

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 2 (2020)

**Macht und Ohnmacht in der Pädagogik
bei psychosozialen Beeinträchtigungen**

Bibliografie:

Birgit Herz:

Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der
schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe
zu Macht und Ohnmacht in
pädagogischen Beziehungen.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 2 (2), 14-27.

<https://doi.org/10.35468/5819-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eszeitschrift.net>

<https://doi.org/10.35468/5819>

ISSN 2629-0170

**Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der
schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe
zu Macht und Ohnmacht in
pädagogischen Beziehungen**

Birgit Herz

1 Einleitung

Mit dem Thema der diesjährigen Dozierendentagung „Macht und Ohnmacht bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ wird ein sehr persönliches Schulerlebnis bei mir erinnert. In meiner Generation existierte nämlich noch die körperliche Züchtigung, wie etwa die Prügelstrafe mit Rute, Rohrstock oder der Hand, wobei bevorzugt auf das Gesäß, die Hände oder den Kopf geschlagen wurde. 1964 wurde ich mit 9 Jahren, in der vierten Klasse, fälschlicherweise des unerlaubten Redens während des Unterrichts von einer Mitschülerin beim Lehrer „angeschwärzt“, worauf dieser ohne jegliche Überprüfung eine sofortige Disziplinierung durchführte: Mit 10 Stockschlägen auf beide Handinnenflächen wurde meine angebliche Missetat postwendend vor der Klasse geahndet. Für mich brach eine Welt zusammen, war ich mir doch keiner Schuld bewusst.

Meine durch ihre eigenen Kriegserfahrungen sensibilisierten Eltern hatten mich immer darin bestärkt, dass mich keine Lehrperson schlagen darf und dass ich bei einem solchen Vorfall sofort nach Hause gehen sollte – was ich in hilfloser Ohnmacht, zutiefst beschämt und unglücklich auch tat. Aufgrund eines mir nicht mehr nachvollziehbaren Umstandes war mein Vater tatsächlich zu Hause, der in seiner Bauarbeitskleidung in unserem klapprigen 2CV mit mir in die Schule fuhr, den Lehrer vor dem Schulleiter zur Rede stellte und unmissverständlich allen klar machte, dass sein Kind in der Schule nicht geschlagen werden darf.

Wie mutig und risikoreich dies war, verstand ich erst viele Jahre später: damals hing die Empfehlung zum Besuch des Gymnasiums einzig und allein vom Schulleitervotum ab. Sich gegen körperliche Straftakte zu wehren, hätte u.U. meine Schullaufbahn massiv beeinträchtigen können. Für mich war diese existentielle Erfahrung von Gewalt, Machtdemonstration und ohnmächtiger Hilflosigkeit wegweisend für meine berufliche Biographie – die mit dem Studium der Pädagogik bei Verhaltensstörungen begann.

Körperliche Züchtigungen hat der Gesetzgeber in der Bundesrepublik erst 2000 aus Erziehung und Bildung verbannt, und spätestens seit dem Kinderschutzgesetz von 2012 könnten wir im Prinzip davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche entwürdigenden Gewaltverhältnissen nicht mehr ausgeliefert sind. Der Konjunktiv verweist darauf, dass in der Realität des familiären Alltags und in den Routinen von Institutionen nach wie vor Gewalt, Beschämung und Ohnmacht allen Formulierungen in unseren Gesetzen zum Trotz immer noch vorkommen.

In diesem Beitrag werde ich für das Feld der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zunächst Macht- und Ohnmachtdynamiken skizzieren, um dann etwas ausführlicher einige Spezifika dieses bürokratisch organisierten pädagogischen Dienstleistungssektors aufzuzeigen. Diese Spezifika sind insofern relevant, als sich in der pädagogischen Praxis vielfach abgewehrte oder tabuisierte Scham- und Beschämungsdimensionen aus Macht- und Ohn-

machtdynamiken ergeben. Sie zu präzisieren bedeutet auch, für uns fast alltäglich genutzte Begriffe hinsichtlich ihrer Macht- und Ohnmachtaffinität zu überprüfen. Zuletzt will ich den Blick auf ebensolche Dynamiken im universitären „Feld der Macht“ fokussieren.

2 Knappe Zeitdiagnose: Ein homo oeconomicus, bei dem das „Ich zum Du“ kapitalisierbar ist

Radikale globalisierte Ökonomisierung mit ihren Beschleunigungsschüben und permanenten „thrills“ und „kicks“ führen zu vielfältigen Überforderungs- und Überlastungssymptomen. In der sog. „zweiten Moderne“ ist das Individuum auch aus seinen Alltagsgewissheiten „entbettet“; die Freiheit zum individuellen Lebensentwurf wird fragil. Die sog. „Bastelexistenz“ – ein Begriff, den Ronald Hitzler und Anne Honer bereits 1994 eingeführt haben (Hitzler & Honer, 1994) illustriert die Brüchigkeit der menschlichen Existenz und erklärt die Attraktivität „flüchtiger Gemeinschaften“ (Baumann, 2005), die das World Wide Web in ungeheurer Zahl bietet. Die oft hoch aggressive Kapitalisierung tendenziell aller Lebensbereiche stellt das nach Orientierung suchende Individuum – den „l’homme neuroéconomique“ (Gori & Del Volgo, 2011) der Gegenwart – vor enorme Herausforderungen.

Die avancierten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen versuchen allerdings schon lange, hier einen marktkonformen Orientierungs- und Sinnersatz zu organisieren.

Eine Gesellschaft, die „als permanente Wettbewerbsmaschine“ (Ptak, 2018, S. 52) zu funktionieren hat, produziert zwangsläufig eine innere Ökonomisierung, die wiederum Denken, Fühlen, Handeln, sowie Haltungen, Überzeugungen und Einstellungen verändert (Krautz, 2016, S. 27; Gori, 2018). Pointiert formuliert: Die warenförmige Beziehung ‚bildet‘ den dominanzkulturellen Habitus (Honneth, 2005; Thole, 2018). Den damit verbundene Wertewandel beschreibt Marie Luise Althoff mit den Worten: „Fürsorge, Mitmenschlichkeit, Solidarität sind [...] allenfalls Lippenbekenntnisse, die jedoch im Ernstfall ins Lächerliche gezogen werden. Kränkungerleben und Herabsetzungen müssen individuell und im Privaten verarbeitet werden“ (Althoff, 2017, S. 10).

