



Pädagogik der Entschleunigung – eine besondere (sonder-) pädagogische Herausforderung im Normalfall des Lebens

Hans-Jörg Polzer

Leiter des Staatlichen Schulamts Göppingen

Sehr geehrte, liebe und geschätzte Elisabeth Meixner-Mücke,
Sehr geehrte Frau Kohtz-Heldrich,
Sehr geehrte, liebe Frau Schmidt,
Sehr geehrte Frau Waldschmidt,
Sehr geehrte Damen und Herren,

Sie befassen sich 4 Tage lang mit den oft vernachlässigten, ja verdrängten Fragen, die sich in allen Schulen im Zusammenhang mit den besonderen Herausforderungen durch wirklich kranke Kinder und Jugendliche oder durch Kinder und Jugendliche, denen Krankheit zugeschrieben wird, weil sie unbequem sind oder nicht in die Alltagsklischees von schulischer Bildung passen, stellen.

Mit Ihrem scheinbar nachrangigen pädagogischen Tagungsthema bewegen Sie sich im Zentrum sehr realer Herausforderungen, die das ganze Schulwesen betreffen. Sie bewegen sich in den bleibenden Grundfragen jeder Pädagogik.

Sie stellen sich den oft verdrängten Fragen, die Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen tagtäglich an uns stellen. Diese Fragen wirken oft provozierend – und doch sind sie enorm wichtig, weil sie auf unsere Grundeinstellungen und Werthaltungen als Lehrerinnen und Lehrer und auch auf die Grundfragen des Systems Schule zielen. Diese Fragen betreffen unser berufliches Selbstverständnis als professionelle Pädagogen, sie betreffen aber auch unseren ganz persönlichen Kern.

Aggressive, depressive, drogenabhängige, schulverweigernde oder sich selbst verletzende Kinder und Jugendliche fragen uns – oft wortlos - mit einer schonungslosen Radikalität und Direktheit. Sie wollen keine umschreibenden Antworten. Sie wollen vor allem Wahrhaftigkeit in der für sie alles bestimmenden und entscheidenden Frage: „Wie stehst Du zu mir?“

Letztlich geht es um die Frage, wieviel personale Verantwortung der einzelne Lehrer oder die einzelne Lehrerin für eine Lerngruppe oder für diesen konkreten einzelnen Schüler oder für diese eine konkrete einzelne Schülerin überhaupt übernehmen kann und auch dazu bereit ist. Für den betroffenen Lehrer oder die betroffene Lehrerin geht es dabei um die zentrale Frage nach Distanz und Nähe, symbiotischer Verschmelzung und pädagogischer Handlungsfähigkeit. Es geht aber auch um die Fragen, die sich grundsätzlich für unser Verständnis von Lernen, kindlicher Entwicklung und Schulerfolg stellen.



Letztlich geht es auch um die Fragen, die sich an unsere Einstellungen hängen, die wir bezüglich der Einlösung von sozialen Statuserwartungen gegenüber der Schule entwickeln. Der Journalist Jürgen Kaube hat am 05.12.2007 in der FAZ unter der Überschrift, „-Pisa- lenkt ab: Die Schule ist überfordert“, einen Artikel veröffentlicht und kommt zum Ergebnis, dass „Pisa“ „auch der Name einer schleichenden Hysterisierung des Umgangs mit Schulfragen überhaupt“ ist. Kaube bemängelt vor allem, dass „nervöse Eltern noch bestärkt werden im Blick auf die Schule als sozialen Kampfplatz“. Er prangert vor allem an, dass sich das Karussell eines ziellosen bildungspolitischen Aktionismus immer schneller dreht, ohne wirkliche Antworten auf die zentralen Fragen der Schule oder auf die Lebensfragen ihrer Schüler zu geben. Die zunehmenden Fliehkräfte drohen, immer mehr Kinder und Jugendliche in die leeren Räume der Milieus von unver- und ungebundenen Subkulturen zu schleudern.

Dabei geht es aber auch um Grundentscheidungen über die Freiheiten, mit denen man im pädagogisch verantworteten Einzelfall mit rechtlichen, curricularen und verinnerlichten tradierten Vorgaben umgehen kann. Auch für die in der Administration Verantwortlichen sind hier pädagogische Grundhaltungen und Wertvorstellungen berührt. Der Umgang mit rechtlichen Regelungen ist meist ganz wesentlich von den Einstellungen geprägt, mit denen die jeweils Verantwortlichen sie interpretieren und in Handlungsverständnisse übersetzen. Im pädagogischen Raum können das aus meiner Sicht nur die Tugenden sein, die Otto Friedrich Bollnow in seiner Schrift „Die Pädagogische Atmosphäre“ in den Mittelpunkt stellt. Bollnow versteht unter der „Pädagogischen Atmosphäre“ das „Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen“, die er als „unerlässliche Voraussetzungen“ bezeichnet, damit überhaupt so etwas wie Erziehung gelingen kann. Zentrale Begriffe sind unter anderen Vertrauen, Zutrauen, Geduld, Hoffnung, Fröhlichkeit, Heiterkeit und Güte.

