

Grenzen der Pädagogik – Grenzen der Beschulbarkeit

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck

1. Einleitung

Eine fruchtbare pädagogische Arbeit setzt voraus, dass Schüler und Schülerinnen im Schulbesuch einen Sinn für sich erkennen und zur Lehrerin bzw. zum Lehrer ein tragfähiges Arbeitsbündnis eingehen. Damit ist nicht gemeint, dass Schüler allmorgendlich in immer gleicher Fröhlichkeit den Klassenraum betreten oder gar parteiliche Loblieder auf die Schule singen müssten. Aber sie sollten schon über eine untergründig gefestigte Bindung an die Schule verfügen, eine in der Person gesicherte Überzeugung zur Sinnhaftigkeit ihres schulischen Handelns. Die

Anerkennung der Person und der Funktion des Lehrers stellt dafür eine wichtige Voraussetzung dar.

Mit Hilfe eines solchen Arbeitsbündnisses kann das Kind Krisen im Lernen und in der Beziehung zu Mitschülern sowie zu Lehrerinnen und Lehrern überwinden. Diese Krisen werden das Arbeitsbündnis zwar punktuell auf die Probe stellen, es mitunter schwächen, aber nicht für längere Zeit außer Kraft setzen. So zumindest sieht das Ideal von Schule aus.

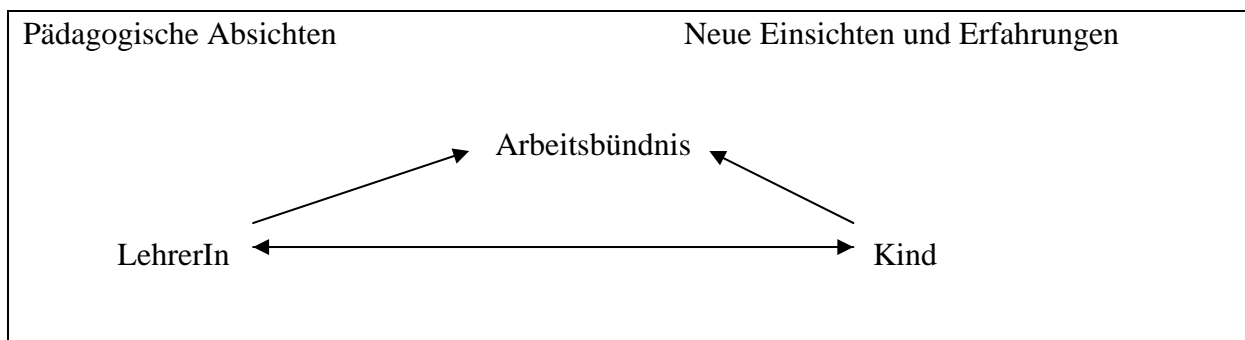


Abbildung 1: **Ungestörte pädagogische Beziehung**

Grundlegend schwierig wird es dann, wenn das Arbeitsbündnis – das natürlich von beiden Seiten bestehen muss – längerfristig und nachdrücklich infrage gestellt wird. Zum Beispiel dadurch, dass ein Kind das Interesse an der

Schule oder an der Person der Lehrerin oder des Lehrers zu verlieren droht oder es bereits verloren hat. Etwa dann, wenn die Verlockungen der nichtschulischen Außenwelt so groß sind, dass ein Schulbesuch reduziert

wird oder gänzlich unterbleibt. Oder auch, weil die Konflikte im Schulalltag so aufgeheizt sind, dass der Schüler sich ihnen nicht mehr gewachsen fühlt. Dann mag er sich ängstlich vermeidend zurückziehen oder – was häufiger ist – zunehmend aggressiver

und destruktiver innerhalb und außerhalb der Schule agieren.

