

# „Intensivpädagogik“ - das Gegenteil von Inklusion? Versuch einer Standortbestimmung

Menno Baumann

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 09.04.2015

URL: <http://www.socialnet.de/materialien/221.php>

# **„Intensivpädagogik“ - das Gegenteil von Inklusion? Versuch einer Standortbestimmung**

Menno Baumann, Düsseldorf, April 2015

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem zunehmenden Auseinanderklaffen des Anspruchs auf Inklusion auch für Kinder und Jugendliche mit störenden Verhaltensweisen und Problemen im Bereich des sozial-emotionalen Erlebens und Verhaltens und der explosionsartigen Zunahme „intensivpädagogischer“ Angebote für dieses Klientel, die häufig doch mit Spezialangeboten jenseits der „pädagogischen Normalität“ agieren müssen, um überhaupt noch Zugang zu ihrem Klientel zu finden. Es werden die zentralen Fragestellungen bearbeitet, ob Inklusion für dieses Klientel überhaupt ein zentrales Thema ist, wie in der Praxis der Begriff „Intensivpädagogik“ gefüllt wird, und welche Fragen an eine Intensivpädagogik zu stellen sind, damit sie dem Anspruch, eine besondere Pädagogik für besonders herausfordernde junge Menschen zu sein, und gleichzeitig nicht nur eine Episode in Hilfeverläufen zu werden, sondern Teil der Inklusionsbemühungen (was kommt nach der Intensivpädagogik?) für den Einzelfall. Die besondere Herausforderung, Kontinuität auch in schwierigsten Hilfeverläufen zu gewährleisten als zentrale Aufgabe sowohl der Inklusion als auch der „Intensivpädagogik“ in der Inklusion, bildet die zentrale These dieses Beitrages.

### **PD Dr. phil. habil. Menno Baumann,**

berufener Professor für Intensivpädagogik und Studiengangsleiter des berufsbegleitenden Master-Studienganges „Intensivpädagogik“ an der Fliedner-Fachhochschule Düsseldorf sowie Bereichsleiter im Leinerstift e.V., evangelische Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, unter anderem für den Bereich „Innovative Hilfen“

[www.fliedner-fachhochschule.de](http://www.fliedner-fachhochschule.de)

[www.leinerstift-akademie.de](http://www.leinerstift-akademie.de)

[baumann@fliedner-fachhochschule.de](mailto:baumann@fliedner-fachhochschule.de)

## **Einleitung**

Als ich im letzten Sommer den Ruf auf die Professur für „Intensivpädagogik“ an der Fliegener-Hochschule in Düsseldorf erhalten habe, kommentierte ein Kollege meinen Wechsel vom Institut für Sonderpädagogik in Oldenburg auf die neue Stelle: „Na dann wechselst Du von der Inklusion in die Intensivpädagogik“? Dieser Kommentar hat mich nachdenklich gemacht. Ist „Intensivpädagogik“ tatsächlich so etwas wie das „Gegenteil“ von Inklusion? Im fachlichen Diskurs, sowohl in der sonderpädagogischen Fachrichtung „Emotionale und Soziale Entwicklung“ wie auch in der Sozialen Arbeit, wo das Pendant wohl im Bereich der Sozialraumorientierung zu suchen ist, kann dieses Bild durchaus entstehen. So veranstaltete die Universität Hannover im Juni 2014 ihr drittes Werkstattgespräch „Brennpunkte schulischer und außerschulischer Erziehungshilfe“ unter der Überschrift: „Inklusive vs. intensivpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen“. Drei Jahre zuvor veröffentlichte Roland Stein einen Aufsatz mit dem Titel: „Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten“ (Stein 2011).

Sowohl in der sonder- wie auch in der sozialpädagogischen Praxis zeigt sich eine solche vermeintliche Trennlinie: Beratungs- und unterstützungsorientierte Ambulanzsysteme für die inklusive – soll im heutigen Sprachgebrauch vielfach heißen: im Rahmen von gemeinsamen Unterricht realisierte – Betreuung und Förderung von Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite (Reiser, Willmann & Urban 2007), aber andererseits in fast allen Umsetzungsversuchen z.B. ambulanter Förderzentrumsarbeit im Schulsystem auch die Schaffung von „Insellösungen“, Kleingruppenarbeit und Werkstufen für Kinder und Jugendliche, die temporär nicht im Unterricht der Klasse verbleiben können. So geschehen z.B. in den ReBBZ's (früher ReBUS) in Hamburg (Willmann 2007), durch die Schaffung der Projektklassen in Schleswig-Holstein oder die Werkprojekte in Frankfurt a.M. (Freyberg & Wolff 2005) – von Spezialprojekten für junge Menschen mit schulvermeidenden Verhaltensweisen ganz abgesehen (Popp 2009). Z.T. hat es sogar Prozesse gegeben, in denen Kinder und Jugendliche, die die schulische Inklusionsfähigkeit ihrer Region überstrapaziert haben, sogar mittels des Instrumentes

der Fremdunterbringung nach SGB VIII in anderen Regionen und Bundesländern „verschoben“ wurden – also einem Maximum an „Exklusion“ unterworfen werden mussten, um ein Minimum an Schulpflichterfüllung gewährleisten zu können (Willmann 2007, S. 249). Der Vorschlag, Kinder und Jugendliche mit massiven Schulversäumnissen per Gerichtsbeschluss in Wohngruppen und Heimen unterzubringen, ist ebenfalls in den letzten zwanzig Jahren immer wieder diskutiert worden und nach wie vor nicht abschließend beurteilt (vgl. Ricking, Schulze & Wittrock 2002, 173).

Offensichtlich stellen Kinder und Jugendliche mit massiven Verhaltensstörungen eine besondere Herausforderung für erzieherische Hilfen dar, die den Rahmen der Inklusion, oft genug aber auch den Rahmen der Erziehungssysteme insgesamt zu sprengen drohen (Baumann 2012). – Aussonderung nur, wenn alles andere bereits gescheitert ist, und dann so kurz wie möglich – Die Diskussion um separierende Hilfen ähnelt der alten „Ultima-Ratio-Debatte“, wie wir sie in der Jugendhilfe aus dem Umgang mit dem ungeliebten Kind „geschlossene Unterbringung“ kennen (Wiesner 2002). Und sie wird genauso unfruchtbar enden wie eben diese.

Die entscheidenden Fragen lauten doch: Wie können Kinder und Jugendliche, die offensichtlich intensive Unterstützung brauchen, diese einzelfallorientiert und indikationsbasiert erhalten, und nicht auf Grund eines zuvor gescheiterten „Try-and-Error-Prozesses“, der standardisiert durchschritten wird, weil er sich statistisch bewährt haben mag? Und wie kann diese so umgesetzt werden, dass „Intensivpädagogik“ nicht am Ende einer unfruchtbaren Eskalationsspirale ausschließlich in streng reglementierten Kleinstgruppen, in individualpädagogischen Einzelmaßnahmen, am besten im Ausland, oder sogar in geschlossenen Einrichtungen stattfindet, und das nicht, weil wir dies für die „richtige“ Hilfe halten – dies kann im Einzelfall so sein und ist dann legitim – sondern weil uns nichts anderes mehr einfällt oder zur Verfügung steht? Zusammengefasst: Was müssen oder sollten wir in der Umsetzung der Inklusion berücksichtigen, damit „Intensivpädagogik“ nicht ihr Gegenteil, sondern integraler Bestandteil dieses zentralen Menschenrechtes „Inklusion“ darstellt?

