

Link, Pierre-Carl

**"Seiner selbst mächtig zu bleiben" (Adorno). Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs**

*Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 4 (2022) 4, S. 96-106*



Quellenangabe/ Reference:

Link, Pierre-Carl: "Seiner selbst mächtig zu bleiben" (Adorno). Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 4 (2022) 4, S. 96-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-247174 - DOI: 10.25656/01:24717

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-247174>

<https://doi.org/10.25656/01:24717>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**„Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) –  
Bildung bei Beeinträchtigungen  
der sozio-emotionalen Entwicklung.  
Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs.**

*Pierre-Carl Link*

## *Abstract*

Der Bildungsbegriff wird in aktuellen sonderpädagogischen Debatten systematisch noch wenig bemüht. Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten stellen nicht selten in Frage, was Adorno als Erfahrung „seiner selbst mächtig zu bleiben“ bezeichnet. Was dabei Bildung im jeweiligen heilpädagogischen Handlungsfeld disziplinär wie professionsbezogen konkret meint, muss immer wieder neu verhandelt werden. Innerhalb der Heilpädagogik kann man versucht sein, von einem bildungsbürgerlichen Verständnis von Bildung auszugehen, welches den realen Lebens- und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Beeinträchtigungen nur selten entspricht. Reflektiert werden soll deshalb ein praxeologisches und damit handlungsleitendes Bildungsverständnis für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, das die Ermöglichung sozialer Lernprozesse initiiert. Dabei wird versucht, einen konstellativen Bildungsbegriff für die Heilpädagogik zu entwickeln, der – frei nach Kobi – durchlässig und flexibel sein muss in Bezug auf die Lebenslagen und -welten der adressierten Subjekte. Dieses Denken in Konstellationen wird kontextualisiert von Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Ein solcher Bildungsbegriff hat Konsequenzen für die Disziplin, da sie Fallvignetten, Diskurse und Statistiken in kreative Konstellationen zu bringen vermag. Damit entsteht ein optionengeleiteter Bildungsbegriff, der einen diskursiven Freiraum eröffnet.

## *Keywords:*

Bildung, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Vulnerabilität, Subjektorientierung, Konstellative Heilpädagogik

## 1 Hinführung – Bildung zwischen Anspruch, Anerkennung und Antinomie

In der Spätmoderne scheint ein *survival of the most educated* das Darwin'sche *survival of the fittest* abgelöst zu haben. Ohne adäquate Bildung scheint, folgt man Klingholz und Lutz (2016), ein Überleben im 21. Jahrhundert nicht gesichert. In *Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit* stellen die Autoren fest, dass die Konflikte dieser Zeit zwischen den sog. Gebildeten und Ungebildeten ausgetragen werden. Bildung und Wirtschaft sind international miteinander verflochten, wodurch neue Konflikte entstehen. In diesem Zusammenhang kann mit Nida-Rümelins (2013) *Philosophie einer humanen Bildung* hingegen kritisiert werden, dass Menschen für etwas „fit“ gemacht werden sollen und an eine Trennung von Bildung und dem neoliberalen Konstrukt der unmittelbaren Verwertbarkeit des Humankapitals appelliert werden (El Mafaalani, 2020). In der Zielrichtung einer inklusiven Bildung sieht Stinkes besonders „das Anerkanntwerden behinderter Menschen als einen (politischen) *Kampf um Anerkennung*“ adressiert, wodurch Bildung zum „Garant gesellschaftlicher und bildungspolitischer Gleichheits- und Gerechtigkeitsverhältnisse unter dem Vorzeichen der Anerkennung von Andersheiten visioniert werde“ (Stinkes, 2017, S. 33). Abseits von Anerkennung fokussiert ein pädagogisches Bildungsziel die Stimmigkeit des eigenen Lebens und die Kooperation untereinander. Um zu einer Stimmigkeit des eigenen Lebens und zu einem kooperativen Umgang miteinander zu gelangen, bedarf es nach Nida-Rümelin (2013) einer Bildung, die in die Freiheit der Entscheidung und damit in die Selbstverantwortung führt, was mitunter den Wunsch von behinderten Menschen bedeuten kann, nicht auf diese Weise inkludiert zu werden.

