

Jan Hoyer, Jochen Liesebach und Birgit Herz

Vorwort

Im Jahre 1909 veröffentlichte E.M. Forster seine Science-Fiction-Kurzgeschichte „Die Maschine steht still“ (vgl. Forster, 2016/1909). In dieser Erzählung leben Menschen isoliert in sog. Waben und sind über die Maschine visuell und auditiv über Monitore mit anderen Menschen vernetzt. Ein persönlicher Kontakt ist nicht schicklich bzw. wird von der Maschine als Gesundheitsrisiko eingestuft. Alle Menschen sind an technische „Körperfunktionsreferenten“ angeschlossen, der sie ggfs. in Schlaf versetzt oder mit Nahrung versorgt. Das Leben und die Kommunikation sind ohne die Maschine nicht mehr aufrecht zu erhalten. E.M. Forster zeichnet vor über 110 Jahren ein düsteres Zukunftsszenario ohne persönlichen zwischenmenschlichen Kontakt, direkte Kommunikation und Körperlichkeit. Der Protagonist 'Kuno' lebt in dieser fiktiven Welt, hat aber unzeitgemäße Bedürfnisse. Er will seine Mutter persönlich aufsuchen, über den Boden der Welt gehen und die Sterne sehen. Dies verstößt gegen geltende Normen und wird als Gefahr für ihn und die Gesellschaft angesehen. Ist Kuno verhaltensauffällig?

Wenn Etwas digital ist, ist es durch Ziffern beschreibbar, lässt sich durch on/off oder ja/nein codieren um einen binären Verarbeitungsprozess zu ermöglichen. Dieser Verarbeitungsprozess erlaubt die Verknüpfung, Speicherung und das Abrufen enormer Datenmengen in hohen Geschwindigkeiten über weite Entfernungen hinweg. Hierzu werden analoge Informationen durch Fotografieren, Scannen, Filmen oder Tippen in digitale Informationen konvertiert. Diese digitalen Daten können konserviert, in erlebter Echtzeit abgerufen und durch beobachtende Personen wieder zu psychischen Informationen decodiert werden. Dies eröffnet die Möglichkeit zur globalen Vernetzung, die Userinnen und Usern kontinuierlich nutzen. Diese Form der Kommunikation kann inzwischen zu jeder Tageszeit und fast flächendeckend genutzt werden. Weiterhin erlaubt die Nutzung digitaler Netzwerke eine Interaktion, da sie (im Vergleich zum Fernsehen) bidirektionale Kommunikation ermöglicht. Aspekte des fiktiven Entwurfs von E. M. Forster sind heute real und werden genau wie in seiner Erzählung als gegeben angesehen und sind normgenerierend wirksam.

Die technische Entwicklung in den vergangenen 20 Jahren – summiert unter dem Schlagwort der Digitalisierung – verläuft dabei rasend. Täglich werden neue Datenmengen aus unterschiedlichen sozialen und privaten Lebenskontexten generiert, gesammelt und miteinander verknüpft. Im Bereich der Biometrik sind heute eine Vielzahl sogenannter „Self-Tracking-Tools“ (Mämecke, 2016, 99f) erhältlich, die über digitale Armbänder und Körpersensoren permanent den Gesundheits-, Schlaf- und Wachzustand, Ernährung, emotionale Regungen und Bedürfnisse messen und in anschaulichen Auswertungsdarstellungen wiedergeben können. Verknüpft mit soziometrischen Daten, die aktuelle Standorte, Mobilität, Interaktionen, Arbeitszeiten und Leistungsdaten: kurz Effizienz, aber auch Freizeitaktivitäten, Vorlieben und

Interessen von Personen dokumentieren, entsteht ein individuelles metrische Individuum aus Zahlen, Balken, Kurven, Sternen, Rangpositionen und Scorings.

Die in vielen Bereichen durchaus positiv bewertbaren Effekte dieser technischen Entwicklungen, werden auch zukünftig für eine beschleunigte Fort- und Weiterentwicklung in diesem ebenso wirtschaftlich lukrativen Segment der Selbstvermessung sorgen (Nassehi, 2019, 108f). Der ‚Verdatung‘ der Welt sind somit keine Grenzen gesetzt.

Der massive Zugewinn an detailreichen Informationen stellt jedoch gleichzeitig eine nicht unerhebliche Herausforderung an dessen sinnvolle und verwertbare Verarbeitung dar, die wiederum nur durch Reduktion und Vereinfachung zu vermeintlich aussagekräftigen Ergebnissen kommen kann. Diese Reduktion und Vereinfachung der Datenmengen findet in der Regel über komplexe Algorithmen statt, die meist nur einem kleinen Experteninne- und Expertenkreis zugänglich sind. Welche Informationen zu welchen Ergebnissen führen, welche Daten, wie gewichtet, bzw. bei der Berechnung faktorisiert werden und welche unter Umständen unberücksichtigt bleiben, entzieht sich zunehmend den eigentlichen Nutzerinnen und Nutzern. Mau spricht in diesem Zusammenhang von einem „asymmetrischen Transparenzverhältnis“ (Mau, 2018, 232), in dem immer mehr individuelle Informationen und Daten preisgegeben werden, jedoch immer unzugänglicher deren Verarbeitung und Auswertung stattfindet.

Beide Aspekte, die wachsende Anzahl an Apparaturen und Maschinen, die unsere Lebensbereiche quantifizieren und die Verarbeitung der daraus exponentiell steigenden Informationen müssen beständig kontrovers rezipiert und reflektiert werden. Die Pädagogik im Allgemeinen, wie im Besonderen steht in der Verantwortung und der Fürsorgepflicht für Kinder und Jugendliche im Kontext neuerer Lebensbedingungen. Für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe werden in diesem Diskurs besondere Fragestellungen relevant: Welche Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen, Chancen und Bereicherungen zeitigt der „Dialogpartner Technik“ in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe? Welche Konsequenzen und Schlüsse ziehen wir beispielsweise aus der Nomophobie („nomobile-phobia“, vgl. Cespedes, 2018, 140) bei Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen? Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in ihrer Sozialisation und der Aufmerksamkeitsdiktatur des Netzes empirisch nachweisen – und mit welchen pädagogischen Implikationen? Worin bestehen die Herausforderungen für die professionelle Praxis in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe?

Im September 2019 am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Leibniz Universität Hannover eine Fachtagung über Brennpunkte in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe statt, die den „Dialogpartner Technik“ in den Mittelpunkt des theorie- und praxisbezogenen Diskurses rückte. Im Zentrum stand die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Digitalisierung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen im Kontext von sozio-emotionalen oder ökonomischen Risikolagen und schwerwiegenden Verhaltensstörungen sowie den damit verbundenen neuen Herausforderungen an pädagogische Praxis und Forschung.

Wir bedanken uns bei allen Beitragenden und Unterstützenden sowie bei Hannah Küwen und Koralia Sekler für die Organisation und Gestaltung der Fachtagung, die diesem konstruktiv-kritischen Dialog ein Forum bot.

Literatur

- Cespedes, V. (2018). Le « Deep Curse » et l'égosystème. Matériaux pour une théorie de la cybermodernité. In Cliniques méditerranéennes. Psychoanalyse et Psychopathologie Freudienne, Nr. 98 (Mutations ou Métamorphoses des subjectivités à l'ère du numérique), 131-151
- Forster, E. M. (2016/1909). Die Maschine steht still. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Mämecke, T. (2016). Die Statistik des Selbst – Zur Gouvernementalität der (Selbst) Verdatung. In: S. Selke (Hrsg.). *Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel*. Wiesbaden: VS-Springer, 97-126
- Mau, S. (2018). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp Verlag (3)
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: Verlag C.H. Beck (2)

Birgit Herz

Brennpunkte schulischer und außerschulischer Erziehungshilfe: Dialogpartner Technik?

1 Einleitung

Das Satzzeichen am Ende weist den Titel dieser Überschrift unmissverständlich als Frage aus. Diese Eindeutigkeit erscheint im Kontext digitaler Transformationsprozesse allerdings als antiquiert, insofern es sich um eine Regel aus der analogen Epoche handelt. Im Verbund mit Syntax und Orthographie (vgl. Dudenredaktion, 2013) repräsentieren sie ein zeitgeschichtlich zurückliegendes Regelsystem, das sich heute mit vielzähligen Passungsproblemen konfrontiert sieht.

Diese Passungsprobleme betreffen die bisherigen kulturellen Standards in Anbetracht der variantenreichen Kommunikationsvielfalt einer digital vernetzten Weltgemeinschaft. Oliver Rosenbaum sprach bereits im Jahr 2000 von „Chat-Slang“ (vgl. Rosenbaum, 2000) und Georg Albert belegte in seiner sehr ausführlichen Untersuchung, wie die Digitalisierung global das Sprachverhalten generell beeinflusst (vgl. Albert, 2013). Die Passungsprobleme divergierender Regelsysteme betreffen darüber hinaus auch bisherige zivilgesellschaftliche Standards und politische Verbindlichkeiten, wie sie bspw. in der Genfer Übereinkunft zum Waffeneinsatz dokumentiert sind. Dieses humanitäre völkerrechtliche Abkommen wird nicht zuletzt insbesondere im Hinblick durch eine neue Generation letaler autonomer Waffen (sog. Killerroboter) permanent verletzt (vgl. Schindler, 2003; Kessler, 2013) und expandiert zugleich auf den virtuellen Raum im Cyberspace (vgl. Werkner & Schörning, 2019).

Der ‚Dialogpartner Technik‘ wird in diesem Buch prioritär in Gestalt der globalen Digitalisierung adressiert. Die zahlreichen Verbesserungen und Unterstützungsmöglichkeiten durch die rasanten Technologieentwicklungen bspw. im Kontext von maschinengesteuerten, autonomen Hilfsgeräten im Kontext unterschiedlicher Beeinträchtigungen etwa aufgrund einer Behinderung oder in einer digital unterstützten Medizin sind nicht Gegenstand dieser Buchveröffentlichung. Diese Entscheidung ist der Tatsache geschuldet, dass hier ausschnitthaft eine Annäherung geleistet werden soll, die die Klientel der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe im Hinblick auf die globale Digitalisierung in den Mittelpunkt eines theorie- und praxisorientierten Dialoges rückt.

Diese hat in rasantem Tempo zu multiplexen anthropologischen und kulturellen Veränderungen sowohl physisch-konkret als auch digital-virtuell geführt: Im Alltag dominieren diese Umwälzungen alle Lebensbereiche – Haushalt, Verkehr/Mobilität, Bildung, Medizindienste, Militär, Reproduktion, Diagnostik, Freizeit, um nur einige zu nennen. Die globale Digitalisierung erweitert und begrenzt zugleich die physische Existenz des Menschen (vgl. Ternès &

Englert, 2019). Im virtuellen Raum – Cyberspace – ebenso wie in realen Räumen des Berufs, der Familie und der Freizeit, sind Algorithmen ständige Begleiter und ubiquitär in Verbindung (,im Dialog‘) mit den ‚Userinnen und Usern‘. In immer „kürzeren Innovationszyklen“ (Soike et al., 2019), die einhergehen mit massivem Optimierungszwang der eigenen Lebensgestaltung, sozialisiert der ‚Dialogpartner Technik‘ Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen. Die Reichweite der sichtbaren und nicht-sichtbaren Konsequenzen und Lebensraumperspektiven sind ausgesprochen heterogen und komplex (vgl. Cabanas, 2018).

