**„Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben“** (Goethe)

**Diagnose-basierte Pädagogik in der Arbeit mit besonders auffälligen Kindern und Jugendlichen**

**Wolfgang Oelsner**

*Abstract*

Die Begegnung mit besonders verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen verlangt hohe pädagogische Intuition und Mut zu unorthodoxem Vorgehen. Wie aber verantworten sich Einzelfallentscheidungen, Ausnahmen und Sonderregelungen? Wie legitimieren sie sich gegenüber dem Vorwurf von Willkür und Subjektivität?

Der Vortrag paraphrasiert Goethes Sonett über Kunst und Natur aus dem Blickwinkel eines multiprofessionell verorteten Berufsbildes zwischen Pädagogik und Psychologie. Ein Gedankenspiel – beispielhaft unterlegt mit Problemfällen des Schulalltags. Ein Plädoyer für „den anderen Blick“, für Gesetzestreue, verantwortete Freiheit und ggf. auch zivilen Ungehorsam.

Nach 40 Jahren Schuldienst glaube ich zu wissen, was die größten Stärken von uns pädagogischen Fachkräften sind: Erfahrung und Intuition. Und ich sage Ihnen auch, was in meinen Augen zu unseren großen Schwächen zählt: Erfahrung und Intuition.

Mein Vortrag wird ein dialektisches Mäandrieren zwischen Freiheit und Gesetz, zwischen Bauch- und Kopfentscheidungen, zwischen Beachten und Ignorieren von Regeln sein. Dass unser pädagogisches Schiff dabei nicht als „Narrenschiff“ zerschellt, dafür sorgt ein Lotse: unsere Verantwortung.

Unsere Arbeit, manchmal auch unser Ansehen, ist oft deshalb so schwierig, weil in unserem Metier nur wenig eindeutig ist. Jeder und jede von Ihnen dürfte im pädagogischen Berufsleben mehrere „Wahrheiten“ erlebt haben. Viele führten zu Paradigmenwechseln, dokumentiert in Vorschriften, Richtlinien und Gesetzgebung.

Ich stelle deshalb meinen Ausführungen ein relativierendes Zitat von Hermann Hesse voran. In seiner „Chinesischen Legende“, 1959, legte er folgende Aussage einem weisen Mandarin in den Mund:

*Folie:*

„Es gibt die Wirklichkeit, und an der ist nicht zu rütteln. Wahrheiten aber, nämlich in Worten ausgedrückte Meinungen über die Wirklichkeit, gibt es unzählige. Und jede ist ebenso richtig, wie sie falsch ist.“

***Eine Wirklichkeit – viele Wahrheiten***

Das Hesse-Zitat lässt etwas vom Entscheidungsdruck ahnen, unter dem alle pädagogisch Aktiven stehen, Profis gleichermaßen wie Laien, Berufserzieher wie Eltern. Permanent nehmen wir Wirklichkeiten wahr und gleichen sie ab mit gängigen Wahrheiten. Das bedeutet permanente Präsenz und Entscheidungsfreudigkeit.

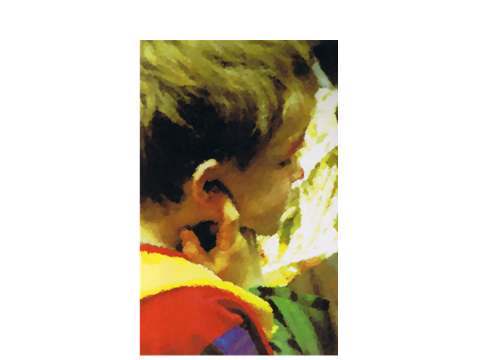
Ich meine das keinesfalls klagend. Unter Handlungsdruck stand auch der Zugführer, der Pilot, die Taxifahrerin, die uns hier nach Trier kommen ließen. Sie und Menschen in vielen anderen Berufen müssen ebenso wie wir Pädagogen x-mal am Tag entscheiden, immer schnell, immer situativ. Wir tun das, wie es so schön heißt, nach bestem Wissen und Gewissen. Zum Glück behält unser Wissenstand eine ganze Weile seine Gültigkeit. Die Formel zur Berechnung von Bremswegen beispielsweise bleibt durchaus stabil. Und bei Rot an der Ampel anzuhalten ist eine Vereinbarung, die so schnell auch keiner ändern wird.

Anders ist das mit den Humanwissenschaften. In der Medizin gibt es trotz ihrer großen Schnittmenge mit der als so objektiv geltenden Naturwissenschaft permanent Wandel und Veränderungen. Das, was gestern richtig war, ist heute fraglich, erscheint manchmal gar als falsch.

Beispielsweise war es früher ein Gebot, nach Operationen lange still liegen zu bleiben. Heute werden frisch Operierte rasch auf die Beine gestellt. Oder denken wir an „medizinische Volksweisheiten“. Bei kleinen Verbrennungen hieß es früher „bloß kein Wasser drauf!“. „Sofort unter kaltes Wasser!“ wird heute empfohlen. Im Rückblick schmunzelt man über so manche frühere Lehrmeinung. Manches ist eher peinlich. Da möchte man nach einem Paradigmenwechsel für manches im Nachhinein noch um Entschuldigung bitten.

*Fallbeispiel Jannik*

So möchte ich heute noch jenen Elfjährigen um Verzeihung bitten, den Sie auf diesem - bewusst etwas unscharf gemachten – Foto sehen.



Das Foto gehört zu den beschämendsten Fotos der Schulchronik, die ich 25 Jahre lang für meine frühere Schule in der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Kölner Uniklinik geführt habe. Es zeigt eine Szene aus dem Schulkarneval. Tauchen wir mal kurz in die Szene hinein:

Alle Gruppen sind zur Feier in der Aula versammelt. Die Schulkapelle spielt – keine „Kammermusik“, es ist eben Karneval. Die meisten Kinder sind bester Stimmung. Doch Jannik zickt mal wieder rum! Wie schon bei den morgendlichen Singkreisen hält er sich die Ohren zu und bekundet damit seine Missachtung des Gemeinschaftsgeschehens. Er führt bei der Feier fort, was er an anti-sozialem Verhalten bei vielen Gruppenaktivitäten des Schullebens zeigt.