Auf der Beziehungsebene lässt sich dies schematisch und vereinfacht folgendermaßen darstellen:

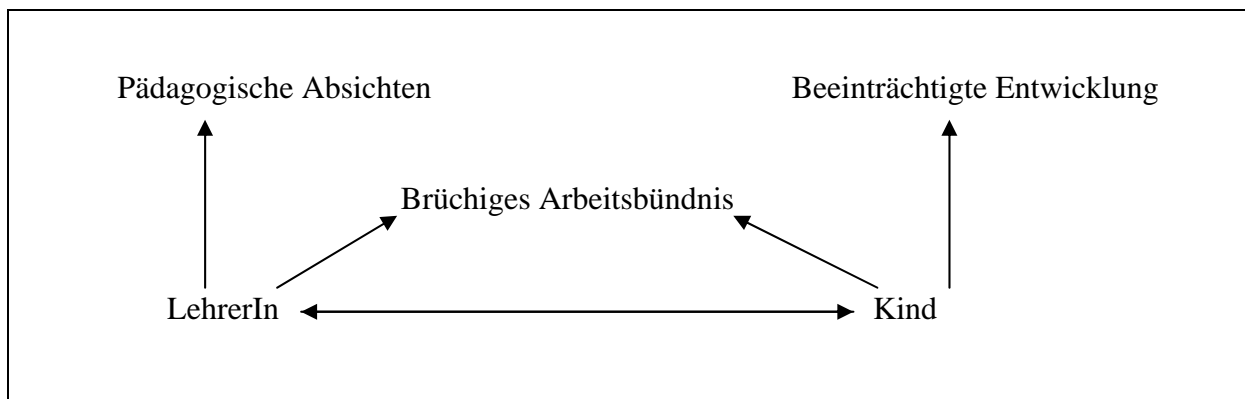


Abbildung 2: **Gestörte pädagogische Beziehung**

Im dargestellten Fall (Abb. 2), wenn das Arbeitsbündnis brüchig und eine tragfähige pädagogische Beziehung bedroht ist, werden üblicherweise unterschiedlichste pädagogische Strategien eingesetzt, um die missliche Situation zu verbessern. Vielfach reichen dafür die Mittel der allgemeinen Pädagogik aus. Grund- und Hauptschullehrer lösen – und das sollte nicht übersehen werden – die meisten pädagogischen (Beziehungs-)Krisen mit den hauseigenen Mitteln. Aufgrund ihrer Persönlichkeit und ihres intuitiven Talents, ihrer Erfahrung, ihres pädagogischen und psychologischen Wissens und ihrer Handlungskompetenz. Viele schwierige Kinder be-

dürfen deshalb keiner besonderen Pädagogik, sie brauchen keine Rehabilitationspädagogik und erst recht keine Therapie oder gar eine psychiatrische Behandlung und Unterstützung.

Viele der leicht verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen, die mitunter auf ein Drittel eines schulischen Jahrgangs geschätzt werden, kommen aufgrund der genannten Bedingungen später gut oder vorsichtiger formuliert: besser zurecht.

Anders sieht es bei massiv verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen aus. In Einzelfällen hätte auch bei ihnen eine anders angesetzte allgemeine

Grenzen der Pädagogik – Grenzen der Beschulbarkeit

pädagogische Hilfe ausreichen können, das mag sein, die Regel ist dies jedoch nicht. Vielmehr gerät die allgemeine Pädagogik bei schweren Verhaltensstörungen an eine Grenze: Ihre Mittel sind vielfach ausgereizt und befinden sich schließlich in einem Zustand der Erschöpfung. Genauer: Den Personen, die sich dieser Mittel bedienen, geht es so. Sie sind erschöpft und Erschöpfung gilt gegenwärtig als eines der zentralen psychischen Phänomene, mit weltweit steigender Verbreitung (Ehrenberg 2004).

