

1 Historischer Überblick

Kinder und Jugendliche, deren Verhaltensweisen die Umwelt als unerwünscht und störend empfindet und die sich selbst in ihrer Lebensgestaltung und Entwicklung beeinträchtigen, hat es in allen Kulturen und zu allen Zeiten gegeben. Bewertungen der Auffälligkeiten und Reaktionen der Umwelt geschahen und werden weiterhin realisiert in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen, d. h. insbesondere von kulturellen, religiös-ethischen und nicht zuletzt ökonomischen Bedingungen. Die Reaktionen waren durch die Jahrhunderte hindurch sehr vielfältig und unterschiedlich. Sie reichten im europäischen Kulturraum von den verschiedenen Formen körperlicher Züchtigung über Isolationsmaßnahmen bis hin zur Tötung einerseits und zu verständnisvoller Akzeptanz mit umfassender Hilfe zur Selbstentfaltung andererseits. Die harten Maßnahmen, denen verhaltensabweichende junge Menschen unterworfen wurden, gipfelten in der ideologisch begründeten »Ausmerzung« während des Terrorregimes der Nationalsozialisten in Deutschland.

Soweit das Leben geschont wurde, lassen sich die Reaktionen durch die Jahrhunderte hindurch mit den Begriffen Separieren, Isolieren, Disziplinieren und Normalisieren zusammenfassend bezeichnen (siehe auch Kobi 2004, 107 ff.).

Bereits die ersten Einrichtungen, die sich – wie die Findelhäuser und Klöster – Kindern mit und in Schwierigkeiten pflegerisch und erzieherisch annahmen, waren separierende und isolierende Anstalten mit harter Zucht. Die Schulen, zunächst der Klöster und der Gemeinden, später des Staates, konnten lange auf dauerhafte Separierung und Isolation der »Störenfriede« verzichten. Durch religiös begründete körperliche Züchtigungen erreichten und hielten auch sie Disziplin aufrecht, d. h. ein »Verhalten nach den vorgegebenen Ordnungsgebote« (Hagemeister 1968, 25). Als dann, erst im 20. Jahrhundert, körperliche Züchtigung in Verruf kam, wurden die »psychopathischen« oder »schwer erziehbaren« Kinder und Jugendlichen in Sonderklassen separiert und isoliert, um sie noch besser disziplinieren und normalisieren zu können. Sie wurden aus der Gemeinschaft der anderen ausgesondert, psychisch und physisch vereinzelt und besonderen Maßnahmen unterzogen, um sie zu befähigen, sich möglichst »normal« zu verhalten, also situativen und übergreifenden Erfordernissen der Gemeinschaft zu genügen und so zu werden wie die anderen.

1.1 Fünf historiografische Linien

Die besonderen Einrichtungen, die für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen entstanden und das Erfahrungsfeld waren für die Entwicklung einer differentiellen Pädagogik, die wir heute als Pädagogik bei Verhaltensstörungen bezeichnen, lassen sich von ihren Ursprüngen über ihre Entfaltung und Konsolidierung oder auch ihren Niedergang in fünf historiografischen Linien verfolgen, und zwar über:

1. die sozialpädagogische Linie:
Waisenhäuser – Rettungshäuser – Erziehungsheime – Heimschulen,
2. die kriminalpädagogische Linie:
Zuchthäuser – Jugendstrafvollzug – Gefängnisschule,
3. die schulpädagogische Linie:
Beobachtungsklassen – Erziehungsklassen – Kleinklassen, Sonderklassen – Sonderschulen – Integrierte Fördereinrichtungen – inklusive Schulen,
4. die pädagogisch-psychiatrische Linie:
Einrichtungen der Psychopathenfürsorge – Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie – Klinikschulen,
5. die berufspädagogische Linie:
Arbeitserziehung – Industrieschulen – Fortbildungsschulen – Berufsschulen – Berufsbildungswerke (vgl. Myschker 1989).

