

Thomas Müller
Roland Stein
(Hrsg.)

Erziehung als Herausforderung

Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Müller / Stein
Erziehung als Herausforderung

Thomas Müller
Roland Stein
(Hrsg.)

Erziehung als Herausforderung

Grundlagen für die Pädagogik
bei Verhaltensstörungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2246-6

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|------------|
| 1 Einleitung | 7 |
| <i>Thomas Müller und Roland Stein</i> | |
| 2 Erziehung als Herausforderung: zur Gegenstandsbestimmung | 11 |
| <i>Thomas Müller</i> | |
| 2.1 Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung | 13 |
| <i>Roland Stein</i> | |
| 2.2 Erziehung und Fragen der Moralität | |
| 3 Bedingungsfelder und Faktoren von Erziehung als Herausforderung ... | 61 |
| <i>Charlotte Hanisch und Thomas Hennemann</i> | |
| 3.1 Elterliche Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme | 63 |
| <i>Werner Bleher und Martina Hoanzl</i> | |
| 3.2 Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme ... | 82 |
| <i>Birgit Herz</i> | |
| 3.3 Außerschulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme | 119 |
| 4 Erziehungsverhältnisse – spezifische Herausforderungen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen | 143 |
| <i>Andrea Dlugosch</i> | |
| 4.1 Macht und Ohnmacht | 145 |
| <i>Markus Dederich</i> | |
| 4.2 Anerkennung und Beschämung | 158 |
| <i>Bernd Abrbeck</i> | |
| 4.3 Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung | 169 |
| <i>Stephan Ginkelmaier</i> | |
| 4.4 Nähe zulassen, die Balance halten, Distanz wahren | 178 |

| | |
|---|------------|
| 5 Erziehung – eine gefährdete Aufgabe | 191 |
| <i>Marc Willmann</i> | |
| 5.1 Erziehungsschwierigkeiten im Fokus der Disziplin: der Fachdiskurs an den Universitätslehrstühlen in Deutschland von der Gründung bis in die Gegenwart | 193 |
| <i>Heinrich Ricking</i> | |
| 5.2 Grenzen und Scheitern in Erziehungsprozessen | 209 |
| <i>Rolf Göppel</i> | |
| 5.3 Erziehung und Therapie | 220 |
| <i>David Zimmermann</i> | |
| 5.4 Ein erzieherisches Setting? Das therapeutische Milieu gestern und heute | 234 |
| 6 Erziehung als Herausforderung: besondere Lösungsversuche | 253 |
| <i>Kerstin Popp</i> | |
| 6.1 Erziehung durch Programme und Trainings: Potentiale und Grenzen | 255 |
| <i>Anne Kaplan</i> | |
| 6.2 Erziehung durch besondere Maßnahmen und Konzepte | 271 |
| <i>Stephanie Blatz</i> | |
| 6.3 Zur vermeintlichen Einfachheit von Erziehung – Kritik der Erziehungsratgeberliteratur | 286 |
| Stichwortverzeichnis | 299 |
| Autorinnen und Autoren im Überblick | 301 |

Thomas Müller und Roland Stein

1 Einleitung

Erziehung ist eines der Kernthemen der Heil- und Sonderpädagogik und im Besonderen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Als wissenschaftliche Teildisziplin bezieht sie sich historisch auf einflussreiche Pädagogen wie Francke, Pestalozzi, Wichern, Trüper, Aichhorn, Bettelheim und andere, die sich mit Kindern und Jugendlichen auseinandersetzten, mit denen erzieherische Prozesse nicht ohne weiteres gelangen. Ihr Wirken steht daher einerseits für die Realisierung von Erziehung unter erschwerten Bedingungen und andererseits auch für ein immer wieder auszumachendes Scheitern in dieser Herausforderung.

Dort, wo sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen auf schulische Erziehung bezieht, beruft sie sich historisch auf die Einrichtung so genannter Erziehungsklassen in Berlin und Zürich im frühen 20. Jahrhundert – und aktueller auf die Schule, mit der sie sich in den vergangenen Jahrzehnten wesentlich befasste: die Schule für Erziehungshilfe, auch wenn diese im Zuge des Bemühens um eine Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in manchen Bundesländern auf dem Rückzug sein sollte, Umbenennungen unterzogen wird oder neuen Beschulungsformen weicht. Außerschulisch befasst sich die sonderpädagogische Teildisziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit den Hilfen zur Erziehung, die im Sozialgesetzbuch und im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt sind und mit einer entsprechenden Beschulung oft in enger Verbindung stehen – aber beispielsweise auch mit den erzieherischen Intentionen des Jugendgerichtsgesetzes.

Heil- und Sonderpädagogik und im Speziellen die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sehen sich in ihrem Anspruch, professionell Aussagen zu Erziehungsprozessen in schwierigen, erschwerten, krisenhaften und belasteten Situationen zu treffen, verstärkt mit einer öffentlichen Meinung zu Erziehungsfragen konfrontiert, die stark von einzelnen, teils sehr umstrittenen, auch populistischen, nicht aber fachwissenschaftlich fundierten Publikationen mitgeprägt wird. Diese öffentliche Diskussion droht durch Moralisationen und Verkürzungen immer wieder zu Lasten der Kinder und Jugendlichen zu gehen, für welche sich Sonderpädagogik als zuständig ansieht.

Betrachtet man diese hier nur angerissenen Aspekte, so wird bereits deutlich, dass Erziehung tatsächlich ein Kernthema darstellt. Erziehungsprozesse unter besonderen Bedingungen zum Wohle von Kindern und Jugendlichen zu gestalten ist möglicherweise sogar so etwas wie das Fundament dieser Teildisziplin. Umso

mehr erstaunt es, dass es vor allem der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bis heute nicht gelungen ist, einen eigenständigen, fachwissenschaftlich fundierten Erziehungsbegriff zu umreißen und dadurch ihre Zuständigkeit für eine ganz spezifische Gruppe von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern und Familien zu untermauern – nicht um diese zu bevormunden, sondern um mit ihnen diese existentielle Lebensaufgabe gemeinsam zu gestalten und zu erfüllen, wo und wann immer sie gefährdet ist. Warum es der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bislang nicht möglich war, ein solches eigenes Erziehungsverständnis zu profilieren oder zumindest Aspekte eines solchen Verständnisses nachhaltig herauszustellen, darüber lässt sich nur spekulieren: Zum einen ist sie eine sehr junge Teildisziplin der Sonderpädagogik, in der sich viele verschiedene, zum Teil miteinander konkurrierende Strömungen ausmachen lassen. Zum zweiten könnte es sein, dass sie befürchtet, man könne ihr mit einem solchen Unterfangen paternalistische Absichten unterstellen. Zum dritten könnte dies auch daran liegen, dass der historisch enge Bezug der Pädagogik bei Verhaltensstörungen auf andere Fachwissenschaften – oder Teile dieser – wie etwa Psychologie oder Psychotherapie durch diese wesentlich beeinflusst ist, was sich so nicht ohne weiteres und einfach zusammenführen lässt.

Mit dem vorliegenden Band „Erziehung als Herausforderung“ soll daher – und auch gerade deswegen – der Versuch unternommen werden, ein grundlegendes Verständnis dessen zu charakterisieren, was Erziehung aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sowie in dieser Hinsicht ausmachen könnte und welche Aspekte dabei zu berücksichtigen wären. In einer Zeit, in der die öffentliche Meinung zu Erziehung durch sehr unterschiedliche Ansichten, aber auch durch wirtschaftliche Interessen stark geprägt wird, erscheint es mehr denn je bedeutsam, im Sinne von Kindern und Jugendlichen, deren Erziehungsprozesse immer wieder gefährdet sind, professionell Stellung zu beziehen.