Eine aktuelle Studie des Deutschen Instituts für Urbanistik über die räumlichen Dimensionen der Digitalisierung beschreibt die zahlreichen Szenarien des Mensch-Maschine-Dialoges mit folgenden Worten: „Die Raumwahrnehmung verändert sich infolge der Nutzung von digitalen Medien und Angeboten. Die Nutzung des Smartphones verändert individuelle Orientierungsfähigkeiten im Raum und die maßstäbliche Raumwahrnehmung. Die Vermittlung von Raumerfahrung erfolgt zunehmend fremdgesteuert durch datenbasierte Algorithmen der Raumnutzung (etwa auf Basis von georeferenzierten Online-Empfehlungen). Damit verbunden verändert sich auch die individuelle Bewegung im Raum (stetiger Blick auf Navigationsscreens)“ (Soike et al., 2019, 23f). Die Vielfalt digital steuerbarer Räume geht einher mit Veränderungen ihrer Adressatinnen und Adressaten in Bezug auf Mobilitätsverhalten und allen damit verbundenen Aktivitäten bei der Nutzung von Mobilitätsräumen¹. Im Zuge der Entwicklung immer komplexerer Technologiedomänen wird bereits deutlich, mit welcher transformativen Wirkmächtigkeit die Digitalisierung unseren Lebensalltag ubiquitär erfasst und zunehmend bestimmt.

Der knappe Verweis auf die technischen Potentiale der geographisch-lokalen Raumeignung kann auch als Metapher gelesen werden für weit komplexere ‚Raumeignungen‘ des Menschen selber durch die Internetökonomie. War der Mensch im Kontext der Industrialisierung und damit der Durchsetzung des Lohnkapitalismus gezwungen, sich mit seinen physischen und psychischen Kompetenzen, Fähigkeiten und Talente als Ware am Arbeitsmarkt zu verdinglichen, um seine physische Reproduktion zu sichern (vgl. die einführende Darstellung bei Jantzen, 2019), so wird der Mensch im Zeitalter der absoluten Digitalisierung selbst zum Mittel für den digitalen Kapitalisierungsprozess (vgl. Handwerk, 2018), wohingegen seine physisch-korporale Ware Arbeitskraft zunehmend überflüssig wird (vgl. VDI, 2016). Die damit einhergehenden umfassenden, weltweiten Arbeitsplatzveränderungen in allen Sektoren zeugen von einem massiven Wandel in Bezug auf Beruf und Erwerbstätigkeit (vgl. Daheim & Wintermann, 2016; Cosnard, 2018).

Diese Transformationen betreffen auch die personenorientierten Dienstleistungen und institutionsgebundenen Sektoren wie bspw. die öffentlichen und privaten Einrichtungen von Bildung und Erziehung. In der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe bestehen bspw. hoher Kostendruck sowie damit einhergehende Ressourcenreduzierungen, was zur Absenkung in den fachlichen Qualitätsstandards sowie zu umfänglichen Formen der Arbeitsverdichtung in den unterschiedlichen Hilfe- und Unterstützungssystemen führt. Zugleich erfordern die mannigfaltigen Notlagen und spezifischen Unterstützungsbedürfnisse der Klientel der Sozial-, Sonder- und Inklusionspädagogik den Einsatz relativ hoher Personalressourcen, die sich derzeit noch nicht über den technologischen Fortschritt reduzieren lassen (vgl. Herz, 2020), ohne den Widerstand von Betroffenenengruppen zu provozieren. Demgegenüber findet eine (kostengünstigere, weil Personal einsparende) Inanspruchnahme

¹ Beispielfhaft sei hier auf die unterschiedlichen Alternativlösungen trotz Mobilitätsverlust beim Streik seit dem 5. 12. 2019 in Frankreich verwiesen (vgl. Corot, 2019).

der Potentiale künstlicher Intelligenz mittlerweile in zahlreichen öffentlichen Arbeitsfeldern und Dienstleistungsangeboten statt. So wird der Roboter NAO bspw. in der Altenpflege, Erziehung und Therapie bei autistischen Kindern und Jugendlichen oder im Krankenhaus eingesetzt, seine Peer ICUB und ROMEO unterstützen forschungsbezogene Laborarbeit bei der Entwicklung zukünftiger Roboter und PEPPER kann als Empfangsassistent in Hotels, Bahnhöfen, Geschäften und Krankenhäuser bereits Emotionen decodieren (vgl. Lima, 2018, 66f)². Bis 2025 wird das Finanzpotential des Marktes für Künstliche Intelligenz auf knapp 60 Milliarden Dollar geschätzt (vgl. Le Monde, 2018, 16).

Als ‚Mittel‘ für die digitale Produktion wird das Subjekt – freilich mit umfänglichen Umschmeichelungen – gezwungen, den permanenten profitgenerierenden Bedarf an informationsvermittelnden Datenheeren zu sättigen, bspw. indem (vermeintlich kostenlose) online-Dienste beansprucht werden (vgl. Floridi, 2018, 22) oder bei deren gebührenpflichtiger Nutzung. Google und Co. festigen ihre Marktdominanz über ihre Werbeeinnahmen, basierend auf Datenvolumen, die aus dem vielfältigen Wissen über diese Inanspruchnahme seiner Kundinnen und Kunden bestehen (vgl. Sander, 2019).

In diesem Zusammenhang gehen kommerzielle Marktinteressen und Militärstrategien Hand in Hand: Die Vorläufer des heutigen Internets entstammen der US-amerikanischen Militärforschung. „On lui doit en particulier le développement du réseau ARPAnet en 1969, qui est devenue l’internet actuel, et le programme Transit en 1958, ancêtre du système GPS“³ (Flandrin, 2018, 58). Diese militärstrategischen Interessen folgende Spitzenforschung konzentriert sich bei der US-amerikanischen Defence Advanced Research Project Agency (DARPA), die mit einem Budget von 3 Milliarden Dollar (offizielle Angabe) die Entwicklung zukünftiger Waffensysteme vorantreibt. Die Effekte sind u.a. immer schnellere technologische Innovationszyklen.

Im Einklang mit den Kapitalinteressen der Unterhaltungsmonopole lassen sich zielgruppenspezifisch exakte Manipulationsstrategien realisieren, die den Entwurf eines autonomen Subjektes, dessen Freiheit eine Facette seiner Menschenwürde auszeichnet, ad absurdum führen. Die ehemals als allgemeingültig gefassten und politisch anerkannten Errungenschaften der Aufklärung – insbesondere das Kant’sche Ideal der Selbstbestimmung – werden in der Internetökonomie heimatlos (vgl. Otto & Graf, 2018). Für den globalen Netzwerkkapitalismus ist ein kritisch-reflexives Subjekt nur dann funktional, wenn seine Kapitalisierbarkeit garantiert ist. Die politische Steuerung erfolgt zumeist über sog. ‚Think Tanks‘, d.h. Institute, Agenturen u. ä, die als gouvernementale Dienstleister fungieren (vgl. Herz, 2010).

Die Digitalökonomie konfiguriert Nutzerinnen und Nutzer zu Bankkonto-Schnittstellen, „an denen gezerrt und die angestupst und gelockt werden können“ (Floridi, 2018, 23). Ihre verhaltenssteuernden Mechanismen desillusionieren nicht nur die grundrechtlichen Rahmungen in demokratisch legitimierten Gesellschaften, sondern führen auch zu Standardisierungen und damit einem homogenisierenden Anpassungsdruck hinsichtlich „des freizeitkulturellen Geschmacks und der Interessenbildung“ (Wilken, 2019, 257). Damit einhergehen biopsychosoziale Veränderungen der Realitätswahrnehmung. Tom Chatfield spricht in diesem Zusammenhang von „Skinner-Boxen“, um das massive manipulative Steuerungspotential zu verdeutlichen. Er schreibt: „Viele Menschen des 21. Jahrhunderts greifen mehrmals täglich reflexhaft, sprich ohne einen bewussten Grund, zu ihrem Handy – laut Studien ge-

2 Zur Bildungswirtschaft vgl. Brainware Learning Company

3 Ihr verdankt sich insbesondere die Entwicklung von ARPAnet 1969, das zum aktuellen Internet wurde sowie 1958 das Transit-Programm, dem Vorläufer des GPS (Übers. Birgit Herz).

schiebt dies nutzerabhängig dutzend- bis hundertfach und vor allem absolut unbewusst. So genanntes „Phantomklingeln“ verstärkt den Anschein einer konditionierten Reaktion, die unterhalb der Bewusstseinssebene anspringt: unterschwelliges Zucken, eingebildetes Vibrieren, Träume von Statusaktualisierungen und Retweets“ (Chatfield, 2018, 149). Derartige Konditionierungserfolge stehen exemplarisch für die bewusstseinsverändernden Manipulationen, die allerdings zu noch deutlich komplexeren Verweisungszusammenhängen führen. Gemeint ist die „emotionale Schadstoffsoftware“ (Sinders, 2018, 59), die unser Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst. Unter emotionaler Schadstoffsoftware versteht Caroline Sindere u.a. „aktive Propaganda, die sich als vertrauenswürdige Quelle ausgibt“ (Sinders, 2018, 59).

In der (scheinbaren) Anonymität des Netzes können „mensenverachtende, gewalttätige Kommunikationsgemeinschaften“ (Sander, 2019, 243) rassistische, sexistische, faschistoide und antidemokratische Ideologien verbreiten, die einerseits zwar de jure verboten und indiziert, andererseits in der Praxis durch die erfolgreichen Geschäftsmodelle der nationalen und internationalen Digitalökonomie kaum zu sanktionieren bzw. aus dem Netz zu entfernen sind. Die ehemals stabilen Grundwerte demokratischer Gesellschaften erweisen sich als destabilisierbar (vgl. Kreissl u.a., 2018; Mechnisch & Kallmich, 2019). Die Brutalität der Digitalökonomie ließe sich exemplarisch im Feld der Kinderpornographie qualifizieren, die in der Bundesrepublik Deutschland freilich als Straftatbestand verboten und polizeilich verfolgt wird und trotzdem in ihrer Verbreitung und Präsenz deutlich ansteigt. Kinderpornographie ist ein profitträchtiger Kriminalitätsbereich; Schätzungen zufolge werden mit Kinderpornographie global jährlich bis zu 20 Milliarden Dollar Umsatz gemacht (vgl. Franke & Graf, 2016, 90).

Die Wirkmächtigkeit der o.g. Konditionierungserfolge lässt sich des Weiteren auch daran aufzeigen, dass Realität, d. h. physische und psychische Wirklichkeit, mittlerweile nur dort Aufmerksamkeit erhält, wo sie medial inszeniert wird (vgl. Hajok, 2019, 13). Diese Selbstinszenierungen unterliegen dem Diktat einer herausgeputzten und möglichst schillernden Performancekultur. Das menschliche Bedürfnis nach Anerkennung und Aufmerksamkeit dient der Digitalökonomie als zuverlässige Währung und zugleich Ware, die kommerziell und profitabel verwertbar ist (vgl. Hendry, 2018; Hajok, 2019, 14). Deren manipulative Wirkmächtigkeit wird u.a. auch maskiert durch die Schlagkraft einer Geschwindigkeitsdynamik, die Sensorik, Motorik, Kognitionen und Emotionen eines ‚autonomen Subjekts‘ zu kapitalisieren vermag. Dank ‚Skinner-Box‘ wird bspw. das menschliche Aufmerksamkeitsbedürfnis – hier stellvertretend für weitere Bedürfnisse des Menschen, die auf seiner Soziabilität beruhen – übersetzt in Konsum und virtuelle Ersatzwelten, die nun legal oder illegal für jeden zugänglich sind.