Innerhalb der einzelnen historiografischen Linien spiegeln sich jeweils spezifische Entwicklungen in theoretischer, praktischer und organisatorischer Hinsicht wieder. Neue Möglichkeiten und Konzepte wurden häufig von Gemeinschaften, Gruppen Gleichgesinnter, aber auch von Einzelpersonen initiiert und getragen. Einige Einrichtungen gibt es nicht mehr: Rettungshäuser, Zuchthäuser und die »Psychopathen«-Fürsorge, Industrieschulen, Fortbildungsschulen gehören der Vergangenheit an. Heime und Heimschulen reduzieren sich oder sind in einigen Bundesländern bereits völlig abgebaut. Das Sonderklassen- und Sonderschulwesen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen wurde seit Beginn der 2000er Jahre zunächst weiterentwickelt (siehe Opp 2003), befindet sich aber nun in einer neuen Legitimationskrise durch die Inklusionsdiskussion, bei allerdings aktuell bundesweit steigender Feststellung von Förderbedarf, insbesondere im hier relevanten Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung.

1.1.1 Die sozialpädagogische Linie: Waisenhäuser – Rettungshäuser – Erziehungsheime – Heimschulen

Verwaister, verlassener, ausgesetzter, bedrohter oder verwahrloster Kinder und Jugendlicher nahmen sich im Bereich abendländischer Kultur zuerst christliche Ordensleute in Klöstern und Hospitälern, später auch in speziell gegründeten Findelhäusern an. Sie handelten aus der Verpflichtung zur Nächstenliebe heraus

und um der Kinder wie der eigenen Seligkeit willen. Diese religiöse Motivation war über Jahrhunderte hinweg tragend. Die mittelalterlichen Mönch-Pädagogen waren tief verwurzelt in der christlichen Anschauung von der »Verderbtheit des Fleisches« und dem »Körper als Sitz des Bösen«. Ihre Erziehung, die sie entsprechend auf Rute und Peitsche gründeten, war »von barbarischer Strenge« (Günther et al. 1976, 57).

Im 15. Jahrhundert stieg mit der Veränderung der ökonomischen Verhältnisse die Zahl verwahrloster, hilfsbedürftiger Kinder stetig an und führte Mitte des 16. Jahrhunderts dazu, dass viele Eltern »selbst ihre Kinder weder regieren und unterrichten, noch sie etwas Gutes lehren können«, und die Kinder nur »rabauten« und betteln lernten (zitiert nach: Scherpner 1979, 33). In dieser Zeit wurden einerseits in vielen Ländern Europas Waisenhäuser in großer Zahl gegründet, andererseits gegen Armut und Bettel verschärfte Gesetze erlassen (Karl Marx: »Blutgesetzgebung«), die Erwachsene und auch Kinder an den Galgen brachten.

Nach der Katastrophe des Dreißigjährigen Krieges kam es in der Pädagogik zu einer Neubesinnung auf christliche Werte und Lebensgestaltung – auch und gerade mit dem Blick auf heranwachsende junge Menschen. Gottgefälligkeit wurde zur Maxime und bestimmte auch das Handeln der pädagogisch bedeutsamen pietistischen Theologen wie Philipp Jakob Spener (1635–1705) und August Hermann Francke (1663–1727). Beide gründeten Waisenhäuser bzw. Erziehungseinrichtungen mit Vorbild-Charakter. Spener, der »Vater des Pietismus«, und Francke, dessen Hallesche Anstalten ein Großunternehmen und weltberühmt wurden, erkannten die Bedeutung der liebevollen Zuwendung und des engen pädagogischen Bezuges und versuchten, ihre Erziehung entsprechend auszurichten. Ihr Vorbild bestimmte das Handeln späterer neupietistischer Theologen, unter denen Johann Hinrich Wichern (1808–1881) als Gründer des »Rauhen Hauses« in Hamburg und der »Inneren Mission« sowie als kämpferischer Anwalt der Rettungshaus-Bewegung der bekannteste wurde (vgl. Wichern 1956, Lindmeier 1998, Birnstein 2007). Im »Rauhen Haus«, einem differenziert organisierten, neupietistisch geprägten Kinderdorf für »verkommene«, »mißratene«, »sittlich verwahrloste« Jungen und Mädchen waren die drei wesentlichen Faktoren des Rettungswerkes »Familie, Schule und Arbeit«, die »eine organische Einheit bilden« sollten (Wichern 1833 und 1868, Janssen Bd. 2, 33 und 258). Wichern hat in seinen Schriften wie auch in seiner pädagogischen Praxis im »Rauhen Haus« deutlich zum Ausdruck gebracht, dass bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten nicht Strafe angebracht, sondern liebevolles Akzeptieren in einer tragenden, erziehenden Gemeinschaft vonnöten ist.

