

David Zimmermann
Matthias Meyer
Jan Hoyer
(Hrsg.)

Ausgrenzung und Teilhabe

Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik
auf emotionale und soziale Entwicklung

Zimmermann / Meyer / Hoyer
Ausgrenzung und Teilhabe

Dialog Erziehungshilfe

Herausgegeben von

Birgit Herz, David Zimmermann, Matthias Meyer

David Zimmermann
Matthias Meyer
Jan Hoyer
(Hrsg.)

Ausgrenzung und Teilhabe

Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik
auf emotionale und soziale Entwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

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>.

2016.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 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2121-6



Festschrift zum 60. Geburtstag der Hochschullehrerin Prof. Dr. Birgit Herz,
Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik bei Verhaltensstörungen
an der Leibniz Universität Hannover.

Inhaltsverzeichnis

David Zimmermann, Matthias Meyer und Jan Hoyer

Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung – eine Einführung9

Teil I

Soziale und gesellschaftliche Aspekte von Ausgrenzung und Teilhabe

Margret Dörr

Scham und Schamgefühle – am Beispiel der Leitung von pädagogischen Gruppen19

Marcus Hußmann

Vom Eingriff der „Verbindlichkeit“ in die „Freiwilligkeit“ sozialräumlicher Arbeitsansätze für Familien – Analysen zum schwierigen Diskurs über die Fallzahlensteigerungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung33

Norbert Störmer

Probleme der Individualisierung, Pathologisierung und Biologisierung von unerwünschten, störenden und herausfordernden Handlungsweisen45

Günther Opp und Ariane Otto

Theorie und Praxis sozialer Teilhabe in pädagogischen Kontexten62

Teil II

Pädagogische Konsequenzen für die Teilhabe von Menschen mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen

Helmut Reiser

Psychodynamische Aspekte von Leistungsstörungen im Schulfach Mathematik79

Ulrike Becker und Annedore Prengel

Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression94

Kari Ruoho, Matti Kuorelahti und Tuomo Virtanen

Student Engagement: Understanding Student Perspectives on Education105

Katja Mackowiak

Die Bedeutung von Angst und Ängstlichkeit für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen117

Karl Dieter Schuck und Wulf Rauer

Weiterentwicklung der Fragebögen zur Erfassung emotionaler und sozialer
Schulerfahrungen zu einem Instrument für fünfte und sechste Klassen
(FEES 5-6).....132

Kerstin Popp und Andreas Methner

Inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt –
nicht nur eine Herausforderung an das Schulsystem.....146

Philipp Wachs und Arne Kranz

Lernen zwischen Notunterkunft und Missbrauch. „Comeback Kids“ –
ein Kooperationsprojekt von Schule und Jugendhilfe.....161

Christiane Mettlau und Karolina Siegert

Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Selbstauflösung und
Wiederbelebung: Eine Seminarreflexion174

Ausblick**Matthias Meyer, Nora Haertel, Sven Heuer, Jan Hoyer, Jochen Liesebach,****Ulla Johanna Schwarz und David Zimmermann**

Forschungsdiesiderate der schulischen und außerschulischen
Erziehungshilfe – Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik189

Autorinnen und Autoren216

David Zimmermann, Matthias Meyer und Jan Hoyer

Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung – eine Einführung

1 Einleitung

Mit Recht wird aus wissenschaftlicher wie auch aus an pädagogischer Praxis orientierter Perspektive darauf hingewiesen, dass die Frage der Teilhabe von Menschen mit emotionaler und sozialer Beeinträchtigung eine Nagelprobe für eine gesellschaftliche Entwicklung, insbesondere jedoch für pädagogisches Handeln darstellt (vgl. Stein & Müller, 2015). Grundlage für diese große Herausforderung bilden sowohl gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, schulorganisatorische Umstrukturierungen wie auch unmittelbar pädagogische Fragestellungen. Das Selbstverständnis von Sonderpädagogik kann deshalb nicht das einer Reparaturinstanz für misslingende Entwicklungs- und Teilhabeprozesse sein. Vielmehr beruht eine kritische Sonderpädagogik auf einer Reflexion gesellschaftlicher Entwicklungen im Allgemeinen und pädagogischer Paradigmen im Besonderen. Nur so kann Sonderpädagogik aktiv an der Gestaltung der Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in hoch erschwerten Lebenslagen beteiligt sein.

Die Analyse von Makro- wie Mikroebenen sozialer Erfahrung ist demnach konstitutiv, soll die Lebenssituation von schwer belasteten Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet werden. Die Erfahrung vieler Mitglieder dieser Gruppe ist durch Stigmatisierung bis hin zur sozialen Ausgrenzung geprägt. Benkmann (2014) arbeitet eine Form „roher Bürgerlichkeit“ als zeitgenössische gesellschaftliche Grundhaltung heraus, die durch eine deutlich zunehmende und sich radikalisierende Abwertung von armen, behinderten oder geflüchteten Menschen gekennzeichnet und strukturell durch biologistische und rassistische Denkmodelle geprägt ist. Neoliberale Zugriffe auf die Struktur einer Gesellschaft gefährden diesem Verständnis nach einerseits den sozialen Zusammenhalt eines staatlichen Gefüges. Sie sind andererseits dafür verantwortlich, dass insbesondere strukturell benachteiligten und von Diskriminierung betroffenen Menschen die Verantwortung für ihre misslingenden Lebensverläufe selbst zugeschrieben wird (Meyer, 2013b). Groß und Hövermann (2015) sprechen deshalb folgerichtig von einer „Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus“ – eine Gefährdung, mit der die Sonderpädagogik in zweierlei Hinsicht konfrontiert ist: Einerseits gewinnen biologistische und individualistische Erklärungsmodelle für beeinträchtigte Entwicklung (erneut) die Oberhand über