Sozialität und Moralität werden je nach individueller Gewinnmaximierungsabschätzung „quasi natürlich“ im Jargon wertfreier Sachrationalität neu justiert. Die Hypostasierung des Wettbewerbs unter den Bedingungen ubiquitärer Konkurrenz führt zu einem Entwertungsklima: „Niemand ist ‚gut genug‘.“ Martin Heinrich bezog diese Aussage 2010 explizit auf Bildungserfolge (Heinrich, 2010, S. 141); sie lässt sich derzeit auf alle Lebensbereiche transformieren (Gori & Volgo, 2011; Gori, 2018). Dies alles wusste schon Adorno, und er formulierte seine Erkenntnisse schneidend im Aphorismus 147 der ‚Minima Moralia‘ (Adorno, 1951); in dieser 1951 publizierten Veröffentlichung reflektiert er bereits die universelle globale Kommerzialisierung und die Warenförmigkeit aller menschlichen Beziehungen im Kontext seiner philosophiekritischen Positionierung nach dem Ende des zweiten Weltkrieges (Honneth, 2005).

Es hängt nun allerdings entscheidend vom kulturellen und sozialen Kapital ab, welche Wege des individuellen Managements in den damit einhergehenden emotionalen Dimensionen besritten werden. Scheitern und Versagen werden über informelle oder formelle normative Kontrollprozesse öffentlich sanktioniert; prominent zu nennen sind insbesondere Disziplinierung (exemplarisch Schulverweigerung), Medizinierung (exemplarisch Sucht), Psychiatrisierung (ex. Fremd- und Selbstgefährdung), Kriminalisierung (Gewaltdelikte) (Baumann, 2005; Dahme & Wohlfahrt, 2011).

Angst vor Verletzungen und Abweichungen bildet die handlungsleitende Grundlage von Selbstkontroll- und Selbstnormalisierungsprozessen über die gesamte Lebensspanne. Der gesellschaftliche Ausschluss all jener, die vom Normalisierungsimperativ der flexiblen Anpassung an marktkonformes Individualverhalten abweichen, zeitigt nachhaltige Effekte. Er trägt dazu bei, den Anpassungsdruck auch bei jenen zu intensivieren, deren soziale Lage noch nicht prekär ist, was die Angst vor Statusgefährdung zu einem Dauerstress transformiert (Herz, 2014a; Betzelt & Bode, 2018). Im Kern geht es um Anpassung an und Normalisierung von inhumanen Lebensbedingungen (Foucault, 1992; Otto & Ziegler, 2012). Die Durchsetzung ökonomischer Logiken auf alle Lebensbereiche – der „ökonomische Imperialismus“ der Chicago School of Economics (Krautz, 2016, S. 26) – zeigt sich in der „Normierung und Normalisierung der Kindheit“ (Kelle & Mierendorff, 2013) ebenso wie in der ihrer „McDonaldisation“ (Timini, 2010).

Mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen lässt sich zunehmend das Paradox von exkludierender Inklusion und inkludierender Exklusion beobachten (Stein & Müller, 2016). Selbst die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und die damit einhergehende politische Propagierung eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssystem in der BRD manifestiert letztendlich nur die ideologische Steuerung von Ausgrenzungs- und Ausschließungsvorgängen (Dahme & Wohlfahrt, 2015; Jantzen, 2017; Winkler, 2012).

Exklusionsrealitäten wie die sozialräumliche Ghettoisierung bestimmter Wohngebiete samt ihren Deklassierungsdynamiken oder die Prekarisierung sozial- und bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher (Chassé, 2016; Tophoven, Lietzmann, Reiter & Wenzig, 2017; Winkler, 2014; Klundt, 2017) sind nämlich nach wie vor ebenso Realität in der sozialen Arbeit (Kuhlmann, 2012; Steinlin, Fischer, Dölitzsch, Fegert & Schmid, 2015) wie in der Schule (Herz, 2015; Hartwig & Mußmann, 2018).

In einer letzten Volte symbolischer Gewalt erfahren Exklusionsrealitäten hohe Aufmerksamkeit in den sogenannten „Trash-Medien“, wo sich Leid, Kränkungs- und Stigmatisierungserlebnisse sogar messbar in Einschaltquoten „barrierefrei“ kapitalisieren lassen. Was Berthold Brecht einst in der „Dreigroschenoper“ als bürgerliche Doppelmoral entlarvte, wird in den Formaten der Scripted Reality aktualisiert, banalisiert, eventisiert und zur Blaupause des Sozialen schlechthin normalisiert. Die Nominierung des „Dschungelcamps“ für den Grimme Preis in der Kategorie „Unterhaltung“ war insofern schon 2013 überaus konsequent.

3 Die Klientel in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe: Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen

Gunter Opp führt aus:

Kinder, die massiver Vernachlässigung, Mobbing Erfahrungen, Zurückweisungen, körperlichen, psychischen oder sexuellen Misshandlungen ausgesetzt waren, entwickeln eine Gefühlslage der Wertlosigkeit, nicht liebenswert, machtlos und gleichzeitig auch 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, S. 23).

Die destruktiven Konsequenzen der hierdurch erzwungenen Anpassungsleistungen an solche gleichsam toxischen Lebensumstände sind durch empirisch gesicherte Befunde der Bin-

dungsforschung sowie der Neuropsychologie und Emotionsforschung hinreichend belegt. „War die Säuglings- und Kinderzeit von emotionaler Vernachlässigung und verschiedenen Formen der Gewalt geprägt, wird die Jugendzeit zu einer Nagelprobe, die kaum zu bestehen ist“ (Brisch, 2014, S. 281).

Um die Dramatik dieser destruktiven Prozesse zu verdeutlichen, will ich einige der Mechanismen traumatisierender Gewalterfahrungen erinnern: Extreme Traumata, zu denen Folter, Inzest, körperliche und/oder seelische Misshandlung, Kriegsverfolgung u.ä. zählen, enthalten Situationen voller Grausamkeit. Dekontextualisierung, Dissoziation und Derealisierung (Varvin & Beenen, 2006) bilden als (unbewusste) Stress- und Ohnmachtsbewältigung emotionsregulative Notlösungen bei unerträglichen Qualen (Herz, 2014b). Auf der Verhaltensebene bringen diese Kinder und Jugendlichen das erlittene Leid überwiegend nonverbal zum Ausdruck – Gunther Opp spricht explizit von „schmerzbasierem Verhalten“ (Opp, 2017).