In Janniks Förderplan steht „Befähigung zur Teilnahme am Gruppenleben“. Immerhin soll er bald auf eine weiterführende Schule wechseln. Rückzügliches, gemeinschaftsverweigerndes Verhalten wollen wir Pädagogen Jannik nicht durchgehen lassen - oder es mit Sonderabsprachen noch gar belohnen. Durch die Karnevalsfeier muss er durch! Da liegen wir auf einer Linie mit den Klinikpsychologen und deren verhaltenstherapeutischen Punkteplänen. Wir verlangen uns ein konsequentes Erzieherverhalten ab. Standfestigkeit gehört zu Ideallinie unseres Kollegiums. Sie zählt zu unserer „fachlichen Wahrheit“, sie ist unser ungeschriebenes Gesetz.

Warum aber beschämt uns dieses Foto noch nach Jahren? Ich denke, die Sonderpädagogen unter Ihnen werden es ahnen. Die geschilderte Szene ist ein Ausflug in die frühen 1990er Jahre. Wir gingen bei Jannik von einer „Hyperkinetischen Störung des Sozialverhaltens“ aus. Im medizinischen Diagnoseschlüssel, der ICD 10, gab es dafür die Ziffer F 90. 1, und die attestierte dem Jungen das, was wir heute eher unter dem Label ADHS kennen. Seinerzeit waren die „Hyperkinetische Störung“ die bevorzugten „Worte der Wahrheit“ für eine Wirklichkeit, wie wir sie mit dem Elfjährigen im Alltag erlebten.

Heute sind für die gleiche Wirklichkeit weitere „Worte der Wahrheit“ hinzugekommen. Auch die werden die Sonderpädagogen unter Ihnen längst erraten haben. Als Erklärung für Janniks rückzügliches, oppositionelles Verhalten sind inzwischen „Autismus-Spektrum-Störungen“ hinzugekommen. Die hätten damals die Wirklichkeit des Jungen treffender beschrieben. Doch in den frühen 1990ern waren sie in der Fachwelt noch weitgehend ungeläufig. Die Ziffer F 84.5 für das „Asperger-Syndrom“ hielt gerade erst Einzug in die ICD.

Was lehrt uns Janniks Beispiel, wovor warnt es?

*Folie:*

Von der Wirklichkeit leiten wir oft vorschnell „Wahrheiten“ ab.

Das Feststellen von Befunden und Symptomen ist jedoch noch keine Diagnose.

Damals handelten wir in bester Absicht, als wir darauf bestanden, dass Jannik an der Karnevalsfeier teilnehmen sollte. Natürlich würde heute kein vernünftiger Pädagoge einem Asperger Autisten die Teilnahme an einer solchen Schulveranstaltung als eine Pflicht abverlangen. Natürlich würden wir mit dem Jungen vorbereitend über die anstehende Veranstaltung sprechen, und natürlich böten wir ihm alternative Aufenthaltsmöglichkeiten im Schulgebäude an. Jannik wäre damit geholfen gewesen. Denn heute wissen wir: zum autistischen Störungsbild gehört oft eine extreme Überempfindlichkeit der Sinneswahrnehmung. Eine Karnevalskapelle kann noch so fröhliche Lieder spielen, für einen Autisten können sie „akustische Folter“ sein und grenzen an Körperverletzung (vgl. Attwood, 2000).

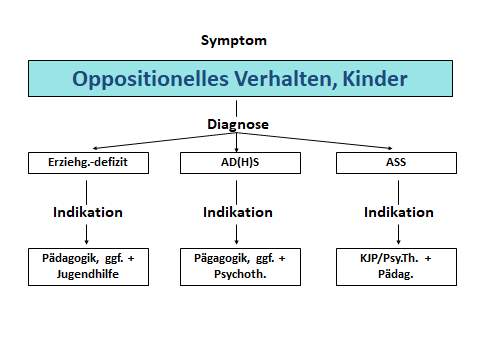
Mit einer Befreiung von der Teilnahme an der Karnevalsveranstaltung wäre Jannik geholfen gewesen. Doch was ist dann mit den anderen Kindern? Wir haben es ja mit einer Schulklasse zu tun. Was ist mit denen, die aus ganz anderen Gründen nicht am Karneval in der Aula teilnehmen wollen? Außer Jannik gibt es doch auch die Pauls und Leons, die lieber ihre Cowboypistolen auf dem Hof knallen lassen wollen. Es gibt doch auch den frühpubertären Maximilian, der sich mit der Marie aus Klasse 4 lieber in einer Ecke verdrücken möchte. Ist für die eine Auszeit bei der Feier auch die richtige Entscheidung? Mitnichten!

*Ein Symptom – drei Diagnosen*

Verkürzen wir Janniks auffälliges Verhalten vereinfacht mal auf den Begriff „oppositionell“. Das ist eine zutreffende Beschreibung eines Teils von Janniks schulischer Wirklichkeit. In der Medizin wäre das eine Feststellung zum Befund. Damit ist aber noch längst nicht beschrieben, was für ein Problem Jannik hat und welche Hilfen er braucht. Aus dem Wenigen, was ich über den Elfjährigen bisher vortrug, könnten wir differentialdiagnostisch zu mindestens drei Diagnosen kommen:

*Folie:*

Differentialdiagnostik, Jannik: ADHS, ASS oder Erziehungsdefizit?

****

Jannik könnte ein rein pädagogisches Defizit aufweisen. Er könnte eine „Milieustörung“ haben und schlichtweg unerzogen sein und sich aus diesem Grund unangemessen im Sozialverhalten zeigen. Die Hilfsangebote für ihn lägen dann ausschließlich im System Pädagogik, bei älteren Kindern ggf. unter Einbeziehung von Maßnahmen der Jugendhilfe. Die Ursache für oppositionelles Verhalten könnte auch in einem ADHS liegen. „Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens“ gibt es ja tatsächlich und nicht nur – wie in Janniks Fall - als Fehldiagnose. Dann lägen die Hilfsangebote in einer abgestimmten Mischung von Pädagogik und Psychotherapie/ Psychoedukation, ggf. mit kinderärztlichem Konsil. Nun litt aber Jannik - wie gesagt - an einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Da haben Vorgaben aus der jugendpsychiatrischen Diagnostik Vorrang vor pädagogischen Zielsetzungen.