In der Argumentation Stinkes' kulminieren im Bildungsbegriff diverse sich zum Teil widerstrebende Momente, wie etwa „der Kampf um gesellschaftliche Macht [...], die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, die Stabilisierung von politischen (Herrschafts-)Verhältnissen sowie die Vision der gesellschaftlichen Praktik des Hervorbringens von Individualität“ (Stinkes, 2017, S. 32; Ricken, 2006). Stinkes nimmt in ihrer Betrachtung von Bildung eine sozialhistorische Perspektive ein und versteht sie als „ein die Gesellschaft umformender, aber auch von ihr bestimmter Aspekt der gesellschaftlichen Entwicklung“ (2017, S. 32.). Dieser sozialtheoretische Fokus auf Bildungskonzeptionen entspricht der disziplinären Verortung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Rauh, Link & Abelein, 2021). Nun soll sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit ihrem impliziten wie expliziten Bildungsbegriff disziplinär beschäftigen und klären, was Bildung jeweils meint, wenn Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung adressiert werden. Gleichzeitig verweist Walter-Klose auf ein Grundproblem in der Gegenstandsbestimmung dessen, was Bildung pädagogisch meint, wenn er postuliert, dass „in der Pädagogik [...] der Bildungsbegriff schwer zu definieren ist“ (2021, S. 18). Für die Sonderpädagogik stellt Stinkes kritisch und limitierend fest, dass eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff nur rudimentär und auf bestimmte Themen bezogen stattfindet, wenn sie schreibt: „Soweit innerhalb der Behindertenpädagogik der Bildungsbegriff überhaupt reflektiert wird, stehen Fragen nach dem Anderen, seiner Bildungsfähigkeit und nach dem Verständnis von Bildung unter der Bedingung von Behinderung im Mittelpunkt“ (2017, S. 32).

## 2 Bildung vulnerabler Subjekte als Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Im deutschsprachigen Diskurs der Allgemeinen Pädagogik verzeichnet Koller eine stetige und steigende Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff (2018, S. 10). Innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine auch nur annähernd systematische Auseinandersetzung bis dato ausstehend. Lediglich in *Bildung ermöglichende Verhältnisse* hat Hutter (2013) Bildungskonzepte in der Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen prägnant herausgearbeitet und unter den drei Paradigmen der Moralisierung, der Psychopathologie auffälligen Verhaltens sowie beziehungs- und entwicklungsbedingter seelischer Belastungen systematisiert (S. 18-23). In der Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann man von einer Dominanz des Erziehungsbegriffs sprechen. Es lassen sich Beiträge wie „Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen“ (Hillenbrand, 2016) finden, die zwar unter der Überschrift von Bildung artikuliert werden, ohne jedoch explizit den Bildungsbegriff und seine Bedeutung zu benennen. Nach einer Definition Hillenbrands im *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (Dederich, Beck, Antor & Bleidick, 2016) sind „misslingende und scheiternde Erziehungsprozesse, deren Ursache in unerwünschten, abweichenden oder der erzieherischen Intention widerständigen Handlungen von Kindern und Jugendlichen gesehen wird“ Gegenstand der Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Hillenbrand, 2016, S. 226). Hillenbrand fokussiert in seiner Definition des disziplinären Gegenstands intersubjektive Erziehungsprozesse, die zwischen Individuum und Umwelt stattfinden. Auffällig ist, dass er nicht gelingende, sondern „misslingende und scheiternde Erziehungsprozesse“ (2016, S. 226) in den Blick nimmt und so Selbstverständnis und Zielsetzung der Sonderpädagogik von einem Negativ her bestimmt. Folgt man dem Diskurs der Systematischen Bildungswissenschaft, dann lässt sich konstatieren, dass Erziehung der Bildung vorausgeht (Dörpinghaus & Uphoff, 2011). Auch aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gilt nach Rauh, Link und Abelein, dass „Bildung [...] auf Erziehung als intentionaler Interaktion auf[ba]ut und [...] sich in einem Spannungsverhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Interessen [bewegt]“ (2021, S. 185). Damit ist die zeitlich begrenzte Erziehung eine der Voraussetzungen für die Initiierung lebenslanger gesellschaftlich verwobener Bildungsprozesse. Wenn Hillenbrand als Auslöser für erschwerte Erziehungsprozesse das Verhalten und seine Auffälligkeiten beschreibt, muss dies nicht gleichbedeutend Ursache für das Scheitern von oder gar nicht erst zu Stande kommen von potenziellen Bildungsprozessen junger Menschen sein. Wenn unter einer inklusiven Argumentationslogik verstärkt auch Bildung zum disziplinären und professionsbezogenen Gegenstand der Sonderpädagogik avanciert, stellt sich die Frage, was unter Bildung in diesem Zusammenhang verstanden werden kann. In Anlehnung an Hillenbrands Gegenstandsdefinition könnte man nun formulieren: „Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind misslingende und scheiternde Bildungsprozesse“. Kritisch könnte man sich die Frage stellen, ob der Bildungsbegriff den Erziehungsbegriff in der Spätmoderne zu ersetzen versucht, weil angesichts inklusiver pädagogischer Bemühungen und diversitätssensibler Praktiken Erziehung als Begriff unliebsam geworden ist. Damit wäre Erziehung zu einem gesellschaftlich unerwünschten und politisch inkorrekten Begriff avanciert, der sich durch Bildung zu einem wünschenswerten, wohlklingenden und allgemein akzeptierten Terminus auf dem „Jahrmarkt der Befindlichkeiten“ (Ahrbeck, 2022) transformiert. Gegen Bildung kann prinzipiell keine:r sein. Erziehung wirft dahingegen Fragen der Macht und Kontrolle auf, die auf den antinomischen Charakter von Pädagogik als solcher