Existentielle Kernthemen dieser Heranwachsenden sind Angst und tiefe Einsamkeit (Opp, 2017). Donald W. Winnicott, der während des zweiten Weltkrieges als beratender Psychiater für das Evakuierungsprogramm der britischen Regierung arbeitete, zählte ferner vor allem Hoffnungslosigkeit zu dem zentralen Lebensgefühl des deprivierten Kindes (Winnicott, 2011). Die emotionalen Dynamiken von Angst, Einsamkeit und Hoffnungslosigkeit können eine nicht zu unterschätzende Verstetigung durch spezifische Handlungsformate in außerfamiliären Institutionen erfahren.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe ist nämlich auch mit hoch tabuisierten individuellen Prozessen des Scheiterns und Versagens assoziiert und folglich mit tiefer Scham und Beschämung bei ihrer Klientel *und* bei ihren pädagogischen Fachkräften (Dörr, 2016; Rosenbaum & Stremmer, 2017; Lorenz, Magyar-Haas, Neckel & Schoenville, 2018).

Um hier humane Unterstützungs- und Förderansätze ebenso zu sichern wie erforderliche Arbeitsbedingungen zu gewährleisten, müssen solche Dynamiken analysiert und reflektiert werden, ohne damit wiederum zugleich zu beschämen oder zu entwerten. David Zimmermann und Claudia Reinhardt schreiben: „Negative Emotionen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte sind eine häufige Folge des traumatisch beeinflussten pädagogischen Beziehungsgehehens. Diese wahrzunehmen und nicht als unprofessionell zu brandmarken, ist eine wichtige professionelle und institutionelle Herausforderung“ (Zimmermann & Reinhardt, 2017, S. 224).

Diese pädagogisch-reflexive Haltung kann nicht oft genug betont und erinnert werden, denn in der Sozialgeschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen war nicht die professionelle Reflexion, sondern eine repressive Sozialdisziplinierung freilich allzu oft das erste Mittel der Wahl: Die Waisen- und Zuchthäuser des 17. Jahrhunderts, die christlich-philanthropischen Rettungshäuser (die bereits zur Industriösität konditionierten), die Psychopathenfürsorge der Weimarer Republik, Heim- und Hilfsschulen im Nationalsozialismus, Fürsorgeanstalten der sechziger Jahre, die Werkhöfe und auch die Hasenburg unserer Zeit – sie alle sind Manifestationen der jeweiligen dominanzkulturellen Normalitäts- und Normativitätsmonopole.

Im 21. Jahrhundert scheint die Klientel der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe keiner direkten körperlichen Gewalt als „erzieherischer Beitrag“ zu ihrer Selbstnormalisierungsverpflichtung ausgesetzt zu sein (Heuer, 2015). Dennoch bestehen weder rechtskonforme noch wissenschaftlich legitimierbare Gewaltverhältnisse, die sich in ihrer maskierten Vielfalt quasi in „Samthandschuhen“ durchsetzen (Jantzen, 2001; Hafener, 2013). Solche Maskierungen heißen dann, hier nur exemplarisch genannt bspw. „ultima ratio“ wie im Coolnesstraining, „Neue Autorität“ als systemisches Coaching oder verschwinden hinter einer hochmodernen Leadership-Semantik.

Die Mechanismen solcher latenten Gewaltverhältnisse in „Samthandschuhen“ stehen in einem kausalen und dynamischen Zusammenhang mit einer nach ökonomischen Rahmenbedingungen organisierten öffentlichen Bildung und Erziehung. Daher sollen im Folgenden insbesondere die emotionalen Kosten des Ökonomisierungsstresses für alle Beteiligten – Kinder, Jugendliche und Professionelle verdeutlicht werden (Herz, 2017). Diese „Kosten“ verantworten nämlich wirkmächtige Macht- und Ohnmachtdynamiken in pädagogischen Beziehungen.

4 Ökonomisierungsstress in Zeiten der UN-BRK

Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden biographischen Verletzungen treiben Pädagoginnen und Pädagogen bisweilen in die Situation und die Versuchung, im Sinne einer Spirale von Macht und Ohnmacht Gewalt oder Zwang anzuwenden, Repressalien zu evozieren, zu beschämen, schlimmstenfalls zu züchtigen, aber andererseits auch sich selbst als absolut ohnmächtig und handlungsunfähig zu erfahren (Dlugosch, 2018). Diese Feststellung von Andrea Dlugosch mag zunächst irritieren, wo doch Studien zur Organisationsentwicklung in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen eine ganze Kaskade an Debatten um pädagogische Qualität und Qualitätsentwicklung ausgelöst haben.

Es gibt kaum ein Bundesland, das in seinen Kultusministerien nicht über ganze Abteilungen zur Qualitätsentwicklung verfügt. Michael Honig bringt es in seinem Vortrag über „Putzpläne, Parkplätze, Personalschlüssel – Woran lässt sich Qualität messen?“ anlässlich einer Fachtagung in Hamburg anschaulich auf den Punkt. Er stellt fest: „Die Diskussion über Qualität und Qualitätsentwicklung ist kein erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Fachdiskurs, sondern ein Import aus den anwendungsbezogenen Managementwissenschaften. ... Die Qualitätsdebatte steht also nicht im Kontext einer *Theorie* guter Pädagogik, sondern eines *Managements* pädagogischer Praxis nach den Kriterien von Effektivität und Effizienz“ (Honig, 2014, S. 6).

Mit der Qualitätsdebatte eng verwoben ist die bereits erwähnte Leadership-Semantik (Bröckling, 2017), die auch schulische und außerschulische Fachkräfte für unternehmerische, marktcompatible Ziele sozialisiert. Messbarer Output, das ist die neue Währung – exemplarisch dafür steht die Integrationsquote je Bundesland, die über das nicht mehr zu ignorierende Dreigestirn von Effizienz, Evidenz und Effektivität machtvoll durchgesetzt wird. Deren „Fetischisierung“ (Krautz, 2007) wird von einer Bildungsforschung flankiert, die technologisches Steuerungswissen produziert, optimiert und weitergibt (Spring, 2015).

