

Birgit Herz
David Zimmermann
Matthias Meyer
(Hrsg.)

„ ... und raus bist Du!“

**Pädagogische und institutionelle Herausforderungen
in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe**

Herz / Zimmermann / Meyer
„ ... und raus bist Du!“

Dialog Erziehungshilfe

Herausgegeben von

Birgit Herz, David Zimmermann, Matthias Meyer

Birgit Herz
David Zimmermann
Matthias Meyer
(Hrsg.)

„ ... und raus bist Du!“

Pädagogische und institutionelle
Herausforderungen in der schulischen und
außerschulischen Erziehungshilfe

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2036-3

Inhaltsverzeichnis

Birgit Herz, David Zimmermann und Matthias Meyer
Einführung: „... und raus bist Du!“ Dialog Erziehungshilfe 1 7

Teil I

Birgit Herz, David Zimmermann und Matthias Meyer
Fokus: Pädagogische Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe 17

Thomas Müller und Roland Stein
Erziehung – ein intensivpädagogisches Angebot schulischer Erziehungshilfe? 20

Mirja Silkenbeumer
Förderrhetorik: Steigerungsdiskurse, pädagogische Pragmatik und routinisierte Handlungspraxis 36

David Zimmermann
Das Leiden der anderen. Beziehungstraumatisierungen und institutionelle Abwehr 49

Martina Hoanzl und Susanne Götze-Mattmüller
Exklusive Angebote für ‚schwierige Mädchen‘ in Zeiten der Inklusion?!..... 66

Jan Hoyer
Die Paradoxie der jugendlichen Delinquenz..... 87

Nora Haertel
Schülerpartizipation im Primarschulbereich – Zur Differenz von Anspruchshaltungen und erlebter Wirklichkeit100

Teil II

Birgit Herz, David Zimmermann und Matthias Meyer
Fokus: Institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe115

Jochen Liesebach
Dilemmata inklusiver Schulentwicklung118

Stephan Maykus Netzwerke der Kooperation: Besondere erzieherische Förderung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe – als Anlass für das Ende von Besonderheiten	130
Marc Willmann Sonderpädagogische Fallkoordination als Professionalisierungsprofil in der inklusiven schulischen Erziehungshilfe.....	147
Michael Lindenberg Wie inklusiv ist die außerschulische Erziehungshilfe oder: weder schulische noch außerschulische Erziehungshilfe, sondern sozialpädagogische Bildung als eigenständiger Beitrag zur Inklusionsdebatte	162
Diana Sahrai, Uwe H. Bittlingmayer, Jürgen Gerdes und Fereschta Sahrai Schule zwischen Exklusion und Empowerment: Inklusive politische Bildung an exklusiven Schulen.....	171
Andreas Methner Historische Begründung einer fragwürdigen Entwicklung. Herausforderungen in der Zuständigkeit bei abweichendem Verhalten	184
Ausblick	
Matthias Meyer Inklusion in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe – Eine ethische Herausforderung aus der Capabilities Perspektive.....	195
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	211

Birgit Herz, David Zimmermann und Matthias Meyer

Einführung: „... und raus bist Du!“

Dialog Erziehungshilfe 1

1 Einführung in die Buchreihe

Wir wollen mit dieser Buchreihe zu einem fachlichen Dialog über die schulische und außerschulische Erziehungshilfe einladen, da sich perspektivisch die Lebenslagen für Kinder und Jugendliche mit schwierigen Sozialisationsbedingungen nicht grundlegend verbessern werden. Denn in der gesellschaftlichen Realität gibt das ökonomische System den Takt an und hat das Bildungs- und Sozialsystem, die Kinder- und Jugendhilfe – und vor allem die Schule – mit weitreichenden Konsequenzen erreicht.

Zwar lässt sich auf juristischer Ebene in den letzten Jahren formal sehr viel zum Positiven von Kindern und Jugendlichen feststellen, beispielhaft sei das neue Kinderschutzgesetz aus dem Jahr 2012 genannt; in der konkreten pädagogischen Praxis verschlechtern sich allerdings gleichzeitig die Arbeits- und Leistungsanforderungen an professionelle Fachkräfte ebenso dramatisch wie die Situation von Familien und Alleinerziehenden in materiell stark eingeschränkten Lebensbedingungen – einige, wenn auch sehr unterschiedliche Bedingungsfelder sind Langzeitarbeitslosigkeit, Armut, gesellschaftlich-kulturelle Exklusion sowie erzwungene Migration.

Nach Tilmann Lutz wächst „das Segment armer und vernachlässigter Kinder, erschöpfter Familien, Obdachloser, Bettler, chronisch Kranker und Drogenabhängiger, die auf langfristige, bzw. dauerhafte Unterstützung angewiesen sind“ (Lutz, 2014, 21). Damit einher geht eine erhöhte Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen prekärer Überlebens- und Bewältigungsstrategien. So verwundert es nicht, dass in der Sozialen Arbeit die überwiegende Zahl derer, die ambulante, teilstationäre oder stationäre Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen, in der Lebenslage Armut sozialisiert werden. Nach einer Studie des Deutschen Jugendinstituts in München gilt die Gleichung: „Je ausgeprägter die Armutslagen in den Kommunen sind, desto höher ist in der Regel auch der Bedarf an stationärer Unterbringung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe“ (DJI, 2009/2010, 9).

Ebenso gibt es eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die in ihren unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehungen schweren Belastungen wie (sexualisierter) Gewalt und Vernachlässigung ausgesetzt sind. Zwar besteht keinesfalls ein unmittelbarer Zu-

sammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und potentiell traumatisierender familiärer Realität. Das Zusammentreffen beider Erfahrungen stellt jedoch ein besonders hohes Risiko für gelingende Entwicklung dar (Desbién & Gagné, 2007).