Dass dieses Buch als Herausgabe erscheint, trägt dem Gedanken Rechnung, dass man sehr unterschiedlich auf Erziehung und Problemverhalten blicken kann. Dies wird nicht nur über den Aufbau des Buches deutlich, sondern auch durch die Perspektiven, die deutschlandweit von Fachvertretern an verschiedenen sonderpädagogischen Lehrstühlen sowie auch über diese engere Fachszene hinaus und in unterschiedlichsten Institutionen eingenommen und diskutiert werden. Dieser Multiperspektivität soll im Sinne der Verantwortung für die sonderpädagogische Disziplin, aber auch die betroffenen Kinder, Jugendlichen und ihre Eltern und Familien Rechnung getragen werden. So wird es auch möglich, die enorme Reichhaltigkeit und Vielfalt dieser Fachszene, ihrer Sichtweisen und Erkenntnisse mit einzubinden.

Auch wenn das Buch also durch Herausgeber gerahmt wird, folgt es einem strukturierten inhaltlichen Aufbau, welcher der Gesamtarbeit als Gefüge unterlegt wurde und an dem sich die beteiligten Autoren orientiert haben.

Ein sehr herzlicher Dank geht zum einen an die beteiligten Autoren für ihre Bereitschaft, sich zu beteiligen, ihr Engagement und die hervorragende Zusammenarbeit – sowie dem Klinkhardt-Verlag für die gleichermaßen bewährte, vertrauensvolle und sehr professionelle Kooperation mit den Herausgebern. Frau Sabrina Fischer gilt ein besonderer Dank für die Mühen, die sie mit der formalen Bearbeitung des Buches hatte.

2 Erziehung als Herausforderung: zur Gegenstandsbestimmung

Thomas Müller

2.1 Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung

2.1.1 Erziehung – wozu eine Gegenstandsbestimmung?

Erziehungsgeschehen zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern, außerschulischen Erziehern und den ihnen Anvertrauten ereignet sich permanent. Darüber hinaus beeinflussen Geschwister, Freunde, Vereine, Politik, Kirchen und Medien das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und erziehen diese mit. Ob Erziehung mit der Volljährigkeit oder dem Schulabschluss endet, ist eher fraglich, womöglich sind Menschen ein Leben lang erzieherischen Prozessen ausgesetzt oder lassen sich auf diese durch eine die eigene Person, ihr Verhalten und Erleben reflektierende Auseinandersetzung ein. Wenn Erziehung derart stark mit dem Leben und Erleben von Menschen verbunden ist, stellt sich die Frage, wozu es eine Theorie von Erziehung benötigt? Reichen die Erfahrungen, die einerseits von Generation zu Generation gemacht und weitergegeben werden und die sich andererseits aus dem Zeitgeschehen und den situativen Umständen, in denen jemand aufwächst, ergeben, nicht aus, um über Erziehung zu sprechen? Wozu benötigt es eine Theorie der Erziehung, wenn sich das Erziehungsgeschehen als praktisches Tun vollzieht, bestenfalls reflektiert wird, dann aber nicht in Hinsicht auf eine theoretische Grundlage, sondern mit Blick auf die gemachten Erfahrungen, mögliche Gelingensbedingungen ebenso wie erlebtes oder befürchtetes Scheitern?

Erziehung ist intentional, sie geschieht nicht einfach nur so nebenbei, auch wenn es oft so wirken mag. Sie muss gewollt sein und angestrengt werden, denn anders als Tiere verfügen Menschen nicht in dem Maße über angeborene Instinkte, mit denen sie sich sofort in ihrer Lebenswelt zurechtfinden können. Mit jedem Erziehungsgeschehen verbinden sich, abhängig davon, wie man dieses Sich-Zurechtfinden versteht oder wie es angesichts der Lebensumstände möglich ist, mehr oder weniger bewusst Absichten und Ziele. Damit hat Erziehung immer einen Gegenstand. Erziehung kann demnach als Ausdruck für die Erwartung und Hoffnung gelten, dass sich jemand auf ein bestimmtes Ziel hin verhält oder entwickelt. Diese Erwartung ist stets mit einem moralischen Anspruch verbunden, da ein Sollen des zu Erziehenden mit Blick auf die Zukunft in den Blick genommen wird. Dieser moralische Anspruch ist einerseits bedeutsam, da er die zu erziehende Person, insbesondere Kinder und Jugendliche, vor Entwicklungen und Einflüssen schützen soll, die sie in ihrem Sein und Werden gefährden könnten. Andererseits

zeigt die Geschichte, dass dieser moralische Anspruch zugleich auch problematisch werden kann, wenn er politisch funktionalisiert und von Ideologisierung überzogen wird. Der Missbrauch der Idee der Erziehung ist vielfältig und lässt sich historisch gerade am erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen ablesen, die ‚nur‘ aufgrund bestimmter politischer und ideologischer Vorstellungen als erziehungsschwierig galten und gelten. Für den Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist hier insbesondere auf die Zeit des Nationalsozialismus und die Jugendlichen-Konzentrationslager in Moringen und der Uckermark (vgl. Müller 2014) zu verweisen, aber auch auf den Umgang der DDR mit so genannten verhaltensabweichenden Jugendlichen in Jugendwerkhöfen und im Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau (vgl. Baier, Strobl & Müller 2016). Auch die Geschichte der Heimerziehung, oft in kirchlicher Trägerschaft, der 50er und 60er Jahre des letzten Jahrhunderts zeigt, wie Erziehung in die Katastrophe führen kann. Es benötigt also eine Theorie der Erziehung, um mindestens

- jenseits der Praxis eine Grundlage für die Reflexion der eigenen erzieherischen Haltung zu haben;
- über die Intention und den Gegenstand von Erziehung nachdenken und Rechenschaft ablegen zu können;
- den mit Erziehung verbundenen moralischen Anspruch zu reflektieren;
- Erziehung als historisches Geschehen begreifen zu können und aus den Fehlern der Geschichte zu lernen.

2.1.2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis der Erziehung

Es deutet sich an, dass und weshalb es einer Theorie der Erziehung bedarf. Zugleich sind die alltagspraktischen Kontexte, die zeitgeschichtlichen Bedingungen und moralischen Ansprüche von Erziehung derart vielfältig, dass es kaum so etwas wie *eine* Theorie der Erziehung geben kann. Zumindest aber benötigt es theoretische Fundierungen und Auseinandersetzungen, um nicht in ein bloßes Machen, in puren durch Intuition geleiteten Aktionismus zu geraten, den Kinder und Jugendliche in Folge zu erleiden hätten. Erziehung jenseits des bloßen Machens und jenseits von Machbarkeitsvorstellungen versteht sich als ein erzieherisches Handeln, an dem sich Erziehungsziele festmachen und begründen lassen. Dies führt zur Auseinandersetzung darüber, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis der Erziehung zueinander stehen.

Die Begriffe von Theorie und Praxis beziehen sich, historisch betrachtet, auf die Gestaltung unterschiedlicher Lebensweisen, worauf Böhm (1985) mit Blick auf die Bedeutung der beiden Begriffe als Paar in der griechischen Dichtung hinweist (vgl. ebd., 16ff.). Mit Aristoteles wird der Begriff ‚Theorie‘ zur Bezeichnung von Wissenschaft, wobei er diese selbst in drei Formen unterschied: „Die erste bezeichnete er als praktische, die zweite als poetische, die dritte als theoretische Wissenschaft, und nur diese letzte bringt er in einen unmittelbaren Bezug zur

Theorie“ (ebd., 19). Entscheidend für das Verhältnis von Theorie und Praxis mit Blick auf Erziehung ist der Unterschied von Poiesis und Praxis in diesem, dem aristotelischen Verständnis. Das Poietische hat den Charakter des Macherischen, strebt stets etwas Produkthaftes an und erfährt seinen Sinn und damit seine Berechtigung erst durch das Ergebnis, das Werk, das hergestellte Produkt. Folgte man einem solchem Verständnis, so wäre Erziehung immer erst dann Erziehung, wenn Erziehungsprozesse an ein Ende gekommen sind und die Ergebnisse dieser Prozesse im Sinne der intendierten Gegenstände und Ziele als erreicht gelten können. Es wurde aber bereits deutlich, dass es zumindest fraglich ist, ob Erziehung überhaupt jemals an ein Ende kommen kann und selbst, wenn dies möglich wäre, ob dies dann auch im Sinne der Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Menschen wünschenswert wäre. Praxis dagegen ist kein Machen, sondern ein Handeln, welche ihren Sinn schon in sich trägt und daher stärker als prozesshaft charakterisiert werden kann. Praxis bezieht sich auf das selbstverantwortete und selbstbestimmte Handeln eines Menschen, ohne von vorneherein auf ein mögliches Endergebnis zu zielen.