### **„Inklusion“ vs. „Intensivpädagogik“?**

Eine erste Annäherung an die Fragestellung setzt erst einmal eine Auseinandersetzung mit der Terminologie, dem allgemeinen Sprachgebrauch sowohl im fachwissenschaftlichen Diskurs, vor allem aber in der pädagogischen Praxis voraus. Zunächst stellt sich die Frage, ob der Begriff der Inklusion im derzeitigen Sprachgebrauch überhaupt für die Klientel, mit welcher die Projekte arbeiten, die sich das Label „Intensivpädagogik“ auferlegen, geeignet erscheint. Zunächst müssen wir also klären: Wer ist das Klientel, das vermeintlich „intensivpädagogische“ Angebote benötigt? Die zweite Frage lautet: Was meint „Inklusion“, und passt dieser Begriff zum skizzierten Klientel? Und drittens: Was verbirgt sich aktuell und was könnte sich zukunftsweisend unter dem Begriff „Intensivpädagogik“ verbergen?

Bei der Frage, wer die Adressaten vermeintlich intensivpädagogischer Angebote sind, zeigt sich eine allgemeine Übereinstimmung, die in ihrem Ergebnis aber diffus bleibt, ja bleiben muss. Zahlreiche Studien in unterschiedlichen Kontexten sind im Grunde zu dem Ergebnis gekommen, dass Kinder und Jugendliche in Settings, die als besonders intensiv gelten, Kinder und Jugendliche sind, die in besonderem Maße den „klassischen“ Risikofaktoren der Entwicklung ausgesetzt sind: Familiäre Spannungen und Konflikte, Gewalterfahrungen, Vernachlässigung, andere Formen der Traumatisierung, niedriger Bildungsstand der Eltern, psychische Erkrankungen oder Suchtverhalten sowohl auf Elternseite als auch des jungen Menschen selber und vor allem eine enorme Diskontinuität im Lebenslauf und in den Lebenskontexten sind Kernmerkmale, die sich durch alle Studien in diesem Feld durchziehen (vgl. Enser 2007; Schwabe, Stallmann & Vust 2013, S. 90 ff, Baumann 2012). Ebenfalls zeichnet sich in allen relevanten Studien ab, dass auch die Hilfeverläufe dieser Kinder und Jugendlichen eskalierend und diskontinuierlich verlaufen (Baumann 2012; Schwabe et. al. 2013; Menk, Schnorr & Schraper 2013). Das Ergebnis sind häufig unsicherere und desorganisierte Bindungsrepräsentationen und eine Reihe von Verhaltensweisen, die aktuell unter dem Konstrukt der Traumafolgestörung subsummiert werden (vgl. Schleiffer 2009; Schmid 2014). Alle diese Aspekte sind aber „leider“ nicht „typisch“ für „intensivpädagogisches Klientel“, sondern treffen in unterschiedlichem Ausmaß das Klientel erzieherischer und sonderpädagogischer Hilfen insgesamt (vgl. z.B. Julius 2008).

Auf der so genannten Symptomebene zeigt sich, dass es besonders Formen der körperlichen und sexuellen Übergriffigkeit, ein aktiver Substanzenmissbrauch oft in Kombination mit dealen direkt in den Settings sowie ein Entzug aus den Settings durch Fernbleiben, Weglaufen oder der Totalverweigerung sind, die je nach Ausprägung und Kombination miteinander einen jungen Menschen zum „Systemsprenger“ machen (Baumann 2012; Schwabe 2001). Eine phänomenologische Annäherung an diesen Themenbereich scheint also wenig sinnvoll, wenn überhaupt möglich, da sie nur zeigt, was keinen verwundert, und dennoch erschreckend unbestimmt bleiben muss.

Auch die terminologische Frage, wie dieses Klientel zu benennen ist, welches offenbar der Pädagogik besondere Schwierigkeiten bereitet und deshalb eine „intensive“ Interventionsform benötigt, bereitet uns seit Jahren Schwierigkeiten. Während in der Fachwelt diverse Diskurse zu dieser Frage laufen (vgl. Überblick bei Schwabe et. al. 2013, S. 25 f) und zu den gleichen Ergebnissen kommen, wie schon der Diskurs über den Begriff der „Verhaltensstörung“ und seiner Alternativen vor 20 Jahren (vgl. Hillenbrand 1996), das nämlich letztlich kein Weg daran vorbei zu führen scheint, sich auf eine pragmatische Formel zu einigen, von der wir alle wissen, dass sie unzulänglich ist und bleiben wird, haben sich in der pädagogischen Praxis neben zahlreichen Aphorismen die Begriffe „die Schwierigsten“, „besonders herausfordernde Jugendliche“ und „Systemsprenger“ durchgesetzt. Alle diese Begriffe bezeichnen Kinder und Jugendliche, die mit ihrem Verhalten Pädagogen so an die Grenzen bringen, dass ein normaler pädagogischer Umgang nicht vollziehbar ist und somit pädagogische Prozesse gerade in inklusiven Settings gefährdet, ja vielfach eben „gesprengt“ werden. Ich habe in den letzten Jahren versucht, dieses Klientel mit folgender Definition näher zu fassen:

*„Hoch-Risiko-Klientel, welches sich in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und diese durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestaltet“* (Baumann 2014, 162).

Die weitere, auch unter terminologischen Gesichtspunkten spannende Frage ist, warum dieses Klientel offenbar den Anspruch der Inklusion zum Scheitern bringt. Dies könnte, so hat es Helmut Reiser (1999) bereits vor langer Zeit angedeutet, daran liegen, dass der Anspruch der Inklusion nicht ohne weiteres auf Kinder mit massiven Verhaltensstörungen und somit auf die Situation dieses Hoch-Risiko-Klientels übertragbar scheint. Hinz (2006) definiert Inklusion in pädagogischen Kontexten als „...allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – damit wird, dem Verständnis der Inklusion entsprechend, jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006, 97).

Diese Definition zeigt im Grunde genommen die Problematik auf, warum sich die pädagogische Praxis mit der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit erheblichen Problemen im Verhaltens- und Interaktionsbereich so oft überfordert zeigt und somit die „Intensivpädagogik“ zu ihrer Alternative, und dadurch zu ihrem Gegenteil erklärt: Das im Konzept der Inklusion jeder Mensch das Recht darauf hat, ein vollberechtigtes Mitglied der Gesellschaft zu sein (Hinz 2002, 356) und barrierefreien Zugang zu jedem Teil des Bildungssystems zu haben, scheitert daran, dass es Verhaltensweisen und psychische Problemlagen gibt, die auf Grund von Eigen- und Fremdgefährdung diesen Zugang versperren müssen, da Inklusion am Recht des Schutzes der Rechte anderer Menschen seine Grenze finden kann und muss (Wachtel 2010, S. 21). Ein vollberechtigtes Mitglied der Gesellschaft – so wie der Mensch in seinem aktuellen Entwicklungsniveau ist – lässt sich für Menschen mit aggressiven, gewalttätigen oder sexuell übergriffigen Verhaltensweisen nicht so einfach herstellen. Hier ist Ausgrenzung, z.B. pädo-sexuell in Erscheinung getretener Menschen von bestimmten Bereichen des Arbeitsmarktes (teilweise des gesamten öffentlichen Lebens), die einzige Chance, andere

Menschen vor dem „So Sein“ des Betroffenen zu schützen. Für andere Verhaltensweisen gilt ähnliches, wenn auch nicht ganz so plakativ...

Es ist also offensichtlich, dass es im Bereich des sozial-emotionalen Verhaltens Erscheinungsformen gibt, die zwar nur bei einer kleinen Gruppe von Kindern und Jugendlichen auftreten, die aber die Inklusions- und auch die Integrationskraft unserer Gesellschaft und somit auch der pädagogischen Systeme als Teil dieser Gesellschaft übersteigen (Vernooij 2010, S. 30). Und machen wir uns nichts vor: Die Inklusionsdebatte hat uns historisch gesehen genau an dem Punkt erwischt, wo wir eigentlich gerade hätten diskutieren müssen, was wir mit den Kindern und Jugendlichen machen, die auch unter den Bedingungen der Heimerziehung und der Förderschulen nicht zu halten waren – also der Frage nach Intensivangeboten an, in und nach den bestehenden Spezialeinrichtungen hätten nachgehen müssen.