Ein Blick auf die Schullandschaft zeigt ein separierendes Schulsystem, aller Inklusionsbeteuerungen der Politik und bestimmter wissenschaftlicher Gruppen zum Trotz. In der Schulpädagogik sind eine Zunahme an Verwaltungsaufgaben und ein ständiger Begründungszwang für Förderangebote zwischen Einzelfallberatung, Konfliktmanagement und realen Hilfebedarfen zu konstatieren. Gleichzeitig herrschen Unsicherheit in der Mittelzuweisung und Perspektivenplanung und hierdurch bedingte latente Überforderung, innere Emigration und Deprofessionalisierungsängste bei Lehrerinnen und Lehrern.

Ein Blick auf die Sozialpädagogik zeigt die Dilemmata der Verschränkung von Finanzierungs- und Verwaltungslogik auf einem breiten Dienstleistungsmarkt – mit einem entsprechend hohen Konkurrenzpotential bei den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. Übergreifende Kooperation als Element professioneller Standards in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe erscheint bisweilen nur noch als eine virtuelle Metapher, die in der Praxis vor allem durch die dominierende Logik einer Mängelverwaltung in ihrer Deformation wahrgenommen wird.

Trotz dieser, der Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung und Erziehung geschuldeten Einschnitte treffen wir nach wie vor auf ganz unterschiedliche Modelle und Handlungskonzepte für Kinder und Jugendliche mit hohem Erziehungshilfebedarf. Eine betriebswirtschaftliche Verkürzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, damit verbunden der Verlust fachlicher Standards bei einer Reihe von Trägern, stehen neben deutlichen Qualitätsverbesserungen für die Kinder und Jugendlichen in anderen Einrichtungen. Als positives Beispiel mag die Umsetzung traumapädagogischer Standards in einer Reihe von stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen gelten (Lang et al., 2013).

Es existiert demnach ein institutionell und qualitativ heterogenes Spektrum zwischen intensivpädagogischen institutionellen Settings, etwa in den Schulen zur Erziehungshilfe oder in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe einerseits und inklusiver Förderung in der Regelschule oder durch interdisziplinär arbeitende Beratungszentren in der Region andererseits.

In der derzeit stark polarisierten und polarisierenden Debatte um Inklusion, um Kinderschutz und Kinderrechte, zielt diese Buchreihe darauf, mit Nachdruck deutlich zu machen, wie groß einerseits der Hilfe- und Unterstützungsbedarf bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen ist und welche ressortübergreifenden Anstrengungen andererseits unternommen werden müssen, um hier einer Absenkung fachlicher Standards entgegen zu steuern. Im Fokus dieser Buchreihe stehen demnach die Kinder und Jugendlichen, deren Entwicklungsbedingungen stark erschwert sind, ihre pädagogischen Beziehungspersonen, die einer fachlich wie menschlich schweren Arbeit nachgehen sowie schulische, außerschulische und hochschulbezogene Entwicklungen, die die Lern- und Lebensbedingungen jener Heranwachsender nachhaltig mitbeeinflussen.

2 Einige Anmerkungen zur Theorie- und Praxisentwicklung

Am Anfang einer neuen Buchreihe sind auch einige Gedanken zur disziplingeschichtlichen Kontinuität im Hinblick auf die gegenwärtigen Tendenzen kurz erlaubt. Vor genau 30 Jahren schrieb Walter Lotz: „Wo – vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Probleme, düsterer Zukunftsprognosen und militärischer Bedrohung – der gesellschaftliche Konsens brüchig zu werden droht, kann Integration in einem Teilbereich gesellschaftlicher Problemlagen ein Stück intakte Wirklichkeit suggerieren“ (Lotz, 1984, 364).

Dabei hatte die Integrationsentwicklung 1984 bereits ihre dritte Phase überschritten. Angefangen mit theoretischen Auseinandersetzungen über die Integration bestimmter Behinderungsgruppen in den Gesamtschulen bis Mitte der 1970er Jahre bis hin zu Schulversuchen in der Primarstufe auf der Grundlage einer fachlich-kollegialen Kooperation zwischen Grundschul- und Sonderschullehrkräften Ende der 1970er Jahre und einer Zunahme an Schulversuchen in allen Bundesländern vor allem zu Beginn der 1980er Jahre (vgl. Eberwein, 1988), blieb die schulische Erziehungshilfe allerdings bis heute dem Zwei-Säulen-Modell verhaftet: Es gab und gibt, wie bereits erwähnt, sowohl inklusive Förderangebote als auch sonderpädagogische Unterstützung in den Schulen zur Erziehungshilfe (vgl. Stein, 2011).

Die politische Einschätzung von Walter Lotz bleibt auch heute noch erstaunlich aktuell, auch wenn sich bestimmte Terminologien mittlerweile am derzeit vorherrschenden wissenschaftlichen Mainstream orientieren (vgl. Meyer, 2013). Im historischen Rückblick erstaunt vor allem die Kontinuität in der Kritik am viergliedrigen Schulsystem (vgl. Gehrke, 1971; Herz, 2012a) ebenso wie die „Kultivierung“ sprachlich stigmatisierender Etikettierungseffekte für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen. Sprach Karl-Heinz Kluge 1976 noch von den „Führungsresistenten“ (vgl. Kluge, 1976, 165ff), so lauten entsprechende Zuschreibungen heute „Austherapierte“ oder „Systemsprenger“ (vgl. Baumann, 2012).

Auch in der außerschulischen Erziehungshilfe ist – trotz markanter Veränderungen vor allem ihrer Rechtsgrundlagen – eine ebensolche Kontinuität anzutreffen. Die ‚Verwahrlosten und psychodynamisch Behinderten‘ (vgl. von Bracken, 1968, 433ff) in Fürsorgeanstalten (vgl. Ahlheim et al., 1971; Colla, 1973) aus den „Notstandsmilieus des sozialen Bodensatzes“ (Wurst, 1968, 441) dürften heute in den geschlossenen Unterbringungen der stationären Jugendhilfe anzutreffen sein (vgl. von Wolfersdorf et al., 1996; Lindenberg, 2010).