Entscheidend ist nicht die Quantität des Wissenserwerbs sondern die Qualität des „seelischen Wachstums“ der Menschen im Erziehungsprozess. Carl Gustav Jung drückt dies so aus: „Unsere Kultur hängt ab von der seelischen Entfaltung des Menschen und damit von Gewissensbildung, Emanzipation, eigenverantwortlicher Ethik, Einstellung zu Lebensmitte und Tod“.

Lassen Sie mich konkret werden:

Der Deutschlehrerin einer ganz normalen Realschule fallen immer wieder Äußerungen einer Schülerin auf wie:

„Das lerne ich nicht mehr, ich brauche es eh bald nicht mehr...“

Die Schülerin verfasst auch Gedichte mit sehr deutlichen Anspielungen auf suizidale Handlungen. Sie verhält sich auch selbstverletzend und bekleidet sich tiefschwarz. Mehrere stationäre und ambulante psychiatrische Behandlungsphasen begleiten den Lebensweg der Jugendlichen. Andere Schülerinnen zieht



sie mit ihren selbstzerstörerischen Tendenzen zunehmend in ihren Bann. Lehrerinnen und Lehrer der betroffenen Klasse zeigen erste Anzeichen von Überforderung. Sie sehen sich nicht mehr in der Lage, diese Klasse zu unterrichten und erste Reaktionen im Sinne von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen gemäß § 90 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg stehen im Raum. Dann tritt ein real vollzogener Suizid ein. Eine Schülerin, von deren Lebenskrise bisher nichts bekannt war, die auch nicht zum Umfeld der Gedichteschreiberin gehört, nimmt sich das Leben. An der Schule setzt jetzt ein umfassendes Krisenmanagement ein, das auch den massiven Einsatz schulpsychologischer Dienste erfordert.

Meine Damen und Herren, ich spreche von einer gut begabten, klugen und sprachgewandten jungen Frau. Es besteht überhaupt kein Zweifel, dass sie in kognitiver Hinsicht den Anforderungen einer Realschule gewachsen ist.

Diese junge Frau hat ihre zerstörerischen Worte und Handlungen in den Alltag einer ganz alltäglichen Schule hinein gesprochen. Ihre Gedichte lagen so aus, dass alle in der Klasse sie hätten finden können und waren doch so geschickt platziert, dass sie nur einer ganz bestimmten Lehrerin in die Hände gefallen sind. Der Schülerin kann eine gewisse Raffinesse beim Handhaben ihrer Inszenierung also nicht abgesprochen werden.

Es versteht sich von selbst, dass sich für den Schulleiter dieser Schule rasch grundlegende administrative Fragen ergaben:

- Wie sieht es mit den Fragen der Aufsichtspflicht aus, wenn eine Schülerin in so direkter Weise suizidale Gedanken äußert?
- Kann man diese junge Frau uneingeschränkt am Bildungsangebot der Schule teilnehmen lassen, wenn dieses in der entsprechenden Klassenstufe im Rahmen der Berufsorientierung außerschulische Lernorte wie Betriebe zum Inhalt hat?
- Wie verhält es sich im Umgang der Schule mit den getrennten Eltern, wenn die junge Frau von der Mutter aus dem Haus gewiesen wurde nachdem sie von einem mehrwöchigen Klinikaufenthalt zurückgekommen war und nun widerwillig beim Vater wohnen muss?
- Wie stellen sich die Verantwortlichkeiten im Kreisjugendamt und in den Polizeibehörden dar?
- Was ist im Krisenfall zu tun?
- Woher bekommt die ratlose Schule überhaupt Rat?



- Bleibt nur der Weg in ausschließende Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen?
Wenn ja, wie müssen die dann gestaltet sein?
- Wie bekomme ich die Eltern in ihre Verantwortung, wenn der Vater viel von der Schule fordert und selbst nichts verbindlich einlösen will?
- Und so weiter...

Nach einer abermaligen direkten Ankündigung eines Suizidversuches hat die Schule auf Anraten der Jugendbehörde die Polizei informiert. Diese verbrachte die Jugendliche in die regional zuständige Klinik, in der sie zuvor schon stationär gewesen war. Am nächsten Tag erschien die Jugendliche wieder in der Schule. Nachdem die Deutschlehrerin versuchte, sie für die aktive Teilnahme am Unterricht zu motivieren und zu ermuntern, äußerte sie erneut, sie brauche das alles nicht mehr!

Zum Schutz Dritter werden letztlich auch alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit möglichen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen der Schule (§ 90 SchG für BW) möglicherweise ergeben können, besprochen.

Ich möchte an dieser Stelle nicht näher auf die schulrechtlichen Fragestellungen eingehen, auch wenn diese für die Verantwortlichen in der Schule sicher zunächst vorrangig bedeutend sind.

