

David Zimmermann
Traumapädagogik in der Schule

Unter anderem sind bisher folgende Titel im Psychosozial-Verlag in der Reihe »Psychoanalytische Pädagogik« erschienen:

- BAND 30** J. Körner, M. Müller (Hg.): Schuldbewusstsein und reale Schuld. 2010.
- BAND 31** B. Ahrbeck (Hg.): Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. 2010.
- BAND 32** D. Barth: Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds »Versuch mit neuer Erziehung« aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. 2010.
- BAND 33** H. Hirblinger: Unterrichtskultur. 2 Bände. 2010.
- BAND 34** G. Salmon, J. Dover: Pädagogische Psychotherapie bei emotional-sozialen Lernstörungen. 2011.
- BAND 35** A. Eggert-Schmid Noerr, J. Heilmann, H. Krebs (Hg.): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. 2011
- BAND 36** S. Bender: Sexualität und Partnerschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik. 2011
- BAND 37** M. Datler: Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. 2012
- BAND 38** D. Zimmermann: Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 2012
- BAND 39** J. Heilmann, H. Krebs, A. Eggert-Schmid Noerr (Hg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. 2012
- BAND 40** H. Figdor: Patient Scheidungsfamilie. Ein Ratgeber für professionelle Helfer. 2012
- BAND 41** H. Schnoor (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. 2012
- BAND 42** T.M. Naumann: Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2014
- BAND 43** J. Heilmann, A. Eggert-Schmid Noerr, U. Pffor: Neue Störungsbilder – Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen 2015
- BAND 44** U. Pav: »... und wenn der Faden reißt, will ich nur noch zuschlagen!« Pädagogischer Umgang mit Gewalt in der stationären psychotherapeutischen Behandlung Jugendlicher. 2016

BAND 45

Psychoanalytische Pädagogik

HERAUSGEGEBEN VON
BERND AHRBECK, WILFRIED DATLER,
ANNELINDE EGGERT-SCHMID NOERR
UND URTE FINGER-TRESCHER

David Zimmermann

Traumapädagogik in der Schule

**Pädagogische Beziehungen mit
schwer belasteten Kindern und Jugendlichen**

Psychozial-Verlag

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

Originalausgabe

© 2016 Psychosozial-Verlag

Walltorstr. 10, D-35390 Gießen

Fon: 06 41 - 96 99 78 - 18; Fax: 06 41 - 96 99 78 - 19

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Paul Klee, »Bal champêtre«, 1940

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von

Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: metiTEC-Software, me-ti GmbH, Berlin

ISBN 978-3-8379-2585-2

Inhalt

1.	Beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche, reflexive Professionalität und soziale Rahmenbedingungen	9
1.1	In medias res oder: Ist geteiltes Leid doppeltes Leid?	9
1.2	Soziale Rahmung von massiv gestörter Entwicklung	12
1.2.1	»Rohe Bürgerlichkeit« und emotional-soziale Deprivation	12
1.2.2	Optimierung von Kindheit und emotional-soziale Verwahrlosung	14
1.2.3	Professionalisierung im Kontext von Prekarisierung und Leistungsdruck	18
1.3	Belastungserfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen	21
1.4	Perspektiven einer traumasensiblen, psychoanalytischen Pädagogik – Die Schwerpunkte dieses Buchs	24
2.	Können wir dich noch aushalten?	27
	Beziehungs- und institutionelle Aspekte einer Pädagogik bei schwerer emotional-sozialer Beeinträchtigung	
2.1	Wie nennen wir das Kind? Terminologische (Un-)Schärfen im Verständnis schwerer emotional-sozialer Beeinträchtigungen	27

