



Benjamin Badstieber | Bettina Amrhein (Hrsg.)

**(Un-)mögliche Perspektiven
auf herausforderndes
Verhalten in der Schule**

Theoretische, empirische und
praktische Beiträge zur De- und
Rekonstruktion des Förderschwerpunkts
Emotionale und Soziale Entwicklung

BELTZ JUVENTA

Benjamin Badstieber | Bettina Amrhein (Hrsg.)
(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule

Benjamin Badstieber | Bettina Amrhein (Hrsg.)

(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule

Theoretische, empirische und praktische
Beiträge zur De- und Rekonstruktion
des Förderschwerpunkts Emotionale
und Soziale Entwicklung

BELTZ JUVENTA

Wir danken Jan-Luca Beckmann, Nele Meiser und Selina Steeger für die Unterstützung bei der Erstellung dieses Sammelbandes.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6401-8 Print
ISBN 978-3-7799-5709-6 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-6667-8 E-Book (ePub)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einführung – Kurswechsel im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten in Schule und Unterricht <i>Bettina Amrhein & Benjamin Badstieber</i>	9
I. THEORETISCH VERSTEHEN	23
Die Mehrdimensionale Diagnostik – Von der wahrnehmbaren Erscheinung zum Verborgenen – die Rekonstruktion als Möglichkeit des Verstehens und des Erklärens <i>Kerstin Ziemer</i>	24
Lehrkräfte und Schüler*innen auf gemeinsamer Entdeckungsreise – Die emotionale-soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstützen <i>Norbert Störmer</i>	39
Ökonomisierungsstress und Unterrichtsstörungen <i>Birgit Herz</i>	58
Zur Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung – eine systemtheoretische Reflexion <i>Michael Urban</i>	77
Wider die Verhaltensregulation und Responsibilisierung: Befähigungstheoretische Perspektiven (auf Inklusion) <i>Benedikt Hopmann</i>	96
Einführung in Mad Studies für verhaltensgestörte Pädagog*innen <i>Mai-Anh Boger</i>	113
„(Un-)mögliche Kategorisierungen von Verhalten in der Schule“ – Historische und aktuelle Konstruktionen und Klassifikationen von als störend wahrgenommenem Schüler*innen-Verhalten <i>Elisabeth von Stechow</i>	133
Schritte aus der teilnahmslosen Vernunft Erkennen, Erklären, Verstehen, Handeln hinsichtlich emotionaler und sozialer Entwicklung. Ein Essay. <i>Georg Feuser</i>	145

Grundzüge einer Pädagogik der Ermöglichung. Zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten aus phänomenologischer Sicht – Ein Perspektivwechsel
Sophia Falkenstörfer 166

II. EMPIRISCH BEOBACHTEN 187

Zur Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen
Julia Gasterstädt, Gerrit Hasche, Jana Helbig & Svenja Meyer 188

Machtwirkungen im Interdiskurs: Zur Delegitimation pädagogischer Zugriffe auf ‚nicht_normale‘ Verhaltensweisen in der sonderpädagogischen Wissensproduktion zum Phänomen ADHS
Benjamin Haas 207

Bedingtes Verhalten – „Inklusionsbedingungen“ als Ausweis exkludierender Praxen am Beispiel des Umgangs mit Autismus
Andreas Köpfer & Katharina Papke 225

Grundschule in Zeiten der Pandemie – eine Fallstudie zu familialen Ungleichheiten und kindlichem Wohlbefinden
Jürgen Budde, Carolina Claus, Katharina Doden, Drorit Lengyel, Tobias Schroedler & Nora Weuster 244

„Dealing with inequality“ – Reflexionen zum Lehrer*innenhandeln am Beispiel einer Bildungsexklusionskarriere
Florian Weitkämper 268

III. PRAKTISCH HANDELN 291

Scham und Menschenwürde – ein Thema für die Schule
Stephan Marks 292

Restorative Approaches in Schools: Technique or Philosophy?
Richard Hendry 311

Einladung zum Paradigmenwechsel ohne Rezeptgarantie!
Neue Autorität in der Schule – Starker Halt durch starke Haltung
Ines Schiermeyer-Reichl 329

„Is anstreng, Lehrer sein?“ Die Praxis von Achtsamkeit und Mitgefühl fördert einen Perspektivwechsel auf „problematisches“ Verhalten
Schulpraktische Beispiele aus achtsamen phänomenologischen Gesprächen
Nils Altner 345

Attending In and Out: Synergising mindful and restorative practice <i>Edward Sellman & Bettina Amrhein</i>	356
„Gesundheit ist wichtig – auch im Kopf“: Evaluation psycho-sozialer Belastungsfaktoren von Schüler*innen und Eltern – Das Beispiel einer Duisburger Grundschule während der Corona-Krise. <i>Martin Gerste</i>	378
Bringing Mindfulness to Teaching, Breath by Breath <i>Deborah Schoeberlein David</i>	396
„Was wird denn dann aus unserer Zukunft?“ – Gemeinsam auf dem Weg zur Konstruktion eines schulpädagogischen Blicks auf das emotionale und soziale Erleben im Unterricht <i>Benjamin Badstieber, Malte Thiede & Bettina Amrhein</i>	409
Autor*innenverzeichnis	424

Einführung – Kurswechsel im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten in Schule und Unterricht

Bettina Amrhein & Benjamin Badstieber

Innerhalb der institutionalisierten Formen des Lernens und Lehrens in der Schule fallen Schüler*innen „immer wieder durch psychosoziale Handlungsweisen auf, die in ihrer personalen Umwelt als nicht mehr tolerierbar [...] angesehen werden“ (Störmer 2013, S. 314). Dabei werden im deutschen Bildungssystem und (sonder-)pädagogischen Diskurs des sogenannten Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung die in dem und durch das Verhalten sichtbar werdenden Problemlagen medizinisch-psychologischen Denktraditionen folgend wiederholt als individuelle Dispositionen der Schüler*innen – etwa über die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung – markiert und Möglichkeiten ihrer Überwindung durch pädagogisch-psychologische „Verhaltensmodifikationen“ diskutiert. So erweist sich gerade auch hier das Festhalten an tradierten Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach wie vor als das „Herzstück“ (Hinz/Köpfer 2015, S. 37) der aktuellen Umsetzungsstrategie schulischer Inklusion in Wissenschaft und Praxis. Auch innerhalb der vielfältigen „pädagogischen“ Ratgeberliteratur ist die Rede vom Umgang mit den „störenden“, „herausfordernden“ und „schwierigen“ Schüler*innen allgegenwärtig. Ein Paradigmenwechsel in der Wahrnehmung und der (sonder-)pädagogischen Bearbeitung der mitunter problematischen sozialen und emotionalen Verhältnisse in Unterricht und Schule ist offensichtlich bisher ausgeblieben (Willmann 2015). Wie Boger (2018) konstatiert, fungiert vielmehr gerade auch die Rede vom verhaltensgestörten Kind oder vom Kind mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wie eine Art „Plombe“, die nach wie vor in einer „Förderschwerpunkt-Logik [...] zu einer Projektion der Probleme auf die exkludierten Anderen“ verführt und gleichzeitig die „allgemeinpädagogische Herausforderung und Bearbeitung“ verdeckt und behindert, „tatsächlich über die emotionale und soziale Entwicklung von Schüler_innen nachzudenken“ (ebd., o. S.).

Es bleibt aktuell festzuhalten, dass trotz des langjährigen Wissens um die stigmatisierenden und marginalisierenden Effekte dieser Kategorien für die betroffenen Personen (Herz 2014; Jantzen 2001; Willmann 2011; Stein 2011; Popp/Methner 2016) die bisherigen Maßnahmen in Deutschland ganz entgegen der Forderungen schulischer Inklusion zu einer massiven Steigerung der Etikettierungen

von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung geführt haben (DIMR 2017, Textor/Boger 2020) und die bestehenden Kategorien zusätzlich durch neue (sonder-)pädagogische Differenzsetzungen ergänzt wurden (Böing/Köpfer 2016a). Es wird demnach nicht nur immer mehr Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung zugesprochen und die im wissenschaftlichen Diskurs mehrfach wiederlegte These genährt, man könne durch die administrativen Differenzsetzungen sonderpädagogischer Förderbedarfe eine klare und pädagogisch aussagekräftige Trennungslinie zwischen Schüler*innen ziehen (Lindmeier 2013; Katzenbach 2015). Vielmehr zeigt sich, dass zusätzlich die Änderung der Feststellungsverfahren für bestimmte Förderschwerpunkte die offensichtlich weiterhin bestehende Vorstellung legitimiert hat, „dass bestimmte Kinder und Jugendliche für Inklusion geeigneter sind als andere“ (Ziemen 2016, S. 94) und dass damit eine Problematik aufrecht erhalten wird, „die durch die Integrationsdebatte der 1980er, 1990er Jahre bereits als ausdiskutiert galt“ (ebd.).

Insbesondere im Diskurs um schulische Integration/Inklusion zeigen sich wiederholt Bemühungen, diese reduktionistische Perspektive aufzulösen, und es werden Forderungen sichtbar, auch und gerade den sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als „Gegenstand der Disziplin neu zu verhandeln“ (Boger 2018, o.S.). Die vorgetragenen Überlegungen zur De- und Rekategorisierung (Boger/Textor 2016) setzen dabei vielfach an einem kultur- und sozialwissenschaftlich fundierten Verständnis von Behinderung an und unternehmen den Versuch, in einer strukturbezogenen Perspektive die hinter den „auffälligen“ Handlungsweisen liegenden (un-)sichtbaren sozialen Verhältnisse und institutionellen Begrenzungen im Sinne einer Behinderung der Kinder und Jugendlichen in Schule und Gesellschaft erkennen und adressieren zu können (ebd.). Dabei geht es nicht nur um den Versuch einer Abkehr von einer personenbezogenen Kategorisierung, in der ein oder mehrere, wie auch immer klar unterscheidbare Personenkreise zumeist entlang psycho-pathologischer bzw. administrativ-klassifizierender Kategorien askriptiv definiert werden (Weisser 2007), sondern auch um die Hinwendung zu den Fragen, wie Differenz in Bezug auf Verhalten strukturell, kulturell und praktisch überhaupt hergestellt und wie davon ausgehend Prozesse des Ein- und Ausschlusses systematisch sichtbar gemacht und notwendigerweise kategorial bzw. sprachlich benannt werden (Sturm 2016). In dieser strukturbezogenen Perspektive „werden demnach Behinderungen/Benachteiligungen, wie auch Ermöglicungen als Produkte der Praktiken, Strukturen und Kulturen eines Feldes gefasst, die alle Akteur*innen tangiert (vgl. Ainscow/Sandill 2010; Tervooren/Pfaff 2018, S. 36 f.)“ (Köpfer 2019, S. 146) und der Versuch unternommen, die (allgemein-)pädagogischen Herausforderungen hinter der „Plombe“ (Boger 2018, o.S.) des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung mit Blick auf alle Schüler*innen und eben nicht nur auf einige näher in den Blick zu nehmen (Messiou 2017).

Der vorliegenden Band möchte dazu einladen, diese in unserer Ansicht eher einzeln und vergleichsweise „leise“ vorgetragenen Überlegungen (Weisser 2017, S. 146) mit Blick auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in dieser Richtung zu diskutieren, zu systematisieren und weiterzuführen.

Treibende Motivation für den Band waren dabei auch die immer stärker erlebbaren Diskrepanzerfahrungen der Herausgeber*innen in der Zusammenarbeit mit den schulischen Praktiker*innen im Rahmen unterschiedlicher Forschungsprojekte (Amrhein et al. 2022). Im Zuge der Zusammenarbeit wurde insbesondere aufseiten der (sonder-)pädagogischen Lehrkräfte wiederholt ein enormer Leidensdruck bei dem Versuch erlebbar, inklusionspädagogische Prinzipien in ihren Unterrichtsalltag zu implementieren. Der Umgang mit dem Thema Verhalten bzw. Konflikte im Unterricht erschien uns im Erleben der Lehrkräfte Gefühle der Hilflosigkeit, Ohnmacht ja sogar Angst auszulösen, in dem häufig erfolglosen Bemühen, hier zu einem gesunden und sinnstiftenden Umgang mit den schwierigen emotionalen und sozialen Verhältnissen und Beziehungen in Schule und Unterricht zu kommen (Boger/Wawerek 2021). Dabei wurde die Bedeutsamkeit offensichtlich, nicht nur das als auffällig wahrgenommene Verhalten der Schüler*innen in den Blick zu nehmen, sondern insbesondere ihr eigenes emotionales und soziales Erleben intensiv zu betrachten und aufseiten der Professionellen neue, nachhaltige Verhaltensweisen aufzubauen, um Konflikten im Unterricht zukünftig konstruktiv begegnen zu können (Hendry 2009).

Es wurde für uns noch einmal deutlich, dass nicht der wiederholte Versuch einer unmittelbaren Änderung des als störend wahrgenommenen Verhaltens aufseiten der Schüler*innen langfristig die erhoffte Entlastung in den Schulalltag bringt, sondern die intensive Betrachtung der eigenen Beziehung der Lehrkräfte zu diesen herausfordernden Verhaltensweisen den entscheidenden Unterschied machen kann (Hayes 2020, S. 84).

Vor diesem Hintergrund zielt der Sammelband auf die weiterführende (Re-)Perspektivierung und (Re-)Konzeptionalisierung der (sonder-)pädagogischen Diskurse und Wissensbestände zum Umgang mit Verhalten und unternimmt dabei auch den Versuch, neben dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung „andere exklusionsrelevante Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung“ (Budde/Hummrich 2015, S. 36) miteinzubeziehen. Zentral ist dabei die Idee, die in der Sonderpädagogik sowie den Erziehungs- und Sozialwissenschaften geführten Debatten zusammenzuführen und diese unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Disziplinen, Professionen und wissenschaftstheoretischen Grundlegungen aufzuwerten. Der Sammelband versteht sich in dieser Ausrichtung auch als – in unseren Augen dringendes – Gesprächsangebot an den (sonder-)pädagogischen Diskurs im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, in dem, wie u. a. Willmann (2015) konstatiert, nach wie vor vorrangig in einer individuumszentrierten, klinischen Perspektive auf Behinderung und der starken Vernachlässigung der langen Debatte um

Inklusion die menschenrechtlichen Forderungen schulischer Inklusion im Sinne einer Präventions- und Interventionslogik zu lösen versucht werden, weitestgehend ohne die damit einhergehenden eigenen Beteiligungen an den Prozessen schulischer Exklusion grundlegend zu reflektieren (kritisch Haas 2012; Walkenhorst 2019).

Walkenhorst (2019) formuliert hierzu provokant: „Dies insbesondere deshalb, weil die Lehrenden und Forschenden selbst in der Regel den sozialen Mittel- oder auch Oberschichten entstammen, aus diesem Erleben [...] eigene, an diese Erfahrungen anknüpfenden Weltansichten und Bewertungsmaßstäbe entwickeln und dabei möglicherweise allzu leicht übersehen, dass einige der Lebenskontexte der im Mittelpunkt der Überlegungen stehenden jungen Menschen zunächst ganz andere Überlebens- und Durchsetzungsstrategien erforderten, als sie sich in den einschlägigen mittelschichtorientierten schulischen Lehrplänen und Förderprogrammen sowie zugehörigen Lebenswelten abbilden (vgl. zu dieser Problematik z. B. Hiller 2007)“ (S. 106).

Die gerade auch hier bestehende Dringlichkeit des Gesprächs- und Handlungsbedarfs zeigt derzeit exemplarisch das prominente und in NRW verbreitete Programm: Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). Als Ziel des in den Kontext schulischer Inklusion gesetzten Programms wird die „Erhebung sozialer und emotionaler Kompetenzen“ (QUA-LIS 2019, S. 6) beschrieben, um so wirksame und intensive Unterstützungsformen für Schüler*innen zu finden. Herzstück des Programms stellt dabei ein Stufensystem dar, in dem das Verhalten der Schüler*innen in den Bereichen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz sowie Lernkompetenz auf einer Skala von 1–5 bewertet wird. Schon hier werden die Grundhaltungen des Programms deutlich. Es geht weniger darum, bestimmte Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben und oder in ihrer Sinnhaftigkeit und Beziehung zu verstehen (Baumann/Bolz/Albers 2021), als vielmehr um die Bewertung dieses Verhaltens in „gut“ und „schlecht“. MesK geht hierbei von einer systematischen und präventiven Unterstützung aus, die sich selbst in einer klaren Tradition zu bekannten Modellen wie dem Response-to-Intervention Modell einordnet (Willmann 2018). Diese in hohem Maße „strukturierten Instrumente“ (QUA-LIS 2019, S. 8) orientieren sich dabei weniger an den individuellen Lebenssituationen, Sinngebungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen, denn vielmehr an vorab festgelegten und einheitlichen Kriterien und der „Ist-Soll-Diskrepanz“ (ebd., S. 11) zu diesen. „Normalität“ wird darin a priori weitreichend, aber letztlich implizit definiert und Abweichung mithilfe einer „langfristigen Intervention zur Unterstützung der Verhaltensmodifikation“ (ebd., S. 15) versucht zu beseitigen.

Das Programm verlagert dabei die vermeintliche „Störung“ in die Person der Schülerin/des Schülers. Diese Individualisierung adressiert die Schüler*innen als Abweichende, Störende. Schüler*innen sollen durch Eigenleistung zu einem besseren Verhalten gelangen – oder, um im Bild des Programms zu bleiben, auf

ein höheres Level auf der Skala klettern. Die Verantwortung für das gezeigte Verhalten und die potenzielle Verhaltensänderung liegt dabei bei dem Kind oder Jugendlichen. Sichtbar wird das unter anderem auch im vertraglichen Charakter des Programms, bei dem Schüler*innen mithilfe einer Unterschrift die Veränderungsbereitschaft über den entwickelten Förderplan schwarz auf weiß dokumentieren müssen. Eine Einhaltung des Plans wird dabei im behavioristischen Sinne beispielsweise mit Kiosk-Gutscheinen belohnt (vgl. ebd., S. 11). Eine mögliche Verantwortungsübernahme von Konfliktanteilen, beispielweise durch die Lehrkraft oder das System Schule, spielt innerhalb des MesK Programms keine Rolle. Es könnte provokant die Frage gestellt werden, auf welcher Stufe der Selbstkompetenz denn schulische Akteur*innen selbst einzuordnen wären. Oder anders: Möchten wir selber in dieser Form in unserem Tun und Erleben beurteilt werden?

Wir hoffen, dass wir deutlich machen konnten, dass der vorliegende Sammelband keine punktuelle Sammlung von Einzelbeiträgen in loser Verbindung sein soll. Wir möchten ihn eher als eine Art Angebot verstehen, um gemeinsam einen Kurswechsel im Umgang mit dem Thema Verhalten in der Schule (weiterführend) anzustoßen. Enormen Rückenwind bekommen wir dabei von unzähligen Lehrkräften sowie Schulleitenden, die wir in den letzten Jahren begleiten durften. Es ist dieses Datenmaterial, das uns permanent auch an unsere eigene Verantwortung für die Wissensproduktion erinnert. Dieser möchten wir mit dem hier vorliegenden Sammelband begegnen und mit Ihnen und Euch diskutieren.

Feedback, Anfragen, Kritik, Vorschläge ... Gerne direkt an uns!

Bettina Amrhein & Benjamin Badstieber

Inhalt und Aufbau des Bandes

Der Sammelband richtet sich mit dieser Zielsetzung sowohl an Wissenschaftler*innen als auch Lehrende und Studierende an Universitäten und Hochschule sowie Akteur*innen in der schulischen Praxis.

Dabei soll der Weg von der Dekonstruktion des sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung zur Rekonstruktion allgemeinpädagogischer Bedingungen für Lernen, Entwicklung und Leben (Ziemen 2016) unter der Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung aller Schüler*innen beschrritten werden. Der Sammelband entwirft dazu in drei Teilen (1) theoretische, (2) empirische und schließlich (3) praxisbezogene Perspektiven auf den Umgang mit Verhalten.

Teil I:

Im ersten Teil wird zunächst der Problemaufriss (Dekonstruktion) erarbeitet und die Notwendigkeit skizziert, (unter einer inklusionspädagogischen Perspektive) an der Dekonstruktion der (sonder-)pädagogischen Kategorie emotional-sozialer Förderbedarf und „Verhaltensstörung“ in ihrer jetzigen Gestalt theoretisch, empirisch und praktisch zu arbeiten. Erarbeitet werden hier kritische theoretische Auseinandersetzungen mit bestehenden (sonder-)pädagogischen Positionen und damit verbundenen Konstruktionen bzw. damit assoziierter Differenzsetzungen und Be-Hinderungen.

Kerstin Ziemer „skizziert mögliche Wege der Rekonstruktion von Verhalten und Handlungsweisen“ (Ziemer in diesem Band, S. 24) und wendet sich dabei insbesondere einer mehrdimensionalen, subjektorientierten und rehistorisierenden Diagnostik zu. In ihrem Beitrag beschreibt sie die Möglichkeiten und Notwendigkeiten, sich dem hinter dem Verhalten Liegenden, dem zunächst der Beobachtung Verborgenen systematisch zuzuwenden, um im diagnostischen Prozess ein Verständnis für den Menschen in seinem individuellen Sosein respektive für sein bisher unverstandenes Verhalten aufzubauen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dabei werden die (allgemein-)pädagogischen Überlegungen und Systematisierungen an einem konkreten Fallbeispiel verdeutlicht.

Norbert Störmer konstatiert, dass unter der vorrangigen Verwendung des Leitbegriffs der „Verhaltensstörung“ eine Auseinandersetzung mit der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Diskurs des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung eher marginal ausgeprägt ist. Vor diesem Hintergrund skizziert er wesentliche Aspekte der emotionalen und sodann der sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie darin möglich werdender Problemlagen und Widersprüche, um schließlich „pädagogische Herausforderungen und Perspektiven für den Umgang mit ‚schwierigen‘ Kindern und Jugendlichen“ (Störmer in diesem Band, S. 40) abzuleiten. Dabei begründet er die Notwendigkeit zur Gestaltung sicherer professioneller pädagogischer Beziehungen durch die Pädagog*innen.

Birgit Herz skizziert und problematisiert insbesondere auf Basis „bildungsökonomische[r] und -soziologische[r] Zugänge sowie der Psychoanalytischen Pädagogik“ (Herz, in diesem Band, S. 59) die Verfasstheit des Bildungssystems respektive der in ihr und über sie geführten Inklusionsrhetoriken. Sie erörtert in dieser Perspektive zentrale Entwicklungslinien der Ökonomisierung (schulischer) Programmatiken und kritisiert die Verdrängung des genuin Pädagogischen aus den Angeboten für Schüler*innen, die als störend bzw. gestört bezeichnete Handlungsweisen zeigen. In dieser Linie unterstreicht sie schließlich

die Verantwortung für tragfähige Bindungen und die eigenen Emotionen aufseiten der (Sonder-)Pädagogik und der (Sonder-)Pädagog*innen.

Michael Urban analysiert sodann in einer systemtheoretischen Ausrichtung die „Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung“ (Urban in diesem Band, S. 77). In seinen Ausführungen verdeutlicht er insbesondere den für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung konstitutiven funktionalen Zusammenhang zu „der Ermöglichung einer kommunikativen Prozessierung von Unterricht in schulischen Settings“ (ebd.) und erarbeitet dabei theoretische Verbindungslinien zu den Konzepten des Dispositivs und der Subjektivierung in Anlehnung an Foucault & Butler für eine (Re-)Perspektivierung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung.

Benedikt Hopmann eröffnet eine befähigungstheoretische Perspektive auf den Umgang mit Verhalten in Schule vor dem Hintergrund (schulischer) Inklusion und dessen Potenziale für eine Selbstvergewisserung der Sonderpädagogik (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). Zentraler Ausgangspunkt seiner gouvernementalen Argumentationlinie ist dabei die mit Blick auf den Diskurs um sogenannte Verhaltensstörungen erarbeitete Kritik, „dass die normativen Maßstäbe für die Beurteilung von ‚gutem‘ und ‚schlechtem‘ Verhalten häufig implizit [...] und [...] an sich eher unhinterfragt bleiben“ (Hopmann in diesem Band, S. 99), gleichzeitig jedoch wirkmächtig als subjektivierende Verhaltensregulationen und Responsibilisierungsstrategien wirken. Davon ausgehend entwickelt er eine normative Begründungsbasis für den pädagogischen Umgang mit Verhalten in Anlehnung an den Capabilities-Ansatz nach Nussbaum (2010).

Mai-Anh Boger führt in ihrem Beitrag in den sich noch formierenden Diskurs der Mad-Studies ein und skizziert dessen Relevanz und Potenzial für die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ bzw. die sogenannte „Verhaltensgestörtenpädagogik“. Ihr Beitrag eröffnet dabei neue Perspektiven auf „verschiedene Formen dekonstruktiver Irritation mit Blick auf die Kategorie „psychische Krankheit/seelische Behinderung/Verhaltensstörung“ (Boger in diesem Band, S. 114) und erschließt dabei kursorisch kritische Positionierungen gegenüber den damit verbundenen Diskursen und Gegenstandsannahmen unter der besonderen Berücksichtigung der Perspektiven von derlei Etiketten „betroffenen“ Menschen.

Elisabeth von Stechow entwirft eine historische Perspektive auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Sie erläutert und problematisiert dabei die lange Tradition bestehender Normalitätsvorstellungen und der damit einhergehenden „Entwicklung historischer Begrifflichkeiten, Beschreibungen

und Klassifizierungsversuche von Verhaltensformen, die als störend empfunden werden“ (von Stechow in diesem Band, S. 133f.).

Georg Feuser regt in einem provokativen Essay ganz grundlegend zum kritischen Denken über das „Erkennen, Erklären, Verstehen, Handeln hinsichtlich emotionaler und sozialer Entwicklung“ (Feuser in diesem Band, S. 145) in (schulischen) Institutionen an. Er erschließt unter Rückbezug auf u. a. fachliche, literarische und filmische Repräsentationen als „auffällig“, „gestört“ und „krankhaft“ behandelte Verhaltensweisen wesentliche Merkmale und blinde Flecke des Phänomenbereichs der emotionalen und sozialen Entwicklung des Menschen und dessen Bearbeitung in den gesellschaftlichen Institutionen, insbesondere auch mit Blick auf die schulische Sonderpädagogik. Dabei unterstreicht er die Beteiligung und Verantwortung der Institutionen und deren Akteur*innen an den Prozessen der Etikettierung, Diskreditierung und Exklusion von Menschen in Sonderräume(n) und erarbeitet Perspektiven des gemeinsamen subjektfähigen pädagogisch-therapeutischen Handelns.

Sophia Falkenstörfer erweitert in ihrem Beitrag den Diskurs des Umgangs mit Schüler*innen aus dem Förderschwerpunkt sozial-emotionales Verhalten schließlich um eine phänomenologische Sichtweise. Ziel ihrer Argumentationslinie ist die Entwicklung eines Verständnisses für die „(auffällige[n]) Verhaltensweisen aller Schüler*innen“ (Falkenstörfer in diesem Band, S. 166), welche sie auf leibphänomenologische Überlegungen stützt. Davon ausgehend skizziert sie abschließend, wie ein veränderter Umgang mit Schüler*innen und dem nun mehr als „subjektiv sinnvoll“ (ebd.) bewerteten Verhalten umgesetzt werden könnte. Genutzt werden dazu die Grundzüge einer Pädagogik der Ermöglichung.

Teil 2:

Im zweiten Teil des Sammelbandes entwerfen die Autor*innen unterschiedliche empirische Perspektiven auf die (sonder-)pädagogische Auseinandersetzung mit schülerseitigem Verhalten in Wissenschaft und schulisch-unterrichtlicher Praxis. Gemeinsamer Ausgangspunkt der Analysen bildet dabei das Ziel, eine individuumszentrierte und tendenziell pathologisierende Perspektivierung von sogenannter Verhaltensauffälligkeit und -störung kritisch zu hinterfragen, aufzugeben und verhaltensbezogene Differenzsetzungen in ihrem sozial-konstruktivistischen und normativ-relationalen Charakter empirisch adressier- und bearbeitbar zu machen. Dabei wird insbesondere die Verwicklung der professionellen Akteur*innen in die schulischen- und unterrichtlichen Strukturen, Kulturen und Praktiken als auch in der wissenschaftlichen Disziplin des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung in die Prozesse der Konstruktion sogenannter Verhaltensauffälligkeiten und -störungen und damit verbundener Problemwahrnehmung, -deutungen und -bearbeitungen deutlich.

Der Beitrag von *Julia Gasterstädt, Gerrit Hasche, Jana Helbig und Svenja Meyer* schließt hier in einer erneut diskursanalytischen Perspektive an und fragt dabei insbesondere, „welche Deutungsangebote der Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen für die schulische Praxis bereitstellt, um Krisen und Störungen im Lehren und Lernen als Verhaltensstörungen, -auffälligkeiten oder Probleme in der sozial-emotionalen Entwicklung zu lesen und daran anschließend Schüler*innen besonders adressieren zu können“ (Gasterstädt et al. in diesem Band, S. 188). Auf Basis der Analyse der Handbücher und Einführungswerke aus dem wissenschaftlichen Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen wird dabei u. a. herausgearbeitet, wie die Forderung nach schulischer Inklusion im Diskurs der Disziplin im Sinne einer Stabilisierung bestehender schulischer Ordnungen sowie Prozesse der Pathologisierung und Therapeutisierung reinterpretiert werden. Daran angeschlossen wird die Forderung, die in pädagogischen Prozessen liegende Situativität und Komplexität verhaltensbezogener Zuschreibungen und Umgangsformen empirisch zu adressieren und darüber Perspektiven für eine Re-Pädagogisierung im Diskurs und der Praxis zu eröffnen.

Benjamin Haas wendet sich der sonderpädagogischen Wissensproduktion zu und untersucht am Beispiel des Phänomens ADHS die offene Frage, wie „Wissensproduktionen im sonderpädagogischen Feld empirisch erfasst und auf welche Weise dadurch Weiterentwicklungen disziplinärer Gegenstandskonstruktionen angeregt werden können“ (Haas in diesem Band, S. 208). Seine Ausführungen machen wiederum auf der Basis diskurstheoretischer Ansätze im Anschluss an Foucault (1981) die machtvollen Prozesse der sozialen Konstruktion des „Nicht-Normalen“ und der „Be-Hinderung“ am Beispiel ADHS sichtbar und verdeutlichen insbesondere die hegemoniale Stellung klinischer Positionierungen im sonderpädagogischen Fachdiskurs. Seine Ausführungen werfen die Forderung auf, ausgehend von einer machtanalytischen Betrachtung alternative Perspektiven und Diskurse zur Rekonzeptionalisierung sonderpädagogischer Wissensbestände (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) zu eröffnen.

Andreas Köpfer und Katharina Papke gehen vor dem Hintergrund der Dominanz individuumszentrierter Zuschreibungsprozesse von Verhaltensschwierigkeiten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der Frage nach, wie sich derlei Zuschreibungen „als (exkludierende) Effekte von in den Strukturen, Kulturen und Praktiken von Schule eingelagerten ‚Inklusionsbedingungen‘“ (Köpfer/Papke in diesem Band, S. 226) empirisch beschreiben lassen. Sie entwerfen in Anlehnung an Weisser (2017) entlang zweier empirischer Beispiele Perspektiven zur komparatistischen Rekonstruktion von unterrichtlichen und schulischen „Inklusionsbedingungen“ und erörtern darüber die Möglichkeiten, Problemstellungen im Umgang mit Verhalten in einer originär (allgemein-)pädagogischen Perspektive zu betrachten und zu bearbeiten.

Der Beitrag von *Jürgen Budde, Carolina Claus, Katharina Doden, Drorit Lengyel, Tobias Schroedler und Nora Weuster* wirft schließlich den Blick auf die Perspektiven von Grundschüler*innen und ihren Eltern vor dem Hintergrund der coronabedingten Schulschließungen und fragt insbesondere nach der veränderten Gestaltung ihres familialen (Lern-)Alltags und des kindlichen Wohlbefindens vor dem Hintergrund ungleicher familialer Bedingungen. Dabei „diskutiert der Text anhand von Einzelfallbeispielen milieuspezifische Differenzen im Umgang mit emotionalen und sozialen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen, die sich aufgrund unterschiedlicher Familienkonstellationen und deren Relation zu Schule ergeben“ (Budde et al. in diesem Band, S. 244f.). Aufgeworfen wird dabei die Forderung, soziale Differenzen und emotionale und soziale Entwicklungsbedürfnisse von (benachteiligten) Schüler*innen in Schule vermehrt in der schulischen Praxis pädagogisch zu adressieren.

Florian Weitkämper fragt in seinem empirischen Beitrag kritisch nach der „Notwendigkeit pädagogisch zu kategorisieren und der Gefahr der stereotypisierenden Kategorisierung [...] am Beispiel der schulischen Alltagskategorie ‚Inklusionskind‘“ (Weitkämper in diesem Band, S. 268). Ausgehend von einer exemplarischen Fallrekonstruktion einer Schüler*in aus seiner ethnografisch angelegten Dissertation richtet er dabei insbesondere die Perspektive auf die Rolle bzw. Professionalisierung von Lehrkräften und den Diskurs um De-Kategorisierung von verhaltensbezogenen Zuschreibungen. Sein Beitrag plädiert dabei insbesondere für eine selbstkritische und -reflexive Auseinandersetzung mit ausschließenden kategorialen Zuschreibungen in der professionellen pädagogischen Praxis.

Teil 3:

Im dritten Teil des Sammelbandes werden schließlich unterschiedliche Konzeptionen zur pädagogischen Bearbeitung emotionaler und sozialer Bedarfe aller Schüler*innen in der Schule zusammengetragen, die auch die Auseinandersetzung mit gestörter Teilhabe und Be-Hinderungen in Schule ermöglichen. Hierfür haben wir uns auch im internationalen Raum etwas umgeschaut. Hier stößt man z. B. im Diskurs um Mindfulness in Education sowie dem Restorative Practice Approach auf Programme, die institutionelle Zuschreibungsprozesse im Bereich Schüler*innenverhalten kritisch beleuchten und durch beziehungs- und emotionsorientierte Betrachtungs- und Handlungsweisen zu ersetzen versuchen.

Stephan Marks widmet sich dem Thema Scham als „oft übersehene Emotion, die in jeder Begegnung, in jeder Arbeit mit Menschen akut werden kann“ (Marks in diesem Band, S. 299) und im Kontext des menschenwürdigen Umgangs mit als auffällig wahrgenommenem Verhaltens eine zentrale Rolle spielt. Dabei werden die Folgen von Scham und Beschämungen in Schule sichtbar und eine praxisnahe Systematisierung von vier Grundformen von Scham als mögliche Orientierung

für die schulische Praxis vorgestellt. Die theoretischen Überlegungen werden an konkreten Fallbeispielen und Vergleichen verdeutlicht.

Der Beitrag von *Richard Hendry* bietet, auf Basis seiner 30-jährigen Arbeit im Bereich Restorative Approaches, einen ersten Überblick über die pädagogischen Grundlagen, die Ursprünge und die Umsetzung dieses alternativen Ansatzes zum Umgang mit Konflikten und als problematisch erlebten Handlungsweisen. Dabei stellt er die Bedeutung einer grundlegenden schulkulturellen Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Konflikten und als störend erlebten Handlungsweisen für die Praxisentwicklung heraus, indem er Restorative Approaches weniger als eine Reihe von Techniken, sondern vielmehr als eine übergreifende Philosophie beschreibt: „At its most effective Restorative Practice can be seen as a way of being, rather than simply a way of working“ (Hendry in diesem Band, S. 311).

Ines Schiermeyer-Reichl regt in ihrem Beitrag zu einem Perspektiv- und Paradigmenwechsel im Umgang mit Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf emotional-soziale Entwicklung an. „Die Neue Autorität beschreibt eine Haltung, in der Menschen Autorität als Stärke und nicht als Mittel der Macht einsetzen.“ (Schiermeyer-Reichl in diesem Band, S. 334). Ihre Ausführungen bieten weiterführende Orientierungen für die Umsetzung des Ansatzes der Neuen Autorität in der Schule.

Nils Altner nimmt die Erfahrungen von Pädagog*innen nach einer Weiterbildung zur Förderung von Achtsamkeit und Mitgefühl (GAMMA – Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im pädagogischen Alltag) sowie Beispiele aus der schulischen Praxis zum Anlass, in seinem Beitrag einen Perspektivwechsel auf „problematisches“ Verhalten in der Schule aufzuzeigen. Dabei werden „Berichte über achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Veränderungen in der Wahrnehmung „problematischer“ Kinder oder „problematischen“ Verhaltens auf ihr Potenzial für eine wertschätzende und ressourcenorientierte pädagogische Beziehungsgestaltung hin untersucht“ (Altner in diesem Band, S. 346).

Edward Sellman und Bettina Amrhein untersuchen in ihrem Beitrag mögliche Synergien zwischen mindful (achtsam) und restorative practices. Im Anschluss an eine einleitende kritische Diskussion strafender und leistungsorientierter Schulkulturen im Umgang mit Verhalten diskutieren sie in einer praxisorientierten Perspektive die Möglichkeit, mindful und restorative practices als sich ergänzende Perspektiven zur Entwicklung eines pädagogischen Umgangs mit Konflikten in Schule und Unterricht zu nutzen: „Restorative practice without self-awareness lacks heart and mindfulness without embodiment remains in the head“ (Sellman/Amrhein in diesem Band, S. 373f.)

Martin Gerste verdeutlicht aus der praktizierenden Perspektiven eines Schulleitenden, dass „neben Fragen des Fachlichen insbesondere das sozial-emotionale Lernen und Lehren qualitativ schrittweise immer mehr aufzuschärfen und stetig weiterzuentwickeln“ (Gerste in diesem Band, S. 378) sind. Dabei eröffnet und exemplifiziert er Perspektiven zur Entwicklung und Nutzung von schriftlichen Erhebungen, um die Perspektiven aller Beteiligten insbesondere auch der Schüler*innen etwa zu psycho-sozialen Belastungsfaktoren in Prozessen der Schulentwicklung zu nutzen.

Deborah David gibt in ihrem Beitrag schließlich einen kurzen Überblick über die Achtsamkeitspraxis im Kontext des schulischen Unterrichts. Dabei wird der Fokus auf Achtsames Atmen (mindful breathing) als sofort verfügbare Ressource für Lehrer*innen gelegt (David in diesem Band, S. 396). Sie zielt darauf ab, Lehrkräfte dazu anzuleiten, Achtsamkeit durch gezielte Arbeit mit dem Atem zu entwickeln und anzuwenden. Aufgeworfen werden dabei unter anderem die Möglichkeiten, die Aufmerksamkeit zu schulen, die Selbstwahrnehmung zu vertiefen und die äußere Umgebung positiv und zielgerichtet zu beeinflussen.

Abschluss:

Am Ende des Sammelbandes fassen die Herausgeber*innen Benjamin Badstieber & Bettina Amrhein gemeinsam mit Malte Thiede die grundlegend kritischen Positionen der Beiträge noch einmal zusammen und verdeutlichen abschließend die Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer weitergehenden (De-) bzw. (Re-)Konstruktion bestehender (sonder-)pädagogischer Perspektiven auf Verhalten. Sie laden schließlich alle (sonder-)pädagogischen Disziplinen und Akteur*innen, insbesondere auch des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung dazu ein, hierzu weiterführend ins Gespräch zu kommen, um gemeinsam den bestehenden Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten kritisch in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Amrhein, Bettina, Badstieber, Benjamin, Weber, Constanze, & Vereenoghe, Leen (2022): Wenn die Lehrkräfte sich ändern, ändert sich alles?! Lehrer:innen lernen neue Wege im Umgang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung & Konflikte in der Schule. In Lutz, Deborah/Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/ Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe (Band 3). Münster Waxmann, S. 219–232
- Baumann, Menno/Bolz, Tijs/Albers, Viviane (2021): Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Boger, Mai-Anh (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. In: Zeitschrift für Inklusion 3. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462 (Abfrage: 23.05.2022).
- Boger, Mai-Anh/Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, Bettina

- (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–97.
- Boger, Mai-Anh/Textor, Annette (2020): Weniger „Lernbehinderungen“, mehr „Verhaltensstörungen“? Zur veränderten Attribution von Problemen durch Lehrkräfte. In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte Transformationen in die Teilhabegesellschaft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 234–242.
- Boger, Mai-Anh/Wawerek, Fernando (2020): Strafen im post-ödpalen Zeitalter – Lehrer*innenbildung zwischen normalisiertem Sadismus und Authentizitätswünschen. In: Rauh, Bernhard/Welter, Nicole/Franzmann, Manuel/Magiera, Kim/Schramm, Jennis/Wilder, Nicolaus (Hrsg.): Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 67–82.
- Böing, Ursula/Köpfer, Andreas (2016): Einleitung – Inklusion zwischen Bewahrung und Transformation von Bildungsräumen. In: Böing, Ursula/Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–14.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 26, H. 51, S. 33–41.
- DIMR – Deutsches Institut für Menschenrechte (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Online abgerufen. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/inklusive-bildung-ist-ein-menschenrecht> (Abfrage: 17.07.2020).
- Haas, Benjamin (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, H. 10, S. 404–413.
- Hayes, Steven C. (2020): Kurswechsel im Kopf. Von der Kunst anzunehmen, was ist, und innerlich frei zu werden. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hendry, Richard (2009): Building and Restoring Respectful Relationships in Schools. A Guide to Using Restorative Practice. London: Routledge.
- Herz, Birgit (2014): Inklusion: Barrierefreiheit außer für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete 83, S. 185–190.
- Hinz, Andreas/Köpfer, Andreas (2015): Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 1, S. 36–47.
- Jantzen, Wolfgang (2001): Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen – Das Beispiel „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS)“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52, H. 6, S. 222–231.
- Katzenbach, Dieter (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33–55.
- Köpfer, Andreas (2019): Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Rosen, Lisa/Panagiotopoulou, Argyro/Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 143–164.
- Lindmeier, Christian (2013): Geschichte und Gegenwart der Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertepädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 111–144.
- Messiou, Kyriaki (2017): Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? In: International Journal of Inclusive Education 21, H. 2, S. 146–159.
- Popp, Kerstin/Methner, Andreas (2016): Inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt – nicht nur eine Herausforderung an das Schulsystem. In: Zimmermann, David/Meyer, Matthias/Hoyer, Jan (Hrsg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146–160.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) (2019): Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK) Praxisorientierte

- Arbeitshilfe. www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/mesk/Matrix_emotionaler_und_sozialer_Kompetenzen_-_online.pdf (Abfrage: 24.05.2022).
- Stein, Roland (2011): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9, S. 324–335.
- Störmer, Norbert (2013): *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“*. Berlin: Frank & Timme.
- Sturm, Tanja (2016): Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273 (Abfrage: 24.05.2022).
- Walkenhorst, Phillip (2019): Überlegungen zur künftigen Positionierung einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“. In: *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 1, H. 1, S. 102–115.
- Weisser, Jan (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: *Behindertenpädagogik* 46, H. 3, S. 237–249.
- Weisser, Jan (2017): *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Willmann, Marc (2014): Die Erziehung „schwieriger“ Kinder in der Inklusion. Eine Kritik pädagogischer Interventionsmentalitäten. In: *Behinderte Menschen* 37, H. 3, S. 28–33.
- Willmann, Marc (2015): Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In: Schäfer, Holger/Rittmeyer, Christel (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 419–432.
- Willmann, Marc (2018): Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, H. 1, S. 101–114.
- Winslade, John/Williams, Michael (2012): *Safe and Peaceful Schools: Addressing Conflict and Eliminating Violence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ziemen, Kerstin (2016): De-Kategorisierung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85, H. 2, S. 93–97.

I. THEORETISCH VERSTEHEN

Die Mehrdimensionale Diagnostik – Von der wahrnehmbaren Erscheinung zum Verborgenen – die Rekonstruktion als Möglichkeit des Verstehens und des Erklärens

Kerstin Ziemer

Der Beitrag skizziert mögliche Wege der Rekonstruktion von Verhalten und Handlungsweisen, die als problematisch im Kontext von Schule und vorschulischen Institutionen bewertet werden. Das Ziel ist es, Hintergründiges und Verborgenes aufzudecken und damit eine mögliche Basis zum Verstehen und Erklären zu bieten. Grundlage dafür ist relationales, kreatives Denken, um das Beobachtete systematisch zu befragen und seine invarianten Merkmale (das Verborgene) erkennen zu können. Die Erkenntnis wird zur begründeten Hypothese, welche schließlich im pädagogischen Kontext Bedeutung gewinnt. Grundsätzlich sind diese dargestellten Erkenntnisse auf alle Lebensaltersphasen zu übertragen.

Vorbemerkungen

Die traditionelle medizinische bzw. psychologische Sichtweise auf „Störung“, „Auffälligkeit“ und „Behinderung“ abstrahiert von der Lebensgeschichte des Menschen und stellt das Normabweichende und Defekthafte als dominante Bezugsgröße heraus. Die wahrgenommene „Störung“ oder „Abweichung“ wird dem Menschen als Eigenschaft zugewiesen. Die Feststellung und Beobachtung von außen führt dazu, das Beobachtete als alleinigen Ausdruck der Person anzusehen, diese demnach zu „verdinglichen“ (vgl. Jantzen 2000/2001). Erst wenn die zu Diagnostizierenden selbst und die Beobachteten als wesentliche Bedingung des beobachteten Prozesses miteingeführt werden, beginnt sich diese Verdinglichung zu verflüssigen. Wissenschaftstheoretisch wird damit zu einem neuen Paradigma übergegangen, das mit Toulmin (1981, S. 47) als verändertes „Ideal der Naturordnung“ oder „Regularitätsprinzip“ zu verstehen ist. Dieses abstrakte Paradigma ist in seiner Ausarbeitung bezüglich der Diagnostik noch längst nicht abgeschlossen.

Veränderung der Perspektive

Die Kennzeichnung von „Auffälligkeiten“ und „Störungen“ als solche ebenso wie die diagnostische Klassifikation tragen zumeist kaum etwas dazu bei, die wahrgenommenen Phänomene erklären und die Situation verstehen zu können. Die Kennzeichnungen und Klassifikationen können mit Bourdieu als „common sense“ (etwas, was alle oder die meisten teilen) bezeichnet werden. Der Forschung kommt die Aufgabe zu, diesen „common sense“ zu hinterfragen und damit seine allgemeinen oder invarianten Merkmale herauszuarbeiten (vgl. Bourdieu 1996, S. 267). Der Bruch mit dem „common sense“ erfordert auf das Verborgene und Nicht-Sichtbare zu achten. Zumeist werden vermeintliche Realitäten, wie z. B. das deklarierte „abweichende Verhalten“, als das zu Behandelnde und zu Vermeidende in den Fokus gerückt. Zweifel an der vermeintlichen Realität und ständige Alarmbereitschaft darüber, auch selbst als Diagnostiker*in und Pädagog*in diesen Einflüsterungen ausgesetzt zu sein, ist ein erster Ansatz. Alles das, was als selbstverständlich erscheint und hingenommen wird, wie hier vermeintliche Probleme im Verhalten von Menschen, sind auf der Basis relationalen Denkens in ihrer Genese und ihrer Verwobenheit mit sozialen und gesellschaftlichen Fragen zu dechiffrieren. Das erfordert Rekonstruktionsarbeit mit dem Ziel, sich dem Beobachtbaren im Verhältnis zum Verborgenen und zur Situation erklärend und verstehend zu nähern. Das führt zum Perspektivwechsel, aus dem sich pädagogische Ideen entwickeln können.

Führt die bloße Kennzeichnung von „Störung“ oder „Abweichung“ zur Reduktion der Komplexität des Menschen auf ein „Merkmal“, auf eine (beobachtbare) Seite; öffnet relationales Denken die Wahrnehmung dahin, den Menschen als Menschen in seiner Komplexität und Ganzheit, als Menschen in der Menschheit zu betrachten.

Orientierungen mit Blick auf eine subjektorientierte Diagnostik

Neurologische Geschichten von Oliver Sacks

Sicher sind die Bücher und dargestellten neurologischen Geschichten von Oliver Sacks bekannt. Das Buch „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte“ (1996) des bekannten und leider verstorbenen Professors für Klinische Neurologie Oliver Sacks (1933–2015) ebenso wie alle seine anderen Werke, haben mich persönlich und mein Denken über Menschsein, Behinderung, „Störung“ nachhaltig beeinflusst. Als Neurologe ist Sacks Naturwissenschaftler und Arzt, interessiert sich gleichermaßen für Menschen und Krankheiten, fühlt sich zum Wissenschaftlichen sowie „Romantischen“ hingezogen (Sacks 1996, S. I). „Romantiker in der Wissenschaft haben weder das Bedürfnis, die lebendige Wirklichkeit in elementare Komponenten aufzuspalten, noch wollen sie den

Reichtum der konkreten Lebensprozesse in abstrakten Modellen darstellen, die die Phänomene ihrer Eigenheiten entkleiden. Ihre wichtigste Aufgabe sehen sie darin, den Reichtum der Lebenswelt zu bewahren, und sie erstreben eine Wissenschaft, die sich dieses Reichtums annimmt“ (Sacks 1993, S. 9).

Sacks kritisiert, dass Krankengeschichten keine Subjekte kennen bzw. durch die Anamnese nur oberflächlich erfasst werden, wie z. B. folgender Auszug aus einem medizinischen Gutachten zeigt: „ein trisomischer weiblicher Albino von einundzwanzig Jahren“ (S. II). Seine Idee ist es, die Krankengeschichten zu wirklichen Geschichten auszuweiten. Was an den Geschichten fasziniert, ist die Übersetzungsleistung des Autors: vorher uns fremde und bizarre Verhaltens- und Handlungsweisen erscheinen durch Entschlüsselung nun verstehbar und erklärbar.

Bezüge zur Sonderpädagogik und dem Fokus auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene scheinen offensichtlich. Diagnosen und Klassifikationen, die durch Untersuchungen, Tests, Beobachtungen, denen vorschnell Bewertungen (z. B. „störend“, „abweichendes Verhalten“) folgen, lassen kaum Raum für Subjektives und persönlich Erfahrenes.

Rehistorisierende Diagnostik

In den Traditionen von A. R. Lurija entwickelte sich die „Rehistorisierende Diagnostik“ (vgl. Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996). Wurde diese zunächst für Prozesse schwerer Behinderung ausgearbeitet und diskutiert, erhebt der Ansatz Anspruch auf die Analyse jeglicher Situationen, in denen Verhalten und/oder Handlungsweisen von Menschen irritieren bzw. als nicht verstehbar und erklärbar scheinen. „Rehistorisierung stellt insofern ein methodisches Verfahren der Diagnostik dar, in dessen Mittelpunkt das Werden und Gewordensein eines Menschen steht, d. h. die Rekonstruktion seines Soseins“ (Lanwer 2010, S. 89). Das Besondere des Menschen ist Ergebnis seiner lebensweltlichen Umstände und seiner Lebensgeschichte, seiner Erfahrungen und seiner Sozialisation. Dieses zu entschlüsseln und dem Verstehens- und Erklärungsprozess zuzuführen bezieht alle Akteure ein, auch die diagnostizierende und die zu diagnostizierende Person (vgl. ebd., S. 89).

Die Rekonstruktion der Bedingungen von Lernen und Entwicklung führt dazu, jedes Verhalten, Handeln und Wahrnehmen als Allgemeinmenschliches zu erkennen. Beispiele für die Dekonstruktion und Rekonstruktion finden sich in der „Rehistorisierung“ (vgl. Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996) von zuvor fremd erlebtem Verhalten, Handeln, Wahrnehmen und Denken und in pädagogischen Konzepten und Arbeitsweisen, die nach der Rekonstruktion nach Bedingungen für Lernen und Entwicklung suchen, wie das beispielhaft durch die Arbeit von Christel Manske gezeigt werden kann. Auf der Basis „kultur-historischen Denkens“, d. h. auch Wygotskijs Erkenntnisse stellt sie bspw. heraus, dass die „Ursache der geistigen Behinderung bei Kindern mit Trisomie 21 nicht eine

biologische Tatsache (ist, d. V.), sondern in erster Linie ein soziales Geschehen“ (Manske 2008, S. 31). „Die Lautsprache wird ... mit Hilfe von Gebärden und Schrift aufgebaut“ (vgl. ebd., S. 32). „Dekonstruktion bedeutet nicht für Behinderung ein neues Wort zu schaffen, es bedeutet, die bestehenden Paradigmen in Bezug auf die menschliche Entwicklung von Grund auf zu hinterfragen...Hintergedanken offenzulegen“ (ebd., S. 33).

Die Dekonstruktion ist letztlich Basis für die Dekategorisierung. „Nichts ist in seiner einzigartigen unverwechselbaren Entwicklung, was nicht als Moment allgemeinemenschlicher Entwicklung rekonstruiert und emotional nachempfunden und verstanden werden könnte. All das, was in allen Menschen ist, ist auch in jedem einzelnen Menschen als Möglichkeit angelegt...Das zukunftsgegenwärtige und optimistische pädagogische Bemühen und Geschehen fasste Wygotski folgerichtig in den Begriff der ‚sozialen Kompensation‘“ (Jödecke 2008, S. 152). Quelle dessen ist das intersubjektive Geschehen. So kann bspw. psychosozial gedacht ein Kind mit der frühkindlichen Erfahrung des Zurückgewiesen- oder Nichtanerkanntwerdens durch Rückzug, In-sich-gekehrt-sein, Autoaggression überleben. Die Kompensation oder Rekonstruktion von Lern- und Entwicklungsbedingungen liegen hier im adäquaten Dialog und später in der Entwicklung adäquater Begriffe, als Basis dafür, die erfahrenen negativen Emotionen bearbeiten zu können. „Der Weg der Transformation der Sprache von einem Austauschmittel, einer Funktion des sozialen, kollektiven Verhaltens, in ein Mittel des Denkens, in eine individuell-psychische Funktion gibt eine Vorstellung von dem Gesetz, das die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen regiert. Dieses Gesetz kann so ausgedrückt werden: Jede höhere psychische Funktion erscheint im Prozess kindlicher Entwicklung zwei Mal; einmal als Funktion des kollektiven Verhaltens, der Organisation der Zusammenarbeit des Kindes mit seiner sozialen Umgebung und dann als individuelle Funktion des Verhaltens, als inneres Vermögen der Tätigkeit psychischer Prozesse im engeren und genaueren Sinne des Wortes“ (Wygotski 2001, S. 119f.). Am Beispiel der Sprache bzw. des Sprechens wird das besonders deutlich. Diese ist zunächst auf den Austausch zwischen Menschen ausgerichtet, bevor diese innere Sprache inneres Sprechen und damit (kritisches) Denken werden kann. Das was als Verhalten oder Handlungsweise eines Menschen erscheint, existiert nicht außerhalb des Menschseins, sondern ist eine Variante menschlichen Seins auf der Basis der eigenen biografischen Erfahrungen, der Ermöglichung, höhere psychische Prozesse in Gemeinschaft, kooperativ, dialogisch und (positiv) anerkennend auszubilden. Mit Rekonstruktionsprozessen stellen sich immer Fragen von Isolation und Exklusion, von Inklusion und Resilienz bzw. Salutogenese.

Mehrdimensionale Diagnostik

Im Folgenden soll das Konzept einer Mehrdimensionalen Diagnostik entwickelt werden, welche die zuvor dargestellten Orientierungen aufgreift. Sie ist eine durch

und durch subjektorientierte Diagnostik im Interesse der zu diagnostizierenden Person. Es geht dabei nicht um die Manifestierung des Beobachteten als „Störung“ oder „Auffälligkeit“, nicht um Verhaltensmodifikation oder andere durch äußere Einflüsse gesteuerte Verhaltensregulation, sondern darum, ein möglichst schlüssiges Erklärungsmodell zu entwickeln. Durch einen Perspektivwechsel und durch systematische Suchbewegungen soll das beobachtete Verhalten erklärbar werden. Daraus abgeleitete Hypothesen können zunächst vorläufigen Charakter haben, stützen jedoch die zu entwickelnden pädagogischen Ideen.

1. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass jedes Verhalten aus der Sicht des Systems (des Kindes, Jugendlichen Erwachsenen) sinnvoll ist.
2. Ziel dieser Diagnostik ist es, in relationaler Art und Weise das Beobachtbare zu hinterfragen und zu Erkenntnissen zu gelangen, die es ermöglichen, Verhalten bzw. die Situation in dem sich die Person befindet, zu verstehen bzw. zu erklären. Hier wird Bezug zur „rehistorisierenden Diagnostik“ genommen, so „das Erkennen, Erklären und Verstehen der Entwicklung des Besonderen in dem Verhältnis des Einzelnen zum Allgemeinen“ (Lanwer 2010, S. 88) zu kennzeichnen.
3. Der Begriff „Rekonstruktion“ bedeutet im Allgemeinen „Wiederherstellung“. Zuvor unverstandene Verhaltensweisen und Handlungen eines Menschen werden als sinnvoll und systemhaft entschlüsselt (vgl. ebd., S. 92). Bedingungen im Leben eines Menschen, die zu den Handlungen geführt haben, werden analysiert. Die Analyse schließt die Suche nach möglichen Theorien, resp. Erklärungen ein.
4. Die Analyse des Beobachteten schließt explizit Verborgenes, Hintergründiges und Nicht-Beobachtbares ein, welches durch relationales Denken mögliche Erklärungen bietet. Die Analyse versteht sich als Suchbewegung und nicht abgeschlossener Prozess, der immer wieder neue Fragen aufwerfen kann.
5. Der Mensch wird als bio-psycho-soziale Einheit verstanden. Alle Ebenen des Menschseins haben ihre Berechtigung und werden miteinander in Beziehung gesetzt.
6. Diagnostiker*innen verstehen sich als Teil des Gesamtprozesses und reflektieren ihre Rolle und Position zum Beobachteten.

Die Mehrdimensionale Diagnostik ist ein spiralförmiger Prozess, welcher die 1. Ausgangssituation; 2. Forschung/pädagogische Diagnostik; 3. theoretische Bezüge/Rekonstruktion; 4. Pädagogische Ideen und die 5. Evaluation einschließt.

1. Ausgangssituation

Pädagog*innen nehmen Verhaltens- und Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen dann als „störend“ wahr, wenn ihre pädagogischen Aktivitäten, Absichten und Planungen eingeschränkt werden oder sich nicht umsetzen lassen.

Die Ausgangssituation kann sich als wahrgenommenes Problem, als Irritation, als vermeintliche „Störung“ darstellen. Die Außensicht führt dazu, das Wahrgenommene als individuelles Problem oder gar als pathologisch zu kennzeichnen. Die Mehrdimensionale Diagnostik zielt darauf ab, Verhalten oder Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen zu hinterfragen, zu verstehen und zu erklären.

Ausgangssituation: wahrgenommenes Problem („Verhaltensauffälligkeit“); Fragestellung

Beispiel „Steven“

(Dieses Beispiel, welches hier nur verkürzt dargestellt wird, soll einen ersten Einblick in die Mehrdimensionale Diagnostik bieten.)

Steven (11 Jahre) besucht eine Schule für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Er wird als „verhaltensauffällig“, „aggressiv“, „nicht in der Klasse zu führen“ von den Lehrpersonen und Therapeut*innen beschrieben. Häufig verlässt er spontan die Klasse und kehrt allein nicht wieder zurück.

2. Forschung/pädagogische Diagnostik

Die Forschung im Sinne pädagogischer Diagnostik kann auf verschiedene Methoden zurückgreifen, wie genaue Beobachtung (ohne Bewertung), Exploration, Untersuchungen, Tests, Experimente u. a. m. Nicht die Methoden stellen das Problemfeld dar, sondern die Interpretation der erhobenen Daten.

Im Sinne einer Mehrdimensionalen Diagnostik erfolgt die Analyse systematisch und zielgerichtet, schließt die Gesamtsituation des Kindes/Jugendlichen und die Lebensgeschichte (Biografie) ein. Hierbei werden sowohl die Außensicht der Diagnostizierenden als auch die Innensicht der zu Diagnostizierten bzw. die Sicht der unmittelbaren Bezugspersonen berücksichtigt. Narrative oder leitfadengestützte Interviews mit Bezugspersonen oder den Kindern und Jugendlichen selbst; lebensgeschichtliche und Dokumentenanalysen können dabei zum Einsatz kommen.

Die Innensicht meint die Sicht des Kindes/des Jugendlichen; die Sicht der Bezugspersonen, aber auch die Sicht der Diagnostizierenden. Alle beteiligten Akteure werden in den Prozess einbezogen, dabei ist „in der Distanz Nähe sowie in der Nähe Distanz zu halten“ (Lanwer 2010, S. 93). Dies erfordert Reflexivität über Nähe und Distanz, aber auch über Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen (Psychoanalyse) und dem Wissen darüber, dass durch die „Diagnostik eine soziale Konstruktion von Wirklichkeiten eigener Art geschaffen wird“ (ebd., S. 93), die vorläufigen Charakter hat, d. h. auch wieder verworfen werden