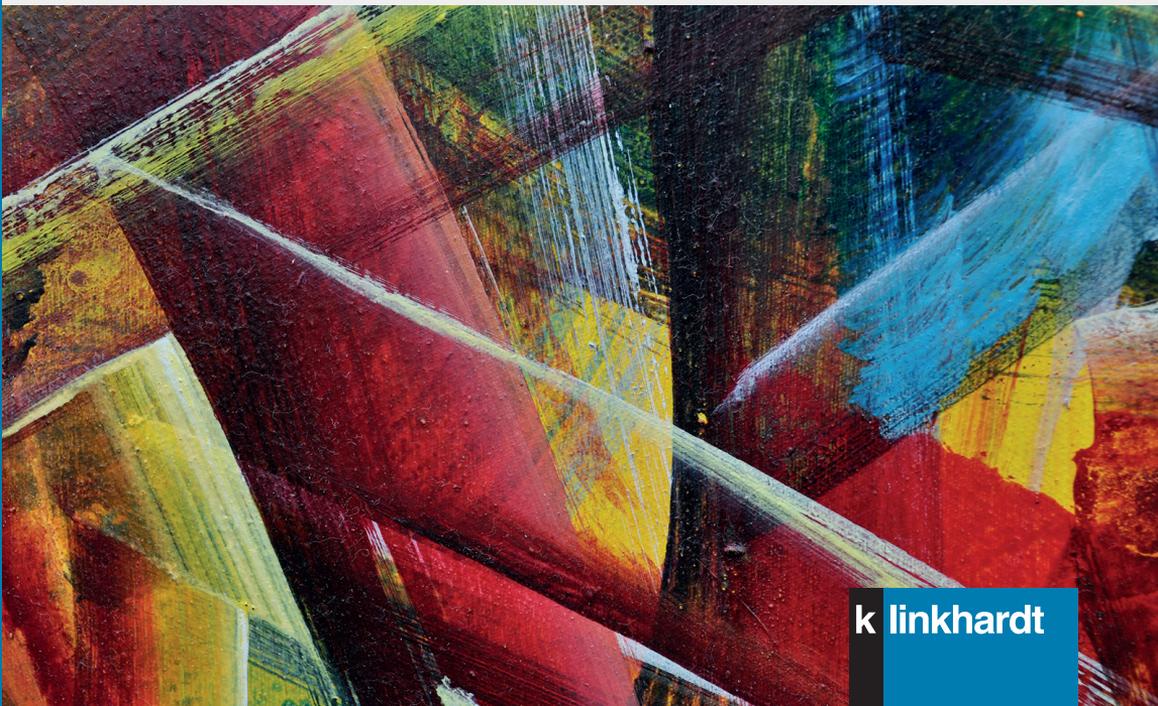


# ESE

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

## **Heft 2**

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



**ESE**

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

**ESE**

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

**Herausgebende Redaktion**

Stephan Gingelmaier

Janet Langer

Werner Bleher

Ulrike Fickler-Stang

Lars Dietrich

Birgit Herz

**Redaktionelle Unterstützung**

Anna Beyer

**ESE**

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

**2. Jahrgang (2020)**

**Heft 2  
Macht und Ohnmacht in der Pädagogik  
bei psychosozialen Beeinträchtigungen**

**Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020**

**k**

**Korrespondenzadresse:**

JProf. Dr. Stephan Gingelmaier  
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung  
PH Ludwigsburg  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg

**Erscheinungsweise:**

ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen  
erscheint jährlich, jeweils im Sommer.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,90, im Abonnement EUR (D) 24,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten).

Das Abonnement für Studierende kostet EUR (D) 19,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten)  
nur bei Vorlage einer aktuellen Immatrikulationsbescheinigung.

**Bestellungen und Abonnentenbetreuung:**

Verlag Julius Klinkhardt  
Ramsauer Weg 5  
D-83670 Bad Heilbrunn  
Tel: +49 (0)8046-9304  
Fax: +49 (0)8046-9306  
oder nutzen Sie unseren webshop:  
[www.klinkhardt.de](http://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>.