Mit dieser skizzenhaften Gegenwartsdiagnose wird zunächst – im Rückverweis auf ein banales Satzzeichen – die Hintergrundfolie für dieses Buch skizziert. Mit dieser Perspektive soll der Fragerahmen in Bezug auf den ‚Dialogpartner Technik‘ für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe angebahnt werden.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe stellen zwei eng miteinander verbundenen Praxisfelder dar, die bei schwierigen Sozialisationsbedingungen, wie bspw. dysfunktionalen Familiensystemen, prekären Lebenslagen, schwerwiegenden emotionalen und sozialen Entwicklungsbeeinträchtigungen pädagogische Hilfe- und Unterstützungsangebote zur Verfügung stellen und gewährleisten. Kinder und Jugendliche, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung massiv beeinträchtigt sind und dementsprechend schwerwiegende Ver-

haltensstörungen als psychische Notlösung und Kompensationsversuch zeigen, waren oder sind überwiegend physischen und/oder psychischen Grenzverletzungen ausgeliefert, sei es durch Vernachlässigung, Gewalt und/oder sexuelle Ausbeutung. Je früher Kinder solcherart traumatisierende Erlebnisse erdulden mussten, desto umfänglicher sind die Beeinträchtigungen aller Entwicklungspotentiale (vgl. Herz, 2013); sie führen dazu, dass eine Mentalisierung nicht geleistet bzw. ein Gefühl emotionaler Sicherheit und Gehaltenwerdens durch angstfreie Nähe nicht entwickelt werden kann (vgl. Ziegenhain u.a., 2007; Fonagy et al., 2011). „Nach den Erkenntnissen der Trauma-, Bindungs-, Risiko- und Resilienzforschung weisen vor allem junge Menschen, deren Erziehung und Entwicklung in psychosozialen Problemlagen und dysfunktionalen Erziehungsmilieus – nicht nur ökonomisch prekär – stattfindet, ein hohes Risiko auf, mit und in ihrem emotionalen Erleben und sozialen Handeln zumindest zeitweise ausgegrenzt zu werden, auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen, in ihren Lernmöglichkeiten eingegrenzt und ggf. auch sanktioniert oder sogar strafrechtlich verfolgt zu werden“ (Walkenhorst, 2019, 107).

Ihre subjektiv sinnvollen Bewältigungsmechanismen in gravierenden Notlagen werden von professionellen Fachkräften auf der Symptomebene als schwerwiegende psychosoziale Verhaltensstörung wahrgenommen, die das pädagogische Regelsystem ‚stören‘. Diese Heranwachsenden – aber auch ihre Eltern und primäre Bezugspersonen – stellen an Erzieherinnen, Erziehern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Lehrkräfte hohe Anforderungen an ihre je unterschiedliche berufsspezifische Professionalität; zudem erfordert die Klientel eine gelingende interprofessionelle Kooperation und die Zusammenarbeit mit weiteren Fachkräften wie bspw. Psychotherapeutinnen, Psychotherapeuten oder Kinder- und Jugendpsychiaterinnen und Jugendpsychiater. Mit dem ‚Dialogpartner Technik‘ verändert sich die schulische und außerschulische Erziehungshilfe, wobei die Tiefendimensionen dieser Veränderungsprozesse bisher im öffentlichen Fachdiskurs eine Leerstelle bildet. So existieren zwar Veröffentlichungen, insbesondere der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ex. Diakonisches Werk, 2019) oder Lehrerbildungsinstitutionen; diese beziehen sich allerdings auf der Oberflächenebene auf medientechnische Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und vermitteln didaktisch-methodische Konzeptionen und Anreize, die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen, verstanden als anwendungsorientiertes technologisches Wissen, zu stärken (vgl. Digitaler Bildungspakt, 2016; Didacta Verband, 2018).

Im Rahmen des 16. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1999 an der Universität Hamburg über „Medien – Generation“ (vgl. Gogolin & Lenzen, 1999) gab ich das Buch „Medien und gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse“ heraus (Warzecha, 1999). Zum damaligen Zeitpunkt bezogen sich die Beiträge der Autorinnen und Autoren auf die „alten“ Leitmedien Fernsehen und Kino. Immerhin widmete sich der Beitrag einer studentischen Projektgruppe dem Thema Computerspiele und kritisierte die wahrgenommene „Computerabstinenz“ der Lehrkräfte (vgl. Gierhahn & Gideon, 1999).

Demgegenüber fanden in den zurückliegenden zwanzig Jahren derart epochal-tiefgehende technologische (und mentale) Veränderungen statt, in deren Folge sich (Erziehungs-)Wissenschaft, Theorieentwicklung und Praxisfelder grundlegend verändert haben (vgl. Walgenbach, 2019). Die ehemals voneinander abgegrenzten Lebensfelder der Trias Berufstätigkeit, Privatheit und Freizeit lassen sich heute einerseits nicht mehr organisatorisch/strukturell oder gar zeitlich trennscharf spezifizieren und andererseits auch nicht in „online“ oder „offline“ differenzieren. Der Erreichbarkeitszwang, anhand dessen Chatfield sein Bild der Skinner-Box

illustriert hat, betrifft alle Individuen: Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einem generationsumspannenden digitalen Netzwerk.

Heranwachsende werden heute mit dem ‚Dialogpartner Technik‘ als quasi drittem Elternteil und primärer Bezugsperson sozialisiert.⁴ Mit folgenden Daten wird deutlich, welchen subjektiven Bedeutungsraum die digitale Netzcommunity für die nachfolgende Generation einnimmt: „Die meisten Teenager verfügen über Profile in mehreren ausgewählten Seiten wie Instagram (52%), Snapchat (41%), Twitter (33%), Google+ (33%), Vine (24%), Thumblr (14%) und anderen (11%) (Leinhart, 2015)“ (Neutze et al., 2018, 14). Der Zugang bspw. zu pornographischen Internetdarstellungen oder Erfahrungen mit sexuellen Online-Übergriffen erfolgt allen medienpädagogischen Anstrengungen zum Trotz quasi risikofrei. „Für die Schweiz liegen Zahlen vor, nach denen bis zu 50% der Jugendlichen bereits ‚harte‘ Pornographie gesehen haben: 20% mit Fäkalien, 17% mit Tieren und 12% Missbrauchsabbildungen von Kindern“ (Luder et al., 2001)“ (Neutze et al., 2018, 22).

Derartige Datensätze erlauben noch keine Rückschlüsse auf spezifische, sich aus diesem Konsum ergebende, psychosoziale Problemkonstellationen. Sie zeigen allerdings in aller Deutlichkeit, dass sich im Kontext der globalen Internetökonomie zwei wesentliche anthropologische Kernbereiche in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen als hochdynamisch wirksam für ihre Entwicklung erweisen: Die Erfahrung von und Konfrontation mit Grenzen sowie die Emotion Scham – und damit einhergehend Beschämung. In der virtuellen Welt des Netzes ist alles jederzeit grenzenlos verfügbar. Diese scheinbar grenzenlose Befriedigung jedweder Allmachtsphantasien formt gerade Kinder und Jugendliche zu einer hoch attraktiven Zielgruppe der Internetökonomie. Die Übertretung von Schamgrenzen wiederum verstärkt einerseits ihre Verletzlichkeit und reduziert zugleich die eigenen Entwicklungsanstrengungen der Emotionsregulation. Nicht die pornographische Darstellung für sich, sondern die Effekte, derer sich die Pornographieindustrie (hier als Symptom für die Internetökonomie verstanden) bedient, ist für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe von Bedeutung. Als „emotionale Schadsoftware“ erreichen sie Kinder und Jugendliche, deren biopsychosoziale Grenzen bereits vielfach verletzt und deren emotionale und moralische Entwicklungen bspw. durch gewalttätige Erwachsene beeinträchtigt wurden oder immer noch werden. Die im Netz zur Schau gestellte Gewalt reproduziert quasi unendlich oft die erlittenen Traumatisierungen (vgl. Huber, 2019).

Diese Zielgruppe hat der Hype um Medienerziehung in einer digitalisierten Gesellschaft nicht im Blick. Vielmehr soll mit einer Stärkung der Medienkompetenz und der flächendeckenden Installation von (natürlich stets zu aktualisierender) Hard- und Software auf die fortschreitende Digitalisierung der Gesellschaft reagiert werden (vgl. Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2016). Derartige bildungspolitische Strategien bleiben – wie jedwede vergleichbare Programmpädagogik (vgl. Dörr, 2019) – reduziert auf Oberflächenphänomene, ohne die Tiefendynamik der gegenwärtigen biopsychosozialen Transformationsprozesse überhaupt in den Blick zu nehmen.

Der technische Optimierungszwang löst insbesondere in den Schulen einen Berechenbarkeitswahn aus, den nur numerische Klassifikationen zu gewährleisten scheinen. Vergleichbares gilt für das Feld des Kinderschutzes, wo die Kommunen zwar mittlerweile über datenbasierte Verfahrensabläufe und damit über Klassifikationssysteme verfügen – die der Alltagsrealität vieler gefährdeter Kinder allerdings nicht gerecht wird. „Das Wissen um die

⁴ ex. sei das Exzellenzforschungsprojekt CITEC genannt (vgl. CITEC, 2018)

Wirkmächtigkeit der quantitativen Modelle hat zur Folge, dass Menschen ihr Verhalten den Erwartungen des Modells anpassen und sich darauf konzentrieren, die richtigen Zahlen abzuliefern“ (Stalder, 2018, 50).

Mit der numerischen Klassifikation von Kindern und Jugendlichen samt den damit einhergehenden Verhaltensnormierungen werden einige komplexe Konfliktlinien deutlich, die wiederum für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe von besonderer Relevanz sind: Wodurch zeichnet sich pädagogische Professionalität angesichts mannigfaltiger Konformitätszwänge aus? Lässt sich über die Individualität von Schülerinnen und Schülern im Zeitalter der Internetökonomie überhaupt noch konsensual diskutieren? Was bedeutet Autonomieentwicklung, Achtung und Selbstwürde in Anbetracht menschenverachtender Netzpropaganda?

Die nun folgenden einzelnen Buchbeiträge kreisen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen, zielgruppenspezifischen oder praxisorientierter Perspektiven um den ‚Dialogpartner Technik‘.

Dieser Veröffentlichung liegt die Intention zu Grunde, die derzeitigen digitalen Transformationsprozesse im Hinblick auf vulnerable Kinder und Jugendliche unter einer pädagogischen Perspektive zu reflektieren bzw. einen Fragehorizont zu kartographieren, wie er derzeit weder in der Medienpädagogik noch in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe anzutreffen ist. Insofern versteht sich dieses Buch auch als eine erste Annäherung an Schnittstellenbereiche, die dazu einladen, die Fragen fachlich zu vertiefen, ohne dass sich bereits komplexitätsreduzierende Antworten abzeichnen. Mit diesen ersten Annäherungsbewegungen ist auch der Wunsch verbunden, den „Dialogpartner Technik“ in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe als aktuelle Wirklichkeit in den Mittelpunkt des Theorie- und Praxisdialoges zu rücken.

Thomas Müller greift in seinem Beitrag über „Schule und verhaltensauffällige Kinder im Spagat von Individualisierung und Standardisierung“ genau jene Spannungsfelder auf, die sich v.a. auch aus den unzähligen Verunsicherungen aller Akteure ergeben. Er bestimmt als Aufgabe von Bildung einen gesellschaftlichen Auftrag, der unabhängig von den jeweiligen manipulativen Interessen wahrzunehmen ist. Dabei kritisiert er mit Bezug auf vulnerable Kinder und Jugendliche den wirkmächtigen Trend zur Standardisierung von Verhalten und plädiert für die Anerkennung individueller Differenzen.

„Neue Technologien und alte Pädagogik?! – Zur unhintergehbaren Personalität (außer-) schulischer Erziehungshilfe“ von **Oliver Hechler** erweitert und ergänzt diese Perspektive. Der Autor wendet sich gegen eine technologische und technokratische Pädagogik, bei der Erziehung und pädagogische Förderung auf das Format eines Medikamentes reduziert wird. Unter Bezug auf die Ethnopschoanalyse und die US-amerikanischen Therapieforschung weist er nach, dass der Megatrend zur Standardisierung von Verhaltensanforderungen und -abläufen als Abwehr von Ungewissheit, Unwägbarkeit und von Versagensängsten zu interpretieren ist. Unter Standardisierungszwängen einerseits und einzelfallbezogener pädagogischer Verantwortung für die Klientel andererseits sind Professionelle mehr denn je angewiesen auf eine kritische Reflexion ihrer Praxis.

Stephan Ellinger nutzt zunächst eine soziologische Perspektive, um die Fragenfelder, die der ‚Dialogpartner Technik‘ eröffnet, kritisch zu pointieren. Der Autor verdeutlicht am Bei-

spiel des aktuellen Wissenschaftsbetriebs die Wirkmächtigkeit technologischer und technokratischer Qualitätskriterien. Deren erstarkende Monopolpolitik im Digitalzeitalter führt zu einer deutlich wahrnehmbaren Verdrängung ehemals konsensualer Terminologien und mit ihnen assoziierten Praxisformen. Diese Entwicklung zeitigt für die Klientel der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe massive Verschiebungen und Veränderungen im Hinblick auf ihre Förderung und Unterstützung. Die Positionierung einer lediglich durch empirische Messbarkeitskriterien legitimierten Pädagogik impliziert zugleich den Verlust von Individualität und Akzeptanz von Heterogenität. Sie entledigt sich damit der Frage: „Was ist gut für dieses Kind“?

Mit diesen drei Beiträgen von Thomas Müller, Oliver Hechler und Stephan Ellinger erfolgt gleichsam eine theoretische und pädagogische Positionierung im Feld der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe – quasi noch bevor eine mehrperspektivische Annäherung an den ‚Dialogpartner Technik‘ geschieht und einige Facetten zur Diskussion gestellt werden.

„GAFA im Kinderzimmer – Annäherungen aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ von **Birgit Herz** vermittelt einen mehrperspektivischen, forschungsbasierten Zugang zu den Fragehorizonten des „Dialogpartners Technik“. Im Mittelpunkt stehen psychosoziale Veränderungsprozesse durch die Digitalisierung aller Lebensbereiche in ihren psychodynamischen Folgen und Auswirkungen auf die nicht sichtbaren Umwälzungen in der neuronalen, emotionalen und psychophysischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Mögliche Konsequenzen der Internetökonomie für die offensichtlich bereits bei der Geburt bereitstehenden Skinner-Boxen werden als noch neue und herausfordernde Handlungsfelder insbesondere für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe skizziert.

Thomas Harms-Maier beschreibt in seinem Beitrag über „Video-School-Training – individuelles Ressourcenmanagement“ die Praxis des Video-School-Trainings an einer niedersächsischen Schule für Erziehungshilfe. Nach einer Einführung in dieses spezifische Videoverfahren als ressourcenorientierte Supervision werden insbesondere die Qualifikationsanforderungen an die Trainerinnen und Trainer sowie deren Funktion und Rolle erläutert. Der Autor beschreibt die verschiedenen Feedbackphasen im Hinblick auf die in diesem Prozess zunehmende Professionalisierung von Lehrkräften sowohl in der Unterrichts- wie auch Beziehungsgestaltung.

Zunächst wird der unzureichende Forschungsstand in Bezug auf die Herausforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe von **Reinhold Gravelmann** über „Dialogpartner Technik?! Digitale Welten treffen auf reale Welten. Welche Fragen und Konsequenzen ergeben sich für die Kinder- und Jugendhilfe?“ kritisiert. Es lassen sich hier mehrere Spannungsfelder aufzeigen, denen mehrere Passungsprobleme zugrunde liegen. So nehmen veränderte Verhaltensstile bei der Klientel der Kinder- und Jugendhilfe zu; diese scheinen zunehmend im online-Modus zu leben. Darüber hinaus zeichnet sich ein grundlegender Wandel im bisherigen Professionsverständnis Sozialer Arbeit ab: Zu dem über Jahrzehnte tradierte ‚face-to-face‘-Setting gesellt sich zunehmend ein virtueller Dienstleistungsmarkt Sozialer Arbeit, die die Aufmerksamkeitsökonomie der Kolleginnen und Kollegen verändert. Vor diesem Hintergrund werden die Kritikpunkte in Bezug auf das Fehlen von Orientierungswissen bekräftigt.

Jan Twelkmeyer-Wassmann analysiert insbesondere das jugendkulturelle Medienverhalten und die spezifischen sozialisatorischen Facetten der digitalen Medien, wie es sich beispielhaft an dem digitalen Netzwerk TikTok illustrieren lässt. Sein Beitrag über „Heranwachsende im Spannungsfeld lebensorientierten Medienhandelns und dysfunktionaler Nutzung“ widmet sich hieran anschließend mit einer sehr differenzierten Darstellung dem exzessiven und pathologischen Medienverhalten. Dabei zielen die hier referierten Zusammenhänge auf die Entwicklung ressourcenorientierter Präventionsmaßnahmen im Rahmen der jugendlichen Suchtprävention und Medienkompetenzförderung.

„Selbstverletzendes Verhalten und die Rolle des Web“ von **Barbara Nicosia** und **Manfred Wittrock** greift einen forschungsbasierten Ausschnitt über die virtuelle Community von selbstverletzenden Heranwachsenden auf. Nach einer Klärung der Zielgruppe und damit verbunden des nicht-suizidalen Selbstverletzungssyndrom als dysfunktionale Bewältigungsstrategie erläutern Autorin und Autor die psychophysischen Dimensionen der Netzwerkaktivitäten dieser biopsychosozial vulnerablen Internetnutzerinnen und Internetnutzer. Ihr Beitrag verdeutlicht, dass die bildungspolitisch proklamierte Medienkompetenz pädagogischer Fachkräfte über ein technologisch-quantifizierbares Wissen deutlich hinausgehen muss, um auch diese ‚Digital Natives‘ in Krisen professionell zu begleiten.

Friedhelm Güthoff greift die derzeitige Entwicklung der Digitalisierung im Kinderschutz auf und problematisiert diese insbesondere im Hinblick auf Beteiligungs- und Beschwerderechte von Kindern und Jugendlichen. In seinem Beitrag über „Digitalisierung im Kinderschutz – zwischen fachlicher Skepsis und Chancenverwertung“ greift der Autor vor allem die Digitalisierung der Arbeitsabläufe in den verschiedenen Handlungsfeldern im Kinderschutz auf, um einerseits deren Konsequenzen und Reichweite für die fachliche Urteilsbildung über eine Kindeswohlgefährdung aufzuzeigen. Andererseits wird deutlich belegt, dass eine professionelle Qualitätsdebatte noch zu führen sein wird. Erste Explorationsstudien und internationale Forschungsreviews legen nahe, dass eine gestörte, dysfunktionale Kommunikation in der Eltern-Kind-Beziehung den Grundstein für eine „internet addiction“ legen (vgl. Wartberg, 2015).

Die Aspekte der Disziplinierung und Überwachung im Kontext digitaler sozialer Netzwerke werden im Beitrag von **Jan Hoyer** thematisiert. Im Mittelpunkt stehen die komplexen Prozesse der Datensammlung und ihrer Verknüpfung unter ökonomischen Gesichtspunkten. Die Doppelrolle der Nutzerinnen und Nutzer digitaler Netzwerke als Kontrollierende und Kontrollierte wird in Bezug auf Foucaults Konzept des Panoptikums kritisch reflektiert. Im Hinblick hierauf werden Hypothesen formuliert, welche Bedeutungen und Fragestellungen sich für die Zielgruppe der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe ergeben. Der hier angedeutete kritische Reflexion über den ‚Dialogpartner Technik‘ ist dem empirisch gesicherten Wissen über jene Kinder und Jugendlichen geschuldet, die aufgrund ihrer emotionalen und sozialen Notlagen Zielgruppen der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe sind. In ihrer besonderen Verletzlichkeit und Verletzbarkeit sind sie im Vergleich mit ihren wenig belasteten Peers scheinbar deutlich eher von negativen Effekten des ‚Dialogpartners Technik‘ betroffen. Diese These lässt sich in Bezug auf den Markt der Kinderpornographie bestätigen: Ein erhöhtes Risikoprofil weisen jene Kinder auf, die keine sichere Bindung zu ihren Eltern oder anderen Vertrauenspersonen haben, emotional vernachlässigt oder

bereits missbraucht wurden oder in prekären Lebenslagen sozialisiert werden (vgl. Franke & Graf, 2016, 90). Auch das Ausmaß der suchtbedingten Internetabhängigkeit korreliert hoch mit dysfunktionalen Familiensystemen (vgl. Wartberg et al. 2015). Gewalthaftes, aggressives Verhalten wiederum speist sich aus einem extrem hohen Konsum entsprechender Netzangebote (vgl. McDaniel & Radesky, 2018a, 2018b; Greitemeyer, 2018). In diesem spezifischen Ausschnitt entwicklungsbeeinträchtigender Sozialisationsbedingungen mag es zunächst irritieren, dass in der Mehrzahl der Buchbeiträge weniger die pädagogischen (und kulturellen) Potentiale des ‚Dialogpartners Technik‘ betont werden, sondern seine tendenziell destruktive Wirkmächtigkeit im Hinblick auf diesen Ausschnitt.

Wir stehen hier am Anfang eines Diskurses und der Forschung in Bezug auf eine herausfordernde Praxisentwicklung. Diese Veröffentlichung will zu einem ersten kritisch-konstruktiven Dialog einladen, auch wenn hier eher Fragen formuliert denn empirisch gesicherte Antworten gegeben werden können.

Literatur

- Albert, G. (2013). *Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten: Syntaktische Variationen und stilistische Differenzierungen in Chat und Forum*. De Gruyter Akademie Forschung; Berlin.
- BrainWare Learning Company Chicago (<https://mybrainware.com/>) Zugriff am 25.02.2018.
- Cabanas, E. (2018). „Psychobürger“. Oder: Wie man glückliche Individuen in neoliberalen Gesellschaften macht. In Illouz, E. (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle*. Berlin: suhrkamp, 237-267.
- CITEC (2018). *Cluster of Excellence. Cognitive Interaction Technology*. Bielefeld (<https://www.cit-ec.de/en>) Zugriff am 25.02.2018.
- Chatfield, T. (2018). Skinner-Boxen bis hin zur Singularität. In Otto, P. & Graf, E. (Hrsg.), *Ethics. Die Ethik der digitalen Zeit*. Berlin: 1Rightsmedia (zweite Auflage), 146-153.
- Cosnard, D. (2018). *Les robots industriels envahissent les usines*. In Le Monde, Dans la tête des robots. Mars, 48-50.
- Corot, L. (2019). Quelles alternatives de transports pendant la greve a la SNCF et la RATP. In *Usine digitales*, 5. 12. 2018. Verfügbar unter: (www.usine-digitale.fr/article/quelles-alternatives-de-transport-pendant-la-greve-a-la-sncf-et-la-ratp.N908819) Zugriff am 12.12.2019.
- Daheim, C. & Wintermann, O. (2016). *2050: Die Zukunft der Arbeit. Ergebnisse einer internationalen Delphi-Studie des Millenniums Project*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Diakonisches Werk Rheinland-Westphalen-Lippe e.V. – Diakonie RWL/Evangelischer Fachverband für Erzieherische Hilfen RWL (2019). *Jugendhilfe im Zeitalter von Smartphones und Social Media*. Düsseldorf. (<https://www.diakonie-rwl.de/sites/default/files/aktuelles/diakonie-handreichung-jugendhilfe-neue-medien-web.pdf>) Zugriff am: 25.09.2019.
- Didacta Verband e.V. (Hrsg.) (2018). *Bildung braucht digitale Kompetenz. Der Einsatz neuer Technologien in der frühen Bildung – Band 1*. München: Didacta Verband e.V. (Fthenakis, W. u. Walbinger, W.).
- Digitale Bildungspakt (Hrsg.) (2016). *Die richtige Bildung für die digitale Welt. Politische Handlungsempfehlungen und Expertenstatements*. München: Microsoft Deutschland GmbH. (<http://digitaler-bildungspakt.de/wp-content/uploads/2016/11/Kompendium-Die-richtige-Bildung-fu%CC%88-die-digitaleWelt.pdf>) Zugriff am: 26.09.2019.
- Dörr, M. (2019). *Unkulturen in Bildung und Erziehung – eine Zusammenfassung*. In Widersprüche 154, 39, Dezember, 29-44.
- Dudenredaktion (2013) (Hrsg.). *Die deutsche Rechtschreibung auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibung. Bd 1*, voll. neu überarbeitete u. erweiterte Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Kreissel, P., Ebner, J., Urban, A. & Guhl, J. (2018). *Hass auf Knopfdruck. Rechtsextreme Trollfabriken und das Ökosystem koordinierter Hasskampagnen im Netz*. Institute for Strategic Dialogue: London u.a.
- Flandrin, A. (2018). *La DARPA, un géant militaire lanceur d'innovation*. In Le Monde, Dans la tête des robots, 58-61.
- Floridi, L. (2018). Die Mangroven-Gesellschaft. Die Infosphäre mit künstlichen Akteuren teilen. In Otto, P. & Graf, E. (Hrsg.), *Ethics. Die Ethik der digitalen Zeit*. Berlin: 1Rightsmedia (zweite Auflage), 18-29.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2011). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett Cotta.

- Franke, I. & Graf, M. (2016). Kinderpornografie. In *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 10 (2), 87-97.
- Gideon, N. & Gierhahn, K. (1999). Computerspiele: Projektwoche in einem vergessenen Raum. In Warzecha, B. (Hrsg.), *Medien und gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse*. Münster: Lit, 159-175.
- Gogolin, I. & Lenzen, D. (1999) (Hrsg.). *Medien – Generation*. Opladen: Budrich.
- Greitemeyer, T. (2018). The spreading impact of playing violent video games on aggression. In *Computers in Human Behavior*, 80, March, 216-219.
- Hajok, D. (2019). Heranwachsende in der zunehmend mediatisierten Gesellschaft: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld digitaler Medien. In B. Hagen & A. Bremeyer (Hrsg.), *analog – digital – virtuell*. Dähre: EREV, 8-35.
- Handwerk, A. (2018). *Registriert, gezählt, verwertet*. In Deutschland Funk Kultur vom 30.01.2018 (deutschlandfunkkultur.de/personenbezogene-daten-als-rohstoff-und-handelsware.976.de.html?dram:article_id=409553). Zugriff am: 10.12.2020.
- Hartlapp, M. (2017). *Arbeits- und Sozialpolitik im EU-Mehrebenensystem*. Expertise für die Kommission Arbeit der Zukunft. Berlin: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hendry, D. (2018). Private Drohnen und Value Sensitive Design. In Otto, P. & Graf, E. (Hrsg.), *Ethics. Die Ethik der digitalen Zeit*. Berlin: 1Rightsmedia (zweite Auflage), 66-77.
- Herz, B. (2010). Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In Dörr, M. & Herz, B. (Hrsg.), *Unkulturen in Bildung und Erziehung*. Stuttgart: VS Verlag, 171-190.
- Herz, B. (2013). *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2020). *Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen*. In ESE, 2 (2), im Druck.
- Huber, E. (2019). *Cybercrime*. Wiesbaden: Springer.
- Jantzen, W. (2019). *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Sozialwissenschaftliche Erkundungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kessler, H.-W. (2013). *Nichtletale Waffen im Kriegsvölkerrecht*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Le Monde (2018). *Dans la tête des robots*.
- Lima, P. (2018): *La lente marche des robots assistants*. In Le Monde, Dans la tête des robots. Mars, 66-71.
- McDaniel, B. T. & Radesky, J. (2018a). Technoference: Longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behaviour problems. In *Pediatric Research*, 84(2), 210-218.
- McDaniel, B. T. & Radesky, J. (2018b). Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. In *Child Development*, 89(1), 100-109.
- Mechnisch, J. & Kallmich, D. (2019). Digitalisierung und Demokratie. In *Journal für politische Bildung*, 9(1), 42-46.
- Neutze, J., Schuhmann, P., Petry, F., Osterheider, M. & Sklenarova, H. (2018). *Sexualisierte Gewalt in den digitalen Medien*. (<https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/PresseService/Hintergrundmaterialien/Sexualisierte-Gewalt-in-den-digitalen-Medien.pdf>) Zugriff am 05.11.2019.
- Otto, P. & Graf, E. (2018) (Hrsg.). *Ethics. Die Ethik der digitalen Zeit*. Berlin: 1Rightsmedia (zweite Auflage).
- Rosenbaum, O. (2000). *Chat-Slang. Lexikon der Internetsprache*. Hanser: München.
- Sander, W. (2019). Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? In *Behindertenpädagogik*, 58(3), 231-248.
- Schindler, D. (2003). International Humanitarian Law: Its remarkable Development and its Persistent Violation. In *Journal of the History of International Law*, 5(2), 165-188.
- Sinders, C. (2018). Ethische Systementwicklung im Zeitalter emotionaler Schadsoftware. In Otto, P. & Graf, E. (Hrsg.), *Ethics. Die Ethik der digitalen Zeit*. Berlin: 1Rightsmedia (zweite Auflage), 56-65.
- Soike, R., Libbe, J., Konieczek-Woger, M. & Plate, E. (2019). *Räumliche Dimensionen der Digitalisierung*. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.
- Stalder, F. (2018). Algorithmen, die wir brauchen. In Otto, P. & Graf, E. (Hrsg.), *Ethics. Die Ethik der digitalen Zeit*. Berlin: 1Rightsmedia (zweite Auflage), 44-54.
- Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2016) (Hrsg.). *Bildung in der digitalen Welt. Strategien der Kultusministerkonferenz*. Berlin: KMK.
- Ternès, A. & Englert, M. (2019) (Hrsg.). *Digitale Unternehmensführung. Kommunikationsstrategie für ein exzellentes Management*. Wiesbaden: Springer.
- VDI Technologiezentrum (2016). *Gesellschaftliche Veränderungen 2030*. Düsseldorf: VDI.
- Walgenbach, K. (2019) (Hrsg.). *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- Walkenhorst, P. (2019): Überlegungen zur künftigen Positionierung einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. des Förderschwerpunktes "Emotionale und soziale Entwicklung". In: *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 102-115.
- Wartberg, L., Thomasius, R., Aden, A. & Thomsen, M. (2015). Zusammenhänge zwischen familialen Aspekten und pathologischem Internetgebrauch bei Jugendlichen – Eine Übersicht. In *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(1), 9-19.
- Warzecha, B. (1999) (Hrsg.). *Medien und gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse*. Hamburg: Lit.
- Werkner, I. & Schörning, N. (2019) (Hrsg.). *Cyberwar – die Digitalisierung der Kriegsführung*. Wiesbaden: Springer.
- Wilken, U. (2019). Digitalisierung der Lebens-, Arbeits- und Freizeitwelt behinderter Menschen. In *Behindertenpädagogik*, 58(3), 249-261.
- Ziegenhain, U., Schnoor, K., Schüsler, T. & Fegert, J. M. (2007). „Moralferne Kinder und Jugendliche“ – Fallanalyse eines jugendlichen Straftäters. In Hopf, C. & Nummer-Winkler, G. (Hrsg.), *Frühe Bindung und moralische Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa, 105-124.

Thomas Müller

Schule und verhaltensauffällige Kinder im Spagat von Individualisierung und Standardisierung

Schulen scheinen sich mehr denn je in einem Spagat von Individualisierung und Standardisierung zu befinden. Die Herausforderungen, ein inklusives Bildungssystem zu realisieren auf der einen Seite und bildungspolitische Versuche, schulische Qualität standardisiert abzusichern, auf der anderen Seite, tragen dazu wesentlich bei. Dass sich Individualisierung und Standardisierung nicht einfach gegeneinanderstellen lassen, zeigt sich in der hier vorgenommenen Kritik wie auch Begründung beider Phänomene. Ob sich das dargestellte Spannungsverhältnis zugunsten verhaltensauffälliger Kinder und ihrer Beschulung lösen lässt, bleibt am Ende fraglich.

1 Problemaufriss

Ist von Individualisierung und Standardisierung in der Schule die Rede, dann scheint damit insbesondere aus sonderpädagogischer Perspektive ein nicht auflösbarer Widerspruch formuliert zu sein. Historisch betrachtet gründet sich die spezielle schulische Auseinandersetzung mit behinderten, beeinträchtigten und belasteten Kindern und Jugendlichen oftmals darauf, dass sie den geltenden Standards nicht genügen konnten, die ‚Standard-Schule‘ keine Antworten im Sinne ihrer Inhalts- und Methodenauswahl für sie bereithielt oder sie die ‚Standard-Rahmen‘ sprengten, nicht dazu passten, durch ihr Verhalten und Erleben aus dem Rahmen fielen oder diesen in Frage stellten. Letzteres scheint heute mehr denn je zur Nagelprobe eines inklusiven Schulsystems zu werden.

Das mit Beginn des 20. Jahrhunderts durch Ellen Key ausgerufenen „Jahrhundert des Kindes“ (1902/1992), welches in Verbindung mit verschiedenen reformpädagogischen Entwicklungen den Blick auf das einzelne Kind, seine Biographie und Lernvoraussetzungen, seine Lernwege und Potentiale lenkte, und zudem den Anspruch hatte, Schülerinnen und Schüler aus dem Zugriff des belehrenden Einheitsunterrichts zu befreien, steht beispielhaft für vielfältigste Ausformungen von Individualisierung. Dem gegenüber scheint jedoch zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Art Entmystifizierung einer Idealisierung von individualisiertem Unterricht zu stehen, obgleich dieser keinesfalls in allen Schularten selbstverständlich ist: die Hattie-Studie (2013) zeigt deutlich, dass Individualisierung und Differenzierung per se keine guten Merkmale von Unterricht sind, ganz im Gegenteil: sie wirken eher schwach, es sei denn, sie ereignen sich in einer spezifischen Qualität, in der das richtige Maß zum richtigen Zeitpunkt zum Einsatz kommt und in der die Schülerschaft durch die gestellten Aufgaben herausgefordert wird – und das alles in einer Atmosphäre, die lernförderlich ist, d.h., in welcher Wertschätzung und Respekt herrschen. Es wirkt so, als verlangten die Ergebnisse der Hattie-Studie, nicht länger ein Jahrhundert des Kindes, sondern eines der Lehrkraft auszu-

rufen, denn auf diese scheint es ganz wesentlich anzukommen, soll Unterricht erzielen, was er beabsichtigt: Lehrkräfte müssen demnach kognitiv und zugleich sozial aktivieren, hohe Erwartungen an die Schülerschaft haben, die sie in anspruchsvollen Aufgaben zum Ausdruck bringen und Formen kooperativen Lernens anregen. Ihre Klassenführung muss von Klarheit und Struktur geprägt sein, die dafür sorgen, dass ein wertschätzendes Unterrichtsklima entsteht, in welchem eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung herrscht, Fehler gemacht werden dürfen und Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkräfte als engagiert für sie und das Lernen erleben. Nicht zuletzt kommt es darüber hinaus auf Formen guten Feedbacks an, das Schülern ihr Lernen sichtbar macht (Helmke, 2013, 35f.).

Zugleich ist nicht genau klar, was Individualisierung eigentlich meint, bedenkt man die Fülle der Begriffe, die nicht überschneidungsfrei nebeneinander existieren, wie beispielsweise ‚adaptiver Unterricht‘ oder ‚Innere Differenzierung‘, aber auch ‚Umgang mit heterogenen Lerngruppen‘ oder ‚individualisiertes Lernen‘. Gemeinsam scheint allen Begrifflichkeiten im Dunstkreis der Individualisierung zu sein, dass in ihnen ein Aspekt von Förderung enthalten ist, der dem Prinzip der Passung unterliegt. Man könnte konstatieren:

„Schulen sollen und wollen allen Schülerinnen und Schülern individuell gerecht werden und müssen es dabei mit einer zunehmenden, gesellschaftlich bedingten Heterogenität aufnehmen. ... Es verlangt in letzter Konsequenz nicht mehr und nicht weniger als eine Umgestaltung der gesamten Schule“ (von der Groeben & Kaiser, 2011, 40ff.).

Damit ist jedoch nicht berücksichtigt, dass mit den Prozessen der Umgestaltung und eines zunehmend systematischen Lernens auch verbunden sein kann, mögliche Aneignungswege zu beschneiden, weil im Hintergrund das von allen gleiche, zu erreichende Ziel ‚lauert‘, und mehr implizit als explizit in den Erwartungen der Lehrkräfte oder des Schulsystems mit-schwingt.

Individualisierung und Standardisierung in ihrem Verhältnis zueinander und in ihrer Bedeutung für den Unterricht führen zur grundsätzlichen Anfrage, wie Schule Kindern und Jugendlichen begegnen soll, kann und will. Auf der einen Seite stehen dabei Ideen von Bildung, die ein langes historisches Herkommen haben und die, in Verbindung mit psychologischen Erkenntnissen und Theorien, „die individuellen Bedürfnisse nach Autonomie, Anerkennung, Selbstverwirklichung, Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Sinnerfüllung, nach emotionaler und sozialer Bindung ..., nach Identität und Persönlichkeit, nach einem Maximum an gesellschaftlicher Teilhabe und damit nach maximaler Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (Schuck, 2014, 165) in den Mittelpunkt stellen. Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erscheint ein solcher Fokus von Schule deutlich gerechtfertigt, bedenkt man die oft hoch belasteten Biographien verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, die von Ohnmachtserleben, Beschämung, Isolierung, Verwahrlosung, Misshandlung und Vernachlässigung geprägt sind. Sie sind existentiell darauf angewiesen, Schule als Ort der emotionalen und sozialen Bindungen zu erleben, in denen sie positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, Teilhabe realisiert und Sinnerfüllung möglich wird.

Auf der andere Seite lässt sich aber von genau denselben Kindern und Jugendlichen als Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf sprechen und damit wäre dann „unter einer inhaltlichen Perspektive zunächst ... [ein] Passungsproblem zwischen Anforderungen oder Bildungsstandards und den aktuellen Schülerleistungen definiert“ (ebd.). Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche wäre zugleich ein Passungsproblem zwischen gezeigtem Verhalten und intrasubjektivem Erleben, zwischen Offensichtlichem und inneren Notwen-

digkeiten bezeichnet, was vielfach in Schule und darüber hinaus zu Konflikten und Auseinandersetzungen mit sich selbst und anderen führt.

Es wird deutlich, dass sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht ohne weiteres auf die eine oder die andere Seite schlagen kann: Individualisierungsprozesse in der Schule gehören zur sonderpädagogischen Kernaufgabe und begründen sich aus historischen Notwendigkeiten. Zugleich ist Individualisierung per se kein Garant für guten Unterricht. Standardisierung scheint keine sonderpädagogische Aufgabe zu sein und doch arbeitet gerade diese Disziplin diagnostisch mit standardisierten oder halb-standardisierten Verfahren, um gewonnene Erkenntnisse zur Basis individueller Förderung werden zu lassen. Bildung als das individuelle Werden des Einzelnen für sich und andere in einer Gesellschaft ist für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ebenso bedeutsam wie die Reduktion von vielfältigen Passungsproblemen. Dies macht im Folgenden einen genaueren Blick auf die Phänomene Individualisierung und Standardisierung notwendig, um klären zu können, ob zu Recht von einem Spagat die Rede ist, in welchem sich insbesondere die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu befinden scheint bzw. welches ‚durch‘ ihre Schülerschaft besonders offensichtlich wird.

2 Notwendigkeit der Standardisierung

Die Sonderpädagogik hat sich in ihrer Tradition möglicherweise zu lange mit normativen Aussagen begnügt und nicht ausreichend auf die Wirksamkeit ihrer Mittel und Methoden geachtet. Diese Kritik führte in den letzten Jahren vermehrt zur Entwicklung und zum Einsatz evidenzbasierter Methoden und Materialien, wie sie sich beispielsweise im Rügener Inklusionsmodell finden.

„Ob eine bildungspolitische Maßnahme oder ein pädagogischer Ansatz erfolgreich ist – also effizient und effektiv – ist eine empirische Frage. Es reicht nicht mehr aus, auf die Erreichung von Bildungszielen zu hoffen oder zu behaupten; es wird zu Recht gefordert, sie zu belegen, d.h. den wissenschaftlichen Forschungsstand zugrunde zu legen oder zumindest zu beachten (Helmke, 2013, 36).

Wo auf dieser Basis Bildungsstandards nicht simplifizierend, sondern im besten Sinne allgemein formuliert werden, ermöglichen sie gerade Kindern und Jugendlichen, die von Beeinträchtigungen, Behinderungen und Belastungen bedroht und betroffen sind, einen Zugang zum Lernen und verweisen auf die Verantwortung sonderpädagogischer Professionalität dem einzelnen Kind gegenüber. Dieser Zugang schafft auch sachliche Zielkategorien, an denen sich die Lernenden orientieren können. So diese Standards für sie erreichbar und überschaubar sind, führt dies möglicherweise zu einer Entlastung von Beziehungen zu Erwachsenen, hier Lehrkräften, von denen verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen allzu oft erwarten, dass sie willkürlich handeln und ihre Macht missbrauchen könnten.

Anliegen der KMK ist es auch, „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse, sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern“ (2003, 3), ein Anliegen, das gerade mit Blick auf die Biographien verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung ist – unterliegen sie doch nach wie vor und allzu schnell Selektionsprozessen, sei es aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Herkunft, sei es aufgrund ihres gezeigten Verhaltens und das unabhängig von oft sehr guten kognitiven Begabungen.

„Die Orientierung an Standards soll also dazu beitragen, gleiche Chancen für alle Kinder zu ermöglichen, das ist ihre Aufgabe. Und das ist grundsätzlich notwendig und lobenswert ... Darin liegt der faszinierende Anteil des Satzes ‚No child left behind‘“ (Prengel, 2007, 86).

Ein anderer Aspekt dieses Mottos ist es, dass Schulen danach bewertet und ausgestattet werden, wie viele Kinder sie nicht hinter den Standards zurückgelassen haben und sich so der Gefahr ausgesetzt sehen, Schülerinnen und Schüler für Tests zu trainieren, statt sich um ihre individuellen Lernwege zu bemühen. Dieser Aspekt führt zur Kritik an der Standardisierung.

3 Kritik an der Standardisierung

„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches“ (KMK, 2004, 18).

Dabei bleibt außer Acht, dass mit dem Topos ‚Bildungsziele‘ Bildung als Ziel selbst verfehlt wird. Bildung und Kompetenzen sind nicht ohne weiteres zusammen zu bringen. Und das Erreichen von Kompetenzen garantiert keinesfalls Bildung, sowenig wie Bildung dasselbe ist wie Ausbildung: Eine Ausbildung erhält oder durchläuft man oder bietet sie jemandem an. Das Ziel ist, dass man am Ende etwas *kann* oder beherrscht. Bildung dagegen meint, immer wieder neu daran zu arbeiten, als Person zu *werden*. Man kann ausgebildet, nicht aber gebildet werden. Bildung ist daher auch nicht dasselbe wie Wissenserwerb und beinhaltet immer eine Ebene, die mit Werten verbunden ist. Sie betrifft daher im Gegensatz zum Wissenserwerb stets die ganze Person. Bildung zielt nicht auf ein Funktionieren, auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Eigennutzen, zum Nutzen der Gesellschaft oder eines Wirtschaftssystems. Bildung ist an einem personalen, humanistischen, aber auch christlich-abendländischen Menschenbild orientiert. Sie ist in diesem Sinne zweckfrei, was Funktionalismen und Kosten-Nutzen-Rechnungen betrügt – aber sie ist gerade deshalb nicht zwecklos, denn ihr geht es nicht um das Funktionieren des Menschen, sondern um sein Werden. Damit ist schulische Bildung stets mehr als ein differenzierter Kompetenz- und Wissenserwerb, sondern eine Arbeit für und mit Menschen zu deren Menschwerdung und Realisierung eines sinnerfüllten Lebens in Gemeinschaft. Zugespitzt formuliert, unterwerfen sich Schulen aktuell mehr oder weniger freiwillig dem Diktat einer Wissensgesellschaft, die ökonomischen Prinzipien verpflichtet ist und nicht der Idee der Bildung. Der schon lange währende Diskurs der Pädagogik um Norm und Normativität scheint deutlich entschieden: Nicht die Idee davon, was der Mensch sein könnte oder sollte, weil er Mensch ist, steht im Vordergrund, sondern was er kann und in möglichst schneller Zeit ist – und dies nicht für sich als Person, sondern mit Blick auf seine Brauchbarkeit. Die Ausbildung von Kompetenzen des Humankapitals im Sinne von Normen scheint bedeutsamer als die Bildung der Person im Sinne des Normativitätsgedankens – zudem lässt sich dies auch scheinbar wissenschaftlicher absichern, weil empirisch anhand von Standards überprüfbar. Dies ist nicht nur gefährlich für den einzelnen Menschen, sondern auch für die Gesellschaft selbst, denn es geht dann um Kapital statt Potential, um Output-Orientierung statt Originalität, um Standards statt Sinnstiftung und um Evaluation statt Entfaltung. Wenn anerkannt wird, dass Bildung ein Menschenrecht ist, was möglicherweise die zentralere Menschenrechtskonvention ist als die Behindertenrechtskonvention, dann darf in Kinder und Jugendliche nicht investiert werden, damit sie und ihre Fähigkeiten verwertet und genutzt werden können, sondern schlicht, weil sie Menschen

sind. Nicht mehr, aber keinesfalls weniger. Normativen Aussagen in der Sonderpädagogik unterstellt man bisweilen zurecht, sie verblieben in einem Aufforderungscharakter, oftmals mit moralischem Anstrich versehen, ohne einer Überprüfbarkeit standzuhalten oder sich dieser auszusetzen. Ein Vorwurf, der nicht von ungefähr kommt und auch nicht von der Hand zu weisen ist (siehe 2.). Die Unbestimmtheit und Uneindeutigkeit, die sich aber mit dem Normativitätsgedanken verbindet, begründet sich aus der Unbestimmtheit des Menschen und seiner anthropologischen Freiheit selbst. Es ist nicht das Problem der Pädagogik auf präskriptive Anteile zu verzichten, sondern ihre Qualität.

Wo heute von Kompetenzen die Rede ist, sprach man früher über Qualifikationen. Qualifikationen bezogen sich immer auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenz meint jedoch mehr als Qualifikation. Sie meint auch persönliche Eigenschaften, Haltungen, Einstellungen, Werte etc. Das klingt fast nach Bildung, aber nur aufs erste Hin hören, denn gerade letztgenannten Aspekte lassen sich nicht ohne weiteres standardisieren. Persönlichkeitseigenschaften, besonders im Feld der Emotionen und des Sozialen wachsen ein Leben lang und wandeln sich. Sie lassen sich nicht oder nur in Teilen zu Kompetenzen verkürzen. Vielmehr noch:

„Kompetenzen bemächtigen sich der Person, höhlen diese aus zu einer Maske für Rollen im Theater von Beruf und Alltag, machen den Menschen für jede Rolle verfügbar. Damit zerfällt der Mensch zugleich in nicht integrierte Teilbereiche, er ist nicht Individuum, sondern Dividuum.“ (Krautz, 2009, 93)

Letztlich verbleibt ein erheblicher Klärungsbedarf dahingehend, was Kompetenz eigentlich ist. Der Kompetenzbegriff suggeriert Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso wie Verantwortlichkeit und Vermittelbarkeit oder Lernbarkeit. Fest steht: Kompetenz ist kein genuin erziehungswissenschaftlicher Begriff, sondern wurde mit der Hoffnung eingeführt, Erziehung und Bildung messen zu können und mit Blick auf eine nicht näher definierte Qualität abzusichern. Gerade hinsichtlich Erziehung, einer der Kernaufgabe mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen muss aber gefragt werden, ob so etwas wie eine professionelle „Erziehungskompetenz“ (Stein & Müller, 2019) umfänglich erlernbar ist oder ob der Kompetenzbegriff das nur unterstellt, es aber auch unerlernbare wie auch unvermittelbare Anteile gibt, insbesondere mit Blick auf Aspekte wie Reflexionsbereitschaft und -vermögen, Empathie und Akzeptanz, Performanz, Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung. Die Gefahr, dass Bildung und Erziehung auf einen ungefähren Kompetenzbegriff verkürzt werden (Krautz, 2015), erscheint aktuell hoch. Dass eine solche Verkürzung in Folge auch zu Lasten von pädagogischen Beziehungen und Erziehungsprozessen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen führen kann, muss die Pädagogik bei Verhaltensstörungen wachsam werden lassen, was eine allzu selbstverständliche Übernahme des Kompetenzdenkens betrifft. Was der Kompetenzbegriff nämlich ausspart, für Erziehung jedoch charakteristisch erscheint, ist die Möglichkeit des Scheiterns, die Erziehung stets immanent ist (Bollnow, 1959, 132ff.). Erziehung bleibt ein „Wagnis“ (ebd.), das scheitern kann. Diese Möglichkeit lässt sich durch Standardisierungsversuche nicht wegdiskutieren, entsteht sie doch aus der anthropologischen Freiheit der an Erziehung Beteiligten, sich – aus welchen Gründen oder Notwendigkeiten auch immer – dem Erziehungsprozess zu entziehen.

Unabhängig davon setzt das Festlegen von Bildungsstandards bestimmte Ideen von Aufgabenformaten, Inhalten und vielem mehr fest, ohne die Kinder und Jugendlichen selbst zu beteiligen (Tillmann, 2016, 11ff.). Der Vorwurf, der Klafkis bildungstheoretischer Didaktik

galt und der auch durch das Kategoriale seines Bildungsbegriffs nie ganz überwunden wurde, konnte durch die lerntheoretische und besonders die kritisch-kommunikative Didaktik korrigiert werden und führte Klafki schließlich zur kritisch-konstruktiven Didaktik – einem Verständnis von Lernen, das die Inhalte – also die Sache – ebenso ernst nimmt, wie die Lernvoraussetzungen von Kindern und den demokratischen Charakter von Schule. Bildungsstandards laufen dem entgegen, weil sie quasi ‚zurückkehren‘ zur Nicht-Beteiligung der Lernenden, wenn auch aus anderen Gründen. Das Setzen von Bildungsstandards steht zudem gegen die Ideen der Behindertenrechtskonvention, welche die Teilhabe und Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Blick nimmt – und damit unweigerlich auch die Frage der Beteiligung an Inhalten.

„Für einen wesentlichen Teil ihres Lebens, nämlich die Kernbereiche ihrer Schulfächer, sind Kinder von jeglicher Partizipation ausgeschlossen. Für eigensinnige Lernwege und für Umwege ist kein Raum [, was insbesondere verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler trifft, T.M.]. ... Kinder sind hier gezwungen, in der Logik der Aufgabenformate ... zu funktionieren. ... Was im Sinne kindlicher Kreativität ‚anders wäre‘, ‚wird gleichgemacht‘“ (Prenzel, 2007, 83).

Die Standardisierung von Lerninhalten, Kompetenzen und vermeintlich auch von Bildung setzt auf das Lernen in homogenen Lerngruppen, auf ein Lernen im Gleichschritt und ignoriert damit alles, was aus reformpädagogischen und über die Reformpädagogik hinausweisenden Erkenntnissen über das „Lernen im Un-gleichschritt“ (Schnur & Müller, 2013, 46) bekannt ist. Damit steht die Standardisierung einem wesentlichen Anliegen der Sonderpädagogik gegenüber: der Individualisierung. Standards sorgen also nicht nur über das Nicht-Einbeziehen der Schülerschaft in die Auswahl der Inhalte und die Art der Aufgaben für Exklusion, sondern auch durch das Setzen von Standards selbst, wobei die sehr schnell arbeitenden und begabten Schülerinnen und Schüler ebenso ausgeschlossen werden, wie die Kinder, die ein Leben lang, auch mit sehr viel Förderung, bestimmte Standards, und seien es Minimalstandards, nicht werden erreichen können.

„Gleichgültig, ob Bildungsstandards die gewünschte Durchschnittsleistung oder die Mindestleistung ... beschreiben, sie sind Kriterien und führen zur Unterscheidung zwischen SchülerInnen, die das Kriterium erfüllen und solchen, die es nicht erfüllen. ... Die Kultusministerkonferenz hofft, ‚dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler‘ die Orientierungs- und Vergleichsarbeiten bestehen ... , und übergeht mit Stillschweigen, dass eine Restgruppe von Erfolglosen bleibt. ... Über eine Pädagogik, die die schulversagenden Kinder und Jugendlichen stärken könnte ..., wird in dieser Diskussion überhaupt nicht gesprochen“ (Sander, 2005, 112).

In Fortführung dieses Gedankens kann mit Sander vermutet werden, dass Bildungsstandards diskriminieren und dadurch „das Selbstwertgefühl der betroffenen SchülerInnen und ihr soziales Ansehen in der Klasse ... zunehmend beschädigt“ (ebd., 113) werden. Eine Entwicklung, die besonders für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche als relevant und gefährdend erscheint.

4 Notwendigkeit der Individualisierung

Alle Menschen haben einzigartige Lebens- und damit Lerngeschichten, auch wenn sie in einer Familie, in einem Kulturkreis oder Land aufwachsen. Ihre Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit ist es, die Schule dazu verpflichtet, ihrer Verantwortung gegenüber den Lern-

prozessen von Schülerinnen und Schülern dahingehend nachzukommen, dass sie Inhalte und Ziele, Wege und Methoden auf die Notwendigkeit eines individuellen Zugangs hin prüft und ggf. entsprechendes bereithält. Individualisierung ist kein neues Prinzip der Schule, sondern inzwischen mehr als hundert Jahre alt und findet seine Ausdrucksformen in allgemeinen aber auch spezifisch fachdidaktischen Methoden und Prinzipien. Auch für die Leistungsbeurteilung haben sich verschiedene Formen, wie beispielsweise das Portfolio, herausgebildet, die es ermöglichen, individuelle Lernfortschritte zu dokumentieren. Prengel fasst die zentralen Einsichten der Notwendigkeit einer Individualisierung von Lernen wie folgt zusammen:

- „Kinder und Jugendliche durchlaufen die zeitgleich konzipierten Lernprozesse mit unterschiedlichem Tempo, sie erreichen die gleichen schulischen Kompetenzstufen nacheinander zu individuell unterschiedlichen Zeitpunkten. ...
- Kinder und Jugendliche eignen sich schulische Inhalte auf unterschiedliche Weise an, sie erreichen die gleichen Ziele auf – wegen ihrer individuellen Lernstile – unterschiedlichen Wegen.
- Kinder und Jugendliche nehmen im gleichen Unterricht Unterschiedliches auf, sie selbst lernen lernzieldifferent, denn sie erwerben selbst beim gleichen Unterrichtsangebot individuelle Inhalte.“ (2007, 86)

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche ist ein derart differenzierter Blick auf Individualisierung notwendig, da ihr Lernen untrennbar mit ihren biographischen Erfahrungen und Belastungen verbunden ist. Dazu zählen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit so genannten Performanzproblemen (Müller, 2018, 22), die in ihren Lernprozessen die ‚Lücken‘ zwischen Können, Wollen und Dürfen nicht oder nicht hinreichend schließen können. Betroffen sind aber auch Kinder und Jugendliche mit Bindungsstörungen, die auf Lehrkräfte angewiesen sind, welche durch ihr eigenes Nähe-Distanz-Verhältnis sowie eine entsprechend individuelle Arrangement von Lernaufgaben (Geddes, 2006), Unterricht erst ermöglichen.

5 Kritik an der Individualisierung

Prengel (2007) verweist zu Recht darauf, dass eine Kritik an der Individualisierung, die im Sinne des durch Beck (1986) und andere angestoßenen soziologischen Diskurses auf Isolation, Vereinzelung, Förderung von Egoismen etc. zielt, für das pädagogische Verständnis zu kurz greift. Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche allemal, da sie in ihren unterschiedlichen Ausgangslagen, Lernvoraussetzungen und Belastungen, aber auch aus der Erfahrung der Verwahrlosung und Vernachlässigung darauf angewiesen sind, wertschätzende und förderliche Zuwendung zu ihrer individuellen Geschichte und Person zu erfahren. Alle aus der Reformpädagogik stammenden Methoden oder methodischen Ableitungen setzen neben individuellen Lernwegen auf den gemeinsamen Austausch und das Teilen oder Zusammenlegen von individuellen Erfahrungen und Ergebnissen, aus denen Sozialität erst entsteht.

Die Problematik entsteht an einer anderen Stelle und ist insbesondere reformpädagogischen Institutionen, beispielweise Montessori-Schulen, durchaus bewusst: das Gewähren von Freiheit für persönliche Lernwege darf nicht verwechselt werden mit dem strukturlosen Mäandern kindlicher Aktivität, die von einem Interessensgebiet zum nächsten springt und damit die Entfaltung des persönlichen Potentials aber auch Chancengleichheit gefährdet.

„Wenn im Zeichen von Postulaten wie ‚Es ist normal, verschieden zu sein‘ oder ‚Jedes Kind ist einzigartig‘ ... standardisierte Kompetenzen ignoriert würden und ausschließlich eigensinnige Kinderkreativität favorisiert würde, erlernten manche Kinder elementare Kulturtechniken nie. Es kann Situationen im Offenen Unterricht geben, in denen Kinder ‚durch die Maschen‘ fallen und die so dazu führen, dass ihre Chancengleichheit gefährdet wird“ (Prenzel, 2007, 89).