Effizienz, Effektivität und Evidenzbasierung sind die Eckpfeiler eines technokratischen und insbesondere zeitoptimierten Problemlösemanagements. Damit soll die chronische und stetig ansteigende Unterfinanzierung öffentlicher Dienste, von Krankenhäusern, Schulen, ambulanten, teilstationären oder stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – bis hin zu den Hochschulen und Universitäten gesteuert bzw. verwaltet werden (Engartner, 2016). So wirbt bspw. die Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Leibniz Universität Hannover für eine dementsprechende Qualifizierung: „Die Herausforderungen des Marktes, der Wettbewerb und die Kundenansprüche steigen; gleichzeitig nimmt die Geschwindigkeit, in der erneut Umbrüche stattfinden, permanent zu; die Folge davon sind unterschiedlichste Veränderungsprozesse mit dem Ziel, das Leistungsvermögen zu steigern und Kosten zu sparen ...“ (Zentrale Einrichtung für Weiterbildung, 2019, Absatz 2). Die massiven Standardabsenkungen in Qualität und Güte der infrastrukturellen Dienste gehen zu Lasten von

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie deren Klientel – die wir ja heute euphemistisch als Kunde bzw. Kundin bezeichnen (Heinrich & Kohlstock, 2016).

In den so verfassten öffentlichen (und teilweise privatisierten) Diensten mit ihrem unablässigen „Reformtalk“ (Hartong, 2016, S. 190) etabliert sich im Gefolge der Inklusionsrhetorik (Herz, 2015; Winkler, 2018) ein neuer Normalitätsimperativ. Dieser brandmarkt einerseits schon das Benennen von Entwicklungsdifferenzen oder Behinderungskategorien als Diskriminierung (Jantzen, 2015). Er ignoriert oder verleugnet andererseits zugleich die real bestehenden Diskriminierungsfelder und versucht diese folglich aus dem sprachlichen Bewusstsein auszuschließen (Winkler, 2014; Ahrbeck, 2014; Kluge, Liesner & Weiß, 2015; Winkler, 2018). Im Bildungs- und Erziehungssystem führt der permanente Zwang zur Selbstnormalisierung aller Bürgerinnen und Bürger zu einem mehr oder weniger sichtbaren Netzwerk organisierter Kontrolle (Fitzsimons, 2011; Mowat, 2011).

Neben staatlichen Schulen, die sich bspw. in Hannover „Apple Distinguished School“ oder in Rüsselsheim „Samsung Lighthouse School“ nennen dürfen (Scheppeler, 2019), beschert uns der Ökonomisierungsstress einen deutlichen Anstieg an Schülerinnen und Schüler, die ‚auf der Strecke bleiben‘ (Hartong, 2016) und zugleich pädagogisches Personal, das eine wie auch immer spezifizierte „Beziehungspädagogik“ immer weniger verwirklichen kann.

Das pädagogische Fachpersonal befindet sich strukturell in einem doppelten Dilemma: Wenn wir uns an die Erkenntnis von Siegfried Bernfeld erinnern, dass der Erzieher immer vor zwei Kindern steht, dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm (Bernfeld, 1925), wird ein weiterer zentraler Begründungszusammenhang für die schmerzvollen Macht-Ohnmachtspiralen in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen deutlich. Im Kern geht es um die „Sandwich-Position“. Einerseits müssen Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler bilden und erziehen – was eine permanente Konfrontation mit eigenen unbewussten regressiven Bedürfnissen bedeutet; andererseits müssen sie ihr pädagogisches Handeln gegenüber der staatlichen Schulaufsicht und deren Repräsentantinnen kontinuierlich legitimieren – eine weitere Konfrontation mit unbewussten eigenen Konflikten im Hinblick auf die Elternimago (Fürstenau, 1964) – sie befinden sich permanent im „Sog des Infantilen“ (Jahn, 2017). Vergleichbare unbewusste Psychodynamiken betreffen übrigens auch das pädagogische Personal der Kinder- und Jugendhilfe, deren Fachbegriff der „Hilfen zur Erziehung“ bereits deutliche Analogien zur Sozialisation in der Familie aufweist: Erziehung ist ein Kerngeschäft der primären Bezugspersonen, zumeist der Eltern. Unter den Bedingungen des Ökonomisierungsstresses potenzieren sich Abwehr, Verdrängung und Verleugnung all dieser Psychodynamiken; sie bleiben hochtabuisiert.

Kinder und Jugendliche allerdings, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung massiv beeinträchtigt wurden und dementsprechend schwerwiegende Verhaltensstörungen als psychische Notlösungen und überlebensnotwendige Kompensationsversuche zeigen, waren oder sind oft auch weiterhin insbesondere im familialen Nahraum physischen und/oder psychischen Verletzungen ausgeliefert, etwa durch Mangel und Vernachlässigung, Gewalt und/oder sexuelle Ausbeutung. Ihre selbst- und fremdgefährdenden Verhaltensweisen bringen zum Ausdruck, wie massiv diese jungen Menschen in all ihren Entwicklungspotentialen erschüttert wurden (Opp, 2017).

Aggressivität, Drogenmissbrauch, Schulverweigerung, Depressivität u.ä.m. sind nonverbale Botschaften über ihre emotionalen Krisen, ihre Einsamkeit sowie ihre Hilflosigkeit in gewaltaffinen, bedrängenden Lebenslagen. Allmachts- und Omnipotenzphantasien sind die Trugbilder individueller Autonomie und ihre scheinbare emotionale Stärke ist Ausdruck

tiefer Hilflosigkeit. Ihre subjektiv sinnvollen Bewältigungsmechanismen von vielfältigen Katastrophenerfahrungen führen zu negativen Interaktionsspiralen (Dörr, 2017), die aufgrund der hier skizzierten dilemmatischen Dynamiken in spezifischen „Delegationsketten“ münden (Baumann, Bolz & Albers, 2017, S. 103). Die typischen schulischen Delegationsmechanismen sind nach Menno Baumann, Tilo Bolz und Vivian Albers: „Suspendierung, Versetzung in eine andere Schule der gleichen Schulform, die massenhafte Zunahme sogenannter »Inklusionshelfer« und Schulbegleiter, Klassenkonferenzen und, wenn alle Stricke reißen, das vonseiten der Jugendhilfe entwickelte System der Schulersatzmaßnahmen“ (Baumann et al., 2017, S. 11) – häufig verbunden mit „Nicht-Zuständigkeits-Erklärungen“, ... „die sich vielschichtig zwischen und in unterschiedlichen pädagogischen Systemen, wie z.B. der Schule, der Jugendhilfe, der Justiz und/oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie, beobachten lassen“ (Baumann et al., 2017, S. 103).