2020.l. © 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.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Petr Hrbek, 1992, Ohne Titel (Ausschnitt); mit freundlicher Genehmigung  
von Ursula Binder und Martina Hoanzl.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN 2629-0170

ISBN 978-3-7815-2380-7

# Inhaltsverzeichnis

<b>I Editorial der Herausgebenden</b> .....	7
<b>II Einleitung</b> .....	13
Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen <i>Birgit Herz</i> .....	14
<b>III Originalia</b> .....	29
„Die Mischung macht den Unterschied“ – Selektive Wirksamkeitsstudie zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen mit dem Ben & Lee Programm <i>Dennis Christian Hövel, Thomas Hennemann, Mareike Urban und Igor Osipov</i> .....	30
Andersorte als „gesprengte Institutionen“? – Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen <i>Pierre-Carl Damian Link</i> .....	46
Macht und Ohnmacht in der erlebten Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse – Ein Vergleich von Selbsteinschätzungen in Deutschland und Peru lebender Jugendlicher <i>Stefanie Roos, Francesco Ciociola und Christoph de Oliveira Käßler</i> .....	60
Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts: Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht <i>Robert Langnickel</i> .....	80
Macht, Moralität und Vertrauen – zu grundlegenden Verhältnissen des Erzieherischen <i>Andrea Dlugosch, Thomas Müller und Roland Stein</i> .....	92
<b>IV Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge</b> .....	107
Macht – ein Thema in der Lehrkräftefortbildung zum Förderschwerpunkt esE vor dem Hintergrund inklusiver Beschulung und Unterrichtung? <i>Andrea Bethge und Andreas Jantowski</i> .....	108
Unsichere Bindungsrepräsentationen und psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung <i>Tijs Bolz und Manfred Wittrock</i> .....	122
Ambivalenzen der Förderung: Erziehungs- und Lernbegleitung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durch studentische Mentorinnen und Mentoren <i>Nathan Beerheide, Fredericke Dopheide, Christine Freitag, Lea Koch, Caroline Struchholz und Petra Westphal</i> .....	136

## 6 | Inhaltsverzeichnis

Experienzielle Kommunikation in der Hochschullehre – Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis und Vorstellung eines konkreten Werkzeugs für eine experienziell ausgerichtete Seminargestaltung <i>Tony Hofmann</i> .....	148
TEACH-WELL – Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game (Team-Oriented Classroom Intervention to support Mental Health and Well Being – TEACH-WELL) <i>Tobias Hagen, Thomas Hennemann, Clemens Hillenbrand, Christian Rietz und Dennis C. Hövel</i> .....	160
Radikalisierung im Jugendalter als Thema für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen? <i>Katharina Obens</i> .....	172
Die Traumapädagogische Interaktionsanalyse als möglicher methodischer Zugang zur Selbstreflexion <i>Ramona Thümmeler</i> .....	184
Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung an Förderschulen <i>Hannah Küwen</i> .....	194
Die Macht der „irrationalen Zahlen“ <i>Jochen Liesebach</i> .....	208
<b>V Zur Diskussion</b> .....	221
Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? – Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko <i>Marc Willmann</i> .....	222
<b>VI Praxis und Theorie</b> .....	233
„Familienklassen“ – ein Präventionsprojekt zur Vermeidung von Schulversagen! <i>Kerstin Gerlach-Haus, Stephanie Sting und Baldur Drolsbach</i> .....	234
<b>VII Buchbesprechungen</b> .....	243
„Gesprengte Institution“ in der Bredouille. Die École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne im Spannungsfeld von Inklusion, Psychiatriekritik, Psychoanalyse und neoliberalen Veränderungen. Eine ethnografisch orientierte Dispositivanalyse. <i>Pierre-Carl Damian Link</i> .....	244
<b>VIII Forum: Kurzberichte aus den Bundesländern</b> .....	249
Die Umkehr eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern <i>Janet Langer</i> .....	250
<b>Mitwirkende</b> .....	255

