pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Link, Pierre-Carl

"verhaltensgestört - verhaltensauffällig – verhaltensoriginell". Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff

Müller, Thomas [Hrsg.]; Ratz, Christoph [Hrsg.]; Stein, Roland [Hrsg.]; Lüke, Carina [Hrsg.]: Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 173-184. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)

Quellenangabe/ Reference:
Link, Pierre-Carl: "verhaltensgestört - verhaltensauffällig – verhaltensoriginell". Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff - In: Müller, Thomas [Hrsg.]; Ratz, Christoph [Hrsg.]; Stein, Roland [Hrsg.]; Lüke, Carina [Hrsg.]: Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 173-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254167 - DOI: 10.25656/01:25416

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254167
https://doi.org/10.25656/01:25416

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

Thomas Müller / Christoph Ratz
Roland Stein / Carina Lüke
(Hrsg.)

Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung

klinkhardt

Müller / Ratz / Stein / Lüke

Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)
herausgegeben von Christian Lindmeier,
Birgit Lütje-Klose und Anja Hackbarth

Thomas Müller
Christoph Ratz
Roland Stein
Carina Lüke
(Hrsg.)

Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

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.

2022.n. © 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.

Foto Umschlagseite 1: © marekuliasz / iStock by Getty Images.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5966-0 digital

ISBN 978-3-7815-2526-9 print

Inhaltsverzeichnis

I Beiträge zu grundlegenden Perspektiven

Birgit Herz
Celebrate Diversity! Plausibilisierungsstrategien zur Reproduktion sozialstrukturell relevanter Ungleichheitsrelationen 13

Christian Lindmeier
Dekategorisierung und Rekategorisierung als komplex relationierte Spannung in der Disziplin- und Professionsentwicklung 27

Birgit Lütje-Klose und Philipp Neumann
Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, De-Kategorisierung und Re-Kategorisierung 44

Anke Redecker
Die verfängliche Unabdingbarkeit der Kategorisierung. Anerkennungstheoretische Annäherungen 62

Lisa Sauer und Michaela Vogt
Die Zuverlässigkeit (sonder-) pädagogischer Kategorisierungen Ergebnisse einer historischen Analyse von professionellen Gutachten aus dem Hilfsschulaufnahmeverfahren in der BRD 73

Benedikt Hopmann, Daniela Molnar und Julia Tierbach
Hinter den Kategorien… 84

David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Janet Langer und Pierre-Carl Link
(Re-)Kategorisierungen in herausfordernder pädagogischer Praxis und Forschung am Beispiel Jugendstrafvollzug: Einsichten und Reflexionen einer psychoanalytischen Sonderpädagogik 95

Mai-Anh Boger und Bernhard Rauh
(Psycho-)Dynamische Rekategorisierungsprozesse 106

Lena Schmitz und Toni Simon
Heterogenitätssensibilität und (De)Kategorisierung. Konstruktskizze und empirische Befunde 117

Jaar Boskany und Johanna Langenhoff
Behinderung und Migration im Spiegel adoleszenz-theoretischer Überlegungen 131

Roland Stein, Stephanie Blatz, Philipp Hascher und Hans-Walter Kranert
Labelling als Kategorisierung in Systemen – von der frühen zur beruflichen Bildung 142

Pascal Schreier
Advokatorische Ethik und mögliche Implikationen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen 154

Erik Weber und Ole Landsberg
De-/Re-Kategorisierungsherausforderung in beraterischen Kontexten – zur Notwendigkeit einer rehistorisierenden Beratung 162

II Beiträge zu phänomen- und fachrichtungsspezifischen Aspekten

Pierre-Carl Link
„Verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensoriginell" - Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff 173

Henriette Juche, Sophie Friedrich, Katharina Weiland, Claudia Becker und David Zimmermann
Rekategorisierung von Schüler:innen mit Fluchterfahrungen aus professionalisierungs- und institutionsbezogener Perspektive 185

Bettina Bock, Anne Goldbach und Saskia Schuppener
Zum Dilemma kategorialer (Re-)Produktion durch Leichte Sprache im Spannungsfeld von Selbstvertretung, Zielgruppenbezug und Differenzherstellung 198

Sandra Schrader, Dorothee Meyer und Bettina Lindmeier
Leichte Sprache zwischen Identifikation und Abgrenzung – eine empirische Untersuchung der Perspektive von Büropraktikerinnen und -praktikern für Leichte Sprache 209

Jonathan Klix
Heterogenität und die Rechtfertigung von Einheit in der Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung – Konzeption einer denkstiltheoretischen Lehrbuchanalyse 220

Isabel Neitzel
Narrative Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21: Ergebnisse einer Elternbefragung 231

Ann-Marie Restayn, Andreas Köpfer und Jörg Wittwer
Von ‚Einsteigerautisten', ‚sozialen Analphabeten' und ‚Grenzkindern' – Die Kategorie ‚Autismus' aus Sicht von Grundschullehrkräften 240

Mareike Beer
Gatekeepingprozesse am Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung aus Sicht von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen 251

Ines Potthast und Bettina Lindmeier
Kommunikation in Familien mit einem gehörlosen, Cochlea Implantat versorgten Kleinkind 260

Kateřina Hádková, Miroslava Kotvová und Kristina Pánková Kratochvílová
Fernunterricht bei Schülerinnen und Schülern mit Hörbehinderung in Zeiten der Covid-19-Pandemie in der Tschechischen Republik 268

III Beiträge zu Lehrerbildung und Schule

Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach, Julia Kaufmann, Deborah Lutz, Alica Strecker und Michael Urban
Kooperation in der Qualifizierung für inklusive schulische Bildung. Eine Sichtung internationaler Forschungsbeiträge 279

Tanja Lindacher
Inklusionsbezogene Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung – Eine empirisch-qualitative Fallanalyse 290

Dorothee Meyer und Xiaokang Sun
Metakommunikation in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung 301

Magdalena Förster
Dekonstruktionspraktiken im Verhältnis von berufsbezogenen Normen und Habitus unter Studierenden der Förderpädagogik 313

Katharina Kindermann, Christoph Ratz und Sanna Pohlmann-Rother
Förderung medienpädagogischer Überzeugungen im Lehramtsstudium – Erste Ergebnisse einer Seminarevaluation 325

Katja Franzen, Barbara Moschner und Frank Hellmich
Qualität der Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Grundschullehrkräften 334

Gamze Görel
Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion aus Sicht von Schulleitungen an Grundschulen 341

Ann Kathrin Arndt, Jonas Becker, Jessica M. Löser, Michael Urban und Rolf Werning
Kategorisierung in (Selbst-)Thematisierung von Schüler*innen in der inklusiven Sekundarstufe 348

IV Beiträge zu Didaktik und Fachdidaktik

Christoph Bierschwale und Michaela Vogt
Die Perspektiven der Kategorisierung, Rekategorisierung und Dekategorisierung in ihrer Wechselwirkung mit Unterrichtsmaterialien – ein international-vergleichende Analyse 361

Marwin Felix Löper und Frank Hellmich
Adaptiver Unterricht in der (inklusiven) Grundschule aus der Perspektive von Lehrkräften 372

Stefanie Bosse und Nadine Spörer
Die Entwicklung einer unterrichtsintegrierten Intervention zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen und zur Verbesserung sozialer Einstellungen im gemeinsamen Unterricht 379

Ina Henning
Die Betrachtung von Differenzkategorien unter dem Blickwinkel von De- und Rekategorisierungsprozessen in semi-strukturierten Lehrer*inneninterviews im inklusiven Musikunterricht 387

Kristina Hähn
Partizipationsprozesse im inklusiven Mathematikunterricht – von einer kategorialen Betrachtung zum Mehrwert für alle 398

Juliane Gerland
„Manchmal wissen wir nicht mal, ob wir inklusiv arbeiten…“ Kategorisierungsprozesse im Kontext inklusionsorientierten Unterrichtens in der Musikschule. 406

Meike Wieczorek
Wenn ich ein Instrument spielen könnte, würde ich das auch ausprobieren… Zur (Selbst-)Kategorisierung in Bezug auf empfundene (Un-)Musikalität von Lehrkräften und Studierenden 418

Ulrich Theobald
Lernaufgaben im inklusiven Sportunterricht 427

V Beiträge zu Diagnostik

Paul Gudladt und Simeon Schwob
(De-)Kategorisierungen im Lehr-Lern-Labor Elementarmathematik 436

Jana Jungjohann und Rebecca Hüninghake
Testkonstruktion und Pilotierung eines Skilltests zur Messung des Rechtschreibphänomens Doppelkonsonantenschreibung als Lernverlaufsdiagnostik..... 446

Gerolf Renner, Tobias Tempel und Gitta Reuner
Psychometrische Eigenschaften des Fragebogens „Einstellungen gegenüber Köperbehinderten“ (EKB) 454

Pierre-Carl Link

„verhaltensgestört - verhaltensauffällig – verhaltensoriginell“ - Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff

1 Verhaltensstörungen zwischen Fiktion und harter Realität: Implikation für die Begriffsbildung

Mitunter hält sich in den Schulhäusern und in den Köpfen so mancher Eltern wacker der subjektive Eindruck, dass die Kinder immer schwieriger werden. Mit dieser provokativen These wird die Generativität als Herausforderung für die Gesellschaft im Allgemeinen und die Sonderpädagogik im Speziellen adressiert. Bereits vor zehn Jahren hat die Studie *Lehre(r) in Zeiten der Bildungspanik* darauf hingewiesen, dass fast jede zweite Lehrperson der Ansicht sei, dass der Unterricht und der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern anstrengender geworden sei aufgrund zunehmender Disziplinschwierigkeiten (Süßlin, 2012, S. 6). Als herausfordernd und mitunter belastend werden – auch angesichts stärker inklusiver Bildungsbemühungen – Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen (Ahrbeck, 2017a). Bemüht man sich um einen Faktencheck in Hinblick auf die Epidemiologie auffälligen Verhaltens und Erlebens im Kindes- und Jugendalter, lässt sich die Mär von der Zunahme der Verhaltensauffälligkeiten zumindest für die präpandemische Zeit schnell entkräften. Seit Jahrzehnten lässt sich keine Zunahme von Verhaltensproblemen feststellen (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018). Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Disziplin ergibt sich daraus die Herausforderung, dass einer seit Jahrzehnten stabilen Punkt-Prävalenzrate von etwa 20% bei Verhaltensproblemen eine deutlich kleinere Förderquote gegenübersteht. Berücksichtigt man in dieser Diskussion noch die Lebenszeitprävalenz von Gefühls- und Verhaltensstörungen von rund 50%, wird die Reichweite von Verhaltensstörungen für die Sonderpädagogik besonders sichtbar. In der Schweiz erhalten aktuell 5.4% aller Schülerinnen und Schüler verstärkte sonderpädagogische Maßnahmen (Bundesamt für Statistik, 2021). Bedenkt man, dass 3.2%

der Schülerinnen und Schüler mit verstärkten sonderpädagogischen Maßnahmen bereits Regelklassen besucht, rückt mitunter nur ein beträchtlich kleiner Teil an Betroffenen in den sonderpädagogischen Fokus. Conley, Marchant und Caldarella (2014) weisen darauf hin, dass Lehrpersonen ohne entsprechende Fachkenntnis internalisierende Verhaltensauffälligkeiten bei betroffenen Kindern und Jugendlichen nicht erkennen oder fehldeuten. Das hat zur Folge, dass Kinder und Jugendlichen damit keine oder eine nicht ihren Bedarfen entsprechende Förderung erhalten. Für den Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung ist deshalb eine Unterversorgung von Schülerinnen und Schülern festzustellen (Hennemann & Casale, 2016). Stein bringt das Kernproblem pädagogisch-therapeutischer Unterversorgung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten auf den Punkt, wenn er schreibt, dass es „vermutlich […] eine beträchtliche Dunkelziffer gravierender Problematiken [gibt], die schulisch nicht als Förderbedarf deklariert werden" (2020a, S. 21). Der deutliche Anstieg der Förderquote emotional-sozialer Entwicklung in den letzten 15 Jahren (ebd.) kann nach dieser epidemiologischen Argumentation nicht nur als Delegationsproblem pädagogischer Zuständigkeit abgetan, sondern auch dergestalt verstanden werden, dass die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten zunehmend Anerkennung erfahren und sichtbar werden. Nichts destotrotz „wird im Abgleich mit den epidemiologischen Daten eine erhebliche Schere deutlich" (ebd., S. 21). Für Stein sind es Verhaltensauffälligkeiten, die „gegenwärtig und zukünftig in zweierlei Hinsicht, sowohl im Hinblick auf ihre große Verbreitung als auch im Hinblick auf ihre intensiven Ausprägungsformen, erhebliche Anforderungen in das gesamte Schulsystem hinein [bringen]" (2012, S. 195).

2 Turmbau zu Babel in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Die unendliche Geschichte der Qual einer Disziplin mit ihren begrifflichen Grundlagen

Göppel liefert eine Zusammenstellung der Begriffe, die Schülerinnen und Schüler bezeichnen, die zum Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zählen: Redeweisen von „Kindern in Not", „Problemkindern", „Störern", „Kindern mit psychischen Auffälligkeiten", „Kindern mit Verhaltensstörungen" und von „schwer belasteten Kindern und Jugendlichen" (Göppel, 2018, S. 220). Herausforderndes Verhalten, originelles oder überraschendes Verhalten sind weitere Begriffe, die sich seit Dekategorisierungsbemühungen der konstruktivistisch verfassten Inklusiven Pädagogik zunehmend in der Praxis und Fachszene finden lassen (Ahrbeck, 2017a.). Ob solche Begrifflichkeiten den Bedarf und das potenzielle Leid verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, sowie ihr Erleben nicht nivellieren sei an dieser Stelle kritisch in Frage gestellt. Auch Stein bewertet diese

Begriffe als problematisch, weil „die Gefahr besteht […], dass über der neutralen oder positiven Sicht die Problematiken nicht mehr gesehen werden“ (2019, S. 13). Von Verhaltenssauffälligkeiten als Begrifflichkeit sieht man nach Ahrbeck „in der pädagogischen Praxis und im behördlichen Jargon“ zunehmend ab (2017a, S. 2).

„Dieser Wandel resultiert aus der um sich greifenden, durch den Inklusionsdiskurs noch verstärkten Sorge, Kinder durch Fachbegriffe zu „etikettieren“ und zu „diskriminieren“, sie dadurch zu kränken und zu schädigen“ (ebd.).

Darin sieht Ahrbeck die Ursache, weshalb „personenbezogene Diagnosen überhaupt nicht mehr vergeben werden sollen“ (ebd.). An dieser Stelle ist auf die Differenzierung zwischen klinischer Diagnostik und einer sonderpädagogischen Förderdiagnostik hinzuweisen, sowie auf die durchaus divergierenden Intentionen eines Versorgungsauftrags und eines Bildungsauftrags. Psychotherapierende und Fachkräfte der Kinder- und Jugendpsychiatrie haben von ihrer Profession her einen Versorgungsauftrag, sonderpädagogisches Fachpersonal und andere Lehrpersonen einen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen. Zielsetzung und damit Handlungsfelder dieser beiden gesellschaftlichen Aufträge unterscheiden sich, insofern sie eben psychiatrisch-psychotherapeutisch oder sonderpädagogisch ausgerichtet sind. Ahrbeck stärkt hierbei das Argument für den Erhalt personenbezogener Diagnosen, der auch eine defizitorientierte Färbung anhaftet. Er befürchtet durch den Verlust personenbezogener Diagnosen, dass „gravierende persönliche Problemlagen und defizitäre Beeinträchtigungen […] nicht mehr adäquat als solche benannt werden“ (ebd., S. 3). Die Folge davon wäre eine Bagatellisierung, wodurch Kinder mit schwerwiegenden Problemen, die weit über das manifeste Verhalten hinausreichen, allein gelassen und nicht mehr angemessen pädagogisch betreut würden (ebd.). Ebenso spricht Opp davon, dass „eine begriffliche Bestimmung von Gefühls- und Verhaltensstörungen […] auch insofern unabdingbar [ist], als sie die Grundlage gelingender fachlicher Kommunikation darstellt“ (2009, 227.).

Aus der Beschreibung des Gegenstandsbereichs wird die Bezeichnung der Disziplin als Pädagogik bei Verhaltensstörungen verständlicher, denn „der Begriff Verhaltensstörungen kennzeichnet das wissenschaftliche Fachgebiet, eine spezielle sonderpädagogische Fachrichtung“ (Ahrbeck, 2017a, S. 2). Unter dem Sammelbegriff der Verhaltensstörung subsumieren sich unterschiedliche Phänomene des Erlebens und Verhaltens sowie Erziehungsprobleme, die von psychopathologischen Syndromen bis zur Delinquenz reichen. Mit Opp lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich „das Feld der Verhaltensgestörtenpädagogik […] seit den Anfängen mit seinen begrifflichen Grundlagen [quält] und dies umso mehr, als sich im Begriff der Verhaltensstörung Definitionsmacht mit negativer Wertigkeit verbindet“ (2009, S. 227). Verhaltensoriginalität und überraschendes Verhalten stellen keine besseren Alternativen zur Bezeichnung hoch komplexer

Verhaltensdynamiken dar, die mitunter mit einem enormen Ausmaß an Leid für die betroffenen und beteiligten Akteurinnen und Akteure einhergehen. Mit Stein ist zusammenfassend festzuhalten, dass „so lange keine besseren Alternativen in Sicht sind, […] daher Begriffe wie ‚Verhaltensstörungen' oder ‚Verhaltensauffälligkeiten' notwendig und hilfreich [scheinen]. Zudem muss darauf hingewiesen werden, dass sich das Verständnis des Phänomens ‚Verhaltensstörungen' in einem Wandel befindet" (Stein, 2019, S. 15).

3 Diagnostik und Kategorisierung – Zum Unterschied zwischen klinischen und pädagogischen diagnostischen Zugängen

Klinisch ausgerichtete Professionen wie Psychiatrie, Psychotherapie und Psychologie haben einen Versorgungsauftrag in Hinblick auf Gesundheit und Krankheit. Sonderpädagogik hingegen hat einen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die klinischen Diagnosen AD(H)S, Angststörungen, Depressionen usw. sind für die sonderpädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen[1] Kindern und Jugendlichen nur dann wirklich relevant, wenn Schülerinnen und Schüler sich selbst oder andere gefährden und dergestalt beeinträchtigt sind, dass pädagogische Maßnahmen präventiv oder interventiv an ihre Grenzen kommen oder gar versagen. Die Fokussierung auf Bildungs- und Erziehungsziele ist dann gegenüber dem Wohl des Kindes sowie seiner Gesundheit und Integrität (und der seines Umfelds) abzuwägen, sodass temporär eine psychotherapeutische und/oder psychiatrische Intervention notwendig und gegenüber pädagogischen Maßnahmen prioritär werden kann. Die klinischen Diagnosen *dienen* einem gesellschaftlichen Versorgungsauftrag, weil die Ressourcen begrenzt sind. Klinische Diagnosen dienen keiner pädagogischen, auch nicht einer sonderpädagogischen Diagnostik und Förderplanung. Wenn ein Jugendlicher die Deutschaufgaben nicht bewältigen kann, weil er nicht aufmerksam sein kann oder weil sein Selbstwerterleben sehr negativ ausfällt, macht in Hinblick auf die pädagogische Förderplanung einen eklatanten Unterschied. Deshalb ist Förderdiagnostik – und nicht klinische Diagnostik – so relevant für einen datenbasierten Entscheidungs- und Förderprozess.

Für die Sonderpädagogik als Disziplin und Profession tut es Not, die epidemiologischen und ätiologischen Daten ihrer Referenzdisziplin der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der klinischen Psychologie des Kindes- und Jugendalters ernst zu nehmen. Mit einer Kenntnisnahme der Verteilung klinischer Störungen und psychopathologischer Befunde wird die Pädagogik bei Verhaltensstörung zu einer *kli-*

1 Im Artikel wird von *verhaltensauffälligen* Kindern und Jugendlichen gesprochen. Denn das Adjektiv *verhaltensauffällig* hat in diesem Fall nur ein beschreibendes Merkmal, das nicht den ganzen Menschen mit seiner Persönlichkeit bestimmt.

nisch informierten Disziplin und Profession, die auf Wissensbestände anderer Disziplinen als Referenzwissenschaften Bezug nimmt, um die eigene in diesem Falle sonderpädagogische disziplinäre Verortung und Professionalisierung voranzubringen. Damit sollte aber keine Übernahme einer medizinisch-klinischen oder psychologischen Perspektive einhergehen. Die Blick- und Zielrichtung der Sonderpädagogik muss eine genuin pädagogische bleiben, die Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse gleichermaßen berücksichtigen sollte. Ihr Selbstverständnis als Disziplin und Profession entlehnt die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht ihren Bezugswissenschaften, sondern ihrer eigenen wissenschaftshistorischen und -theoretischen Gewordenheit, deren sie sich *philosophisch* immer wieder selbst vergewissern darf, was zu einer Kernaufgabe der Allgemeinen Heilpädagogik zählt. Die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik als solche kann erzählt werden als eine, die sich zunehmend vom medizinischen Blick emanzipiert und damit zu einer eigenen *sonderpädagogischen Sichtweise* auf das Subjekt, sein Erleben und Verhalten sowie dessen Auffälligkeiten und Antinomien gefunden hat. Die Expertise der Sonderpädagogik wird durch Positionen innerhalb der Inklusive Pädagogik jedoch zunehmend in Frage gestellt, was sogar so weit geht, dass man auf eine sonderpädagogische Perspektive verzichten mag (Hinz, 2009). Spätestens seit dem Diskurs um Inklusionen und Exklusionen des Humanen werden gegenüber der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession Forderungen nach Rekategorisierung und Depathologisierung laut (Boger, 2018). Für Hinz bedarf es keiner gruppenspezifischer kategorialer Zuschreibungen mehr, „da Inklusion u. a. den Anspruch erhebt, für pädagogische Fragestellungen tradierte Kategorisierungen in verschiedene Gruppen durch die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unterschiedlichkeit zu ersetzen“ (Hinz, 2009, S. 87). Eine Beeinträchtigung „wird damit zu einer Besonderheit unter anderen, besser: sie ist ein Ausdruck einer sehr breit gestreuten Vielfalt, bei der gängige Kategorien keine Bedeutung mehr haben sollen“ (Ahrbeck, 2017b, S. 87). Aber auch Boger als Proponentin einer Inklusiven Pädagogik problematisiert den Begriff der Dekategorisierung, „da das ersatzlose Streichen von Kategorien […] mit der Gefahr einhergeht, diagnostisch unpräzise zu werden“ (2018).

Überträgt man diese Debatte innerhalb des Inklusionsdiskurses auf die Dekategorisierung des Begriffs der Verhaltensstörungen, lässt sich aus epidemiologischer, *ätiologischer* und ethischer Sicht argumentieren, dass es einer Verleugnung nicht nur der psychosozialen Problemlage und des Leids von Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten gleich käme, sondern auch die Situation von Lehrpersonen nicht ernst zu nehmen, dass der Unterricht von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern sie vor pädagogische Herausforderungen stellt, die nicht mehr viel mit einer wünschenswerten Heterogenitätsdimension und Vielfalt zu tun haben und von Lehrpersonen mitunter als belastend und überfordernd wahrgenommen werden. Das Infragestellen der informellen und formellen Spielregeln pädagogi-

scher Organisationen, kann sowohl auf institutioneller Ebene als auch auf Ebene der Lehrpersonen wirkmächtige Affekte wie Aggressivität, Ohnmacht und Hilflosigkeit hervorrufen, die dann möglicherweise mit drakonischen Strafen abgewehrt werden (Langnickel, 2020). Angesichts stärker inklusiver Bildungsbemühungen und durch die daraus resultierende Heterogenität der Schülerschaft, erweitert sich das pädagogische Aufgabenfeld nicht nur in die Soziale Arbeit, sondern auch in stärker therapeutische Professionen hinein (Ahrbeck, 2017a, S. 2). Folgt man der Argumentation des Befürworters eines moderaten Inklusionsverständnisses, gibt es aus diesem Grund und durch gesellschaftliche Veränderungen doch „einige Berechtigung", zu behaupten, dass der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten Lehrpersonen vor „erhebliche Integrationsleistungen" stellt (ebd.).

Pädagogische Diagnostik unterscheidet sich von personenbezogener klinischer Diagnostik. Etymologisch bedeutet Diagnose (διάγνωσις) eine Unterscheidung zu treffen. Damit *dient* die Förderdiagnostik den Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen und nicht der Zuordnung an einen institutionellen Ort. Durch Förderdiagnostik werden Kategorien angewandt, mit dem Ziel, bestenfalls Ressourcen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und dabei auch Grenzen des Möglichen in den Blick zu nehmen. Durch die Kategorisierung im Wissenschaftsfeld wird Wissen gesammelt und zur Verfügung gestellt, wohlwissend, dass dieses Wissen über verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche bruchstückhaft ist. Über Risiken von kategorialen Zuordnungen ist sich die Sonderpädagogik heute weitgehend bewusst, was auch die inhaltliche Ausrichtung dieses Sammelbandes und der ihm vorausgehenden Tagung belegt. Kategorien wie Verhaltensstörungen oder sozio-emotionale Entwicklung strukturieren komplexes und differenziertes Wissen. Diagnostische Erkenntnisse gilt es jeweils mit Fallverstehen zu kombinieren, was in einer kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits *state of the art* ist. Damit wird verdeutlicht, dass Diagnostik keinen Selbstzweck hat, sondern Bildungs- und Lernprozessen und damit konkreten pädagogischen Zielsetzungen dient. Durch sonderpädagogische Kasuistik finden eine Einordnung und Überprüfung der Tragfähigkeit und Relevanz von Kategorien statt, die es vermag, der Stimme des vulnerablen Subjekts und seiner intersubjektiven Verwobenheit zu anderen, Gehör zu verschaffen.

Laut Ahrbeck sind Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten „um ihrer Förderung willen auf klare diagnostische Erkenntnisse angewiesen" (2017a, S. 11). Dekategorisierungsbemühungen einer Inklusiven Pädagogik, welche die Aufgabe von Fachbegriffen sowie die Auflösung des sonderpädagogischen Förderbedarfs emotional-soziale Entwicklung zur Konsequenz hätten, kämen einer Deprofessionalisierung der Sonderpädagogik gleich. Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler ist eine „klare diagnostische Begrifflichkeit" (ebd.) durch förderdiagnostische Zugänge, die zu datenbasierter Entscheidungsfindung im pädagogischen Alltag führen. Ahrbeck zeigt auf,

dass die Bedarfe emotionaler-sozialer Entwicklung ohne Diagnostik nicht mehr identifizierbar seien, was sich wiederum negativ auf sie auswirken könnte. Ein Problem der Dekategorisierung ist, dass Lehrpersonen „eines wichtigen Arbeitsmittels beraubt und in eine Position gebracht [werden], in der Überforderung systematisch angelegt sind und ein Scheitern häufig vorprogrammiert ist“ (ebd., S. 12). Obwohl Boger als Vertreterin einer neuen anti-psychiatrischen Perspektive gelten darf, sieht sie die Dekategorisierung im Sinne einer radikalen Abschaffung von Diagnosen selbst kritisch, womit ihr aus Sicht einer sonderpädagogischen Kasuistik beizupflichten ist: „Statt einem Ausradieren von Kategorisierungen auf Basis politischer Forderungen geht es schließlich im pädagogischen Tagesgeschäft um eine Reflexion der zur Beschreibung eines Falles verwendeten Kategorien, die sich als Facette *diagnostischer Kompetenz* beschreiben lässt“ (2018).

4 Verhaltensstörungen als interaktionistischer phänomenologischer Oberbegriff in psychodynamischer Konturierung

Der in Deutschland etablierte Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird als Alternativbezeichnung für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen verwendet (KMK, 2000, S. 10). In dieser Definition werden jedoch primär die emotional-soziale Entwicklung und die mit ihr einhergehenden Kompetenzen fokussiert, was im Sinne eines präventiven mehrstufigen Vorgehens in sonderpädagogischer Diagnostik und Förderung vielversprechend sein mag. Um aber Kinder und Jugendliche als Subjekte zu adressieren, reicht diese Sichtweise nicht aus. Folgt man Opps Kritik an der Bezeichnung der KMK, dann mangelt es dieser Definition eines diagnostischen Kriteriums, weil sie sich „auf die *pädagogische Programmatik des Arbeitsbereichs*“ beziehe (2009, S. 227). Jeder neue Vorschlag einer Bezeichnung der Disziplin, wie etwa ‚Inklusive Bildungsprozesse mit Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung‘ oder ‚Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung‘ usw. kann nach Opp „nur eine Art Bestandsaufnahme sein, die sich ihrer begrifflichen Probleme einerseits bewusst ist und sie andererseits kommunizierbar macht“ (ebd.). Folgt man Opp, dann „[sollte] eine moderne Begriffsfassung von Gefühls- und Verhaltensstörungen […]

- intersubjektiv nachvollziehbar und logisch aufgebaut sein,
- diagnostisch relevante Kriterien nennen und
- einschließende und ausschließende diagnostische Kriterien enthalten“ (ebd.).

Nach der internationalen Terminologie von Gefühls- und Verhaltensstörungen ist eine Beeinträchtigung, erstens „mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung“, zweitens tritt sie „*über einen*

längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (Settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist und" drittens ist sie „durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden" (Opp & Unger, 2003, S. 55). Die negative Beeinflussung von Erziehungs- und Bildungserfolgen bleibt also ein maßgebliches Kriterium für ein genuin pädagogisches Verständnis von Verhaltensstörungen. Als zentrales Kriterium definiert Opp hier den Erfolg von Erziehung und Bildung, den er an schulischen Leistungen, sozialen, berufsqualifizierenden und persönlichen *Fähigkeiten* misst – bei gleichzeitiger Berücksichtigung der kulturellen Dimension (2009, S. 228).
Das bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell kann als anerkannter integrativer Erklärungszugang für Verhaltensstörungen und damit als Ordnungskategorie gelten. Folgt man diesem Modell, sind Verhalten und seine Auffälligkeiten multifaktoriell bedingt. Neben biologischen Wirkfaktoren werden gleichermaßen psychologische und soziale Wirkfaktoren mitberücksichtigt (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 40). Auch die ICF entspricht dem bio-psycho-sozialen Modell.
Das interaktionistische Erklärungsmodell von Stein korrespondiert mit einem bio-psycho-sozialen Verständnis, erweitert dieses theoretisch aber u. a. mit der Beobachterperspektive (Stein, 2019, S. 12). In Abgrenzung zu einer systemischen Sicht „diffundiert hier nicht die Person […]; sie bleibt als Faktor im Spiel, indem die Prozesse der Interaktion zwischen Person und Umwelt (Situationen) ins Zentrum der Betrachtung gestellt werden" (Stein, 2020b, S. 101). Mit der Beobachterperspektive geht eine Außensicht von Verhaltensstörungen einher, die Stein als potenziellen Etikettierungsprozess kritisch mitreflektiert (ebd.). Die weitere Analyse und Ausdifferenzierung der Beobachterperspektive, ihrer Funktionen und Tiefenstruktur könnte das interaktionistische Verständnis zu einem stärker praxeologischen Modell weiterentwickeln. Denn „die Perspektive der Beobachter […] kann maßgeblich Einfluss auf das Erzeugen, Bestehen und Überdauern einer Verhaltensstörung haben" (Müller, 2021, S. 77).
Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben versteht Stein als „Signal", das auf eine Störung in einem Person-Umwelt-Bezug hinweist (Stein, 2020a, S. 21). Gestört ist in Steins Lesart nicht das Kind, sondern „irgendetwas in der Interaktion dieser jungen Menschen mit ihrem Umfeld ist gestört, und die Kinder und Jugendlichen reagieren auf dieses Umfeld, mit dem sie sich handelnd auseinandersetzen müssen" (ebd.). Diese interaktionistische Perspektive möchte „Verhaltensstörungen als Erziehungsphänomen, auch in der dialogischen Auseinandersetzung zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden" verstehen (Stein, 2019, S. 11). Auch in dieser Hinsicht geht Steins interaktionistischer Ansatz, der für einen phänomenologischen Ordnungsbegriff der Verhaltensstörung als Störung im Person-Umwelt-Bezug plädiert, über das bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell hinaus und erweitert dieses um die Dimension des Pädagogischen und damit um ein

„dynamisches Geschehen“ (Stein, 2020b, S. 101). Gleichzeitig verweist die Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten bei Stein „in die Dynamik eines weiteren sozialen Kontextes“ hinein, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der biografischen Dimension (Stein, 2019, S. 11f.), was ihren bio-psycho-sozialen Charakter unterstreicht, wenn er schreibt:

> „Verhaltensstörungen sind Störungen im Person-Umwelt-Bezug. Sie treten in sozialen Systemen auf und äußern sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensauffälligkeiten als Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, welche problematische Folgen für die betroffene Person selbst und/ oder ihr Umfeld nach sich ziehen. Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen“ (ebd., S. 12).

Das interaktionistische Verständnis von Verhaltensstörungen könnte ein guter gemeinsamer Nenner sein, um eine auch stärker präventive pädagogische Perspektive auf sozio-emotionale Entwicklung einzunehmen, denn sie fokussiert „nicht allein auf extremere überdauernde Ausprägungen des Verhaltens und Erlebens bei Kindern und Jugendlichen“ (ebd.). Anlass zur Kritik gibt – bei aller Wertschätzung gegenüber einer interaktionistischen Perspektive – Müller, wenn man bei diesem Modell „ausschließlich das Kind oder den Jugendlichen zum Merkmalsträger [erklärt]“ (2021, S. 76). Auch wenn der interaktionistische Zugang die Person und damit auch ihre psychische Innenwelt zumindest implizit berücksichtigt, wäre eine Fokussierung auf die Relevanz der „*Emotionalität und Motivstruktur* der Betroffenen“ (ebd., S. 77) – gerade bei Verhaltensstörungen – zum Beispiel durch psychodynamische Verstehenszugänge expliziter hervorzuheben, um für die sonderpädagogischen Professionen unbewusste Konflikte, pädagogisch situative Antinomien und die eigene Involviertheit in das Erziehungsgeschehen aushaltbarer zu machen. Eine solche verstehende Sichtweise, die die Bedeutung unbewusster Anteile und von Konflikthaftigkeit betont, könnte das Würzburger interaktionistische Modell vor der Kritik bewahren, dass, folgt man Müller, einer rational gesteuerten Einsichtsfähigkeit der Beteiligten großes Gewicht beigemessen werde (ebd.). Denkt man die von Müller geäußerte Kritik weiter, müsste man das interaktionistische Verständnis dergestalt weiterentwickeln, dass die einzelnen Bezugsachsen zwischen Person, Umwelt und Beobachter nicht nur festgestellt und in ein Verhältnis zueinander gebracht, sondern auch deskriptiv in ihren Qualitäten beschrieben werden.

Pädagogik bei Verhaltensstörung als Disziplin, Profession und Praxis kann auf eine begriffliche Fassung des Forschungs- und Arbeitsgegenstandes nicht verzichten (Opp, 2009, S. 227). Müller weist darauf hin, dass Begrifflichkeiten den jeweiligen Gegenstandsbereich von Disziplinen strukturieren (2021, S. 30). Auch Stein konstatiert, dass es „[…] kaum möglich sein [wird] ohne Begriffe auszukommen, wenn bestimmte Phänomene und Probleme beschrieben und angegangen werden

sollen“ (Stein, 2019, S. 15). Mit Bezug auf Stein plädiert dieser Beitrag für den Erhalt eines interaktionistischen Begriffs von Verhaltensstörungen als *disziplinäre Ordnungskategorie*. Dieser Beitrag zeigt auf, dass Verhaltensstörungen als ein Thema der Sonderpädagogik als solche klar kategorisiert bleiben sollten – sie werden im Praxisfeld wahrgenommen und empirische Studien liefern Klarheit über epidemiologische und ätiologische Einbettung von Verhaltensproblemen. Sie nicht zu benennen wäre eine Verleugnung der psychosozialen Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen, die mitunter für sie selbst und ihr Umfeld ein erhebliches Leid mit sich bringen können. Die andauernde Unterversorgung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, allen voran von Kindern und Jugendlichen mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ist ein durch die Pandemie verschärftes Problem (Ravens-Sieberer et al., 2021). Das Ausmaß der Folgen für gelingende Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht erkannt. Ein erhöhtes Wagnis des Scheiterns von Erziehung und Bildung wird damit auch sonderpädagogisch professionell in Kauf genommen. Die der sonderpädagogischen Disziplin, Profession und Praxis inhärenten Antinomien lassen sich durch Begriffsfassungen nicht einseitig auflösen. Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten ist ein *Vermögen*. Verabschiedet man sich von schwierigen disziplinären Begriffen, läuft man Gefahr, die Antinomien des Pädagogischen gar nicht erst wahrzunehmen – sind schwierige Begriffe wie Verhaltensstörungen, doch stets ein Anlass für Kritik und Widerspruch. Verhaltensstörungen als Begrifflichkeit befindet „sich im Wandel und dieser Wandel ist noch lange nicht abgeschlossen, wird es vielleicht auch gar nicht sein“ (Stein, 2019, S. 15). Könnte man die Verunsicherung, die vom Begriff Verhaltensstörungen ausgeht, immer wieder thematisieren, wäre auch der Weg geöffnet für eine Anerkennung des Mangels und der Verwundbarkeit des Humanen (Danz, 2011, S. 90). Ingeborg Bachmann bezeichnet feinsinnig eine Dimension menschlicher Verletzlichkeit, wenn sie schreibt: „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“ (1964, S. 294). Das Leidvolle, dass verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, mitunter auch ihre Mitwelt, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, Bezugs- und Lehrpersonen teilhaben an einem leidvollen Schmerz, ist eine geteilte Realität, die der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Disziplin, Profession und Praxis zuzumuten ist. Aufgabe der Sonderpädagogik kann es nicht sein, „den Schmerz zu leugnen, seine Spuren zu verwischen, über ihn hinwegzutäuschen. [Sonderpädagogik; Anm. PCL] muss ihn, im Gegenteil, wahrhaben und noch einmal, damit wir sehen können, wahrmachen […]. Und jener geheime Schmerz macht uns erst für die Erfahrung empfindlich und insbesondere für die der Wahrheit“ (Bachmann, 1964, S. 294-297).

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B. (2017a): Expertise „Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen?“. Berlin: VBE.

Ahrbeck, B. (2017b): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Bachmann, I. (1964): Gedichte, Erzählungen, Hörspiel, Essays. München: Piper.

Boger, M.-A. (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462 [15.3.2022].

Bundesamt für Statistik (2021): Lernende der Sonderpädagogik. Verfügbar unter: https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15964147/master [15.3.2022].

Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. (2014): A Comparison of Teacher Perceptions and Research-Based Categories of Student Behavior Difficulties. Education, 134, 439-451.

Danz, S. (2011): Behinderung. Ein Begriff voller Hindernisse. Frankfurt/M.: Fachhochschulverlag.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Göppel, R. (2018): Erziehung und Therapie. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), Erziehung als Herausforderung (S. 220–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hennemann, T. & Casale, G. (2016): Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik (S. 208–213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? ZfH, 60(5), 171-179.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. Journal of Health Monitoring (3) 3, 37-45. DOI:10.17886/RKI-GBE-2018-077

KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Bonn: KMK.

Langnickel, R. (2020): Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts: Orte der psychoanalyrischen Pädagogik als Gegenmacht. ESE, (2), 80-91. DOI: 10.25656/01:19414

Müller, T. (2021): Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Ernst Reinhardt utb.

Opp, G. (2009): Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), Handbuch schulischer Sonderpädagogik (S. 20–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Opp, G. & Unger, N. (2003): Begriffliche Grundlagen. In G. Opp (Hrsg.), Arbeitsbuch schulischer Erziehungshilfe (S. 43–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Wieler, L. H., Schlack, R. & Hölling, H. (2021): Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. European Child & Adolescent Psychiatry, 1-14. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01889-1

Stein, R. (2012): Unlösbar oder gar kein Problem …? Die inklusive Beschulung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), Sonderpädagogik und Inklusion (S. 189–198). Oberhausen: Athena.

Stein, R. (2019): Grundwissen Verhaltensstörungen. 6. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Stein, R. (2020a): