

Matthias Meyer

# **Social, Emotional, and Behavioural Difficulties in inter- nationalen Fachzeitschriften**

Ein diskursanalytischer Forschungszugang

Meyer

**Social, Emotional, and Behavioural Difficulties  
in internationalen Fachzeitschriften**

# Dialog Erziehungshilfe

Herausgegeben von

Birgit Herz, David Zimmermann, Matthias Meyer

Matthias Meyer

# Social, Emotional, and Behavioural Difficulties in internationalen Fachzeitschriften

Ein diskursanalytischer Forschungszugang

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

**k**

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover unter dem Titel „Ein diskursanalytischer Forschungszugang zu Social, Emotional, and Behavioural Difficulties in internationalen Fachzeitschriften – Eine gesellschaftskritische Positionierung“ als Dissertation angenommen.

Referentin: Prof. Dr. phil. Birgit Herz.

Korreferent: Prof. Dr. phil. Rolf Werning.

Tag der mündlichen Prüfung: 21. August 2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2398-2

## Kurzzusammenfassung

Seit der Salamanca Erklärung von 1994 gibt es eine weitreichende Debatte über Inklusion (Inclusion) und deren vielfältige Begriffsdefinition, einhergehend mit Forderungen nach einer entsprechenden Umsetzung. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen sind gefährdet, diszipliniert und ausgegrenzt sowie im Zuge der Inklusionsforderungen zu den Hauptverliererinnen und -verlierern zu werden – vor allem wenn sozialstrukturelle Bedingungen nicht hinreichend berücksichtigt werden. Der Einfluss neoliberaler und marktökonomischer Aspekte auf das Erziehungs- und Bildungssystem sind keinesfalls nur ein nationales Phänomen. Bis zum aktuellen Stand gab es eine Reihe kritischer Diskussionen zu einer neoliberalen und marktökonomischen Beeinflussung von Bildungsreformen und Inklusion auf europäischer sowie internationaler Ebene. Eine gesellschaftskritische Positionierung in Bezug auf Verhaltensstörungen respektive auf Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) stellt daher eine wichtige Grundlage dar – insbesondere wenn es um Forderungen nach Inklusion geht.

In der vorliegenden Untersuchung wird der fachwissenschaftliche internationale Diskurs zu SEBD und Inclusion in einschlägigen Fachzeitschriften analysiert. Folgende Fragen sind dabei maßgebend: Wer ist am untersuchten Diskurs beteiligt? Welche thematischen Positionen zeigen sich im untersuchten Diskurs? Welche Änderungen lassen sich im zeitlichen Verlauf feststellen – hier speziell zu formalen und inhaltlichen Kennzeichen? Das Datenmaterial besteht aus insgesamt sechs internationalen, englischsprachigen Fachzeitschriften – zwei das Fachgebiet SEBD betreffend, vier den Bereich von Special/Inclusive Education – aus einem 20 Jahrgänge umfassenden Zeitraum von 1994 bis 2013. Dabei werden 1.471 Artikel aus drei nordamerikanischen Fachzeitschriften berücksichtigt, 1.545 Artikel aus drei europäischen Fachzeitschriften. Neben der Analyse eines spezifischen Dossiers zu SEBD und Inclusion im Rahmen der Kritischen Diskursanalyse wird zusätzlich der gesamte Datenkorpus im untersuchten Zeitraum anhand der 3.016 Artikel in Bezug auf den Kontext analysiert. Die spezifische Analyse des Dossiers beinhaltet neben der Strukturanalyse eine detaillierte Feinanalyse eines für den Diskurs typischen Diskursfragments. In der abschließenden Analyse werden neben den formalen Aspekten insbesondere die inhaltlichen Positionierungen herausgearbeitet und diskutiert. Die vorliegende Untersuchung wird durch eine Darlegung von methodischen Begrenzungen sowie einer kritischen Diskussion der Ergebnisse komplettiert.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen sowohl auf Differenzen in Bezug auf formale Voraussetzungen zur Teilnahme am Diskurs im Vergleich der nordamerikanischen und europäischen analysierten Diskursräume hin als auch in Bezug auf inhaltliche Positionen – hier insbesondere in Betrachtung des gesamten Untersuchungszeitraumes. Schlussfolgernd sind die Resultate der vorliegenden Untersuchung insbesondere für die zweite Hälfte des Untersuchungszeitraumes alarmierend – lassen sich hier keine gesellschaftskritischen Positionierungen mehr ausmachen zugunsten einer empirischen Forschung zu evidenzbasierten Programmen mit dem Ziel einer Umsetzungslogik von Inklusion. Eine intensivere gesellschaftskritische Betrachtung innerhalb des Fachgebietes von Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) wird angesichts der Ergebnisse sowie der dargestellten Gefährdungen wichtiger. Ein weiterer, kritisch zu berücksichtigender Aspekt aus den Resultaten der Untersuchung zeigt sich in einer englischsprachigen Prädominanz des untersuchten internationalen Diskurses.

## **Abstract**

Since the Salamanca Statement of 1994, there has been a wide-ranging debate on inclusion and its various definitions accompanied by calls for its implementation. In particular, children and young people with social, emotional, and behavioural difficulties are at risk of being disciplined, marginalised and becoming the main losers as a result of demands for inclusion – especially if sociostructural factors are not sufficiently taken into account. The influence of neoliberal and market-economic aspects on the educational system is by no means just a national phenomenon and a number of critical discussions on the impact of these forces on educational reforms and inclusion have been had at European and international levels. A socially critical positioning with regard to social, emotional, and behavioural difficulties (SEBD) therefore provides an important foundation – especially when it comes to demands for inclusion.

The present study analyses the international English-language discourse on SEBD and inclusion in scientific journals. The following questions are given special attention: Who is involved in the discourse? What positions are reflected in the discourse? What changes can be observed in the discourse over time? Critical discourse analysis is employed to investigate the specific discourse on inclusion and SEBD. The data comprises a total of six international, English-language journals – two in the field of SEBD, four in the field of Special/Inclusive Education – covering a period of 20 years from 1994 to 2013. A total of 1,471 articles from three North American journals and 1,545 articles from three European journals are included. The first section critically analyses a specific dossier of relevant articles on inclusion and SEBD as well as the entire corpus of data from the 3,016 articles. The second section presents a detailed analysis of a discourse fragment typical for the discourse. The final section presents an assessment of various positions within the discourse before concluding with a discussion of the results and the methodological limitations of the analysis.

The results indicate differences between the North American and European discursive spaces both in terms of formal prerequisites for participation in the discourse and substantive positions. The results are also alarming. For the second half of the period investigated in particular, it is impossible to discern any socially critical positions in favour of empirical research and evidence-based programmes with the goal of implementing inclusion. A more intensive sociocritical examination within the field of SEBD becomes more important in view of the results and the hazards presented. A further aspect of the results that needs to be critically considered is the predomination of Anglo-American in the international discourse.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>9</b>
1.1 Problemaufriss .....	9
1.2 Zur vorliegenden Untersuchung .....	13
<b>2 Zum Untersuchungsgegenstand: SEBD und Inclusion</b> .....	<b>15</b>
2.1 Zur deutschsprachigen Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen .....	15
2.2 Zur englischsprachigen Auseinandersetzung mit SEBD .....	19
2.3 Zur Terminologie Inclusion (Inklusion) .....	28
2.4 Zwischenfazit.....	33
<b>3 Das Forschungsvorhaben</b> .....	<b>35</b>
3.1 Zum Forschungsstand.....	35
3.2 Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes.....	45
3.3 Methodenauswahl.....	47
<b>4 Forschungsmethodik</b> .....	<b>59</b>
4.1 Die Kritische Diskursanalyse (KDA).....	59
4.2 Analyseschritte in dieser Arbeit .....	63
<b>5 Kritische Diskursanalyse zu SEBD und Inclusion</b> .....	<b>69</b>
5.1 Datenerfassung .....	69
5.1.1 Materialgrundlage – Phase 1.....	69
5.1.1.1 Korpusbildung – Phase 1.....	69
5.1.1.2 Zusammenstellung des Dossiers – Phase 1 .....	73
5.1.2 Materialgrundlage – Phase 2.....	74
5.1.2.1 Korpusbildung – Phase 2.....	74
5.1.2.2 Zusammenstellung des Dossiers – Phase 2 .....	76
5.2 Korpus und Kontext.....	77
5.2.1 Analyse des gesamten Korpus .....	78
5.2.2 Institutioneller Kontext der Zeitschriften.....	79
5.2.2.1 Korpus: Emotional and Behavioural Difficulties.....	80
5.2.2.2 Korpus: European Journal of Special Needs Education.....	81
5.2.2.3 Korpus: Journal of Emotional and Behavioral Disorders .....	82
5.2.2.4 Korpus: Journal of Special Education.....	83
5.2.2.5 Korpus: Exceptional Children.....	85
5.2.2.6 Korpus: International Journal of Inclusive Education.....	86
5.2.3 Zwischenfazit: Korpus und Kontext .....	88
5.3 Strukturanalyse .....	90
5.3.1 Materialaufbereitung.....	90
5.3.2 Sortierung des Materials .....	94
5.3.2.1 Dossier: Emotional and Behavioural Difficulties .....	95
5.3.2.2 Dossier: European Journal of Special Needs Education .....	100



5.3.2.3 Dossier: Journal of Emotional and Behavioral Disorders.....	103
5.3.2.4 Dossier: Exceptional Children .....	106
5.3.2.5 Dossier: International Journal of Inclusive Education .....	108
5.3.3 Zwischenfazit: Strukturanalyse.....	110
5.4 Feinanalyse .....	112
<b>6 Empirische Ergebnisse.....</b>	<b>119</b>
6.1 Ergebnisse bezüglich der einzelnen Diskursstränge.....	119
6.1.1 Emotional and Behavioural Difficulties .....	119
6.1.2 European Journal of Special Needs Education .....	121
6.1.3 Journal of Emotional and Behavioral Disorders .....	122
6.1.4 Exceptional Children .....	123
6.1.5 International Journal of Inclusive Education .....	124
6.2 Ergebnisse bezüglich der Diskursräume.....	125
<b>7 Kritische Reflexion der Untersuchung.....</b>	<b>129</b>
7.1 Methodische Begrenzungen .....	129
7.2 Kritische Diskussion der Ergebnisse .....	132
<b>8 Fazit .....</b>	<b>139</b>
<b>9 Anhang .....</b>	<b>141</b>
9.1 Datenerfassung .....	141
9.2 Auswertung des Korpus.....	142
9.2.1 Allgemeine Informationen zum Korpus .....	142
9.2.2 Informationen zum institutionellen Kontext.....	145
9.3 Auswertung des Dossiers.....	148
9.3.1 Strukturanalyse .....	148
9.3.2 Feinanalyse .....	165
<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>169</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>171</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemaufriss

Im Zuge der Debatte um Inklusion, die im deutschsprachigen Raum spätestens mit der Ratifizierung der „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (United Nations, 2006) im Jahr 2009 in der Bundesrepublik Deutschland an Brisanz gewonnen hat, steht die Frage nach dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen respektive mit Adressatinnen und Adressaten der Erziehungshilfe erneut im Fokus – insbesondere sie sind gefährdet diszipliniert und ausgegrenzt zu werden (vgl. ex. Herz, 2010a; 2013; 2014b). Gerade diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen stellt „eine der größten Herausforderungen im Hinblick auf die Schulentwicklung der kommenden Jahre dar. Dies gilt umso mehr angesichts der Zielsetzung, die Entwicklung hin zu einem stärker inklusiven Erziehungs- und Bildungssystem voranzutreiben [...]“ (Stein & Müller, 2015a, 11). Vor allem bezogen auf die aktuell zunehmende Biologisierung beziehungsweise Individualisierung im Bereich Verhaltensstörungen (vgl. ex. Allan & Harwood, 2014; Herz, 2015a; Slee, 2015) stellt sich zudem die Frage nach dem gesellschaftlichen Umgang mit Verhaltensstörungen. Denn in Bezug auf die Betrachtung von Verhaltensstörungen ist die Berücksichtigung gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen ein wichtiger Aspekt (vgl. Herz, 2014a), schließlich sind Gründe für Verhaltensstörungen „nicht notwendig und ausschließlich in der Person der Kinder und Jugendlichen verankert“ (Stein, 2011, 325). In historischer Perspektive hat Stechow (2004) diesbezüglich ein grundlegendes Werk vorgelegt, in dem sie die Normalisierungspflichten in der Kindheit analysiert. So kommt auch Warzecha (1997, 486) zu der Aussage: „Gleichwohl sind Verhaltensstörungen als relationaler Begriff immer abhängig von dem Kontext und der Definitionsmacht, der diese Etikettierung zuzuschreiben erlaubt.“ Schließlich gibt es – nach Liesner & Lohmann (2010, 9) – „keine auf Erziehung und Bildung gerichteten Handlungen und Prozesse, die nicht von gesellschaftlichen Bedingungen [...] beeinflusst wären“. Eine „sich als neutral verstehende pädagogische Praxis ignoriert den an sie vermittelten gesellschaftlich-politischen Auftrag von Erziehung und Bildung“ so Lanwer (2012, 340). In Bezug auf die Inklusionspädagogik schreibt Bernhard, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen zwingend in pädagogischen Kontexten mit betrachtet werden müssen, sofern Pädagogik nicht rein affirmativ sein will:

„Inklusionspädagogik bleibt affirmative Pädagogik, die die Rechte aller Kinder auf eine gemeinsame Bildung und Schule nicht nachdrücklich umsetzen kann, soweit sie auf die Analyse einer nach neoliberalen Leitprinzipien organisierten, zentrifugal wirkenden Gesellschaft verzichtet“ (Bernhard, 2012, 349).

Zur Vergewisserung aktueller gesellschaftlicher Rahmenbedingungen lohnt der Blick auf soziologische Gesellschaftsanalysen.<sup>1</sup> Ein wesentlicher Aspekt aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen lässt sich nach Bauman (2008, 8) mit dem „Abbau staatlicher Sicherungssysteme gegen Schicksalsschläge und individuelles Scheitern“ umschreiben. Mit diesem Abbau sozialstaatlicher Sicherung geht auch die zunehmende individuelle Verant-

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird auf Aspekte zu einer gesellschaftsanalytischen Perspektive auf Meyer (2013a; 2013b; 2015) zurückgegriffen.

wortungszuschreibung für Scheiternsprozesse einher. Kessler bringt es folgendermaßen auf den Punkt:

„Neo-soziale Strategien geben Freiheitsversprechungen an die Bürgerinnen in bisher ungekannter Weise, wenn auch mit sehr spezifischen Konnotationen: das einzelne (individuelle wie kollektive) Subjekt wird für Voraussetzungen wie Folgen des eigenen Handelns allein verantwortlich erklärt“ (Kessler, 2005, 11).

Diese Eigenverantwortungszuschreibung wird nicht nur in Form eines Regulativs einer sich verändernden Gesellschaft sichtbar, sie zeigt sich auch in Form individueller Übernahme oder Annahme dieses Regulativs, was noch – in Rekurs auf Sennett (2000) – aufzuzeigen ist. Begründete sich der ehemalige Sozialstaat über „das Versprechen, sie [die Bürgerinnen und Bürger, Anm. d. Verf.] gegen Arbeitslosigkeit, Ausschluß und Zurückweisung wie auch gegen unvorhersehbare Schicksalsschläge zu beschützen und abzusichern“ (Bauman, 2005, 127), löst der Staat dieses Versprechen nicht mehr ein. Weiter heißt es bei Bauman (2008):

„Die Risiken, die jede Entscheidung mit sich bringt, mögen von Kräften verursacht werden, die jenseits des Begreifens und der Handlungsfähigkeit des Einzelnen liegen, und doch ist es das Schicksal und die Pflicht des Einzelnen, den Preis der Risiken zu zahlen“ (Bauman, 2008, 10).

Eine solch abverlangte Eigenverantwortung zeigt sich aber nicht nur in Forderungen an das Individuum, sie werden auch als bereits internalisierte Zuschreibungen deutlich, was Sennett (2000) mit seinen biographischen Analysen nachgewiesen hat. Sennett untersucht hierbei insbesondere die von der Arbeitswelt geforderte Flexibilität, die auch in Baumann's Ausführungen zur Episodenhaftigkeit des Lebens deutlich wird. Sennett stellt mittels der biographischen Analyse das Leben eines Einwanderers aus den 1970er Jahren dem Leben eines ein Viertel Jahrhundert später lebenden Menschen, dem Sohn des Einwanderers, gegenüber. War das Leben des Vaters noch durch Linearität seines Lebensverlaufes geprägt, ist das zentrale Moment des Sohnes die Flexibilität, die in seinem Berufsleben deutlich wird, die aber auch Auswirkungen auf sein familiäres und soziales Leben hat (vgl. Sennett, 2000, 15–38). In der Biographie des Sohnes lässt sich die Verinnerlichung der oben benannten zugeschriebenen Eigenverantwortung erkennen. Deutlich wird dies insbesondere an einem Beispiel, in dem der Sohn von der Beendigung eines Arbeitsverhältnisses berichtet. Er formulierte nicht: „Ich wurde entlassen“ (Sennett, 2000, 34), stattdessen lautet seine Formulierung hinsichtlich des von ihm nur marginal zu beeinflussende Ereignis: „Ich stand einer Krise gegenüber und mußte eine Entscheidung treffen“ (Sennett, 2000, 34). Obwohl der Mann keinen Handlungs- und Entscheidungsspielraum hatte – so resümiert Sennett – „fühlt er sich für dieses nicht von ihm zu beeinflussende Ereignis verantwortlich; er nimmt es buchstäblich in sich hinein, als seine eigene Last“ (Sennett, 2000, 35).

Das Phänomen der individuellen Schuldzuschreibung zeigt sich zunehmend auch im pädagogischen Kontext. Mitunter haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien schlechtere Startbedingungen und dies bereits ab der Einschulung: Scheitern sie, wird ihnen häufig selbst die Schuld hierfür zugeschrieben, die äußeren Rahmenbedingungen werden zunehmend außer Acht gelassen (vgl. Herz, 2010b, 75–77). Böhnisch et al. (2005, 141) spitzen diese Schuldzuschreibung in der Differenzierung zwischen Kindes- und Jugendalter zu: Das Kind, welches eine Chance auf Bildung bekommt und der Jugendliche, „der sich eine zweite Chance erst wieder verdienen soll, da er die erste Chance bereits vertan hat“.

Weitere Effekte betreffen eine zunehmende Disziplinierung. Der Rückbau des Sozialstaates ist keinesfalls so zu verstehen, dass der Staat sich komplett zurückzieht. Aufgaben werden vielmehr umgedeutet, so beispielsweise das Versprechen des Sozialstaates, Zukunftsunsicherheiten zu minimieren. Dieses Versprechen wird nicht mehr eingelöst; und stattdessen strategisch umgedeutet:

„Die dringendste Anforderung, der sich jede Regierung zu stellen hat, die den Abbau und das Hinscheiden des Sozialstaates verwaltet, besteht [...] im Finden oder Erfinden einer neuen ‚Legitimationsformel‘, mit der sich die Durchsetzung staatlicher Autorität und die Forderung nach Disziplin begründen lassen“ (Bauman, 2005, 128).

An Stelle der Zukunftsunsicherheit tritt die Angst „um die persönliche Sicherheit“ (Bauman, 2005, 128), die der Staat forciert. Ein Beispiel hierfür ist die „Null-Toleranz-Politik“ gegenüber vermeintlichen ‚Kriminellen in der Entwicklungsphase‘“ (Bauman, 2005, 130). Auch in den soziologischen Analysen Wacquants wird deutlich, dass der Rückbau des Sozialstaates einhergeht mit einem neu auflebenden strafenden Staat, der sich zunehmend mehr als Rechts- und Ordnungshüter versteht. „Soziale Deregulierung, die Zunahme sozial unabgesicherter Arbeitsverhältnisse [...] und die Wiederkehr eines strafenden Staates alter Prägung gehen Hand in Hand“ (Wacquant, 2006, 144). Der Staat übernimmt weniger die Aufgabe der sozialen Absicherung als vielmehr die Aufgabe der Disziplinierung:

„Der keynesianische Staat als historisches Medium der Solidarität, dessen Aufgabe es war, den negativen Folgen und Konjunkturschwankungen des Marktes entgegenzuwirken, die kollektive Wohlfahrt zu sichern und Ungleichheiten zu verringern, wird von einem darwinistischen Staat abgelöst, der Konkurrenz vergötzt, individuelle Verantwortung feiert (deren Pendant kollektive Verantwortungslosigkeit ist) und sich auf seine königliche Aufgaben von ‚Recht und Ordnung‘ beschränkt, die er ihrerseits übermäßig aufbläht“ (Wacquant, 2006, 149).

Diese neue strafende Ausrichtung des Staates betrifft allerdings laut Wacquant nicht alle Gesellschaftsmitglieder: Liberal ist der Staat gegenüber der oberen Hälfte der Gesellschaft, paternalistisch-strafend gegenüber der unteren Hälfte (vgl. Wacquant, 2006, 146). Er schreibt:

„Die Bevölkerungsgruppen, die vom Umbau des Arbeitsmarktes [sic!] und der Reform staatlicher Unterstützung am stärksten betroffen sind, erweisen sich auch als diejenigen, die am häufigsten der Strafverfolgung ausgesetzt sind“ (Wacquant, 2011, 97–98).

Sozioökonomisch benachteiligte Menschen sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, verdächtigt und angeklagt zu werden. Ihnen wird aufgrund ihrer sozialen Lage, wie beispielsweise Armut, eher ein Motiv für kriminelles Verhalten zugeschrieben, sie werden schneller unter Verdacht gestellt (vgl. Stehr, 2008, 321).

Eine bestimmte Gruppe von Menschen nimmt nicht mehr gleichberechtigt an der Gesellschaft teil. Als „Ausgeschlossene“ (Bude, 2008) oder „Überflüssige“ (Bude & Willisch, 2008), als „menschlicher Abfall“ – das heißt als „nutzlose Menschen“ (Bauman, 2005, 12) gilt für sie „[...] der meritokratische Grundsatz ‚Leistung gegen Teilhabe‘ nicht mehr. Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen“ (Bude, 2008, 14–15). Und weiter: Sie sind selbst „zu der Überzeugung gelangt [...], daß es auf sie nicht mehr ankommt“, sie sehen „keine Perspektive mehr“ und haben

„den Mut verloren“ – so Bude (2008, 20). Auch hier wird der Einfluss struktureller Bedingungen auf die individuelle Wahrnehmung deutlich.

Resümierend lassen sich in Bezug auf aktuelle Gesellschaftsanalysen folgende gesellschaftliche Entwicklungsprozesse benennen:

- Sozialstaatliche Sicherungen werden zurückgefahren unter dem Einfluss neoliberaler Entwicklungen.
- Das Individuum wird vermehrt zur Eigenverantwortung verpflichtet, die Schuld für Gelingens- und insbesondere für Scheiternsprozesse wird dem Individuum selbst zugeschrieben.
- Diese Strategie führt zur Internalisierung einer zunehmenden Verantwortungsübernahme des Individuums.
- Die Neubestimmung des Staates zeigt sich im Abbau sozialer Absicherungen auf der einen Seite, während sich auf der anderen Seite der neue Staat im Bereich der sozialen Sicherheit durchaus als starker Staat erweist, der seine Aufgabe zunehmend in der Disziplinierung wahrnimmt.
- Eine Gruppe von Menschen gehört nicht mehr zum gesellschaftlichen Leben dazu, sie wird ausgeschlossen; ihnen wird die Grundlage für eine wirkliche Teilhabe entzogen.

Die oben dargestellten gesellschaftlichen Prozesse haben einen enormen Einfluss auf Erziehung und Bildung und sind daher innerhalb des pädagogischen Diskurses kritisch zu reflektieren. Allerdings weisen Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung einer gesellschaftskritischen Perspektive im pädagogischen Fachdiskurs gerade auf einen zu geringen Stellenwert einer solch kritischen Positionierung innerhalb des Fachdiskurses hin (vgl. ex. Slee, 2001; Herz, 2010a; 2012a; Slee, 2015). In Fachpublikationen werden zwar durchaus neoliberale Zusammenhänge zwischen Politik und Gesellschaft im Bildungsbereich kritisch analysiert (vgl. Herz, 2010c; Werning, 2010; Benkmann, 2014), eine Dialektik von Inklusionsrealität und Inklusionsrhetorik wird problematisiert (vgl. Herz, 2012a; 2015b) und Widersprüche politischer Bekenntnisse zu Inklusionsforderungen und einer eher neoliberal agierenden Politik werden aufgezeigt (vgl. Becker, 2015; Dammer, 2015; Kluge et al., 2015). Die Frage nach einer erforderlichen gesellschaftskritischen Positionierung innerhalb des Fachdiskurses zu Verhaltensstörungen respektive zur schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe und einer damit einhergehenden Frage nach einer unzureichenden Berücksichtigung einer solchen bleibt aber brisant. So wurde eingangs darauf verwiesen, dass gerade diese Personengruppe, Adressatinnen und Adressaten der Erziehungshilfe, ein erhöhtes Risiko aufweist, ausgegrenzt und diszipliniert zu werden. Eine geringe Berücksichtigung gesellschaftskritischer Aspekte innerhalb des Fachdiskurses würde eine entsprechende Ausgrenzung und Disziplinierung durch den Diskurs selbst noch verstärken.

Nun ist der Einfluss neoliberaler und marktökonomischer Aspekte auf das Erziehungs- und Bildungssystem aber keinesfalls nur ein nationales Phänomen. Bereits zum Jahrtausendwechsel diskutieren unter anderem Barton (1997) und Apple (2001) das Problem marktökonomischer Tendenzen im Bildungsbereich. Bis zum aktuellen Stand gab es eine Reihe kritischer Diskussionen zu einer neoliberalen und marktökonomischen Beeinflussung von Bildungsreformen und Inklusion auf europäischer sowie internationaler Ebene (vgl. ex. Hardy & Woodcock, 2015; Lundahl, 2016).

Da neoliberale Umbauprozesse ein globales Phänomen darstellen, werfen die insgesamt kritischen Positionierungen gegenüber der Einflussnahme einer neoliberalen Politik auf

das Erziehungs- und Bildungssystem – einhergehend mit Äußerungen, die eine unzureichende Berücksichtigung einer solchen Entwicklung bemängeln – die Frage nach einer gesellschaftskritischen Positionierung im internationalen Fachdiskurs zu Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD)<sup>2</sup> auf. Die gesellschaftliche Relevanz zunehmender Inklusionsforderungen (vgl. ex. United Nations, 2006) in Verbindung mit der fachwissenschaftlichen Brisanz dieser Thematik in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen (vgl. ex. Herz, 2014b; 2015b; Stein & Ellinger, 2015; Stein & Müller, 2015a) begründen eine Untersuchung des Fachdiskurses zur Thematisierung Inclusion im Feld SEBD. Zudem gibt die These, dass insbesondere bei einer Thematisierung von Inclusion aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Phänomens eine gesellschaftskritische Positionierung vorgenommen wird, einen weiteren Anlass, einen entsprechenden thematischen Fokus in der vorliegenden Untersuchung zu wählen.

## 1.2 Zur vorliegenden Untersuchung

Ausgehend von dem Erkenntnisinteresse, einen spezifischen Ausschnitt aus dem internationalen Fachdiskurs zu SEBD mit der thematischen Fokussierung auf Inklusion und einer gesellschaftskritischen Perspektive zu analysieren, wird eingangs eine Begriffsdefinition zu Verhaltensstörungen für den deutschsprachigen Bereich kurz umrissen (Abschnitt 2.1), folgend von einer Auseinandersetzung mit der internationalen, englischsprachigen Terminologie um Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) und möglichen Perspektiven darauf (Abschnitt 2.2). Zum Untersuchungsgegenstand (Kapitel 2) gehört auch eine kurze Diskussion zum Begriff Inclusion beziehungsweise Inklusion (Abschnitt 2.3). Auch hier werden gesellschaftskritische Perspektiven herausgestellt. Überleitend zum folgenden Kapitel wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung resümiert (Abschnitt 2.4).

Basierend darauf wird der Forschungsstand eruiert (Abschnitt 3.1). Neben einer systematischen Literaturrecherche in einschlägigen internationalen Suchdatenbanken (ERIC, PsycINFO, Medline sowie SocINDEX) stehen hier drei zentrale Studien in Form von Zeitschriftenanalysen im Fokus. Für die Analyse von aktuell vorherrschenden Themen in einem Fachdiskurs sind insbesondere die jeweils führenden Fachzeitschriften von besonderer Bedeutung, zeigt sich dort der jeweils vorherrschende State of the Art des jeweiligen Feldes. Fachzeitschriften stellen ein wesentliches Mittel dar, sowohl bezüglich des Einflusses auf das fachwissenschaftliche Feld als auch hinsichtlich der Wirkung auf die Politik sowie die Praxis (vgl. ex. Mastropieri et al., 2009). Mittels der theoretischen Vorarbeit (Kapitel 2) und der Analyse des Forschungsstandes wird der Untersuchungsgegenstand anhand entwickelter wissenschaftlicher Kriterien eingegrenzt und mündet in einer erkenntnisleitenden Forschungsfrage sowie vier konkreten Fragestellungen (Abschnitt 3.2). Im Kapitel zum Forschungsvorhaben (Kapitel 3) wird abschließend eine für die vorliegende Untersuchung sinnvolle forschungsmethodische Ausrichtung mittels eines systematischen Auswahlverfahrens hergeleitet (Abschnitt 3.3).

Die sich daraus ergebende Forschungsmethode wird in dem darauffolgenden Kapitel anhand ihrer prägnanten Begriffe dargestellt (Abschnitt 4.1). Des Weiteren erfolgt ein kurzer

---

<sup>2</sup> Eine Darlegung der in dieser Untersuchung vorgenommenen Festlegung auf den Begriff Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) erfolgt mit einer ausführlichen Darstellung der Begriffsvielfalt sowohl für den deutschsprachigen als auch für den englischsprachigen Kontext in Kapitel 2.

Überblick der Analyseschritte (Abschnitt 4.2), die im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 5) sowie in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 6) und der kritischen Reflexion (Kapitel 7) vorgenommen werden.

Nachdem die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung, eine theoretische Grundlage und eine forschungsmethodische Vorgehensweise expliziert sowie der Untersuchungsgegenstand konkretisiert wurden, beginnt der empirische Teil mit einer Zusammenstellung des Datenmaterials (Abschnitt 5.1). Es erfolgt eine nach wissenschaftlichen Kriterien systematisierte Zusammenstellung eines Datenkorpus, der alle Artikel einer entsprechenden Auswahl an für den internationalen, englischsprachigen Diskurs maßgeblichen Fachzeitschriften eines 20 Jahrgänge umfassenden Zeitraumes beinhaltet. Aus dieser Datengrundlage wird ein Dossier mit einem spezifischen Fokus auf den konkretisierten Untersuchungsgegenstand erstellt. Im Rahmen der Auswertung von Korpus und Kontext (Abschnitt 5.2) wird der gesamte Datenkorpus mit insgesamt N=3.016 Artikel analysiert. Der Fokus liegt hierbei darauf, den Kontext, in dem der Diskurs stattfindet, zu eruieren. Die Korpusanalyse erfolgt zunächst für jede Zeitschrift einzeln und mündet in einem Zwischenfazit mit einer ersten Einschätzung des diskursiven Kontextes. Die anschließende Strukturanalyse (Abschnitt 5.3) stellt den Kern der Kritischen Diskursanalyse dar, werden hier die unterschiedlichen Diskursstränge zu SEBD und Inclusion der einzelnen Zeitschriften analysiert. Grundlage der Analyse ist hierbei das zuvor zusammengestellte Dossier von insgesamt N=47 Artikeln. Auch dieser Abschnitt endet mit einem Zwischenfazit. Hier erfolgt die Auswahl eines exemplarischen Diskursfragmentes für die anschließende Feinanalyse. Die Feinanalyse (Abschnitt 5.4) ist nach der Strukturanalyse ein weiterer zentraler Bestandteil der Kritischen Diskursanalyse, bei der eine detaillierte Analyse eines für den Diskurs typischen Fragmentes untersucht wird.

Erst in gemeinsamer Betrachtung des diskursiven Kontextes zusammen mit der Struktur- und Feinanalyse kann eine abschließende Darstellung des untersuchten Diskurses beziehungsweise der untersuchten Diskursstränge erfolgen. Bei der abschließenden Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 6) werden die formalen und inhaltlichen Aspekte der Analyse zunächst für jeden Diskursstrang einzeln gewürdigt (Abschnitt 6.1), anschließend im Hinblick auf sich im Diskurs zeigenden Wahrheiten entsprechend der Diskursräume (Abschnitt 6.2).

Eine kritische Reflexion der vorliegenden Untersuchung wird in Kapitel 7 vorgenommen. Diese beinhaltet eine differenzierte Betrachtung des für die vorliegende Untersuchung durchgeführten empirischen Vorgehens (Abschnitt 7.1). Neben einer Diskussion grundlegender methodischer Begrenzungen der Untersuchung werden die zentralen Ergebnisse in Form einer kritischen Positionierung theoretisch eingeordnet (Abschnitt 7.2).

In Kapitel 8 wird die vorliegende Untersuchung resümiert und es wird die Bedeutsamkeit der gesellschaftsanalytischen Perspektive herausgestellt.

## 2 Zum Untersuchungsgegenstand: SEBD und Inclusion

In Bezug auf die schulische und außerschulische Erziehungshilfe herrscht „national wie international [...] eine ausgesprochen heterogene Terminologie sowie ein hohes Maß an interdisziplinären Bezügen zu anderen Wissenschaftsdisziplinen“ (Herz, 2013, 10). Nachfolgend wird daher zunächst für den deutschsprachigen Raum (Abschnitt 2.1) eine kurze Begriffsdefinition zu Verhaltensstörungen dargelegt. Anschließend erfolgt eine Klärung der Begriffsverwendung in dieser Untersuchung; es wird in erster Linie auf den englischsprachigen Forschungsdiskurs zu Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) Bezug genommen (Abschnitt 2.2). In diesem Abschnitt werden unterschiedliche Perspektiven auf SEBD mit dem speziellen Fokus auf eine diesbezüglich kritische Forschung thematisiert. Darüber hinaus wird auf international führende Länder im Feld SEBD eingegangen. In Bezug auf die Erziehungshilfe wird Inklusion in der Fachliteratur häufig als „eine der größten Herausforderungen im Hinblick auf die Schulentwicklung“ (Stein & Müller, 2015a, 11) benannt. Auch Ellinger & Stein (2012, 86) verweisen auf Schwierigkeiten der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und beziehen sich dabei unter anderem auf Goetze (1990; 2008), sie sprechen bei den verstärkten Inklusionsbestrebungen von „einer Art ‚Nagelprobe‘“ (Stein & Ellinger, 2015, 77–78). Insgesamt bemängeln die Autoren die empirische Befundlage beim Vergleich einer inklusiven und einer exklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und stellen fest: „Die hoch polarisierte Diskussion ist stärker von ideologischen Standpunkten denn von sachlicher Betrachtung empirischer Befunde geprägt“ (Ellinger & Stein, 2012, 86). Inklusion ist ein fachwissenschaftlich brisantes Thema und wird mit Blick auf die vorliegende Untersuchung bezüglich des Entstehungszeitraumes sowie hinsichtlich einer gesellschaftskritischen Perspektive kurz dargestellt (Abschnitt 2.3). Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der theoretischen Annäherung an den Gegenstand dieser Untersuchung mit dem Fokus auf eine Darlegung des Erkenntnisinteresses dieser Untersuchung (Abschnitt 2.4).

### 2.1 Zur deutschsprachigen Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen

Mit Verweis auf das Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (Ravens-Sieberer et al., 2007) benennt Herz (2013, 18) je nach Altersstufe Prävalenzraten zwischen 20,00% und 25,00% „kinder- und jugendpsychiatrisch relevante[r] Symptome“. Insgesamt ergibt sich im Survey eine Prävalenz von 21,90% hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten bei den an der Studie beteiligten Kindern und Jugendlichen (vgl. Ravens-Sieberer et al., 2007, 874). Stein & Müller (2015b) führen mit unterschiedlichen Quellenverweisen Raten zwischen 12,00% und 18,00% an, die „in einem recht eng umschriebenen Zeitintervall ausgeprägte psychische Problematiken aufweisen“ (Stein & Müller, 2015b, 31). Mit Bezugnahme auf eine ältere Übersichtsstudie aus den 1990er Jahren verweisen Myschker & Stein (2014, 80) auf einen durchschnittlichen Wert von 20,15%, während die dort berücksichtigten Einzelstudien Werte zwischen 13,00% und 31,00% hervorbrachten. Stein & Müller (2014) fassen die Auseinandersetzung mit Prävalenzraten folgendermaßen zusammen:

„Es wurde deutlich, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Störungen beträchtlich ist und ernst genommen werden muss, auch wenn aktuellere Studien zur Epidemiologie und Prävalenz dringend notwendig wären und die vorliegenden kritisch zu betrachten sind“ (Stein & Müller, 2014, 242).



Diese – trotz einiger Differenzen – hohen Werte stehen einer Förderquote für emotionale und soziale Entwicklung (EuSE) mit unter 1,00% gegenüber (vgl. Stein & Müller, 2015b, 31). Stein & Müller (2015b) beziehen sich hier auf die KMK-Statistik von 2012, die die Jahre 2001 bis 2010 berücksichtigt. In der aktuelleren Statistik für die Jahre 2005 bis 2014 wird die 1,00% Marke in 2013 (1,035%) und in 2014 (1,118%) zwar überschritten (vgl. KMK, 2016, 3), bleibt aber dennoch weit hinter den Werten zu den oben benannten Prävalenzraten bei psychischer Störung zurück.

Für eine allgemeine Bestimmung der Begrifflichkeit zum Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (EuSE) weisen Ellinger & Stein (2012, 86) auf die KMK-Empfehlungen von 1994 und 2000 hin. Mit den Empfehlungen der KMK wird der Begriff des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung eingeführt (vgl. Herz, 2013, 12; Stein & Müller, 2015b, 26). Während in den Empfehlungen von 1994 noch von einer „Schule für Verhaltensgestörte“ (KMK, 1994, 36) gesprochen wird, werden im Jahr 2000 die „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Verhaltensgestörte“ (KMK, 2000, 31) aufgehoben und durch die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (KMK, 2000, 1) ersetzt. Doch auch nach 2000 gibt es weitere Begriffsänderungen. Heißt es in den Empfehlungen von 2000 noch „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (KMK, 2000, 11), so wird in dem Beschluss der KMK von 2011 vermehrt der Begriff von einem „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf“ aufgegriffen. Aufgrund von Problematiken zu den Begrifflichkeiten der KMK sprechen sich Stein & Müller (2015b, 25–27) für die Verwendung des Begriffs Verhaltensstörungen aus: Unter anderem kritisieren sie, dass der Förderbedarf durch die verwendeten Begriffe ausschließlich in der Person des Kindes fokussiert ist. Nach Myschker & Stein (2014, 47) sind es die Begriffe Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung, die sich in der heutigen Zeit durchgesetzt haben. Allerdings weist der Begriff Verhaltensauffälligkeit Unschärfen auf, da er vordergründig mit aktiven Verhaltensweisen verbunden wird. Aber nicht alle Kinder und Jugendlichen, die durch Schwierigkeiten beeinträchtigt sind, fallen durch expressives Verhalten auf – dies betrifft insbesondere internalisierende Störungen. Andererseits zeigen Kinder und Jugendliche mit beispielsweise Hochbegabungen keine fortbestehenden Schwierigkeiten mit ihrer Umwelt. So konstatieren Myschker & Stein bezüglich der Begrifflichkeit von Verhaltensauffälligkeiten:

„Der Begriff Verhaltensauffälligkeit ist also zu allgemein, mehrdeutig, wenig prägnant und unscharf und ist deshalb als Oberbegriff für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch nicht gut geeignet“ (Myschker & Stein, 2014, 47).

In der deutschsprachigen Fachdebatte fehlt „eine operationalisierbare begriffliche Beschreibung von Verhaltensstörungen“ (Herz, 2013, 11), dennoch hat sich der Begriff „Verhaltensstörungen“ in der Fachdiskussion durchgesetzt (vgl. Stein, 2010, 77). Der Begriff Verhaltensstörungen etablierte sich bereits in den 1960er Jahren, was unter anderem mit der Bedeutsamkeit des Begriffs für den englischsprachigen Bereich und einer möglichst adäquaten Übersetzung (beispielsweise behavior disorders, USA) begründet wird. Aber auch im Hinblick auf eine interdisziplinäre Verständlichkeit ist der Begriff sinnvoll (vgl. Myschker & Stein, 2014, 48).

Der Begriff Störung geht mit der Längerfristigkeit einer Beeinträchtigung einher, damit ist nicht ausgeschlossen, „dass Störfaktoren zu eliminieren sind“ (Myschker & Stein, 2014, 48), dennoch gilt: „Vorübergehender Ungehorsam, nichtüberdauernde Störungen

des Unterrichts oder passagere Ungezogenheiten sind nach diesem Verständnis keine Verhaltensstörungen“ (Myschker & Stein, 2014, 48). Bezüglich der Singular- oder Pluralverwendung des Begriffs Verhaltensstörung sind nach Myschker & Stein (2014, 48–49) beide Formen möglich. Was die Autoren ablehnen ist die „pauschalisierende [...] Kurzformel ‚Verhaltensgestörte‘ bzw. ‚verhaltensgestörte Schüler‘“ (Myschker & Stein, 2014, 49). Gleiches gilt für den Begriff „Verhaltensgestörtenpädagogik“, stattdessen schlagen sie die Bezeichnung „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ vor. Präzisierend gehen sie darüber hinaus auf eine Spezifikation der Störungen innerhalb eines psychophysischen sowie eines psychosozialen Spektrums ein:

„Solange der Mensch lebt, verhält er sich. So kann Verhalten nicht eigentlich gestört, sondern nur qualitativ oder quantitativ in Relation zu einer Norm anders oder verändert sein. Störungen liegen in den Bereichen, die Verhalten konstituieren. Insofern ist es richtiger, statt von Verhaltensstörungen von psychophysischen oder auch psychosozialen Störungen zu sprechen“ (Myschker & Stein, 2014, 49).

Bei der Verwendung des Begriffs Verhaltensstörung sollte nach Myschker & Stein (2014, 50) nicht die Stabilisierung „zeit- und kulturbedingte[r] Normen“ oder die Pathologisierung „banale[r] Ordnungswidrigkeiten“ im Vordergrund stehen, sondern es gehe insbesondere darum, „im Interesse des Betroffenen und in mitmenschlicher Verantwortlichkeit helfende Maßnahmen einzuleiten“. Als eine Definition von Verhaltensstörung gilt für Myschker & Stein:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker & Stein, 2014, 51).

Als erläuternden Hinweis beschreiben sie maladaptives Verhalten in Abgrenzung zum adaptiven Verhalten; letztgenanntes basiert auf „adäquater Wahrnehmung, Verarbeitung, Einschätzung und Aktivierung“ und ermöglicht eine bestmögliche Bewältigung von Umwelt, während „maladaptives Verhalten dagegen [...] auf dysfunktionalen Rezeptionen, Emotionen und Kognitionen“ (Myschker & Stein, 2014, 50) beruht.

Stein & Müller (2015a) verstehen das Phänomen Verhaltensstörungen als ein interaktionistisches Phänomen: „Erst aus den Interaktionen von Menschen mit ihren Lebensbedingungen innerhalb verschiedener Situationen und Systeme entwickeln sich Problematiken, die als störend empfunden und erfahren werden“ (Stein & Müller, 2015a, 13). Denn:

„Irgendetwas in der Interaktion zwischen einem Kind oder Jugendlichen und den situativen Bedingungen, in denen sich diese Person befindet, läuft nicht regelgerecht. Dabei können Beiträge der Person (im Sinne einer ‚schwierigen‘ Persönlichkeit) sowie der Situation (im Sinne von Belastungen oder auch Provokationen) eine Rolle spielen, oft wiederum in einem komplexen, wechselseitigen Verhältnis“ (Stein & Müller, 2015b, 28).

Herz (2013, 12–13) sieht den Begriff Verhaltensstörung als „eine provisorische Annäherung an Multiproblemmustellungen in der psychischen, physischen und kognitiven Entwicklung von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von ihren sozioökonomischen und kulturellen Sozialisationsbedingungen“ (Herz, 2013, 12–13) und

bevorzugt „statt von Verhaltensstörungen von institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen bei schulpflichtigen Heranwachsenden zu sprechen“ (Herz, 2013, 13). Sie benennt damit insbesondere den gesellschaftlichen Zusammenhang zwischen einer Verhaltensstörung und ihren Zuschreibungsprozessen und verweist auf die hohe Bedeutung von Normalität und Normativität (vgl. Herz, 2013, 13–14; 2014a). Stein & Müller (2015b, 29–30) unterscheiden ein „hartes‘ Problemfeld“ – dabei liegen ernst zu nehmende Schwierigkeiten wie beispielsweise Depressivität oder Aggressivität vor, die die Person selbst beziehungsweise ihr Umfeld beeinträchtigen – und ein „weiches‘ Problemfeld“ – wobei die Festlegung hinsichtlich einer Störung an vorhandenen Kriterien beziehungsweise Normen orientiert ist. Diesbezüglich werden sowohl von Stein & Müller (2015b, 30) als auch von Herz (2013, 13–14) die ICD-10 sowie das DSM-IV beziehungsweise DSM-5 kritisch gewürdigt; es werde hierbei eine Systematisierung vorgenommen, die in Bezug auf die Unterscheidung zwischen gesund und krank an der Realität vorbeigehe. In historischer Perspektive gibt es nach Myschker & Stein (2014, 16–34) „fünf histiografische Linien“, wobei insbesondere Zusammenhänge zwischen der „sozialpädagogischen“, der „kriminalpädagogischen“ und in der ersten Phase auch der „berufspädagogischen Linie“ benannt werden. Für die „schulpädagogische Linie“ sind insbesondere die Gründung der Erziehungs-Klassen bereits in den 1920er Jahren sowie die Sonderschule für Verhaltensgestörte beziehungsweise die Schulen für Erziehungshilfe nach dem Zweiten Weltkrieg zu nennen. Für die „pädagogisch-psychiatrische Linie“ ist auffällig, dass die „Kinder- und jugendpsychiatrische Versorgung [...] bis in die 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein vorwiegend durch Pädagogen und pädagogische Einrichtungen geleistet“ (Myschker & Stein, 2014, 29) wurde, sowie dass „Ärzte und Pädagogen [...] gleichberechtigt oder unter pädagogischer Leitung zusammen“ (Myschker & Stein, 2014, 29) arbeiteten. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg nahm die Medizin gegenüber der Pädagogik eine übergeordnete Rolle ein.

Zusammenfassend kann für den deutschsprachigen Raum festgehalten werden, dass eine einheitliche Begrifflichkeit im Bereich Verhaltensstörungen nicht vorhanden ist. Stattdessen existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe, insbesondere auf den schulischen Kontext bezogen – von Beeinträchtigungen in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung (EuSE) hin zu Verhaltensstörungen beziehungsweise Störungen in der Interaktion (Stein & Müller, 2015b) oder institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen (Herz, 2013). Vor allem die Ausführungen von Stein & Müller (2015b) und Herz (2013) weisen explizit darauf hin, dass die Störung gerade nicht ausschließlich beim Kind beziehungsweise Jugendlichen angesiedelt ist, sondern Beeinträchtigungen oftmals in der Interaktion mit anderen Personen entstehen beziehungsweise ein Zusammenhang zu institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besteht. Trotz der Begriffsvielfalt wird in dieser Arbeit – bei ausdrücklicher Beachtung der beiden zuletzt benannten Positionen – für den deutschsprachigen Kontext der Begriff „Verhaltensstörungen“ aufgrund seiner allgemeinen Akzeptanz verwendet. In internationaler Perspektive verweisen Myschker & Stein (2014, 52) in ihrer Begriffsdefinition zu Verhaltensstörungen vornehmlich auf den amerikanischen Kontext mit Verweis auf Kauffman (2005) sowie mit Heranziehung des Begriffs „behavior disorder“ sowie „emotional and behavioral disorders“ in Anlehnung an Rutherford et al. (2004), Yell et al. (2008) sowie Kauffman & Landrum (2012). Dabei zeigt sich im internationalen Kontext durchaus ein Unterschied in der Begriffsverwendung