## I Editorial der Herausgebenden

**Editorial zur zweiten Ausgabe der Wissenschaftlichen Jahreszeitschrift**

*Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)  
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*

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

**Liebe Leserinnen und Leser,  
 liebe Kolleginnen und Kollegen,  
 liebe Interessierte,**

als Redaktionsgruppe der *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* freuen wir uns sehr, dass nunmehr die zweite Ausgabe der Zeitschrift vorliegt. Es ist der guten Zusammenarbeit im Fach zu verdanken, dass Heft II pünktlich zur mittlerweile 12. Bundesdozierendenkonferenz am 8./9. Mai 2020 in München erschienen ist. Die Zeitschrift und damit die Fachbeiträge spiegeln auch in dieser Ausgabe die Breite der Disziplin „Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung/Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen/Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ wider. Unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ausrichtungen, fachliche Perspektiven und methodische Zugänge – über die in der Community konstruktiv und zugleich wertschätzend gestritten wird – sind Indikatoren dieser Vielfalt.

An allen Studien- und Forschungsstandorten übernimmt die Fachdisziplin ein Mandat für den pädagogischen Kontakt, den Unterricht und die Beziehungsarbeit mit psychosozial (hoch) belasteten Kindern, Jugendlichen und nicht zuletzt (jungen) Erwachsenen. Deshalb beschäftigt sie sich theoretisch wie empirisch, theoriebildend und hermeneutisch mit individuellen, institutionellen und strukturellen Herausforderungen der Pädagogik mit dieser Klientel und versucht, auf dieser Basis auf aktuell drängende praktische Fragen der Pädagogik fundierte Antworten zu finden. Dass sich der Gegenstand der Disziplin – mit allen *Gemeinsamkeiten und Unterschieden* sowie den damit verbundenen Spezifika – bestimmen lässt, zeigt eindrücklich die erste Ausgabe der Zeitschrift, die pünktlich zur Bundesdozierendenkonferenz in Berlin am 21./22. Juni 2019 vorlag. Im ersten Heft sind nicht nur grundlegende Entwicklungslinien und historische Bedingungsfelder nachgezeichnet, es wurde auch der interessierte Blick auf gegenwärtige Aktivitäten in Lehre, Forschung und Publikationen innerhalb der Disziplin geöffnet.

Die Verknüpfung der jährlichen Fachtagung mit einem publizistischen Organ im Format der Jahreszeitschrift ist das Ergebnis eines lang formulierten Wunsches des Faches und wird mit der professionellen und sehr zugewandten Unterstützung des Klinkhardt-Verlages auch in diesem Jahr realisiert. Wir haben auch eine sehr wohlwollende, tatkräftige und präzise Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen an verschiedenen Hochschulstandorten über die Bundesrepublik verteilt erhalten, die dankenswerterweise Gutachten für ein blindes Peer-

Review übernommen haben. An dieser Stelle sei auch Anna Beyer von der PH Ludwigsburg für die zuverlässig-akribische und nimmermüde redaktionelle Assistenz gedankt.

Die Zeitschrift schafft damit eine Plattform, innerhalb derer Kolleginnen und Kollegen und Interessierte der Fachdisziplin einen fachlichen Diskurs zu bestimmten Fragestellungen führen können. Die Publikation ermöglicht damit, sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten inhaltlichen Aspekten mit methodischer/methodologischer Tiefenschärfe, mit innovativer Fokussierung und mit reflektierter Rekursivität zu nähern.