soziale Zugriffe (Herz, 2015a), andererseits führen Deprofessionalisierung und Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung zu einer Zurückdrängung des ursächlich Pädagogischen, demnach von Beziehungsarbeit, in der die Entwicklungsspielräume bei emotional-sozialen Beeinträchtigungen neu justiert werden könnten (Herz, 2016). Somit kann sinnhaft geschlussfolgert werden: Sozialstrukturelle Bedingungen, die geprägt sind von neoliberalen Paradigmen und rein ökonomisch motivierten Umbauprozessen, sind für Adressatinnen und Adressaten der Sonder- und Sozialpädagogik ein Faktor, der vielfach über Ausgrenzung oder Teilhabe entscheidet – und oft unberücksichtigt bleibt (Herz, 2010; 2015b; Meyer, 2013a).

Viele dieser Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die den schulischen Förderbedarf „Emotionale und Soziale Entwicklung“ innehaben oder in intensivpädagogischen außerschulischen Einrichtungen gefördert werden sollen, haben massive Gewalt, Vernachlässigung oder kaum empathische Beziehungen erfahren. Ein nicht unwesentlicher Teil von ihnen kann deshalb fachlich begründet als traumatisiert bezeichnet werden.

„Heute leben etwa 10% aller Kinder in traumatisierenden Familienverhältnissen. [...] Traumatisierte Kinder und Jugendliche zählen insbesondere zur Klientel der Behindertenpädagogik, aber auch der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In der heilpädagogischen Frühförderung, in der schulischen Integration und beruflichen Rehabilitation befinden sich Heranwachsende mit diesen, die physische und psychische Integrität massiv beeinträchtigenden Sozialisationserfahrungen“ (Herz, 2014, 201).

Eine kritische Sonderpädagogik bedarf demnach auch der Auseinandersetzung mit den unmittelbaren Beziehungserfahrungen schwer belasteter Kinder und ihrer Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit. Banalisierung dieser Extremerfahrungen, die sich in Begrifflichkeiten wie „verhaltensoriginell“ widerspiegeln, verbieten sich von selbst, wird die lebensgeschichtliche Last, die diese Kinder verinnerlicht haben und in die Schule wie in die außerschulische Förderung mitbringen, ernst genommen (Herz & Zimmermann, 2015; Stein & Müller, 2015).

Mit dem vorliegenden Band soll einerseits eine Bestandsaufnahme der Teilhabe emotional und sozial schwer belasteter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener vornehmen. Analog zum oben Skizzierten gehören zu dieser Bestandsaufnahme sowohl die Analyse gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die die Teilhabemöglichkeiten von Kindern in krisenhaften Entwicklungsbedingungen nachhaltig beeinflussen, als auch der Blick auf familiäre und individuelle Zusammenhänge. Die Sonderpädagogik lebt dabei von einer engen Verbindung der Analyse jener Zusammenhänge mit der Entwicklung von Ideen, wie Entwicklungsrisiken, wenn nicht beseitigt, so doch minimiert werden können. Hierzu liegen eine Reihe von Konzepten vor, die in sich stärker individuell, peer-group- oder sozial orientiert sind. Teilweise stehen diese durchaus auch im Widerstreit miteinander, was eine lebendige und kritische Sonderpädagogik auszeichnet. So sollen andererseits Zielvorstellungen tatsächlich inklusiver Praxis, die schulische, außerschulische und gesellschaftliche Fragestellungen aufgreift, mit dem Fokus auf diese Gruppe formuliert werden.

Der Band „Ausgrenzung und Teilhabe“ greift damit aktuelle und hoch relevante Fragen des sonderpädagogischen Diskurses auf, der nicht zuletzt durch Birgit Herz geprägt wird. Birgit Herz steht als Wissenschaftlerin und Hochschullehrerin für eine Kritische Sonderpädagogik, mit einem scharfen Blick für gegenwärtige Diskurse und einer empa-

thischen Grundhaltung zugunsten benachteiligter und ausgegrenzter Gruppen sowie deren Interessenvertretung im Fachdiskurs. Die Notwendigkeit unterschiedlicher theoretischer und disziplinärer Perspektiven ergibt sich somit einerseits schlüssig aus der Breite der gesamtgesellschaftlichen und damit interdisziplinären Aufgabe, die die Teilhabe einer weitgehend marginalisierten Gruppe darstellt. Andererseits ist diese Breite auch in der wissenschaftlichen Vita von Birgit Herz angelegt, deren fachdisziplinärer Blick stets „über den eigenen Tellerrand hinausreicht“, dabei gleichsam von einer ausgeprägten Solidarität mit sozial ausgegrenzten Menschen geprägt ist. Exemplarisch dafür stehen ihre engagierten Forschungen zu wohnsitzlosen Jugendlichen, zu Mädchen mit Migrationshintergrund oder zur Implementation niederschwelliger Angebote bei drop-out. Aktuelle Forschungsprojekte zielen unter anderem auf die Erhebung einer Adressatinnen- und Adressatenperspektive von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, auf die Feststellung des Wissensstands von Lehrkräften im Themenfeld Kinderschutz und auf die Implementation traumapädagogischer Angebote für Fachkräfte, die mit geflüchteten Menschen arbeiten. Ihr Blick richtet sich zudem verstärkt auf die Arbeitssituation von Mitarbeitenden im Feld der außerschulischen und schulischen Erziehungshilfe, insbesondere auf jene, die selbst unter prekären Verhältnissen arbeiten.