Auf Jannik traf also die letztgenannte der drei möglichen Diagnosen zu. Doch in seiner Lerngruppe waren *alle drei* Störungsbilder vertreten, teils mehrfach. Diese Konstellation ist in deutschen Schulen Alltag. Für die Klassenlehrerin, etwa einer Grundschule, ist dies eine sehr große Herausforderung. Denn es sind für das gleiche Störungsbild nicht nur verschiedene ätiologische Zuordnungen, also Störungsursachen festzustellen. Davon leiten sich vor allem verschiedenartige Handlungskonsequenzen ab. Manche sind gar gegensätzlich.

*Folie:*

Keine Indikation/ Maßnahme ohne vorherige Diagnose

In der Medizin hat dieses Denken Tradition. Beispielsweise leitet sich vom Befund „Rückenschmerzen“ noch kein Behandlungsplan ab. Je nachdem, wo die Ursache verortet wird, ist der Patient ein Fall für den Orthopäden, für den Neurologen oder für den Psychotherapeuten. Im Unterschied dazu bleiben Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Problembilder bei der Lehrkraft, der sie – meist jahrgangsmäßig – zugeteilt sind. Wäre die Klassenlehrerin eine Köchin, müsste sie jedes Klassenmenü mehrfach und sehr verschiedenartig zubereiten.

Unserem Beispielkind Jannik müssten, da die akustische Überempfindlichkeit durch seine autistische Grundstörung verursacht ist, bei klassenübergreifenden Gruppenaktivitäten Nischen und Auszeiten angeboten werden. Das wäre weder eine Bevorzugung noch billige Nachgiebigkeit oder gar Gleichgültigkeit, sondern die Lehrkraft folgte der gängigen Fachmeinung. Wohl gemerkt: bei ASS!

Hätte der Schüler aber ein ADHS, oder wäre er schlichtweg „nur“ unerzogen, dann wären solche Ausnahmen kontraproduktiv. Dann dürfte, ja dann müsste man ihm auch beim Schulfest eine pädagogisch dosierte Anstrengung zur Regeleinhaltung abverlangen. Natürlich ist das konfliktträchtig, manchmal wird daraus auch ein kleiner Kampf. Doch an dem könnte der Schüler wachsen. Wie sollte ein Kind mit ADHS Spannungsaufschub, Impulssteuerung und Affektdomestizierung einüben, wenn es allen Konfliktfeldern entzogen würde?

Stammt ein Kind aus einem problematischem Elternhaus, einem erziehungsinkompetenten oder gar dissozialen Milieu, dann wäre ein Schulfest sogar eine Chance, sich dort zu profilieren. Statt Rückzugsnischen müsste die Schule diesem Kind eher vermehrt Möglichkeiten bieten, bei denen es auf der Schulbühne mit einem überschaubaren Auftrag rasch Applaus erzielen kann. Solch ein Kind könnte hier erstmals erfahren, dass Regelbewusstsein und Disziplin zu Erfolg und Anerkennung führen können.

Ein akustisch überempfindlicher Asperger Autistwie Jannik hingegen wird die verpflichtende Teilnahme am Schulkarneval als aggressive Zumutung empfinden. Wenn er sich die Ohren zuhält oder schreiend raus rennt, ist das Selbstschutz. Der Junge hat Recht, auch wenn sein Verhalten nicht richtig ist.

***Pädagogische Verantwortung zwischen Schulgesetz und didaktischer Freiheit***

Wie passt das Beispiel vom gleichen Symptom und den drei unterschiedlichen Diagnosen nun zu unserem Rahmenthema „Gesetz, Freiheit, Verantwortung“?

Unterricht und Erziehung finden nicht im rechtsfreien Raum statt. Im Gegenteil. Gerade öffentliche Erziehung unterliegt vielfachen Vorschriften. Es gibt Schulgesetze und für die Curricula sind Richtlinien formuliert. Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Deutschland sind einem staatlichen Auftrag verpflichtet und deswegen i. d. R. verbeamtet. Ihre Arbeit wird nicht nur bezahlt, sondern auch kontrolliert. Doch anders als in autoritären Gesellschaftssystemen werden hier keine Unterrichtsschemata propagiert, in die alle hineinzuzwängen wären. Denn nicht minder ist gesetzlich festgeschrieben, dass die *individuellen Voraussetzungen eines Kindes* berücksichtigt werden müssen.

Der Gesetzesanspruch des Kollektivs – dazu gehört u. a. die Schulpflicht – korrespondiert mit dem gesetzlich verbrieften Recht auf individuelle Förderung. Diese Ansprüche aus unterschiedlichen Richtungen in Einklang zu bringen ist Aufgabe von Lehrkräften. Operationalisierbare Umsetzungen lassen sich beispielhaft formulieren und empfehlen, festschreiben lassen sie sich aber nicht. Hier liegt die Freiheit der Lehrperson. Hier ist sie weitgehend auf sich selbst gestellt. Hier kommen ihre Intuition und Erfahrung zum Tragen.

John Hattie (2013) hat mit seiner Furore machenden weltweiten Studie nachgewiesen, dass die Lehrerpersönlichkeit der wirksamste Faktor bei Lernprozessen in Schulklassen ist. Sie ist wirksamer als Gruppengröße, homogene oder heterogene Geburtsjahrgänge, wirksamer als Räume und Ausstattung einer Schule.

Erfahrung und Intuition sind das Kapital einer Lehrerpersönlichkeit. Doch es sind nicht messbare Soft Skills. Die können – wie gesagt – Stärke und Schwäche zugleich sein. Zur Schwäche werden sie, wenn der Lehrkraft der Gebrauch ihrer didaktischen Freiheit als Subjektivität oder gar Willkür ausgelegt wird. Lehrkräfte müssen davon ausgehen, dass Lerngruppen Gleichbehandlung erwarten. Das ist auf der einen Seite selbstverständlich, wird aber zum Problem, wenn damit die verkürzte Sichtweise verbunden ist „gleich bedeutet gerecht“.