„Praxis heißt also nicht jedes beliebige Agieren und ebenso wenig irgendein Hantieren, nicht einfach das, was mehr oder weniger zufällig eintritt oder sich hier und da ereignet, sondern Praxis meint das auf das Gute hin bezogene sittliche und das auf das Gemeinwohl ausgerichtete politische Handeln des Menschen“ (ebd., 22).

Damit kommt ein so verstandener Praxisbegriff den oben beschriebenen Aspekten von Erziehung deutlich näher als der Poiesisbegriff. Mit Descartes und Bacon veränderte sich jedoch das antike Theorie-Praxis-Verständnis hin zu einem neuzeitlichen. Bacon verkürzte das Verständnis von Kosmos auf das physikalische Universum und verkündete, dass „dessen kausale Ursachen und Verlaufsprozesse zu erforschen, (...) die einzige Aufgabe der wissenschaftlichen Erkenntnis“ (ebd., 43) sei. Die Frage nach dem Funktionieren und damit nach dem ‚Wie‘ einer Sache oder eines Zusammenhangs wird damit wichtiger als die Frage nach dem eigentlich ‚Was‘, ‚Warum‘ und ‚Wohin‘ von Welt und Mensch.

„Der Begriff ‚Praxis‘ erfährt eine noch viel weitreichendere Umdeutung. Als Gegenbegriff zu einer ‚Theorie‘, die sich ausschließlich darauf richtet, wie und durch welche Mittel und Vorgänge etwas entstanden ist und wie sich diese Vorgänge rekonstruieren und nachmachen lassen, kann nicht mehr eine ‚Praxis‘ im Sinne des klassisch-christlichen Verständnisses stehen. Einer operativen Theorie und einem instrumentellen know how korrespondiert nicht das menschliche Handeln, sondern das herstellende Machen“ (ebd., 46).

Was ursprünglich einmal mit Praxis gemeint war, wendet sich im neuzeitlichen Denken in Poiesis. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wird das neue Theorie-Praxis-Verständnis mit John Locke relevant, als dieser das Kind als Forschungs-

gegenstand ‚entdeckt‘ und Fragen nach der Machbarkeit des Erzieherischen aufwirft. Böhm weist darauf hin, dass Locke dadurch der Pädagogik eine Gestalt verleiht, die man als „Instrument der Persönlichkeitsformung“ (ebd., 54) bezeichnen kann – eine Idee, der insbesondere Kinder und Jugendliche mit auffälligen Verhaltensweisen immer wieder ausgesetzt waren und werden. Diese Gestalt wird auch durch die Fragen nach der Messbarkeit von Schulqualität und Schulerfolg im 21. Jahrhundert besonders deutlich. Ergebnisse von Studien scheinen bedeutender als die Frage nach den Inhalten, die zur Grundlage dieser Studien werden, geschweige denn der Prozesse der Auseinandersetzung und Aneignung. Dass einem solchem Vorgehen keine Theorie der (schulischen) Erziehung zugrunde liegt, kann man daran ablesen, wie wenig die Intentionen und moralischen Ansprüche reflektiert werden, die mit einem solchen Vorgehen verbunden sind.

Mindestens zwei für die Pädagogik wichtige Fragen resultieren aus diesen Entwicklungen: Wenn Praxis nicht mehr Praxis im eigentlich historischen Sinne ist, sondern sich ins Poietische wandelte, was und wo ist dann Praxis? Und zweitens: Ist Erziehung Poiesis oder Praxis? Böhm weist nach, dass sich diese Fragen ebenso eindeutig beantworten wie auch nicht beantworten lassen. So finden sich durchaus Argumente, die dafür sprechen, dass Erziehung Poiesis ist, während andere, stark an der Person orientierte Argumente, Erziehung als Praxis ausweisen.

„Unter Verweis auf das oben Gesagte ist daran festzuhalten, dass Praxis ‚handelnde Auseinandersetzung mit der Welt‘ ist und nicht nur Intention/Modifikation; sie ist auch mehr und anderes als Praktik/Technik. Für die heilpädagogische [und sonderpädagogische] Praxis beruflichen Handelns lässt sie sich als Verwirklichung von Handlungskonzepten bestimmen; diese bilden eine je eigentümliche und individuell wie intersubjektiv vermittelte (‚gebrochene‘) Mischung aus theona, praxis und poiesis“ (Gröschke 1997, 140).

Relevant für eine Gegenstandsbestimmung von Erziehung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erscheint die Frage, ob man im Hinblick auf erzieherische Handlungen auch aus heil- und sonderpädagogischem Verständnis heraus von einer Praxis sprechen kann.

Allgemein, den pädagogischen Kontext betreffend, wird von Praxis nur im Hinblick auf den Menschen gesprochen, denn Pflanzen oder Tiere haben kein Verhalten, das man als Praxis bezeichnen könnte. Praxis hat grundsätzlich zwei Bedeutungen, die miteinander verbunden sind: zum einen umfasst sie diejenigen Handlungen, die aufgrund einer Willensleistung entstehen. Zum zweiten bezieht sich eine Praxis immer auch auf das, was sie bewirkt, verändert oder beabsichtigt. Beide Aspekte sind Momente der oben vorgenommenen Charakteristik von Erziehung. Erziehung muss gewollt werden, sie ereignet sich nicht einfach als Ergebnis von Instinkten und die Betroffenen müssen sich auf erzieherische Prozesse auch einlassen wollen. Zudem ist ein Erziehungsgeschehen eben immer auf

das Werden eines Menschen ausgerichtet und erzeugt demnach Wirkungen und Veränderungen, bei den zu Erziehenden ebenso wie bei den Erziehenden und der Umwelt, über die beide Seiten miteinander verbunden sind.

Aus pädagogischer Sicht müssen zwei weitere, grundsätzliche Bedingungen erfüllt sein, damit von Praxis gesprochen werden kann. Zum einen stellt sich die Frage, ob die jeweilige Tätigkeit in Zusammenhang mit der Imperfektheit des Menschen steht und gesehen wird, der durch seine eigene Praxis seine Bestimmung und damit seine Sinnhaftigkeit im Leben findet. Zum zweiten ist diese Bestimmung, die der Mensch durch seine Praxis erreicht, seine substantielle oder existentielle Bestimmung.

„Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie erstens in einer Imperfektheit des Menschen ihren Ursprung, ihre Notwendigkeit hat, diese Notwendigkeit, die Imperfektheit aber nicht aufhebt, und wenn sie zweitens den Menschen in einer Weise bestimmt, dass diese Bestimmung durch die Tätigkeit selber erst hervorgebracht wird, also nicht unmittelbar aus der Imperfektheit resultiert“ (Benner 1980, 486).

Die Basis für Benners Überlegungen bildet eine anthropologisch-philosophische Bestimmung menschlichen Handelns, die er in der menschlichen Existenz und Koexistenz begründet sieht. Der Mensch steht aus dem Blickwinkel der praktischen Philosophie aufgrund seiner leiblichen, freien, geschichtlichen und sprachlichen Existenz und Koexistenz einerseits vor der Notwendigkeit, durch Handeln sein Überleben zu sichern und besitzt andererseits zugleich die Möglichkeit, durch eigenes willentliches Handeln seinem Leben eine Bestimmung zu geben (vgl. Benner 2010, 27). Die pädagogische Praxis wird dann mittels zweier konstitutiver und zweier regulativer Prinzipien charakterisiert.