Auf Seiten der Kinder und Jugendlichen sind diese Prozesse des stetigen Ausschließens mit beschämenden Ohnmachtserfahrungen verbunden, d.h. mit der Wiederholung von Machtmissbrauch, der quasi amtlich – und d.h. verwaltungstechnisch ihnen die Verantwortung für ihre Ausschlüsse attestiert (Hußmann, 2016). Das zentrale Ergebnis einer in 2015 veröffentlichten Studie des DJI über „Jugendliche Gewalttäter zwischen Jugendhilfe und krimineller Karriere“ fasst die Autorin Jana Meier in den Worten zusammen:

Auffällig ist ..., dass letztendlich den Jugendlichen die Verantwortung am Scheitern zugeschrieben wird, denn sie haben laut Fachkräfte die freie Entscheidung, wie sie handeln und wie nicht. Wenn sie sich für eine delinquente Karriere entscheiden, können die Institutionen scheinbar nichts ausrichten (Meier, 2015, S. 70).

Hier zeigen sich latent die nachhaltig durchaus auch destruktiven Auswirkungen der seit gut vier Jahrzehnten in der erziehungswissenschaftlichen Theorie- wie Praxisentwicklung etablierten konstruktivistisch-systemtheoretischen Pädagogik. Hier steht weder der handelnde Mensch mit seinem Bewusstsein, seinen Phantasien und seinen Intentionen in spezifischen sozioökonomischen Strukturen und kulturellen Manifestationen, sondern einzig und allein die Kommunikation als Grundlage der Genese sozialer Systeme im Mittelpunkt. In der Rhetorik der konstruktivistisch-systemtheoretischen Pädagogik werden die Selbsttätigkeit der Subjekte, ihre Selbststeuerung und Selbstorganisationen in „Driftzonen“, „Chreoden“ oder „strukturellen Koppelungen“ gefeiert. Ihr – wie es Bernd Ahrbeck und Marc Willmann bezeichnen – „Phantasma des sich selbst regulierenden Kindes“ (Ahrbeck & Willmann, 2010, S. 118) triggert und legitimiert nicht nur egoistische Akteursmentalitäten, sondern eben auch Verantwortungsdelegation für Scheitern und Versagen (Pongratz, 2005).

Gesellschaftliche sozialisationspezifische oder individuelle Voraussetzungen für das erforderliche Selbstmanagement sind dabei nicht im Blick. „In dem Maße aber, in dem Lernprozesse von Individuen als autonome Entscheidungen gelten, wird der Einzelne für das Gelingen oder Scheitern alleine verantwortlich gemacht“ (Dörr, 2010, S. 93). Die konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik kann für sich zu Recht proklamieren, mit den Umstrukturierungsprozessen der gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsverhältnisse Schritt zu halten: Die Stärkung zeitgemäßer Selbstoptimierungsstrategien wird zur Freiheit lernender Systeme „in Strukturen des Konkurrenzindividualismus“ (Scherr, 2019, S. 9). Wenn nämlich im Anschluss an Niklas Luhmann (1984) Kommunikation als zentrales genetisches Prinzip von Gesellschaften deklariert wird, erübrigen sich Fragen nach Selektion, Kontrolle, Disziplinärpraxen oder manifester und latenter Exklusion.

Die gestalteten „normativen Mentalitäten“ (Hafenegger, 2014, S. 212) der pädagogischen Fachkräfte, ihre unbewusste Coping Strategie und subjektive Bewältigungsperformance in ihrem Berufsalltag befördern den Siegeszug von hoch attraktiven mentalen und emotionalen Hilfskonstruktionen.

Dazu zwei kurze Praxisverweise:

1. Der Mythos „Konsequenz“ (Natho, 2013):

Als konsequentes Verhalten – bei Abweichungen von den Klassenregeln, Wohngruppendiensten u.ä.m. – werden Strafrituale (unbewusst) als Konsequenz getarnt. „Konsequent Handeln“ bringt letztendlich die Angst des Erwachsenen vor Macht- und Kontrollverlust, vor Verletzungen seiner eigenen Professions- und Normalisierungszwänge zum Ausdruck. Eigene (unbewusste) Aggressionen können ebenfalls kaschiert werden, da die „konsequente“ Durchsetzung von Regeln mit sachlichen Erfordernissen und Notwendigkeiten rationalisiert werden kann (Fürstenau, 1964).

Die unter Selbstoptimierungs- und Normativitätszwängen getriggerten unbewussten Abwehrprozesse befördern die Nachfrage nach Praxishilfen. Unter Nutzung des gängigen pädagogischen Jargons etablieren sich zumeist verhaltenstherapeutisch ausgerichtete Interventions- und Präventionsprogramme (Ahrbeck, Ellinger, Hechler, Koch & Schad, 2016) als Hilfeangebote und -versprechen.

2. Trainingsprogramme

Derzeit boomen Trainingsprogramme und Diagnoseinstrumente, deren Programmatik vorgibt, eine erfolgreiche (inklusive!) erzieherische und bildungsbezogene Praxis zu gewährleisten (Hartmann & Methner, 2015; Lorenz et al., 2018). So sollen bspw. Checks die Selbstmanagementkompetenzen von Schülerinnen und Schülern als sekundäre Prävention von Verhaltensstörungen bestärken, wobei hier ausdrücklich deren zeitökonomischer Einsatz – je Check eine Minute – von den Lehrkräften gelobt wird (Hintz, Krull & Paal, 2016, S. 139). Und ich bin mir sicher, heute, in 2019, existieren bereits Sekundenchecks! Kerstin Popp resümiert: „Der Wunsch, Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen, die sich schnell umsetzen lassen und eine schnelle Wirkung versprechen, scheint mit diesen Programmen erfüllt zu werden“ (Popp, 2018, S. 261). Allerdings ... „wird das Kind zum alleinigen Problemfaktor“ (Popp, 2018, S. 264).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der Ökonomisierungsstress Macht- und Ohnmachtdynamiken in pädagogischen Beziehungen auslösen, bestärken und verstetigen kann. Ihre Maskierungen verbergen sich hinter negativen, umgangssprachlichen Etikettierungen wie „hoffnungsloser Fall“, „austherapiert“, „asozial“ u.ä.m.. Diese Macht- und Ohnmachtdynamiken sind offensichtlich in einer Programmpädagogik bspw. von Thomas Grüner und Franz Hilt anzutreffen (Grüner & Hilt, 2008; Herz & Heuer, 2014; Müller, 2014) oder konzentrieren sich in einer geschlossenen Unterbringung wie der Hasenburg. In allen Fällen sind die pädagogischen Fachkräfte Opfer und Täter zugleich.