Das zugrundeliegende Thema dieser Ausgabe und der Bundesdozierendenkonferenz in Berlin hieß *Macht und Ohnmacht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen*. Neben dem Aspekt der Selbstvergewisserung und Klärung von disziplinären Standpunkten, die in den Jahren zuvor viel Raum einnahmen, haben die Organisierenden somit eine gewisse thematische Fokussierung vorgegeben, die gleichwohl zahlreiche Anschlussmöglichkeiten an die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die Soziologie, die Sozialpädagogik, die Psychologie, die Kinderpsychiatrie und -psychotherapie und weitere Fächer schafft. Aus vielerlei Gründen erscheint das Thema hoch relevant, lassen sich doch Merkmale von Macht und Ohnmacht in nahezu allen pädagogischen Settings identifizieren:

Beziehungen in Settings non-formaler und formaler Bildung und Erziehung können in vielerlei Hinsicht durch Macht- und damit auch Ohnmachtsbedingungen für die Akteurinnen und Akteure geprägt sein. Aus pädagogischer Perspektive sind die aktiven Macht-Ohnmacht-(Re-)Produktionen der Handelnden und der Anteil des institutionellen Gefüges dabei als ineinander verschränkt zu denken. „Setting“ beschreibt im gegebenen Kontext folgerichtig das Miteinander individuell, habituell und situativ hergestellter hierarchischer Konstellationen einerseits mit den institutionell und strukturell verankerten Strategien von Macht und Ohnmacht andererseits.

Die Arbeit mit hoch belasteten jungen Menschen und Familien bedarf in besonderer Weise der Reflexion von Macht-Ohnmacht-Dynamiken. Dies zeigt sich u.a. in den folgenden Grundbedingungen dieses Arbeitsfelds:

- Verinnerlichte Ohnmachtsrepräsentanzen, deren Bedingungsfelder u.a. in (sexualisierter) Gewalterfahrung, sozioökonomischer Marginalisierung oder Rassismuserfahrungen liegen, werden von den betroffenen Menschen in die pädagogischen Settings hineingetragen und selten verbal, meist über das nicht der unmittelbaren Reflexion zugängliche Verhalten, ausagiert.
- Die Professionalitätsvorstellung angehender und erfahrener Fachkräfte ist in diesem Bereich nicht selten von hoher eigener Bedürftigkeit, Rettungs- und/oder Machtfantasien geprägt, deren Wirkmächtigkeit sich weitgehend unabhängig von formellen Leitbildern und Handlungsanweisungen entfaltet.
- „De-Autonomisierung von Lebenspraxis“ (Oevermann, 2009) als Aspekt pädagogischer Professionalität und übergreifiges Dominanzgebaren und machtvolle Disziplinierung sind nicht immer leicht unterscheidbar.
- Ähnlich wie es Prengel (2013) für die Dimensionen „Anerkennung“ und „Verletzung“ beschreibt, sind auch „Macht“ und „Ohnmacht“ nicht kategorial voneinander getrennt. Vielmehr lassen sich in konkreten Beziehungsgefügen mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen zahlreiche Zwischentöne und auch Ambivalenzen hinsichtlich dieser Dimensionen aufzeigen.
- Die spezifischen Institutionen der Arbeit mit „schwierigen“ Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bieten einen „Freiraum“ für pädagogische Beziehungsmuster, der dem gesellschaftlichen Konsens gewaltfreier Erziehung nicht selten diametral entgegenläuft.

Zudem lassen sich auch die hochschulischen Beziehungen zwischen Professorinnen und Professoren, Mitarbeitenden und Studierenden entlang von Macht-Ohnmachts-Konstellationen analysieren. Unter der Perspektive eines Hochschulmilieus ist eine Macht-Ohnmacht-Prozesse reflektierende Ausbildung der Studierenden kaum denkbar, wenn grundlegende Fragen der Abhängigkeit, (Selbst-) Ausbeutung und Grenzüberschreitungen innerhalb der Hochschule nicht umfänglich analysiert werden. Solcherlei Überlegungen sind wiederum auf das Engste verschränkt mit dem „Sozialen Ort“ (Bernfeld, 1929) der Entwicklung der Hochschuldozierenden. Privilegien und Macht einerseits sowie Marginalisierung und Ohnmacht andererseits lassen sich dabei nicht ausschließlich an den Heterogenitätsdimensionen „Gender“ und „Rassismuserfahrung“ festmachen. Gleichwohl sind dies zwei zentrale Dimensionen, anhand derer sich die strukturell verankerte und in konkreten Beziehungen aktualisierte Ungleichheit auch in Hochschulen zeigen lässt.

Nicht zu vergessen sind schließlich die Macht-Ohnmacht-Verhältnisse im gesellschaftlichen Kontext. Die letzten beiden Wellen der so genannten Leipziger-Mitte-Studie (Decker & Brähler, 2018) belegen nachdrücklich eine zunehmende Ausgrenzung etwa von geflüchteten, psychisch erkrankten oder von Armut betroffenen Menschen. Wenn die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen als sozialkritische und emanzipatorische Fachdisziplin verstanden wird, kann sie sich diesen gesellschaftlichen Fragen nicht entziehen. Gesellschaftliche und auch wissenschaftliche Diskurse, etwa der „Critical Whiteness Theory“, der „Disability Studies“ oder der „Differenzkritik (Doing Difference)“, „Habitustheorie“ und der „Kritischen Theorie“ können wichtige Impulse auch für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen liefern.

Nach der Einleitung von Birgit Herz finden sich weitere Beiträge, die sich auf Symposia, Einzelbeiträge und Workshops der Bundesdozierendenkonferenz 2019 beziehen (Rubrik 4. *Tagungsbeiträge und weitere Beiträge aus dem Fach*). Daneben finden wieder die folgenden Rubriken in diese Ausgabe: 3. *Originalia*, 7. *Buchbesprechungen* und 8. *Forum Kurzberichte aus den Ländern* Eingang. Neu hinzugekommen ist die Rubrik 5. *Zur Diskussion*, in der Marc Willmann beispielhaft zum fachinternen Diskurs über die *Deutungsmacht der Forschung* aufruft. Eine Fortsetzung dieses Diskurses aus anderen Forschungszugängen in nachfolgenden Ausgaben der ESE wäre im Sinne der neuen Rubrik sehr begrüßenswert. Außerdem ist die Rubrik 6. *Praxis und Theorie* neu hinzugekommen, die in Zukunft dem wichtigen Feld der praxeologischen Beiträge Raum geben möchte. Während alle Beiträge (bis auf die Originalia) einen ausführlichen Reviewprozess durch die Redaktionsgruppe durchlaufen, werden die Originalia in einem doppelt blinden Review-Prozess begutachtet.

Verbunden mit herzlichen Grüßen aus Berlin, Hannover, Ludwigsburg und Rostock wünscht Ihnen das Team der Herausgebenden nun eine gute Zeit mit dem vorliegenden Heft und anregende Fachdiskussionen zu den Schwerpunkten der Beiträge.

Berlin, Hannover, Ludwigsburg & Rostock im März 2020,

Stephan Gingelmaier, Janet Langer, Werner Bleher, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich und Birgit Herz

### Literatur

- Bernfeld, S. (1929). Der Soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. *Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Natur- und Geisteswissenschaften*, 15 (1), 299-312.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 113-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pregel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Decker, O. & Brähler, E. (2018). *Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

## II Einleitung

**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 beschränkt werden. Scheitern und Versagen werden über informelle oder formelle normative Kontrollprozesse öffentlich sanktioniert; prominent zu nennen sind insbesondere Disziplinierung (exemplarisch Schulverweigerung), Medizinisierung (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 marktconformes 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 Versteigerung 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 Beziehungsgeschehens. 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 dominantkulturellen 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; Hafenecker, 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, marktkompatible 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 sozialisationsspezifische 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, Disziplinarpraxen 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 Risikozusammenfassung 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. Winnicott<sup>1</sup> betonte<sup>1</sup>; aber Zeit scheint in der Pädagogik offensichtlich nicht mehr zeitgemäß zu sein, obschon es sich um einen verstehenden Zugang handelt<sup>2</sup>, 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 Zugangscode 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 (Galiner, 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)<sup>3</sup>.

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. & Schäd, 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. *BHP* 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 Hefte 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). Inklusionsemantik 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. Hußmann (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.
- Hußmann, 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.
- Klundt, 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](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 Hilfekontexten: 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.