Die beiden konstitutiven Prinzipien beschreiben die wesentlichen Merkmale der pädagogischen Interaktion, wozu das Prinzip der Bildsamkeit und das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit zählen. Der Mensch wird dabei als Wesen begriffen, welches notwendigerweise an seiner Menschwerdung aktiv mitwirken muss. Das Prinzip der Bildsamkeit charakterisiert die pädagogische Interaktion als eine unterstützende, die dem Heranwachsenden grundsätzlich die Fähigkeit zugesteht, an seinem eigenen Bildungsprozess selbsttätig mitzuwirken – auch dann, wenn er dies aus eigener Kraft (allein) noch nicht vermag. Der pädagogische Grundbegriff der Bildsamkeit sieht den Menschen weder durch eine natürliche Veranlagung noch durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seiner Lebenssituation in irgendeiner Weise für sein zukünftiges Leben festgelegt. Er beschreibt vielmehr die Fähigkeit des Menschen, Fähigkeiten auszubilden – und dies jenseits von Normen und moralischen Bewertungen (vgl. Herbart 1835). Bildsamkeit kann verstanden werden als die Gabe eines jeden Menschen, eigene Handlungen zu entwerfen und auszuführen und durch diese Handlungen die Notwendigkeiten des eigenen Lebens selbst immer wieder aufs Neue zu meistern. Ob dies im Rahmen gesellschaft-

lich gültiger Normen und Werte geschieht, ist damit noch nicht klar. Gerade für die Sonderpädagogik ist die Bildsamskeitsannahme hoch relevant, bedenkt man, wie vielen Kindern und Jugendlichen bis heute, auch in Europa, aufgrund ihrer Behinderungen der Zugang zu (schulischer) Bildung deshalb verweigert wird, weil ihre Bildsamkeit in Frage gestellt wird. Und die Pädagogik bei Verhaltensstörungen weiß um Jugendliche, die ihre Bildsamkeit durch übergriffige oder andere schädigende Handlungen zu erfüllen wissen und muss sich daher im Besonderen mit dem Verhältnis von Bildsamkeit und Erziehung auseinandersetzen.

Erziehung kommt mit Blick auf die Bildsamskeitsannahme die Funktion zu, Menschen so zu unterstützen und zu begleiten, dass sich ihre Bildsamkeit erfüllt und sie an der Bearbeitung der Problemstellungen des menschlichen Zusammenlebens mitzuwirken im Stande sind. Das Problem besteht für die Erziehung aber darin, dass das Kind nicht nur bildsam ist, sondern zugleich mit seiner Geburt für eine lange Zeit auf fremde Hilfe angewiesen ist, um zu überleben und eigene Wünsche zu realisieren. Die Interaktion zwischen Erzieher und Kind muss daher darauf abzielen, dem Kind die Gelegenheit zu geben „zu lernen sich selbst zu helfen“ (ebd., 74), auch wenn damit die Gefahr paternalistischen Handelns noch nicht grundsätzlich ausgeschlossen ist. Das Kind muss dabei in einer Weise unterstützt werden, die es ihm erlaubt, durch eigenes Tätig-Sein seine Hilfsbedürftigkeit Schritt für Schritt abzubauen und seine Fähigkeiten Schritt für Schritt aufzubauen. Hier geht das Prinzip der Bildsamkeit in das Prinzip der Aufforderung zu Selbsttätigkeit über. Sie wird als eine menschliche Handlung gekennzeichnet, in der zwei unterschiedliche Tätigkeiten bewusst zusammenwirken: Denk- und Welttätigkeit (vgl. ebd. 84ff.). Sie unterscheiden sich darin, dass in der Denktätigkeit Handlungen entworfen werden, aber auch Erfahrungen mit der Welt reflektiert sowie die eigene Stellung in der Welt verändert wird. In der Welttätigkeit setzt sich der Mensch dagegen nicht mit sich selbst und seinen Erfahrungen auseinander, sondern mit der ihn umgebenden Welt, und das zunächst in einer naiven Weise und ohne Beteiligung der eigenen Denktätigkeit oder des eigenen Bewusstseins. Ob das in dieser Trennung möglich ist, bleibt allerdings kritisch zu reflektieren. Das Ziel der pädagogischen Praxis besteht darin, den Heranwachsenden schrittweise in die Lage zu versetzen, Denk- und Welttätigkeit bewusst aufeinander zu beziehen und aufeinander abzustimmen, um so schrittweise selbsttätig werden zu können: Erziehung gelingt demnach dann, wenn Kinder und Jugendliche unterstützt werden, eigene willentliche Handlungen gedanklich zu entwerfen und diese auch in konkreten Handlungen (Welttätigkeit) zu verwirklichen. Dazu gilt es für Pädagogen, darauf zu achten, dass das Resultat auch als Ergebnis der eigenen Denk- und Welttätigkeit bewertet werden kann (vgl. ebd., 86). Es gilt daher, dem Kind soweit wie moralisch möglich hinsichtlich seiner Entwürfe Handlungsfreiheit und hinsichtlich seiner Erfahrung Meinungsfreiheit zu gewähren. Erziehung als Praxis ist daher als Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit zu verstehen.

Die beiden regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens thematisieren die Beziehung zwischen Erziehung bzw. Bildung und Gesellschaft. Zu ihnen zählen die Überführung gesellschaftlicher Determinationen in pädagogische Determinationen durch pädagogische Transformation sowie der nichthierarchische Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis. Die verschiedenen Einzelpraxen einer Gesellschaft, wie beispielsweise Politik, Religion und Ökonomie, stellen wichtige Bezugsgrößen für die pädagogische Praxis dar. Sie legen wichtige Vorgaben und Anforderungen fest, denen heranwachsende Kinder und Jugendliche entsprechen sollen, um als Erwachsene eigenverantwortlich handeln zu können und am gesellschaftlichen Leben teilhaben und mitwirken zu können. Zudem stellt die Gesellschaft die Rahmenbedingungen, in denen pädagogische Praxis stattfindet. Doch die gesellschaftlichen Gegebenheiten entsprechen nicht immer der Eigenlogik der pädagogischen Praxis und nicht alle Aspekte der Einzelpraxen einer Gesellschaft erweisen sich auf Dauer als sinnhaft und tragfähig für die nächste Generation oder Teile dieser. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kennt dieses Problem, besonders wenn es um die Bewertung und Einordnung auffälligen oder als störend empfundenen Verhaltens geht und Kategorien und Empfindungen von Normalität aufeinanderprallen. Umso bedeutsamer erscheint das Prinzip der pädagogischen Transformation, das die Notwendigkeit bezeichnet, gesellschaftliche Anforderungen und Einwirkungen daraufhin zu überprüfen, ob diese sich nach den konstitutiven Prinzipien pädagogischer Praxis transformieren lassen und so sinnstiftende Lernprozesse ermöglichen oder aber nicht. Im Idealfall werden dann aus

„Sitten und Gebräuchen der Erwachsenen Üblichkeiten, an denen Kinder teilhaben, erfährt Erwachsenenschrift Transformation in Kindersprache und Kinderschrift, transformieren sich Kunst und Malerei in Kinderzeichnung und Gottesdienste in Kindergottesdienste“ (ebd., 104).

Pädagogische Praxis dient so einerseits der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen, aber nicht nur, sondern sie ist immer auch Produktion sozialer Wirklichkeit durch eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden im Rahmen einer gemeinsamen Lebensgestaltung, worauf Kobi (2005) in seinen Überlegungen zu Erziehung besonders hinweist.

Das Prinzip des nichthierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis bezieht sich stärker auf eine Theorie der Bildung als der Erziehung. Es meint, dass gesellschaftliche Tatbestände nicht ungebrochen in pädagogische Imperative verwandelt werden dürfen und können. Es meint aber auch, dass die Pädagogik die gesellschaftlichen Bedingungen und Praxen nicht nur auf Entwicklungsbedingungen für die nachwachsende Generation reduzieren und normieren darf. Zudem gilt es die Vormachtstellung gesellschaftlicher Praxen wie der Ökonomie und Politik zu problematisieren.