2.2	Kinder und Jugendliche mit schweren emotional-sozialen Beeinträchtigungen in der Institution Schule	34
2.3	Pädagogische Konzeptbildungen	37
3.	Die Kategorie »Trauma« als Beitrag zur Theorie- und Praxisentwicklung einer Pädagogik bei emotional-sozialer Beeinträchtigung	43
3.1	Das Unbekannte Bekannte	43
3.2	Das problematische Verhältnis von Traumatherapie und Traumapädagogik	46
3.3	Pädagogik und Beziehung	49
3.4	Trauma als Beziehungsstörung	53
3.4.1	Die Zerstörung innerer Objekte	53
3.4.2	Die belasteten äußeren Beziehungen	58
3.4.3	Das Zusammenwirken von Rahmenbedingungen und traumatischer Objektwelt	62
4.	Beziehungen gestalten und Forschen	67
	Zugänge, Nutzen und Grenzen von traumapädagogischer Forschung	
4.1	Die Problematik quantitativer Traumaforschung	67
4.2	Qualitative Forschung zur Traumatisierung	71
4.3	Zum Verständnis traumatisierter pädagogischer Beziehungen – Zugänge des aktuellen Forschungsprojekts	73
5.	Interaktionsgeschichten traumatisch beeinflusster Beziehungen in der Schule	79
5.1	Interaktionsgeschichte I	79
5.1.1	Rahmenbedingungen	79
5.1.2	Themenfeld I: Früher Verlust, emotionale Vernachlässigung und simplifizierende Erklärungen	80
5.1.3	Themenfeld II: Das (Un-)Haltbare der ambivalenten Beziehungsanfragen	83

5.1.4	Themenfeld III: Handlungsdruck und Triangulierung	87
5.1.5	Themenfeld IV: Die Inszenierung einer reinen, schützenden Gemeinschaft	89
5.1.6	Schlussgedanken	94
5.2	Interaktionsgeschichte II	95
5.2.1	Rahmenbedingungen	95
5.2.2	Themenfeld I: Verbotene Irritationen, Unsicherheiten und die Folgen für die Beziehungsgestaltungen	96
5.2.3	Themenfeld II: Leistung und Rückzug	101
5.2.4	Schlussgedanken	105
5.3	Interaktionsgeschichte III	106
5.3.1	Rahmenbedingungen	106
5.3.2	Themenfeld I: Bedrohliche Empathie	106
5.3.3	Themenfeld II: Ambivalente Bezogenheit	110
5.3.4	Themenfeld III: Erschwerte Triangulierung	115
5.3.5	Schlussgedanken	119
5.4	Interaktionsgeschichte IV	120
5.4.1	Rahmenbedingungen	120
5.4.2	Biografische Informationen	121
5.4.3	Die Fantasie der dyadischen Beziehung und die Infantilisierung der Interaktion	123
5.4.4	Dissoziation, Angst und Trennung	129
5.4.5	Schlussgedanken	133
6.	Beziehungsaspekte mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in intensiv- und inklusivpädagogischer Förderung	135
	Konzeptualisierungen als Ergebnis qualitativer Forschung	
6.1	Die Einzigartigkeit der Interaktionsgeschichten	135
6.2	Von der Interaktionsgeschichte zum übergreifenden Themenfeld	138

6.3	Themenfeld I: Bedrohliche Beziehungsgestaltung und Nicht-Integrierbarkeit traumatischer Erfahrung	143
6.3.1	Die Rekonstruktion des Themenfelds	143
6.3.2	Traumatisch bedingte Beziehungsanfragen und ihre Nicht-Integrierbarkeit	145
6.3.3	Wechselseitige Fremdheit	149
6.3.4	Abschließende Überlegungen zum Themenfeld	151
6.4	Themenfeld II: Emotionale Belastung als Bedingungsfeld von Grenzverletzungen in der pädagogischen Interaktion	153
6.4.1	Rekonstruktion des Themenfelds	153
6.4.2	Enge Beziehungen, regressive Muster und zerbrechende Interaktionen	156
6.4.3	Fehlendes Sinnverstehen und Grenzüberschreitung durch Entwertung und Trennung	158
6.4.4	Sehr engagierte Fachkräfte, unaushaltbare Emotionen und die Verletzung des geschützten Raums	161
6.4.5	Abschließende Überlegungen zum Themenfeld	163
7.	Ausblick	165
	Reflexionsfähigkeit als zentraler Aspekt von Professionalisierung in der Arbeit mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen	
7.1	Emotionale Ressourcen von Lehrkräften und die pädagogische Beziehung	165
7.2	Einblicke in die Begleitforschung	168
7.3	Effekte traumapädagogischer Lehrkräftefortbildung	170
7.3.1	Qualitative Untersuchung: Vertiefung der Beziehungsarbeit statt didaktischer und verhaltensmodifikatorischer Überladung?	170
7.3.2	Quantitative Studie: Erhöhte Selbstwirksamkeit als Effekt traumapädagogischer Fortbildung?	175
7.4	Ist Fortbildung hilfreich?	180
	Literatur	185

1. Beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche, reflexive Professionalität und soziale Rahmenbedingungen

1.1 In medias res oder: Ist geteiltes Leid doppeltes Leid?

Für beziehungstraumatisierte Kinder und Jugendliche gibt es kein »davor« und kein »danach«. Die innere und oft auch die äußere Welt dieser jungen Menschen sind durch ein »während« traumatischer Erfahrung gekennzeichnet. In Form überflutender Affekte überlagern die Extremerfahrungen das gesamte Erleben und sind deshalb subjektiv, zeitlich sowie räumlich nicht begrenzt (vgl. Brothers, 2014, S. 4). Der Terminus »Beziehungstraumatisierung« beschreibt immer langfristige, hoch belastende Erfahrungen und ihre Folgen für die gesamte Identität der Betroffenen. Oft sind die primären Bezugspersonen unmittelbar verursachend, in jedem Fall jedoch am Verlauf des traumatischen Prozesses beteiligt (vgl. Schore, 2001; Streek-Fischer & Kolk, 2000). In selteneren Fällen sind es sekundäre Bezugspersonen, die langfristig traumatisieren, so etwa im Fall sexualisierter Gewalt in Wohnheimen oder Internaten (vgl. Baader, 2012) oder in totalitär organisierten Zwangskontexten, etwa in den Jugendwerkhöfen der DDR (vgl. Beyer et al., 2016). Das wesentliche Kriterium, das Beziehungstraumata von anderen schwer belastenden Erfahrungen unterscheidet, ist folgerichtig die dauerhafte emotionale und teils auch körperliche Abhängigkeit der Betroffenen von den traumatisierenden Bezugspersonen. Das heißt, über die klassische Unterscheidung von Typ I- und Typ II-Traumatisierungen (vgl. Terr, 1995) hinaus gilt es hierbei zu konkretisieren, dass die langfristige traumatische Erfahrung in einem Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kind und Erwachsenem stattfindet. Je früher die traumatische Erfahrung wie ein Keil in die Entwicklung des Kindes eindringt, desto absoluter ist der äußere und innere Raum des Kindes zerstört. Die biografisch frühe Traumatisierung und gleichzeitige Abhängigkeit von den

primären Bezugspersonen begründen, warum bei beziehungstraumatisierten Kindern innerpsychisch keine Zeit »vor der Traumatisierung« besteht; ebenso ist die Vorstellung über eine Zeit »danach« kaum zu verinnerlichen, denn die extreme Angst – oft sinnhaft als Überlebensangst zu rekonstruieren – wirkt bis heute fort (vgl. Hurvich, 2004). Eine Folge dieser zeitlich nicht begrenzten, traumatischen Erfahrung ist die Erwartung der Betroffenen, das Schreckliche müsse immer wieder geschehen (vgl. van der Kolk, 2005). Darüber hinaus ist in den meisten Fällen kennzeichnend, dass das traumatische Geschehen im Hier und Jetzt auch äußerlich und sozial keinen klaren Schlusspunkt aufweist. Entweder, weil die Betroffenen weiter in traumatisierenden Umständen leben (meist in den Herkunftsfamilien) oder, weil die Bedingungen der Fremdunterbringung keine Be- und Verarbeitung zulassen. Die äußere, soziale Erfahrung dieser jungen Menschen ist also dominiert von Beziehungen zu gewalttätigen, vernachlässigenden oder extrem unempathischen Erwachsenen.

Im Mittelpunkt dessen, was die Psychoanalytische Pädagogik als Reinszenierung bezeichnet (vgl. Gerspach, 2012) und hier als spezifische Form traumatischen Wiedererlebens und -agierens erscheint, stehen im Fall von Beziehungstraumatisierungen nicht etwa Anpassungsstörungen oder Verweigerungshaltungen (vgl. Bonus, 2008). Denn mit Letzteren sind mehr oder weniger maladaptive Verhaltensweisen gemeint, die demnach kognitiv umorganisiert werden könnten. Vielmehr handelt es sich bei beziehungstraumatisierten Kindern und Jugendlichen aber um tief verinnerlichte, im Regelfall unbewusste Vorstellungen von zurückweisenden und missbrauchenden Erwachsenen, deren Handlungen massive Ängste, Hilflosigkeits- und Ohnmachtsgefühle bei den Betroffenen ausgelöst haben. Die dementsprechenden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen sind deshalb hoch adaptiv im Hinblick auf eine massiv gestörte, äußere Erfahrung (vgl. Stein & Müller, 2015). Für die Erlebnisse und die dazugehörigen Emotionen fehlen den Kindern und Jugendlichen zudem Möglichkeiten der Symbolisierung. In ihrem Verhalten zeigen sich demnach erstens das massive lebensgeschichtliche (vergangene wie aktuelle) Leid und zweitens die existenziellen Anfragen an die erwachsenen Beziehungspersonen, in erster Linie die Pädagoginnen und Pädagogen.

Jene schwer belasteten Kinder und Jugendlichen verbringen eine erhebliche Anzahl von Stunden pro Woche in der Schule und in außerschulisch-pädagogischen Einrichtungen, einige von ihnen leben zudem in stationären Settings der Jugendhilfe. Schon aus diesen Gründen muss sich die Pädagogik mit den Extremerfahrungen dieser Klientel beschäftigen. Eine Aufspaltung in eine didaktisch und alltagspraktisch orientierte Pädagogik einerseits und die an den inneren Verletzungen arbeitende Therapie andererseits hat ausgedient (vgl. Gahleitner

et al., 2015). Ein weiterer Grund für die Notwendigkeit der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema Beziehungstraumatisierung besteht in der massiven emotionalen Beteiligung der Fachkräfte und auch der Peers in der Arbeit mit jenen Kindern und Jugendlichen (vgl. Zimmermann, 2015a). So erscheint es vielerorts, als addiere sich im Kontext innerpsychischer wie sozialer Reinszenierung von Traumatisierung Leid, statt sich als geteiltes Leid zu halbieren. Sollen die pädagogischen Orte unabhängig davon, ob es sich um Schule, Jugendhilfe oder Sprachfördereinrichtung handelt, ausreichend sicher für alle Beteiligten gestaltet werden, ist ein Wissen um und eine entsprechende Haltung gegenüber den traumatischen Erfahrungen unerlässlich (vgl. Blülle & Gahleitner, 2014). Den Herausforderungen der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen kann also teilweise mit professionellem Fachwissen begegnet werden. Grundlagen der Trauma- sowie der psychoanalytischen Pädagogik haben demnach in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften eine hohe Relevanz (vgl. Bausum et al., 2013; Crain, 2005; Gerspach, 2012). Noch mehr jedoch stellen traumatisierte Kinder und Jugendliche Anforderungen an die reflexive Kompetenz der Fachkräfte (vgl. Krebs, 2002). Hierbei müssen klassische Berufsrollenverständnisse vielfach erweitert und teilweise gänzlich neu justiert werden. Vermittlungskompetenz bleibt zwar selbstverständlich ein Kerngeschäft von Lehrkräften, Alltagsorganisation und Selbständigkeitstraining sind wichtige Qualifikationsaspekte für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit. Die Voraussetzung für tatsächliche Bildungs- und Entwicklungsarbeit aber ist das Verstehen und die (trauma-)pädagogische Haltung, die in der derzeitigen Ausbildung von Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie von Lehrkräften eher randständig behandelt werden (vgl. Zimmermann & Wininger, 2014).

Zur Ermöglichung solcher pädagogischer Arbeit benötigen die Fachkräfte eine Organisationskultur, die für sie selbst ausreichend sicher ist (vgl. Schirmer, 2016). Daran wird unmittelbar deutlich, dass die pädagogischen Professionellen nicht in einem institutionellen Vakuum agieren und sich ihre Haltungen sowie Handlungen stets nur unter zusätzlicher Bezugnahme auf die organisationale wie institutionelle Rahmung des Interaktionsgeschehens nachvollziehen lassen. Theoretisch-konzeptionell und fallbezogen bedarf es deshalb stets auch der Analyse der äußeren Gegebenheiten, in denen die Arbeit mit schwer belasteten Kindern vollzogen wird und die entsprechende Möglichkeiten und Hemmnisse für die pädagogische Tätigkeit mit sich bringen.