Dies ist meines Erachtens nach auch der Grund, warum im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit massiv störenden Verhaltensweisen eben nicht nur die Frage im Raum steht, wie die Bedingungen der Inklusion im Sinne von Barrierefreiheit und Abbau von Ausschlussprozessen auszusehen haben, sondern die Frage nach der Veränderbarkeit der Klientel in eine durch die Mehrheitsgesellschaft definierte Richtung (Kompensation?) in den Mittelpunkt rückt, die eigentlich im Konzept der Inklusion nicht in den Fokus rücken dürfte (Hinz 2002). Die klare Orientierung an einer „evidenzbasierten“ Interventionspraxis in diesem Bereich (Hillenbrand 2014) bedeutet doch nichts anderes als die legitim erscheinende Frage, wie ich Pädagogen und Pädagoginnen möglichst zuverlässig mit Methodenwissen ausstatte, mittels dessen sie das Sozialverhalten und das emotionale Erleben von als schwierig oder gefährdet wahrgenommenen Kindern und Jugendlichen möglichst in eine klar definierte Richtung verändern können. Die Inklusion von Kindern und Jugendlichen im Bereich des Hoch-Risiko-Klientels ist also keineswegs bedingungslos sondern setzt eine Veränderung (-sbereitschaft) der Kinder und Jugendlichen voraus. Und die Praxis reagiert derzeit auf die Forderung nach mehr Inklusion mittels der bekannten Abwehrmechanismen der jeweiligen Systeme (Baumann 2012): Das Prinzip des Durchreichens, der Nichtzuständigkeitserklärung sowie der totalen Ignoranz der individuellen Problemlage des Kindes zugunsten rigider



Anpassungsforderungen, ein Prozess, den ich in Anlehnung an Freyberg und Wolff (2005) als Institutionelles Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom bezeichne. In der Konsequenz bedeutet dies die Wiedererfindung der „Erziehungsresistenz“ und der „Unbeschulbarkeit“.

Und in diese Situation hinein stößt die in völlig neuem Ausmaß entflammte Diskussion um „Intensivpädagogik“. Es ist Schwabe (2014) beizupflichten, dass dieser Begriff nicht viel mehr ist als ein inhaltlich unbestimmtes Sammelbecken für eine pädagogische Praxis, die eine gewisse Form der „Steigerungsrhetorik“ betreibt und sich somit eher an Begriffe wie „Intensivstation“ – also die besonders engmaschige Kontrolle und Fremdregulation der „Patienten“ – anzulehnen scheint (Schwabe 2014, S. 280). Auch hier gilt: Der Begriff „Intensivpädagogik“ kann und muss nur ein Kompromiss sein für eine pädagogische Praxis, die so vielfältig ist oder sein sollte, dass sie sich zwangsweise nicht in einen plakativen Begriff fassen lässt. Die oft benannte Alternative der Individualpädagogik jedenfalls trifft es nicht besser, denn sie bedeutet in letzter Konsequenz nichts anderes als die Praxis individueller Förderplanung, zu welcher es im Kontext der Inklusion nicht erst einer besonderen Problemlage eines jungen Menschen bedürfen darf.

Von daher ist die wichtigste Forderung an eine „moderne Intensivpädagogik“, sich deutlich von dem geheimen Fahrplan pädagogischer Unterstützung und Hilfe zu distanzieren, welcher der Logik folgt: Von niedrigschwellig, beratend, sozialraumorientiert und inklusiv hin zu immer ein bisschen enger, immer ein bisschen strenger, immer ein bisschen individualisierter und vor allem immer ein bisschen weiter weg von den bisherigen, oft vom Zusammenleben traumatisierten Wirkungsräumen! Dieser geheime Fahrplan pädagogischer Interventionen, welcher im Sinne einer Eskalationsspirale nach dem „Try-and-Error-Prinzip“ durchschritten wird, produziert Hilfekarrieren, in denen zwar niemandem geholfen, in deren Verlauf das Kind aber zunehmend zu einem Profi wird, mit pädagogischen Systemen zu spielen, und gleichzeitig Motive der Diskontinuität, welche dem Kind bestens vertraut sind, reproduziert.

Und Intensivangebote werden auch nicht dadurch inklusiver, dass sie auf eine möglichst schnelle Rückführung und möglichst kurze Hilfezeiträume angelegt werden, so wie dies vielerorts in den Konzepten steht. Denn einerseits berichten alle mir bekannten Übergangprojekte von Verläufen, in denen Kinder und Jugendliche auch nach der doppelten Zeit der ursprünglichen Planung nicht zurückgeführt werden können. Darüber hinaus ist unser Hilfesystem auch im positiven Sinne ein auf Beziehungsbrüche und damit auf Desintegration angelegtes System. Wenn ein junger Mensch in einem als solchem bezeichneten Intensivangebot gute, stabilisierende Erfahrungen sammelt, ist es fatal, dass gerade diese positive Entwicklung dazu führt, dass die stabilisierenden Beziehungen dann wieder beendet werden, weil die „intensivpädagogische“ Hilfe nicht mehr benötigt wird. Segregation als „Ultima Ratio“, die aber möglichst schnell wieder aufzulösen sei, zu definieren, wird also dem pädagogischen Anspruch einer „Intensivpädagogik“ nur dann gerecht, wenn wir das Kernmerkmal der Gruppe des Hoch-Risiko-Klientels außer Acht lassen, das „Diskontinuität“ heißt und eigentlich nur durch Kontinuität zu ersetzen wäre (vgl. Baumann 2012), nicht durch ein Durchlaufen eines zeitlich befristeten „Behandlungsplanes“.

### **Wie könnte eine „Intensivpädagogik“ gefüllt sein?**

Die große Herausforderung der Pädagogik ist es also derzeit zu überlegen, wie eine Intensivpädagogik mit besonderen Angeboten für in besonderer Weise durch ihr Verhalten (ver-)störende Kinder und Jugendliche aussehen könnte, ohne durch die schlichte Erhöhung der Personalintensität (ich habe in den letzten Jahren junge Menschen kennen gelernt, die selbst oder gerade in 1:1 Situationen nicht (aus-) zu halten waren) und der Stillung des gesellschaftlichen Bedürfnisses nach Segregation von Kindern und Jugendlichen mit hochgradig gefährdenden Verhaltensweisen zu einem unter dem Deckmantel einer besseren Förderung agierendem Gegenentwurf der überforderten Inklusionsbewegung zu werden (oder zu bleiben?).

Damit meine ich nicht, dass wir dauerhaft zu 100% auf segregierende Settings verzichten sollten (eine Reduktion oder zumindest ein Stoppen der explosionsartigen Zunahme wäre sicherlich wünschenswert), sondern ich meine zentral die Frage, wie es gelingen kann,

Kontinuität auf Hilfeverläufe zu legen, so dass für den jungen Menschen nicht ein Abbruch nach dem anderen erlebt und damit eine immer wiederkehrende Dauersegregationsschleife entsteht. Meine Hypothese ist also schlicht zusammengefasst: Will die Inklusion nicht einen bestimmten Teil der Erziehungsproblematik in andere Parallelsysteme wie die Justiz oder die Psychiatrie verschieben, sondern sich auch „den Schwierigsten“ stellen, braucht sie zwingend eine „Intensivpädagogik“, die inklusiver Bestandteil des Systems ist und in schwierigen Fallverläufen Kontinuität gewährleisten kann.