Mir ist vielmehr wichtig, dass das Hauptaugenmerk der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer neben dem verständlichen Bedürfnis nach Absicherung gegen rechtliche Risiken vor allem den Fragen galt, die sich aus der mittlerweile bedrohten Schullaufbahn der Schülerin ergaben. Niemand in der Schule zweifelte daran, dass die betroffene Schülerin hinsichtlich ihrer kognitiven Ressourcen den Anforderungen der Realschule mehr als gewachsen ist. Ich denke, dass ihre literarischen Werke daran auch keinen Zweifel lassen. Aber es bestand auch Einmütigkeit darüber, dass man die junge Frau aus Gründen der Gleichbehandlung – die man mit Gerechtigkeit gleichsetzt – unter dem Diktat der Verordnungen zur Notengebung und der Versetzungsordnung als versetzungsbedroht betrachten müsse. Das Schlimmste, was in den Köpfen von Schulpädagogen gedacht werden kann!. Man bediente sich dabei auch eines schlagenden Arguments, das „therapeutisch“ orientierte Rechtfertigungen liefern sollte: Die Schülerin muss schließlich zur Wahrhaftigkeit im Umgang mit ihrer konkreten schulischen Leistung erzogen werden!

Die Grundfragen, die sich mir stellen, sind:

- Wo bleiben in solchen Kontexten die eigentlichen Lebensfragen dieser jungen Frau?
- Können Fragen wie der Satz des „Pythagoras“ für diese junge Frau zum jetzigen Zeitpunkt eine entwicklungsfördernde Relevanz erlangen?



Im Kern stellt uns die Lebenswirklichkeit dieser jungen Frau vor die Frage, wie wir mit den „stetigen“ und den „unstetigen“ Formen der Erziehung umgehen. Wie gehen wir – um Eduard Spranger zu bemühen – mit den „ungewollten Nebenwirkungen der Erziehung“ um?

Diese junge Frau braucht kein sich immer schneller drehendes Karussell von fächerübergreifenden Kompetenzprüfungen, sich immer dichter drängenden unterrichtsfachlichen Themen und Zusatzzertifikaten. Sie braucht die Erfahrung des „Getrost-Seins“, die Otto Friedrich Bollnow in seinem Buch „Neue Geborgenheit – das Problem der Überwindung des Existenzialismus“ so beschreibt:

„Getrost ist der Mensch, wenn er überzeugt ist, dass auch die innerweltliche Bedrohung nicht schlechthin vernichtend an ihn herantritt. Wer getrost ist, der vertraut darauf, dass auch innerhalb dieser Welt – weil sie eben im Grund eine ‚heile Welt‘ ist – Kräfte heranwachsen, die ihn auffangen, wenn er zu sinken droht, und die ihn tragen. Gelassen kann der Mensch eine Entwicklung abwarten, wenn er bereit ist, in jedem Augenblick der Beanspruchung, der an ihn herantritt, standzuhalten. Getrost kann er sie abwarten, oder besser sagt man in einer kleinen sprachlichen Abwandlung: Getrost kann er ihr entgegensehen, wenn er Vertrauen zu den Kräften hat, die darin wachsen, wenn er überzeugt ist, dass die Entwicklung des Geschehens außer ihm im Grunde doch immer zum Guten ausschlagen muss, und zwar gerade unabhängig von dem, was er selber aus seiner eigenen Anstrengung heraus dazu tun kann. Getrost ist der Mensch auf dem Boden einer umfassenden Seinsgläubigkeit, die davon überzeugt ist, dass hinter allen Bedrohungen doch ein rettendes, ein heiles und in seinem Heil-sein zugleich heilendes Sein steht. Getrost ist der Mensch dann aber insbesondere in seinem eigenen Tun. <...>“

Ähnlich verhält es sich für Bollnow mit der „Hoffnung“:

„Echte Hoffnung <...> bedeutet eine ‚offene Zeit‘. Das bedeutet <...>: in der Art, wie ich mich hoffend zur Zukunft verhalte, bin ich geöffnet für das grundsätzlich nie Vorhersehbare ihres Geschenks. <...> Die Hoffnung stellt also den Menschen hinein in einen Raum unabsehbarer Möglichkeiten. Die allein ist echte, d.h. unabsehbare und offene Zukunft. <...> Sie erscheint als der tragende Grund, der dem Menschen hilfreich entgegenkommt und der ihn nicht ins Leere stürzt. Die Hoffnung ist so der Ausdruck eines Vertrauens zum Dasein und verbindet sich mit einem Gefühl der Dankbarkeit für dieses Getragen-sein. <...> Hoffnung hört auf, irgendeine spezielle Angelegenheit der Psychologie oder der Ethik zu sein, sondern sie rückt in den Mittelpunkt des menschlichen Daseins selbst.“

Verinnerlicht haben wir unter dem Diktat der Entwicklungspsychologie und der Fachdidaktiken, dass Bildungsprozesse im Wesentlichen stetig verlaufen:

Darauf setzen wir im Vertrauen auf die statistisch erwartbaren Entwicklungsverläufe des Kindes, die uns durch die Entwicklungspsychologen als wissenschaftlich abgesichert vorgestellt werden. Wir vertrauen unter anderem auf das Konstrukt der Homogenität von Jahrgangsklassen.



Darauf setzen wir – bei aller Offenheit – auch bei der Konstruktion unserer Curricula.