verweisen (Dörpinghaus & Uphoff, 2011). Damit gehört Erziehung zur „Erwachsenensprache“, die aus den Sphären der Kultur und Politik zu verschwinden droht (Pfaller, 2017), wodurch die Frage aufgeworfen wird, was Erziehung heute noch leisten kann und soll (Ahrbeck, 2019). In diesen Chor einstimmen dürften auch jene Proponent:innen einer inklusiven Pädagogik, welche eine Abschaffung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fordern, „verbunden mit der idealisierenden Erwartung eines Verschwindens der praktischen Erziehungsprobleme“ (Hillenbrand, 2016, S. 227).

Hillenbrands Gegenstandsdefinition in seinem Beitrag „Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen“ (2016) fokussiert, obgleich der Titel suggeriert, dass es sich um Bildung handle, ausschließlich Erziehung und seine Prozesse, was auf einen systematischen Klärungsbedarf der pädagogischen Grundbegriffe innerhalb der Disziplin hinweist. Ist es also auch Aufgabe der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Wissenschaftsdisziplin neben problematischen Erziehungsverhältnissen auch prekäre Bildungsprozesse zu reflektieren? Mit Hillenbrand wird postuliert, dass der Begriff der Verhaltensstörung „[...] zwar keine empirisch-exakten Ansprüche zu erfüllen [vermag], [...] jedoch auf Notsituationen und zu initiiierende Hilfen [verweist]“ (2016, S. 227). Damit besitzt auch für den Bildungsbegriff in der Sonderpädagogik Geltung, was im Zusammenhang mit Erziehung beschrieben wurde: „Die Reflexion und Gegenstandsbestimmung von Bildung ist von ihrem potentiellen und realen Scheitern und Misslingen her zu verstehen, von den Erfahrungen ausgehend, die Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer „(ver-)störenden Verhaltensweisen“ (Baumann, Bolz & Albers, 2021, S. 63ff.) mitunter verwehrt bleiben, aber notwendig sind, um sich als Person und damit seinen ureigensten Beitrag in die Gesellschaft einbringen zu können.

### 3 „Der Trend geht weg vom Subjekt“ – Bildung auf tönernen Füßen

Wenn die „Aktivierung schulischer Bildungsprozesse“ (Hillenbrand, 2016, S. 230) als ein Erziehungsziel definiert wird, stellt sich unweigerlich die Frage, welche Ziele Bildung anvisieren soll. Für Dörpinghaus und Uphoff (2011, S. 56) ist eine Reduktion des Bildungsbegriffs auf schulischen Wissenserwerb oder Ausbildung insofern bedenklich, da sie mit dem Bildungsgeschehen „eine sehr komplexe systematische und historische Reflexion auf das menschliche Zur-Welt-Sein verbunden“ sehen. In dieser Lesart geht das disziplinäre wie professionsbezogene Verständnis von Bildung über schulischen Wissenserwerb und berufliche Bildung deutlich hinaus. Die sonderpädagogische Diskussion um Bildung – gerade im Kontext von Inklusion – läuft Gefahr, sich auf genau diese beiden Ziele zu verkürzen, wenn neben diesen, zwar wichtigen und für menschliche Entwicklung notwendigen Modi, nicht die menschliche Erfahrung und intersubjektive Verhandlung des Selbst- und Weltverhältnisses miteinbezogen wird. Denn Bildungsprozesse sind nicht nur von „Spannungen und Mehrdeutigkeiten“ durchzogen, sondern sie fokussieren die Erfahrung des Menschen zu sich selbst und zur Welt, wodurch „der Bildungsbegriff auf menschliche Erfahrung abhebt und darin unverzichtbar ist“ (Koller, 2018, S. 56-57).

