

Prof. Dr. Birgit Herz – LUH - Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Einführungsskizze zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Charakteristika und Herausforderungen

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Besondere Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters	4
2.1	Kindesalter.....	4
2.2	Jugendalter.....	5
3	Risiko- und Konfliktkonstellationen im Kindes- und Jugendalter.....	6
4	Charakteristische Phänomene der Pädagogik bei Verhaltensstörungen	8
4.1	Heterogene Terminologien.....	8
4.2	Heterogenität in Theorie und Praxis.....	10
5	Historiographische Linien und institutionelle (schulische) Förderorte für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen	11
5.1	Historiographische Skizze	11
5.2	Institutionelle (schulische) Förderorte.....	11
6	Schulische und außerschulische Erziehungshilfe zwischen Exklusion und Inklusion	14
7	Zusammenfassung und Ausblick: Ein Blitzlicht auf Professionalisierung.....	17
	Anhang	20

1 Einleitung

Eine erfolgreiche Teilhabe am sozialen, kulturellen und politischen Leben ist heute für alle Bürgerinnen und Bürger eine permanente Herausforderung – gleichsam universale Normalisierungsleistung. Ökonomisierung aller Lebensbereiche, Globalisierung, Pluralisierung von Lebensformen, Mobilität, Digitalisierung und eine kaum noch zu überschauende Optionsvielfalt fordern und überfordern zuweilen die alltagstauglichen Fähigkeiten und Kompetenzen von uns allen.

Unterschiedlichste Dienstleistungsangebote – vom Coach für Führungskräfte, über Beratungs- und Therapieformate in Lebenskrisen, Styling-Tipps & Beistand von Influencer*innen, Volkshochschulkurse für gesunde Ernährung – stehen als konsumierbare Waren zur Verfügung, um jederzeit das eigene Leben zu optimieren.

Die emotionalen Dimensionen dieser Mega-Komplexitätsdimensionen zeitigen vor allem Konsequenzen im Hinblick auf die Aufgabenvielfalt der Verantwortungsgemeinschaft Familie – Familie hier als Metapher zu verstehen für eine primäre Bezugspersonen-Verantwortungsgemeinschaft von Neugeborenen bis zu ihrer Volljährigkeit. Diese kann in unterschiedlichen Varianten und Graden destabilisiert werden, bspw. bei psychischen Erkrankungen, Suchtmittelabhängigkeit, prekären Lebenslagen, sozialräumliche Ghettoisierung u.ä.m.; auch latente Verunsicherungs- und Versagensängste können zum Misslingen oder zu Einschränkungen erzieherischer Kompetenzen und Verpflichtungen führen.

Diese Effekte werden dort am augenfälligsten sichtbar, wo Erziehungsprozesse scheitern oder zu scheitern drohen und über informelle oder formelle normative Kontrollprozesse staatlich legitimierte und institutionalisierte Regulationssysteme Verantwortung für die Sozialisation, Individuation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen übernehmen müssen.

Diese sind sozusagen Seismographen ihrer Umwelt- und Umfeldbedingungen; konsequenterweise zeigen sich Brüche, Widersprüche, Belastungen und Zumutungen ihrer biopsychosozialen Umwelt in aller Deutlichkeit und zumeist ohne Umwege. Zu nennen sind hier bspw. die durch Umweltbelastungen zunehmenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen wie Asthma, Neurodermitis oder Tumo-

rerkrankungen, aber auch die durch soziale und psychophysische Stressoren ausgelösten Überforderungssyndrome bei dysfunktionalen Familiensystemen (bspw. Vernachlässigungs-, Missbrauchs- und Misshandlungserfahrungen) Armutslagen oder Fluchttraumata.

Mit dieser knappen Einführung hier in die schulische und außerschulische Erziehungshilfe (Pädagogik bei Verhaltensstörungen) werden charakteristische Phänomene kurz dargestellt und hierzu weiterführend vertiefenden Fachliteratur genannt.

Zum Weiterlesen:

Herz, B. (2017). Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin. Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gori, R. (2018). Tous connectés, tous désolés. In: Cliniques Méditerranéennes. Psychoanalyse et Psychopathologie Freudienne. Nr. 98 (Mutations où Métamorphoses des subjectivités à l'ère du numérique), 47-65.

2 Besondere Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters

Parallel zu den Entwicklungsprozessen innerhalb der primären Erziehungsinstitution Familie finden frühe Selbstbildungsprozesse vor allem auch in Kinder- und Jugendgruppen statt. **Hier (wie auch für Erwachsene) bestimmt die Familien“dramaturgie“ mit ihren je hochkomplexen „Drehbüchern“ Interaktion und Kommunikation und damit heterogene soziale Konstellationen.** Im Folgenden werden einige spezifische Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters skizziert und spezifische Risikokonstellationen konkretisiert.

2.1 Kindesalter

Kommunikation und Interaktion mit anderen sind bedeutende Umweltreize und entscheidender Motor für jeden neuen Entwicklungsschritt von Kindern. In den ersten beiden Lebensjahren lernen Kinder vor allem auch durch Nachahmung von Verhaltensweisen bedeutsamer Anderer und durch ihre reaktiven Signale, unterstützt durch empathische Reaktionen von Begleiter*innen (Elternteile, ältere Geschwister, Erzieher*innen ...).

Kinder brauchen zudem kindgemäße Anregungen, aufmerksame Ansprache, bereichernde Materialien wie Bilderbücher, Bastelzeug, Bauklötze, Puppen u.v.m. Nicht die Quantität ist entscheidend, sondern die dialogische und freundlich-zugewandte Begleitung bei der Erkundung ihrer sozialen Umwelt und der Bewältigung aller alters- und kulturspezifischen Entwicklungsaufgaben. Doch ebenso wichtig wie fürsorgliche Erwachsene sind ihre Peers, und hier vor allem im Spiel. Kindliches Spielen stimuliert und unterstützt alle sinnlichen, körperlichen, kognitiven, emotionalen, moralischen und sozialen Fähigkeiten. Das Spiel ist der grundlegende Motor der Verständigung und des sozialen Miteinanders von Kindern. In allen Kulturen ist das Kinderspiel beheimatet; trotz ethnischer oder religiöser Differenzen gibt es so etwas wie die friedliche Diplomatie unter Kindern im gemeinsamen Spielen. Vergleichbar bedeutsam wie das Spiel ist Bewegung! Kinder klettern, steigen, rutschen, drehen, wippen, schwingen, springen, laufen, schaukeln, balancieren, toben ... Sie bewegen sich aus dem einfachen Grund, weil sie daran unerschöpfliche Freude, Spaß und Lust empfinden.

Idealtypisch finden diese Prozesse in einer Umwelt statt, die man konkret und real anfassen, fühlen, hören, riechen und schmecken kann; diese altersgemäße innere wie äußere Raumeignung ist unverzichtbar, damit Kindheit nicht noch weiter zum frühen Erwachsenenalter beschleunigt wird und durch deren Zeitdruck und Zeitstress missbraucht wird.

Bei allen Entwicklungsaufgaben, bspw. Gefühle sozial angemessen und kulturspezifisch legitim zu lernen, brauchen Kinder verlässliche Bezugspersonen und sichere Bindungen. Erst auf diesem Fundament erwerben sie sozio-emotionale Kompetenzen wie bspw. Empathie, die Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Emotionen, das Erkennen von verheimlichten oder gegensätzlichen Emotionen u.ä.m.

2.2 Jugendalter

Mit dem Verlust einer klaren und eindeutigen Konturierung der Jugendphase geht ein Mit-, Neben- und Gegeneinander erzieherischer und bildsamer Institutionen sowie kultureller Orientierungen einher. Jugendliche müssen sich angesichts vielfältiger und oft unübersichtlicher Optionen und Möglichkeiten Selbstmanagementkompetenzen und -praktiken aneignen, die als Bewältigungsversprechen die permanenten Wandlungsprozesse erfolgreich zu erfüllen vorgeben. Was in der Fremdwahrnehmung egoistisch wirken mag, entspricht – vor allem und wenig bewusst – den neoliberalen Anforderungen an Selbst-Optimierung.

Medien sind dabei ein entscheidender Sektor für die Formierung und Formatierung von Verhaltensstilen von Kindern und Jugendlichen. Dieser Sektor entwickelt sich nach ökonomischen Interessen und unter dem Einfluss globaler GAFA-Machtkonzentrationen in digitalen normbildenden und verhaltensbestimmenden Netzwerken. Diskriminierung, Manipulation und Missbrauch in Hate Speech, Cybermobbing, Cybergrooming u.ä.m. stilisiert Kinder und Jugendliche zu Opfern und Täter*innen zugleich. Obschon Medienkompetenz ein fester Bestandteil im schulischen Bildungskanon ist und ein Verbund unterschiedlicher Institutionen im Feld der Prävention (ex. Landesstelle für Medienschutz, Kommission für Jugendmedienschutz, Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien) auch pädagogisch engagiert agiert, bleibt das Risiko- und Gefährdungspotential netzbezogener Delinquenz bestehen, bzw. scheint out of limits Kindheit und Jugendalter zu überwuchern.

Zum Weiterlesen:

Herz, B. (2020). GAFA im Kinderzimmer - Annäherungen aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: B. Herz, J. Hoyer & J. Liesebach (Hrsg.): Brennpunkt Erziehungshilfe: Dialogpartner Technik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt (59-70).

Opp, G. (2017). Schmerzbasierendes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 22-30.

3 Risiko- und Konfliktkonstellationen im Kindes- und Jugendalter

Sozialisation, Individuation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen sind krisen- und konfliktanfällige Prozesse, weil die primären Bezugspersonen selber zumeist enorme Herausforderungen zu bewältigen haben.

Armut ist bspw. ein ganz entscheidender Risikofaktor im Hinblick auf die Entwicklung dysfunktionaler Familiensysteme. Die überwiegende Zahl der Heranwachsenden, die ambulante, teilstationäre oder stationäre Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen, wird in der Lebenslage Armut sozialisiert. Oft fehlt ein haltender und Grenzen setzender biopsychosozialer Orientierungsrahmen, das Kind erlebt Grenzverletzungen gegenüber seiner psychischen und physischen Integrität. Ebenso fehlt eine emotionale Stabilität, die wiederum zentrale Voraussetzung für moralische Sinnstrukturen ist. Emotionen werden chaotisiert, während kaum Strategien für eine angemessene Krisen- und Belastungsbewältigung zur Verfügung stehen.

Vor allem die **psychische Deprivation** führt in solchen Lebenslagen zu einer **emotionalen Analphabetisierung**, die in der pädagogischen Praxis konflikthafte Eskalationsspiralen auslösen kann. In den Institutionen der formellen Bildung und Erziehung, bspw. in der Schule, werden derart sozialisierte Kinder und Jugendliche schnell zu Außenseiter*innen, weil sie den Verhaltens- und Leistungsanforderungen in dem vorgeschriebenen Maße nicht entsprechen können.

„Kinder, die massiver Vernachlässigung, Mobbing Erfahrungen, Zurückweisungen, körperlichen, psychischen oder sexuellen Misshandlungen ausgesetzt waren, entwickeln einen Gefühlshabitus der Wertlosigkeit, nicht liebenswert, machtlos und gleichzeitig doch mit Schuld zu sein an ihrer prekären Lage. Sie haben wenig Vertrauen in eine Welt, in der ihnen die Befriedigung grundlegendster Bedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung versagt wurde. Von Erwachsenen wurden sie bitter enttäuscht“ (Opp 2017, 23).

Die destruktiven Konsequenzen solcherart erzwungener Anpassungsleistungen an gleichsam toxische Lebensumstände werden durch die empirisch gesicherten Befunde der Bindungsforschung (Brisch), Neuropsychologie (Damasio) und -analyse (Leutzinger-Bohleber), Mentalisierungstheorie (Fonagy) und Emotionsforschung (Jantzen) belegt. Ein auffälliges und normabweichendes Verhalten ist immer als eine Notlösung zu verstehen und steht in direkter Verbindung mit quälenden kindlichen Nöten, panischer Angst, Ohnmacht, Isolation und Hilflosigkeit in brutalisierenden Machtasymmetrien.

95.765 Schüler*innen besuchten in 2018 Förderschulen zur Erziehungshilfe (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2020, S. XVII). Klipker u.a. gehen von einer Prävalenzrate psychischer Auffälligkeiten von etwa 20% aus (vgl. Klipker et al. 2018); die Kinder- und Jugendpsychiatrie verzeichnet ebenfalls einen deutlichen Anstieg in ihren stationären und ambulanten Einrichtungen ihrer 147 Fachabteilungen; 2017 wurden dort 61.400 Klient*innen mit einer durchschnittlichen Verweildauer von 34,4 Tagen versorgt (vgl. destatis 2019b). In den Hilfen zu Erziehung wurde 2018 zum ersten Mal die Marke von einer Million Beanspruchung überschritten (vgl. destatis 2019a). Diese exemplarische Datenschau zeigt, dass die Fokussierung auf die Institution Schule eine inakzeptable fachliche Reduktion der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist. Eindimensionale schulbezogene Perspektiven vernachlässigen die weiteren sekundären Sozialisationsinstanzen von Kindern und Jugendlichen in risikoreichen Lebenslagen, unterschlagen somit das ES-Spezifische oder verharmlosen mit ihrer Inklusionsrhetorik die seelische Not und das psychosoziale Leid dieser hoch vulnerablen Kinder und Jugendlichen. **Diese Zielgruppe pädagogischer Verantwortungsfelder braucht zuvorderst Bindungsangebote, Vertrauen, Wertschätzung, Anerkennung, Fürsorge und Zuversicht, was immer mit emotionalen situationsspezifischen Energien verbunden ist und insofern Fachlichkeit ebenso wie Persönlichkeit der Professionellen herausfordert.**

Zum Weiterlesen:

Herz, B., Zimmermann, D. & Meyer, M. (Hrsg.) (2015). „... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herz, B. (2013). Aggression – Macht – Angst. In: B. Herz (Hrsg.): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55-66.

4 Charakteristische Phänomene der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Zwei Phänomene sind u.a. zentral charakteristisch für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe (Pädagogik bei Verhaltensstörungen): Terminologien und Theoriebezüge sind ausgesprochen heterogen.