Als Herausgeber möchten wir Birgit Herz damit ganz herzlich zu ihrem 60. Geburtstag sowie zu einer wissenschaftlichen Laufbahn, die durch prägnante, kritische und engagierte Beiträge zur Weiterentwicklung der Fachdisziplin „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ geprägt ist, gratulieren.

2 Beiträge

Der Band gliedert sich in zwei Hauptteile, die durch unterschiedliche Foci auf emotionale und soziale Entwicklung geprägt sind. Im ersten Teil werden soziale und gesellschaftliche Aspekte von Ausgrenzung und Teilhabe thematisiert; dies betrifft sowohl Fragen nach Armut und Neoliberalismus als auch nach Gerechtigkeit. Daran anschließend wird auf die sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen Bezug genommen; die Perspektiven der Autorinnen und Autoren richten sich dabei unter anderem auf psychodynamische Aspekte von Lernen und Verhalten, auf spezifische Beeinträchtigungsbilder, diagnostische Fragen wie auch auf konkrete Projekte der schulischen und außerschulischen Rehabilitation von schulabstinenten Jugendlichen. Den Abschluss des vorliegenden Bands bildet ein Beitrag aller aktuellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls von Birgit Herz, der Perspektiven einer maßgeblich durch die Lehrstuhlinhaberin geprägten kritischen Sonderpädagogik aufzeigt.

2.1 Soziale und gesellschaftliche Aspekte von Ausgrenzung und Teilhabe

Magret Dörr eröffnet diesen Band mit dem Beitrag „Scham und Schamgefühle – am Beispiel der Leitung von pädagogischen Gruppen“. Hierin legt sie dar, dass Schamgefühle wesentliche Signale leiblicher und emotionaler Existenz sind, wenn Grenzen innerhalb (pädagogischer) Beziehungen überschritten werden. Da pädagogische Beziehungen darüber hinaus als gesellschaftliches Beziehungsverhältnis konzeptualisiert werden, lassen sich Schamgrenzen und deren Überschreitung stets nur im Rückgriff auf geschichtliche und kulturelle Dimensionen, insbesondere jene in Bildungsprozessen

vermittelten, nachvollziehen. Ein Rückgriff auf aktuelle gesellschaftliche, vor allem neoliberale Prozesse darf deshalb nicht unterbleiben. Am Beispiel des ursächlich pädagogischen Themas der Gruppenleitung zeigt Magret Dörr auf, dass Schamgrenzen in der pädagogischen Interaktion leicht übertreten werden – ein Hinweis auf notwendige hohe Sensibilität und Reflexivität in der Leitung von Gruppen.

Der darauf folgende Text „Vom Eingriff der ‚Verbindlichkeit‘ in die ‚Freiwilligkeit‘ sozialräumlicher Arbeitsansätze für Familien – Analysen zum schwierigen Diskurs über die Fallzahlensteigerungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung“ von *Markus Hußmann* gibt zunächst Einblicke in die Entwicklungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung und den vorrangig in den Jahren 2011 und 2012 geführten Fachdiskurs über sozialräumliche Alternativen. Im ersten Teil dieses Beitrages wird daher die Fallzahlenentwicklung bis 2012 skizziert, die in dem Jahr nicht nur einen vorläufigen Höhepunkt erreichte, sondern auch neue fachbehördliche Steuerungsbemühungen nach sich zog. Im zweiten Teil werden die bislang kaum erörterten Konsequenzen dieser verwaltungsorientierten Handlungslogik mit Blick auf die unterschiedlichen fachlichen Systeme und der dahinterliegenden Traditionslinien diskutiert.

Norbert Störmer zeichnet im Beitrag „Probleme der Individualisierung, Pathologisierung und Biologisierung von unerwünschten, störenden und herausfordernden Handlungsweisen“ nach, wie die Vermeidung der sozialen Perspektive auf nachhaltig beeinträchtigte Entwicklung zu einem Rückgriff auf fachlich wenig tragfähige Konzepte der individualisierten Ursachenzuschreibung bei emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen führt. Gleichwohl ist eben jene Pathologisierung abweichenden Verhaltens eng mit gesellschaftlicher Entwicklung verschränkt, denn, so der Autor, „die Fiktion eines souveränen Selbst“ ist konstitutiv für die Idee des Neoliberalismus. Demnach seien emotionale wie soziale Schwierigkeiten letztlich immer mit Schuld und/oder organischer Schädigung zu begründen.

Im Beitrag „Theorie und Praxis sozialer Teilhabe in pädagogischen Kontexten“ veranschaulichen *Günther Opp* und *Ariane Otto* zunächst als theoretischen Rahmen die soziologischen Grundlagen zu Inklusion und Exklusion, um daran anschließend gesellschaftlich bedingte Risikofaktoren von sozialer Teilhabe wie beispielsweise Armut zu thematisieren. Hier stellen sie unter anderem mit Verweis auf den Capabilities Approach heraus, dass es sich bei Armut nicht ausschließlich um einen monetären Mangel handelt und Teilhabe durchaus armutsbedingt eingeschränkt ist, aber darüber hinaus weitere Risikofaktoren vorhanden sein können. Logischerweise plädieren Opp und Otto für eine kritische Reflexion von Erziehung sowie gleichzeitig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Neben gesellschaftlichen Aspekten von Teilhabe werden in dem Beitrag auch mögliche Handlungsansätze, konkret in Form der „positiven Peerkultur“, dargestellt. Der Beitrag steht deshalb folgerichtig am Übergang zum zweiten Teil des vorliegenden Bandes.

2.2 Pädagogische Konsequenzen für die Teilhabe von Menschen mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen

Der Beitrag „Psychodynamische Aspekte von Leistungsstörungen im Schulfach Mathematik“ von *Helmut Reiser* geht von dem Symptom des völligen Versagens im genannten Leistungsbereich aus. Die sonderpädagogische Diskussion über den Zusammenhang von Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen wird als irrelevant verworfen und stattdes-

sen auf die Verbindung von Piaget und Psychoanalyse zur Erklärung des Erwerbs der Objektkonstanz verwiesen. Der Hauptteil besteht aus sechs Fallvignetten, in denen Entwicklungsverläufe, die zum völligen Versagen in Mathematik führten, skizziert werden. Damit werden psychogenetische Verursachungen deutlich, die unter der Perspektive verschiedener Formen der Abwehr diskutiert werden.

Ulrike Becker und *Annedore Prengel* widmen sich im Beitrag „Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression“ dem im Titel angelegten Kernthema (inklusions-) pädagogischer Forschung und Praxis. Ausgehend vom theoretischen Zugriff, dass sich hinter sehr verschiedenen Verhaltensweisen in der überwältigenden Mehrheit der Fallgeschichten Angst als zentrales Bedingungsfeld verbirgt, zeigen die Autorinnen auf, wie sehr sich Kinder und Professionelle in einen „destruktiven Kreislauf“ verstricken können. Mit Rückgriff auf Fallberichte und Evaluationsergebnisse aus dem Projekt „Übergang“ stellen Ulrike Becker und Annedore Prengel in der Folge dar, wie es mit pädagogischer und institutioneller Weiterentwicklung gelingen kann, Beziehungen mit diesen Kindern zu stabilisieren und Lernen zu ermöglichen.

Kari Ruoho, *Matti Kuorelahti* und *Tuomo Virtanen* setzen sich in ihrem Beitrag „Student Engagement: Understanding Student Perspectives on Education“ mit dem Konzept von student engagement auseinander. Bezugnehmend auf die 2020-Ziele der Europäischen Kommission begründen sie die Wichtigkeit von student- bzw. school engagement. Theoretisch verorten sie das Konzept an das sozio-ökologische Modell nach Bronfenbrenner. Es erfolgt in ihrem Beitrag unter anderem eine Abgrenzung zwischen den Aspekten von „motivation“ und „engagement“ sowie eine Darstellung unterschiedlicher Dimensionen von akademischen über kognitive bis affektive Dimensionen, das Konzept von student engagement betreffend. Bevor die Autoren auf Auswirkungen für die pädagogische Praxis eingehen, diskutieren sie Möglichkeiten des Student Engagement Instruments, welches in erster Linie in den USA entwickelt wurde, für internationale Vergleichsuntersuchungen. In einem abschließenden Abschnitt zur pädagogischen Praxis gehen die Autoren auf die finnischen Besonderheiten einer sonderpädagogischen Förderung ein.

Katja Mackowiak diskutiert im Beitrag „Die Bedeutung von Angst und Ängstlichkeit für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ die Relevanz der kindlichen Ängstlichkeit sowie der Fähigkeit zur Emotionsregulation für die Entwicklung der jungen Menschen. Nach einem theoretischen Überblick zum Thema ‚Angst und Ängstlichkeit‘ und der Abgrenzung zu klinisch relevanten Angststörungen werden mögliche Folgen hoher dispositioneller Angst für die kindliche Entwicklung sowohl theoretisch konzeptualisiert als auch mit empirischen Befunden untermauert. Anhand dreier Studien aus der eigenen Arbeitsgruppe werden exemplarisch die Zusammenhänge zwischen der kindlichen Ängstlichkeit, der Regulationsfähigkeit und ausgewählten kognitiven Kompetenzen vorgestellt und mögliche Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit erhöhter dispositioneller Angst bzw. einer Angstproblematik herausgearbeitet.

Karl Dieter Schuck und *Wolf Rauer* richten ihren Blick im Beitrag „Weiterentwicklung der Fragebögen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen zu einem Instrument für fünfte und sechste Klassen (FEES 5-6)“ auf emotional und sozial beeinträchtigte Kinder in der inklusiven Beschulung. Dabei sei es von erheblicher Bedeutung, so die Autoren, die Subjektperspektive der Adressatinnen und Adressaten einzubeziehen. Die Weiterentwicklung des FEES für die Klassen fünf und sechs ermögliche nunmehr

jenen diagnostischen wie wissenschaftlichen Zugriff auch in diesen Jahrgangsstufen. Bezugnehmend auf mannigfaltige Forschungsergebnisse können die Autoren aufzeigen, dass der FEES ein valides und hilfreiches Instrument sowohl für die schulische Diagnostik als auch für vielfältige Forschungsfragen darstellt.

Kerstin Popp und *Andreas Methner* stellen in ihrem Beitrag „Inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt – nicht nur eine Herausforderung an das Schulsystem“ die hohe Bedeutung einer gelingenden Kooperation im Erziehungshilfesystem heraus. Hier thematisieren sie insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe als auch zwischen Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Neben der konkreten Darstellung der Spezifika der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie liegt der Fokus auf einem Gelingenprozess trotz vorhandener Kooperationschwierigkeiten. Insbesondere wird hier für eine Stärkung der Pädagogik innerhalb des Unterstützungssystems plädiert. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen stehen in Gefahr, als Randgruppe beim Umbau des Schulsystems zu verlieren. Darüber hinaus würde sich ein Risiko von Exklusionsprozessen durch außerschulische Unterstützungssysteme verstärken. Die Anerkennung der Pädagogik als gleichberechtigte Fachdisziplin ist somit Voraussetzung für ein vereintes Handeln aller Fachkräfte im Erziehungshilfesystem.

Der Beitrag von *Philipp Wachs* und *Arne Kranz* „Lernen zwischen Notunterkunft und Missbrauch. ‚Comeback Kids‘ – ein Kooperationsprojekt von Schule und Jugendhilfe“ schließt indirekt an den Beitrag von Popp und Methner an. Wachs und Kranz berichten in ihrem Beitrag von einem Modellprojekt zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Als beteiligte Fachkräfte der beiden kooperierenden Institutionen stellen die Autoren die Entstehung des Kooperationsprojekts „Comeback Kids“ vor. Die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten, die aufgrund von aktivem oder passivem schulverweigerndem Verhalten in der Gefahr stehen, keinen Schulabschluss zu erlangen, steht hier im Fokus. Das Projekt wird anhand der pädagogischen Zugänge, der beteiligten Fachkräfte, der Adressatinnen und Adressaten als auch weiterer beteiligter Institutionen beschrieben und jeweils mit einem anonymisierten Fallbeispiel konkretisiert. Die Darstellung des Projekts „Comeback Kids“ zeigt einen Möglichkeitsraum für einen gelingenderen pädagogischen Rahmen auf und macht damit gleichzeitig deutlich, dass dies ohne angemessene Ressourcen und qualifizierte Fachkräfte nicht funktionieren kann.

Christiane Mettlau und *Karolina Siegert* fragen im Beitrag „Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Selbstauflösung und Wiederbelebung: Eine Seminarreflexion“: Was bleibt von und was wird aus der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ unter den Bedingungen der Inklusion? Zunehmende inklusive Teilhabe für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und sozialen Förderbedarfen und der gleichzeitige Ausbau aussondender Systeme, wie beispielsweise geschlossener Heime, kennzeichnen die diffusen, teilweise konträr verlaufenden föderalen Entwicklungslinien, die aktuell konstitutiv für das Praxisfeld erscheinen. Kernfragen an das von den Autorinnen reflektierte universitäre Seminar sind: Wie wird diese Komplexität für die Studierenden erfassbar? Wie können sie dazu eine eigene professionelle Haltung gewinnen? Der Austausch zwischen Praktikerinnen und Praktikern und Studierenden lässt einen Resonanz- und Erfahrungsraum entstehen, welcher fallspezifisch von der Seminargruppe betrachtet wird.

2.3 Ausblick

Matthias Meyer, Nora Haertel, Sven Heuer, Jan Hoyer, Jochen Liesebach, Ulla Johanna Schwarz und David Zimmermann geben im diesen Band abschließenden Beitrag „Forschungsdiesiderate der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe – Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik“ einen Einblick in inhaltliche Schwerpunkte der Fachdisziplin, so wie sie in Forschung und Lehre am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Leibniz Universität Hannover vertreten werden. Bezugnehmend auf die Anlage des Bandes als Fachpublikation und Festschrift für die Hochschullehrerinnen und Lehrstuhlinhaberinnen Birgit Herz stellen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter somit auch einen Auszug wesentlicher Zugriffe auf aktuelle sonderpädagogische Fragestellungen dar, die von der Jubilarin geprägt und beeinflusst sind. Es zeigt sich, dass sich, so unterschiedlich die Einzelthemen sind, sonderpädagogische Forschung hier durchgängig über einen verbindenden Zugriff auf soziale Rahmenbedingungen, pädagogische Beziehungsmuster und innere Welten der Kinder und Jugendlichen definieren lässt. Der für den Band zentrale Aspekt einer kritischen Sonderpädagogik wird hier explizit aufgegriffen und thematisiert.

Literatur

- Benkmann, R. (2014). Inklusive Bildung in Zeiten roher Bürgerlichkeit. *Gemeinsam leben*, 22 (2), 68-77.
- Groß, E. & Hövermann, A. (2015). Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Inklusion, Abwertung und Ausgrenzung im Namen neoliberaler Leitbilder. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 41-58). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herz, B. (2015a). Biologisierung und Ökonomisierung bei ADHS. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60, 61-105.
- Herz, B. (2015b). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 59-76). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herz, B. (2014). Traumatisierung. In G. Feuser, W. Jantzen & Herz Birgit (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit* (S. 200-209). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2010). Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.), *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung* (S. 171-190). Wiesbaden: VS Verlag.
- Herz, B. (2016). Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe durch »Para-Professionelle«? *Behindertenpädagogik*, 55, angenommen.
- 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.
- Meyer, M. (2013a). Teilhabechancen aus gesellschaftskritischer und gerechtigkeitstheoretischer Perspektive. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 104-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, M. (2013b). 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 24.10.2013. Verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/17/17.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19-43). Stuttgart: Kohlhammer.

Soziale und gesellschaftliche Aspekte von Ausgrenzung und Teilhabe

Margret Dörr

Scham und Schamgefühle – am Beispiel der Leitung von pädagogischen Gruppen

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist, dass pädagogisches Handeln ein gesellschaftliches und zugleich ein personales Beziehungsverhältnis ist (Bernhard, 2014). Demnach sind ausgewählte Phänomene, die im Kontext pädagogischer Prozesse betrachtet werden sollen, zwangsläufig in dieser doppelten Perspektive in den Blick zu nehmen. Dies gilt auch für das Phänomen Scham, obgleich Scham erst einmal in die Sphäre der Gefühle eines Subjekts zu verorten ist. In diesem Beitrag will ich in knapper Weise auf die Besonderheiten der Scham für die Entwicklung des Selbstgefühls hinweisen und die Notwendigkeit begründen, zwischen Scham und Schamgefühlen zu unterscheiden. Anschließend will ich mich den Dynamiken der differenten Themen und Äußerungsformen von Schamgefühlen in ihrer gesellschaftlichen Verflochtenheit zuwenden, die auch in psychoanalytisch-pädagogischen Gruppenangeboten ihre Wirkungen – sowohl auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch auf die Leitung – entfalten. Mit einem Ausblick werde ich mich der Frage annähern, welche Bedeutung das kognitive und emotionale ‚Wissen‘ über die Kräfte von Schamgefühlen für die Professionalisierung von Gruppenleiterinnen bzw. -leitern haben.

1 Scham und Schamgefühle

Unter Bezug auf die anthropologischen Reflexionen von Meyer-Drawe (2009) zum Phänomen „Scham“¹ gehe ich im Folgenden davon aus, dass Scham „an die pathische Dimension unserer Existenz“ erinnert und damit einem Rätsel gleicht, „das seine Wirkungen entfaltet, obwohl es kaum zu lösen ist“ (Meyer-Drawe, 2009, 37). Denn Scham verweist auf die pathisch-leibliche Dimension der Erfahrung des Menschseins, sie lässt uns ‚spüren‘, dass es Widerfahrnisse gibt, die durch Vernunft nicht hinreichend gesteuert werden können. Scham zwingt uns, Leiblichkeit ‚zu denken‘, sie äußert sich als Weinen, Erröten, Erblässen, in den Boden versinken wollen... Und zugleich deuten diese Äußerungsformen an, dass Scham sich als ein Wertgefühl zeigt: in Situationen, in denen sich

¹ Das Wort „Scham“ stammt von der alten germanischen Wurzel skam/skem und bedeutet „sich zudecken, verschleiern, verbergen“. Der Wunsch, sich zu bedecken, sich zu verbergen, ist dabei spezifisch und untrennbar mit dem Schamkonzept verbunden (vgl. Wurmser, 1997).

Betroffene in ihrem Selbstwert bedroht fühlen, in Szenen, in denen uns die eigene Person als wertlos oder schmutzig, lächerlich oder erbärmlich erscheint (vgl. Neckel, 1991). So markiert Scham als „Wärterin der Integrität des Selbst“ (Joraschky, 1998, 105) die „gärende Gefährdung der Selbstsicherheit“ (Meyer-Drawe, 2009, 38), sie beaufsichtigt unsere „Integrität in Anbetracht unserer mangelnden Selbstverfügung, darüber nämlich, dass wir uns nicht vollständig vor uns selbst bringen können und uns auch deshalb unsicher mit anderen fühlen“ (ebd.). Indem Meyer-Drawe an die letzte Unverfügbarkeit unseres Selbst erinnert und dabei der Scham als Handlungsregulation geradezu die Funktion der Wächterin unserer Integrität zuschreibt, vermag sie die konstitutive Bedeutung der Scham für das subjektive Selbstbewusstsein aufdecken. Scham wird damit in entscheidender Weise als Implikation des erlangten Selbstbewusstseins begriffen (vgl. Schäfer & Thompson, 2009, 32). Diese Scham darf nicht suspendiert werden, denn sie zeigt der Einzelnen respektive dem Einzelnen an, dass Selbstgrenzen gewahrt werden wollen. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Intimität und damit zur Scham als „Hüterin der Intimität die keine ungewollte Nähe duldet“ (Meyer-Drawe, 2009, 47), wird durch Bildungsprozesse vorangetrieben und das Schamgefühl offenbart das Versagen der Scham. Radikal bestätigt Scham die „Unumgänglichkeit unserer leiblichen Existenz und unterscheidet uns von Tieren und Maschinen. Sie zählt damit zu unseren wichtigen anthropologischen Dimensionen, die je nach geschichtlichen und kulturellen Voraussetzungen ihre eigentümlichen Ausprägungen erfahren“ (Meyer-Drawe, 2009, 38).

Auch aus psychoanalytischer Perspektive ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Intimität und damit zur Scham „eine bedeutende Aufgabe, die wir in der Kindheit zu leisten haben“ (Gerlach, 2008, 1070). Bereits in den ersten Lebensmonaten eines Menschen entwickeln sich die Vorläufer von Intimität. So spricht beispielsweise Kohut (1976) von der für die Selbstentwicklung notwendigen Erfahrung, über den „Glanz in den Augen der Mutter“ die eigene Werthaftigkeit erfahren zu dürfen. Auch die Bindungstheorie (entlang der verschiedenen Bindungsformen) macht darauf aufmerksam, dass Kinder Vertrauen in die Zuverlässigkeit elterlicher Zuwendung bedürfen, um sich sowohl als liebenswert und kompetent zu entwickeln, als auch um die eigenen Grenzen wahrgenommen und geschützt zu wissen (vgl. Marks, 2011): Eingebettet in einem wohlwollend begleitenden Blick unserer Pflegepersonen, die über unser Wohlergehen wachen und unsere Affekte regulieren, können wir ein hinreichend gutes Selbstgefühl entwickeln. Auch bei der Exploration der Außenwelt haben wir uns der „emotionalen Rückbindung vergewissert, die der Blick der Bezugsperson zum Ausdruck brachte“ (Gerlach, 2008, 1071). Aber spätestens das erste ‚Nein‘ führt nicht nur „zur Selbstbestimmung nach außen“ sondern auch zu einer Fähigkeit, um „Geheimnisse im eigenen Selbst“ zu wissen und diese „im intimen Raum zu schützen“ (Gerlach, 2008, 1070). „Im Zentrum jeder Person ist ein Element des ‚incommunicado‘, das heilig und höchst bewahrenswert ist“ (Winnicott, 1984, 245).² In der Weise ist Scham entwicklungspsychologisch ein Gefühl, „das die Selbstwerdung begleitet“, dass „schon die frühe Erfahrung der Nicht-Identität

² Geheimnisse zu haben und haben zu dürfen ist ein Individualisierungsfaktor ersten Ranges. Tatsächlich kann man ja Kinder bei dem Spiel mit Geheimnissen in unzähligen Variationen beobachten, wobei dieses Spiel oft der Austestung sozialer Rollen, Wertigkeiten und insbesondere der eigenen Macht dient. Auch in der Adoleszenz zeigt sich eine hohe Bedeutsamkeit von Geheimnissen im Zuge von Individualisierungsprozessen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, wenn Jugendliche sich von den Elternfiguren abgrenzen und eigene, den Eltern nicht zugängliche Welten schaffen.

von Selbst und Welt, das schmerzliche Gewahrwerden des Verwiesenseins auf andere, die Geburt des Selbst durch Scham geprägt“ (Brumlik, 2002, 78) ist. Dass diese frühe Interaktion, mithin die Bildung eines Selbst(wert)gefühls, auf vielfache Weise gestört werden kann, beispielsweise, wenn Pflegepersonen depressiv, suchtkrank, übergriffig, zudringlich sind oder gar das Kind ablehnen, wird insbesondere in klinisch-psychoanalytischen Arbeiten am Beispiel traumatischer Beziehungserfahrungen erörtert. Wurmser (1990), der die Scham als Begleiterin unseres Narzissmus verortet, differenziert demgemäß zwischen einem sublimen und einem destruktiven Narzissmus. Während bei einem sublimen Narzissmus die Scham als Wächterin den Kern der eigenen Integrität schützt und dieser „Intimitätsscham“ ein progressionsfördernder Charakter eigen ist, wird bei einem destruktiven Narzissmus eine „traumatische Scham“ durch massiv verletzte Selbstachtung und Enttäuschung narzisstischer Wünsche hervorgerufen.

„Die erfahrene Beschämung wird in sich selbst aufgenommen und zur Selbstbeschämung – der abwertende Blick der anderen wird in sich selbst aufgenommen und wird zum abwertenden Blick auf sich selbst“ (Marks, 2011, 43).

Tatsächlich gibt es keine Schamerfahrung ohne die Gegenwart einer anderen Person, sei sie real anwesend oder als Wertung des eigenen Ich-Ideals, jener Teil des Über-Ichs, das sich durch die Verinnerlichung des Blicks des anderen konstituiert. Schamgefühle sind als das Ergebnis eines inneren Konflikts mit dem Ich-Ideal zu lesen (vgl. Gerlach, 2008). Es ist das subjektive Ich-Ideal, teilweise ist es bewusst, teilweise unbewusst, und dies macht sich erst bei beschämenden Erlebnissen bemerkbar: In der Verfehlung dieser eigenen Ideale geraten das reale und das ideale Selbst miteinander in Konflikt, so dass eine Inkonsistenz aufbricht, und mit ihr die Angst, dass Andere bis in die Abgründe der Person hineinsehen können. Der innere Wesenskern unserer Person steht im schlimmsten Fall zur Debatte, so dass unser Selbstbewusstsein berührt ist. Diese Ängste sind es, die uns in der Scham beherrschen. Wir stehen in Gefahr, unsere Kohärenz als Akteur, unsere Akzeptanz als Mitmensch und unsere Integrität als Person zu verlieren (vgl. Neckel, 1991). Im Augenblick heftiger Schamgefühle bricht unser Schutz der Intimitätssphäre zusammen. Verloren geht die Distanz, wenn Fremde in verborgene Zonen eindringen können. Verloren geht unsere Würde, wenn Körper, Wunsch bzw. Bedürftigkeit zur Besichtigung freistehen. Und ebenso geht unsere Ehre verloren, wenn ein angestrebter Status innerhalb einer Gruppe durch das tatsächliche Verhalten nicht mehr gedeckt ist und damit die Grundlage wechselseitiger Wertschätzung im Verhalten entfällt. Diese Verluste stellen die gewohnte und erwartete Teilhabe am Leben mit anderen in Frage (vgl. Neckel, 1991).