Gelten innerhalb derselben Schülergruppe unterschiedliche Limits, unterschiedliche Maßstäbe, könnte das einer Lehrerin als Gerechtigkeitsverstoß vorgehalten werden. Der Gefahr kann sie begegnen, indem sie ihre Verantwortung kenntlich macht. Und zu der gehören Kenntnisse und Wissen, auch über die „Wahrheiten“ anderer Fachdisziplinen.

Das ist der Punkt, warum ich Ihnen Jannik als Fallbeispiel vorstellen wollte. Diesen Jungen zu fördern heißt, divergierende Aufträge - gesetzliche Vorgaben - zu gewichten und vermeintliche Widersprüche aufzuheben. Bei Jannik stehen sich gegenüber: einerseits der Erziehungsauftrag zur Gruppenfähigkeit und andererseits der Schutzanspruch eines autistischen Kindes vor sozialer und akustischer Überforderung (vgl. Frey/ Wertgen, 2012).

Im Lauf der letzten zwei Jahrzehnten haben die Schulministerien Ausnahmen und Sonderbedingungen bei Autismus in die Schulgesetze aufgenommen. Der Fachbegriff dafür heißt „Nachteilsausgleich“. Auf den können sich Lehrkräfte heute berufen, wenn andere Schüler und Eltern ihnen möglicherweise eine Bevorzugung anderer vorwerfen.

Erlasse und Gesetze sind allerdings die letzte Stufe eines langen Prozesses. Der kann zwanzig Jahre und mehr dauern. Doch die Phänomene sahen zu Beginn des Prozesses ja keineswegs anders aus. Kinder wie Jannik bedurften einer Auszeit auch schon zu Zeiten, bevor ein Erlass ihnen das zugestand.

Erlasse und Gesetze erfassen die Lebenswirklichkeit immer erst im Nachhinein. Doch was ist in der Zwischenzeit? Da müssen wir Lehrkräfte nicht minder handeln. Ehe die Fachwelt herausfand, dass Autisten übermäßig geräuschempfindlich sein können, spürten die, die täglich mit ihnen zusammen waren, dass von bestehenden Normen abgewichen werden muss. Ehe die Puzzlesteine von Forschungsergebnissen ein sicheres Bild abgeben, bleibt uns nur unsere Intuition, wenn wir Situationen und Individuen gerecht werden wollen. Das sind Situationen, in denen wir uns oft nicht auf Gesetzesvorschriften berufen können. Intuitives Handeln lässt uns juristisch gesehen mitunter recht „freihändig“ stehen.

Was also ist mit solchen Interimszeiten, in denen wir ein Problem zu erkennen glauben, unsere Legitimation zum Handeln aber noch von keinem Gesetz gedeckt ist? Vielleicht passt dann das Bibelwort vom „Sabbat, der für die Menschen da ist“ und nicht umgekehrt. Gesellschaftspolitisch bewegen wir uns damit auf einen „zivilen Ungehorsam“ zu. Ein nicht ungefährlicher Begriff, nach meiner Berufs- und Lebenserfahrung in der Pädagogik aber nicht ohne Berechtigung.

Eins der stärksten Beispiele zivilen Ungehorsams lernte ich gleich zu Beginn meines Schullebens kennen. Das war 1970, als die Kinder der damaligen „Contergankatastrophe“ ins schulpflichtige Alter gekommen waren. Viele von ihnen waren mit der Prognose „lebensunfähig“ aus den Geburtskliniken sofort in Heimeinrichtungen gekommen. Sie überlebten. Nun gab es die nächste Fehlprognose, als vielen von ihnen „Unbildbarkeit“ attestiert wurde. Es waren Lehrerinnen – in der Tat waren es überwiegend Frauen – die diese Kinder ohne Gesetzesgrundlage in den bestehenden Schulsystemen förderten. Mal waren es Volksschulen, mal Hilfsschulen oder Krankenhausschulen. De jure war der Schulbesuch dort widerrechtlich.

Heute wissen wir, dass etliche gerade der Contergangeschädigten Abitur machten und studierten. Ich habe als junger Sonderpädagoge dann selber Jugendliche mit diversen Behinderungsarten unterrichtet, die im Sog der damals so exponierten Conterganbehinderten mit 10, 12, gar 15 Jahren erstmals eine Schule besuchten. Innerhalb eines Jahrzehnts waren aus illegalen Anfängen gesetzliche Ansprüche, Curricula für Schüler, Studiengänge für Pädagogen und Bauverpflichtungen für die Schulträger geworden.

In späteren Jahren sah ich mich als Dienststellenleiter mit meinem Kollegium in der Jugendpsychiatrie mehrfach Situationen gegenüber, in denen wir uns gegen bestehende Erlasslage entschieden, um einer bestimmten Klientel gerecht zu werden. Das war potentieller Stoff für Disziplinarverfahren. Glücklicherweise konnten wir bei Überprüfungen unser „Fehlverhalten“ so begründen, dass statt dienstrechtlicher Schritte gegen uns politische Diskurse angestoßen wurden. An deren Ende wurde aus dem zunächst Illegalen eine verbesserte Erlasslage. Das Rechnungsprüfungsamt baute dann goldene Brücken, indem es den Erlassverstoß unserer Entscheidung dokumentierte, zugleich aber feststellte, dass die bestehende Erlasslage nicht mehr der Lebenswirklichkeit und dem Forschungsstand entsprach.

Teilnahme von Schülern am Gruppenleben war auch zu Janniks Grundschulzeit so richtig wie heute. Doch diese Zielvorgabe gilt nicht um jeden Preis. Wenn wir aus Erkenntnissen anderer Fachgebiete, in diesem Fall aus der Autismusforschung, erfahren, dass Maßnahmen nicht allen zuträglich sind, muss ich mir auch die Freiheit nehmen dürfen, Ziele und Methoden zu variieren, Vorgaben ggf. auch zu ignorieren. Diese Verortung im Forschungsstand ist Teil der Verantwortung, die uns als einzige lotst, wenn wir uns zwischen Gesetz und Freiheit gelegentlich im Vakuum bewegen.