Das Theorem, dem wir in den Schulen folgen, lautet: Die kognitive Entwicklung des Menschen folgt stringent fachwissenschaftlich definierten Arbeitsweisen und Strukturen. Das Gesetz der Fachdidaktiken folgt der scheinbaren Linearität des stringenten fachwissenschaftlich begründeten Aufbaus der Stoffe. So als habe der Fortschritt in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen sich nicht immer wieder aus Aha-Effekten und Quantensprüngen gespeist.

Wo es überwiegend darum geht, die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen wegen ihrer hohen Bedeutung für den sozialen Status und ihrer Verwertbarkeit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unter dem Aspekt der Effizienz zu betrachten, gerät der Gleichlauf zwischen der psychischen und der kognitiven Entwicklung außer Blick. Aus intelligenten jungen Menschen können auf diese Weise soziale und emotionale Analphabeten werden. Das ist aus meiner Sicht manchmal der Fluch des Konstrukts der „Hochbegabung“.

Sicher ist, dass unsere Dichterin in der zermürenden Suche nach dem, was Bollnow den „tragenden Grund“ nennt, ihre Kräfte völlig aufreißt. Sie verfällt in eine innere Rastlosigkeit, weil sie verzweifelt nach etwas ganz Elementarem sucht, nach einem verlässlichen „Du“. Sie hat es nie erfahren – und sie macht aktuell wieder die schmerzliche Erfahrung, dass sie nur zu Hause bleiben kann, wenn sie dort „funktioniert“. Wir neigen rasch dazu, dieses existenzielle Suchen in die Zuschreibung eines Aufmerksamkeits- Defizit-Hyperaktivitäts-Syndroms zu schieben, damit es unserem „handwerklich funktionalen Zugriff“ zugänglicher wird. Unsere pädagogischen Maßnahmen zielen also vorrangig auf die Stärkung des „Funktionierens“ anstatt in der Trauer dieser jungen Frau auch die Kräfte der Wut und der Auflehnung anzunehmen, ohne die das „Getrost-sein“ oder die „Hoffnung“ nicht wachsen können.

Störungen im Ablauf der scheinbar naturgesetzlich gegebenen kindlichen Entwicklungsverläufe identifizieren wir als Defizite, die wir am Individuum festmachen. Du bist selbst schuld, dass Du scheitern musst. Weil alle so oder so sind, ist es gerecht, dass auch Du so oder so bist.

Wir erfinden vor diesem Hintergrund gut verkäufliche Programme zur Behebung der Störungen in den diagnostisch punktgenau identifizierten Funktionen, so als sei z.B. Sprache nicht ein sinn- und kulturstiftender Lebens- und Beziehungsraum, sondern ein abstrakt trainierbares Instrument. Mit einem solchen funktionenorientierten Vorgehen trainieren wir Kindern und Jugendlichen die Sensibilität für die Zwischentöne ab, die vor allem in der Vielfalt der außersprachlichen Ausdrucksmittel zum Ausdruck kommen. Die vielen gewerblichen außerschulischen Institute zur Nachhilfe bedienen einen gigantischen Markt. Sie unterliegen keiner wirklichen Evaluation und dennoch glaubt man ihnen mehr als den denen, die das Kerngeschäft verantworten. Mir scheint, als seien die Heilslehren, die den künftig zu erwartenden sozialen Status von Kindern und Jugendlichen am Schulsystem und an seinen messbaren Leistungen und



Erfolgen festmachen, mehr der Ausfluss von Glaubenslehren und Heilserwartungen auf der Seite von Eltern als die erlebte Wahrheit der unmittelbar betroffenen Kinder und Jugendlichen.

Meine Damen und Herren,

die Lebens- und Bildungsbiographie der jungen Frau, die in ihrer Schule zuerst zu einem Problem der Absicherung des Handelns im rechtlichen Rahmen und dann zu einer Fragestellung im Sinne der schulbezogenen Leistungsbewertung und der schulartbezogenen Versetzungsordnung wurde, ist vor allem durch eine endlose Kette von Beziehungsabbrüchen gekennzeichnet. Ihr aktuelles Leben verläuft krisenhaft, ihr bisheriges Leben ist vor allem durch Unstetigkeit und mangelndes Vertrauen in das Wort der Erwachsenen geprägt.

Diese junge Frau wurde durch einen Dschungel von Beziehungskrisen und widersprüchlichen Erwartungen von Erwachsenen gejagt. Sie hatte keine Muße um sich ihrer selbst sicher zu werden.

Die wohlgemeinten Impulse ihrer Lehrerinnen und Lehrer, die auf eine Absicherung ihres schulartbezogenen Bildungsganges zielen, verhallen im luftleeren Raum. Das erfolgs- und effizienzorientierte Bildungsdenken der so genannten Fachleute stößt bei ihr ins Leere. Bedeutend ist für sie nur eine einzige Frage: Wie stehst Du zu mir?

Das Immer-Mehr, immer Weiter, immer Höher der Nach-Pisa-Zeit ist nicht ihr Problem. Auch die verbittert geführten und meist abgehobentheoretischen Diskussionen über Schulsysteme, effiziente Lernmethoden und überprüfbare Steuerungsprozesse für das Schulwesen berühren sie nicht. Sie will und braucht zunächst nur eines: Verlässliche Beziehung!