Die von Benner als „nicht-affirmativ“ (ebd., 146) bezeichnete Erziehung versteht ihre Aufgabe von pädagogischen Interaktionen darin, die Wahrnehmungs- und Bewusstseins horizonte der Heranwachsenden durch die Aufforderung zur Selbsttätigkeit für eine Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis zu öffnen und die Gesamtpraxis einer Gesellschaft für die schrittweise Mitwirkung von Heranwachsenden zu öffnen. Wo dies gelingt, erfahren sich Kinder und Jugendliche im Sinne Specks (1997) als autonom. Doch das Kind durchläuft nicht ‚einfach‘ nur Stufen der Autonomiebildung, sondern dafür sind besonders die Intentionen von Pädagogen daraufhin zu überprüfen, ob sie die Selbsttätigkeit des Kindes anregen und gesellschaftliche Gegebenheiten daraufhin zu überprüfen, ob sie eine Mitgestaltung durch Heranwachsende ermöglichen oder erschweren. Wie können

„Heranwachsende, ohne dass ihnen die Verantwortung für die Folgewirkung ihrer Sozialisation einfach zugewiesen wird, so zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden (...), dass sich ihre künftige Bestimmung nicht als unmittelbares Resultat ihrer Sozialisation einstellt, sondern über deren Reflexion vermittelt wird“ (Benner 2010, 144)?

Erziehung ist demnach zweifelsohne eine Praxis, weil mit allen Handlungen, die mit ihr verbunden sind, auf die Imperfekteit des Menschen reagiert werden soll, ohne dass diese Imperfekteit jemals gänzlich aufgehoben werden könnte. Erziehung trägt somit zur Verwirklichung des Seins, des Werdens und Sollens eines Menschen in Gemeinschaft bei, ohne an ein Ende zu geraten. Dies soll jedoch nicht als ungelöstes Problem der Erziehungspraxis verstanden werden, sondern muss als Qualität verstanden werden, da genau dadurch der Mensch in seiner personalen Freiheit erhalten bleibt und nicht durch Erziehungsgeschehen in dieser eingeschränkt wird. Eine Theorie der Erziehung hilft demnach wesentlich dabei, Erziehung als Praxis zu bestimmen und zugleich offenzulegen, worauf es dieser ankommt: die Realisierung der anthropologisch begründbaren Freiheit des Menschen.

2.1.3 Erziehung und ihr moralischer Anspruch

Es wurde bereits deutlich, dass Erziehung in der Gefahr steht, gegen die zu Erziehenden gewendet zu werden und diese zu gefährden, statt aus einer unverschuldeten Imperfekteit heraus zu Freiheit zu führen. Erziehung wird immer wieder mit dem Zielanspruch versehen, dass sich Menschen verantwortungsvoll sich und anderen gegenüber verhalten und moralisch handeln. Und dennoch: auch Menschen, denen man attestieren würde, sie seien gut erzogen, können sich unmoralisch verhalten und tun dies auch. Erziehung ist „immer eine positive Wirkungsbehauptung“ (Oelkers 2001, 23), die meist im Zusammenhang mit spezifischen Zielen aufgestellt wird. Und obwohl Erziehung immer wieder konkret zu misslingen scheint und generell ein Wagnis bleibt, weil begründet durch

die Freiheit des Menschen und die daraus erwachsende Möglichkeit, sich entziehen zu können, Erziehung scheitern impliziert (vgl. Bollnow 1959), wird an Erziehung als solcher in ihrer Wirksamkeit, aber auch ihrer Notwendigkeit kaum gezweifelt. Ganz im Gegenteil: je mehr Erziehungsbedürftigkeit an einem Kind oder Jugendlichen ausgemacht wird, umso mehr gerät Erziehung als Wirkmittel in den Fokus. Umso scheinbar unmoralischer sich jemand verhält, umso mehr wird mit Erziehung die Erwartung verbunden, dass sittliche Verantwortlichkeit entsteht. Dies zeigt, weshalb Erziehung gerade für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen so ein zentrales Thema ist: je erziehungsschwieriger sich das Verhältnis zu einem Kind oder Jugendlichen gestaltet, desto mehr Erziehung sei notwendig, so ließe sich unterstellen und nicht selten wird genau dies auch als Anspruch an die Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen formuliert. Über die Qualität, die Ziele und Mittel ist dabei jedoch noch nichts ausgesagt. Wie Erziehungsprozesse aussehen und gestaltet werden sollten, darüber gibt es keine einheitlichen Aussagen, nur über die Ziele herrscht zumeist eine einheitliche Erwartung im Sinne eines moralischen Anspruchs: Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie, Verantwortung, Sittlichkeit etc. Legitimiert sind diese Erziehungsziele darüber aber noch nicht. Und: eine Kausalität wird so oder so unterstellt: egal, ob davon ausgegangen wird, man solle im Sinne einer Antipädagogik möglichst gar nicht auf Kinder einwirken und sie in Ruhe lassen, oder ob bestimmte Mittel zum Einsatz kommen und Erziehungsgeschehen sehr intentional (vgl. Brezinka 1990) gestaltet wird – Erziehung wird stets eine Wirkkraft mit Blick auf die Ziele als Ausdruck eines moralischen Anspruchs unterstellt. Nicht zuletzt daher sind mit Erziehungsprozessen stets hohe Erwartungen verbunden. Ob dies berechtigt ist, wird sich mit Blick auf den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und die mit ihm verbundenen Erziehungsaufgaben unter „erschweren Bedingungen“ (Speck 1987, 15) zeigen müssen. Aber auch die Frage, woran sich Moral orientieren soll bzw. was genau unter dieser verstanden werden kann, lässt sich nicht ohne weiteres klären. Soll sich Erziehung psychologisch an der moralischen Urteilsbildung und den Stufen der Moralentwicklung, wie sie Piaget (1986) und Kohlberg (1987) beschrieben, orientieren? Oder sind damit ‚nur‘ Prozesse des Sich-moralisch-verhalten-Könnens und seiner Entwicklung beschrieben, nicht aber die Inhalte von Moral und damit die möglichen Ziele einer Erziehung? Eine andere Möglichkeit der Orientierung stellte die Analyse zeitgeschichtlich aktueller Werte und Normen dar, aus denen sich ableiten ließe, was es bedeutet, sich moralisch oder unmoralisch zu verhalten. Sich verändernde gesellschaftliche Hintergründe zögen dann jeweils sich verändernde moralische Vorstellungen und damit ebenso neue Erziehungsziele nach sich. In diesem Zuge wird seit Generationen „Erziehungsvergessenheit“ (Schwarte 2002) beklagt und eine Rückkehr zu den vermeintlich ‚guten‘ oder traditionellen Werten gefordert. Besonders der Ruf

nach „Disziplin“ (Bueb 2008) als Ziel von Erziehung erhielt in den letzten Jahren eine streitbare Aufmerksamkeit:

„Der Erziehung ist vor Jahrzehnten das Fundament weggebrochen: die Anerkennung von Autorität und Disziplin. Wer heute als Erziehender tätig wird, kann einer erziehungsfrendlichen Umwelt, geprägt von einem aggressiven Materialismus, wenig entgegenzusetzen. Viele irren ziel- und führungslos durchs Land. Denn der Konsens, wie man Kinder und Jugendliche erziehen soll, ist einem beliebigen, individuell geprägten Erziehungsstil gewichen. Es gibt keine Übereinkunft über die Notwendigkeit, die Legitimation und Ausübung von Autorität und Disziplin“ (ebd., 7).