Das vorliegende Buch handelt von Kindern und Jugendlichen mit derartigen Extremerfahrungen, ihren pädagogischen Bezugspersonen sowie den Institutionen, nicht zuletzt der Schule, die mit diesen jungen Menschen arbeiten.

1.2 Soziale Rahmung von massiv gestörter Entwicklung

1.2.1 »Rohe Bürgerlichkeit« und emotional-soziale Deprivation

Das Aufwachsen von Kindern und Heranwachsenden war ganz sicher in jeder Epoche durch spezifische und vielfach sequenziellen Charakter tragende Belastungen gekennzeichnet. Die Skizzierung einer gewissen Kontinuität historisch-gesellschaftlicher Missstände mit ihren Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sollte jedoch nicht davon ablenken, dass auch die aktuelle gesellschaftliche Situation spezifische Belastungsfaktoren mit sich bringt. Zwar bleibt festzuhalten, dass ein mit Deprivations- und Stigmatisierungserfahrungen verbundener »sozialer Ort« (Bernfeld, 1925) der Entwicklung niemals linear in traumatische Erlebnismuster zu überführen ist. Dies wäre fachlich falsch und wissenschaftlich unzulässig. Jedoch: Soziale und ökonomische Rahmenbedingungen müssen zumindest skizziert werden, denn ohne diese strukturelle Analyse sind die Leidens- und Überforderungssituationen, die die primär sowie sekundär Betroffenen in der pädagogischen Tätigkeit mit schwer belasteten jungen Menschen erleben, nicht in Gänze nachzuvollziehen.

»This is particularly of the essence within the context of social, emotional and behavioural difficulties (SEBD), in which simplistic explanations are often forwarded, locating the problem as residing in inadequacies either within the child [...] or in parenting without examining the wider social and political context in which the child and family operate« (Mowat, 2014, S. 154).

Relevante gesellschaftliche Veränderungen der vergangenen Dekaden lassen sich nunmehr auf einer Makro-, Meso- und Mikroebene analysieren. Die Ebenen stehen dabei miteinander in Verbindung, ohne unilineare Wirkmechanismen auszubilden. Das heißt beispielhaft: Kommt es auf der Makroebene zu einer Veränderung der Organisation der Erwerbsarbeit oder der formellen Bildung, hat dies Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Einzelbetriebe, Schulen und auf die Beziehung ihrer Mitglieder zur Institution. Ebenso können sich zwischenmenschliche Beziehungsmuster ändern, wenn Partner- und Freundschaften durch eine geringere Verbindlichkeit geprägt sind (vgl. Bauman, 2003). Andersherum betrachtet: Kinder und Jugendliche, die ohnehin schwer belastende zwischenmenschliche Erfahrungen machen, sind gleichsam hoch vulnerabel für die Auswirkungen fehlender sicherer Orte in institutionellen und größeren sozialen Kontexten, ebenso für soziale Deprivation bis hin zur Stigmatisierung. Jene

jungen Menschen bilden insofern eine Nagelprobe für gelingendes oder misslingendes soziales Miteinander.

Sozial benachteiligte Menschen sind einem hohen Druck, sowie damit einhergehend zunehmenden Vorurteilen und Abwertungen ausgesetzt (vgl. Lutz, 2014). Gesellschaftliche Leitgedanken und somit Voraussetzung für die Entwertung von Minderheiten sind Individualisierung und Leistungsoptimierung als zentrale Kennzeichen der »Risikogesellschaft« (vgl. Beck, 1986). Menschen ohne bezahlte Arbeit erleben in ihren Grundrechten auf Entfaltung massive Einschränkungen, die sich nicht nur in Form angedrohter oder realisierter Leistungskürzungen des Arbeitslosengelds II, sondern auch in gesellschaftlicher Ausgrenzung bis hin zur Entwertung manifestieren. Bezugnehmend auf Heitmeyers Terminologie der »rohen Bürgerlichkeit« beschreibt Rainer Benkmann (2014) die zunehmende Abwertung der sozial am Rande stehenden gesellschaftlichen Gruppen, wobei eine gedankliche Nähe jener von ihm kritisch analysierten Denkmuster zu rassistischen und biologistischen Theorien sehr deutlich herausgearbeitet wird. Eine Verschärfung finden die Entwicklungen in den letzten Dekaden durch Globalisierung und radikalen Leistungsdruck, der einhergeht mit dem Leitbild eines Homo oeconomicus, der nicht nur auf der Suche nach einem Selbst-Ideal ist, sondern sich auch gegenüber der Umwelt permanent vermarktet (vgl. Herz et al., 2015). Eine empirisch repräsentative Umfrage zur Leistungsorientierung der in Deutschland lebenden Bevölkerung gibt Einblicke in die Wirkmächtigkeit jener Ideologie im Hinblick auf Einstellungsveränderungen breiter Teile der Bevölkerung:

»Der ersten Aussage zum unternehmerischen Universalismus, >wer nicht bereit ist, was Neues zu wagen, der ist selbst schuld, wenn er scheitert«, stimmen knapp zwei Drittel der Deutschen zu. [...] Wiederum mehr als die Hälfte der Deutschen (56%) sieht eine eigene Schuld für das Scheitern, wenn es an Eigenmotivation mangelt. [...] Den Glauben daran, dass Fortschritt lediglich durch Wettbewerb möglich sei, teilen knapp 62% der deutschen Bevölkerung« (Groß & Hövermann, 2015, S. 45).

Diese hohen Zustimmungsraten sind jedoch nicht nur als von vielen Menschen adaptierte Gemeinplätze zu verstehen, sondern korrelieren hochgradig mit tief verinnerlichten Abwertungen langzeitarbeitsloser Menschen. Ein deutlich geringerer Prozentsatz der Befragten wertet auch Menschen mit Behinderungen ab (vgl. ebd., S. 50).

Ein Zusammenhang von hoher Arbeitsmobilität, relativer Armut und daraus resultierender familiär und individuell schlechterer emotionaler und sozialer La-

ge der Kinder und Jugendlichen lässt sich nunmehr sowohl aus nationalen wie auch internationalen Studien herausarbeiten (vgl. Schneider & Waite, 2005). So stellt das Deutsche Jugendinstitut fest:

»Je ausgeprägter die Armutslagen in den Kommunen sind, desto höher ist in der Regel auch der Bedarf an stationärer Unterbringung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe« (Deutsches Jugendinstitut, 2009, S. 9).

Ob die kraftvolle Durchdringung kapitalistischer Ordnung in Arbeits-, Schul- und Familienleben für die Individuen in allen Regionen und sozialen Räumen ähnlich stark ausgeprägt ist, bleibt demnach eine offene Frage. Dass sich ihre Auswirkungen je nach sozialer Situation der Familien sowie den Wohngebieten unterscheiden, ist jedoch gewiss. Statistisch bildet soziale Deprivation folgerichtig ein Bedingungsfeld für Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen, das jedoch im Sinne des Neoliberalismus weitgehend ignoriert wird:

»Schulversagen und Scheitern wird – wie bei Erwachsenen im Prekariat – individualisiert; Beeinträchtigungen in der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung werden überdies zunehmend biologisiert. ... Die Pathologisierung normabweichenden Verhaltens hat eine lange Tradition; sie erfährt neuerdings einen unerhörten Aufschwung durch marktorientierte Leistungsideologien« (Herz, 2015b, S. 69).

Eine kritische Pädagogik muss diese sozialen Umstände hinsichtlich ihrer Belastungen für die kindliche Entwicklung analysieren. Eine Banalisierung von Leid, die die Zusammenhänge zwischen einer »erregten Gesellschaft« (Ahrbeck, 2008) und den massiven Problematiken von Kindern und Jugendlichen vor-schnell negiert, ist weder einer fachwissenschaftlichen Weiterentwicklung noch einem gesellschaftlichen Dialog dienlich.

1.2.2 Optimierung von Kindheit und emotional-soziale Verwahrlosung

Ein zweiter zentraler Aspekt neoliberaler Durchdringung der Lebenswelt findet sich in der angestrebten Optimierung (früh-)kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse – mit weitreichenden Folgen für die emotionale Ausprägung von familialen Beziehungsmustern.