Sie will von einer einzigen Lehrerin, nämlich von dieser konkreten Deutschlehrerin, verlässlich wissen, wie sie zu ihr steht - ohne die Bedingung des Bestehen-Müssens im funktionalen Raum der Zensuren! Wenn die junge Frau, die uns wertvolle sprachliche Kunstwerke schenkt, Antworten auf ihre zentralen Lebensfragen findet – und seien sie auch noch so mehrdeutig – wird sie sich allmählich wieder auf das Lernen dessen einlassen können, was letztlich vorläufig, aber leider auch versetzungsrelevant bleibt. Vergessen wir nicht Goethes Wort: Bildung ist, was bleibt wenn man das Gelernte vergessen hat.

Bildungsrelevant sind für Goethe ausschließlich die Fragen, die das Leben stellt. Seine Erfahrung lehrt: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst!“

Gerald Hüther lehrt uns als Neurobiologe, dass die vorgeburtlichen und frühkindlichen Beziehungserfahrungen, das Bindungsgeschehen zwischen Mutter und Kind, Lehrer und Schüler und die darin erfahrene Gestimmtheit die entscheidende Basis für die Entwicklung differenzierter Hirnstrukturen



und vernetzter Lernprozesse bilden. Misslungene Bindungserfahrungen sind in der Regel die Ursache von Lernstörungen, gelebtem Chaos und gestörter Aufmerksamkeit. Für die Ausbildung eines „tragenden Grundes“, der sich im eigenen Tun bewähren kann, sind sie unerlässlich. Will unsere junge Dichterin den Sinn des Lebens erfahren, muss sie zunächst einmal leben können. Wir müssen ihre literarische Botschaft zunächst einmal als existenziell und kulturell-künstlerisch wertvoll anerkennen. Erst dann kommt das schulische Lernen mit seinen vielen fremd- und zweckbestimmten Faktoren ins Spiel. Diese junge Frau gehört zunächst einmal sich selbst. Erst dann – viel, viel später – ist sie auch Objekt im Spiel des drohenden Fachkräftemangels und der statistisch abgesicherten ökonomischen Zukunftsszenarien.

Ich bin im Fall dieser jungen Frau zutiefst überzeugt, dass Schule inhuman handelt, wenn sie die tiefer liegenden Möglichkeiten und Fragen dieses Menschen den curricular vorgegebenen Zielen opfert.

Diesbezüglich halte ich es mit Albert Schweitzer, der in seiner Kulturphilosophie den Satz geprägt hat: „Humanität ereignet sich dort, wo niemals ein Mensch einem Zweck geopfert wird“. Es ist unsere erste und zuvorderst bestehende Aufgabe, diese junge Frau in ihrer Lebenswirklichkeit zu verstehen und sie unabhängig von festgelegten Zielbeschreibungen in ihren Möglichkeiten zu erkennen.

Max Scheler hat unser pädagogisches Anliegen für die Soziologie so formuliert: „Keine Zeit hat so viel über den Menschen gewusst wie die heutige – keine Zeit hat weniger gewusst, was der Mensch eigentlich sei“.

Wir müssen uns also dessen bewusst werden, dass keine auch noch so wissenschaftlich begründete Ansammlung von diagnostischem Datenmüll uns hilft, wo es auf das Verstehen der existenziellen Lebensvoraussetzungen der uns begegnenden Kinder und Jugendlichen ankommt. Das Verstehen kommt vor dem „Wissen über“.

Wenn wir beispielsweise ein aggressiv agierendes Kind mit Zynismus oder feinen Nadelstichen bekämpfen, sehen wir im Schlagenden nicht mehr den Ge-Schlagenen. Wir „kreuzigen“ dieses Kind mit unseren für das Kind unverständlichen Sanktionen erneut, um es in den Worten der Theologin Dorothee Sölle zu sagen.

Das Kind, das wir als „dumm“ erleben, ist vielleicht gar nicht dumm! Vielleicht kann es nicht liefern, was wir an intelligenter Antwort erwarten, weil es das Vertrauen in sein „eigenes Denken“ verloren hat.

Unsere Schülerin bleibt hinter ihren schulischen Möglichkeiten zurück, weil sie in den permanenten Diskontinuitäten ihres jungen Lebens niemals erfahren hat, dass jemand bedingungslos „Ja“ zu ihr gesagt hat. Sie kann sich im rasch wechselnden Beziehungschaos ihres Lebens nicht auf ihre eigenen Kräfte verlassen, weil sie sich – stark außenorientiert – ständig darum bemühen muss, das fragile „Ja“ ihrer Bezugsbezugspersonen durch Selbstverleugnung zu erhalten. Für sie gilt, was Friedrich Nietzsche für die Bildung so ausdrückt:



„Die Bildung wird täglich geringer, weil die Hast immer größer wird“.