*Die Freiheit, sich anderer Fachdisziplinen zu bedienen, optimiert die eigene pädagogische Kompetenz.*

Als ich von Jannik berichtete, fielen Begriffe wie Symptom, Diagnose, Ätiologie, Indikation. Dies sind primär medizinisch konnotierte Fachbegriffe. Teilweise bedient sich auch die Psychologie ihrer. Auch auf technischen Arbeitsfeldern sind die Begriffe „Symptom und Diagnose“ geläufig. Beispielsweise erstellen Kfz-Werkstätten Diagnosen, bevor sie an die Reparatur eines Motorschadens herangehen. Wir Pädagogen hingegen nutzen die Begriffe eher selten; am ehesten noch wenn es gilt, Teilleistungsdefizite festzustellen und durch Förderprogramme zu beheben.

Ich möchte uns Pädagogen ermuntern, uns solchen Denkkategorien anderer Disziplinen zu öffnen. Nicht um eine verbale Medizinalisierung der Pädagogik zu betreiben, sondern um unsere eigene pädagogische Kompetenz zu optimieren (vgl. Oelsner 2013, 274). Indem wir uns zu Erkenntnissen anderer Disziplinen verpflichten, gewinnen wir im eigenen Feld Handlungsfreiheit.

Indem wir Ausnahmen und Abweichungen mit Wissensstandards anderer Disziplinen begründen, bringen wir uns selber aus der Gefahrenzone, in der uns Willkür vorgeworfen werden könnte. Wenn ich darauf bestehe, dass der ADSler Leon und der milieugeschädigte Maximilian sich in die Gruppendisziplin einer Schulfeier einzufügen haben, Jannik hingegen die Zeit beispielsweise am Laptop in der Bibliothek verbringen dürfe, dann leiten mich nicht Lust und Laune, sondern dann stehen dahinter pädagogische Konzepte sowohl von ADHS-Kindern, von sozial deprivierten Kindern und solchen mit ASS.

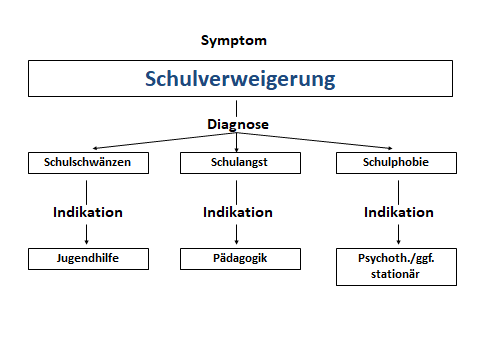
Natürlich ist es anstrengend, die Besonderheiten verschiedenster Störungsbilder kennen und verstehen zu lernen. Und vordergründig mag es wie eine Beschneidung pädagogischer Autonomie erscheinen, wenn ich den Vorgaben anderer Disziplinen folge. Meine Berufserfahrung lehrte mich das Gegenteil, nämlich dass „die Gesetze der anderen“ mir Handlungsfreiheit verschaffen und meine eigene Kompetenz optimieren (vgl. Oelsner 2015). Auch aus diesem Blickwinkel lässt sich der Goethe-Spruch „Denn das Gesetz nur kann uns Freiheit geben“ paraphrasieren.

Nun habe ich mit den Autismus-Spektrum-Störungen zur Verdeutlichung einen sehr speziellen Fall aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie als Beispiel angeführt. Ich will deshalb ganz grob noch einen weiteren Symptomkomplex skizzieren, der Ihnen aus dem pädagogischen Alltag vertrauter sein dürfte als das – glücklicherweise – doch eher seltene Phänomen Autismus.

Ich meine den Schulabsentismus. Auch hier bekommt meine Diktion einen medizinischen Zungenschlag, doch in allein didaktischer Absicht. Mediziner brauchen, bevor sie eine Indikation stellen, also handeln und behandeln, eine Diagnose. In der Pädagogik ist die Diagnose – auch wenn sie nicht so genannt wird - Voraussetzung für didaktische Entscheidungen.

*Folie:*

*Beispiel Schulabsentismus: ein Symptom – drei Diagnosen*



Mit dem Begriff „Schulabsentismus“ ist zunächst nur das Symptom geklärt: Ein Schüler, eine Schülerin bleibt trotz Schulpflicht der Schule fern. So eindeutig das Phänomen, so mehrdeutig sind die infrage kommenden Diagnosen: a) „Schulschwänzen“ als Folge einer eher dissozialen Problematik, b) „Schulangst“ als Ausdruck von leistungsmäßiger oder sozialer Überforderung, oder c) „Trennungsangst“ (auch als „Schulphobie“ etikettiert). Mischformen sind ebenfalls denkbar (vgl. Lehmkuhl & Oelsner 2004; Hopf 2014).

Hier Klarheit zu schaffen ist alles andere als eine akademische Frage. Sie ist von zentraler Bedeutung, um die richtigen pädagogischen Maßnahmen zu treffen. Die wären nämlich bei a) eine vorrangig soziale Indikation unter Einbeziehung von Jugendhilfe und Schulmüdenprojekten. Bei b) ist primär das System Schule selber gefordert, Maßnahmen der Ermutigung und individuellen Förderung zu treffen, bei Leistungsüberforderung ggf. Wechsel des Curriculums anzuregen oder bei sozialer Angst Mediationsprogramme anzubieten. Bei c) ist Schule nur Anlass, nicht Ursache der Symptomatik und kann deshalb wenig aktiv ausrichten. Zur Behebung einer Trennungsproblematik ist vorrangig eine psychotherapeutische Indikation angezeigt.

Müsste also bei Schulangst der individuelle Druck vom Schüler genommen werden, empfiehlt sich bei Schulphobie, ihn nicht herunterzufahren. Hilfreicher ist gar, Fehlverhalten durch behördliche Konsequenzen verschärft zu ahnden, damit eine Behandlung der Trennungsangst, gegebenenfalls auch stationär, zustande kommt. Schulaufsichten, die stattdessen Hausunterricht gewähren, handeln kontraproduktiv. Die Maßnahme schafft zwar eine Akte vorerst „vom Tisch“, zementiert jedoch das Symptom (ebda. S.126).

*Freiheit und Verantwortung im „diagnostischen Vakuum“*

Grafiken haben die Eigenart, Sachverhalte überschaubar, fast glatt erscheinen zu lassen. In der Wirklichkeit sind die Wege hingegen weniger klar, eher krumm, verzweigt und überlappend. Meistens dauert es auch einige Zeit, ehe wir diagnostische Unterstützung durch andere Disziplinen erfahren. Das Kind ist aber längst vorher da.

