

Inhalt

Einführende Überlegungen: Außenseiter integrieren	9
<i>Heinz Krebs, Joachim Heilmann und Annelinde Eggert-Schmid Noerr</i>	

Grundlegende Aspekte von Ausgrenzung

Das Kind als Außenseiter	25
<i>Annelinde Eggert-Schmid Noerr</i>	

»... an der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen« (Aloys Leber)	47
<i>Manfred Gerspach</i>	

Die innere Seite von Inklusion und Exklusion	81
<i>Dieter Katzenbach</i>	

»Mit 14 Jahren galt ich als Archetyp einer Kindfrau«	113
<i>Georg Bruns</i>	

Integrationsprozesse in der Kindertagesstätte

Zum Umgang mit Ausgrenzung in der Kita	133
<i>Thilo M. Naumann</i>	

Das Verständnis von Ausgrenzung, Inklusion und Integration in den Kinderhäusern der Mainkrokodile <i>Bernd Niedergesäß</i>	157
Zum pädagogischen Umgang mit Außenseitern in Beratungsprozessen	
Marginalisierte Kinder und Jugendliche <i>Heinz Krebs</i>	181
»Niemand spricht mit mir!« – Szenisches Verstehen in einem Fall von Mobbing in einer Schulklasse <i>Dorothea Steinlechner-Oberläuter</i>	197
Inklusion und Exklusion in der Schule	
Das Unheimliche in der Inklusion <i>Christoph Kleemann</i>	225
Wer ist hier der Außenseiter? <i>Bernadette Neuhaus und Ines Carstens</i>	241
Durch Besonderheit dazugehören? <i>Inge Schubert</i>	267
Psychoanalytische Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen	
Autistische Kinder in der Schule <i>Joachim Heilmann</i>	291
Grenzgänge <i>Sylvia Künstler und Horst Nonnenmann</i>	307

	Inhalt
»Was wollen Sie mir schon beibringen?« <i>Rebecca Friedmann und Silke Wolter</i>	321
Die subjektive und soziale Fremdheit <i>David Zimmermann</i>	347
Kritische Rückfragen	
»... und sind tatsächlich arm, wenn wir nur geistig gesund sind« <i>Hans von Lüpke</i>	367
Der Mensch wird am Du zum Ich! <i>Peter Rödler</i>	379
Die Autorinnen und Autoren	395

Einführende Überlegungen: Außenseiter integrieren

*Heinz Krebs, Joachim Heilmann und
Annelinde Eggert-Schmid Noerr*

Außenseiter sind Einzelne oder Gruppen, die den Erwartungen und Normen eines sozialen Gefüges nicht entsprechen. Sie selbst erleben dies oft als leidvoll. Umgekehrt werden sie selbst von anderen häufig als Belastung wahrgenommen. Sie finden in den helfenden Institutionen keinen »guten« Platz und keine sie »haltenden« Beziehungen. Sie brauchen mehr oder anderes als die übrigen. So greifen die üblichen Konzepte des Sozialen und der Pädagogik nicht, ihre Grenzen werden offenkundig.

Auf der anderen Seite gibt es auch immer wieder Menschen, die sich aus mehr oder weniger freien Stücken einen Platz am Rand der Gesellschaft wählen. Auch sie haben einen Anspruch auf Respekt und Achtung durch die sogenannte Mehrheit und haben das Recht, anders zu sein (vgl. die Beiträge von Bruns und Eggert-Schmid Noerr in diesem Band). Aber vielleicht hat Freiwilligkeit hier nur den Status einer nachträglichen Bewusstseinskonstruktion, und vielleicht verdeckt die Zuschreibung von Unfreiwilligkeit den Eigenanteil des Ausgeschlossenen an seinem Status. Dann wäre die Unterscheidung zwischen unfreiwilligem und freiwilligem Außenseitertum eher ein Oberflächenphänomen, das es im besonderen Fall, und gerade in der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik, jeweils zu hinterfragen gälte.

Soziale Arbeit und Pädagogik sind in besonderem Maße verpflichtet, sich mit Außenseitern zu beschäftigen, vor allen Dingen dann, wenn es sich bei ihnen um Kinder, Jugendliche und ihre Familien handelt. Um diese geht es auch vorrangig in diesem Band.

Es gibt viele Gründe, weshalb Kinder, Jugendliche oder Erwachsene in eine Außenseiterposition geraten können. Die Ursachen können nicht isoliert betrachtet werden, da sie nicht unabhängig voneinander wirken. Es sind nicht entweder soziale oder individuelle Faktoren, die eine Rolle spielen. Vielmehr geht es stets um ein komplexes Zusammenspiel von gesellschaftlichen Bewertungen, institutionellen Rahmenbedingungen und dem Verhalten von Gruppen und Einzelnen (vgl. Eggert-Schmid Noerr et al. 2010; die Beiträge von Eggert-Schmid Noerr, Katzenbach, Naumann und Niedergesäß in diesem Band).

Bei der Thematik des Ausschlusses geht man üblicherweise davon aus, dass es eine Gruppe gibt, die integriert, und eine andere, die integriert wird. Mit einer solchen Zweigruppentheorie wird eine aktive und passive Rollenverteilung festgeschrieben, die schon aufgrund ihrer eigenen begrifflichen Voraussetzung die gleichberechtigte Teilhabe Marginalisierter am gesellschaftlichen Leben einschränkt (vgl. Hinz 2007, S. 83f.). Entsprechend ist es mit den in der BRD praktizierten Formen der Integration bisher nur unbefriedigend gelungen, den marginalisierten Status derjenigen, die anders sind, zu verändern. Dies führt dazu, dass die alte Frage – »wie Menschen, die anders sind, als verhaltensauffällig, lerngestört oder geistig behindert gelten, in das gesellschaftliche Leben integriert werden können?« – neu gestellt werden muss.

Vor dem Hintergrund der im Jahre 2008 beschlossenen UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen ist die o. g. Form der Integration, mit der die Aussonderung und die Diskriminierung letztlich festgeschrieben werden, nicht mehr akzeptabel. Praxis und Theorie der Pädagogik wie der Sozialen Arbeit müssen sich an den Vorgaben der UN-Konvention ausrichten und auf die Vielfalt der menschlichen Lebensbedingungen und Lebensweisen inklusiv reagieren und entsprechende Konzepte entwickeln, die die Verschiedenartigkeiten des Aufwachsens, der Lern- und Bildungsprozesse als Grundbedingungen des Lebens ansehen. Menschen entwickeln sich entlang von Differenzen wie Geschlecht, Ethnizität, Sozialstatus und bilden unterschiedliche physische und psychische Persönlichkeitsmuster aus (vgl. Schroeder 2007, S. 33), unabhängig davon, ob sie als behindert, verhaltensgestört, gesund oder normal gelten. In dieser Heterogenitäts-Perspektive sind die letztgenannten Einteilungen nur Beschreibungen menschlichen Lebens, mit denen es nicht zu rechtfertigen ist, dass Menschen diskri-

miniert und von Teilhabechancen ausgeschlossen werden (vgl. Lüpke in diesem Band).

Aufgrund dieser Vorgaben müssen Soziale Arbeit und Pädagogik ihre Praxis differenzieren und individualisieren, ohne dass dies mit Ausgrenzungen verbunden ist (vgl. Katzenbach 2007a). So stellt z. B. die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs für Lernhilfe in Verbindung mit der Einweisung in eine entsprechende Sonderschule eine Vereinheitlichung bestimmter Schüler dar, die pädagogisch zu kurz greift und eine marginalisierende institutionelle Praxis erzeugt. Das heißt, die Grenzziehungen zwischen den Prozessen der Heterogenisierung und Individualisierung sowie der Homogenisierung müssen neu bestimmt werden. Diese Grenzziehungen berühren die »paradoxe Aufgabenstruktur« (Reiser 2005) von Pädagogik und Sozialer Arbeit. Das heißt, die Zulassung und Herstellung von Heterogenität und Homogenität kann nicht durch eine polare Verhältnisbestimmung erfasst werden. Vielmehr müssen diese Aspekte als Momente wechselseitig sich bedingender ko-evolutionärer Prozesse betrachtet werden. Sie sind Teilaspekte integrativer Prozesse, mit denen ähnlich verfahren werden muss, wie es bei intersubjektiven Einigungen hinsichtlich der konflikthaften Dynamik von Annäherung an und Abgrenzung von dem Anderen geschieht (vgl. Reiser 2007, S. 99). Leber (1988) benennt eine ähnliche paradoxe Einheit und spricht von »Halten« und »Zumuten« unter der Perspektive des *Szenischen Verstehens* (Alfred Lorenzer; vgl. Gerspach und Kleemann in diesem Band).

Die genannten Gegensätze – Heterogenität und Homogenität, Annäherung und Abgrenzung, Halten und Zumuten oder »Wissen und Nicht-Wissen« (vgl. Liesner/Wimmer 2003) bzw. »Nicht-wissen-Können« (Müller 1993) – sind als notwendig widersprüchliche Einheiten zu betrachten, die aus ihrem Spannungsfeld heraus neue Sinn- und Handlungsstrukturen generieren (vgl. Reiser 2005, S. 154). Sie durchdringen sich gegenseitig und stellen Momente der Bewusstwerdung von Konfliktpotenzialen und Chancen des Wachstums für Einzelne und Gruppen dar.

Diese Vorstellungen zur Integration korrespondieren mit dem Begriff der »egalitären Differenz« (Prengel). Unter dieser Perspektive wird nach der Verschiedenheit und Gleichheit der Menschen gefragt. Egalität und Differenz werden nicht als sich ausschließend, sondern ebenfalls als sich wechselseitig bedingend verstanden (vgl. Prengel 2001, S. 93). Der Begriff

umfasst nicht nur Prozesse im Erziehungs- und Bildungswesen, sondern nimmt ebenfalls Stellung zur Frage und dem Verhältnis der Geschlechter, der Kulturen und Subkulturen. Im Gedanken der egalitären Differenz kommt das plurale Miteinander verschiedener Individuen auf der Basis gleicher Rechte und wechselseitiger Anerkennung zum Tragen. Im Hinblick auf Soziale Arbeit und Pädagogik sind beispielsweise die folgenden Leitvorstellungen als zentral anzusehen: eigenverantwortliches Handeln, Innovationsfähigkeit, Wissen um die Bedeutung von Ambivalenzen und Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Multiperspektivität (vgl. a. a. O., S. 94; Müller 1993; Katzenbach, Heilmann, Künstler/Nonnenmann, Friedmann/Wolter und Zimmermann in diesem Band).