Ein fast schon klassisches Revival feiern auch die vor allem in den 1970er Jahren kritisierten Biologismen in der Sonderpädagogik – Stichwort Begabungsvererbung – (vgl. ex. Graf et al., 1973; Jantzen, 1976) im aktuellen Gewand neuropsychologischer Forschung der Gegenwart – Stichwort ADHS (vgl. Ahrbeck, 2007; Herz, 2015).

Die hier erwähnten Denktraditionen der Ausgrenzungs- und Stigmatisierungseffekte in den letzten 40 Jahren weisen allerdings auf der wissenschaftlichen Diskursebene ein deutliches Unterscheidungsmerkmal auf: Eine vergleichbare politische Kritik an einer derart systemstabilisierenden Sonder- und Sozialpädagogik ist heute kaum noch relevant für handlungspraktische, institutionsbezogene oder professionsspezifische Veränderungspotentiale. Die ehemals wissenschaftlich begründete Kapitalismuskritik vor allem zu Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts (vgl. Illich, 1971; Probst, 1973; Lesing & Liebel, 1974), die die spezifischen Arbeitsfelder und das jeweilige Berufsver-

ständnis bis Anfang der 1990er Jahre begleitet hatte (vgl. Sachse & Engelhardt, 1990; Warzecha, 1994, 1997) wurde immer stärker zurückgedrängt durch die Dominanz ökonomisch legitimer Transformationsprozesse in allen Politikbereichen, die nicht nur zu markanten Konsequenzen für die Theorieentwicklung und die Praxisfelder in der Sonder- und Sozialpädagogik führten (vgl. Herz, 2012b), sondern auch zu sprachlichen Transformationsprozessen.

Im Zuge dieser Veränderungsprozesse konnte sich auch eine – gar nicht so neue – Sichtweise über Kinder- und Jugendliche mit Verhaltensstörungen reetablieren. Hatte bspw. Ernst Begemann 1970 die individuelle Pathologisierung einer Normabweichung mit Bezug auf soziologisch und sozioökonomisch fachwissenschaftlich begründeten Argumenten widerlegen können oder bspw. Marianne Meinhold und Walter Hollstein die in den 1970er Jahren gängige Individualisierung und Pathologisierung sozialer Risikolagen entzaubert (vgl. Meinhold & Hollstein, 1973), so treffen wir heute erneut auf dominanzkulturelle Stigmatisierungsprozesse in Bildung und Erziehung (vgl. Bröckling et al., 2000; Benkmann, 2012; Heuer, 2013). Und hier steht vor allem Kontrolle, Disziplinierung, Kriminalisierung und Sanktionierung im Mittelpunkt der Stärkung dominanzkultureller Ideologien (vgl. Dörr & Herz, 2010; Dollinger & Schmidt-Semisch, 2011).

Linear kausale Denkfiguren in der Tradition naturwissenschaftlicher „Gewissheiten“ schicken sich an, die Praxisfelder einer subjekt- und lebensweltorientierten, partizipativen und dialogischen Sonder- und Sozialpädagogik neu zu definieren und im Gewandt neoliberaler Interessen zu transformieren. So werden bspw. mit dem Versprechen evidenzbasierter Gewissheiten neue Exklusionsprozesse legitimiert (vgl. Ahrbeck, 2014). Diese betreffen insbesondere Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen, die den Normalisierungsverpflichtungen und Normalitätskonstruktionen einer postfeudalen Gesellschaft nicht entsprechen (vgl. Jantzen, 2003; Kessl, 2011).

Eine vergleichbar der Entwicklung der 1970er Jahre analog begründete Kritik und politische Positionierung ist derzeit jedoch eher eine Leerstelle im wissenschaftlichen Diskurs. Hierbei muss vor allem auch deutlich gemacht werden, dass ein nicht zu unterschätzender Begründungszusammenhang auch die derzeitige Zuweisungspraxis an forschungsrelevanten Fördermitteln ist, die sich bereits seit einigen Jahren fast ausschließlich an einem Wissenschaftsverständnis in der Tradition naturwissenschaftlicher Empirie sowie an unmittelbaren Verwertungsinteressen entsprechenden Forschungsergebnissen orientiert.

Eine Lösung des hier skizzierten Dilemmas ist wohl kaum in naher Zukunft zu erwarten, hat doch die Erziehungswissenschaft, und in Folge die Sonder- und Sozialpädagogik diese „empirische Wende“ selbst aktiv vorangetrieben (vgl. Radtke, 2003). Standen auf Tagungen und Kongressen bspw. in den 1970er und 1980er Jahren noch fachlich-kommunikativer Austausch innerhalb einer pluralen, heterogenen und politisch durchaus polarisierten Wissenskultur im Vordergrund des Diskurses, so führen heute hoch konkurrente Praktiken, allerdings durch Objektivitätsrituale wie Peerreviews und Peer-rankings legitimiert, zu spezifischen Exklusionsmustern in der scientific community.

In der konkreten Praxisgestaltung der berufsfeldspezifischen Verantwortungsbereiche in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe, deren zentrale Klientel Kinder, Jugendliche und Eltern in schwierigen Lebenslagen sind, ergeben sich gleichzeitig neue Akzentuierungen, vor allem durch Überlastungen und Überforderungen. Diese befördern

wenig hinterfragte Tabubereiche, weil der funktionierende und sozial angepasste Bürger, „das unternehmerische Selbst“, die unhinterfragten gesellschaftlich vorgegebenen Leitnormen sind. „Schwierigkeiten und Selbstzweifel – und erst recht Scham, in den gegebenen Aufgaben nicht mithalten zu können und zu versagen – dürfen nicht gezeigt werden. Man hat effektiv zu sein und zu funktionieren“ (Thiersch, 2007, 27).

Die Komplexität der pädagogischen Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe allerdings führt dazu, vor allem solche einfachen, schnellen und scheinbar effektiven Handlungskonzepte zu übernehmen, die vor allem die o.g. Belastungserfahrungen mit schwierigen Kindern, Jugendlichen und Eltern zu verringern versprechen.