Diese Überzeugung verbreitete sich – nicht zuletzt durch die von Wichern initiierte, konzentriert wirkende und die gesamte Kinder- und Jugendfürsorge beeinflussende »Innere Mission«. Sie wirkte sich aus auf das Reichsstrafgesetzbuch (RSTGB) von 1871, das Kinder bis zum vollendeten 12. Lebensjahr als strafmündig sowie die 12 bis 17 Jahre alten Jugendlichen als bedingt strafmündig bezeichnete und für diese, wenn sie strafbares Verhalten zeigten bzw. sich ihre Erziehung als gefährdet erwies, mit der Novelle von 1876 auf Anordnung des Vormundschaftsrichters die Unterbringung in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt vorsah. Mit dieser gesetzlichen Regelung »war die Grundlage geschaffen für die sogenannte Zwangserziehung, aus der die heutige Fürsorgeerziehung hervorging« (Scherpner 1979, 162).



Abb. 1: August Hermann Francke und seine Halleschen Anstalten

Von zentraler Bedeutung für alles Erziehungsdenken gerade auch gegenüber »verwilderten« Kindern und Jugendlichen wurde – auch im Hinblick auf Wichern und sein pädagogisches Konzept der Familienerziehung – Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827).

Pestalozzi gehört zu den ersten, dessen Hinwendung zu den alleine gelassenen, schwierigen Kindern und Jugendlichen nicht mehr primär in religiösen, sondern in humanistischen Vorstellungen und einer den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Menschen zugewandten Aufklärung begründet war. Seine Erkenntnisse, die er über Erziehung und Unterrichtung schwieriger Kinder z. B. in dem berühmten Brief an einen Freund über den Aufenthalt in Stans zusammenfasste, wurden für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen – in sonder- wie in sozialpädagogischer Ausrichtung – grundlegend und sind auch in der Gegenwart noch höchst bedeutungsvoll. Die Kinder brauchen Zuwendung, Liebe – Liebe auf Vorschuss –, um dem Erzieher zu vertrauen, um ihn akzeptieren zu können. Nicht der »Zwang einer äußeren Ordnung und Ordentlichkeit« oder ein »Einpredigen von Regeln und Vorschriften« (1799, 18) macht ihre Gefühle und Kräfte für eine positive Entwicklung bereit, sondern »die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse« (a. a. O., 19). Sozialverhalten lässt sich durch Gewöhnung trainieren; die »Angewöhnung an die bloße Attitüde« kann zum »inneren Halt« (Moor) werden. Das Zusammenleben wie in »einer großen Haushaltung« (a. a. O.), wie in einer großen Familie muss das Ziel öffentlicher Erziehung sein. Mit letzterer Erkenntnis brachte Pestalozzi in die Erziehungs- und Rettungshaus-Bewegung eine Leitvorstellung ein, die als »Famili- enprinzip« die Entwicklung bis in unsere Zeit charakterisiert.