Was ist also, wenn alles noch unklar ist, wir aber handeln müssen? Dann handeln wir – frei und verantwortlich.

In unserer Spezialschule in der Kinder- und Jugendpsychiatrie erarbeiteten wir uns für solche Situationen ein Repertoire an Leitsätzen. Die sollen uns vor Handlungsunfähigkeit bewahren, aber auch Fehler und Ungerechtigkeiten - solche aus Unkenntnis - minimieren. Auch Einbindung in solche Kernsätze schützt uns vor einem möglichen Vorwurf der „Beliebigkeit“.

Zu solchen Leitsätzen gehören beispielsweise diese:

*Folie:*

- Kinder tun nichts ohne Grund. Wir verstehen ihn aber noch nicht. Sie selber auch nicht.

- „Schlimmes verhindern“ ist immer ein sinnvolles Ziel!

- Belastete Kinder bedürfen Schutz und Förderung. Ist beides nicht gleichzeitig gleichstark zu leisten, geht Schutz vor Förderung.

- Sich geschützt fühlende Kinder holen Lernstoff meist auf unorthodoxen Wegen nach**.**

Um mit besonders verhaltensauffälligen Schülern zu arbeiten, muss ich die Freiheit haben, mir Zeit zu lassen, bis sich der noch unentdeckte Sinn ihres vermeintlichen Unsinns zu erkennen gibt. Diese Haltung kann ich aber nur annehmen, wenn ich nicht unter Druck stehe, die Wirklichkeit mit vorschnellen Wahrheiten erfassen zu müssen. Ich brauche die Freiheit für den „anderen Blick“.

Gelassenheit statt nassforschem Aktionismus – das klingt einleuchtend. Allerdings riskiere ich damit vorrübergehend ein Kompetenzvakuum. Das kollidiert mit dem eingangs erwähnten Handlungsdruck, den die Realität in jeder Sekunde gelebten Lebens uns abverlangt. An diesem Punkt bringe ich einen Begriff ins Spiel, der aus dem therapeutischen Kontext kommt, der aber in der Pädagogik, vor allem der Sonderpädagogik, im Prinzip ebenso Bedeutung hat, auch wenn er nicht so genannt wird: Containment (Winnicott 1973).

*Folie:*

Was tun, wenn meine Maßnahmen (noch) nicht greifen? - Ein Containment kann ich immer anbieten.

Beispielsweise kann ich einem problematischem Schüler, bei dem ich noch nicht genau weiß, „woher der Wind weht“ sagen: „Es ist schwierig. Für dich ist es schwierig, aber auch zwischen uns ist es schwierig. Doch das wirft uns nicht um. Probleme müssen nicht das letzte Wort behalten.“

„Containen“ heißt nicht „Alles zulassen“ oder gar „Verwöhnen“. Containment als Haltung bedeutet auch, dass eine Lehrperson durch ihr eigenes Verhalten einer Lerngruppe vorlebt, wie man auf mancherlei Besonderheiten eines problematischen Mitschülers reagieren kann. Die Lehrperson lebt sozusagen Alternativen zu Hänseleien, abschätzigen Kommentaren, Gelächter oder Ausgrenzung vor.

Diese Betonung der Lehrerpersönlichkeit redet keineswegs einer ungebundenen Subjektivität das Wort. Ihr freies, autonomes Agieren ist gebunden – denken wir an Jannik – an fachdiagnostische Basics anderer Disziplinen. Um glaubwürdig zu bleiben, müssen der Lerngruppe - auch deren Eltern – diese Basics auch „verdolmetscht“ werden. Das schützt uns vor den Verdachtsmakeln Beliebigkeit, Willkür oder Schwäche. Letztlich machen die Bindung an Kenntnisse und die Verpflichtung zur Transparenz uns frei für individuelle Maßnahmen. Dies dient auch unserer eigenen Affektdisziplinierung. Die wird nämlich gerade durch besonders verhaltensauffällige Schüler sehr herausgefordert.

Zum Containment durch uns Lehrkräfte gehört auch, dass wir unseren - gesetzlichen - Kernauftrag im Blick behalten. Und der heißt „unterrichten und erziehen“. Nicht: „therapieren“!

*Folie:*   
Keine therapeutischen Nebenschauplätze eröffnen. Nicht „psychologisieren“. Beim Kernauftrag „Unterricht“ bleiben.

Als psychologisch zwar versierte, aber therapeutisch nicht mandatierte Fachkräfte dürfen wir nicht der Verlockung erliegen, uns in psychologische Spekulationen zu versteigen.

Eine qualitätsvolle Umsetzung unseres gesetzlichen Auftrags, nämlich zu unterrichten, kann aber durchaus therapeutisch wirkende Effekte hervorbringen:

*Folie:*

„Guter Unterricht“ bietet eine äußere Struktur. Die hilft, die oft defizitären inneren Strukturen der Schüler zu kompensieren. Schule als „haltender Rahmen“ bietet somit Aspekte eines Containments.

***Pädagogik und die gesellschaftliche Dimension***

Meine pädagogischen Berufsjahre begannen bald nach den Ereignissen, die das Etikett „68er“ tragen. Es war eine Zeit, in der viele äußere Strukturen aufgelöst wurden. Im Nachhinein wird das als überwiegend befreiend und den Horizont erweiternd gedeutet. Wären die „68er“ ein Medikament, könnte man sagen, sie hatten eine kurative Wirkung. Aber jedes noch so gute Medikament hat Nebenwirkungen. Und die zeigen sich – wie so oft – erst zeitverzögert. In meiner Wahrnehmung schlagen sie im aktuellen gesellschaftspolitischen Diskurs in Europa durch.

Was in der Folge von „68“ zu wenig beachtet wurde, ist, dass das Herabsetzen äußerer Strukturen stabile innere Strukturen der Individuen voraussetzt, um befreiend und Kreativität fördernd zu wirken. Bei Kindern entwickeln die Strukturen sich aber erst. Bei „besonders verhaltensauffälligen“ (ihnen gilt unser Thema) sind sie oft extrem schwach oder gar nicht entwickelt. Da muss zuvorderst „Reparaturdienst“ oder basale Aufbauarbeit geleistet werden.