Antor und Bleidick beschreiben Bildung als „Grundsachverhalt“ der Pädagogik. Für sie steht Bildung der Erziehung gegenüber und markiert einen „geistigen Aneignungsprozess“ (2016, S. 19). Die subjektive Verortung des Kindes in einem sich stetig veränderndem Selbst- und Weltverhältnis kann durch verstörende Verhaltensweisen irritiert sein. Gleichzeitig können das Verhalten und seine Auffälligkeiten ein subjektiv bedeutsamer Ausdruck eines Versuches sein, sich in der Beziehung zu sich, zu anderen und zur Welt einzufinden. Aber nicht nur das

Ausloten der Verhältnisse gilt als Ziel von Bildungsprozessen, sondern auch die „Selbst- und Welterschaffung, Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 19). In Anlehnung an von Hentig (1993, S. 177) wäre mit der Initiierung von Bildungserfahrungen „die Menschen stärken und die Sachen klären“ Kerngeschäft der Sonderpädagogik. Damit ist auch eine der Spannungen im Bildungsgeschehen angesprochen, nämlich jener von „Subjekt- und Instruktionsorientierung“ (Ramseger, 1993, S. 825). Sonderpädagogik versteht sich als Pädagogik vom Subjekt und seiner Einbindungen aus, die das vulnerable Subjekt – mitunter sein Leid und Leiden – in den Mittelpunkt ihrer disziplinären und professionsbezogenen Bemühungen stellt. Ausgehend von *einer Anthropologie des vulnerablen Subjekts* legitimiert sie pädagogisch-ethisch ihr Handeln. Mit dem Fokus auf Unterricht bringt Ramseyer (1993) zum Ausdruck, was es für das Subjekt bedeuten kann, sich nicht in der Welt und der Gemeinschaft nur zu verorten, sondern sich, zunächst mit Unterstützung und später selbstverantwortet, zurecht zu finden. Am Beispiel des Unterrichts – und dieser gilt für die Profession schulischer Heilpädagogik auch heute – kann sich das Kind zwischen den Instruktionen der Lehrer:innen und seiner ureigenen Erfahrung als Subjekt *verorten* und *verhalten*.

Wenn es für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse relevant ist, „die Konstitution des Verhältnisses zu erfassen, in dem ein Subjekt zu sich selbst steht, und dabei die Brüchigkeit und Instabilität dieses Verhältnisses zu betonen“ (Koller, 2018, S. 45), ist es naheliegend, dass die strukturelle Psychoanalyse als Referenzdisziplin konstitutiv bemüht wird. Langnickel (2021) hat mit *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts* Grundlagen für einen Bildungsbegriff geschaffen, der sich und seine Prozesse von der Krise und der Verkennung her etabliert. Langnickels erbrachte Transferleistung der strukturalen Psychoanalyse auf das Feld der Sonderpädagogik kann man „als eine Möglichkeit verstehen, das Verhältnis des Subjekts zu sich und zu anderen theoretisch zu erfassen und dabei die Verflochtenheit von Selbst- und Anderenverhältnis herauszuarbeiten. Denn das Selbstverhältnis erweist sich bei dieser Betrachtung unabdingbar vermittelt durch den ‚Umweg‘ über das Verhältnis zu anderen“ (Koller, 2018, S. 53). Damit ist der Begriff eines *gespaltenen Subjekts* konstitutiv für ein konstellatives Bildungsverständnis, das sich ebenso als brüchig, offen und durchlässig erweisen muss wie das Subjekt in seinen Einbindungen selbst.

Die Subjektorientierung der Sonderpädagogik droht aber ebenso in Vergessenheit zu geraten und wird nicht selten als Paternalismus gebrandmarkt. Ihre Anwaltschaft für besonders vulnerable Subjekte wird in Zeiten eines „Optimierungsimperativs“ (Würker & Zimmermann, 2021) aber dringend gebraucht. Die vulnerable Stimme des Subjekts droht verloren zu gehen in der Polyphonie der Ansprüche, die in der Spätmoderne durch die Herausforderungen der Pandemie an das Subjekt und sein Selbst- und Weltverhältnis gestellt sind (Link, 2021). Auch Wegener-Spöhring stellt einen besorgniserregenden Trend fest, der sich unter den Vorzeichen der Pandemie verschärft zeigen dürfte: „Der Trend geht zu den Sachen und weg vom Subjekt, vielleicht auch weg von Unterrichtsöffnung zu größerer Geschlossenheit. [...] Das Pendel schlägt zurück, so wie es in der Geschichte der Pädagogik schon öfter geschah“ (2011, S. 131-132). Heute hat sich das Subjekt zu sich selbst und zur Mit-Welt vor dem Hintergrund pandemischer Zeiten zu verhalten, die nicht nur sein bisheriges Leben, sondern auch seine Existenz als solche radikal in Frage zu stellen scheint.

#### 4 „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ – Transformatorische Bildung in pandemischen Zeiten

Angesichts der drängenden Fragen der pandemischen Zeit, in der sich die tektonischen Platten des Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen erneut fundamental verschieben, möchte an ein Postulat von Antor und Bleidick (2016) erinnert sein. Denn angesichts der Pandemie kann es nicht allein um die gewonnenen individuellen Ansprüche des Einzelnen gehen, sondern die Bedeutung der Anderen und damit die Mit-Verantwortung füreinander tritt auf die Bühne des Weltgeschehens.