4.1 Heterogene Terminologien

Was ist "normal", was ist "gestört"? Der springende Punkt in der Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik ist der Begriff der Normalität. Was normal ist und was nicht, bestimmt die Dominanzkultur einer Gesellschaft. Verhaltensstörungen sind ein sozial vermittelter Tatbestand, und alle Aussagen darüber, wer geschädigt, gestört, behindert usw. ist, sind von gesellschaftlichen Konventionen, Normen und Standards bestimmt. Verhalten ist immer abhängig von einem sozialen Kontext, bzw. der sozialen Definitionsmachtdispositive. Im Alltagsverständnis wird der Begriff Verhaltensstörungen dazu benutzt, um Verhaltensweisen zu beschreiben, die als von der Norm abweichend und als störend erlebt werden. Dazu zwei Beispiele:

1. Deskription

"Auffälligkeiten im Benehmen Jugendlicher sind überzeitlicher Natur. ... "Saat der Gewalt" - "Jugendliche stören die Ordnung" - "Rückfall in die Wildform" - "Tanz als Ausbruch" - "die Elternschaft braucht Hilfe" - "Bindungslose Jugend" - "Kriminelle Subkulturen" - "Aufstand der Asozialen" - "Dämon Stadt" - "Halbstarke - ..." - "Jugend, die sich langweilt" - "Vandalen, Verwahrloste, Rowdies" - "Terror der Halbwüchsigen" - "Zornige junge Männer" - "Flucht in die Bande" - "Jugend- und Motorkoller" - "Krawall im Wohlfahrtsstaat" ... Im engeren Sinne als "schwererziehbar", "erziehungsschwierig" fällt eine zahlenmäßig schwer zu schätzender und schwankender Minderheit von etwa 10 Prozent auf, mitunter mehr, mitunter weniger. Die Symptomatik reicht von leichter Auffälligkeit im Benehmen bis zum Syndrom der sogenannten "Halbstarken" und bis zur Kriminalität, über echte Begabungsmängel bis zu erworbenen Störungen und Anfällen, bis zu Psychopathien und Verwahrlosung. Von unserer männlichen Jugend gelten nach Kaiser 1-5 Prozent als "aktuelle Halbstarke", 10 Prozent als "potentiell halbstark". "Halbstarke", d.h. "randalierende oder sonst wie normwidrig friedienstörend auffallende Jugendliche" werden in zunehmender Übereinstimmung der Fachexperten als ein "Zivilisationsphänomen", als eine notwendige Erscheinung - ... unserer industriellen Gesellschaft betrachtet" (Hochheimer 1960, 436f).

2. Deskription

"Vor allem Körperverletzungen, Brandstiftungen, Diebstähle, Autoaufbrüche (verbunden mit Sachbeschädigung und Diebstahl), Beteiligung an sexuellen Nötigungen, Hehlerei, Erpressungen, Sachbeschädigungen und Vandalismus zählen zu den Delikten. Als andere Auffälligkeiten, die in der Regel an der Grenze zur Delinquenz angesiedelt sind, werden u.a. gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen Kindern, Bedrohung von Kindern, Anstiftungen zu Regelverletzungen sowie beleidigendes und provozierendes Verhalten gezählt. Manche Kinder verhalten sich autoaggressiv, sprechen Suizidandrohungen aus, sie nassen und koten ein, haben in der Schule und auch sonst Konzentrationsstörungen, sie laufen vom Elternhaus weg und streunen, zeigen stark sexualisierte Verhaltensweisen, sind motorisch unruhig und sehr aggressiv. Äußerlich sind die Kinder oft sehr ungepflegt, sie tragen stark verschmutzte Kleidung und zeigen Anzeichen von Verwahrlosung. Läuse- und Pilzbefall sind zu beobachten. Mangelnde Hygiene zeigt sich durch Körper- und Mundgeruch und schlechte Zähne, viele Kinder sind mangel- oder fehlernährt. Zudem leiden sie unter Schlafmangel. Ihre Schulausrüstung ist unvollständig oder stark beschädigt, sie kommen oft zu spät zur Schule oder schwänzen diese ganz, ohne dass das Elternhaus eingreift" (Galm & Schäfer 2000, 120f).

Zwischen beiden Deskriptionen liegen 40 Jahre; sie illustrieren, dass die Terminologie "verhaltensgestört", "erziehungshilfebedürftig", "verhaltensoriginell" zunächst kein wissenschaftlich standardisiertes Konstrukt ist. In den sechziger Jahren sprach man von "Halbstarken" (vgl. Kaiser 1959); es folgten in den siebziger Jahren weitere Etikettierungsbegriffe wie "verhaltensauffällig", "erziehungshilfebedürftig", "erziehungsschwierig", "verhaltensbehindert". Seit den neunziger Jahren wird zunehmend von "Gefühls- und Verhaltensstörungen" gesprochen und seit den KMK-Bestimmungen vom Förderschwerpunkt "emotionale und soziale Entwicklung". Derzeit haben Etikettierungsbegriffe wie "Systemsprenger*innen", "Grenzgänger*innen", "Austherapierte" oder "Unbeschulbare" und "Intensivtäter*innen" Hochkonjunktur.

Ich betone demgegenüber seit nunmehr drei Jahrzehnten, dass Verhaltensstörungen als relationaler Begriff immer abhängig von dem Kontext und der Definitionsmacht sind, der diese Etikettierung zuzuschreiben erlaubt, positioniere mich kritisch gegenüber dem Etikett Verhaltensstörungen als eine provisorische Annäherung an Multiproblemkonstellationen in der psychischen, physischen und kognitiven Entwicklung von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von ihren sozioökonomischen und kulturellen Sozialisationsbedingungen und spreche von institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Drei Aspekte bei dieser Definition sind von entscheidender Bedeutung.

1. Als Erstes wird der Begriff Verhaltensstörungen als ein Sammel- oder Oberbegriff für erziehungswidriges, abweichendes, deviantes Verhalten, das alters- und entwicklungsunabhängig viele ganz unterschiedliche Ausdrucksformen zeigen kann, wobei in dieser Fachdisziplin zudem der Genderdiskurs und die Intersektionalitätsforschung immer im Blick behalten werden müssen.
2. Verhalten wird zweitens nur in der subjektiven Wahrnehmung eines Interaktionspartners als gestört erlebt.
3. Der dritte wesentliche Aspekt meiner Definition ist der Normbegriff. Normen sind gesellschaftliche Konstrukte der Dominanzkultur. Aber erst mit der Festlegung von Normen wird die Verletzung von Normen und somit abweichendes Verhalten überhaupt möglich.

4.2 Heterogenität in Theorie und Praxis

Der Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zeichnet sich national wie international durch **Trans- und Interdisziplinarität** aus. Zu nennen sind hier insbesondere: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Medizin, Anthropologie, Philosophie, Kriminologie. Diese additive Listung relevanter Bezugswissenschaften, die zur Ausdifferenzierung des Faches maßgeblich beitragen, macht bereits auf die Komplexität, aber auch Pluralität der damit einhergehenden Theoriebildung(en) aufmerksam. Eine der wichtigsten Theorie- und Praxisdomänen bleibt allerdings die Sozialarbeit und Sozialpädagogik als außerschulische Erziehungshilfe im Kontext der „Hilfen zur Erziehung“.

An den derzeit ca. 27 Studienstätten mit dem Förderschwerpunkt „Beeinträchtigungen in der emotionalen und Sozialen Entwicklung“ / Pädagogik bei Verhaltensstörungen in den 16 Bundesländern variieren sowohl die Denominationen der Professuren als auch ihre wissenschaftstheoretischen, forschungsmethodologischen und praxisorientierten Schwerpunkte erheblich, zumal im letzten Jahrzehnt ein Ausbau dieser sonderpädagogischen Fachdisziplin zu verzeichnen ist. Psychoanalytische, systemtheoretische, kognitionspsychologische, soziologische, interaktionspsychologische, mentalisierungstheoretische Theoriemodelle bilden diese – analog zu den komplexen und heterogenen Risikolagen von Kindern, Jugendlichen, Eltern einerseits und Professionserfordernisse andererseits – nur annähernd in seiner Vielfalt ab.

Zum Weiterlesen:

Herz, B. (2017). Psychiatrie, Schule und Jugendhilfe: Kooperation und Grenzen der Fallarbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.). Psychische Erkrankung und Sucht. Passende Hilfen für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern. Köln: Kinderschutz-Zentren e.V., 37-56.

Herz, B. (2018). Außerschulische Erziehung - Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In: Müller, T. & Stein, R. (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 119-142.