Standardisierung und die Orientierung an Kompetenzen sorgen auch dafür, dass die Schülerinnen und Schüler von heute als Berufstätige von morgen ein sinnstiftendes und ökonomisch tragfähiges Leben führen können. Festzuhalten ist zudem, dass zumeist ‚nur‘ Lernwege individualisiert werden, nicht aber die Inhalte, auch wenn in vielen Bundesländern die Lernzielgleichheit aufgehoben ist. Die Gefahr, dass das Kind individuell gefördert wird, sich eigene Lernwege und Lösungsstrategien zu eigen machen kann und soll, im Hintergrund bei Lehrkräften oder im Schulsystem aber eine spezifische, letztlich standardisierte Zielerwartung besteht, die unbedingt erreicht werden soll, ist groß. Der Schein eines individualisierten Unterrichts ist schnell erzeugt. Zugleich gilt aus sonderpädagogischer Sicht, dass durch eine „lehrgesteuerte Individualisierung“ (Helmke, 2013, 35) nach dem standardisierten Verfahren ‚Diagnose, Entwicklung von individuellen Lern- und Förderangeboten, Evaluation und Weiterentwicklung‘ gerade Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen profitieren.

Nicht zuletzt ist darauf zu achten, dass Individualisierung nicht den Nimbus des Ideologischen erhält: Denn wer schulisch etwas auf sich hält, der individualisiert, weist dies aus und nach, und schmückt sich mit Methoden, Materialien und Zeiten, die der Individualisierung zugutekommen. Dass Ideologie und Pädagogik unvereinbar sind, muss hier nicht neu nachgewiesen, wohl aber herausgestellt werden, dass es Grenzen bereichernder Individualisierung gibt und dass diese nicht erhöht werden darf auf Kosten notwendiger Ziele, die in der Schule für alle gelten – eine historische Errungenschaft, die nicht ins Abseits gerückt werden darf, bedenkt man wie viele Kinder auch heute noch weltweit aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Religion oder ihres Geschlechts nicht zur Schule gehen können. Die Erkenntnisse aus der Hattie-Studie (2013), dass offene Unterrichtsformen nicht zwingend besser sind als Frontalunterricht, stellen dafür vielleicht ein heilsames Korrektiv dar. Individualisierung ist also nicht das „Allheilmittel, das Universalkonzept für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt“ (Helmke, 2013, 34).

Mit Blick auf die aufgeführte Wandlung vom Bildungs- zum Kompetenzbegriff muss zudem kritisch festgehalten werden, dass sich unter dem Schlagwort der Individualisierung eine Entwicklung der Sicht auf den Schüler verändert hat: vom selbsttätigen zum lernkompetenten Schüler, wie Rabenstein & Reh (2009) diskursanalytisch nachweisen.

„Gezeichnet wird hier das Bild eines sich in umfassender Weise ‚selbst managenden‘ Subjekts. Nicht nur die Planung und Steuerung der Aktivitäten, die zu einer erfolgreichen Bewältigung der gestellten Aufgaben führen, ist in der Regie des Schülers, sondern auch die Regulierung der damit einhergehenden Gefühle – etwa der Frustration, der Angst bzw. des Stresses. Dabei hat der selbstständige Schüler ein realistisches Bild von sich selbst, er entwickelt im Bewusstsein seiner Stärken und Schwächen ein gestärktes Selbstbewusstsein, er lässt sich nicht entmutigen, sondern motiviert sich selbst. Diese Anforderungen implizieren, dass die Schüler eine Akzeptanz der Sinnhaftigkeit der gestellten Aufgaben und der geforderten Arbeitsweise entwickeln und sich ... auf den Prozess der Selbstregulation ihrer Arbeit intensiv einlassen“ (ebd., 166).

All diese unterstellten Parameter aber sind es, mit denen verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler zu kämpfen haben: aufgrund ihrer psychosozialen, sozial-emotionalen Belastungen weisen sie oftmals kein realistisches Selbstbild auf, verfügen über wenig Selbstbewusstsein, sind eher entmutigt und frustriert, als in der Lage, sich selbst zu motivieren, selbst wenn es ihnen gelingt, die Sinnhaftigkeit einer Aufgabe nicht nur zu erkennen, sondern sogar zu akzeptieren. Eine derart verstandene Individualisierung läuft am Individuum vorbei und schafft einen Normalitätse Entwurf, der Kinder und Jugendlichen ausschließt, statt sie zu befördern. Rabenstein & Reh (ebd.) weisen nach, wie sich aus reformpädagogischen Sichtweisen, die geprägt waren von der Überzeugung des Lernwillens und der Entwicklungsfähigkeit des Kindes, eine Verschiebung entsteht hin zu einem „differenzierten Wissen über die Entwicklung zum lernkompetenten Schüler“ (ebd., 169) und damit hin zu einer Sichtweise, die Kindern unterstellt, dass sie zum einen kompetent gemacht werden müssen und zum anderen eine intrinsische Motivation aufweisen, „ihr Leistungsvermögen immer wieder – lebenslang – zu optimieren“ (ebd.). Entscheidend ist unter dieser Perspektive das Ergebnis von Leistung, nicht mehr aber die individuellen Wege, die zu Ergebnissen führen. Mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche klingt es schon fast zynisch, wenn konstatiert werden muss, dass ein derartiger Zugang, Schülerinnen und Schüler wie folgt charakterisieren lässt: Sie sind „interessiert und motiviert, er oder sie arbeitet ausdauernd und konzentriert, hat eine hohe Frustrationstoleranz und ist leistungs- und anstrengungsbereit und stressresistent, sucht sich Partner für die Arbeit und Helfer zur Unterstützung und nimmt Rücksicht auf andere bzw. kann sich auch bei Unruhe auf die Arbeit konzentrieren“ (ebd.).

6 Der Spagat – die Standardisierung der Individualisierung?

Was tun?, so die Frage, nachdem gezeigt werden konnte, dass Individualisierung und Standardisierung miteinander verbunden sind, dass sich für beide notwendige Begründungen, aber auch berechtigte Kritik formulieren lässt. Das Verhältnis der beiden Phänomene zueinander lässt sich also nicht mit einer Entscheidung für das eine oder das andere auflösen. Mit der Herausforderung, ein inklusives Bildungssystem zu realisieren, scheint sich die Spannung des Spagats noch zu vergrößern: zum einen zeigt sich insbesondere für die Beschulung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, dass sie „nach Maßgabe ihrer individuellen Voraussetzungen und der Anregungspotentiale ihrer Lebenswelten unterschiedliche Zeitkontingente und unterschiedliche Unterstützungsbedarfe für ihre Kompetenzentwicklung [und Bildung; T.M.] benötigen“ (Schuck 2014, 172); einen Unterricht also, der in Inhalten, Zielen und Methoden stark individualisiert ist und zugleich die Erfahrung der positiven Eingebundenheit in eine Lerngemeinschaft ermöglicht.

Dem gegenüber stehen bildungspolitische Bemühungen vielfältiger Standardisierung, um die Qualität an Schulen zu verbessern. So sehr zumindest das Bemühen um Qualitätsverbesserung nachvollziehbar ist, so sehr muss die Frage erlaubt sein, ob ein Mehr an standardisierter Vermessung vollumfänglich gewährleisten kann, was man sich von Unterricht erwartet. Mit Blick auf verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler geraten insbesondere Aspekte in den Fokus, die sich möglicherweise erfassen, benennen und beschreiben lassen, sich aber einer standardisierten Überprüfbarkeit oder Grundlegung in Teilen oder ganz entziehen. Dazu zählen beispielsweise:

- gelungene Nähe-Distanz-Verhältnisse,
- das Ausmaß und die Bereitschaft an Reflexionsvermögen bei Lehrkräften,
- das Bemühen, immer wieder neu hinter scheinbar eindeutige Verhaltensbotschaften zu blicken,
- die Fähigkeit, innere Notwendigkeiten im Erleben von Schülerinnen und Schülern nicht zu verwechseln mit dem, was an Verhalten offensichtlich ist,
- sich institutioneller Machtmechanismen bewusst zu sein und ihnen entgegenzusteuern,
- Methoden auf ihre möglicherweise bloßstellende und beschämende Wirkung zu hinterfragen

und vieles mehr. Dies bedeutet nicht, auf Standards zu verzichten, sondern an der Stelle auf sie zuzugreifen, wo sie, beispielsweise in Form von Diagnostik, ein wesentlicher Ausgangspunkt für unterrichtliches Handeln sein können und müssen. Individualisierung lässt sich demnach nicht standardisieren, wohl aber die Bedingungen ihrer Möglichkeit.

„Es muss danach darum gehen, „die Pädagogik der heterogenen Lerngruppen zu kultivieren und standardisierte, nicht diskriminierende Stufenmodelle im Bewusstsein ihrer begrenzten Reichweite zu nutzen, um elementare Lernfortschritte abzusichern. Der Umgang mit Individualität muss sich jetzt dadurch auszeichnen, dass Freiräume für Individualität und Kreativität eröffnet werden und dass standardisierte und zugleich individuell passende Lernleistungen gefordert und gefördert werden.“ (Prenzel, 2007, 90).

Ob es Schule zukünftig gelingen wird, aus einem oftmals überdehnten Spagat ein gesundes Verhältnis von Individualisierung und Standardisierung werden zu lassen, ist abzuwarten, aber auch mitzugestalten. Es bleibt das Unbehagen, dass dort, wo dies nicht gelingt, Schule dazu beitragen wird, das Leid verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher eher zu vergrößern als zu verringern, Störungen aufrechtzuerhalten oder sogar erst zu erzeugen.

Literatur

- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bollnow, O.-F. (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Geddes, H. (2006): *Attachment in the classroom. The Links Between Children's Early Experience, Emotional Well-being and Performance in School*. London: Worth Publishing.
- Groeben von der, A. & Kaiser, I. (2011): *Werkstatt Individualisierung*. In: Pädagogik, 1, S. 40-44.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider.
- Helmke, A. (2013): *Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven*. In: Pädagogik 2/2013, S. 34-37.
- Key, E. (1902/1992): *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK (2003): *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss*. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Vereinbarung-Bildungsstandards-MS.pdf, Zugegriffen am 13. Mai 2019
- KMK (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption*. München: Luchterhand
- Krautz, J. (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: *Fromm Forum*, 13, S. 87-100.
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig*. Berlin: GEW. https://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf. Zugegriffen am 22. Juni 2018.
- Müller, T. (2018): *Schüler mit auffälligem Verhalten unterrichten*. München: Ernst Reinhardt.
- Prenzel, A. (2007): Schule im Widerstreit zwischen Standardisierung und Individualisierung. In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Nur noch lernen, was verwertbar ist? Alternativen zur neoliberalen Schulpolitik*. Moisburg: GEW, S. 82-93.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Studie. In: J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 159-180.

- Sander, A. (2005): Bildungsstandards und Bildungsbarrieren: Thesen aus Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: A. Hinz & U. Geiling (Hrsg.): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 110-113.
- Schnur, S. & Müller, T. (2013): *Elemente der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Möglichkeiten und Grenzen für den Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern*. Rimpar: edition von freisleben.
- Schuck, K.-D. (2014): *Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch?* In: Die Deutsche Schule. 106 (2), S. 162-174.
- Stein, R. & Müller, T. (2019): Erziehungskompetenz als sonderpädagogische Kernkompetenz. In: Zimmermann, D., Fickler-Stang, U., Dietrich, L. & Weiland, K. (Hrsg.): *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-106.
- Tillmann, K.-J. (2016): *Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 31, S. 5-22.