„Darum bietet sich als Gegengewicht zur postmodernen Überbetonung individueller Ansprüche eine neue Verbindung von Bildung und Moral als sozialetische Verpflichtung an, mit der die Kultivierung verantwortlicher Beziehungen zwischen dem Ich und dem Anderen [...] wieder in den Blick gerückt wird“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 21).

Dadurch wird die Pädagogik nicht nur subjektfähig, sondern sie stellt sich auch unter das Paradigma der Intersubjektivität. Allein aus sich heraus vermag es das Subjekt nicht, sich seiner selbst mächtig zu fühlen. Dies geschieht stets im Angesicht von und in Angewiesenheit auf die bedeutsamen anderen. Anwesenheit von anderen und deren Fürsorge sind konstitutiv damit „das Subjekt überhaupt ein Verhältnis zu sich selbst entwickeln kann“ (Koller, 2018, S. 53). So verstanden ist Bildung die Annahme und Gestaltung von Freisein und Gebundenheit – von Autonomie und Abhängigkeit.

Bildung, im Sinne Foucaults (2001) verstanden als eine Sorge um sich respektive Selbstsorge, „meint keineswegs eine egoistische Selbstliebe, sondern eine Form der Selbstgestaltung die den Menschen auf vieles achten und ihn sein Leben aufmerksam führen lässt, und zwar als Praxis der Freiheit mit dem Ziel, sich selbst zu regieren“ (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 60). Auch das kann bedeuten, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten die Welt der Erwachsenen nicht akzeptieren, sondern für sich und miteinander in ihrem Erwachsenwerden feststellen, dass sie eine *andere Welt* als die ihrer Eltern und Lehrer:innen möchten. In diesem Sinne erscheint Adornos Begriff vom „Glück der Deutung“ anschlussfähig für das zu sein, was in der Sonderpädagogik unter einer Bildungserfahrung verstanden werden kann, nämlich die Erfahrung, „seiner selbst mächtig zu bleiben“ (2006, S. 193). Adorno versteht unter dieser Erfahrung „die Kraft, sich nicht von dem Schein der Unmittelbarkeit verblenden zu lassen, sondern, indem man des Werdens in dem Gewordenen inne wird, über den bloßen Schein hinaus zu kommen; und es heißt zugleich auch die Kraft des Geistes, im Angesicht der Trauer, die das Vergangene in dem Betrachtenden erweckt, seiner selbst mächtig zu bleiben“ (2006, S. 193).

Damit sich vulnerable Kinder und Jugendliche in Schwierigkeiten, vor allem mit internalisierenden Verhaltensstörungen, ihrer selbst mächtig fühlen können, ist einiges an sonderpädagogischer Anstrengung notwendig. Aber auch Schüler:innen mit externalisierenden Verhaltensstörungen mangelt es nicht selten daran, sich im Angesicht von anderen und in kooperativem Miteinander ihrer selbst sozialverträglich mächtig zu zeigen. Hinter so mancher (ver-)störenden Verhaltensweise steckt der subjektiv sinnvolle Ausdruck dieser Erfahrung, sich selbst mächtig fühlen zu wollen und dies auch zu können. Gilt ein solcher Bildungsanspruch nicht als Provokation für die Sonderpädagogik, wenn es mit Walkenhorst (2017, S. 7) doch gerade darum geht, Kinder und Jugendliche „präventiv und möglichst nach unseren unausgesprochen bildungsbürgerlichen Vorstellungen zu belagern und zu bearbeiten“? Als kritische



Antwort auf diese Frage könnte Bildung für die Sonderpädagogik „das Geltenlassen des Diskordanten und Diskrepanten, das Ausbalancieren des Lebens“ sein (Bittner, 2001, S. 67).

Zählt man Kinder und Jugendliche *in* psychosozialen Beeinträchtigungen unter den Vorzeichen der Pandemie zu einer besonders vulnerablen Personengruppe, stellt sich die Frage verschärft, inwieweit sie unter den aktuellen Gegebenheiten an einer inklusiven Bildung noch realistisch partizipieren können. Unter Bezugnahme auf Heydorn (1972) konstatieren Antor und Bleidick, „dass Bildung in Herrschaft und Unterdrückung jener umschlägt, die nicht an ihr teilhaben können“ (2016, S. 22). Behinderung wird damit zu einer „intervenierenden Variable“ des Bildungsgeschehens (Bleidick, 1974, S. 196). Auch Verhaltensauffälligkeiten können den Bildungsprozess unterbrechen, denn „[...] der Verhaltensgestörte ist emotional so verunsichert, dass jede sozial geplante Steuerung seiner Absichten misslingt“, wenn er keine „soziale Stabilisierung“ respektive Struktur erhält (Antor & Bleidick, 2016, S. 22). Die Erfahrung, seiner selbst mächtig zu bleiben, machen Kinder und Jugendliche auf unterschiedliche Weisen. Nach Antor und Bleidick ist es „das spezifische Sosein des Menschen, das auf individuelle Lernwege angewiesen ist“ (S. 22). Wenn nach Stein (2020) „Behinderung als Thema und Auftrag der Sonderpädagogik“ verstanden werden darf, dann gehört auch der Umgang mit der Behinderung von Bildung inhärent dazu. In dieser Folge wäre die sonderpädagogische Aufgabe Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten „ein individuell sinnvolles und mögliches Ziel von Bildung zu realisieren“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 22). In Kompetenzen, „in der Ausbildung von Leistungsqualifikationen“ und in „kanonisierten Bildungsabschlüssen“ lasse sich nach Antor und Bleidick Bildung allein nicht messen (S. 22; Langnickel, 2022). Die Relevanz dieser für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben lässt sich jedoch nicht leugnen. Gleichwohl können Kinder und Jugendliche, wenn sie einen Kompetenz- und Fertigkeitenzuwachs erleben, sich selbst besser mächtig fühlen. Eine Ausbildung und der damit einhergehende Kompetenzerwerb können ohne Frage auch das „Werden der Persönlichkeit“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 22) unterstützen.

El Mafaalani hingegen entwirft in *Mythos Bildung* eine Kritik am deutschen Bildungssystem, in der er ihm aber zugesteht, dass es der einzige Ort sei, „an dem Kompetenzen und Leistungsfähigkeit systematisch entwickelt – und nicht nur bewertet – werden“ (El Mafaalani, 2020, S. 14). Bildung ist für ihn nicht die Lösung für gesellschaftliche Problem- und Schiefen, sondern zielt auf „eine Verringerung von Chancenungleichheit, um die Erweiterung von Erfahrungshorizonten und Zukunftsperspektiven für alle Kinder und um die Vorbereitung der nächsten Generationen auf die unbekannten Herausforderungen einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft“ (S. 14.) zu gewährleisten. Die Sonderpädagogik muss sich spätestens nach der Lektüre von *Mythos Bildung* eingestehen, was sie durch das bio-psycho-soziale Modell schon längst wissen müsste: „Wenn man sich mit sozialer Benachteiligung von Kindern beschäftigt, stellt man nämlich fest, dass diese ziemlich wenig mit dem Unterricht zu tun hat und entsprechend auch kaum durch Unterricht und Lehrkräfte (allein) ausgeglichen werden kann“ (S. 15). El Mafaalani sieht in der Differenz der Lebenswelten, Erfahrungshorizonte und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern *in* Schwierigkeiten ein Kernproblem aktueller Bildungsbemühungen. Nach Koller sind aber Anlass für Bildungsprozesse „eine Art von Krisenerfahrung, nämlich die Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (2018, S. 16). An dieser Stelle setzt Sonderpädagogik an und bietet Beistand oder Unterstützung in überwältigenden und unbewältigten Erfahrungen menschlichen Lebens, die mitunter leidvoll und schwer aushaltbar erscheinen. Zielsetzung

einer sonderpädagogischen Förderung wäre demnach, Kinder und Jugendliche einerseits darin zu unterstützen, Hingabe zu wagen, um sich in ihrem Verhältnis zu sich selbst und zu anderen wiederzufinden, andererseits eine Verantwortung für die Gesellschaft auszubilden. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemlagen und die Entwicklung der Fähigkeiten zu Selbst- und Mitbestimmung sowie zu Solidarität wären damit Anlass und Ziel eines Bildungsgeschehens (Koller, 2017).

