzen, auch Dienstvorschriften, die die humanen Vorsätze behindern“¹³.

Dazu müssen wir Gleichgültigkeit überwinden und sozialen Mut wagen. Erich Fromm¹⁴ meint: „Es gibt nicht mehr das Böse im Gegensatz zum Guten; vielmehr gibt es eine neue Unmenschlichkeit: die Gleichgültigkeit – die Entfremdung gegenüber dem Leben, die Haltung des Menschen, „der sich nicht kümmert, der nicht seines Bruders Hüter ist.“ – Eltern, Lehrer und Schüler begründen ihren Verzicht auf demokratischen Protest oft damit, er nütze ja doch nichts. Aber: „Wer sich in einer verkehrten Welt einrichtet, wird selbst verkehrt“. Wenn das Engagement für eine Humane Schule aussichtslos erscheint, sind wir *erst recht* aufgerufen, uns moralisch einzumischen: besonders Sie und ich, die wir einen *helfenden Beruf* ausüben.

¹ Benjamin Lebert: Crazy (1999) S.123-126, gekürzt

² Victor Klemperer: LTI Notizbuch eines Philosophen (1996¹⁶)

³ Konrad Lorenz: Das sogenannte Böse (1966)

⁴ Emmanuel Lévinas: Zwischen uns (1995) S.8

⁵ Volker Krumm und Susanne Weiß: Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich (2002) S.6

⁶ Pascal Mercier: Nachtzug nach Lissabon (2004) S.442

⁷ Peter Sloterdijk: Zorn und Zeit (2006) S.79,80

⁸ Erich Kästner: Lesebuch (1978) S.61

⁹ Hans Brügelmann: Sind Noten nützlich und nötig? (2006)

¹⁰ Volker Krumm und Susanne Weiß: Wie reagieren Eltern, wenn ein Lehrer ihr Kind kränkt? (2005)

¹¹ Martin Spiewak: Ein deutscher Klassenkampf. In: DIE ZEIT Nr.43 (2005)

¹² Michael Ende: Momo. Ein Märchen-Roman (1990)

¹³ Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken (1993)

¹⁴ Erich Fromm: Die Gleichgültigkeit als neue Erscheinungsform des Bösen. Gesamtausgabe Band 11 (1999) S.281