Obwohl die Begriffe der Gleichheit und der Enthierarchisierung in den integrativen Konzepten und ihrer Praxis von großer Bedeutung sind, scheinen Hierarchie, Selektion und Etikettierungen doch tief in die menschlichen Verhältnisse und in die Prozesse von Erziehung und Bildung eingelagert zu sein. Dies hat gesellschaftliche Gründe und ist eng mit dem kapitalistischen Wirtschaftssystem verbunden, das Konkurrenz, Individualisierung und Entsolidarisierung in ungeahnte Höhen katapultiert hat (vgl. Rödler in diesem Band). Diese Momente sind aber auch Teil der schon genannten paradoxalen Aufgabenstrukturen, die ebenfalls ein »unaufhebbares Wissens-, Könnens- und Machtgefälle« (Reiser 2005) beinhalten. Allerdings ist es eine Frage gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit, ob es gelingt, in Erziehung und Bildung, insbesondere im Schulsystem, Hierarchisierung, Selektion und Ausgrenzung abzubauen und stattdessen egalitären und reziproken Formen der Anerkennung mehr Raum zu geben (vgl. Krebs 2009, S. 209ff.; Krebs, Neuhaus/Carstens, Steinlechner-Oberläuter und Schubert in diesem Band).

Ziel des vorliegenden Bandes ist es, diesen Problemstellungen nachzugehen. Besonderes Augenmerk soll darauf gerichtet werden, wie destruktive Ausgrenzungsmechanismen und starre Identitätszuschreibungen zustande kommen und welche Rolle dabei bewusste und unbewusste Dynamiken spielen. Es steht zur Diskussion, wie solchen Prozessen aus der Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik und Psychoanalytischen Sozialarbeit (vgl. Günter/Bruns 2010) entgegengewirkt werden kann. Diese Aufgabenstellung, die das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren bei der Entstehung von Marginalisierung in Rechnung stellt, erfordert dreierlei: Auf der sozialpolitischen Ebene geht es darum, sich

für gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzusetzen; auf der institutionellen Ebene darum, für tragfähige und belastbare Rahmenbedingungen zu sorgen; und auf der Ebene der professionellen Beziehungen geht es darum, Prozesse der Verständigung anzustoßen, die den durch *Szenisches Verstehen* (Lorenzer 1983) gewonnenen Erkenntnissen konstruktive Formen verleihen. Mit anderen Worten, es geht darum, dass die lebenspraktischen Fragen und die unbewusst-verschlüsselten Botschaften der Menschen Gehör und Antworten finden.

Zu den einzelnen Beiträgen

In den Beiträgen werden die vielfältigen Facetten von Ausgrenzungsprozessen entfaltet. Im ersten Kapitel legen die AutorInnen grundlegende Aspekte der Problematik dar.

Annelinde Eggert-Schmid Noerr weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass das frühere pädagogische Bild vom erzieherisch geprägten Kind heute einem anderen gewichen ist: Kinder werden zunehmend als an ihrer Entwicklung und Bildung aktiv beteiligte Akteure gesehen. Zugleich sind Gleichaltrige und Peer Groups sozialisatorisch bedeutsamer geworden. Dementsprechend hat sich auch der professionelle Blick auf Ausgrenzungsprozesse in Kindergruppen gewandelt. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive müssen diese grundsätzlich als Wechselwirkung zwischen dem ausgegrenzten Kind und der ausgrenzenden Gruppe verstanden werden. Ob ein Kind soziale Kompetenz entwickeln und damit die Akzeptanz Gleichaltriger erlangen kann oder nicht, hängt von komplexen lebensgeschichtlich hergestellten, teilweise unbewussten Interaktionsformen ab, für die frühe Bindungserfahrungen und deren Modulation den Ausgangspunkt bilden. Ob eine Kindergruppe eine eher prosoziale oder eine eher destruktive Kultur z. B. mit Mobbing herausbildet, hängt wiederum von den in der Gruppen-Matrix sich herausbildenden unbewussten kollektiven Konstruktionen des Ausschließens ab. Beide Ebenen können nicht auseinandergerissen werden. Wie sich ein Kind in einen sozialen Kontext einbringt und wie eine Gruppe interagiert, lässt sich stets als sinnhafte Bearbeitung relevanter Entwicklungsthemen verstehen. Eine angemessene pädagogische Haltung und Handlung schließt somit eine dritte Ebene mit ein: die Ziele und Ideale der pädagogischen