Im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse versteht auch El Mafaalani (2020) Bildung als eine aktive Aneignung von Welt durch soziales Lernen und Erfahrungen, die Kinder miteinander und den erwachsenen Anderen machen. Ebenso bezeichnen Antor und Bleidick (2016) Bildung als Bestandteil der Sozialisation und heben damit nicht nur den sozialen Aspekt, sondern Bildung als sozialen Lernprozess als solchen hervor. Aufgabe der Sonderpädagogik ist es so, besonders vulnerable Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, sich selbst in Beziehung zu setzen, zu einem anderen, einem Kontext oder einem Thema, womit „das Berührt- und Bewegt-Werden“ als substanzielles Element von Bildungsprozessen markiert ist (Antor & Bleidick, 2016, S. 19). Der innere Bildungsprozess, der zur Selbsterkenntnis führen kann, entzieht sich aber pädagogischer Steuerbarkeit und Kontrolle. Folgt man El Mafaalanis Implikationen weiter, sind die Bedingungen und Voraussetzungen für diesen inneren Bildungsprozess pädagogisch zu klären (2020, S. 23f.). Bildung kann in dieser Lesart als ein sozialer Lernprozess definiert werden, in dem Fragen der Zugehörigkeit respektive des Selbst-Welt-Verhältnisses aufgeworfen und Resonanz finden dürfen. Zum erworbenen Wissen eines Kindes muss unweigerlich seine Erfahrung und mit ihr die Deutung seiner selbst, seiner Um- und Mitwelt und ihrer Beziehungen hinzutreten, damit von Bildung die Rede sein kann. Denn nach El Mafaalani „[braucht] Bildung im engeren Sinne [...] Gelegenheiten, Zeit und die Möglichkeit, zu den Themen und zu sich selbst eine Distanz zu schaffen“ (2020, S. 53). Bildung in dieser Lesart wird zur „Zurverfügungstellung von Entfaltungsmöglichkeiten“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 25). Wenn es der Sonderpädagogik gelingt, solche Möglichkeitsträume und -zeiten zu schaffen, rückt auch das Ideal einer inklusiven Bildung wieder in eine greifbare Nähe. Dabei kommt es nach Müller „auf kluge Auswahlmöglichkeiten an, auf Orientierung stiftende Strukturen, in denen sich Freiheit und Selbstwirksamkeit entfalten können, weil beides vorhanden ist: Führung und Wahl“ (2021, S. 108).

Die Besonderheit der heilpädagogischen Situation und Adressierung vulnerabler Personen besteht darin, dass „der Anspruch von Bildung so grundsätzlich und radikal zur Bewährung ansteht“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 24). Dies verweist erneut auf die notwendige Brüchigkeit und Durchlässigkeit des Bildungsbegriffs in der Sonderpädagogik. Bildungswege und -theorien bleiben damit grundsätzlich offen und verändern sich je nach Hintergrund ihrer disziplinären Verortung und Praxisfelder. Anlass für transformatorische Bildungsprozesse ist und bleibt „die Herausforderung für eine grundlegende Veränderung, deren Ausgang notwendigerweise offenbleibt“ (Koller, 2018, S. 181)

## 5 Ausblick: Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs

Ein Bildungsbegriff, der der Vulnerabilität und Vielgestaltigkeit des Subjekts sowie seiner multiplen Lebenslagen gerecht zu werden vermag, ist ein *konstellativer Bildungsbegriff*. Ein solcher Begriff ist deshalb durchlässig und flexibel auf die Lebenslagen und -welten der adressierten Subjekte, weil er unterschiedliche Konstellationen – je nach Kontext, Zielsetzung,

Fragestellung – neu ordnet und ermöglicht. Eine konstellative Heilpädagogik bedient sich eines „Denkens in Konstellationen“ (Bauer, 2016). Unter Bezugnahme auf die Theorie der Selbstbegrenzung (Illich, 2014) erlaubt konstellative Heilpädagogik die Frage, wann pädagogischer Fortschritt in sein Gegenteil umschlägt und sein eigenes Ziel untergräbt. Nach Illichs Theorie ist der Anlass für die Gründung von Institutionen – dies gilt in Illichs Lesart für die Sonderschule ebenso wie für die inklusive Schule – die Überforderung der beteiligten Akteur:innen und Subjekte. Durch Verantwortungsdelegation ermöglichen Institutionen so auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene eine ethische Entlastung. Von Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten in Anspruch genommen zu werden, markiert die Position der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession, war sie nicht selten Anwältin der Schattenseite von Institutionen. Mit Referenz auf Bauer, der eine konstellative Pastoraltheologie begründet hat, ist auch eine konstellative Heilpädagogik als „ein diskursives Angebot“ zu verstehen, „zu dem man sich in Freiheit verhalten kann“ (2016, S. 11). Ein konstellativer Bildungsbegriff der Heilpädagogik kennt zwar eine spezialisierte Expertise für das Subjekt in der Krise (Möckel, 2019), muss aber im Sinne einer offenen und ermöglichenden Haltung des Nicht-Verstehens und der kultivierten Unsicherheit mit dem Umstand zu Recht kommen, dass es keine direktiven Wegweisungen gibt. Aussagen über Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten lassen sich nur als „explorative Erkundungen zwischen Diskursarchiven und Praxisfeldern“ (Bauer, 2016, S. 11) praxeologisch nachvollziehen. In diesem Sinne soll Heilpädagogik zunächst einmal für sich selber stehen und sich nicht immer im Lichte ihrer Referenzdisziplinen selbst bespiegeln, was einer Verzerrung des pädagogischen Kerns dieser Disziplin nahekommt. Eine sich als *konstellativ* verstehende Heilpädagogik ist geprägt von einer prinzipiellen Deutungsoffenheit, welche die praktische Rezeption berücksichtigt. Dadurch können pädagogische Handlungsoptionen eröffnet werden. Über den Begriff der Konstellationen ist eine methodische Selbstreflexion der Disziplin im Lichte ihres Gegenstandes, ihrer wissenschaftstheoretischen Verortung und Handlungsfelder angezeigt. Fallvignetten, Diskurse und Statistiken können so in neue pädagogische Handlungsoptionen erschließende kreative Konstellationen gebracht werden. Konstellative Heilpädagogik und damit ein konstellativer Bildungsbegriff erweisen sich dabei als stets interpretationsbedürftig und unvollendet, heterogen, dynamisch, praxeologisch und innovatorisch. Leitend ist die Frage, was tut Heilpädagogik eigentlich, wenn sie die Aufgabe der Initiierung von Bildungsprozessen für sich beansprucht? Je nach Konstellationsraum heilpädagogischer Orte wird die Antwort anders ausfallen.

