

Roland Stein, Thomas Müller und Philipp Hascher

Bildung als Herausforderung: Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

1 Einleitung

Der Begriff Bildung ist in aller Munde und erfährt bisweilen eine geradezu inflationäre Verwendung. Nicht nur die Erziehungs- und Bildungswissenschaften selbst setzen sich mit ihm auseinander, sondern auch Politik und Wirtschaft greifen auf ihn zu. Damit erhält der Bildungsbegriff jedoch nicht zwingend mehr Bedeutung, sondern droht zu verwässern. Darüber hinaus haben in den vergangenen Jahrzehnten weitere Begriffe Einzug in die (Sonder-) Pädagogik gehalten, etwa Förderung und Kompetenz, ohne dass ihr Verhältnis zu Bildung hinreichend geklärt wäre.

Offenkundig ist aber auch, dass es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als spezifische sonderpädagogische Fachdisziplin versäumt hat, sich explizit in die Diskurse über Bildung einzumischen und zu positionieren. Im Vordergrund standen und stehen seit Jahren Fragen der spezifischen Förderung, institutionelle Aspekte sowie die Auseinandersetzung mit dem Paradigma Inklusion. Schon Unterrichtsforschung steht sehr am Rande der Diskussion, und allenfalls bisweilen wurde bisher in diesem Gesamtkontext ein Blick auf Erziehung geworfen (vgl. Müller & Stein 2018).

Diese Missachtung des Konzepts Bildung als erziehungswissenschaftlichen Basisbegriff ist problematisch, und umso bedenklicher, als es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit herausfordernden Bedingungen zu tun hat, welche eng mit Fragen der Bildung verbunden sind:

- hinsichtlich der „Kern-Zielgruppe“ psychisch stark belasteter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsenen;
- hinsichtlich der Einschränkungen von Bildung gleichsam als Ursache von Verhaltensstörungen sowie als deren Folge;
- hinsichtlich schulischer wie außerschulischer Bildungseinrichtungen, mit denen die Pädagogik bei Verhaltensstörungen assoziiert ist.

Formale, informelle und non-formale Bildungsprozesse stellen auch für junge Menschen mit Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens wichtige Gelegenheiten für persönliches Wachstum dar – und müssen dies sogar. Welche Formen solche Bildungsprozesse annehmen und welche Ziele sich damit verfolgen lassen, um gerade für diese jungen Menschen bereichernd zu sein, wäre zu konkretisieren.

Zudem vermögen – anders gewendet – die Reaktionen junger Menschen mit Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens auch einen kritischen Blick auf das (institutionalisierte) „Bildungssystem“, seine Inhalte, Strukturen und Realisierungsformen, zu eröffnen. Hier ginge es nicht nur um Fragen des Zugangs zu Bildung und der Bildungsgerechtigkeit, sondern auch grundsätzlich um die Frage eines möglicherweise eigenen Bildungsverständnisses und einer spezifischen Perspektive auf die daraus resultierenden Aufgaben und Prozesse.

Auch im Kontext des inklusiven Paradigmas könnte ein akzentuiertes Bildungsverständnis der Pädagogik bei Verhaltensstörungen für den Dialog mit anderen Disziplinen wie etwa den Bildungswissenschaften notwendig sein:

Deren Blick gilt in der Theoriebildung und in der Empirie bisher allzu selten einer sonderpädagogischen Perspektive, umso weniger bezogen auf bestimmte Formen von Beeinträchtigungen und Behinderungen, hier den Kontext der Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens. Die Allgemeine Pädagogik zielt auf alle Kinder und Jugendlichen, droht damit aber spezifische Fragestellungen besonderer Gruppen aus den Augen zu verlieren. Leider gilt dies nach wie vor auch für die Praxis in Schulen, insbesondere die weiterbildenden Schulen. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hingegen setzt notwendigerweise zunächst stärker an einem Beziehungsaspekt (z.B. Hansen 2006, 173) an, bevor sie sich fachdidaktischen und fachinhaltlichen Fragen widmet – was man durchaus kritisch diskutieren kann (vgl. Langner 2018). Sie ist als sonderpädagogische Teildisziplin mit zahlreichen interdisziplinären Bezügen wohl in einem Maße auf Offenheit hin angelegt, wie es eine spezifische Fachdidaktik in ihren Systematiken und notwendigen Abgrenzungen nicht sein kann und will. Somit sind Spezifika der Pädagogik bei Verhaltensstörungen für ihr Bildungsverständnis relevant – ebenso sind jedoch allgemeine bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Überlegungen mit einzubeziehen.

Insofern steht für die sonderpädagogische „Seite“ dieses doppelseitigen Mankos eine Auseinandersetzung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit dem Konzept Bildung an. Dabei gilt es, auf Basis eines zum Fach kompatiblen Bildungsverständnisses, auch besondere Bezüge der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu Bildung sowie möglicherweise eine eigene Bestimmung herauszuarbeiten. Dies betrifft, unter anderem, die Betonung der spezifischen Bildungsbenachteiligungen und der Bildungsbarrieren, aber auch Möglichkeiten ihrer Reduzierung, Eindämmung oder gar Beseitigung – im gesamten Spektrum von primärer Prävention bis zu hochschwelliger Intervention. Es gilt aber auch, diese Bezüge für unter-

schiedliche Phasen von Bildung, unterschiedliche institutionelle Kontexte sowie zugleich aus einer multiprofessionellen Perspektive zu beleuchten, denn Bildung bezieht sich hier auf das Individuum, auf institutionelle Kontexte, aber auch auf ihre gesellschaftliche Verankerung – und zugleich geht es um eine Ausschöpfung des Potenzials von Bildung zum „Werden“ der Person.

2 Zum Begriff „Verhaltensstörungen“

Verhaltensstörungen werden hier aufgefasst als Störungen im Person-Umwelt-Bezug, also als Störungen dieser Interaktion (vgl. Stein 2019). Sie liegen insofern „zwischen“ der Person zum einen, hier fokussiert auf Kinder und Jugendliche, sowie ihrer (aktuellen) Umwelt zum anderen. Solche Störungen äußern sich bei Personen in Verhaltensauffälligkeiten als Auffälligkeiten des äußeren Verhaltens und des inneren Erlebens, die wiederum als ein Signal für eine dahinterstehende Störung zu sehen sind.

Insofern speisen sich Verhaltensstörungen durchaus auch aus Bedingungen der Person, aus deren persönlicher (Entwicklungs-) Geschichte heraus (Ontogenese), sprich aus den genetisch-organischen Bedingungen sowie den Bedingungen und Erfahrungen der Erziehung und Sozialisation. Hinzu kommen jedoch, sozusagen auf der anderen Seite (Aktualgenese), situative Bedingungen (verschiedene Belastungen, aber auch Provokationen), etwa in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis – und insbesondere dann Prozesse der Interaktion *dieser* jeweiligen Person, so wie sie ist, mit *diesen* Situationen, so wie sie sind – mit Folgen für das innere Erleben der Person (Wahrnehmung) und ihr Handeln in Situationen. Und hinzu kommen schließlich auch Wahrnehmungen und Zuschreibungsprozesse durch Beobachter von außen, welche wiederum auf die Person wirken, von ihr erlebt und verarbeitet werden und zu Reaktionen führen. Über diese mittelbare Rückwirkung auf das Erleben der Kinder und Jugendlichen hinaus haben solche Außenwahrnehmungen aber auch grundsätzliche Bedeutung – und Folgen – für sie, etwa im Rahmen diagnostischer Prozesse. Insofern sind spezifischer auch Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung von Bedeutung.

Diesen Fragen widmet sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen: im Hinblick auf das Verstehen und Erklären der Genese von erheblichen, überdauernden, aber auch aktuell auftretenden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen, aber auch (jungen) Erwachsenen, im Hinblick auf die Frage der gezielten Beschreibung und Beurteilung solcher Störungen und Auffälligkeiten – insbesondere jedoch bezogen auf Ansatzpunkte und Realisierungsformen (sonder-)pädagogischen Handelns, von der (Früh-)Prävention bis hin zur (Intensiv-)Intervention. In einem solchen Rahmen spielen Bildungsangebote und auch unterrichtliche

Vermittlungsformen eine besondere Rolle (vgl. Hillenbrand 2011; Stein & Stein 2020). Dabei stehen für die Verhaltensauffälligkeiten, auch in der Nomenklatur der Kultusministerkonferenz (KMK 2000), emotionale und soziale Aspekte im Vordergrund. Diese müssen allerdings, im Sinne eines etwa Weinert (vgl. 2002) folgenden breiteren Kompetenzverständnisses, sowohl im Hinblick auf den Aufbau und die Verfügbarkeit von Kompetenzen als auch im Hinblick auf Fragen der Performanz, des Abrufens und der konkreten Realisierung dieser Kompetenzen betrachtet werden. Des Weiteren erschöpft sich das Feld hier nicht im emotionalen und sozialen Bereich, indem auch spezifische Aspekte von Motivation (etwa, sich sozial verträglich zu verhalten), von Leistung (etwa kognitives Durchdringen der Erlebenssituation anderer) sowie Fragen der Moralentwicklung zu berücksichtigen sind.

Insofern spielen Bildungsangebote und Prozesse grundsätzlich an zwei Punkten eine besondere Rolle: zum einen in der *Ontogenese* der Person, indem jeweilige Bildungsmöglichkeiten (oder ihre Nichtverfügbarkeit), auch in ihrer Qualität und Quantität, auf die Entwicklung der Person und ihrer Persönlichkeit einwirken – aber zum anderen auch in der *Aktualgenese*, indem jeweilige gegenwärtige Umgebungen von Bildung auf die Person zu wirken vermögen oder auch ihre Reaktionen mehr oder weniger, qualitativ so oder anders herausfordern. Auch Etikettierungen und Stigmatisierungen und die Auseinandersetzung damit werden insofern zu einem potenziellen Aspekt von Bildung.

3 Bildung: ein erster Zugang

Auch wenn *das Wort* Bildung im Alltagssprachlichen Diskurs beständig und in überraschend variablen und weit über die Pädagogik hinausreichenden Kontexten präsent ist, ist es in seinen Facetten nicht einfach zu fassen. Dies zeigt *der Begriff* der Bildung, der auf eine kaum überschaubare Fülle an pädagogischen Theorien, Denktraditionen und Vertreter*innen zurückblickt. Von diesen Verständnissen handeln zahlreiche Lehrbücher (vgl. z.B. Baumgart 2001; Hastedt 2012; Kuhlmann 2013). Diese Vielfalt ermöglicht einerseits eine inhaltliche Breite und Offenheit, läuft aber andererseits Gefahr, den Bildungsbegriff an und für sich nicht spezifisch zu beschreiben. Im Folgenden sollen nur wenige, grundlegende Aspekte benannt und diskutiert werden, die lediglich einen Ausschnitt aus dem Gesamtdiskurs darstellen können.

Grundsätzlich drückt Bildung die Gestaltung des Verhältnisses einer Person zur Welt aus. Sie verhilft der Person, sich in dieser zu orientieren und nicht nur an der Gemeinschaft und an ihren Sinnhorizonten teilzuhaben, sondern ihr Lebensumfeld zu gestalten. Bildung ist *notwendig*. Sie ist damit eindeutig auf die Aktivität