Die Programmatik evidenzbasierter Verhaltenstrainingsprogramme etabliert naturwissenschaftliches und technisches Denken in der pädagogischen Praxis. Die schnelle Veränderung von „störendem“ Verhalten in sozial erwünschtes Verhalten – so ihre Botschaft – gelingt scheinbar problem- und emotionslos durch den Einsatz der richtigen Punktesysteme, Feedbacklisten u.ä. Es erscheint dann naheliegend, vor allem die Zuspitzungen der strukturellen Widersprüche aus dem eigenen beruflichen Selbstverständnis auszuklammern, so dass die Ambivalenzen zwischen professionellen Ansprüchen und gesellschaftlich verantworteten Verknappungen personeller und materieller Ressourcen die prekäre Balance zwischen Leistbarem und Überforderung nicht gefährdet.

Auch 2015 bleibt die „intakte Wirklichkeit“, von der Walter Lotz spricht – so lässt sich resümierend festhalten – eine Leerformel, in der – aller Inklusionspropaganda zum Trotz –, die sichtbaren (und messbaren!) Ergebnisse der Ökonomisierung auch nicht mehr verwaltungstechnisch als singuläres Krisenmanagement zu bewältigen sind.

Die konsequente Individualisierung sozialstrukturell verursachter Probleme, der Wettbewerb zwischen schulischen und außerschulischem Leistungserbringern sowie innerhalb derselben, die deprofessionalisierende Instrumentalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen und ein technizistisches Problemlösemanagement machen unmissverständlich klar, dass eine kritische fachliche Positionierung und der gemeinsame Dialog mehr denn je gefordert ist. Genau hierzu leistet die vorliegende Buchreihe einen entscheidenden Beitrag.

3 Schulische und außerschulische Erziehungshilfe im Dialog – Perspektiven am Rande der Gesellschaft?

Schulische und außerschulische Erziehungshilfe und die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind, in Anlehnung an Marc Willmann, zugleich Interventions- und Reflexionspädagogiken (vgl. Willmann, 2012, 151). Sie sind aber aus unserer Sicht vielmehr noch eine Emotionspädagogik mit Kindern, Jugendlichen und deren primären Bezugspersonen; sie sind ganz zentral konfrontiert mit allen emotionalen Dimensionen von Vernachlässigung, Gewalt, Ausschluss, Stigmatisierung und Diskriminierung.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe als Interventions-, Reflexions- und Emotionspädagogik leistet einen entscheidenden Beitrag für die Stärkung der Lebensbewältigungskompetenz von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen. Sie steht vor dem Dilemma, das Recht auf Bildung und Erziehung gerade auch für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen glaubwürdig und nachhaltig zu verwirklichen, trotz widriger bildungs- und sozialpolitischer Rahmenbedingungen. Die fachlichen

Standards in Sonder- und Sozialpädagogik sind ja durchaus hinreichend bekannt, allein ihr Abbau ist ökonomisch motiviert, ideologisch verbrämt und vor allem politisch legitimiert.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe ist das zentrale Kristallisationsfeld, in dem die hieraus resultierenden Verschärfungen in ihren unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern zu massiven Einschränkungen führen. Die Praxis der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe unterscheidet sich in jeder Hinsicht von postindustrieller Warenproduktion. Erziehung und Bildung sind keine mechanistischen Vorgänge, bei denen man nur Programme einzuschalten braucht (vgl. Speck, 1999, 29).

Die großen Herausforderungen, mit denen uns Kinder und Jugendliche mit Erziehungshilfebedarf konfrontieren, können vor allem dann fachlich sinnvoll bewältigt werden, wenn wir anfangen,

- eine gemeinsame Sprache zu finden,
- Ressortgrenzen zu überschreiten,
- neue Formen der Kooperation und Netzwerkbildung zu entwickeln und
- die politischen Dimensionen immer wieder reflektieren.

Nur so lassen sich glaubwürdige Wege beschreiten, um individuumsbezogene Hilfe- und Unterstützungsformen bedarfsgerecht vorzuhalten.

4 „... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe

Der vorliegende Band versteht sich in einer Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft. Dabei stehen Kinder und Jugendliche mit hoch erschwerten Entwicklungsbedingungen im Fokus. Jene Entwicklungsverläufe werden nunmehr nicht linear-kausal, sondern als multifaktoriell bedingt betrachtet. Damit steht – und dies scheint entscheidend – die aktuelle Beziehungssituation in der Peer-Group, in der Schule und in der Familie im Fokus der Analyse.

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen benötigen in erster Linie eine gelingensorientierte Förderkultur. Sie benötigen zugewandte Erwachsene, sie brauchen den Umgang mit Gleichaltrigen, um ihre Stärken und Potentiale entdecken und entfalten zu können. Und Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung benötigen Lehrerinnen und Sozialpädagogen, die ein Fundament für soziales Lernen zu schaffen in der Lage sind. Gleichwohl muss zunächst einmal anerkannt werden, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung auf eine Reihe expliziter und impliziter Vorannahmen treffen, die ihre kognitive und emotionale Förderung vielfach erschweren (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013). Zudem fehlen vielen der Betroffenen (temporär oder langfristig) die emotionalen Voraussetzungen, um ein komplexes Gruppengeschehen im Unterricht sowie herausfordernde Peer-Gruppen-Interaktion in der Freizeit angemessen erleben zu können (Bleher et al., 2013). Die Aufnahme jener spezifischen Fragestellungen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ist deshalb ein dringendes Desiderat, der Mangel an Beziehungsqualifikation in der derzeitigen Lehrerbildung zugleich ein zu kritisierendes Faktum. Jener Widerspruch ist auch eine Anfrage an die Wissenschaft, die vorliegenden Konzeptualisierungen und Konzeptionen genauer in den Blick zu nehmen und auf ihren Nutzen für die betroffene Personengruppe zu prüfen (Ellinger & Stein, 2012).

Es muss dabei kritisch hinterfragt werden, ob die konzeptionelle Quantität vielfach nur marginale, partiell auch negative Effekte hat. Denn Kinder, die „Katastrophenerfahrungen“ (Herz, 2013) erlitten haben, benötigen in allererster Linie noch immer stabile Beziehungserfahrungen durch Fachkräfte, die zu ihren grundlegenden und oft kaum zu versprachlichenden Konflikten Zugang gewinnen können (Becker, 2013). Eine Fixierung auf didaktische Variabilität, gleichsam sich ständig wechselnde Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen, ist in jenem Kontext oft nicht angezeigt.