2. Verhaltensstörung als Beziehungsstörung

Schwer verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche

- weisen eine Fülle gravierender symptomatischer Besonderheiten auf,
- zeigen erhebliche Beeinträchtigungen in ihrer Persönlich-

keitsentwicklung mit massiven ungelösten inneren Konflikten, strukturellen Besonderheiten und oft auch Persönlichkeitsstörungen, die nicht selten von Krankheitswert sind. Ich möchte in diesem Zusammenhang nur an Borderline-Strukturen bei dissozialen Jugendlichen erinnern, an ausgeprägte narzisstische Entwicklungen oder auch Folgen von Traumatisierungen,

- sind in ihrer Beziehungsgestaltung häufig schwerwiegend und lang anhaltend gestört.

Soviel ist sicher: Um nur oberflächlich angesiedelte, flüchtige und schnell korrigierbare Beeinträchtigungen handelt es sich bei ihnen nicht. Ich komme deshalb noch einmal auf das soeben angeführte Schema zurück, das nunmehr fortgeführt wird.

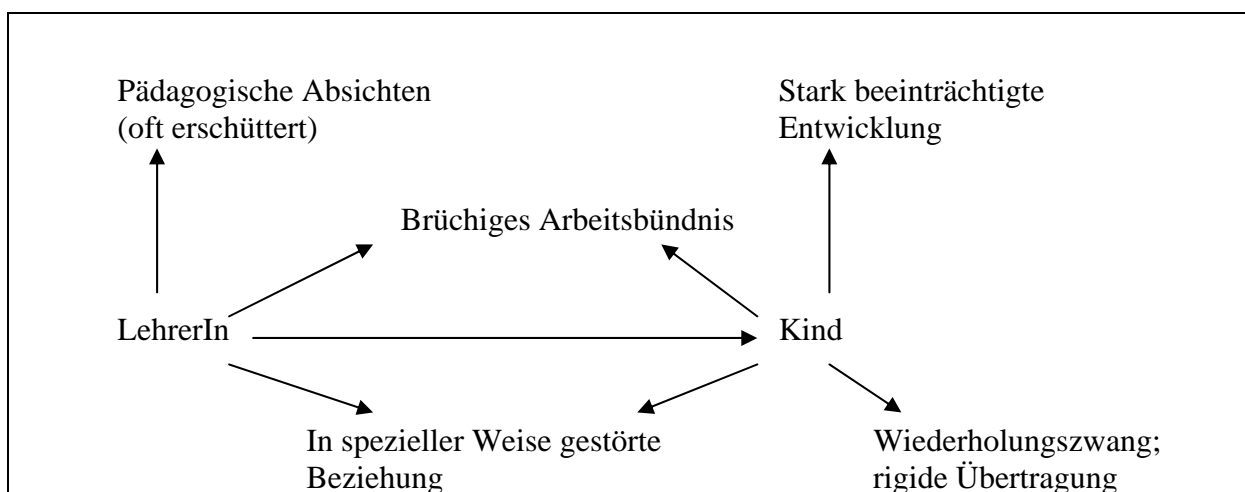


Abbildung 3: **Massiv gestörte pädagogische Beziehung**

Diese in spezieller Weise gestaltete, schwierige und konfliktbehaftete Beziehung weist einerseits einen Gegenwartsbezug auf. Sie beruht auf konkreten Anlässen und aktuellen Themen und wird durch eine Vielzahl äußerer Rahmenbedingungen mitbestimmt. Andererseits liegt über der aktuellen pädagogischen Beziehung in der Regel auch ein Schleier der Vergangenheit: Die Gegenwartsbeziehung wird wesentlich durch die bisherigen Beziehungs- und Erfahrungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen geprägt, durch die innere Objektwelt, ihre Selbst- und Objektrepräsentanzen und die Art und Weise, wie sie in Szene gesetzt werden. Darin kehrt das Vergangene wieder. Gegenwart und Vergangenheit gehen dabei eine nur noch schwer auflösbare Verbindung ein. Darin besteht, wie H.-J. Gamm einmal schrieb, das Erziehungs- und Bildungsproblem in seiner ganzen Schwere.