*„Zuviel Freiheit macht Angst“*

Wenn die Homöostase, das Gleichgewicht zwischen innerer und äußerer, individueller und kollektiver Struktur ins Wanken gerät, ängstigt das. Diese Psycho-Logik schlägt sich nieder im Ergebnis einer 2017 durchgeführten Umfrage zum Thema „Freiheit“. Die Presse berichtete darüber unter der Überschrift: „Zuviel Freiheit macht Angst“. Und im Untertitel noch dieser Zusatz: „Grenzen, feste Regeln sind wichtig, um Freiheit zu erhalten.“

Für die Studie waren vom renommierten Marktforschungsinstitut „Rheingold Salon“ 1044 repräsentativ ausgewählte deutsche Erwachsene zu tiefenpsychologischen Interviews sozusagen „auf die Couch“ gelegt worden. Auftraggeber war die „Barclay Bank“.

Das paradox Erscheinende am Ergebnis ist u. a., dass das Individuum strenge Regeln und Einschränkungen der Freiheit für die Allgemeinheit wünscht, um größtmögliche persönliche Freiheit für sich selber zu beanspruchen. „Man findet, dass Deutschland insgesamt zu tolerant geworden ist und wünscht sich verbindliche Grenzen, Gesetze und Regeln. So sind 77% der Deutschen für eine stärkere Durchsetzung der Gesetze.“[[1]](#footnote-1)

Quintessenz der tiefenpsychologischen Marktforscher ist, dass „Menschen Freiheit nicht als Allgemeingut, sondern als ein sehr persönliches Gut sehen. Es wird stark differenziert zwischen den großen, allgemeinen Freiheiten wie Wahlfreiheit, Demokratie- oder Pressefreiheit und den eigenen, kleinen, persönlichen Freiheiten wie der freien Partnerwahl, Bekleidungsfreiheit oder Meinungsfreiheit. … Menschen sind nicht bereit, Einschränkungen auf der persönlichen Ebene in Kauf zu nehmen. Mehr noch: Sie sind sogar bereit, Freiheiten anderer einzuschränken, wenn ihnen dadurch selbst solche Einschränkungen erspart bleiben. … Man gibt sich (z. B.) als Verfechter der Presse- und Meinungsfreiheit. Wenn das aber in der Konsequenz bedeutet, sich persönlich beschränken zu müssen, dann sieht man (40% der Befragten) lieber die Presse zensiert.“ (ebda.)

Ich denke, wir können Erkenntnisse aus dem großgesellschaftlichen Kontext runterbrechen auf unsere alltägliche Schulwelt. Folgenden Satz aus der Untersuchung bekommen wir auch in Schulklassen und vor allem auf Elternabenden zu hören: „Toleranz darf nicht unendlich sein. … Mehr als die Hälfte aller Befragten meint, auf einige Ausnahmegruppen werde zu viel Rücksicht genommen“ (ebda.).

Wenn solch ein Eindruck entsteht, dann ist vermutlich zu wenig erklärt worden, dass Ausnahmen nicht losgelöst von Gesetzesbindung gewährt werden. Sie sind kein Ausdruck von Beliebigkeit oder Kontrollverlust der Autoritäten. Die Freiheit, Jannik von der Schulfeier zu befreien, nehme ich mir nicht im rechtsfreien Raum. Im Gegenteil. Diese Freiheit legitimiert sich erst durch Faktenkenntnisse über Autismus, sie ist notwendige Konsequenz eines psychiatrisch begründeten Verhaltenscodex. Als solche ist sie auch überprüfbar. Doch solche Zusammenhänge müssen den Mitschülern und ihren Eltern verdolmetscht werden.

Die Ergebnisse der Barclay-Studie sollten uns Mahnung sein, nicht beim „Gut Gemeinten“ stehen zu bleiben. Toleranz und Freiheit zu leben, ist weit anstrengender als schnelle Lippenbekenntnisse glauben machen wollen. Sie bleiben wertlos, wenn sie nicht mit Verantwortung einhergehen. Und die ist mühsam!

Wenn Sie als Klassenlehrerin auf dem ersten Pflegschaftsabend zu Beginn eines neuen Schuljahrs dafür werben, dass Mitschüler mit Körper- oder Sinnesbeeinträchtigung, ein Kind mit Unfall- oder Misshandlungserfahrung, Kinder mit Heimat- oder Elternverlust Platz in der Lerngruppe finden, werden Sie Zustimmung ernten. Die allermeisten zeigen sich bereitwillig, tolerant und hilfsbereit. Und man darf unterstellen, dass sie es wirklich ehrlich meinen.

Die Antwort auf Ihr Werben könnte aber schon wenige Wochen später ganz anders aussehen. Beispielsweise,

- wenn wiederholt die Philosophiestunde in einer Oberstufenklasse nicht zustande kommen kann, weil eine Jugendliche mit Borderline-Störung jegliche Thematik an sich reißt und sich zu Endlosmonologen oder wüsten Diffamierungen anderer versteigt.

- wenn wiederholt der Biologieunterricht in Klasse 6 „platzt“, weil das Kind mit Missbrauchserfahrungen sich mit permanentem Reinrufen übersexualisierender, vulgärer Begriffe sich auf seine Art gegen den Sexualkundeunterricht wehrt, der bei ihm Assoziationen provoziert, die es überfordern.

- wenn in der Klasse 3 wiederholt kein Mannschaftsballspiel zustande kommen kann, weil der Junge mit Asperger-Autismus bei jeder Ballberührung in panikartige Schreiattacken fällt.

- wenn jeder Spannungsbogen in der Vorführung der Theater-AG durch Lacher zunichte gemacht wird, weil der 15 Jährige mit Tourette-Syndrom alle paar Minuten laut obszöne Ausdrücke in den Saal ruft.

***„Zähmen“ und „vertraut machen“***

Bewusst habe ich nur Beispiele aus dem Bereich der psychischen Störungen genannt. Und hier ganz bewusst Störungsbilder, für deren Zustandekommen die Kinder nichts können. Kein Mensch sucht sich die genannten Störungsbilder freiwillig aus. Borderline, Autismus und Tourette kommen auch nicht durch mangelhafte Erziehung oder durch einen Mangel an Disziplin und guten Willen zustande. Ich habe die harten psychiatrischen Beispiele gewählt, um jeglichen Zungenschlag draußen zu lassen, der sonst rasch zu hören ist, wenn Problematiken etwa in ethnischen Divergenzen begründet sind.