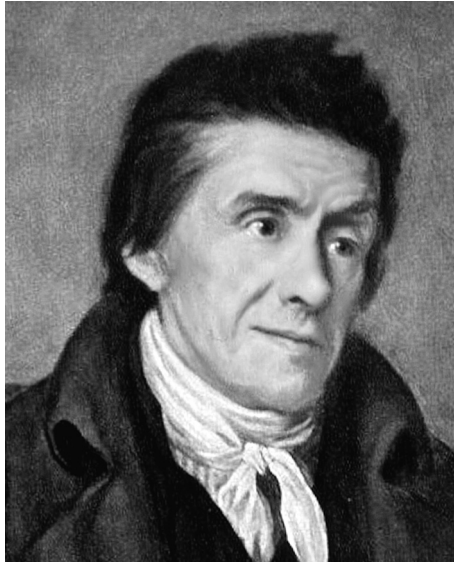


Abb. 2: Johann Heinrich Pestalozzi (nach einem Gemälde, das F. G. A. Schöner zugeschrieben wird)

Sein kinderfreundliches, kinderförderliches Tun fand später eine Fortführung z. B. in der Arbeit von Johannes Trüper (1855–1821), August Aichhorn (1878–1949), Bruno Bettelheim (1903–1990) und Fritz Redl (1902–1988).

Wenn die historiografische Linie von den Klöstern über Findelhäuser, Rettungshäuser und Erziehungsheime als sozialpädagogisch typisiert werden kann, so lässt sich eine weitere für die heutige Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevante Linie als kriminalpädagogisch bezeichnen, die zwar immer einen gewissen Zusammenhang mit der sozialpädagogischen Linie, aber doch auch eine deutliche Eigenständigkeit hatte.

1.1.2 Die kriminalpädagogische Linie: Zuchthäuser – Jugendstrafvollzug – Gefängnisschule

Der Strafvollzug an delinquenten Jugendlichen und Heranwachsenden als Freiheitsentzug und Erziehungsmaßnahme hat eine relativ kurze Geschichte (vgl. Myschker 1982 und 1989b). Über Jahrhunderte wurden selbst Kinder und natürlich auch Jugendliche und Heranwachsende wie Erwachsene behandelt.

Die schweren, gegen die Ehre, den Leib oder gegen das Leben gerichteten Strafen des Mittelalters entsprangen dem Sühnedenken und zielten in brutaler Weise auf Abschreckung. Sie wurden – mit regionalen Unterschieden – auch an Kindern nach Vollendung des siebten bzw. zwölften Lebensjahres vollzogen. Kinder, die einen Menschen getötet hatten, wurden hingerichtet.

Staatlicher Strafvollzug und Freiheitsentzug als Strafmaßnahme kamen erst im 13. Jahrhundert auf. Aber der Freiheitsentzug war als Einsperrung in dunkle, kalte, feuchte Verließe im Turm, im Lochgefängnis, im Karzer oder im Gefängnis mit Fesselung oder gar Ankettung, mit dauerndem Hunger und Krankheiten eher eine häufig zum Tode führende Leib- und Lebensstrafe.

Wirtschaftliche Wandlungsprozesse und ein Überangebot an Arbeitskräften bzw. an besitzlos gewordenen freien »Lohnarbeitern« führten im ausgehenden 16. und beginnenden 17. Jahrhundert infolge des Fehlens öffentlicher Sozialmaßnahmen zu einer Massenkriminalität, auf die die Regierungen mit grausamen Strafen reagierten. In England z. B. wurden unter Königin Elisabeth 300 bis 400 Landstreicher und Diebe auf einmal hingerichtet.

Da einerseits selbst die brutalsten Strafen einen Abstumpfungseffekt hatten und somit an abschreckender Wirkung verloren, sich andererseits die Menschen dagegen zu sträuben begannen, dass die Strafen auch an Kindern und Jugendlichen vollzogen wurden, begann ein Nachdenken über andere Maßnahmen gegen straffällige junge Menschen.

Aus humanitären Motiven delinquenten Kindern und Jugendlichen gegenüber in Verbindung mit der große Verbreitung findenden Glaubenslehre des Reformators Jean Calvin (1509–1564) einerseits und andererseits zum Zwecke der Resozialisierung für einen aufnahmefähigen Arbeitsmarkt wurde 1595 in Amsterdam das erste Zuchthaus (*secretee tuchthuis*) gegründet; weitere folgten. Im Sinne Calvins waren harte Arbeit, strenge Zucht, Seelsorge und Unterricht die Erziehungsmittel. Es galt, die Seelen der vom rechten Weg abgeirrten Straftäter zu retten. Mit Arbeitsprämien, gemeinsamer Arbeit tagsüber und der Unterbringung in Einzelzellen zur Nacht sowie mit Spiel und Sport nach Arbeit und Unterricht wurde ein für die damalige Zeit erstaunlich fortschrittliches Erziehungs- und Besserungskonzept realisiert. Die Amsterdamer Zuchthäuser wurden zu weithin wirkenden Vorbildern.

Die Zuchthäuser, die nach Amsterdamer Vorbild in ganz Deutschland, vor allem in den Hansestädten gegründet wurden (z. B. in Bremen 1609, in Hamburg 1622, in Danzig 1636), realisierten für männliche wie für weibliche Kinder und Jugendliche ein Arbeits- und Erziehungskonzept. Diese Anstalten können als Vorläufer der Einrichtungen der Fürsorgeerziehung und des Jugendstrafvollzugs angesehen werden.

Merkantilistische Ideen und die äußerst ungünstigen Bedingungen nach dem Dreißigjährigen Krieg brachten in den Zuchthäusern Ausbeutung der Arbeitskraft der Insassen und strafverschärfende Verhältnisse mit sich. Mit dem beginnenden 19. Jahrhundert, als es in Deutschland mindestens 60 Zuchthäuser gab, begann die Entwicklung von einer der Zucht bzw. Erziehung dienenden Einrichtung zu einer Institution schwerer Strafe, die als »Hochschule des Verbrechens« typisiert wurde. Zur Zeit ihrer Auflösung in den Jahren ab 1960 waren die strukturgewandelten deutschen Zuchthäuser Strafanstalten für erwachsene Schwerverbrecher ohne nennenswerte pädagogische Fördermöglichkeiten.

Im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert verstärkten sich wieder Tendenzen, den Strafvollzug allgemein und insbesondere für Jugendliche zu einem Besserungsvollzug zu machen. Beccaria in Italien, Howard in England, Pestalozzi in

der Schweiz und Wagnitz in Deutschland gehörten zu den Reformern des Strafvollzugs, die im Sinne humanistischer und aufklärerischer Tendenzen besondere Bedingungen für delinquente Jugendliche und einen systematischen Unterricht in der Gefängnissschule erstrebten und erreichten. Bei Gefängnisneubauten wurden auch Schulen errichtet, wie z. B. in Berlin-Moabit, wo 1846 eine neue Anstalt entstand. Im Vordergrund des Unterrichts standen nunmehr die Kulturtechniken. Es entwickelte sich eine übermäßig optimistische Einstellung, nach der durch intensive Bildungsmaßnahmen nicht nur die Heilung des Schwachsinnigen, sondern auch eine Besserung der Straftäter erwartet wurde. Die Gefängnissschule wurde zu einer wichtigen Einrichtung innerhalb der Anstalt; die Lehrer gewannen an Bedeutung.

In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts geriet die Gefängnissschule in den Widerstreit der Meinungen. So bezeichnete z. B. 1874 der Anstaltsleiter Krell die Schule als »eine Übertreibung, die zugleich ein Unrecht gegen den freien, ehrlichen Mann ist« (vgl. Myschker 1989, 167). Die Gefängnissschule verlor an Bedeutung; Unterricht wurde zu einer freiwilligen Einrichtung, wurde nunmehr nur ungern geduldet, um den negativen Sozialisationsbedingungen der Anstalt (Prisonisierung) entgegenzuwirken. Diese Auffassung ist auch noch in der Gegenwart in weiter Verbreitung wirksam.

Die als sozialpädagogisch und als kriminalpädagogisch bezeichneten historiografischen Linien griffen an verschiedenen Stellen ineinander, z. B. auch dann, als Wichern und die »Innere Mission« auf die Kodifizierung des Reichsstrafgesetzbuches von 1871 einwirkten, das die Strafmündigkeit für Kinder bis zum vollendeten 12. Lebensjahr festschrieb und Jugendliche bis zum 17. Lebensjahr als nur bedingt strafmündig bezeichnete. Der Strafvollzug an Jugendlichen sollte getrennt von dem für Erwachsene stattfinden. Mit der Novelle von 1876 wurde die Unterbringung von »Übeltätern« in Erziehungs- oder Besserungsanstalten auf Anordnung eines Vormundschaftsrichters vorgesehen. Der Deutsche Bundesrat formulierte 1897 Grundsätze für den Jugendstrafvollzug, nach denen die jugendlichen Gefangenen in allen Fächern der Volksschule unterrichtet werden sollten.

Um die Jahrhundertwende entwickelten sich unter Juristen im Sinne der Reformpädagogik Bestrebungen, Straftaten Jugendlicher in speziellen, getrennten Verfahren zu verhandeln. Es entsprach ganz den Intentionen der »Jugendgerichtsbewegung«, dass am 1. August 1912 in Wittlich an der Mosel das erste deutsche Jugendgefängnis gegründet wurde. Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges und dem Zusammenbruch des Kaiserreichs sowie einem Anstieg der Jugendkriminalität fanden die Forderungen der »Jugendgerichtsbewegung« nach speziellen Gerichtsverfahren und speziellen Anstalten für Jugendliche verstärkt Gehör. Es verbreitete sich die Einsicht, dass Jugendliche – getrennt von den erfahrenen und alle kriminellen Tricks beherrschenden erwachsenen Straftätern – unter annähernd Gleichaltrigen eine ihrem Alter und ihrer Reife entsprechende Erziehung und Bildung erfahren sollten. Im Bereich der Jurisdiktion kam nunmehr eine Entwicklung zum Abschluss, die zum seinerzeit sehr fortschrittlichen Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG von 1922) und zum Jugendgerichtsgesetz (JGG von 1923) führte. Das JGG schränkte gegenüber Jugendlichen die Straf- und Vergeltungsintentionen zugunsten des Erziehungsgedankens ein. JWG und JGG stellten eine weltweit bedeutende und fortschrittliche

Gesetzgebung dar (► Kap. 7.2 und Kap. 7.3), die im Wesentlichen die Nazi-Zeit überdauerte und die mit geringfügigen Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg von der Bundesrepublik Deutschland übernommen wurde. Erst 1990 kam es zu einer völligen Überarbeitung des JWG zu einem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sowie zu einigen Änderungen des JGG, das aber – zum Verdruss vieler Fachleute – im Wesentlichen beibehalten wurde. Der heutige Jugendstrafvollzug macht weitestgehend von Möglichkeiten des – im JGG vorgesehenen – offenen Vollzugs Gebrauch. Die Gefängnisschule sollte im Vollzug bei Jugendlichen nach dem 1960 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen »Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens« eine sonderschulische Einrichtung, »eine Berufsschule von betont heilpädagogischer Prägung« sein. Diese bildungspolitische Aufgabenstellung wurde fallengelassen. In den »Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens« der KMK von 1972 wurde die Schule in der Jugendstrafanstalt nicht mehr berücksichtigt. Sie konnte niemals eine deutliche Struktur und ein ausgeprägtes Selbstverständnis entwickeln, da sie immer im Widerstreit der Meinungen stand, von den Behörden – nicht zuletzt im Hinblick auf die Öffentlichkeit – kurzgehalten wurde und der Entwicklung im übrigen Schulwesen hinterherhinkte. Schüler wie Lehrer leiden nach wie vor unter diesen Umständen.

In den vergangenen Jahren wurde der Jugendstrafvollzug in seiner Struktur dadurch verändert, dass in den Anstalten mehr und mehr ausländische und erwachsene Straftäter einsitzen. Zum Stichtag 31.3.2012 waren von den 5796 Strafgefangenen 2506 21 Jahre und älter. Etwa 90 % der Klientel waren nicht mehr Jugendliche und junge Menschen, sondern Erwachsene (Statistisches Bundesamt 2012 f., 14). Es besteht die Gefahr, dass die im JGG fixierten pädagogischen Aufgaben nicht mehr zufriedenstellend erfüllt werden können.