Sicherlich kommt es auch vor, dass Kinder durch aktuelle Ereignisse schwer belastet sind, zum Beispiel durch Trennungen in der Familie, den Verlust von Elternteilen, das Erleben von Gewalterfahrungen und heftigen seelischen Übergriffen. Ein solches Geschehen lässt sich jedoch, in aller Vorsicht formuliert, vergleichsweise leichter bearbeiten, wenn kein oder nur ein gering belastender lebensgeschichtlicher Hintergrund hinzu

kommt. Entscheidend ist hier, ob neue und korrigierende Erfahrungen möglich sind und angenommen werden können. Und ob es so gelingt, das geschehene Unglück zu mildern oder gar zu überwinden.

Das Problem vieler verhaltensgestörter Schüler besteht allerdings gerade darin, dass sie zu einem solchen Neubeginn innerlich nicht in der Lage sind. Denn sie leiden unter den Folgen erheblicher innerer Zwänge: Unbewusst produzieren sie genau das, was sie bewusst vermeiden wollen. Sie tragen zwar ungewollt, aber durchaus aktiv dazu bei, dass sich das alte Unglück wiederholt. Indem sie andere in verwirrender und schwer auflösbarer Weise verstricken und schwer erträgliche Beziehungskonstellationen herstellen, indem sie Lehrerinnen und Lehrer nach teils heftiger Idealisierung um so stärker entwerten, sie angreifen, entmutigen und depotenzieren, einen triangulären Raum zerstören und im Sinne Bions (1992) das Denken bedrohen.

Von freien Dialogmöglichkeiten im Sinne einer partnerschaftlichen Gegenseitigkeit kann hier nur begrenzt die Rede sein. Zwar gilt, dass sich jedes problematische Verhalten und jede Verhaltenstörung in einem sozialen und Beziehungskontext abspielt, der modifizierend wirken kann. Infolgedessen lassen sich das problematische Verhalten und vor allem die dahinter stehenden Af-

fekte in einem gewissen Rahmen verstärken und dramatisieren oder auch umlenken, abschwächen und dämpfen. An der Macht der inneren Kräfte dieser Kinder ändert dies aber nur begrenzt etwas und auch nicht an der Kraft, mit der sie Beziehungen gestalten. Ein massiver Wiederholungszwang folgt eigenen Gesetzen, die sich nicht durch die Inhalte alltäglicher (pädagogischer) Dialoge aus der Welt schaffen lassen. Dazu ist ihre innere und äußere Konfliktlage zu gravierend, ihre intrapsychische Problematik zu komplex und widersprüchlich und ihre Beziehungsgestaltung zu verwirrend und irritierend.

Der Verweis auf die Innenwelt dieser Kinder und Jugendlichen und ihre Eigengesetzlichkeit wird mit einiger Entschiedenheit vorgebracht. Mit einer mangelnden Anerkennung äußerer Belastungen, das soll hier ausdrücklich betont werden, hat dies nichts zu tun. Viele dieser Kinder und Jugendlichen sind massiven äußeren Belastungen und schrecklichen Erfahrungen ausgesetzt, die wahrgenommen und korrigiert werden müssen. Die alleinige Betrachtung der äußeren Realität ist aber ein schlechter Wegweiser, weil durch diese Beschränkung eine entscheidende Dimension übersehen wird.

Um mit stark verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen adäquat umzugehen, bedarf es spe-

zieller Qualifikationen, die sich folgendermaßen umschreiben lassen:

- Neben einer genauen Kenntnis der äußeren Realität, ein Verständnis für die innere Konflikthaftigkeit der Kinder, ihre intrapsychischen Strukturen und seelischen Besonderheiten.
- Differenzierte entwicklungspsychologische Erkenntnisse, die Auskunft über krisenhafte Entwicklungsschritte geben und die Frage beantworten, unter welchen Bedingungen benigne und maligne Lösungen entstehen.
- Ein diagnostisches Repertoire, das sich mit der vorherrschenden Symptomatik auseinandersetzt, aber auch die innere Problematik des Kindes klärt und seine Beziehungsgestaltung verständlich macht.
- Die Fähigkeit, verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen in der Beziehung adäquat zu begegnen. Das heißt: Ihre Inszenierungen sollten als Ausdruck ihrer inneren Situation verstanden werden. Als eine Herausforderung, die Möglichkeit zu neuen, bisher nicht gekannten Beziehungsantworten beinhaltet. Das setzt ein erhebliches Ausmaß der Selbstreflexion von Lehrerinnen und

- Lehrern voraus, die Möglichkeit zur Supervision etc.
- Weiterhin: spezielle Techniken, Trainingskompetenzen usw.