Freiheit ohne Grenzen ist alles andere als ein Paradies. Und Freiheit ohne Verantwortung mündet in Chaos und Willkür. Das ängstigt, sagt die Barclay-Studie. Und wenn Angst im Kollektiv erst einmal hochkriecht, ist bald der Ruf nach der „starken Führung“ zu hören. Womit wir in der aktuellen europäischen Seelenlage angekommen sind.

Im vorigen Monat fand in Köln das jährliche Philosophie-Festival „Philcologne“ statt. Auf einer diese Veranstaltungen war der Philosoph Robert Habeck zu Gast. Den meisten ist er eher bekannt als Bundesvorsitzender der „Bündnis-Grünen“ in Deutschland. Habeck hatte dem bekannten Zitat von Karl Marx, die Proletarier hätten nichts zu verlieren als ihre Ketten, einen Satz angeschlossen. „In plakativer Kühnheit“ habe er das getan, wie der Kölner Stadt-Anzeiger am nächsten Tag schrieb.[[2]](#footnote-2) Habeck meinte: „Es fehlt uns heute die Freiheit, sich wieder in Ketten legen zu lassen.“ „Großer Applaus“ vermerkt die Berichterstattung an dieser Stelle. Habeck habe, und da zeigte er sich wohl auch in der Rolle eines Umweltministers von Schleswig-Holstein, erläuternd ergänzt: „Fehlende Regeln bedeuten nicht Freiheit. Die brauche, im Gegenteil, mehr Bindungsfähigkeit, die uns im Laufe der Vereinzelung abhandengekommen ist.“

Mich erinnert die Metapher „in Ketten legen“ an die Lust von Grundschulkindern, ab und zu „Schule wie früher zu spielen“. Damit meinen sie Unterrichtssequenzen wie im „Schulmuseum“: Ein strenger Lehrer im Frontalunterricht gibt Kommandos wie „Fingernägel vorzeigen!“, „Hefte raus!“, „Gedicht aufsagen!“ oder „wir sprechen zusammen die Einmaleins-Reihen“. Solche Sehnsüchte nach Disziplinierung kommen in heutigen Schulklassen gelegentlich nach sehr unruhigen Phasen auf, wenn eine Gruppe ihrer eigenen Unordnung überdrüssig wird. Wenn sie merken, dass bei nur „langer Leine“ kollektive Lernprozesse, aber auch gemeinsame Spielhandlungen nicht möglich sind.

Grundschulkinder kennen nicht den Begriff Dialektik. Doch sie haben ein Gespür, dass ein kultureller Disziplinierungsprozess nötig ist, um mit Freiheit konstruktiv umzugehen. So, dass auch Spielhandlungen möglich sind. „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint-Exupéry konnte zu einer weltumspannenden Parabel des Miteinanders vielleicht gerade wegen seiner dialektisch anmutenden Szenen werden. Allen voran die Begegnung des Prinzen mit dem Fuchs. Als der kleine Prinz den Fuchs bittet, mit ihm zu spielen, entgegnet der: „Je ne puis pas jouer avec toi (…) Je ne suis pas apprivoisé.“ „Ich kann nicht mit dir spielen (…) Ich bin noch nicht gezähmt!“ Daraufhin folgt die Aufforderung des Fuchses an den kleinen Prinzen: „… zähme mich!“ Die Übersetzerin der deutschen Neuausgabe des Kleinen Prinzen, Marion Herbert, äußert sich dazu in einem Werkstattbericht der „Rezensionszeitschrift zur Literaturübersetzung (2016): „Das deutsche Verb *zähmen* hat jedoch ein viel engeres Bedeutungsspektrum als *apprivoiser,* der Duden erklärt es als „(ein Tier) zahm machen, ihm seine Wildheit nehmen, jdn./etw. bezähmen“, der Aspekt des Vertrautmachens fehlt. … Als Übersetzerin muss ich mich entscheiden, denn im Deutschen fehlt mir ein Verb, das die beiden Aspekte *zähmen* und *vertraut machen* umfasst und zu Tieren und Menschen gleichermaßen passt.“ Schließlich lässt sie den Fuchs sagen, was er unter „zähmen“ versteht: „Es bedeutet ‚sich vertraut machen‘.“[[3]](#footnote-3)

Treffender als in der Bedeutungseinheit von „zähmen“ und „vertraut machen“ lassen sich die Antipoden Gesetz und Freiheit nicht verbinden. Poetischer kann man nicht umschreiben, was pädagogische Verantwortung ausmacht. Und wirksamer als mit „zähmen“ und „vertraut machen“ lässt sich kein Zugang zu „besonders Verhaltensauffälligen“ finden.

**Literatur**

Attwood, T. (2000): Das Asperger Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern. Stuttgart: Trias.

Frey, H. & Wertgen, A. (Hrsg.) (2012): Pädagogik bei Krankheit – Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele, Lengerich: Pabst.

Hattie, J (2013): Visible Learning – Lernen sichtbarmachen. Hohengehren: Schneider.

Hopf, H. (2014): Schulangst und Schulphobie. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Oelsner W., Lehmkuhl G. (2004): Schulangst erfolgreich begegnen. München: dtv

Oelsner, W. (2015): Interprofessionalität als Paradigma (sonder-) pädagogischer Kompetenzoptimierung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60. Jg., Heft 1, S. 59 – 66. Weinheim: Beltz&Juvena.

Winnicott, D. W. (1973): Die therapeutische Arbeit mit Kindern. München: Kindler.

1. Barclaycard Freiheitsstudie, Pressemitteilung. www.presseportal.de/nr/14527 [↑](#footnote-ref-1)
2. KSt-A, 7.6.2018, S. 20 [↑](#footnote-ref-2)
3. Veröffentlicht am 21. September 2016, unter: Antoine de Saint-Exupéry, Französisch, Marion Herbert, Neuübersetzung, Übers Übersetzen, Werkstattbericht, [*www.relue-online.de/*](http://www.relue-online.de/)*;* zuletzt aufgerufen 7.6.2018 [↑](#footnote-ref-3)