Wer so oder so ähnlich zu argumentieren versucht, der verneint nicht nur das zumindest in Deutschland erheblich belastete Verhältnis zu Führung und Autorität sowie die damit verbundene Verantwortung eines hoch sensiblen Umgangs mit derartigen Begriffen und Ideen, sondern unterstellt auch, dass es einst einen Konsens über die Ziele und Mittel von Erziehung gegeben habe. Ein Blick in die Geschichte der Erziehung von Kindern und Jugendlichen lehrt, dass es diesen Konsens nie gab, auch wenn unzählige Kinder und Jugendliche unter den Ideen von Autorität und Disziplin in Formen schwärzester Pädagogik zu leiden hatten – insbesondere Kinder und Jugendliche aus dem Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (vgl. Göppel 1989). Mit Moral und moralischer Erziehung hat das wenig zu tun – wohl aber damit, dass Moral und Moralisierung schnell verwechselt werden. Moral fragt danach, wie man gut mit sich und anderen leben kann, Moralisierung dagegen schränkt die personale Freiheit ein, indem sie, oft sehr subtil, Druck ausübt und erpresserisch wirkt. Folgte man populistischen Rufen und damit einem derartigen moralischen Verständnis und der Orientierung von Erziehung an diesem, so ließe sich nichts Grundsätzliches über Erziehung und ihr Verhältnis zu Moral aussagen, außer dass sich dieses inhaltlich verändert. Moral als Teil einer Theorie der Erziehung hätte kaum Bestand. Folgt Erziehung einem moralischen Verständnis, das in ethischer Auseinandersetzung begründet ist, so lassen sich durchaus Inhalte und damit Ziele von Erziehung ausmachen. Speck (1996) arbeitet für die moralische Dimension von Erziehung „Achtung als Grundprinzip von Moral“ (ebd., 79) heraus:

„Im Hintergrund aller Beschreibungen von Moralentwicklung lässt sich immer wieder der alle Moral mitbegründende Begriff der Achtung feststellen. Er steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einer Auffassung von Moral, die sich auf die zentrale Bedeutung der sittlichen Autonomie oder der moralischen Selbstbestimmung bezieht. Aus dem Autonomieprinzip, das die Verantwortung und Selbstverpflichtung des Einzelnen beinhaltet, folgert das Prinzip der Achtung gegenüber dem Anderen“ (ebd.).

Speck bezieht sich in seiner Analyse auf aufklärerisches Denken, wie die Schriften von Kant, aber auch auf verantwortungsethisch motivierte Pädagogen wie Pes-

talozzi bis hin zur Philosophie von Lévinas und dessen Überlegungen zu einem „Humanismus des anderen Menschen“ (2005) und einer Ethik vom Anderen her. Für den hier vorzunehmenden Versuch einer Gegenstandsbestimmung kann unter Berücksichtigung des Fokus auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen festgehalten werden, dass Achtung vor sich selbst, aber auch vor anderen durchaus als zentrales moralisches Prinzip von Erziehung gelten kann. Denn die von Speck aufgeführten

„drei Extrem-Phänomene, die (...) einen Verlust an Achtung signalisieren:

- Selbstsucht und soziale Angst,
- Mangel an Regeln und Konventionen und
- erhöhte Aggressivität“

wirken nicht nur massiv auf das Erziehungsgeschehen ein, sondern können durchaus als ‚charakteristisch‘ für viele Kinder und Jugendliche gelten, die in den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fallen (vgl. Stein, Müller 2015, 16ff.). Selbstachtung und Achtung vor dem Anderen lassen sich als allgemeine Grundprinzipien der moralischen Dimension von Erziehung mit Blick auf alle Kinder und Jugendlichen begründen. Vor dem Hintergrund der lebensgeschichtlich oft hoch belasteten Handlungs- und Erlebensweisen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher werden sie als Ziele unverzichtbar. Damit jedoch steigen die Erwartungen an das, was Erziehung leisten soll. Gleichzeitig wird deutlich, wie sehr die Pädagogik bei Verhaltensstörungen herausgefordert ist, solche Ziele zu verwirklichen, weiß sie doch allzu gut um Kinder und Jugendliche, die sich nicht selbst achten können oder sich dies sogar verbieten müssen, um ihre fragile Identität nicht noch weiter zu beschädigen. Wo Achtung für sich selbst nicht gelingen kann und/oder darf, erscheint das Erziehungsziel, die Bedürfnisse und Ansprüche anderer achten zu können und zu sollen, schier unerreichbar.

Damit wird ein grundsätzlicheres Problem offenbar, dem sich auch und im Besonderen die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu stellen hat: Ist es richtig und sinnvoll, Achtung und Autonomie als Erziehungsziele in den Blick zu nehmen, bei gleichzeitiger Anerkennung der aus anthropologischer Perspektive unauflösbaren „Begrenztheit, Bedürftigkeit, Endlichkeit und Abhängigkeit“ (Gröschke 2002, 88) des Menschen, die gerade über konkret belastende biographische Erfahrungen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendliche besonders deutlich zu Tage tritt? Der seit Beginn des Jahrtausends unter dem Stichwort „Vulnerabilität“ (Burghardt, Dziabel & Höhne et al. 2017) sich auch in der Sonderpädagogik abzeichnende Diskurs um Verletzbarkeit und Verletztheit, um Anerkennung statt Überwindung dieser, führt auch zu Überlegungen, inwieweit es sich bei der Propagierung eines autonomen Subjekts um einen heiligen „Gral abendländischer Metaphysik und ihrer Anthropologien“ (Gröschke 2000, 88) handelt, der die Verletzbarkeit und Fragilität des Menschseins verdrängt und Autonomie als Idee überhöht. Umge-

kehrt ließe sich überlegen, ob es nicht gerade Ausdruck von Autonomie wäre, sich der eigenen Verletzbarkeit bewusst zu sein und sich mit dieser zu ‚versöhnen‘ statt sie zu verdrängen oder zu leugnen. Für die Legitimierung von Erziehungszielen ist dieser Diskurs gerade mit Blick auf den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen hoch bedeutsam und hat gerade erst begonnen.

2.1.4 Erziehung und die mit ihr verbundenen Erwartungen

Oelkers (2001) verweist darauf, dass Erziehung in theoretischer Perspektive mit drei historischen Erwartungen zu tun habe: „Erziehung ist einmal ein Prozess, der nicht früh genug beginnen kann, zweitens eine linear aufsteigende Verknüpfung und drittens ein nicht limitierbarer Gesamteffekt“ (ebd., 25). Unabhängig von historischen Kontexten und erzieherischen Ideen der Vergangenheit geht es beim ersten Aspekt darum, dass man mit Erziehung so früh wie möglich beginnen müsse, dass man sie wollen muss und dass allem, was gelingt, unterstellt wird, positive Auswirkungen auf das weitere Leben zu haben, während das, was nicht gelingt, auch nicht mehr nachgeholt werden könne. Durch Einwirkung von außen soll also im Sinne eines zu erreichenden Zieles, das aber oft unbestimmt bleibt, das Innere eines Kindes geprägt oder beeinflusst werden. Das Außen ist dabei nicht die unbestimmte Welt, die dies irgendwie, mehr oder weniger zufällig tut, sondern das Außen sind andere Personen, denen Erziehungsfähigkeit, erzieherischer Vorbildcharakter etc. unterstellt wird – sei es einerseits durch die Rolle, die sie einnehmen: Eltern und Lehrkräfte beispielsweise, oder sei es andererseits durch einen besonders hohen moralischen Status, den man ihnen zuschreibt.

„Erziehung ist dann eine überzeugende Größe, wenn sie auf den Handlungskreis von Personen bezogen werden kann, aber dann kann es sich nicht um eine generelle Kur gesellschaftlicher Übel handeln, weil verschiedene Personen nie gleichsinnig handeln können. Auf der anderen Seite ist ein Gesamteffekt ‚Erziehung‘ nur als umfassende Kausalität denkbar, die bei weitem übersteigt, was einzelne Personen bewirken können“ (ebd., 27).