Diese Anforderungen können ohne fundierte Ausbildung kaum erfüllt werden. Und es liegt auf der Hand, dass es zumindest zum Teil spezieller pädagogischer Settings bedarf, um den gestellten Aufgaben gerecht zu werden. Unter anderem schon deshalb, weil erst sie eine besonders benötigte Beziehungsdichte ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die allgemeine Pädagogik bei dieser Personengruppe sehr häufig auf unüberwindbare Hürden stößt. Es lässt sich aber auch erahnen, dass noch weitergehende Begrenzungen existieren, auch solche, die eine Sonder- oder Rehabilitationspädagogik betreffen.

3. Grenzen der Pädagogik

Sie resultieren unter anderem daraus, dass Lehrerinnen und Lehrer mit Grenzbereichen des Lebens überhaupt in Berührung kommen. Mit

- massiver Gewalttätigkeit, Verwahrlosung und Dissozialität,
- Delinquenz, speziell Intensivtaten und Tötungsdelikten,
- Drogenabhängigkeit,
- Wahn und Verrücktheit,

- Suizidalität und massiv selbstverletzendem und selbstschädigendem Verhalten,
 - Prostitution beiderlei Geschlechts in einem sehr jungen Lebensalter,
- um nur einige der wichtigsten Bereiche zu nennen.

Das sind Folgen von Problemen, die das Leben bereitet: Sie treten in unterschiedlichen Schulformen und sozialen Milieus auf – ein unvorhergesehener Suizid kommt zum Beispiel auch in geordneten Elternhäusern vor und bei Schülern, die problemlos ein Gymnasium durchlaufen. Gehäuft sind sie allerdings dort vertreten, wo Menschen unter wenig privilegierten Verhältnissen aufwachsen, verbunden mit einem entsprechenden Schulbesuch. Der gesellschaftliche Umgang mit diesen Phänomenen mag variieren, gleichwohl sind sie als Grenzbereiche des Lebens ubiquitär. Es gibt kein Land der Welt, in dem die soeben genannten Phänomene nicht vorkommen, keine Gesellschaft ohne Gewalt, Dissozialität, Delinquenz, seelische Erkrankungen und Suizidalität.¹

¹ Matti Kourelathi, ein finnischer Gastwissenschaftler, teilte mir kürzlich mit, dass in Finnland deutlich weniger massive Verwahrlosungen unter Kindern und Jugendlichen auftreten als in Deutschland. Dort wird schnell und zielgerichtet interveniert, so dass sich keine verfestigten Szenen ausbilden können. Aber schwer belastete Kinder gibt es dort auch. Er war übrigens sehr erstaunt darüber, dass es in Berlin so wenig spezielle schulische Einrichtungen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche existieren. In Finnland habe man damit keine Probleme und auch nicht mit den 200 Schulen für Lernbehinderte und den vielen Spezialklassen, die es dort gibt. Kuore-

Und an keinem Ort findet man passgerechte Antworten und endgültige Lösungen für diese Probleme, jedenfalls nicht in ihrer gesamten Breite. Ohnmacht und Hilflosigkeit sind die Folgen, die sich einstellen, wenn die eigenen Mittel nicht ausreichen – auch bei bester Qualifikation und bestem Willen.

Das gilt auch für den schulischen und speziell den sonderpädagogischen Kontext. Auch hier kann es zu ausgeprägten Krisen- und Grenzsituationen kommen, die sich nicht mehr beherrschen lassen. Zum Beispiel dann, wenn Kinder und Jugendliche durch ihre permanente Getriebenheit und Unruhe, durch zügellose Aggressivität, gewalttätige und mitunter auch sexuelle Übergriffe, durch Angst und Zerrissenheit oder durch massive selbstschädigende Neigungen den Rahmen des Erträglichen sprengen. Oder wenn sie – in weniger dramatischer Erscheinungsform – nicht mehr erreichbar sind, jegliches Bemühen der Lehrkräfte um äußeren Kontakt und innere Bindung nicht zulassen oder aktiv zerstören und so der Schule fernbleiben.

4. Unbeschulbarkeit

An dieser Stelle soll auf ein außergewöhnliches Buch über schwere Verhaltensstörungen hingewiesen werden. Es handelt

sich um eine im Frühjahr 2005 erschienene Schrift von Thomas von Freyberg und Angelika Wolff mit dem Titel „Störer und Gestörte“. Beide haben sich in einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt akribisch mit der psychischen und sozialen Situation einer kleinen Gruppe unbeschulbarer Schülerinnen und Schüler auseinandergesetzt. Auf getrennten Wegen sind sie einerseits dem sozialen Schicksal dieser Jugendlichen nachgegangen, die es in keinem pädagogischen Setting lange ausgehalten haben. Von Freyberg und Wolff beschreiben, bedauernd und nicht frei von Anklage, dass diese Schüler nirgends einen ihnen angemessenen, sie haltenden Rahmen vorgefunden haben. Mit dem Ergebnis, dass es so zu einer institutionellen Abwärtsspirale kam, mit immer neuen Einrichtungen und kürzerer Verweildauer, bis zum endgültigen Abbruch der schulischen Laufbahn. Sonderschulen werden von dieser Kritik ausdrücklich nicht ausgenommen.

Der zweite Untersuchungsstrang des Forschungsprojekts besteht in der Analyse der psychischen Situation des betroffenen Personenkreises, unter wesentlicher Beteiligung von Kinder- und Jugendpsychotherapeuten. Hier wird deutlich, wie massiv die inneren Beschädigungen dieser Personengruppe sind. Die Autoren lassen keinen Zweifel daran, dass die Kinder und Jugendli-

lathi wird darüber demnächst ausführlich in der Zeitschrift ‚Sonderpädagogische Förderung‘ berichten.

chen aufgrund ihrer psychischen Situation einen Ausschluss provozieren und aktiv dazu beitragen, dass ein haltender Rahmen und ein Arbeitsbündnis zerstört werden. Es ist außerordentlich spannend, mitunter sogar atemberaubend, nachzuvollziehen, wie das soziale Schicksal, der schulische Entwicklungsweg, mit den psychischen Beeinträchtigungen in einer ungunstigen Weise Hand in Hand geht.

Ich kann mich in einem hohen Maße mit diesem Buch identifizieren, weil es die äußere Realität und die seelischen Beeinträchtigungen und Pathologien des betroffenen Personenkreises gleichermaßen anerkennt und mit der Vorstellung aufräumt, es handele sich bei dieser Gruppe verhaltensgestörter Jugendlicher nur um leicht vermeidbare Anpassungsprobleme. Die man nach dem Motto „Normalität heilt“ oder „Behinderung gibt es nicht“ aus der Welt schaffen kann.

Einen wichtigen Kritikpunkt an dieser hervorragenden Arbeit gibt es dennoch. Die in dem Buch vorgetragene Sorge um einen immer weitergehenden Ausschluss schwieriger Kinder und Jugendlicher ist nachvollziehbar und verständlich. Sie führt jedoch zu einer Kritik an dem System der sonderpädagogischen Beschulung, die von der Kategorie des Ausschlusses geprägt ist und doch etwas konventionell anmutet. An dieser Stelle unterbleibt

nämlich eine notwendige psychologische Differenzierung zwischen zwei Positionen, die einer „frühen Ausstoßung“ einerseits und einer „reifen Trennung“ auf der anderen Seite.

Eine frühe Ausstoßung resultiert aus einem Unerträglichkeitsgefühl, das sich schwieriger Kinder schnellst möglich entledigen will. Eine solche Ausstoßung wird agiert, sie ist weder hinreichend reflektiert noch innerlich bearbeitet. Die schwierigen Kinder sollen weg: So etwas gibt es in der Tat und ein solcher Ausstoßungsmechanismus ist tatsächlich problematisch.

Fast gänzlich übersehen wird dabei allerdings, dass auch eine zweite Differenzierungsposition existiert, die einer Trennung, die auf reiflicher Überlegung beruht. Eine solche reife Trennung ist reflektiert und affektiv bearbeitet. Sie umfasst das ganze Kind mit seinen schwierigen Seiten, den lebenswerten ebenso wie hassenden. Sie stößt das Kind nicht aus, sondern sucht den Bezug zu ihm zu wahren. Allerdings unter der Anerkennung der Tatsache, dass an einem anderen Ort besser für das Kind gesorgt werden kann (Ahrbeck 2006).

Es lohnt sich sicherlich, unter diesem Aspekt noch einmal über die Integrationsdiskussion nachzudenken. Sie dürfte teilweise deswegen missverständlich und fruchtlos verlaufen, weil die ge-

nannte kategoriale Differenzierung zwischen Ausstoßung und Trennung übersehen wird.

5. Kooperation

Aufgrund der Grenzen, an die Pädagogik wie Sonderpädagogik stoßen können, ist es erforderlich, dass eine Kooperation mit anderen Berufsgruppen gesucht wird: Insbesondere mit Kinder- und Jugendpsychotherapeuten und Kinder- und Jugendpsychiatern (Ahrbeck & Rauh 2006). In der Vergangenheit wurde seitens erzieherischer Disziplinen (Sozial-, Rehabilitations- sowie Allgemeine Pädagogik ...) einigermaßen distanziert mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie umgegangen. Und es steht zu befürchten, dass dies auch heute noch häufig der Fall ist. Angesichts der Schwere, die Verhaltensstörungen annehmen können, ist eine solche Entwicklung allerdings fatal. Denn die fachlichen Überschneidungen sind erheblich: Etwa bei massiven dissozialen und delinquenten Entwicklungen, die symptomatisch mit Drogenkonsum und strukturell mit Persönlichkeitsstörungen einhergehen. Hier gilt es genau abzustecken, welche Rolle zum Beispiel mangelnde Erziehungserfahrungen spielen und welche Bedeutung seelische Erkrankungen im weiteren Sinne einnehmen.

Die Distanzierung von der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist wesentlich der Befürchtung ge-

schuldet, dass Kinder nicht durch die Anerkennung ihrer Besonderheit diskriminiert, psychiatrisiert oder stigmatisiert werden sollen. In der Hamburger Enquete-Kommission zur Kinder- und Jugenddelinquenz (Kastner & Sessar 2001) hat sich die zentrale Kontroverse an dieser Frage entzündet. Darf es im Umgang mit hochbelasteten delinquenten oder von Delinquenz bedrohten Kindern und Jugendlichen eine diagnostische, pädagogische, therapeutische und psychiatrische Spezialisierung geben oder sind die „nicht-diskriminierenden“ Mittel der allgemeinen Sozialarbeit ausreichend. Die Stimmen, die jegliche Differenzierung und Spezialisierung ablehnten, waren dabei durchaus stark.

Wobei allerdings anzumerken ist, dass der Stigmatisierungsbegriff häufig allzu sorglos verwendet wird und auch nicht der einschlägigen soziologischen Theoriebildung entspricht.

Stigmatisiert sind Menschen, die radikal aus gesellschaftlichen Bezügen ausgeschlossen werden, zum Beispiel die „Irren“ längst vergangener Jahrzehnte, die in der Langzeitpsychiatrie fernab der großen Städte ein isoliertes Leben gefristet haben. Mit der heutigen psychiatrischen Versorgung hat dies allerdings kaum noch etwas zu tun, weder faktisch bezüglich der Versorgungsformen noch im Hinblick auf die gesellschaftliche Akzeptanz des Andersseins. Das bedeutet natür-

lich nicht, dass Reserviertheit und Vorurteile gegenüber seelisch kranken Menschen, auch seelisch beeinträchtigten Jugendlichen, gänzlich verschwunden sind. Das ist ganz sicher nicht der Fall, aber die Verhältnisse sind im Allgemeinen schon liberaler und moderater geworden.

Ein mögliches Missverständnis soll an dieser Stelle ausgeräumt werden: Natürlich kann es auch zu einem vorschnellen und unnötigen Aufsuchen von Spezialisten kommen. Etwa dann, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer allzu schnell von schwierigen Kindern in die Ecke gedrängt fühlen und ihnen nicht standzuhalten vermögen oder auch, weil sie zu sorglos mit ihrem pädagogischen Arbeitsauftrag umgehen. Zweifelsfrei gibt es so etwas wie einen vorschnellen, unbedachten und pädagogisch nicht verantwortbaren Ausschluss von Kindern, ganz im Sinne einer frühen Ausstoßung.

Doch das ist nur eine Seite des Problems. Die andere besteht darin, dass notwendige Differenzierungsleistungen von einer reifen Position aus, das heißt ohne Projektion und Spaltung vorgenommen werden. Die Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten lassen sich dann schuld- und schamfreier erkennen und es kann besser gesehen werden, wann eine Hilfe von außen erforderlich ist. Insofern muss es eine Balance zwischen Allgemeinem

und Speziellem geben. Eine Balance, die auf der inneren Freiheit beruht und beide Möglichkeiten zulässt. Dies gilt für das Verhältnis von allgemeiner Pädagogik zur Sonderpädagogik ebenso wie für die Beziehung zwischen Sonderpädagogik und zum Beispiel der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Abschließend noch eine Anmerkung. Die vorstehenden Ausführungen beziehen sich auf eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die schwer beeinträchtigt ist. Sie befinden sich in einer offensichtlich hilflosen Situation. Dem Unglück, in dem sie stecken, können sie aus eigenen Kräften nicht mehr entgehen. Es geht hier also um ein erhebliches Maß an Leid, Lebenseinschränkung, Störung und auch Pathologie. Jede Art von Verharmlosung und Relativierung verbietet sich deshalb. Insofern ist der Begriff der Verhaltensstörung angemessen. Die Suche nach anderen, vermeintlich weniger diskriminierende Kategorien löst das Problem nicht. Im Gegenteil: Eine Abschwächung der Begrifflichkeit kann auch die Weigerung beinhalten, eine an sich unübersehbare Problematik in ihrer ganzen Klarheit wahrzunehmen.

Literatur

Ahrbeck, B. (2004): Kinder brauchen Erziehung. Kohlhammer: Stuttgart.

Ahrbeck, B. (2006): Das schwierige Kind. Innenwelt, äußere Realität, Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Ahrbeck, B., Rauh, B. (Hrsg.): Der Fall des schwierigen Kindes. Beltz: Weinheim

Ahrbeck, B. & B. Rauh (Hg.) (2006): Der Fall des schwierigen Kindes. Beltz: Weinheim.

Bion, W. (1992): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

Ehrenberg, A. (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Campus: Frankfurt a. M./New York

Freyberg, Th. von & A. Wolff (2005): Störer und Gestörte Bd. I: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Brandes und Apsel: Frankfurt a. M.

Kastner, P. & K. Sessar (Hg.) (2001): Strategien gegen die anwachsende Jugendkriminalität und ihre gesellschaftlichen Ursachen. Berichte der Enquete-Kommission der Hamburger Bürgerschaft. Eine Dokumentation. Lit-Verlag: Münster, Hamburg, London.