2 Schamgefühle in ihrer gesellschaftlichen Verflochtenheit

Mit den bisherigen Überlegungen mag der Eindruck geweckt worden sein, dass die Entwicklung eines hinreichend gesunden Selbstwertgefühls einschließlich der Schutzfunktion durch Scham allein mit der Fokussierung auf intrapsychische Prozesse sowie auf personale Beziehungsverhältnisse (z.B. frühe Pflegepersonen und Säugling) begriffen werden kann. Tatsächlich sind Schamgefühle aber ohne den Bezug auf ihre „geschichtlichen und kulturellen Voraussetzungen“, die ihnen ihre „eigentümliche[n] Ausprägungen“ verleihen, nicht begreifbar (Meyer-Drawe, 2009, 38). Wie grundsätzlich das

Schamgefühl als Ausdruck eines gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisses zu begreifen ist, soll im Weiteren skizziert werden. Damit nehme ich die Perspektive der gesellschaftlichen Erwartungen auf, die ein Subjekt durch normative und normierende Kontexte zu einem „ungenügenden Subjekt“ werden lassen.³

Um diesen Sachverhalt zu erhellen, ist die heuristische Trennung von moralischer und sozialer Scham hilfreich. Diese Unterscheidung ermöglicht den Blick auf jene Prozesse sozialer Herabsetzung zu schärfen, die ursächlich nicht durch eine verwerfliche, böse Handlung gestiftet worden sind. Denn während *moralische Scham* mit dem Gefühl verwoben ist, durch eigenes Handeln die Verletzung einer Norm verantwortet zu haben und daher als Begleitung von Schuld erwartbar ist, ist *Sozialscham* darauf gerade nicht angewiesen. Soziale Scham zeigt das Gefühl an, in seiner Integrität verletzt bzw. beschädigt zu sein. Mit anderen Worten: Nicht allein dem Bösen in uns gilt die menschliche Scham, sondern auch dem Schwachen, dem Hässlichen und dem Defizitären. D.h., sie bezieht den eigenen Schaden als Anlass von Herabsetzung und defizitärer Selbstwertung ein (vgl. Neckel, 1991).

Anlässe sozialer Scham finden sich in unserer neoliberalen Gesellschaft, die sich der Ideologie der Optimierung – auf der Basis der „Ökonomisierung der politischen Rationalität“ und einer „Moralisierung der individuellen Verantwortung“ (Casale, 2009, 60) – verschrieben hat, in den unterschiedlichsten Kontexten und Konstellationen des Lebens verborgen: Die Konformitätsnorm der Gegenwart ist Erfolg und Leistungsfähigkeit eines autonomen Subjekts. Allerdings ohne, dass für eine immer größer werdende Gruppe von Menschen die gesellschaftlichen, milieuspezifischen und individuellen Voraussetzungen zur Befähigung von Selbstbestimmung hinreichend zur Verfügung gestellt werden. Ein „Nicht-Mithalten-Können“ erzeugt Schamgefühle, die geeignet sind, dem Einzelnen glaubhaft zu machen, für das Scheitern seines oder ihres Lebens allein verantwortlich zu sein. Ein Umstand, der fatalerweise zugleich dafür sorgt, dass bestehende ungerechte Herrschafts- und Machtstrukturen, die allererst die Grundlage dieser Abwertung sind, von ihnen selber anerkannt werden (Dörr, 2010, 162).

Radikal wird die Bedeutung von Scham sichtbar, wenn wir uns die dynamischen Machtbeziehungen in Gruppenprozessen vergegenwärtigen. Foulkes (1974), der sich in seinen Überlegungen zur Gruppendynamik an die Figurationssoziologie von Elias anlehnt, thematisiert ausdrücklich den Machtaspekt und geht mit Elias konsequent davon aus, dass sowohl das Ich als auch das Wir aus Machtbeziehungen in und zwischen Gruppen entstehen. Der Kampf um Macht bildet die treibende Kraft für Veränderungen sowohl innerhalb der Gruppe als auch im Geflecht mit anderen Gruppen.⁴ Ungleichheit impliziert eine Differenzierung von Machtverhältnissen: Wer einen anderen beschämen kann, spürt seine Macht, vielleicht sogar einen Zugewinn an Mächtigkeit, und schreibt damit die Ungleichheit fest (vgl. Neckel, 1991). Dagegen spürt die beschämte Person ihre

³ Scham entsteht, wenn eine Norm verletzt wird, der die Person im eigenen Selbstbild eigentlich folgen sollte. Das setzt Normwissen voraus sowie das Bestreben, die Norm verfolgen zu wollen (vgl. Neckel, 1991). Insofern ist sie eine Emotion, die auf einen historisch variablen normativen Horizont verweist. Wofür Menschen sich schämen, hängt von den herrschenden (verinnerlichteten) Erwartungen und Normen ab, ist daher zeitgeschichtlich, kultur- und geschlechtsspezifisch (vgl. Marks, 2011).

⁴ Elias & Scotson (1993) zeigen am Beispiel einer Arbeitersiedlung in England, wie über Beschämungsstrategien der Ausschluss der „Außenseiter“ und zugleich die Integration und Macht der „Etablierten“ betrieben wird.