Ein Blick in die aktuelle pädagogische Landschaft zeigt, dass es keine Festlegung gibt, wann und warum ein Angebot als „intensivpädagogisch“ gefasst wird. Vielmehr subsumieren sich unter dem Label „Intensivpädagogik“ unterschiedliche Interventionsformen:

- Schulische Spezialangebote in Klein(st)gruppen oder an außerschulischen Lernorten, häufig verbunden mit einer reduzierten Zeit der täglichen Ersatzbeschulung zur Reintegration nicht zu unterrichtender oder schulabsenter Kinder und Jugendlicher zurück ins vermeintlich inklusive System der „normalen“ Schulklasse.
- Individualpädagogische Einzelmaßnahmen (nach SGB VIII, §35), die häufig auch mit einem völligen Kulturwechsel (pädagogische Auslandsaufenthalte; Milieuverschiebung) einhergehen.
- Sozialpädagogische Klein(st)gruppen, die mit einer verringerten Gruppengröße und einem höheren Betreuungsschlüssel arbeiten. Diese sind traditionell lerntheoretisch- verhaltenstherapeutisch und/ oder sozialtherapeutisch strukturiert oder seid neuerem einem trauma- oder bindungspädagogischen Ansatz zugewandt.
- Vereinzelt auch niedrigschwellige Angebote, die über einen akzeptierenden Ansatz mit wenig verpflichtender Betreuung die Eskalationsdichte verringern wollen, aber trotz krisenhafter Verläufe im Kontakt mit dem jungen Menschen bleiben.

Aber auch Maßnahmen, bei denen das „Intensiv“ auf inhaltliche Konzeptbausteine abzielt, die sich nicht in bestimmte Settingbeschreibungen fassen lassen:

- Angebote, die sich auf ein bestimmtes Klientel spezialisiert haben (z.B. Gruppen für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen, Angebote für junge Menschen mit Persönlichkeitsstörungen, Projekte für Schulverweigerer).
- Alle pädagogischen Maßnahmen, die mit freiheitsentziehenden Mitteln nach BGB § 1631b arbeiten und bei denen somit die Geschlossenheit ein zentrales, „intensives“ Settingelement darstellt.
- Angebote, bei denen ein faktischer elementarer Zwang zur Kooperation dadurch aufrechterhalten wird, dass die Annahme des Angebotes die „wirkliche“ Vollstreckung anderer, rigider Zwangsmaßnahmen verhindert (z.B. berufsorientierende Maßnahmen, deren Ablehnung finanzielle Kürzungen bedeutet, Maßnahmen zur U-Haft-Vermeidung oder so genannte „Täter-Gruppen“ für sexuell übergriffige Jugendliche).
- Angebote, die über besonders „intensive“ Erlebnisse versuchen, einen stabilen Kontakt und eine intrinsische Motivation zur Mitarbeit herzustellen (z.B. über Reisen, besondere Freizeitangebote (z.B. Extremsport), tiergestützte Pädagogik usw.)
- Angebote, die sich durch besonders „intensive“ Kooperationsbeziehungen z.B. mit dem System der Kinder- und Jugendpsychiatrie und einem besonders hohen Qualifikationsanspruch an die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auszeichnen und somit als „therapeutische Angebote“ ausgezeichnet werden.

Was sich zeigt ist also ein breites Sammelsurium, innerhalb dessen mit sehr verschiedenen pädagogischen Mitteln und sehr unterschiedlichen Stellschrauben innerhalb des pädagogischen Settings versucht wird, Zugang zu der oben umrissenen Zielgruppe zu bekommen und diese wieder in gesellschaftliche Zusammenhänge zu integrieren. Dadurch, dass der Begriff „Intensivpädagogik“ weder einheitlich definiert noch in seiner Verwendung geschützt ist, finden wir in der Praxis überdies auch noch überraschende Selbstzuschreibungen, bei denen fachlich gesehen nicht ohne weiteres nachvollziehbar ist, worin nun das „Intensive“ eigentlich bestehen soll.

Diese inhaltliche Unbestimmtheit des Begriffs „Intensivpädagogik“ bereitet uns besondere Schwierigkeiten in Bezug auf die hiesige Fragestellung. Die Frage müsste doch lauten, welche Elemente in „intensivpädagogischen Angeboten“ enthalten sein müssten, damit sie Bestandteil eines pädagogischen Gesamtsystems sein können, das sich dem unabdingbaren Menschenrecht auf Inklusion verschreibt, weil sie dem jungen Menschen eine Kontinuität gewährende Begleitung durch seinen Entwicklungsprozess hindurch anbietet, egal, welche Problematik der junge Mensch im Kontakt mit seiner Umwelt auch hervorbringt. Wenn diese „Inhaltsstoffe“ als Füllung des Begriffes „Intensiv“ näher beschrieben und damit auch wissenschaftlich fassbar und untersuchbar würden, dann müsste die Frage, ob es auch separierende oder gar segregierende Momente enthält – anders ist zum Beispiel die Nutzung von freiheitsentziehenden Maßnahmen zum Schutz vor Selbst- und Fremdgefährdung gar nicht denkbar – in den Hintergrund treten können. Gleichzeitig muss sich eine „Intensivpädagogik“ auch klar von der gesellschaftlichen Erwartung distanzieren, gefährlich agierende Jugendliche entweder „umzuerziehen“ – was im unreflektierten Kontext medialer Meinungsmache eine hoch kritische Forderung ist – oder in abgelegenen Kontexten weit weg der „Zivilisation“ oder sogar eingeschlossen zu „entsorgen“. Eine Reduzierung der unendlichen pädagogischen Bemühungen, wie sie in Angeboten mit intensivpädagogischem Profil vielfach unternommen werden, auf den Aspekt der Herstellung eines wie auch immer gearteten „gesellschaftlichen Friedens“ und der Ausgrenzung schwieriger junger Menschen (vgl. die Diskussion um „Kinderknäste“ im Kontext geschlossener Unterbringung) muss sowohl als pädagogische Sackgasse wie auch als „Verschiebebahnhof“ jenseits der Inklusion deutlich zurückgewiesen werden.

Die entscheidende Frage muss also lauten, welche Fragen die Inklusion an intensivpädagogische Hilfen stellen muss, damit diese nicht ihr Gegenteil, sondern integraler Bestandteil für junge Menschen in besonderen Schwierigkeiten sein kann.

In welchen Aspekten müssen „intensivpädagogische“ Angebote besonders gut aufgestellt sein, damit sie eine pädagogische Legitimation zu Zeiten der Inklusion haben? Dabei geht es mir an dieser Stelle nicht darum, „Standards“ festzulegen, die für „intensivpädagogische Spezialangebote“ gelten sollten, sondern diejenigen Punkte zu formulieren, die bei der Frage, wie und wo einem jungen Menschen passende

Unterstützung zuteilwerden kann, hilfreich sind. Dabei ist es in einem ersten Schritt egal, ob den besonderen Herausforderungen der störenden Verhaltensweisen in einem auf gemeinsame Betreuung und Beschulung setzenden Setting oder in einem punktuell segregierenden Setting begegnet wird, denn eine Reflexion der folgenden Aspekte ist in jedem Fall hilfreich, um die folgenden beiden Fragen zu beantworten, die im Zentrum jeder „besonderen“ Intervention stehen müssen: *Wie kann Hilfe so gestaltet sein, dass der junge Mensch sie als für ihn passend erleben kann und somit nicht gegen sie kämpfen muss? Und wie kann ein Setting so gestaltet sein, dass alle anderen Betroffenen (Erwachsene wie auch ggf. der Sozialraum und andere Kinder) dieses aushalten können?* Beide Fragen sind als absolut gleichberechtigt zu betrachten.

Als Anforderung ließe sich aus meiner Sicht (einen ähnlichen Gedanken, wenn auch inhaltlich anders akzentuiert, formulierte kürzlich Mathias Schwabe in seiner Forderung nach Festlegung „intensivpädagogischer Standards“; Schwabe 2014) formulieren: **„Intensivpädagogische“ Angebote sind** (idealerweise)...

### **... konflikt sicher und belastbar**

Eine besonders hohe Kompetenz der Erwachsenen, mit konfliktreichen und krisenhaften Situationen umzugehen, ist unabdingbar für die Arbeit mit Hoch-Risiko-Klientel. Pädagogen brauchen ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten der De-Eskalation und der Mediation. Eine Haltung, in der ein Konflikt dann beendet ist, wenn der junge Mensch wieder bedingungslos das tut, was der Pädagoge ihm sagt, ist für diese Arbeit mehr als nur kontraproduktiv, sie schwört zwangsläufig Situationen herauf, die mit externalisierendem oder rückzugsartigem Widerstand einhergehen. Pädagogen müssen bereit sein, in krisenhaften Situationen auch einmal „zurückzustecken“ um eben nicht machtvoll und auf Durchsetzung bedacht zu agieren. Sie müssen über Entscheidungskriterien verfügen, wann es Sinn macht, konfrontativ zu agieren, es vielleicht auch mal gezielt „knallen zu lassen“, und wann eine Situation lieber deeskaliert wird, um Luft zu holen, vielleicht für eine zweite Runde, vielleicht um das Setting für den Konflikt zu sichern oder auch nur, weil der situative Rahmen eine totale Eskalation verbietet. In diesen Kontext gehört auch die Frage nach einem souveränen Umgang mit Gewalt. Wenn ein junger Mensch in selbst- und fremdgefährdendem Ausmaß übergriffig

wird, brauchen die Pädagogen zwangsläufig Handlungssicherheit zur schnellen Herstellung von Schutz und Sicherheit sowie Verfahrensabläufe, wie in und nach solchen Situationen vorgegangen wird. Dieser Aspekt beinhaltet sowohl pädagogische, aber auch sportliche sowie juristische Aspekte. So habe ich einmal eine Krisen-Fachberatung abhalten müssen, weil in einer Gesamtschule eine Lehrerin von einem Elfjährigen (!) mehrfach ins Gesicht und in den Unterleib geschlagen wurde, während fünf Erwachsene inklusive der Schulleitung im Raum waren. Neben der behandlungsbedürftig verletzten Lehrerin hatten mehrere Personen blaue Flecken und Kratzwunden als Folge unsicherer und halbherziger Eingriffsversuche, vor allem war aber die Kollegin selbst und mindestens eine weitere Person deutlich traumatisiert von der Tatsache, dass es nicht möglich war, das außer sich seiende Kind in seiner Handlung zu stoppen. Hinzu kam eine anschließende Diskussion im Kollegium, ob die Lehrkraft das Kind eventuell durch ihr Verhalten provoziert habe, was ohne Aufarbeitung des Traumas aus der Gewalthandlung selbst für die Kollegin unbegreiflich scheinen musste. Die Handlungsunsicherheit bewegte sich auf allen Ebenen, die einzige Intervention, auf die man sich in der Situation einigen konnte, war ein Anruf bei den Eltern sowie eine dreimonatige Suspendierung des Jungen nach dem Vorfall – was natürlich beides im hier und jetzt gar nichts half...

Aber neben der Frage der Handlungssicherheit in Konfliktsituationen ist die Frage der Belastbarkeit sowie der Möglichkeiten des „neu Startens“ ebenso wichtig. Kinder und Jugendliche in diesem Bereich belasten die tätigen Pädagogen und Pädagoginnen längst nicht nur durch Eskalationen. Auch Selbstgefährdungen, Entwicklungsverweigerungen sowie Prozesse der Spaltungsdynamik und der Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen sind für die in diesem Bereich Tätigen starke Belastungen, die sich nicht immer nur mit einer alle sechs Wochen geplant stattfindender Supervision ausgleichen lassen (ohne aber auch nicht!). In der Arbeit mit diesen jungen Menschen habe ich Phänomene der sekundären Traumatisierung erlebt, eigene Lebensgeschichten von Mitarbeitenden wurden plötzlich wieder an die Oberfläche geholt, aber auch Überforderung mit Beziehungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. So saß ich einmal einer schockierten Mitarbeiterin gegenüber nach dem sich während ihrer Krankschreibung ein Mädchen den Namen der jungen Kollegin in den

Oberarm geritzt und mit Nagellack ausgepinselt hatte. Eine Ohrfeige wäre der Kollegin lieber gewesen.

Die Verarbeitung solcher Prozesse sowohl im Team als auch jeder für sich sind zentraler Bestandteil der Konflikt-Sicherheit und somit der Arbeit mit jungen Menschen, die pädagogische Systeme zu überfordern drohen. Hinzu kommt unter dem Gesichtspunkt der Inklusion die Frage nach der Arbeit mit der Bezugsgruppe, die solche Ereignisse erlebt und ihnen sprach- und handlungsunfähig gegenüber steht.

Die Belastbarkeit ist also nicht ausschließlich über Deeskalationsstrategien herstellbar (aber auch nicht ohne!), sondern muss ihr Augenmerk auf die Prozesse legen, die es den Pädagogen und Pädagoginnen erschweren, den jungen Menschen immer wieder neu zu begegnen. Solche Formen der Fürsorge sind außerhalb der Begegnung mit solch extrem in ihrem Verhalten störenden Kindern und Jugendlichen kaum notwendig und auch sicherlich nicht flächendeckend vorzuhalten. Im Gegenteil können solche Schutzkonzepte auch dazu führen, dass eigentlich wenig dramatische Ereignisse plötzlich eine Bedeutung bekommen, die für den Prozess nicht dienlich sind – stehen Ressourcen für Krisenintervention bereit, werden sie auch genutzt und somit auch Krisen als solche definiert. Da wo ein junger Mensch sie herausfordert, müssen diese Unterstützungsformen aber sofort und unbürokratisch verfügbar sein. Dieser Aspekt spricht ausdrücklich dafür, auch in Zeiten der Inklusion Fachkräfte vorzuhalten, die sich auf die Arbeit mit besonders herausfordernden jungen Menschen spezialisiert haben und hier besondere Kompetenzen in der Beratung von Kollegen und Kolleginnen, aber eben auch im Bereich des Self-Care, der Deeskalation und der Abgrenzung von Übertragungen erworben haben. Diese Form der Belastbarkeit gehört zu den absoluten Basics der so genannten „Intensivpädagogik“.

### **... reflektiert in der Risikoabwägung**

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, von denen risikobehaftete Verhaltensweisen ausgehen, ist immer auch für diejenigen mit einem Risiko verbunden, die sich dafür entscheiden, diese zu tun.

So zieht ein Schulleiter, der sich entscheidet, einen z.B. gewaltbereiten Jugendlichen an der Schule zu belassen und keine Suspendierung oder Versetzung auszusprechen, zwangsläufig die kritischen Blicke mindestens der Elternschaft auf sich, und wird sich,



wenn es erneut zu Vorfällen kommt, sehr kritischen Fragen stellen müssen. Auch Jugendhilfeträger sind immer wieder mit Stimmen aus dem Sozialraum, oft sogar aus der medialen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit konfrontiert, wenn sie mit riskant agierenden Jugendlichen arbeiten – bis hin zu offenen Vorwürfen z.B. im Falle eines Suizids oder verübter Straftaten. So titelte einmal eine Lokalzeitung, die ich hier nicht nennen möchte, nach einem Vandalismusvorfall an der örtlichen Gesamtschule durch zwei Jugendliche, die in einer ländlich gelegenen Intensivgruppe untergebracht waren und dadurch in das Einzugsgebiet dieser Schule gehörten: „Warum läuft so etwas frei rum!“ und ein Lokalpolitiker forderte in einem Interview mit derselben Zeitung offen, solche Jugendlichen könnten in seiner Gemeinde nicht leben, sondern müssten dauerhaft in Spezialkliniken untergebracht werden. Solche Prozesse führen dazu, dass die Arbeit mit Hoch-Risiko-Klientel immer auch zu einem eigenen Risiko auf Mitarbeiter- und Trägerebene wird, auch öffentlicher Druck Hilfen verhindern kann. Dieses Risiko muss verantwortungsvoll und sorgsam abgewogen, reflektiert, dann aber auch offensiv vertreten werden.