5 Historiographische Linien und institutionelle (schulische) Förderorte für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen

5.1 Historiographische Skizze

Obwohl die schulische Verhaltensgestörtenpädagogik zusammen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zu den jüngsten Fachrichtungen der Sonder(schul)pädagogik zählt, wurden im historischen Rückblick Kinder und Jugendliche, die von den dominanzkulturellen Verhaltensnormen abweichen, als Außenseiter*innen stigmatisiert. Die Wurzeln der Beschulung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher lassen sich durch mehrere Jahrhunderte zurückverfolgen und werden im konsensualen Fachverständnis nach fünf historiographischen Linien differenziert:

- die sozialpädagogische Linie: Waisenhäuser, Rettungshäuser, Erziehungsheime, Heimschulen
- die kriminalpädagogische Linie: Zuchthäuser, Jugendstrafvollzug, Gefängnisschule
- die schulpädagogische Linie: Beobachtungsklassen, Erziehungsklassen, Kleinklassen, Förderschulen, Integrierte Fördereinrichtungen, inklusive Beschulung
- die pädagogisch-psychiatrische Linie: Einrichtungen der Psychopathenfürsorge, Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Klinikschulen
- die berufspädagogische Linie: Arbeitserziehung, Industrieschulen, Fortbildungsschulen, Berufsschulen, Berufsbildungswerke.

Derzeit besteht – bildungspolitisch unter der Reformrhetorik Inklusion – für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland ein heterogenes Nebeneinander unterschiedlicher Institutionen, wie Heimschulen, eigenständige Sonderschulen für Verhaltensgestörte oder sonderpädagogische Förderzentren bis hin zur schulischen Inklusion mit Absage an eine kategoriale Sonderpädagogik (Feststellungsdiagnostik).

5.2 Institutionelle (schulische) Förderorte

Betrachtet man die Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung in den letzten zehn Jahren, so findet man eine Ausdifferenzierung von Maßnahmen, die der Prävention, Intervention und Rehabilitation von Verhaltensstörungen dienen sollen. Die Heterogenität schulischer Praxis ist nicht zuletzt einer föderalen Bildungspolitik unter extremen Sparzwängen geschuldet.

Inklusive Maßnahmen im Bereich der Regelschule

- Ambulante/mobile Erziehungshilfen

Diese Erziehungshilfen können inner- oder außerhalb des schulischen Bezugsrahmens organisiert sein; es handelt sich um autonom arbeitende, externe Dienste, die keiner bestimmten Schule angeschlossen sind. Ihre Hauptaufgabe liegt in der Beratung der Personen, die mit Erkennen, Vorbeugen und Überwinden von schulischen Problemen einzelner Kinder konfrontiert sind. Eltern, Klassenlehrer*innen, Fachlehrer*innen, Förderschullehrer*innen, Beratungslehrer*innen, Schulpsycholog*innen, Schulärzt*innen, Sozialpädagog*innen finden so eine Möglichkeit, sich wechselseitig unter Intervention/Supervision auszutauschen.

- Schulinterne Erziehungshilfen

Hierbei handelt es sich um Unterstützungsdienste von pädagogisch-(therapeutischem) an einer einzelnen Schule organisatorisch eingebundene Fachpersonal. Als Präventions-, Beratungs- oder Förderschullehrer*innen arbeiten sie mit einzelnen Klassenlehrer*innen zusammen und führen bspw. auch Einzelförderungen durch.

- Integrationsklassen / Inklusive Regelklassen

Diese Klassen setzen das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen um. Inklusiver Unterricht bleibt leider immer noch auf die Primarstufe beschränkt – Gymnasien bleiben exklusiv!

- Familienklassen

Hier werden Eltern(teile) unter pädagogisch-therapeutischer Anleitung und Unterstützung im inklusiven Regelunterricht instruiert, ihre über die „Hilfen zur Erziehung“ geförderten Kinder im Leistungs- und Sozialverhalten zu fördern (Finanzierung: Kinder- und Jugendhilfeträger).

Segregierende Maßnahmen

Bei den segregierenden Maßnahmen sind zu allererst die Förderschulen für Verhaltensgestörte, die Heimschulen und die Kleinklassen zu nennen. Trotz aller Kritik, der sie ausgesetzt sind, steigt die Anzahl dieser Einrichtungen stetig.

- Förderschulen für Erziehungshilfe

In allen Bundesländern existieren Förderschulen zur Erziehungshilfe (Ausnahme Bremen, Hamburg, Berlin), in denen Schüler*innen mit einer Statusdiagnostik unterrichtet werden.

- Heimschulen

Die Heimschulen gehören zu den traditionell älteren Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe für verhaltensgestörte Schüler*innen. Sie sind entstanden aus Sekundärerfordernisse von stationären

Maßnahmen (Heimunterbringungen) und sind ab den 60er Jahren als Sonderschulen anerkannt worden. „Heimschüler*innen“ wurden automatisch „Sonderschüler*innen“.

- Kleinklassen für Verhaltensgestörte

Kleinklassen (Brückenklassen etc.) arbeiten in Anlehnung an die Beobachtungsklassen im Berlin der Weimarer Zeit. Hier sollen verhaltensgestörte Schüler*innen in möglichst kurzer Zeit so nachhaltig pädagogisch-therapeutisch gefördert werden, dass sie wieder in die Regelklasse eingegliedert werden können.

- Schulen des Strafvollzugs

Delinquente Jugendliche werden in den Schulen des Strafvollzugs beschult; diese unterstehen nicht der Schul-, sondern der Justizbehörde.

- Schulen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die schulische Praxis in der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist zumeist von ärztlichen Maßnahmen/Diagnosen abhängig und daher wenig verallgemeinerbar in ihrem Angebot; zudem variiert die Aufenthaltsdauer der Schüler*innen stark, was zu erheblichen Fluktuationen innerhalb der Lerngruppen führt.

Zum Weiterlesen:

Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018). Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In: T. Müller & R. Stein (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-118.

Maykus, S., Wiedebusch, S., Herz, B., Franek, M. & Gausmann, N. (2021). Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation. Das Qualifizierungsmanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern: Grundlagen und Material. Weinheim: Beltz Juventa.

Herz, B. (2021). Professionalität in pädagogischen Zwangskontexten. In: ESE, 3 (3), 78-87.

6 Schulische und außerschulische Erziehungshilfe zwischen Exklusion und Inklusion

Inklusion wendet sich gegen Diskriminierung, Stigmatisierung und Marginalisierung von Menschen. In Deutschland wird Inklusion überwiegend schulformbezogen diskutiert, obwohl sie alle Lebensbereiche eines Kindes, eines*r Jugendlichen oder Erwachsenen umfasst. Der bildungspolitische Wille setzt Inklusion um, ohne die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen bereit zu halten. Strukturell überforderte Lehrkräfte, die durch den aktuellen Mainstream – Reflexionstabusierung und Verantwortungsabwehr – bei kaum vorhandenen förderlichen bildungspolitischen Rahmenbedingungen massiv beeinträchtigt sind, werden allzu störende Schüler*innen entweder an sozialpädagogische Einrichtungen zu delegieren wissen oder unter Kontrolle zu bringen versuchen.

Wenn Inklusion nicht auf schulformbezogene Rahmenbedingen verkürzt wird, sondern stattdessen die Unterstützung und Förderung aller Kinder und Jugendlichen in funktionierenden professionellen Netzwerkstrukturen in den Mittelpunkt rückt, erst dann geht es bei der **Inklusion um fundamentale Dimensionen einer gelebten Demokratie**. Dann geht es nämlich nicht nur um das im Grundgesetz verbriefte Recht auf gewaltfreie Erziehung, sondern um die verbindliche Gewährleistung einer je individuellen Bildungs- und Entwicklungsförderung – und zwar unabhängig vom Beschulungsort.

Deutsche Schulen hatten schon vor der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hohe Defizite bei der schulischen Eingliederung leistungsschwacher und sozial benachteiligter Schulkinder – unter anderem deswegen, weil Kinderarmut und Bildungschancen in Deutschland eng miteinander verknüpft sind.

Entgegen der politisch proklamierten Bildungsgerechtigkeit bestehen Aussonderungstendenzen nach wie vor und vor allem eine deutliche Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mit Behinderungen und mit einer Sozialisation in Armutslagen – *und* wenn sie „**stören**“ mit ihren nicht normkonformen Selbstinszenierungen. Bildungsgerechtigkeit als euphemistischer Begriff maskiert die Reproduktion sozialer Ungleichheit und sozialer Klassen nur unzulänglich. Die Etablierung der schulischen Inklusion in der Bundesrepublik Deutschland kann mit einer Spur Sarkasmus als *Erfolgsgeschichte* bezeichnet werden, ist es doch relativ unangreifbar gelungen, die stände- und

klassennormierte Viergliedrigkeit des deutschen Schulsystems unangetastet zu lassen und die Bewältigung aller alltäglichen Herausforderungen einer inklusiven pädagogischen Praxis dem Elementar- und Primarbereich sowie den Stadtteil- bzw. Gemeinschaftsschulen zu überlassen.

Ich halte es für unabdingbar, klar zu unterscheiden zwischen **Inklusionsrhetorik** und **Inklusionsrealität**. Unabhängig vom je spezifischen Förderbedarf und Förderort wird Inklusion bildungspolitisch als Reformmetapher missbraucht, als verdeckte Form neuer Exklusionsrisiken.

Aber machen wir uns an dieser Stelle noch einmal bewusst, über welche Zielgruppe wir sprechen: **Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe und die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat es mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die auf destruktive und die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung massiv schädigende Sozialisationsbedingungen mit den einzig ihnen zur Verfügung stehenden Notsignalen reagieren: Ihre „störenden“ Verhaltensinszenierungen!** Nach internationalem und nationalem Forschungsstand gehören Schüler*innen mit schwerwiegenden Gefühls- und Verhaltensstörungen neben solchen mit sehr hohem Pflegebedarf oder progredienten Erkrankungen zu den am schwierigsten integrierbaren Schüler*innengruppen.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe ist in Zeiten der Inklusion unter den Bedingungen einer restriktiven finanzpolitischen Steuerung des Bildungswesens und der Kinder- und Jugendhilfe mit einer Vielzahl an Konfliktfeldern konfrontiert.

1. Der derzeitige pädagogische Mainstream wird dominiert von einer ganz und gar unpädagogischen disziplinierenden Interventionsmentalität: Kognitionspsychologisch legitimierte Verhaltensanpassung, Psychopathologisierung (Pharmavergabe), Kriminalisierung (Jugendstrafe) bieten scheinbar empirisch messbar erfolgreiche Anpassungsleistungen und „Re-Integration“ in dominanzkulturelle Realitäten.
2. Die entemotionalisierte Formelhaftigkeit dieser und weiterer technologischer „Entstörungsversprechen“ verstärkt die **Entfremdungsdynamik zwischen den „Störer*innen“ und „Gestörten“**.
3. Unter dem Druck repressiver Ressourcenkürzungen in der Kinder- und Jugendhilfe ebenso wie in der Bildungs- und Sozialpolitik steigt allerdings der Belastungsstress bei den pädagogischen Fachkräften weiter, setzen sich ungebremst Deprofessionalisierungsprozesse und

Qualitätsabsenkungen durch – deren deutliche Exklusionsfolgen zu Lasten der Klientel werden politisch bewusst in Kauf genommen.

Ein pädagogisches „Entstören“ setzt weder auf standardisierte Reaktionen aus einem formalisierten Kompetenzraster noch bedient es sich trivialer Disziplinierungsstile, sondern gestaltet eine pädagogische Praxis, die insbesondere im Hinblick auf Grenzsetzungen und Grenzverletzungen zuvorderst die **Verantwortungsübernahme der Professionellen** – und damit der Bereitschaft zur Reflexion – über die eigene Emotionalität in Konflikten mit Kindern und Jugendlichen fokussiert.

Zum Weiterlesen:

Herz, B. (2015). Biologisierung und Ökonomisierung bei ADHS. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60. Jahrgang, 91-105.

Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In: S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main: Peter Lang, 59-76.

Arnold, C., Bartle, D. & Eloquin, X. (2021). Learning from the Unconscious: Approaches in Educational Psychology. London: Karnac.

7 Zusammenfassung und Ausblick: Ein Blitzlicht auf Professionalisierung

Die Praxisfelder der außerfamiliären und außerschulischen Erziehung sind überaus heterogen und hoch differenziert. Hier wurden ausschnitthaft einige Aspekte aufgeführt und Herausforderungen sowie Problemlagen skizziert. Der Erziehungsauftrag öffentlicher Institutionen, vor allem im Kontext der sozioemotionalen Bildung und Erziehung von Heranwachsenden ist ausgesprochen anspruchsvoll und komplex – analog zu den Krisen- und Belastungsstressoren ihrer Klientel.

Professionalität erfordert hier neben theoretischem Fachwissen und praktischer Erprobung eine **pädagogische Haltung**. Eine pädagogische Haltung, die ganz besonders das Aushaltenkönnen von und die kontinuierliche Reflexion über Ungewissheit, Diffusität, Ambivalenz und Irrationalität in der erzieherischen Praxis kontinuierlich zu kultivieren in der Lage ist.

Kinder und Jugendliche, die tiefgreifende Erfahrungen von dauerhafter seelischer Verwahrlosung, struktureller und personaler Gewalt oder starke Missachtungserfahrungen aushalten und erleiden mussten, konfrontieren die pädagogischen Fachkräfte mit ihrer eigenen Verletzlichkeit und ihrer Ungeschütztheit. Entgegen der Lesart evidenzbasierter Programmpädagogik mit ihren Machbarkeitsversprechen gibt es keine methodisch-konzeptionelle oder systembezogene Versicherung, die hier Professionalität zu gewährleisten erlaubt. Die individuellen Reflexionsprozesse über Konflikte und Krisen, aber auch der eigenen Beteiligung in destruktiven Psychodynamiken müssen kontinuierlich, bspw. in kollegialen Fallbesprechungen, immer wieder neu erfolgen.

Aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik interessieren die **unbewussten psychischen Prozesse** in einem Arbeitsfeld, das zunehmend um seine legitimen und legitimierbaren personellen und sächlichen Ressourcen zu kämpfen hat. Die Wiederholung biographischer Erfahrungen – Unberechenbarkeit, Willkür und psychophysische Ignoranz – spiegelt sich wieder in den Hilfe- und Unterstützungssystemen und führt zu Entwertungsspiralen und neuen Stigmatisierungskreisläufen, deren destruktives Potential zwar bekannt, aber als heimlicher Lehrplan abwehrt und verdrängt wird. Pädagogische Erkenntnisse scheinen ohne die Mühsal der Selbstreflexion möglich zu sein.

Macht und Beschämung als verdrängte und verdeckte Dimensionen in Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat*innen erzieherischer Hilfen oder im Unterricht sind allerdings wirkmächtige Tabubereiche im pädagogischen Alltag.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe steht vor dem Dilemma, das Recht auf Bildung und Erziehung gerade auch für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen glaubwürdig und nachhaltig zu verwirklichen. Ihre fachlichen Standards in Sonder- und Sozialpädagogik sind hinreichend bekannt. Wo diese betriebswirtschaftlichen Kalküle geopfert werden, reduziert sich das Unterstützungspotential der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe auf Bilanzen – und damit auf Zahlen und zu Zählendem.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe ist das zentrale Kristallisationsfeld, in dem die politisch und ökonomisch basierten Verschärfungen in ihren unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern zu massiven Einschränkungen führen und rein verwaltungstechnisch nicht mehr zu managen sind: Die Praxis der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe unterscheidet sich in jeder Hinsicht von postindustrieller Warenproduktion.

Zum Weiterlesen – aktueller Fachdiskus:

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. Stuttgart: Kohlhammer (144-169).

Herz, B. (2019). Deprofessionalisierungstendenzen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe: Ein exemplarischer Blick auf das universitäre Qualifizierungs-"Setting". In: D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-36.

Herz, B. (2020). Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen. In: ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2 (2), 14-28.

Herz, B. (2020). Vision 2030: Profil der Sonder-, Sozial- und Inklusionspädagogik im gesellschaftlichen Kontext. Ein provokatives Essay. In: Widersprüche, 40 (158), 99-111.

Müller, T & Stein, R. (2016) (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Grundlage für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bogner, M.-A. & Wawerek, F. (2020). Strafen im post-ödipalen Zeitalter – Lehrer*innenbildung zwischen normalisiertem Sadismus und Authentizitätswünschen. In: B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.): Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Opladen, u.a.: Barbara Budrich, 67-82.

Müller, T. & Stein, R. (2015) (Hrsg.). Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Stuttgart: Kohlhammer.

Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunktes „emotionale und soziale Entwicklung an bundesdeutschen Hochschulen. In: ESE, 1 (1), 2019, 92-101.

Zentrale Fachzeitschriften (Mini-Auswahl):

ESE - Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Herausgebende Redaktion: Stephan Gingelmaier (Ludwigsburg, Sprecher der Redaktion), Birgit Herz (Hannover), Janet Langer (Rostock), Lars Dietrich (Berlin), Pierre Carl Link (Zürich); erscheint jährlich
Emotional and Behavioural Difficulties. Oxford et al.: Routledge & Francis Group (Editor: Harry Daniels, (Oxford), Honourary Associate Editor: Paul Cooper (London); erscheint vierteljährlich

Prof. Dr. Birgit Herz – LUH – Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Einführungsskizze zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Charakteristika und Herausforderungen

Dialog Erziehungshilfe. Herausgeber: AFET Bundesverband für Erziehungshilfe e.V., erscheint vierteljährlich

DJI Impulse. Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V.; erscheint vierteljährlich

EREV Fachzeitschrift Evangelischer Erziehungsverband e.V.; erscheint vierteljährlich

KJug Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, Herausgeber: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz; erscheint vierteljährlich

Anhang

Historischer Exkurs zur Pädagogik bei Verhaltensgestörten (vgl. Herz, 2013)

1. Von den Zuchthauschulen im 16. Jahrhundert zu den E-Klassen in der Weimarer Republik

Die sogenannten Zucht- und Arbeitshäuser fanden im 16. und 17. Jahrhundert von den Niederlanden ausgehend eine große Verbreitung in Europa. Hier wurden in erster Linie "ehrbare Arme", die selbst um Unterbringung baten, "ungeratene Personen", die von ihren Verwandten eingeliefert wurden, und "geringfügig Kriminelle" sowie "Bettler und Müßiggänger" aufgenommen (Schmidt, 1996, S. 37). Eine innere Differenzierung für diese unterschiedlichen Gruppen gab es bis ins 18. Jahrhundert nicht. Die Insassen mussten Arbeiten verrichten, die sie einerseits dazu befähigen sollten, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, und die andererseits einen Teil der Unterhaltskosten der Institution deckten. Das Ziel dieser Einrichtungen war die Brauchbarmachung der Insassen für die Gesellschaft. Fast jedes Zucht- und Arbeitshaus hatte eine eigene Schule, in der Unterricht in Lesen, Schreiben und Religion erteilt wurde.

Am Ende des 17. Jahrhunderts breitete sich der Pietismus in Deutschland aus und beeinflusste die Anstalts- und Sozialerziehung. Die beiden pietistischen Theologen Philipp Jakob Spencer (1675-1705) und August Hermann Francke (1663-1727) gründeten Erziehungseinrichtungen und Waisenhäuser mit Modellcharakter. Sie erkannten "die Bedeutung der liebevollen Zuwendung und des engen pädagogischen Bezugs" für die Erziehung von schwierigen Kindern und Jugendlichen. In der Armenschule, die von Francke gegründet wurde, wurden Jungen und Mädchen getrennt in den Fächern Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Musik unterrichtet. Es gab erste Ansätze von erzieherischen Elementen im Umgang mit schwierigen Kindern. Lehrer sollten das Verhalten der Schüler aufzeichnen und reflektieren und es fanden Fallbesprechungen statt (vgl. Schmidt, 1996, S. 70).

Mit der zunehmenden Industrialisierung gegen Ende des 18. Jahrhunderts kam es zu Gründungen der sogenannten Industrie- und Arbeitsschulen. Es wurden dort arme, verwahrloste sowie schwer erziehbare Kinder aus gut situierten Familien aufgenommen, die dort neben dem schulischen Schreib- und Leseunterricht auch die notwendigen Fähigkeiten für die industrielle Produktion erlernen sollten. "Die Erziehung zur Industriosität wird als Allheilmittel auch und gerade gegenüber Erziehungsschwierigkeiten angesehen" (Schmidt, 1996, S. 71).

Von zentraler Bedeutung für das pädagogische Bemühen gegenüber verwahrlosten und in ihrer Erziehung und Beschulung schwierigen Kindern war Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Sein pädagogisches Engagement wandte sich dem "individuellen hilfsbedürftigen Kind" zu; er betonte die Wichtigkeit der pädagogischen Liebe als Grundhaltung jeden Lehrers und Erziehers.

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts wurde die Erziehung und Beschulung verwahrloster und erziehungsschwieriger Kinder zum Gegenstand kirchlichen und öffentlichen Interesses. Die Rettungshausbewegung, getragen u. a. von Christian Heinrich Zeller (1779-1860) und Johann Hinrich Wichern (1808-1881), dem Begründer des "Rauhen Hauses", breitete sich bald in ganz Deutschland aus. Die Rettungshauschule nahm sich insbesondere der Kinder und Jugendlichen an, denen das allgemeine Schulwesen nicht helfen konnte. "Die Entlastung der Volksschulen von schwierigen Schülern wird von Beginn an als Motiv der Einrichtung besonderer Schulen benannt" (Schmidt, 1996, S. 189). Was hier Wayne Schmidt sehr moderat formuliert, muss ergänzt werden: Der Anlass für die Gründung von Rettungshäusern war die soziale Situation der unterbezahlten, schlecht wohnenden und schlecht gepflegten Arbeiter*innen und der Bedarf der bürgerlichen Gesellschaft, die sich ihren Normen entziehenden Proletarier*innen zu disziplinieren (vgl. Warzecha, 1995). Kinderarbeit im Gefolge des Pauperismus prägte Generationen von Heranwachsenden. Erst die alarmierende Wehruntauglichkeit war das zentrale Motiv, 1839 die Kinderarbeit bis zum 9. Lebensjahr zu verbieten – ein Gesetz, das allerdings nicht überwacht wurde. Im Reichsgesetz von 1876 wird Verwahrlosung als Folge der Massenarmut anerkannt.

In der Geschichtsschreibung bisher wenig beachtet ist die Tatsache, dass bspw. ausgelöst durch desaströse Lebensbedingungen die Kinderselbstmordrate der 12- bis 14Jährigen enorm hoch war, von 1869 bis 1898 nahmen sich 1 708 Kinder in Preußen das Leben (vgl. Johanson, 1978, S. 160).

Die Medizinierung der Behindertenpädagogik im 19. Jahrhundert stellte das Abweichende, das Abnorme, die Kinderfehler, die organischen Defekte und Schäden in den Mittelpunkt ihrer Forschung (vgl. von Stechow, 2004, S. 177). Die wissenschaftliche Konstituierung der Heilpädagogik verlief parallel zum Interesse der Medizin an Menschen mit Behinderung. „Dieses Erkenntnisinteresse war zugleich an das handlungspraktische Interesse gebunden, Institutionen zu schaffen, die auf den Umgang mit Abweichungen und Anderssein spezialisiert waren“ (Sasse, 2004, S. 99).

1890 veröffentlichte Strümpell seine „Lehre von den Fehlern der Kinder“; er listete 395 Kinderfehler auf, klassifizierte sie und entwickelte Analyseinstrumente, um die Psychopathen von dem Durchschnitt zu unterscheiden (vgl. Störmer, 2004, S. 95). „In den Kategorien Psychopathologie und Schwachsinn rangierten seit dem 19. Jahrhundert Verhaltensweisen, die als anormal und abweichend aufgefasst wurden“ (Sasse, 2004, S. 101).

Kinder und Jugendliche, die unter desolaten Lebensbedingungen aufwuchsen, die von den gesellschaftlichen Normen abwichen, erhielten das Etikett „Psychopath“; sie waren damit behandlungsbedürftig und durch eine spezielle, besondere institutionelle klinische „Förderung“ für die Gesellschaft „entsorgt“. Die Etikettierungen ihres normabweichenden Verhaltens als „Haltlosigkeit“, „Willensschwäche“ und „Gefühlskälte“ erlaubte ihre ökonomischen und sozial verursachten Notlagen auszublenken (vgl. Herz, 2004). Jantzen stellt fest: „Die sich als Wissenschaft etablierende Psychiatrie ist von Anfang an klassenspezifischer Handlungszusammenhang: Die Patienten der eigenen Klasse wurden durch Gespräche, freundliche Umgebung u.a.m. zu beeinflussen versucht; die Angehörigen des Proletariats, aber auch andere nicht in besonderem Ansehen stehender Schichten sind durchgängig extremem Terror ausgesetzt“ (Jantzen, 1992, S. 57f). Die Einrichtungen der Psychopathenfürsorge war die probate politische Strategie gegen die Armut- und Verwahrlosungsproblematik, die auch nach dem zweiten Weltkrieg als Korrektionshäuser für sozial Schwache ihre Funktion zunächst beibehielten (vgl. Kremer, 2002).

Die Psychopathenfürsorge ist neben der Verwahrlostenpädagogik die zweite Säule der Verhaltensgestörtenpädagogik im historischen Kontext. Doch benennen wir auch hier die sozioökonomischen Bedingungen. Ruth van der Leyen, Mitbegründerin des Deutschen Vereins der Fürsorge für jugendliche Psychopathen in Berlin, schreibt: "Manchmal ist aber nur die Verpflanzung in eine Umgebung, in der das Kind sich satt essen kann, notwendig, um es wieder zu einem vernünftigen Menschen zu machen. Gerade die Jungen und Mädchen, bei denen die Mütter als Beweggrund zu der Inanspruchnahme der poliklinischen Sprechstunde angeben, 'das Kind isst uns alles weg, es verkauft meine Brotkarten, es nascht mir alle Vorräte fort, es erbricht die Speisekammer', gerade diese Kinder werden wieder gesund, wenn man ihnen die Möglichkeit des Sattessens gibt, das Hungergefühl ist bei ihnen oft die alleinige Triebfeder zu asozialen Handlungen" (van der Leyen, 1920, in Warzecha, 1995).

Die Jugendverwahrlosung war in der Weimarer Republik eine Massenerscheinung größeren Ausmaßes. Vor allem inzestuöse Verbrechen nahmen drastisch zu, die extreme Infizierung von Kindern mit Geschlechtskrankheiten alarmierten die dermatologischen Abteilungen der Krankenhäuser.

Mitte der zwanziger Jahre wurden in der Schweiz und in Deutschland eigenständige schulische Einrichtungen für die Beschulung erziehungsschwieriger Kinder und Jugendlicher gegründet. Bedeutende Neugründungen waren 1912 das erste Jugendgefängnis in Wittlich an der Mosel, 1921 eine Schule im Jugendstrafvollzug in Hamburg-Hahnöfersand, eine Erziehungsschwierigenschule in Berlin und 1926 in Zürich. Arno Fuchs richtete 1928 in Berlin die sogenannten Erziehungsklassen ein, die an eine Normalschule gekoppelt waren und die als Bindeglied zwischen dieser und den Fürsor-

geerziehungsanstalten gedacht waren. Die Klassen sollten der Umerziehung schwieriger Kinder dienen, die intellektuell normal begabt waren, aber "im Unterricht solch hochgradige Schwierigkeiten bereiten, dass ihr Verbleib im Klassen- und Schulverbund unzweckmäßig und sogar gefährdend erscheint" (Schmidt, 1996, S. 192). Wenn man sich die Berliner Bezirke dieser Neugründungen genauer anschaut, so lagen sie alle in den sozial hoch belasteten städtischen Quartieren, in denen die Übervölkerung des Wohnraums kennzeichnend für das subproletarische Elend war.

2. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945)

"Mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten wurden Ideen von Erziehung und Bildung realisiert, die für Kinder und Jugendliche mit abweichenden, unerwünschten Verhaltensweisen kein Verständnis zuließen, sondern zur Etablierung eines totalen Systems brutaler Anpassung und radikaler Ausmerzungen führten" (Myschker, 1993, S. 32). Als Stützen dieses Systems sind die Hitlerjugend (HJ), der Sicherheitsdienst (SD), die Hilfsschulen, die Fürsorgeeinrichtungen, die Arbeits- und Bewahrungshäuser, die Jugendschutzlager und die Kinderfachabteilungen an Nervenkliniken anzusehen. Die faschistische Ideologie lautete: „Der deutsche Junge müsse flink sein wie ein Windhund, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl“ (Johansen, 1978, S. 202)

Die HJ war die erste Interventionsinstanz bei schwierigem Verhalten. Ihre Disziplinierungsmaßnahmen reichten bis zur Verhängung eines Jugenddienstarrestes von 3-8 Tagen. Wenn diese Maßnahmen nicht wirkten, griffen die Gerichte mit der Anordnung von Schutzauufsicht, Fürsorgeerziehung, Jugendarrest oder Arbeitserziehung in einem Arbeitslager ein.

Besondere Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensschwierigkeiten passten nicht in das ideologische und bildungspolitische System der Nationalsozialisten. Die Berliner E-Klassen wurden ebenso aufgelöst wie der Deutsche Verein zur Psychopatenfürsorge. So wurde im Rahmen der faschistischen Rassegesetze die Hilfsschule zu einem Sammelbecken für alle Kinder, die aus irgendwelchen Gründen in der normalen Volksschule versagten oder sich nicht anpassten. Gleichzeitig wurden die Hilfsschulen auch als „Erbgesundheitsfilter“ benutzt. So wurden bei der Durchführung des "Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" auch verhaltensschwierige Schülerinnen den Erbgesundheitsgerichten zur Zwangssterilisation zugeführt.

Auch die Fürsorgeerziehungsheime wurden zum Sammelbecken und "erbbiologischen Sieb" für lern- und verhaltensgestörte Kinder. Es wurden dort nur Kinder und Jugendliche betreut, die als "erbbiologisch akzeptabel" und als unerziehbar angesehen wurden. Kinder und Jugendliche, die durch diese Raster fielen, wurden in Arbeits- und Bewahrungshäusern untergebracht.

Die letzte Instanz für "schwierige Elemente" waren die polizeilichen Jugendschutzlager, präziser: die "Jugend-Konzentrationslager", die für "anlagemäßig kriminelle Minderjährige" eingerichtet wurden. Die Fürsorgeeinrichtungen arbeiteten außerdem eng mit den eigens installierten 21 Kinderfachabteilungen an Nervenkliniken zusammen. Die Nervenkliniken dienten zur "Beobachtung sogenannter 'psychopathischer und erbkranker' Kinder, die hier nach ihrer 'wissenschaftlichen' Begutachtung ermordet wurden" (Romey 1984, S. 170; zit. nach Myschker, 1993, S. 36).