1.1.3 Die schulpädagogische Linie

Auf die Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und die Etablierung einer eigenständigen akademischen Fachrichtung der Sonderpädagogik beziehen sich die beiden historiografischen Linien, die zum einen Beobachtungsklassen, Erziehungsklassen und Kleinklassen, zum anderen Sonderklassen, Sonderschulen und Maßnahmen integrierter Förderung umfassen und in der Zusammenschau als schulpädagogische Linie zu typisieren sind.

1.1.3.1 Beobachtungsklassen – Erziehungsklassen – Kleinklassen

Spezielle Fördereinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen wurden seit Mitte der 1920er Jahre in der Schweiz und in Deutschland gegründet, und zwar 1926 in Zürich als »Beobachtungsklassen« und in Berlin 1928 als »Erziehungs-Klassen« (E-Klassen). Zur Gründung dieser Kleinklassen kam es

- zum einen im Zuge von Separierungs- und Isolierungstendenzen, um die übrigen Schüler vor den »psychopathischen« und »schwer erziehbaren« Kindern und Jugendlichen zu schützen, und

- zum anderen im Zuge von Normierungs- und Normalisierungstendenzen, um abweichende Kinder und Jugendliche den übrigen wieder anzugleichen.

Die Kleinklassen bekamen in der Schweiz wie in Deutschland die Aufgabe und Zielsetzung, mit besonders befähigten Lehrern, besonderen Methoden und in kleinen Gemeinschaften im Regelschulwesen als nicht mehr tragbar eingestufte Schüler in einem Zeitraum von zwei bis vier Jahren so zu verändern, dass sie wieder zurückgeschult werden konnten (vgl. Sidler/Moos 1928, Sidler 1937, Fuchs 1930). Die Klassen sollten sich nicht zu Sonderschulen weiterentwickeln, sondern als Durchgangseinrichtungen Teil der Regelschule bleiben. Der Initiator der Berliner E-Klassen, der Magistratsschulrat Arno Fuchs, erklärte ausdrücklich: »Der Ausbau einer aus E-Klassen bestehenden E-Schule kann nicht gutgeheißen werden, da hierdurch die unbedingt innezuhaltende Unauffälligkeit und engste Zugehörigkeit zur Normalschule, sowie der leitende Zweck einer vorübergehenden Heilbehandlung aufgehoben wäre« (Fuchs 1930, 48 f.). Die Organisationsform der Berliner E-Klassen (► Kap. 7.1) wurde auch von anderen deutschen Städten übernommen. Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland bewährten sich diese Klassen, wie z. B. auch die Hilfsschulen und -klassen, die aus ähnlichen Tendenzen heraus entstanden waren.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die E-Klassen, nachdem die Nationalsozialisten sie aus ideologischen Gründen in Deutschland aufgelöst hatten (► Kap. 1.3), in Berlin neugegründet und in ähnlicher Form auch in anderen Städten (z. B. in Bremen und Hamburg) eingerichtet. Nach dem »Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens« der KMK von 1960 sollten sie in der notwendigen Verbreitung Einrichtungen zwischen der Sonderschule für Verhaltensgestörte und der Regelschule sein und Schüler aufnehmen, »die durch ihr Verhalten die Klassengemeinschaft nachhaltig stören, bei denen aber zu erwarten ist, dass durch stärkere Einzelbetreuung die Fehlhaltungen gemildert oder beseitigt und damit eine Rückführung in die allgemeine Klasse ermöglicht oder vorbeugend eine weitere Gefährdung vermieden werden kann« (KMK 1960, 35). Ähnlich organisierte Klassen wurden in den neuen Bundesländern eingerichtet, wo sie auch zu Schulen zusammengefasst werden konnten und sich – insgesamt gesehen – bewährten (vgl. Großmann/Gerth 1990).