Pädagogische Beziehungen jedoch sind ohne institutions- und organisationsbezogene Fragestellungen kaum zu verstehen. Rein terminologische Änderungen sind dabei vielfach wenig hilfreich, manchmal sogar kontraproduktiv. Es bedarf einer theoriegeleiteten, kritisch-reflexiven Debatte, um sich nicht der Gefahr von reinen „Leerformeln“ auszusetzen. Dies zeigt sich bspw. in der Debatte um Inklusion sowohl im deutschsprachigen (vgl. ex. Herz 2010, 30) als auch im internationalen bzw. – im engeren Sinn – englischsprachigen Kontext (vgl. ex. Slee, 2001; Allan, 2010; Goodman & Burton, 2010; Armstrong et al. 2011). Eine fachlich und menschlich professionelle und haltende Pädagogik muss eingebettet sein in förderliche Rahmenbedingungen im institutionellen Kontext; Rahmenbedingungen, die einem humanistischem Menschenbild verpflichtet sind. Denn jenes Menschenbild ermöglicht es, die Kinder und Jugendlichen als Subjekte ihrer Entwicklung wahrzunehmen, konkret: ihre (Über-)Leistungen trotz oft widrigster Umstände wertzuschätzen. Schulen und außerschulische Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen deshalb ausreichend sichere Orte für ihre Fachkräfte sein, um Professionalisierung auch im Hinblick auf die Herausforderungen der Arbeit mit emotional und sozial schwer beeinträchtigten Heranwachsenden bewältigen zu können (Schuppener, 2014). Das heißt auch: Der oben für die Kinder und Jugendlichen eingeforderten Wertschätzung bedürfen ebenso die Professionellen in einem schwierigen Arbeitsfeld.

Die Beiträge dieses Bandes, die jeweils zu Beginn eines Abschnitts vorgestellt werden, sollen zu jener kritischen Diskussion mit den Foci auf unmittelbar pädagogische Fragen einerseits sowie institutionelle Herausforderungen andererseits beitragen.

Als Herausgebende danken wir den Autorinnen und Autoren für die gute und konstruktive Zusammenarbeit und insbesondere Jochen Liesebach für die abschließende Layoutierung und die Korrekturen überall dort, wo sich Fehler eingeschlichen hatten.

Literatur

- Allan, J. (2010). Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 199-208.
- Ahlheim, R., Fioreck, M. & Gothe, L. (1971). *Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. (2007). *Hyperaktivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 29-39.
- Baumann, M. (2012). *Kinder, die Systeme sprengen*. Hohengehren: Schneider.
- Becker, U. (2013). Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Eine Herausforderung für die inklusive Pädagogik. *VHN* 82 (3), 227-241.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*. Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroeder.