Mit dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses legitimierte das faschistische Regime ab 1933 die Zwangssterilisation behinderter und psychisch kranker Menschen, die von den Erbgesundheitsgerichten angeordnet wurden. Die nationalsozialistische Volkswohlfahrt kontrollierte und verwaltete die „sozial Vollwertigen“ und die „völkisch Wertlosen“. Es kam zur massenhaften Ermordung behinderter und psychisch kranker Kinder, Jugendlicher und Erwachsener.

In der Geschichtsschreibung bisher noch wenig erforscht ist die faschistische Tötungsmaschinerie durch den Kriegseinsatz von Kindern. Seit Januar 1943 wurden Schüler der 6. und 7. Klassen zu Luftwaffen Helfern deklariert, zu Schülersoldaten und nach dem Oktober 1944 (Ausruf des Volkssturms aller Deutscher) Hitlerjugendgruppen von 10-15Jährigen im Kriegsdienst eingesetzt (vgl. Johansen, 1978, S. 212).

3. Die Beschulung verhaltensgestörter Schüler*innen nach 1945

Nach dem Zweiten Weltkrieg werden zwei Linien zur Beschulung verhaltensgestörter Schüler / Schülerinnen (wieder) aufgenommen: die Anstalts- und Heimschulen und die Kleinklassen. Kinder und Jugendliche, die in Heimen lebten, wurden über Jahrzehnte automatisch zu Heim-Sonderschüler*innen. Die 1933 aufgelösten Erziehungsklassen wurden in Berlin als Beobachtungsklassen neu gegründet und in ähnlicher Form als Kleinklassen in anderen Bundesländern eingerichtet. Sie sollen nach dem "Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens" der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1960 Schüler*innen aufnehmen, "die durch ihr Verhalten die Klassengemeinschaft nachhaltig stören, bei denen aber zu erwarten ist, dass durch stärkere Einzelbetreuung die Fehlhaltung gemildert oder beseitigt und damit eine Rückführung in die allgemeine Klasse ermöglicht oder vorbeugend eine weitere Gefährdung vermieden werden kann" (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 1960, S. 35).

Kritisch bleibt anzumerken, dass sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg faschistisches Gedankengut weiterhin reproduzieren konnte, ich zitiere den ehemaligen Hochschullehrer Otto Turmlitz aus dem Jahr 1952: "Auf das Vorhandensein schlechter Erbmassen weist auch das Verhalten der Geschwister verwahrloster Jugendlicher hin" (Turmlitz, 1952, S. 33 f.) und: "Das 20. Jahrhundert wurde in der

Aufnahme (fremder Kulturen, B. W.) immer wahlloser und beschämend wurde die Überflutung durch Elemente primitiver Völker" (Turmlitz, 1952, S. 57).

Eine rassistische und der Psychopathenlehre entstammende Anthropologie konnte sich völlig unzensuriert bis in die 70er Jahre etablieren. Aber selbst heute spukt diese Geisteshaltung immer noch, ich erinnere, dass Günther Bittner von der Universität Würzburg, ein Nestor der Verhaltensgestörtenpädagogik, 1994 Homosexualität bei Heranwachsenden als Psychopathologie des Jugendalters bezeichnet (vgl. Bittner, 1994).

Die öffentlichen "Sonderschulen für Verhaltensgestörte" entwickelten sich aus den Sonderklassen für kriegsgeschädigte Kinder, die nach dem Zweiten Weltkrieg eingerichtet wurden. Diese Klassen verloren immer mehr ihren provisorischen Charakter und entwickelten sich zu Sonderschulen für Verhaltensgestörte. In Bremen kam es 1952 zur ersten offiziellen Anerkennung der Klassen für kriegsgeschädigte Kinder als eigenständige Sonderschule für Verhaltensgestörte. Die Entstehung und Ausbreitung dieser Sonderschulen verlaufen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich, auch die Bezeichnungen für diesen Schultyp variieren.

Weiterhin entstanden im Laufe der 70er Jahre erste Projekte zur integrativen Förderung verhaltensgestörter Schülerinnen, wie z. B. die Integrierte Schulische Erziehungshilfe an einer Grund- und Hauptschule in Köln und die ambulante Betreuung verhaltensgestörter Schülerinnen in Hamburg.

Ebenfalls in die 70er Jahre fiel die sogenannte "Heimkampagne", in deren Zuge eine Reduzierung von Heimplätzen und ein Aufbau offener Hilfen stattfanden. Außerdem wurden Alternativen zur Heimerziehung entwickelt. In Hamburg z. B. wurden alle Heime aufgelöst und durch Außenwohngruppen und Bereitschaftspflegestellen ersetzt. Die Heimschulen werden durch die "Schulische Erziehungshilfe" abgelöst, die individuelle Förderung für schwierige Kinder und Jugendliche, die in der öffentlichen Erziehung leben, bieten soll.

Ende der 70er und in den 80er Jahren löst sich die Verhaltensgestörtenpädagogik allmählich von einer medizinisch-defektorientierten Sichtweise entsprechend der allgemeinen Entwicklung in der Sonderpädagogik. Es finden verschiedene Modellversuche zur Prävention und Integration in der Regelschule statt. Die Verhaltensgestörtenpädagogik in den 90er Jahren ist geprägt von einer reformorientierten Schulgesetzgebung in vielen Bundesländern und der neuen "Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" von 1994.

4. Die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 1994)

Die "Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland" von 1994 ersetzen die "Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens" von 1972. Sie sollen "zum einen die pädagogischen Folgen der gesellschaftlichen Umbrüche und die in den vergangenen Jahren veränderten Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen (berücksichtigen und) ... zum anderen einem gewandelten pädagogischen Selbstverständnis Rechnung (tragen)" (KMK, 1994, S. 65).

In den neuen Empfehlungen ist nicht mehr von "Sonderschulwesen" (KMK 1972) die Rede, sondern von "sonderpädagogischer Förderung" (KMK 1994). Damit wird der Begriff der Sonderschulbedürftigkeit ersetzt durch den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Dies bedeutet gerade bei der Entwicklung neuer Konzeptionen zur Förderung verhaltensgestörter Schüler*innen, den Aspekt der Kooperation und der multiprofessionellen Förderung von Anfang an mit einzubeziehen.

Die Klientel der Sonderpädagogik wird nicht mehr mit der Bezeichnung einer Behinderungsart beschrieben, sondern über die Art der Förderung. Auf verhaltensgestörte Schüler*innen beziehen sich die "Förderschwerpunkte im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung, des Umgehen-Könnens mit Störungen des Erlebens und Verhaltens" (KMK 1994, S. 69).

Zum Weiterlesen: Geschichte der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe (Auswahl)

Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (2000) (Hrsg.). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: VDS.

Herz, B. (2013) (Hrsg.). Werkstattbuch schulische und außerschulische Erziehungshilfe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaiser, G. (1959). Randalierende Jugend: Eine soziologische und kriminologische Studie über die sog. Halbstarcken. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Johansen, E. (1986). Betrogene Kinder. Frankfurt am Main: Fischer.

Kremer, G. (2002). „Sittlich sie wieder zu heben ...“. Das Psychopathinnenheim Hadamar zwischen Psychiatrie und Heilpädagogik. Marburg.

Methner, A. (2013). Die Wurzeln des DDD Erziehungshilfesystems. Berlin: Dr. Köster.

Warzecha, B. (1995). Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik - feministisch reflektiert. Bielefeld: Kleine.

Willmann, M. (2019). 50 Jahre „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der Disziplin. In ESE, 1 (1), 74-91.

Prof. Dr. Birgit Herz

Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen - Leibniz Universität Hannover

birgit.herz@ifs.uni-hannover.de

Oktober 2021