

Birgit Herz

Einführung in die schulische und außerschulische Erziehungshilfe

1. Einleitung

Die Bundesrepublik Deutschland hat 2008 die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert. Die öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskussionen über Inklusion betreffen vor allem die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Sinnesbehinderungen, geistiger Behinderung und Körperbehinderung. Die bildungspolitische Realität im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung macht allerdings schnell deutlich, dass Platzieren, segregieren und separieren nach wie vor den pädagogischen Alltag dominieren.

Die Anzahl der Schulen für Erziehungshilfe hat sich in den letzten 15 Jahren verdoppelt (295 Schulneugründungen), während die Zunahme bei den übrigen acht sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zusammen lediglich bei 26% liegt (vgl. Willmann 2010, 22). Analog zu dieser Entwicklung steigt auch der Bedarf an ambulanten und stationären Hilfen zur Erziehung dramatisch an; des Weiteren verdoppelten sich auch die Plätze in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Trotz dieser deutlichen Zunahme dieser Klientel der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe besteht bei den FachvertreterInnen Konsens darüber, dass schulisch wie außerschulisch eine dramatische Unterversorgung an intensiven pädagogischen und therapeutischen Angeboten vorherrscht (vgl. Opp 2008; Willmann 2010; Herz 2010a).

So fordert Roland Stein im Hinblick auf die große Verbreitung von Verhaltensauffälligkeiten, dass alle Lehrerinnen und Lehrer grundlegende Kompetenz und Sensibilität benötigen, „um psychische Störungen oder deren Entstehung früh zu erkennen und damit grundlegend umgehen zu können“ (Stein 2011, 327). Und Sabine Ader stellt für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe fest, dass die besonders ‚schwierigen Kinder‘ in diesem System unverstanden bleiben und instrumentalisiert werden (vgl. Ader 2004, 437).

In der Praxis dient eine Komplexitätsreduktion von Verhaltensstörungen oft dazu, das Krisen- und Konfliktpotential bei diesen Kindern und Jugendlichen verwaltungstechnisch zu neutralisieren. So dominiert eine starke Tendenz, Verhaltensstörungen dem einzelnen Kind oder Jugendlichen als individuelles Problem zuzuschreiben, was dazu führt, dass sich Interventionen auf spezifische Teilaspekte beschränken und der Blick auf das Kind oder den Jugendlichen auf diesen Teilaspekt reduziert wird. Marc Willmann schreibt: „Der Markt wird dominiert von funktionalen Interventions- und Trainingsprogrammen, die – vorwiegend in lernpsychologischer Tradition – schnelle Hilfen zur Be-

arbeitung definierter Störungsbilder bzw. dem Aufbau spezifischer Kompetenzen versprechen“ (Willman 2010, 73).

Des Weiteren ist ein Trend zu verzeichnen, dass der (sonder-) pädagogische Diskurs von einem Disziplinardiskurs verdrängt zu werden scheint (vgl. Dörr / Herz 2010; Herz 2010a). Gleichzeitig steigt die drop-out Rate kontinuierlich an. Kritische WissenschaftlerInnen sprechen von „einer strukturellen Verantwortungslosigkeit“ der Professionellen in ihren jeweiligen Unterstützungs- und Hilfesystemen (vgl. von Freyberg / Wolff 2006, 182).

Da unterschiedliche Professionen und institutionelle Systeme teilweise zeitgleich bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen Förderung und Unterstützung verantworten, zeichnet sich die schulische und außerschulische Erziehungshilfe durch eine hohe Komplexität und Heterogenität aus. In diesem Werkbuch sollen Einblicke in Teilbereiche vermittelt werden, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben oder eine Fachsystematik vorzulegen.

Der folgende erste Abschnitt dieses Werkbuches enthält einen allgemeinen Überblick über Zielgruppen, Aufgabenfelder, Handlungsformen und charakteristischen Phänomene.

Im zweiten Teil werden unterschiedliche Praxisbereiche sowie theoretische Zugänge exemplarisch dargestellt. Ein Ausblick auf Perspektiven zukünftiger Entwicklungen in der Erziehungshilfe setzt sich mit den Konsequenzen der derzeitigen bildungspolitischen Veränderungsprozesse im Hinblick auf Segregation und Inklusion kritisch auseinander.

2. Zielgruppe und pädagogische Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe zeichnet sich vor allem durch zwei charakteristische Phänomene aus: National wie international existiert eine ausgesprochen heterogene Terminologie sowie ein hohes Maß an interdisziplinären Bezügen zu anderen Wissenschaftsdisziplinen.

2.1 Erstes charakteristisches Phänomen: heterogene Begrifflichkeit

Was ist „normal“, was ist „gestört“? Der springende Punkt in der Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik ist der Begriff der Normalität (vgl. Menzel 2009, 13f). Was normal ist und was nicht, bestimmt die Dominanzkultur einer Gesellschaft. Verhaltensstörungen sind ein sozial vermittelter Tatbestand, und alle Aussagen darüber, wer geschädigt, gestört, behindert usw. ist, werden von gesellschaftlichen Konventionen, Normen und Standards bestimmt. Verhalten ist immer abhängig von einem sozialen und kulturellen Kontext, bzw. den soziokulturellen Verhältnissen (vgl. Warzecha 2001, 61). Damit findet die Zuschreibung einer Verhaltensstörung nicht nur auf der bloß beschreibenden Ebene statt, sondern enthält immer auch eine Wertung. Dass „normal“ und „anormal“ keineswegs friedlich-deskriptive, sondern polemische Begriffe sind, darauf machte bereits 1974 Canguilhem aufmerksam (vgl. Canguilhem 1974).

Im Alltagsverständnis wird der Begriff Verhaltensstörungen dazu benutzt, um Verhaltensweisen zu beschreiben, die als von der Norm abweichend erlebt werden, sei es durch