Separierende Kleinklassen wurden lange kritisch gesehen und standen in einer Legitimationskrise. Materiell wie personell wurden sie in den Regelschulen nicht adäquat ausgestattet, wurden zu »Rüpelklassen« oder zum isolierten Getto und konnten häufig in der verfügbaren Zeit die Problemkinder nicht wesentlich bessern. Zudem ist der Zug der Zeit auf Inklusion, d. h. auf die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler ausgerichtet, wobei allerdings Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen die größten Schwierigkeiten bereiten dürften (vgl. Stein/Müller 2015). So ist anzunehmen, dass auf Kleinklassen nicht verzichtet werden kann und diese bei adäquater äußerer wie innerer Organisation auch einen sinn- und effektvollen Platz in einem gestuften schulischen System haben können (► Kap. 7.1; Grissemann 1992). Auch in den »Empfehlungen zur emotionalen und sozialen Entwicklung« der Kultusminister der deutschen Länder, die in Ergänzung zu den »Empfehlungen zur sonderpäd-

agogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994« am 10.3.2000 herausgegeben wurden, finden sie ihren Platz: »Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und des sozialen Handelns, für die eine hinreichende Förderung in allgemeinen Schulen nicht gewährleistet werden kann, werden in Sonderschulen oder in Schulen und Klassen für Erziehungshilfe unterrichtet (Die Bezeichnung der entsprechenden Sonderschulen ist in den Ländern unterschiedlich)« (KMK 2000, 23) – allerdings wiederum eingeschränkt durch das Recht auf inklusive schulische Bildung (KMK 2011) im Zuge der Bemühungen um Umsetzung der durch Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (VN-BRK 2008).

1.1.3.2 Sonderklassen – Sonderschulen – Integrierte Fördereinrichtungen

Die öffentlichen »Sonderschulen für Verhaltensgestörte« entwickelten sich in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg aus zunächst als Provisorien eingerichteten Sonderklassen zu voll ausgebauten Systemen. Die Sonderklassen wurden insofern aus einer Notsituation heraus eingerichtet, als – wie z. B. in Bremen – »kriegsgeschädigte« Kinder in den großen Klassen auffällig wurden »durch Nervosität, Unkonzentriertheit, leichte Ermüdbarkeit und durch ihr gestörtes soziales Integriertsein« (Klink 1962, 92). Mit den Jahren veränderte sich die Population der Sonderklassen, und es handelte sich nunmehr um »leistungsgehemmte, lernunwillige bzw. lernentmutigte und leicht erregbare Kinder« (Senator für das Bildungswesen in Bremen, zitiert nach Klink 1962, 113). Die Sonderklassen begannen ein Selbstverständnis als notwendige Einrichtung zur speziellen Förderung besonders schwieriger Schüler und zur notwendigen Entlastung der Regelschule zu entwickeln, und die Regelschulen nahmen die Entlastung zunächst dankbar an und forderten sie später geradezu. Die zu Schulen gewordenen Sonderklassen nannten sich z. B. »Sonderschule für Entwicklungsgestörte«, »...für Erziehungsschwierige«, »...für Verhaltensgestörte«, »für Verhaltensbehinderte« oder – neutraler und heute noch gern verwendet – »Schule für Erziehungshilfe«. Sie wurden, gestützt und gefördert durch das Gutachten von 1960 und die Empfehlungen der KMK von 1972 und 1977, zu gut ausgebauten Systemen, die sich in Abgrenzung zu den Heimschulen der Jugendhilfe dadurch definierten, dass sie nur solche Schüler und Schülerinnen aufnahmen, die den Schulweg selbstständig absolvieren konnten, gruppenfähig waren und ein förderndes Elternhaus hatten. Diese Abgrenzung ist auch gegenwärtig noch relevant, kann aber nicht mehr völlig aufrechterhalten werden, zumal die Schulen auf Zubringerdienste durch Schulbusse oder Taxis zurückgreifen können. Auch geriet die Variante der Halbtagschule ohne direkten Verbund mit anderen Einrichtungen wie Heimen oder Tagesgruppen zunehmend in die Kritik (Willmann 2007a, 24 ff.). Andererseits haben sich auch Heimschulen, soweit sie nicht wegen ihrer stark separierenden Organisationsform und der Gefahr der Stigmatisierung abgeschafft wurden, auch »externen« Schülern und Schülerinnen geöffnet. Die öffentlichen Sonderschulen versuchen durch ein differenziertes System, von der Einzel- bis zur Großgruppenförderung, von ambulanten Maß-