Wir sind nun allerdings in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit Kindern und Jugendlichen befasst, die aufgrund ihrer „Verstörungen“ durch eine schwerwiegende emotional und sozial extrem belastende Risikozusozialisation gleichsam ohnmächtig angewiesen sind auf hilfreiche, unterstützende, verlässliche und zugewandte Professionelle. Es sind Kinder

und Jugendliche, deren Biographien physische und psychische Grenzverletzungen durch Erwachsene sowie schwerwiegende Stigmatisierungsprozesse aufweisen. Und hier bedarf jede Pädagogik die mühsame und zeitintensive Auseinandersetzung mit ihrer inneren Welt als verstehenden Zugang, wie ihn u.a. insbesondere auch Donald D. Winnicott¹ betonte¹; aber Zeit scheint in der Pädagogik offensichtlich nicht mehr zeitgemäß zu sein, obschon es sich um einen verstehenden Zugang handelt², der zudem ohne einen hypermodernen Jargon auskommt!

5 Ausblick

Vor knapp zwanzig Jahren sprach Bernd Seidenstücker auf dem Fachtag der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe in Erfurt darüber, dass ein „rasanter Umorientierungsrausch“ bei der Ökonomisierung der Dienste am Menschen stattfindet (Seidenstücker, 2001, S. 45). Der betriebswirtschaftliche Umorientierungsrausch an Universitäten und Hochschulen kolonialisiert seit einiger Zeit erfolgreich auch Wissenschaft und Theorieentwicklung (Liesner, 2010; Herz, 2017).

Ich erinnere hier nur kurz und unsystematisch:

- Kritischer Rationalismus verstand sich einst als ethische Legitimationsgrundlage für die Autonomie der Wissenschaft (Brezinka; Bleidick);
- im Zentrum der Kritischen Theorie stand die Kritik der Ökonomie des kapitalistischen Gesellschaftsmodells (Mollenhauer; Deppe);
- die Psychoanalyse und mit ihr im Gefolge die Psychoanalytische Pädagogik zielte auf das mündige Subjekt (Leber; Bittner);
- der Behaviorismus erkannte das Lern- und Entwicklungspotential der Menschen (Bandura; Klauer).

Die Dominanz von Kennziffern, Kapazitätsberechnungen und Indikatoren allerdings sowie die glorifizierende Fetischisierung der drittmittelfinanzierten Forschung schaffen zwar symbolische Formen der Gewalt, der Macht und der Ohnmacht – aber noch lange keine Grundlagentheorien. Dies führt u.a., so Bernhard Wolf ironisierend, „zu komplexen Beutegemeinschaften“ ... „geforscht wird, was bezahlt wird ...“ (Wolf, 2018, S.841). Daher präsentieren wir uns alle gerade auch als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler „als Trägerinnen und Träger von Waren, die wir gegen andere austauschen: Unsere Außendarstellung (Performance), unser kulturelles Kapital, unsere persönlichen Ressourcen, unsere Zertifikate (und insbesondere auch internationale Sichtbarkeit, B.H.) – sie sind nur Investitionen in die individuelle Überlebensstrategie“ (Bernhard, 2008, S. 253) – unter den Bedingungen des Ökonomisierungsstresses.

Der emotionale Preis der Exzellenzhysterie liegt in der mannigfaltigen Beschämung engagierter WissenschaftlerInnen, die vom Zugangscodex des Erfolges ausgeschlossen sind – es gilt die Parole: „Wer andere beschämt, der gewinnt Macht, Status, Überlegenheit“ (Marks, 2014, S. 83). Niemand kann sich diesem Gratifikationswettbewerb um Exzellenz entziehen (Galinier, 2019). Das Abstinenzgebot der Psychoanalyse hat hier schon längst seinen Aufenthaltsstatus

1 „Wir müssen von dem verstehen, was in einem Kind vor sich geht, wenn es seine gute Umwelt verliert, oder wenn es nie eine gehabt hat“ (Winnicott, 2011, S. 224).

2 vgl. die neueren pädagogischen Adaptionen v.a. der Bindungs- und Mentalisierungstheorien (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018).

verloren. Kritik oder gar Widerständigkeit in dieser Domäne kapitalisierbarer Wissensproduktion wird zudem frech stigmatisiert: die Osnabrücker Hochschullehrerin Andrea Braun von Reinersdorf bezeichnet kritische Universitätsangehörige als „Terroristen, Blockierer und Bedenkenträger“, wohingegen die Anführer des Change Managements als „Champions“ tituliert werden (Braun v. Reinersdorf, 2010, Folie 26)³.

Sache der Wissenschaft ist es freilich nicht, Geld einzutreiben noch Produkte herzustellen. Ihre zentrale Aufgabe liegt vielmehr in der Ermöglichung unabhängigen und unbestechlichen Urteilens in sachlichen und persönlichen Bezügen. Theorieentwicklung wie Bildung bedeuten die Ermöglichung von geistiger und sozialer Freiheit durch das Verstehen von Zusammenhängen und die Verortung des eigenen Denkens und Handelns (Frost, 2018). „Wissenschaft muss demzufolge ihren gesellschaftlichen Verwendungszweck reflektieren, sie muss ihre eigenen Erkenntnisinteressen transparent machen und einer permanenten Überprüfung unterziehen“ (Bernhard, 2008, S. 253). Diese Positionierung mahnt, sich nicht allzu freiwillig und allzu rasant vom allgegenwärtigen Umorientierungsrausch ins Delirium befördern zu lassen.

Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine „theoriegeleitete Fachwissenschaft“, „eine gesellschaftspolitisch engagierte Stimme im Sinne einer advokatorischen Funktion für marginalisierte Individuen und Gruppen und eine reflexive Profession“ (Zimmermann, 2018, S. 314). Diese Einsicht scheint rasend schnell verloren zu gehen. Derweil steht die Selbstoptimierungsfraktion am Portal und beklatscht den Bedeutungsverlust pädagogischen Denkens und Handelns.

Literatur

- Adorno, T. A. (1951). *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main, Berlin: Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). Verhaltensstörungen als Konstruktion des Beobachters? Kritische Anmerkungen zu systemisch-konstruktivistischen Perspektiven in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In B. Ahrbeck, A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher & J. Gstach (Hrsg.), *Psychoanalyse und Systemtheorie*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 18 (S. 103-123). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Althoff, M.-L. (2017). *Macht und Ohnmacht mentalisieren. Konstruktive und destruktive Machtausübung in der Psychotherapie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Baumann, Z. (2005). *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne* (1. Aufl.). Hamburg: Hamburger Edition.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2017). »Systemsprenger« in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bernfeld, S. (1925). *Psychologie des Säuglings*. Wien: Springer.
- Bernhard, A. (2008). Kritische Theorie der Gesellschaft und Kritische Pädagogik: Die Dekadenz des Prinzips der Kritik in der Erziehungswissenschaft und seine Grenzen. *BfP*, 47(3), 245-259.
- Betzelt, S. & Bode, I. (2018). *Angst im neuen Wohlfahrtsstaat. Kritische Blicke auf ein diffuses Phänomen*. Baden-Baden: Nomos.
- Brisch, K.-H. (2014). Bindungsgestörte Jugendliche in Gruppen von Gleichaltrigen: Diagnostik und Therapie. In K.-H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und Jugend*. (S. 276-294). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft: über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Chassé, K.-A. (2016). Kinder in Armut und Gleichaltrigenbeziehungen in der mittleren und späten Kindheit. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 515-530). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

3 Albrecht, A.: Vortrag: „Change Management an Hochschulen“ auf dem hlb-Kolloquium: Hochschulen richtig reformieren, Bonn 15. 11. 2010

- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2011). Zwang und Strafe als Mittel der Sozialpolitik. Zur Kontrollfunktion aktivierender Arbeitsmarkt- und Fürsorgepolitik. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. (S. 207-226). Wiesbaden: VS Springer.
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2015). *Soziale Dienstleistungspolitik*. Wiesbaden: VS Springer.
- Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 145-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörr, M. (2010). Analogien und Differenzen von Psychoanalytischer Pädagogik und konstruktivistisch-systemischer Pädagogik. In B. Ahrbeck & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 80-102). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Dörr, M. (2016). Scham und Schamgefühl – am Beispiel der Leitung von pädagogischen Gruppen. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörr, M. (2017). Verwickelte Abstinenz. In B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung* (S. 25-42). Opladen: Budrich.
- Engartner, T. (2016). *Staat im Ausverkauf*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fitzsimons, P. (2011). *Governing the Self: A Foucauldian Critique of Managerialism in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses* (10. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.
- Frost, U. (2018). Ohne Widerstand? Was Bildung und Wissenschaft auszeichnet. In J. Krautz & M. Burchart (Hrsg.), *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung* (S. 41-50). München: kopaed.
- Fürstenau, P. (1964). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. *Das Argument (Berliner Hefie für Probleme der Gesellschaft)*, Nr. 29, 6 (2), 65-78.
- Galinier, P. (2019). Grandes écoles: des investisseurs en embuscade. *Le Monde*, 30.01.2019, 6.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gori, R. & del Volgo, M.-J. (2011). *Les exilés de l'intimité: La médecine et la psychiatrie au service du nouvel ordre économique*. Paris: Edition Denoel.
- Gori, R. (2018). Tous connectés, tous désolés. *Cliniques Méditerranéennes. Psychoanalyse et Psychopathologie Freudienne*, 98, 47-65.
- Grüner, T. & Hilt, F. (2008). *Bei STOPP ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln* (6. Aufl.). Buxtehude: AOL.
- Hafenecker, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hafenecker, B. (2014). Beschämende (Schul-)pädagogik – Problemhorizont und Lösungsweg. In A. Prengel & U. Winkelhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 207-216). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hartmann, B. & Methner, A. (2015). *Leipziger-Kompetenz-Screening für die Schule (KLS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hartong, S. (2016). Überlegungen zum potentiellen Inklusionsversagen aktueller Bildungsreformparadigmen: Die Produktion neuer Ungleichheiten in Zeiten von lebenslangem Lernen und standardbasierter Reformen. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 185-194). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hartwig, T. & Mußmann, F. (2018). *Zeiterfassungstudie zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland*. Göttingen: Max-Träger-Stiftung.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit – Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 125-144). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heinrich, M. & Kohlstock, B. (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur ‚neuen Steuerung‘ im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Herz, B. (2014a). Normalität und Abweichung. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit. Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Band 10), (S. 171-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2014b). Traumatisierung. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit. Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Band 10), (S. 17-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 59-76). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Herz, B. (2017). *Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin: Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. & Heuer, S. (2014). Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. *VHN*, 83, 246-249.
- Heuer, S. (2015). Pädagogik der neuen Härte und Strafe? Die politische Restaurierung punitiver Kontrollfunktionen als repressive Tendenzen der sozialen Arbeit. In B. Redmann & M. Hufsmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest* (S. 51-70). Weinheim, Basel: Juventa.
- Hintz, A. M., Krull, J. & Paal, M. (2016). Individualisierte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Übergangssystem durch den Einsatz von „Check in Check out“ als pädagogische Maßnahme der sekundären Prävention. *Die Berufsbildende Schule*, 68(4), 128-139.
- Hitzler, R. & Honer, A. (1994). Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten* (S. 307-315). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M. (2014). Putzplätze, Parkplätze, Personalschlüssel – Woran lässt sich Qualität messen? In Evangelische Akademie der Nordkirche (Hrsg.), „*Verwahrt, überfordert oder gut betreut? – Die Situation von Mädchen und Jungen in Krippen und Kitas*“. Abgerufen von <https://akademie-nordkirche.de/assets/Akademie/Jahresordner-2014/Verwahrt-ueberfordert-oder-gut-betreut/ReaderTagung16052014.pdf>. [07.02.2019].
- Honneth, A. (2005) (Hrsg.). *Dialektik der Freiheit. Frankfurter Adorno-Konferenz 2003*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hufsmann, M. (2016). Vom Eingriff der „Verbindlichkeit“ in die „Freiwilligkeit“ sozialräumlicher Arbeitsansätze für Familien Analysen zum schwierigen Diskurs über die Fallzahlensteigerung im Bereich der Hilfen zur Erziehung. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 33-44), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahn, R. (2017). *Im Sog des Infantilen: Schulleitung als Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jantzen, W. (2001). Unterdrückung mit Samthandschuhen – Über paternalistische Gewaltausübung (in) der Behindertenpädagogik. In A. Müller (Hrsg.), *Sonderpädagogik provokativ* (S. 57-68). Luzern: SZH.
- Jantzen, W. (2015). Inklusion und Kolonialität – Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 241-254). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jantzen, W. (2017). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 51-76). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.). (2015). *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kluntz, M. (2017). *Kinderarmut und Rechte in Deutschland*. Berlin: Die Linke.
- Krautz, J. (2007). Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. *Pädagogische Rundschau*, 61 (1), 81-93.
- Krautz, J. (2016). Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Essay. In Arbeitsgruppe „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“, GEW Wiesbaden (Hrsg.), *Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb. Bildung in der Effizienzfalle?*. Abgerufen von https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/themen/gegen_oe_k_v_bildg/publikation_gesamt_web.pdf.
- Kuhlmann, C. (2012). *Soziale Inklusion: Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Liesner, A. (2010). Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* (S. 245-258). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenz, F., Magyar-Haas, V., Neckel, S. & Schoenville, H. (2018). Scham in Hilfkontexten: Zur Beschämung der Bedürftigkeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 216-232). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marks, S. (2014). Scham und Menschenwürde in pädagogischen Beziehungen. In A. Prengel & U. Winkelhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 81-88). Opladen: Budrich.
- Meier, J. (2015). *Jugendliche Gewalttäter zwischen Jugendhilfe und krimineller Karriere: Abschlussbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Mowat, J.-G. (2011). The development of intrapersonal intelligence in pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 227-253.
- Müller, C. (2014). Emotionale Gewalt als Methode. Zur Kritik des Programms »Bei Stopp ist Schluss!«. *Behindertenpädagogik*, 53(4), 391-399.

- Natho, F. (2013). Mythos Konsequenz. Zur Wirkungslosigkeit von Strafe, von Macht und Ohnmacht in der Erziehung. *Systema*, 27(2), 114-124.
- Opp, G. (2017). Schmerzbasierendes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(1), 22-30.
- Otto, H. U. & Ziegler, H. (2012). *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen gesellschaftlichen Handelns*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Pongratz, L. A. (2005). *Untiefen im Mainstream: zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag.
- Popp, K. (2018). Erziehung durch Programme und Trainings. Potentiale und Grenzen. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prak, R. (2018). Von der Kritik am Ökonomismus zur permanenten Ökonomisierung. Eine sozioökonomische Analyse mit exemplarischem Blick auf das Schulwesen. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 39-61). Weinheim, Basel: Beltz
- Rosenbaum, N. & Stremmer, T. (2017). Macht und Beschämung, verdrängte und verdeckte Dimensionen in Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat_innen erzieherischer Hilfen. *Forum Erziehungshilfe*, 23(3), 151-155.
- Seidenstücker, B. (2001). Qualität hat ihren Preis – Auf dem Wege zur Ökonomisierung der Dienste am Menschen? Nachdenken über gute Arbeit in der Jugendhilfe. *Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) e.V. – Bundesvereinigung*, 57, 27-47.
- Scheppler, R. (2019). Schule im Dienst der Konzerne? Fortbildung und Ausstattung in privater Hand. *HLZ*, 1-2/2019, 14.
- Scherr, A. (2019). Solidarität: eine veraltete Formel oder ein immer noch aktuelles Grundprinzip emanzipatorischer Praxis? *Widersprüche*, 38(151), 9-18.
- Spring, J. (2015). *Economization of education. Human capital, global corporations, skills-based schooling*. New York: Routledge.
- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinlin, C., Fischer, S., Dölitzsch, C., Fegert, J.-M. & Schmid, M. (2015). Pädagogische Arbeit in Kinder- und Jugendeinrichtungen – eine gefahrensensitive Tätigkeit. *Trauma und Gewalt*, 9(1), 22-33.
- Thole, W. (2018). Verklärte Verhältnisse – Verhältnisse der Verklärung: Überlegungen zur Verdinglichung sozialpädagogischer Gefühle und Beziehungen. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle?: sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 36-52). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Timini, S. (2010). The McDonaldization of Childhood: Children's Mental Health in Neo-liberal Market Cultures. *Transcultural Psychiatry*, 47(5), 686-706.
- Tophoven, S., Lietzmann, T., Reiter, S. & Wenzig, C. (2017). *Armutsmuster in der Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtung von Kinderarmut*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Varvin, S. & Beenen, F. (2006). Trauma und Dissoziation. Manifestationen in der Übertragung und Gegenübertragung. In M. Leuzinger-Bohleber, R. Haubl & M. Brumlik (Hrsg.), *Bindung, Trauma und soziale Gewalt: Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 197-220). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winkler, M. (2012). Repressive Sicherheit – Soziale Arbeit und die dunkle Seite der Inklusion. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10 (2), 205-218.
- Winkler, M. (2014). Worte bedenken – eine kurze Intervention. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung: Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen* (S. 383-406). Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, M. (2018). *Kritik der Inklusion. Am Ende einer Illusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winnicott, D.-W. (2011). *Aggression, Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolf, B. (2018). Geforscht wird, was bezahlt wird. *Forschung und Lehre*, 25, 841.
- Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Leibniz Universität Hannover (2019). *Changemanagement für Fach- und Führungskräfte*. Abgerufen am 09.07.2019 von <https://www.zew.uni-hannover.de/changemanagement.html>.
- Zimmermann, D. & Reinhardt, C. (2017). „Einmal das Getriebe wechseln!“ Warum didaktische Konzepte in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen nur wenig helfen. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe* (S. 237-254). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, D. (2018). Pädagogische Konzeptualisierung für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen, *VHN*, 87 (4), 305-317.