- Benkmann, R. (2012). Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 54-70). Immenhausen: Prolog.
- Bleher, W., Brombach, R., Lorek, J. & Knöller, A. (2013). All inclusive? Überlegungen zur integrativen / inklusiven Beschulung von „Problemkindern“. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58 (1), 85-104.
- Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.). (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Colla, H. E. (1973). *Der Fall Frank. Exemplarische Analyse der Praxis öffentlicher Erziehung*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Desbiens, N. & Gagné, M.-H. (2007). Profiles in the development of behavior disorders among youths with family maltreatment histories. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12 (3), 215-240.
- Deutsches Jugendinstitut (2009/10). Hilflös und überfordert? Wenn Erziehung scheitert und Kinder ins Heim kommen. *Thema* 2009/2010.
- Dollinger, B. & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.). (2011). *Gerechte Ausgrenzung?: Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dörr, M. & Herz, B. (Hrsg.). (2010). „Unkulturen“ in *Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eberwein, H. (1988). Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 55-68). Weinheim: Beltz.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (2), 85-109.
- Graf, S., Probst, H. & Abé, I. (Hrsg.). (1973). *Kritik der Sonderpädagogik (Theorie und praktische Kritik, Bd. 18)*. Giessen: Andreas Aschenbach.
- Gehrke, S. (1971). *Hilfsschulen heute. Krise oder Kapitulation?* Berlin: Marhold.
- Goodman, R. L. & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237.
- Herz, B. (2010). »Inclusive Education«. Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 29-44). Bielefeld: Transcript.
- Herz, B. (2012a). Inklusion: Realität und Rhetorik. In R. Benkmann, C. Solveig & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 36-53). Immenhausen: prolog.
- Herz, B. (2012b). Punitive Trends in Germany: New Solutions for deviant behaviour or old wine in new bottles? In J. Visser, H. Daniels & T. Cole (Hrsg.), *Transforming troubled lives: Strategies and interventions for Children with social, emotional and behavioural difficulties* (S. 389-404). Bingley: Emerald.
- Herz, B. (2013). Aggression – Macht – Angst. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe* (S. 55-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2015): Biologisierung und Ökonomisierung bei ADHS. *Sonderpädagogische Förderung*, 52 (1), in Druck.
- Heuer, S. (2013). Hilfen im Abseits! Adressaten der sozialen Arbeit mit „Bürgerrechten“ zwischen Anspruch und Aktivierung. *Corax. Magazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen*, 14 (4), 4-14.
- Iben, G. (Hrsg.). (1988). *Das Dialogische in der Heilpädagogik*. Immenhausen: Matthias Grünewald.
- Illich, I. (1971). *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*. München: C. H. Beck.
- Jantzen, W. (1976). Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. *Demokratische Erziehung*, 2 (1), 15-29.
- Jantzen, W. (2003). „Die Herren machen das selber, dass ihnen der Mann feind wird“ – Tagungskommentar zur Novemberakademie 2002. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule* (S. 269-284). Münster: Waxmann.
- Kessl, F. (2011). Punitivität der Sozialen Arbeit – von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 131-145). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kluge, K.-H. (1976). Statusverbesserung, Leistungssteigerung und emotionale Stabilisierung verhaltensauffälliger Schüler durch soziales Lernen im Unterricht. In K.-H. Kluge (Hrsg.), *Einführung in die Sonderschuldidaktik* (S. 133-180). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Andrae de Hair, I., Wahle, T., Bausum, J., Weiß, W., Schmid, M. (Hrsg.) (2013). *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lessing, H. & Liebel, M. (1974). *Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und anti-kapitalistische Jugendarbeit*. München: Juventa.
- Lindenberg, M. (2010). Geschlossene Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe. Darstellung, Kritik, politischer Zusammenhang. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (S. 557-572). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lotz, W. (1984). „Integration“ – die neue deutsche Welle. *Behindertenpädagogik*, 22 (4), 362-365.
- Lutz, R. (2014). Ökonomische Landnahme und Verwundbarkeit – Thesen zur Produktion sozialer Ungleichheit. *Neue Praxis*, 44 (1), 3-22.
- Meyer (2013). Eine gesellschaftskritische Haltung in der Inklusionsdebatte als grundlegende Voraussetzung für den Einsatz eines Instruments wie den Index für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Zugriff am 31.10.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/17/17>.
- Meinhold, M. & Hollstein, W. (1973). *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1970). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Probst, H. (1973). Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In I. Abé, S. Graf & H. Probst (Hrsg.), *Kritik der Sonderpädagogik Theorie und praktische Kritik*. (S. 107-184). Giessen: Andreas Aschenbach.
- Radtke, F. (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performancekultur? *Erziehungswissenschaft*, 14 (27), 109-136.
- Sachse, C. & Engelhardt, T. (Hrsg.). (1990). *Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and behavioural difficulties*, 18 (4), 374-395.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule -Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Zugriff am 22.09.2014.
Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221>.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2-3), 167-177.
- Speck, O. (1999). Das Prinzip Achtung in der Erziehungshilfe. In S. Rolus-Borgward & U. Tänzer (Hrsg.), *Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen* (S. 17-32). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (9), 324-336.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim/München: Juventa
- Thiersch, H. (2007). Rigide Verkürzungen – Zur Attraktivität von Bernhard Buebs »Lob der Disziplin«. In M. Brumlik (Hrsg.), *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. (S. 12-32). Weinheim/Basel: Beltz.
- von Bracken, H. (Hrsg.). (1968). *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- von Wolffersdorf, C., Sprau-Kuhlen, V. & Kersten, J. (Hrsg.). (1996). *Geschlossene Unterbringung in Heimen. Kapitulation der Jugendhilfe?* (2. Auflage). München: DJI.
- Warzecha, B. (1994). *Gewalt zwischen Generationen und Geschlechtern in der Postmoderne*. Frankfurt a. M.: Ulrike Helmer Verlag.
- Warzecha, B. (1997). Kommerzialisierung der Gefühle im Bildungsbereich. In H. H. Krüger & J. H. Olberts (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt* (S. 663-685). Opladen: Leske & Buddrich.
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik*. München: Reinhardt.
- Wurst, F. (1968). Jugendverwahrlosung in Zeiten der sozialen und wirtschaftlichen Umstrukturierung auf dem Lande. In H. von Bracken (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder* (S. 433-448). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Birgit Herz, David Zimmermann und Matthias Meyer

Fokus: Pädagogische Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe

Im Fokus des ersten Teils des vorliegenden Bandes stehen schwer belastete, vielfach auch im Verhalten hoch auffällige Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sowie ihre pädagogischen Bezugspersonen. Jene Kinder und Jugendlichen wachsen häufig nicht nur unter den Bedingungen sozialer Marginalisierung auf, sondern erleben auch in pädagogischen Settings zahlreiche Abbrüche und Ausschlüsse. Sie sind zudem von wachsender gesellschaftlicher Abwertung betroffen (Benkmann, 2014) und werden auch im pädagogischen Inklusionsdiskurs randständig oder gar nicht behandelt. Gleichwohl sind es jene Kinder und Jugendlichen, die von Fachkräften als besondere Herausforderung für inklusive wie auch separierende pädagogische Arbeit beschrieben werden (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013). Die Erlebens- und Verhaltensmuster jener Kinder und Jugendlichen erfordern deshalb eine hohe emotionale und fachliche Kompetenz der Professionellen, insbesondere auf der Ebene der Reflexion (Herz & Zimmermann, 2015). Es zeigt sich, dass es in der schulischen wie außerschulischen Erziehungshilfe neuer pädagogischer Zugänge bedarf, die gleichsam einer theoretischen Fundierung aus der akademischen Sonderpädagogik bedürfen.

Thomas Müller und Roland Stein analysieren im ersten Beitrag den Erziehungsbegriff sowie seine Nutzung im pädagogischen Diskurs, insbesondere in der Erziehungshilfe. Denn obwohl jener Terminus hier bereits begrifflich eine zentrale Position einnimmt, bleiben seine Spezifika im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in qualitativer und quantitativer Hinsicht vielfach schemenhaft. Die Autoren analysieren die Nutzung des Erziehungsbegriffs in den Rahmenrichtlinien zur emotionalen und sozialen Förderung in den Bundesländern und können aufzeigen, dass bislang kaum eine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema vorzufinden ist. Zusätzlich rekurrierend auf den vorhandenen, gleichwohl aber kaum befriedigenden wissenschaftlichen Diskurs gelangen Müller und Stein zu wichtigen Inhalten jener Begrifflichkeit und diskutieren diese vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Erziehungshilfe.