Vielleicht hinterlässt der vorgelegte Blick auf Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs ein eher nüchternes Resultat. In Anlehnung an Koller kann Bildung in diesem konstellativen Verständnis „als Orientierungskategorie zur Begründung, Beurteilung und Kritik pädagogischen Handelns“ (2017, S. 112) in sonderpädagogischen Disziplinen praxeologisch (re-)konstruiert werden. Konturen einer konstellativen Heilpädagogik korrespondieren mit einer Theorie transformatorischer Prozesse, insofern sie von der Krise als Anlass von Bildungsprozessen ausgehen. Kritisch könnte man sich fragen, ob die Adressat:innen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aufgrund ihrer multiplen Erfahrungen des Scheiterns und von Krisen besonders prädestiniert für transformatorische Bildungsprozesse sind, deren Ziele vielleicht nicht im Delta einer bildungsbürgerlichen Vorstellung eines ‚guten‘ und ‚richtigen‘ gesellschaftlichen Lebens münden.

## Literatur

- Adorno, T. W. (2006). *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. (2019). *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2022). *Jahrmarkt der Befindlichkeiten: Von der Zivilgesellschaft zur Opfergemeinschaft*. Springe: zu Klampen.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2016). Bildung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. (3. Aufl., S. 19-28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, C. (2016). Konstellative Pastoraltheologie. Erkundungen zwischen Diskursarchiven und Praxisfeldern. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021). Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bittner, G. (2001). *Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (1974). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher* (2. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Dederich, M., Beck, I., Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.) (2016). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: WBG.
- El Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Foucault, M. (2001). Sich nicht regieren lassen. In P. Sloterdijk (Hrsg.), *Foucault* (S. 342-348). München: dtv.
- Heydorn, H.-J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hillenbrand, C. (2016). Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. (3. Aufl., S. 226-231). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hutter, M. (2013). *Bildung ermöglichende Verhältnisse. Pädagogisch-psychoanalytische Fallstudien zu Bildungsprozessen bei schwierigen Jugendlichen*. München: Klinkhardt.
- Illich, I. (2014). *Selbstbegrenzung: Eine politische Kritik der Technik*. München: Beck.
- Klingholz, R. & Lutz, W. (2016). *Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Langnickel R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts*. Opladen: Budrich.
- Langnickel, R. (2022). *Bildung zwischen der Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten: Annäherungen an einen sonderpädagogisch-psychoanalytischen Bildungsbegriff*. ESE IV, S. 28.
- Link, P.-C. (2021). Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs: Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. *Behindertenpädagogik* 60(3), 277-288.
- Möckel, A. (2019). *Das Paradigma der Heilpädagogik*. Würzburg: bentheim.
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: utb.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Körber.
- Pfaller, R. (2017). *Erwachsenensprache: Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur*. Berlin: Fischer.
- Ramseger, J. (1993). Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (5), 825-836.
- Rauh, B., Link, P. & Abelein, P. (2021). Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg. *ESE III*, 182-187.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Stein, R. (2020). Behinderung als Thema und Auftrag der Sonderpädagogik. In M. Grosche, C. Gottwald & H. Treischer (Hrsg.), *Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen* (S. 97-103). München: Ernst Reinhardt.
- Stinkes, U. (2017). Bildung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 32-33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Hentig, Hartmut (1993). *Die Schule neu denken* (3. Aufl.). München, Wien: Hanser.
- Walkenhorst, P. (2017). *Nachdenklichkeiten: Gedanken zu einer kritischen E(SE)-Pädagogik*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Walter-Klose, C. (2021). *Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen. Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wegner-Spöhring, G. (2011). „Die Menschen stärken und die Sachen klären“ – Bildung in der Grundschule heute. In M. Klaas, A. Flügel, R. Hoffmann & B. Bernasconi (Hrsg.), *Kinderkultur(en)* (S. 131-148). Wiesbaden: VS.
- Würker, A. & Zimmermann, D. (2021). Optimierung in pädagogischer Praxeologie. Editorial. *psychosozial* 44(163), 5-9.