### **... verstehend und an der Problematik des Einzelfalles orientiert**

Die aus meiner Sicht wichtigste Voraussetzung in der Arbeit mit riskant agierenden, die pädagogischen Systeme sprengenden Kinder und Jugendlichen ist eine grundlegende, auf einen Verstehensprozess ausgerichtete Diagnostik (vgl. Baumann 2009). Nur wenn ich die individuelle Logik hinter dem Verhalten, die Motive und den Sinn, welche das störende Verhalten hat und schafft, im Kontext des Individuums, seiner Biographie und seiner Wahrnehmung der aktuellen Lebenssituation her verstanden habe, muss ich in meinen Interventionen nicht einfach gegen das Symptom ankämpfen, versuchen, unerwünschte Verhaltensweisen abzustellen und vermeintlich erwünschte Verhaltensweisen herbeizuführen, sondern kann mit dem jungen Menschen in einen Förderprozess einsteigen, gegen den er sich nicht wehren muss. Ein sehr beeindruckendes Beispiel hierfür war für mich ein Jugendlicher mit zuletzt massiver Schulschwänzerproblematik, welcher zu Hause einen Versorgungsauftrag für seine lebensgefährlich erkrankte Mutter übernommen hatte. Auf Grund einer normativ diagnostizierten Überforderung des Jungen wurden vielfache Versuche der Fremdunterbringung unternommen, die alle gewaltsam endeten – mit ein bisschen

Fallverstehen der Motive des jungen Menschen kein besonders verwunderlicher Vorgang... Nur auf der Grundlage eines intensiven Verstehensprozesses kann ich auch mit den Jugendlichen auf eine Arbeitsebene kommen, die jegliche Form der „Wenn-Dann-Erziehung“ und der geschickten Kombination aus „Erpressung und Bestechung“ abblitzen lassen und stattdessen Negativkausalitäten zur Stillung ihres eigenen Kontrollbedürfnisses nutzen (Baumann 2012).

Aus der Forderung nach einer verstehenden Diagnostik heraus ergibt sich auch die Forderung, jede „intensivpädagogische“ Hilfe als individuelle Hilfe zu denken und am Einzelfall ausgerichtet zu planen und zu realisieren. Es gibt nicht das eine Konzept für alle schwierigen jungen Menschen, und die Evidenzstudien in diesem Bereich zeigen ein uneinheitliches Bild. So ist der Quervergleich von Schwabe u.a. zwischen niedrigschwelligen Hilfen und geschlossener Unterbringung, den sie mit der Frage abschließen, ob die nur geringfügig höhere Effizienz geschlossener Unterbringung gegenüber den niedrigschwelligen Hilfen wirklich den Einsatz solch eines drastischen Instruments wie Zwang rechtfertigt (Schwabe u.a. 2013, 218), hoch kritisch zu sehen, denn es ist aus pädagogischer Perspektive kaum anzunehmen, dass derjenige Jugendliche, der von einem niedrigschwelligen Angebot profitiert, derselbe junge Mensch ist, der sich auch in der geschlossenen Jugendhilfe positiv entwickeln würde. Im Gegenteil ist zu erwarten, dass der- oder diejenige, welche im geschlossenen Setting in der Gegenwehr verbleibt und mit allen Mitteln gegen eine erzwungene Weiterentwicklung kämpft, vielleicht auf eine sehr auf die eigene Autonomiebestrebung setzende Ansprache reagieren kann (als Beispiel seien die jungen Menschen genannt, die in Intensivgruppen regelmäßig scheitern, dann aber in den Inobhutnahmestellen oft recht unauffällig bleiben), während dem jungen Menschen, dem im niedrigschwelligen Setting jede Struktur und Orientierung fehlt, erzwungene und verbindlich durchgesetzte Strukturen durchaus einen Entwicklungsraum bieten können (vgl. Baumann 2012). Kernproblem der heutigen „Intensivpädagogik“ ist aber, dass wir kaum belastbare Indikatoren oder Kriterien haben, die uns für die Hilfeplanung eine Entscheidungsgrundlage bieten. Manche Kinder profitieren von der Gruppe, andere von einer 1:1 Betreuung. Einige brauchen verbindliche Strukturen, andere dagegen große Freiräume (inklusive des dazugehörenden Risikos). Für manche gilt beides zu unterschiedlichen Zeiten. Im Sinne

der Inklusion kann es an dieser Stelle nicht um ein Entweder-Oder in jeweils unterschiedlichen Orten und Settings gehen, sondern um die Ausrichtung der Hilfe am Einzelfall je nach dem individuellen Bedarf.

### **... dranbleibend, halten wollend und Kontinuität vermittelnd**

Wie oben beschrieben ist ein Grundproblem „intensivpädagogischer“ Angebote, dass sie Gefahr laufen, „nur“ zu einer Episode im Hilfeverlauf zu werden und eben nicht die immer wieder kehrende Erfahrung von Diskontinuität und Abbruch zu unterbrechen. Im Rahmen einer gesamtpädagogischen Entwicklung hin zur Inklusion halte ich es für elementar, dass gerade die auf junge Menschen mit großen Schwierigkeiten zielenden Hilfen diesen Aspekt überwinden. Dies gilt zunächst einmal für krisenhafte Verläufe. Auch nach schweren Eskalationen, auch wenn sich ein Betreuungsort oder –Setting als nicht tragfähig erweist, kann ein einfacher Wechsel von Ort und Personen nicht die Lösung sein. Die zentrale Frage muss lauten, wie Kontinuität vermittelt werden kann, wie Hilfesettings sicherstellen können, dass sie auch in Übergangssituationen dranbleiben und Halt geben können, egal, ob die Übergänge Ergebnis schwieriger oder positiver Entwicklungen sind. Auch in positiven Entwicklungsverläufen gilt die Frage zu klären, wie die Menschen und Strukturelemente, die positiv-stabilisierend gewirkt haben, nun auch zur Konsolidierung des Erlernten in der „freien Wildbahn“ der Sozialräume und des Erwachsenwerdens wirksam bleiben können.

Grundlegend hierfür ist die radikale „Haltung des halten Wollens“ (Baumann 2012). Nur wenn es im Rahmen der Team- und Einrichtungskultur gelingt, einen Konsens darin zu erreichen, dass alles Erdenkliche getan werden soll, um mit dem jungen Menschen in einem Arbeitskont(r)akt zu bleiben, wenn Abbruch der Hilfe auch unter dem Bewusstsein, dass es Umstände geben kann, wo es doch passiert (passieren muss), zumindest „gefühlte“ keine Option ist, ist die notwendige Basis gegeben, um durch Fallverstehen und eine konsequente Aufarbeitung von Überforderungsmomenten und eigenen Anteilen, die durch die Arbeit hervorgebracht werden, ein belastbares Hilfesetting und beziehungs- wie auch konfliktsichere Pädagogen und Pädagoginnen zu etablieren.

### **... reflektiert in der Gestaltung von Nähe und Distanz, Bindung und Abgrenzung**

Ein besonderes Arbeitsfeld „intensivpädagogischer“ Angebote ist das Nähe-Distanz-Verhältnis. Viele Kinder und Jugendliche in diesem Bereich brauchen besondere Angebote, die für andere pädagogische Prozesse weniger bis gar nicht bedeutsam sind, sogar schädlich sein können. Einerseits, weil diese Kinder und Jugendlichen oft über desorganisierte Bindungsmuster verfügen, Abbrüche für sie den Normalfall der Beziehung darstellen und viele junge Menschen sich durch Beziehungsangebote mit Anteilen von Nähe bedroht fühlen. Einige junge Menschen reagieren mit massiven Flucht Tendenzen und dem Gefühl, die Enge des Settings nicht auszuhalten, wenn ihnen Beziehung und Bindung angeboten wird. In diesem Falle können kontrollierbare Beziehungen im Stricher-Milieu eine echte Alternative darstellen. Auch wenn es dort zu „unkontrollierbaren Unfällen“ durch Gewalt kommt, ist dies für einige unserer Klienten und Klientinnen leichter auszuhalten als die Bedrohlichkeit von Beziehungsangeboten, die sie nicht verstehen und denen sie auch nicht vertrauen können. Andere Jugendliche reagieren sogar aggressiv-abwehrend auf beziehungsorientiertes Verhalten der Pädagogen und Pädagoginnen. In unserer Clearingstelle erlebten wir eine Vierzehnjährige, die ihre Lehrerin quer durch die Klasse schubste, nach dem diese geäußert hat, dass sie sich um das Mädchen Sorge. Diese Äußerung war für das Mädchen nicht einzusortieren und löste die pure Panik aus. Eine Wiederannäherung der beiden war anschließend nicht mehr möglich.

Auf der anderen Seite ist die Frage nach Nähe und Distanz auch eine Frage für die pädagogischen Fachkräfte. Die Beziehungsgestaltung zu den jungen Menschen, die sich vielfach als „Systemsprenger“ zeigen, ist ein extrem belastender Prozess, da die jungen Menschen das volle Spektrum von Beziehungsmustern zum Konfliktfeld erklären können. Bei manchen jungen Menschen ist jede Frage des Alltags, die zu klären ist, eine Beziehungs(an)frage. Dann geht es nicht um die Frage, ob man beim Betreten des Hauses die Straßenschuhe auszieht oder ob man seine Hausaufgaben mit Bleistift oder Kugelschreiber macht, sondern um Fragen wie: „Wer hat hier wem etwas zu sagen?“, oder: „Bin ich Dir so wichtig, dass Du auch zum zehnten Mal an diesem Tage die Energie aufwendest, Dich mit mir auseinanderzusetzen?“. In solchen Fällen ist das, was der junge Mensch als Beziehungsgestaltung erkennen kann, für den Pädagogen extrem anstrengend

und ermüdend. Auch gibt es junge Menschen, die in der Beziehung zu Erwachsenen gut ankommen, deren Beziehungs-, Nähe- und Versorgungsbedürfnisse aber unerfüllbar sind und die Mitarbeitende im wahrsten Sinne des Wortes aussaugen. In diesen Fällen fühlt sich die Auseinandersetzung mit dem jungen Menschen als extrem belastend an und nach der Begegnung fühlen sich viele der Kollegen und Kolleginnen völlig leer. Es besteht eine große Gefahr der sekundären Traumatisierung und von heftigen Übertragungs- und Gegenübertragungsmustern dadurch, dass das Kind sein eigenes Trauma in der Beziehung zum Erwachsenen immer wieder symbolisiert und reinszeniert. In diesen Fällen neigen die pädagogischen Akteure früher oder später dazu, sich auf die Rolle des Erziehers/ Lehrers/ Betreuers zurückzuziehen und aus der authentischen Begegnung als Mensch, die jeder erzieherischen Interaktion innewohnt (vgl. Oevermann 1996), auszusteigen, was wiederum beim jungen Menschen verstärkte Bemühungen, tiefe Verletztheit und am Ende oft dramatische Eskalationen bis hin zur Katastrophe auslösen kann.

Insofern ist das Ausbalancieren des Nähe-Distanz-Verhältnisses ein wesentliches Gelingens-Kriterium pädagogischer Prozesse. Nicht für jeden jungen Menschen ist ein bindungsorientiertes und auf Vertrauen ausgerichtetes Verhältnis Kind-Pädagoge zunächst das bestgeeignete Setting. Manche junge Menschen können sich nur dann einlassen, wenn die Nähe-Distanz-Regulation ganz unter ihrer Kontrolle liegt, ihnen nichts aufgedrängt wird und zunächst die Haltung: „Ich verdiene mein Geld auch, wenn du nicht mitarbeitest“, eingenommen wird. Für andere Jugendliche wäre eine solche Haltung dagegen eine Katastrophe und sie brauchen ein authentisches Gegenüber, das bereit ist, sich „ins Zeug zu legen“. In diesen Fällen stellt sich dann wiederum die Frage, wie dienlich eine Exklusivbeziehung wirklich ist, weil ihre Bedürftigkeit so hoch ist, dass sie den Pädagogen auf Dauer überfordert. Dieser Aspekt muss am Einzelfall eingeschätzt werden und kann nicht pauschal beantwortet werden (vgl. Baumann 2012; Schleiffer 2009).

### **... auch auf die Bezugsgruppen außerhalb des „Intensivsettings“ gerichtet**

Elementar für die Etablierung „intensivpädagogischer“ Hilfen und Angebote ist die Frage, wie eine Inklusion in die natürlichen Bezugsgruppen des Umfeldes

vonstattengehen kann. Auch hier ist wieder der Gedanke prägend, im Sinne des Kernzieles der Kontinuität die Hilfe nicht nur als eine Episode in einer langen „Hilfekarriere“ zu verankern, sondern diesen Kreislauf von Beendigungen zu durchbrechen. Das bedeutet, dass der Tag des Beginns der Hilfe auch der Tag sein sollte, an dem mit dem natürlichen Umfeld des jungen Menschen begonnen wird, die Bedingungen zu verbessern, damit sich der junge Mensch in ihnen orientieren kann. Beispiel hierfür ist natürlich zunächst die Arbeit im familiären Umfeld. Die Herkunftsfamilie bleibt zentraler Bezugspunkt des jungen Menschen, und je erfolgreicher hier eine Verbesserung der Kommunikation erarbeitet werden kann, umso mehr Entwicklungschancen hat der junge Mensch auch für seine weitere Zukunft.

Neben der Arbeit mit dem Herkunftssystem sowie ehemaliger Bezugssysteme (viele der so genannten „Systemsprenger“ begannen ihre Hilfen in familienanalogen Settings wie Pflegefamilien oder Erziehungsstellen und haben dort traumatische Abbrüche erlebt, bringen aber auch durchaus gelungene Bindungserfahrungen mit, die bearbeitet werden sollten) gehört aber auch die Arbeit im Umfeld der Peergroup mitgedacht. Als Beispiel kann hier die Schule gelten. Eine „intensivpädagogische“ Unterstützung eines schwierigen Schülers allein kann wenig bewirken, eine parallele Arbeit mit der Klasse, damit hier ein Klima mit weniger Konfliktstoff entsteht und auch Mitschüler Ideen bekommen, wie man souverän Eskalationen aus dem Weg gehen kann, können dagegen die Effekt der intensiven Begleitung des Kindes potenzieren. So haben wir in schulbezogenen Projekten gute Erfahrungen damit gemacht, intensiv an der Reduzierung der verbalen Gewalt in der Stammklasse zu arbeiten, während sich ein Schüler in einem Spezialprojekt befand. Durch die Kontinuität gewährende Begleitung des Kindes zurück in die Klasse konnte somit ein „roter Faden“ gespannt werden, der für das Kind erkennbar war und in seiner Klasse einen Rahmen aufgebaut hat, den das vermeintlich schwierige Kind wiedererkennen konnte, und gleichzeitig die Klasse zu einem tragfähigeren sozialen Netz hat werden lassen. Interessant wäre die Erprobung solcher Ansätze (oder auch des Ansatzes der Unterstützerguppen, wie er in der Mobbing-Intervention entwickelt wurde; Blum & Beck 2014) im sozialen Umfeld und den Sozialräumen (z.B. Jugendzentren, Stadtteiltreffs, Sportvereinen).