Historisch-gesellschaftliche Entwicklungen stehen in einem engen Zusammenhang mit der je vordergründigen Funktion von Schule. Aktuelle Entwicklungen gehen eher in Richtung Effizienz- und Effektivitätssteigerung, hin zu einem reduktionistisch-funktionalistischem Bildungsverständnis. *Mirja Silkenbeumer* setzt sich in dem Beitrag „Förderrhetorik: Steigerungsdiskurse, pädagogische Pragmatik und routinierte Handlungspraxis“ kritisch mit dem Aspekt der Förderung auseinander, indem sie u.a. aufzeigt,

dass Förderprogramme einem deutlichen Technologieüberhang unterliegen. Es gehe dabei vor allem um Machbarkeitsvorstellungen, anstatt sich auf das eigentlich Pädagogische zu konzentrieren: den Beziehungsaspekt. Mittels der Heranziehung empirischen Materials in Form von Interviewsequenzen mit Lehrkräften zeigt die Autorin das Entlastungserfordernis von Fachkräften bzgl. der je eigenen sowie der bildungspolitischen und schulprogrammatischen Ansprüche auf. Es wird differenziert zwischen einer Förderrhetorik als Subjektbildung und einer Förderrhetorik als unpädagogische Intention.

Für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe stellen Beziehungstraumatisierungen eine große Herausforderung dar. Beziehungstraumatisierungen lassen sich als massives soziales Leid verstehen, die pädagogische Arbeit ist in der Folge hochgradig durch „traumatische Fortsetzungsgeschichten“ geprägt. Hierbei zeigt sich nunmehr nicht nur ein pädagogisch-praktisches Desiderat angemessener Unterstützung, sondern auch ein wissenschaftliches, denn die traumatischen Erfahrungen und ihre Reinszenierungen bedürfen einer gehaltvollen Konzeptualisierung. In dem Beitrag „Das Leiden der anderen. Beziehungstraumatisierungen und institutionelle Abwehr“ greift *David Zimmermann* dieses gegenwärtig hoch wichtige Thema auf und liefert mit einem Auszug aus einer tiefenhermeneutisch angelegten Studie vertiefte Einblicke in Reinszenierungen traumatischer Erfahrungs- und Erlebensmuster in der pädagogischen Interaktion. Sein Plädoyer: Es kann keine Handlungsanweisungen geben ohne explizit professionelle Reflexion. Ein solches Paradigma kann nur in einem entsprechenden institutionellen Rahmen realisiert werden.

In der schulischen Erziehungshilfe scheint der Fachdiskurs über eine geschlechtssensible Pädagogik in der Praxis bisher kaum beachtet worden zu sein, obschon das spezifische Geschlechterverhältnis der Beschulungsquote von Schülerinnen und Schülern in diesem Schultyp eine mehr als deutliche Überrepräsentanz von Jungen aufweist. *Martina Hanzl und Susanne Götz-Mattmüller* analysieren in ihrem Beitrag „Exklusive Angebote für ‚schwierige Mädchen‘ in Zeiten der Inklusion?!“ die spezifischen Belastungsfaktoren von Mädchen, die in den Schulen zur Erziehungshilfe beschult werden. Ausgehend von den Erkenntnissen aus den Mädchenklassen in Baden-Württemberg präzisieren die Autorinnen den Stellenwert von Geschlechterrollenstereotypen und -klischees im Kontext der psychosexuellen Identitätssuche und -entwicklung, vor allem bei Schülerinnen, die physischer und/oder psychischer Gewalt ausgesetzt waren. Im Mittelpunkt ihrer theoretischen Begründung für geschlechtshomogene Beschulungsangebote steht vor allem die psychodynamische Bedeutung der Verletzung von Schamgrenzen, deren offene und verdeckte Inszenierung der Schülerinnen nicht nur spezifische personale Unterstützungsssettings erfordern, sondern auch auf institutioneller und schulorganisatorischer Ebene zu konzeptionellen Veränderungen führen müssen.

Jan Hoyer entwickelt in seinem Beitrag „Die Paradoxie der jugendlichen Delinquenz“ zentrale Eckpunkte einer innovativen Forschungsperspektive in einem Theorie- und Praxisfeld, das eine bisher kaum beachtete Heteronomie aufweist. Im Spannungsfeld differenter Professions-, „kulturen“, etablierten Institutionen und den psychosozial hochbelasteten jugendlichen Biographien fokussiert Hoyer seine Analysen auf die komplexen Dynamiken der hieraus resultierenden handlungspfadparadigmatischen Konsequenzen für das Phänomen Delinquenz. Im Rückgriff auf Durkheims Theorie zu Erklärung abweichenden Verhaltens und hier v. a. in Verbindung mit der Kategorie der Anomie – erfährt die Reflexion „unterschiedlicher Systemrealitäten in komplexen Hilfe- und Unterstüt-

zungssystemen“ eine neue Qualität. Diese zeichnet sich vor allem dadurch aus, die heterogenen Diskurse, damit aber auch Machtdimensionen, zu dekonstruieren (und zu demaskieren), um die hieraus resultierenden spezifischen Konsequenzen für die betroffenen (delinquenten) Jugendlichen zu präzisieren.

In dem Beitrag „Schülerpartizipation im Primarbereich – Zur Differenz von Anspruchshaltungen und erlebter Wirklichkeit“ plädiert *Nora Haertel* für einen Einbezug von Adressatinnen und Adressaten in die Gestaltungspraxis von Schule. Nach einer Begriffsklärung zu Partizipation und einer Differenzierung in politische und soziale Partizipation stellt die Autorin die rechtlichen Rahmenbedingungen dar. Für sie ist aber nicht allein der ethisch-rechtliche Begründungszusammenhang ausschlaggebend für eine Stärkung und Ausweitung des partizipativen Handlungsspektrums im schulischen Kontext – es sind vor allem die „förderlichen Auswirkungen auf die kindliche Persönlichkeits- und Lernentwicklung“. Einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand folgt die Darstellung von zentralen Ergebnissen aus einem am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen durchgeführten Forschungsprojekt. Empirische Befunde und theoretische Bezüge zeigen die Wichtigkeit partizipativen Handelns auf.

Literatur

- Benkmann, R. (2014). Inklusive Bildung in Zeiten roher Bürgerlichkeit. *Gemeinsam leben*, 22 (2), 68-77.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and behavioural difficulties*, 18 (4), 374-395.

Thomas Müller und Roland Stein

Erziehung – ein intensivpädagogisches Angebot schulischer Erziehungshilfe?¹

Institutionell gestalteter Erziehung wird seit einigen Jahren seitens der allgemeinen Öffentlichkeit eine größere Bedeutung zugeschrieben. Zugleich scheint Erziehung selbst schwieriger zu werden. Dies lässt sich auch an der Fülle von Ratgeberliteratur ablesen. Für eine fundierte sonderpädagogische Beantwortung der Frage nach einem ‚Mehr‘ oder einem ‚Anders‘ von Erziehung sind solche Angebote wenig hilfreich, denn sie bleiben deutlich zu stark an der Oberfläche, bieten häufig (scheinbare) Einfachlösungen und laufen Gefahr, das Verständnis von Erziehung zu Ungunsten von Kindern und Jugendlichen zu verkürzen. Gleichzeitig sind die erzieherischen Herausforderungen in schulischen und außerschulischen Institutionen deutlich wahrnehmbar und verstärken sich mit den Entwicklungen hin zu einer stärker inklusiven Bildungslandschaft. Mit dem vorliegenden Beitrag soll am Beispiel der Schulen für Erziehungshilfe deutlich gemacht werden, dass es weder auf bildungspolitischer noch auf wissenschaftlicher Ebene einen ausreichenden Diskurs zum Erziehungsbegriff in Deutschland gibt. Beispielhaft werden wesentliche Dimensionen aufgezeigt, die den Erziehungsdiskurs der Schulen für Erziehungshilfe zukünftig anstoßen und voranbringen könnten.

1 Schulische Erziehungshilfe – zuständig für Erziehung?

In der öffentlichen Wahrnehmung von Schule und in der um sie geführten Zukunftsdiskussion wird der Erziehungsfunktion in den vergangenen Jahren eine immer größere Bedeutung zugeschrieben (vgl. z.B. Carstens, 2010; Mertes & Siebner, 2010; Schwerdt, 2010; Göppel, 2011). Dies lässt sich auch an der Fülle von Ratgeberliteratur ablesen, die sich zwischen der Forderung nach mehr Disziplin, der Sehnsucht danach, die Kinder in Ruhe zu lassen und den Beschreibungen kindlichen Tyrantentums bewegen (vgl. Bueb, 2006; Winterhoff, 2010). Für die pädagogische Beantwortung der Frage nach einem ‚Mehr‘ oder einem ‚Anders‘ von Erziehung in den Schulen sind diese Zugänge jedoch

¹ Der vorliegende Beitrag wurde 2013 ursprünglich unter dem Titel: Erziehung an Schulen für Erziehungshilfe? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82, 213-226, veröffentlicht. Er wurde für dieses Buch überarbeitet und aktualisiert.

wenig hilfreich, denn sie bleiben zu sehr an der Oberfläche und loten das Verständnis von Erziehung unzureichend aus. Schmid (2012) weist in diesem Zusammenhang überdies auf eine Psychologisierung und Ökonomisierung des Erziehungsverständnisses in der pädagogischen Ratgeberliteratur hin.

Erziehung ist eine Kernfunktion aller Schulen. Dem Namen nach scheint jedoch die Schule für Erziehungshilfe, die es in verschiedenen deutschen Ländern auch als Klassen zur Erziehungshilfe oder als Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung o.ä. gibt, in besonderem Maße für Erziehung zuständig zu sein. Insgesamt ist die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die eine Schule für Erziehungshilfe besuchen, nicht allzu groß. Bedeutsam erscheint dennoch, dass „seit 2005 ein Anstieg von über 50 % der Schülerinnen und Schüler bzw. eine Erhöhung des Anteils von 9,5 % auf 14,3 % an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung festzustellen ist“ (KMK, 2014, XVI). Auch die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die an Schulen für Erziehungshilfe beschult werden, ist stark angestiegen: von 0,274 % aller Schülerinnen und Schüler im Jahr 2001 auf 0,344% im Jahr 2003 und 0,5 % im Jahr 2012 (KMK, 2014, 7). Zugleich hat sich auch die gesamte Förderquote in diesem Bereich (also zusätzlich zu den inklusiv bzw. integrativ Beschulten) zwischen 1999 und 2012 sehr massiv erhöht – von 0,36 % auf knapp 1 % aller Schülerinnen und Schüler.

Die entgegen allen Inklusionstrends verstärkte Nachfrage nach der Schule für Erziehungshilfe wirft mehr denn je die Frage nach dem Erziehungsbegriff und -verständnis dieser Schulart auf, denn Letzteres müsste reflektierte Grundlage der dort getroffenen erzieherischen Maßnahmen sein. Daher stellen sich in diesem Zusammenhang folgende grundsätzliche Fragen:

- Was macht Erziehung in Schulen für Erziehungshilfe aus?
- Was bedeutet es, wenn davon ausgegangen werden müsste, Erziehung finde dort intensiver statt als in anderen Einrichtungen?
- Was macht die Qualität der erzieherischen Arbeit an Schulen für Erziehungshilfe aus? Inwiefern findet hier Erziehung ‚anders‘ statt?

Neben diesen offenen, grundsätzlichen Fragen leiten vier zentrale Thesen die folgenden Ausführungen:

- Es fehlt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff an Schulen für Erziehungshilfe.
- Die Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff an Schulen für Erziehungshilfe und den mit ihnen verbundenen außerschulischen Erziehungshilfen ist angesichts der steigenden Schülerzahlen unabdingbar.
- An Schulen für Erziehungshilfe und in den zugehörigen außerschulischen Angeboten der Erziehungshilfe bestehen ausgezeichnete Erziehungspraxen, auch wenn für den schulischen Bereich bislang empirische Belege fehlen.
- Das Fehlen einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff lässt sich u.a. mit der Entwicklung der Schulen für Erziehungshilfe erklären.

2 Die kultusministerielle Auseinandersetzung in Deutschland

2.1 Die Länderebene

Betrachtet man die Schulen für Erziehungshilfe auf kultusministerieller Ebene, so findet sich kaum eine Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff. Hessen, Mecklenburg-