Spätestens mit Deweys (1994) Auseinandersetzungen zu Erziehung und Erfahrung und der Frage danach, was alles erzieht: nicht nur Personen, die geeignet erscheinen, sondern eben auch viele andere Erfahrungen, Milieus, Nicht-Vorbilder, politische Systeme etc., ist klar, dass eine Theorie der Erziehung aus pädagogischer Sicht eine verengte oder eingeschränkte Idee von Erziehung kennt, z.B. in Formen schulischer Erziehung. Kinder und Jugendliche, die in den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fallen, wachsen oftmals in Familienbedingungen auf, in denen ambivalente Erziehungsverhältnisse herrschen (müssen), beeinflusst beispielsweise durch die psychische Erkrankung von Elternteilen, durch das Fehlen dieser oder den häufigen Wechsel von Lebenspartnern. Aber auch Erfahrungen eines Aufwachsens in sozial benachteiligenden Verhältnissen, das Er-

leben von Gewalt, Vernachlässigung und Verwahrlosung zählen hierzu. All dies sind Beispiele einer Kinder und Jugendliche erziehenden Umwelt, die sich negativ auf sie auswirkt und die pädagogische begrenzte Ideen von Erziehung schwierig werden lässt, weil sich verschiedene Normen und Wertvorstellungen nicht ohne Weiteres miteinander vereinbaren lassen und verschiedene Sozialisationsysteme nicht konfliktfrei nebeneinander bestehen können. Damit wird einmal mehr deutlich, warum es eine Theorie der Erziehung an und für sich nicht geben kann, theoretische Fundierungen jedoch für pädagogisch professionelle Erziehung dringend notwendig sind, um die Herausforderungen an den Schnittstellen all derer und dessen, die und das erziehen oder erziehend einwirken, deutlich zu machen. Was Erziehung selbst ist, bleibt trotz alledem, was bislang dargestellt wurde, unscharf. Oelkers hat dies in seiner Kritik am Systematisierungsversuch Mollenhauers (1982) deutlich gemacht:

„Erziehung‘ ist mal Dialog, mal Handlung; ‚Erziehung‘ ist Kommunikation, Einwirkung oder Entwicklung; ‚Erziehung‘ ist der Prozess und das Produkt; ‚Erziehung‘ ist die Situation, die Transmission und die Ereignisse auf dem Weg; ‚Erziehung‘ ist Begrenzung und Ausweitung der Ereignisse; Dialog zwischen Personen oder mit und über Medien (...). Eine klare Begriffsreferenz ist bei alledem nicht zu erkennen“ (ebd., 33).

Die meisten Auseinandersetzungen um Erziehung beziehen sich hinsichtlich eines Erziehungszieles auf Sittlichkeit und/oder Moralität. Erziehung wird also unterstellt, dass sie aus Kindern gute, sittliche Kinder macht. Zumindest aber muss verhindert werden, dass sie sich nicht unsittlich oder unmoralisch verhalten. Weil Sittlichkeit und Moral aber einem ständigen Wandel unterliegen, ist es so schwierig, eine Theorie der Erziehung zu entwerfen bzw. sich auf eine solche zu beziehen. Hinzu kommt: Die Minimalerwartung an Erziehung ist eben zumeist eine ex-negativo-Erwartung. Das macht es problematisch, eine Theorie der Erziehung zu entwickeln – zumindest, wenn man davon ausgeht, was nicht sein soll, was verhindert werden soll. Darüber hinaus ist Moral als Begriff nicht unbedingt positiv besetzt, weil allzu oft gerade in der Erziehungspraxis und bei der Wahl der Erziehungsmittel nicht zwischen Moral und Moralisierung unterschieden wird. Oder aber beide Phänomene werden verwechselt, und man versucht, Moral durch Moralisierungen zu erzeugen, was zumeist zum Scheitern verurteilt ist oder geradezu das Gegenteil der Intention hervorzubringen geeignet ist. Erziehung als Begriff hat daher eben nicht den Nimbus des Notwendigen, Wünschenswerten, sondern eher den eines unausweichlichen Übels, dem man eben irgendwie nicht entkommen kann. Was einer Theorie der Erziehung dann noch bleibt, ist, auf Zielerfüllung zu setzen. Die Erwartung, dass Erziehung am Ende gelingt, dass Ziele erreicht werden, muss unausweichlich Teil einer Theorie sein, da sie sich sonst nicht rechtfertigen ließe, doch die Erziehungspraxis sieht oft anders aus – die Erfahrungen aus dem immer wieder gefährdeten erzieherischen Umgang mit

verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen belegen dies in besonderer Art und Weise. Wie sähe dann aber ein Kompromiss aus und dürfte sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit einem solchen begnügen?

Eine Theorie der Erziehung ist vermutlich gut beraten, Erziehungsziele nicht als fixe Endzustände zu beschreiben und normativ einzufordern, sondern als gut begründete Wert- und Zielvorstellungen, denen man sich im Erziehungsprozess anzunähern versucht. Dies würde eine Theorie der Erziehung auch davon befreien, Kinder und Jugendliche im Erziehungsprozess zu funktionalisieren, sie zu trainieren und zu dressieren, sie als Erfüllungsgehilfen hoher moralischer Zielvorstellungen zu sehen, an denen man letztlich eigentlich nur scheitern kann: beide – zu Erziehende wie auch Erziehende.

2.1.5 Professionelle Erziehung: Gefahr übersteigter Erwartungen

Anliegen professioneller Erziehung ist es einerseits, dazu beizutragen, elterliche Erziehung zu entlasten und andererseits, das Erziehungsgeschehen inhaltlich über jenes in der Familie hinauszuführen. Durch die Art und Weise jedoch, wie seitens Professioneller Zielvorstellungen von Erziehung definiert werden, scheinen sie die Erwartung an Erziehung eher zu steigern – ein Druck, von dem sich viele Familien mit Blick auf ihre Erwartungen an pädagogische Institutionen wieder zu entlasten suchen. Ein Versuch, der ihnen schnell vorgeworfen wird oder aber der als unzumutbar im Sinne des ‚zu viel‘, ‚Was denn noch alles‘ abgewehrt wird. Oelkers (2001) führt als Beispiele für diese Erwartungen auf:

- „ein dialogisches Verhältnis,
- echte Kommunikation,
- hohes und ungetrübtes Verständnis,
- unbedingtes Vertrauen und Offenheit,
- Nachsicht und Fehlertoleranz,
- Beziehungen ohne Niederlagen,
- Ganzheitlichkeit oder
- das Ausschöpfen der Potentiale“ (ebd., 200).

Die übersteigerten Erwartungen an Erziehung werden hier mit Blick auf die getroffenen Formulierungen deutlich. Weder sind sie auf Erziehungsziele hin formuliert, noch wird klar, wie diese Erwartungen durch professionelle Erziehung realisiert werden könnten. Erziehungsziele sind oft abstrakt und pauschal zugleich formuliert, was der Unschärfe dessen zuzuschreiben ist, was sich unter Moral verstehen lässt: Was beispielsweise genau Mündigkeit, Selbstverantwortung oder Autonomie ausmacht und woran man erkennen kann, dass diese Ziele erreicht sind, wird oft nicht beantwortet – auch wenn sich beispielsweise Speck (1997) durch seine Ausführungen zu Autonomie um eine solche begründete Antwort bemüht. Eine Theorie der Erziehung muss sich daher um Konkretisierung ihrer Ziele küm-

mern, wenn sie nicht dazu beitragen will, Kinder und Jugendliche in eine offene Unbestimmtheit hinein zu erziehen.

„Erziehungstheorien haben trotz der bis zur Unkenntlichkeit verschiedenen Ansätze einige gemeinsame Merkmale. Sie lassen sich so zusammenfassen: Unabhängig von der je gegebenen Philosophie konzentrieren sich Erziehungstheorien auf Moral, beziehen ihre Ziele oder Ansprüche auf Personen und setzen mehr oder weniger pauschal Asymmetrie voraus. (...) Die Moral wird universell und einheitlich erwartet, die Personen sind einerseits kompetent, andererseits bedürftig, die Asymmetrie ist zugleich funktional und notwendig. Sie hat Defizite zur Voraussetzung, die ausgeglichen werden sollen. Dabei wird eine Art Austausch vorgestellt. Die eine Person liefert, was die andere nicht hat und aber haben muss, wenn sie in irgendeiner Hinsicht vollständig sein will“ (ebd., 255).

Damit kommt ein weiterer Aspekt in die Auseinandersetzung um eine Gegenstandsbestimmung von Erziehung hinein: das Verhältnis der Erziehenden zu den zu Erziehenden, was Oelkers als asymmetrisch bezeichnete. Zugleich ist damit eine der grundsätzlichen Legitimationsproblematiken von Erziehung verbunden.