## **Fazit**

Die Umsetzung der Inklusion steckt in Bezug auf die vermeintlich „Schwierigsten“ in einer kritischen Phase. Entweder, sie wird in den nächsten Jahren als gescheitert erklärt – der Widerstand gegen die Inklusion z.B. im Schulsystem wächst stetig, und dies im Wesentlichen auf Grund der Erfahrungen mit Kindern mit störenden Verhaltensweisen – oder aber es kommt endgültig zu einer in der Einleitung angedeuteten Teilung der Pädagogik und somit zu einer Delegation der vermeintlichen „Systemsprenger“ in spezialisierte Teildisziplinen und separierende Einrichtungsformen. Auf dieser Grundlage habe ich versucht, die Schwierigkeiten der Inklusionsdebatte bezogen auf dieses Klientel darzustellen – mit dem Ergebnis, dass diese vielfach auch in der Diskussion und der Ungeklärtheit vieler Aspekte dieser Debatte zu suchen sind, und weniger im Klientel selbst. Darüber hinaus habe ich versucht, das aktuelle Praxisfeld der „Intensivpädagogik“ zu umreißen und abschließend Aspekte zu formulieren, die für eine inklusive Ausrichtung der „Intensivpädagogik“ und auch für eine „intensivpädagogische“ Ausrichtung der Inklusion von Nöten wären.

Im Ergebnis bedeutet dies für mich, wir brauchen Hilfestrukturen, die nach einer klaren Indikationsanalyse und der doppelten Fragestellung nach möglichst effektiver Hilfe im Sinne eines möglichst wahrscheinlichen Compliance und einem möglichst aushaltbaren Setting (s.o.) eine Spannweite von Angebotsmöglichkeiten bereithalten, die von der Möglichkeit intensiver Unterstützung bestehender Systeme über die Schaffung extrem flexibler vollstationärer Settings sowohl in Gruppen wie auch in Einzelmaßnahmen bis zu niedrigschwelligen Angeboten reicht und als Option bereithält. Wenn es dann gelingt, diese „Klaviatur“ so zu spielen, dass für den jungen Menschen und seine Familie Kontinuität entsteht und für die Pädagogen und Pädagoginnen Sicherheit und Belastbarkeit vermittelt werden kann, ja dann IST „Intensivpädagogik“ ein Weg zur Inklusion von jungen Menschen, die derzeit als „Systemsprenger“ die pädagogischen Bemühungen an ihre undefinierten Grenzen bringen und zwischen rigiden Ausgrenzungsritualen und einer faktischen Nicht-Hilfe hin und her geworfen werden und somit zu „Pendlern“ zwischen Hilfesystemen und zwischen Phasen von Zwang und Ignoranz werden. Das Feld der „Intensivpädagogik“ muss dazu dringend auch wissenschaftlich untersucht und strukturiert und dem folgend durch spezielle Kompetenz-

und Ausbildungsgänge in der Praxis professionalisiert und handlungssicher gemacht werden, damit es diesen Beitrag zur Inklusion junger Menschen auch leisten kann!

### **Literatur:**

Baumann, M. (2009). *Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen* - Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten. Hamburg: Tredition Verlag

Baumann, M. (2012). *Kinder, die Systeme sprengen* – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Baumann, M. (2014). Jugendliche Systemsprenger – zwischen Jugendhilfe und Justiz (und Psychiatrie). In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* (25) 2/2014, S. 162-166

Blum, H. & Beck, D. (2014). *No Blame Approach* – Mobbing Intervention in der Schule. Köln: fairaend

Enser, M. (2007). *Massive Gefühls- und Verhaltensstörungen bei Jungen in freiheitsentziehenden Jugendhilfemaßnahmen nach §1631 b BGB i.V. §§ 70 FGG*.

Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag

Freyberg, T. von, Wolf, A. (2005). *Störer und Gestörte* – Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt a.M.: Brandes du Apsel

Hillenbrand, C. (1996). Deskription und Programm: Zur Problematik des Begriffs „Verhaltensstörung“. In: *Sonderpädagogik* (26) 4/1996, S. 194-207

Hillenbrand, C. (2014): Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In: Stein, R. & Müller, T. (Hg.). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 170-215

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (53) )/2002, S. 354-361

Hinz, A. (2006). Inklusion. In: Antor, G. & Bleidick, U. (Hg.). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97-99



- Julius, H. (2008). Bindungsgeleitete Interventionen; In: Gasteiger-Klicpera, B./ Julius, H./ Klicpera, C. (Hrsg.). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen, Bern, Wien u.a.: Hofgreve, S. 570 – 585
- Menk, S., Schnorr, V. & Schrapper, C. (2013). >>Woher kommt die Freiheit bei all dem Zwange?<< Langzeitstudie zu den (Aus-)Wirkungen geschlossener Unterbringung in der Jugendhilfe. Weinheim, Basel: Belz Juventa
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisieren Handelns. In: Combe, A./ Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M: Kohlhammer Verlag, S. 70-182
- Popp, K. (2009). Schulische Interventions- und Rehabilitationsmöglichkeiten bei Dropout-Schülern. In: Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (Hg.). *Schulabsentismus und Dropout*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 192-205
- Reiser, H. (1998). Förderschwerpunkt Verhalten; In: Zeitschrift für Heilpädagogik (50) 4/ 1999; S. 144 – 148
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule – Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2002): Die Gefährdung von Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten durch unterrichtsmeidende Verhaltensmuster; In: Schröder, U., Wittrock, M., Rolus-Borgward, S. & Tänzer, U. (Hrsg.): *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörungen – Konvergenzen in Theorie und Praxis*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag. S. 172-189
- Schleiffer, R. (2009). Zum Nutzen der Bindungsforschung für die Praxis stationärer Erziehungshilfe. In: *Evangelische Jugendhilfe* (87) 4/ 2009, S. 217-223
- Schwabe, M. (2001). Was tun mit den Schwierigsten? Brauchen wir neue, besondere pädagogische Konzepte für sogenannte maßnahme-resistente Kinder und Jugendliche? In: *Evangelische Jugendhilfe* (79) 1/2001, S. 3 – 22
- Schwabe, M., Stallmann, M. & Vust, D. (2013): *Freiraum mit Risiko – Niedrigschwellige Erziehungshilfen für sogenannte Systemsprenger/innen*. Ibbenbüren: Münstermann

- Schwabe, M. (2014). Brauchen wir eine >>Intensivpädagogik<< und wenn ja welche für was? Zur Konturierung eines zu Recht umstrittenen Begriffs. In: *Evangelische Jugendhilfe* (92) 5/2014, S. 279-287
- Schmid, M. (2104). Eine Traumapädagogik braucht es, weil... - Projektidee und Überlegungen zur konkreten Umsetzung des Projekts. In: *EREV Theorie und Praxis der Jugendhilfe* (2) 8/ 2014, S. 13-37
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (62) 9/2011, S. 324- 336
- Vernooij, M. (2010): Zur Problematik der schulischen integrativen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: Ricking, H. & Schulze, G.C. (Hg.): *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung – Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-41
- Wachtel, P. (2010). Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung im Bildungs- und Ausbildungssystem. In: Ricking, H. & Schulze, G.C. (Hg.): *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung – Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-29
- Wiesner, R. (2002). Freiheitsentziehung in pädagogischer Verantwortung? In: *EREV Schriftenreihe* (43) 3/ 2002, S. 90-105
- Willmann, M. (2007). Regionale Beratungs und Unterstützungsstellen (REBUS) in der Hansestadt Hamburg. In: Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (Hg.). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule – Innovationen im Föderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 287-343