Der Parforceritt durch die curricular bestimmten Zeit- und Zielhorizonte der Schule wird für sie zur lebensfernen Fremdbestimmung. Er bestätigt ihre Lebenserfahrung, die von den Beziehungskrisen und den kurzatmig formulierten Beziehungsbedingungen ihrer stets im Konflikt liegenden Eltern geprägt ist.

Diese junge Frau erlebt persönlich, was Albert Schweitzer schon 1923 allgemein so formuliert hat:

„Sein ganzes Leben hindurch ist der heutige Mensch <...> der Einwirkung von Einflüssen ausgesetzt, die ihm das Vertrauen in das eigene Denken nehmen wollen. Der Geist der geistigen Unselbstständigkeit, dem er sich ergeben soll, ist in allem, was er hört und liest; er ist in den Menschen, mit denen er zusammenkommt; er ist in den Parteien und Vereinen, die ihn mit Beschlag belegt haben: er ist in den Verhältnissen, in denen er lebt. Von allen Seiten und auf die mannigfachste Weise wird auf ihn eingewirkt, dass er die Wahrheiten und Überzeugungen, deren er zum Leben bedarf, von den Genossenschaften, die Rechte auf ihn haben, entgegennehme. Der Geist der Zeit lässt ihn nicht zu sich selbst kommen. <...> Durch den Geist der Zeit wird der heutige Mensch also zum Skeptizismus in Bezug auf das eigene Denken angehalten, damit er für autoritative Wahrheit empfänglich werde. Dieser stetigen Beeinflussung kann er nicht den erforderlichen Widerstand leisten, weil er ein überbeschäftigtes, ungesammeltes, zerstreutes Wesen ist. <...> Herabgesetzt wird sein geistiges Selbstvertrauen auch durch den Druck, den das ungeheure, täglich sich mehrende Wissen auf ihn ausübt. <...> Die Saat des Skeptizismus ist aufgegangen. Tatsächlich besitzt der moderne Mensch kein geistiges Selbstvertrauen mehr. Hinter seinem selbstsicheren Auftreten verbirgt er eine große geistige Unsicherheit. Trotz seiner großen materiellen Leistungsfähigkeit ist er ein in Verkümmern begriffener Mensch, weil er von seiner Fähigkeit zu denken keinen Gebrauch macht.“

Die Lehrerin unserer jungen Frau ist hin- und hergerissen zwischen den Standards, die im Bildungsplan für die Realschulen ausgewiesen sind und im Kontext der innerschulischen Diskussion wirksam werden. Sie steht ratlos vor dem Phänomen der konsequenten Einforderung des „Pädagogischen Verhältnisses“ (Wilhelm Flitner) oder des „Pädagogischen Bezuges“ (Herman Nohl) durch eine in ihren existenziellen Wurzeln getroffene Schülerin. Gleichzeitig ist sie getrieben von den schulischen Zielen, die abstrakt gelten und momentan nichts mit den Lebensbedürfnissen dieser Schülerin zu tun haben.

In dieser Situation kommt es ausschließlich auf Entschleunigung an. Der Fortschritt des schulischen Lernens muss für diese Schülerin von den Vorgaben eines linear gedachten Bildungsverlaufs entkoppelt und auf ein personal zugeschnittenes individuelles Curriculum bezogen werden. Dabei steht die Klärung von Beziehungen im Vordergrund. Die Orientierung an Möglichkeiten zur Eingliederung in berufliche Kontexte ist demgegenüber zunächst ebenfalls nachrangig. Die Gewinnung von Lebenssinn geht der Verwendbarkeit in gesellschaftlichen Nützlichkeitskontexten vor!



Das Vertrauen in das eigene Denken ist eine notwendige Voraussetzung für die dauerhafte Beteiligung einer mündigen Bürgerin am Wertschöpfungsprozess einer demokratischen Gesellschaft.

Versetzungsordnungen und ihr formales Umfeld sind in dieser Situation irrelevant, denn alle wissen: Wenn sie (diese Schülerin) diese Krise durch eine verlässliche Beziehungserfahrung durchsteht, wird sie ihre persönlichen Ressourcen am Ende entfalten können.

Anstatt diese junge Frau in einen zwar wohlgemeinten Kreislauf aber sich ständig beschleunigender, funktionenorientierter Förderaktivitäten zu jagen, braucht sie Entschleunigung. Sie braucht schlicht Zeit, in der sie uns, den Erwachsenen, begegnen kann, ohne dass Bedingungen formuliert werden. Diese junge Frau will uns schlicht beim Wort nehmen können! Bevor diese junge Frau ihre tief greifenden Lebensfragen nicht halbwegs klärend beantwortet finden kann, wird sie zum Scheitern in den vorgegebenen Bildungsstandards und Kompetenzniveaus verurteilt sein. Für diese junge Frau zählt aktuell nur, was in ihren konkreten Beziehungswünschen weiter hilft und ihnen Dauer verleiht. Ihr hilft kein Fachlehrersystem und kein noch so ausgefeiltes Förderprogramm, das sich vor allem an ihren Lernrückständen orientiert, die in erster Linie an den Vorgaben zu den angestrebten Kompetenzen ausgerichtet sind.

Was wir für diese junge Frau brauchen ist zwar einerseits die Wahrheit der gesteckten curricularen Ziele, aber andererseits wird pädagogisch nichts gelingen, wenn sie keine Antworten auf ihre existenziellen Fragen findet. Die Schule darf diese Fragen nicht mit psychoanalytischem Anspruch klären. Das darf gar nicht ihre Aufgabe sein und muss zwingend den diesbezüglichen Fachleuten vorbehalten bleiben. Die Schule muss existenziell betroffenen Schülerinnen und Schülern aber glaubwürdig begegnen. Das Credo muss lauten: Du bist mir wichtig – ich vertraue Dir, ich habe Zutrauen in Dein Können – ich schaue nicht auf das, was Dich behindert, sondern auf das, was Dir Raum für neue positive Erfahrungen gibt.

Wie kann man Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, sich in der Konfrontation mit Kindern und Jugendlichen in krisenhaften Lebenslagen von der Vorstellung linear verlaufender Bildungsverläufe und von der scheinbaren Stringenz der Curricula zu lösen?

Für Dorothee Sölle, die sich wie keine andere Theologin mit dem Phänomen des „Leidens“ auseinandergesetzt hat, geht es in der Pädagogik darum, das „Paradox zwischen Bedrohung und Heilung“ auszuhalten und es im pädagogischen Raum wirksam werden zu lassen. Sonderpädagogisch orientierte Förderung muss sich vor dem Hintergrund existenzieller Bedrohtheit auch die Freiheit zu zweckfreiem Handeln nehmen. Sie muss sozusagen auch im „nihilistischen Schock“ sinnstiftend wirksam bleiben, ohne die Faktizität der Bedrohung zu leugnen. Es gibt – unabhängig von Schularten und Bildungsstandards – pädagogische Situationen, in denen alleine zählt, ob ein beziehungsstiftendes „DU“ entstehen kann. In bestimmten Situationen der totalen Zweckfreiheit kann Pädagogik unter Umständen höchsten Zwecken dienen – nämlich dem Leben!



Die leider am 01.09.2009 verstorbene Erziehungswissenschaftlerin aus Hamburg, Renate Harter-Meyer, ist eine der wenigen aus ihrer Fachschaft, die sich neben anderen Fragen intensiv mit den Fragen der „Pädagogik bei Krankheit“ befasst hat. Eine ihrer gründlichen Untersuchungen trägt den Titel, „wer hier (in der Schule für Kranke an einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie) nur Wissen vermitteln will, geht baden“...

Renate Harter-Meyer orientiert sich in ihren Untersuchungen am klassischen Bildungsbegriff. Eine andere Stütze findet sie im kritischen Bildungsbegriff Klaus Mollenhauers. Sie bemängelt unter anderem die mangelnde Wertschätzung der Schulen für Kranke durch die Schulverwaltung, kommt aber auch zum Ergebnis, dass sich die Pädagogen im klinischen Kontext selbst durch die Unterwerfung unter das Primat der Medizin entwerten. Ein weiteres Feld des mangelhaft ausgebildeten Selbstverständnisses der Krankenpädagoginnen ist die Unterordnung unter die Vorgaben der Versetzungs- und Prüfungsordnungen der Regelschulen. Sie folgen in ihrer pädagogischen Konzeptbildung weitgehend dem Diktat eines auf Kompensation angelegten Unterrichts.

Renate Harter-Meyer führt weiter aus, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer im Kontext der klinischen Einrichtungen eher an therapeutisch orientierten Haltungen ausrichten, als an pädagogischen. Vor allem, so Renate Harter-Meyer, ist ein pädagogisch definierter Bildungsbegriff im Umfeld der Pädagogik bei Krankheit nur ansatzweise erkennbar. Schulkonzepte fehlen weitgehend.

Das schwächt das Selbstvertrauen der Pädagogen. Sie orientieren ihre Arbeit vor allem an der Erhaltung der Anschlussfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu den Herkunftsschulen und ihren Bildungsgängen. Dabei scheint ein Hang zur Überkompensation zu entstehen. Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Kranke stehen in der Gefahr, den allgemeinen Schulen rigidere Bildungskonzepte zu unterstellen, als diese sie in der Wirklichkeit und vor dem Hintergrund offen und kompetenzorientiert formulierter curricularer Bedingungen praktizieren.

Renate Harter-Meyer bemängelt vor diesem Hintergrund einen verkürzten Bildungsbegriff, der in der Pädagogik bei Krankheit vorherrscht. Ihre Untersuchungen belegen nachdrücklich, dass in den Schulen für Kranke das hektische Nachhecheln hinter den stofflichen Fortschritten in den Herkunftsschulen ein deutlich bestimmender Faktor ist. Deshalb unterliegen die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen für Kranke manchmal deutlicher als ihre Kolleginnen und Kollegen in den Regelschulen auch dem Diktat fachdidaktischer Annahmen, obwohl diese in den geltenden kompetenzorientierten Curricula keine Entsprechung mehr finden. Meist sind sie auch durch fächerübergreifende Zuordnungen abgelöst worden.



Viele Schulen für Kranke definieren sich demnach fast ausschließlich über ihre „Überbrückungsfunktion“ zwischen Klinik und Herkunftsschule. Systematisch angelegte Konzepte zur Gestaltung von Übergängen sind laut

Renate Harter-Meyer eher selten. Vor allem fehlt in der Pädagogik bei Krankheit ein eigenständiges Bildungsverständnis. Renate Harter-Meyer fordert für die Pädagogik bei Krankheit die Erarbeitung eines Bildungsbegriffs, der Bildung als einen Prozess versteht, „bei dem es um Aneignung von Welt und zugleich um kritische Distanz zu ihr geht. Persönlichkeitsbildung und Wissensvermittlung sind aufeinander zu beziehen“. Für Renate Harter-Meyer zielt Bildung auf „Selbstvergewisserung, Sinnkonstitution und zeitgeschichtliche Ortsbestimmung“.

Die Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Kranke setzen neben der Wissensvermittlung im Sinne des Erhalts der Anschlussfähigkeit ihrer Schüler vor allem auf Beziehungspädagogik. Sie werden in dieser Erwartung aber oft enttäuscht, weil kurze stationäre Verweildauern zu einer starken Fluktuation der Schülerinnen und Schüler führen und häufige Beziehungsabbrüche mit sich bringen. Schulkonzepte, die die Koordinations- und Beratungsfunktion der Schule für Kranke in den Bereichen der Prävention und der nachgehenden Betreuung neben dem klassischen Krankenunterricht in den Mittelpunkt stellen, können stabilisierend wirken. Außerdem plädiere ich auch dafür, dass Schulen für Kranke Maßnahmen des Hausunterrichts nicht nur anregen und koordinieren, sondern sie auch eigenverantwortlich durchführen können sollten, wo dies im Sinne der Stabilisierung von fragilen Lehrer-Kind-Beziehungen angezeigt ist.

Meine Damen und Herren,

aus meiner Sicht ist es entscheidend, dass die Pädagogen, die sich mit Menschen in besonderen Lebenslagen konfrontiert sehen, Sicherheit im Hinblick auf den Bildungsbegriff gewinnen, der ihrem Handeln zugrunde liegt.

Sie müssen sich sicher sein, dass das Sich-Einlassen auf besondere Lebens- und Lernerfordernisse und auf existenziell geprägte Fragestellungen unter weitgehender Hintanstellung allgemein formulierter Bildungsstandards, den Grundanliegen des klassischen Bildungsbegriffs voll und ganz entspricht.

Nach Hartmut von Hentig gilt:

„Bildung soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung der gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende dieses Prozesses das Subjekt dieses Vorganges sind“ (Bildungspläne Baden-Württemberg, 2004)

Für die Sonderpädagogik hat eine Gruppe um den Reutlinger Sonderpädagogen Hans-Jörg Kautter ein Förderkonzept für behinderte Kinder entwickelt, in dem diese sich als „Akteure ihrer eigenen Entwicklung“ entfalten können sollen.



Von Hentig formuliert nichts anderes, als es auch Wilhelm von Humboldt getan hat:

„Der wahre Zweck des Menschen <...> ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen <...> Bildung muss die natürliche Einseitigkeit einer jeden Kraft mit der anderer Kräfte vermitteln, ohne sie dadurch zu schwächen!“

Was täte die Deutschlehrerin unserer Dichterin anderes, wenn sie unserer jungen Dichterin Raum und Zeit für Beziehungserfahrung und Selbstfindung geben könnte, anstatt sie in die Jagd nach fremdbestimmten Zielen zu hetzen?

Meine Damen und Herren,

ich bleibe dabei, dass Bildung am ehesten geschieht, wo sie den Lebensbedürfnissen des einzelnen Menschen folgt. Wo sie sich in die Hetzjagd eines vordergründigen Effizienz- oder Erfolgsstrebens begibt, verkommt sie zu kurzatmigem Aktionismus. Schließlich gilt Goethes Wort gerade in grenzwertigen Situationen:

„Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst!“

Wo wir das Leben – auch in seinen schwierigsten Situationen – zulassen, öffnen wir der Menschenbildung den ihr zukommenden Raum! Mit Friedrich Fröbel gesprochen weist diese Botschaft über sich hinaus:

„Die Bestimmung jedes Dings und die besondere Bestimmung und der Beruf des Menschen ist: Sein Wesen, das Göttliche in ihm, zu entwickeln und darzustellen; die Behandlung des Menschen zu diesem Ziel ist Erziehung <...> Die Erziehung bewirkt die Darstellung des Göttlichen im Menschen und die Erkenntnis desselben in der Natur durch den Menschen. Sie führt den Menschen zum Frieden mit Gott, mit sich und den Menschen und mit der Natur...“

Unsere junge Dichterin ist für ihre Bildung (also Gestaltwerdung) auf die Freiheit dieses Friedens wahrlich angewiesen.

Unsere Dichterin wurde in eine Parallelklasse versetzt um die „Störungen und Ablenkungen“ abzubauen, die für ihren schulischen Lernfortschritt vom Zusammensein mit ihrer einzig verbliebenen Freundin in der bisher gemeinsamen Klasse ausgegangen waren.