2.1.6 Erziehung – ein asymmetrisches Verhältnis

Kobi (2005) weist in seiner Beschreibung von Erziehung auf einige Aspekte hin, denen man als professionell erziehende Person durchaus zustimmen mag. Sein Erziehungsbegriff setzt an der Vorstellung davon an, dass Erziehung grundsätzlich zu einer „Verbesserung, Vervollkommnung und Werterhöhung“ (ebd., 72) führen müsse, womit einmal mehr deutlich wird, dass Erziehung sich dadurch auszeichnet, dass sie an Ziele gebunden ist. Diese Ziele sind nicht objektivierbar, sondern wertorientiert am Individuum ausgerichtet.

„Erziehung ist eine entschiedene, wertbestimmte und wertvermittelnde (mediale) Haltung, innerhalb und bezüglich menschlicher Lebensverhältnisse. Erziehung ist wertorientierte, sinngemäße Daseinsdeutung und -gestaltung. Erzogenheit findet ihren Ausdruck in interpersonal gestalteten Beziehungs-, Lebens- und Daseinsformen“ (ebd.)

– ein Anspruch, der besonders für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant erscheint, bedenkt man, dass sie es in hohem Maße mit sozialen Förderbedarfen zu tun hat. Aus diesen Überlegungen heraus folgert Kobi logisch, dass Erziehung demnach „eine Haltung und keine spezifische Tätigkeit“ (ebd., 73) sein müsse. Es geht ihm demnach nicht um die Vielfalt der Tätigkeiten und Mittel, mit denen sich erzieherisch wirken lässt, sondern vielmehr um eine subjektbezogene, wertbegründete Haltung, auf deren Grundlage sich das jeweilige Tun ereignet. Damit ist Reflexion über das eigene Tun in Bezug zur eingenommenen oder intendierten Haltung ein wesentliches Charakteristikum des Erziehungsgeschehens, worauf mit Benner bereits hingewiesen wurde. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird dabei wichtig, dass eine so verstandene erzieherische Haltung dadurch

charakterisiert ist, „dass sie persönliches Sein und Verhalten aufschließt, dem Anderen durchsichtig und nachvollziehbar macht“ (ebd., 74). Dies erscheint besonders mit Blick auf Kinder und Jugendliche, die Willkür und Unüberschaubarkeit in ihrer familiären Erziehung ausgesetzt sind, zentral.

„Über diese erzieherische, auf das Miteinander ausgerichtete Haltung kann einem Kind ein Angebot gemacht werden; sie kann für ein Kind eine Herausforderung sein; sie kann ein Kind unter Zugzwang bringen und es in Schranken halten: Sie hält es jedoch in jedem Moment agil, d.h. handlungs- und geschäftsfähig im Rahmen seiner Daseinsgestaltungsmöglichkeiten“ (ebd.).

Genau daher versteht Kobi den Erziehungsprozess dann als „gemeinsam vollzogenen Gestaltungsprozess und nicht als einseitiges Tun oder Erleiden“ (ebd.). Erziehung behandelt nicht, so wie das beispielsweise therapeutische Prozesse charakterisiert, sondern sie verhandelt und handelt aus. Dort, wo sie gelingen soll, müsse sie „ein gegenseitiges Aushandeln von Gestaltungsmöglichkeiten“ sein und „keine einseitige Durchsetzung von Machtansprüchen“ (ebd., 76). Dies setzt so etwas wie Erziehungswilligkeit voraus, obgleich sich das Kind oft nicht gegen die natürlich gegebenen familiären und später institutionellen Formen der Erziehung wehren oder nur mit in massive Konflikte führenden Mitteln entziehen kann, die sich zumeist zum eigenen Schaden auswirken. Bei aller Anerkennung der Erziehungsbedürftigkeit eines Menschen stellt dies eine, wenn auch geringe, Einschränkung mit Blick auf die Gegenseitigkeit dar.

„Ein Erziehungsverhältnis beruht zwar nicht unbedingt auf einer ausdrücklichen und reflektierten Willensentscheidung, benötigt jedoch ein Minimum an Anteilnahme und Anteilnehmenlassen an der personalen Daseinsgestaltung und mithin an partnerschaftlicher Empathie und Aufmerksamkeit“ (ebd., 77).

Man mag Kobi hier aus der Sicht auf Erziehung als Haltung beipflichten; mit Blick auf die Performanz-Probleme verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher verkompliziert sich das Erziehungsgeschehen jedoch durchaus: So weiß die Pädagogik bei Verhaltensstörungen einerseits um Kinder und Jugendliche, denen es keinesfalls an Willen mangelt, sich auf Erziehungsprozesse einzulassen, denen aber beim besten Willen das Vermögen dazu fehlt, aus dem Wollen ein Können werden zu lassen. Darüber hinaus weiß sie aber auch um die biographischen Situationen von Kindern und Jugendlichen, die durchaus über das Vermögen verfügen, sich auf Erziehungsverhältnisse einzulassen, es aber nicht wollen, sich geradezu verbieten (müssen), weil sie durch biographische Erfahrungen lernen mussten, anderen nicht zu vertrauen (vgl. Müller 2017), sich auf Erwachsene nicht einzulassen und die Kontrolle über die eigene Daseinsgestaltung alleine in der Hand behalten zu wollen. Nicht zuletzt die Bindungstheorie (vgl. Bowlby 2008) macht ein solches Verhalten nachvollziehbar. Umgekehrt verhilft möglicherweise gerade mit Blick

auf Kinder und Jugendliche mit diesen oder anderen Performanzproblematiken eine erzieherische Haltung wie die von Kobi ausgeführte dazu, nicht vorschnell auf scheinbar unwilliges, als ‚bockig‘ oder ‚trotzig‘ interpretiertes Verhalten ‚heinzufallen‘, sondern sich diesem in größerer Handlungsoffenheit annähern zu können. Daher mag man Kobi auch aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wiederum zustimmen, wenn er Erziehung als „themenzentrierte[n] Diskurs“ und nicht als „gegenstandsbezogene Produktion“ (Kobi 2005, 78) charakterisiert. Es geht eben nicht darum, dass Erziehung dazu führt, aus dem scheinbar unwilligen Kind ein williges Kind zu ‚machen‘, es dazu zu trainieren, sondern sich mit dem „gemeinsamen Thema der Daseinsgestaltung zwischen den Subjekten“ (ebd.) zu befassen – und dies kann auch ein Nicht-Können oder ein Nicht-Wollen sein. Daher lässt sich

„diese Thematik als Praxis und der Pädagogik als Theorie und Deutungsmuster (...) unter den Begriffen

- Interesse, verstanden als Seins-Modus
- Dialektik, verstanden als Betrachtungs-Modus
- Dialogik, verstanden als Umgangs-Modus fassen“ (ebd.).

Eine derart aufgefasstes und praktiziertes Erziehungsgeschehen führt in Folge zu einem „bilateralen Beziehungswandel und erfüllt sich nicht nur in kindseitiger Verhaltensänderung“ (ebd., 86), was insbesondere für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen wichtig erscheint. Nicht jede Verhaltensänderung, die Kinder und Jugendliche an den Tag legen, entspricht den erzieherischen Intentionen und erfordert daher nicht nur die Reflexion seitens der Erziehenden, sondern eben auch deren Verhaltensveränderungen. Darüber erschließt sich auch ein Erziehungsverständnis für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, dem es nicht nur um Grenzsetzung, Konsequenzen, Lob und Strafe, Tadel und Ermahnung, Konfliktlösung und Anpassung geht, sondern auch um Erfahrungs- und Erprobungsräume für Verhaltensveränderungen, um das Hervorbringen kreativer Potentiale und die Kultivierung eines eigenen Willens als Ausdruck personaler Freiheit.

„Erziehung gründet in einer intersubjektiven Beziehung, innerhalb derer eine wertorientierte Handlungsfähigkeit zu einer als sinnvoll erachteten Form der Lebensbewältigung und Daseinsgestaltung erworben und vermittelt wird. Erziehung ist ein psychosoziales Arrangement, in welchem ein verbindendes Muster, eine Textur, zur gemeinsamen Daseinsgestaltung gesucht wird“ (ebd., 92).

Die Charakteristik des Erziehungsprozesses als eines grundsätzlich asymmetrischen ist damit jedoch keinesfalls aufgehoben. Worin besteht die Asymmetrie im Erziehungsprozess und warum ist dies besonders für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant?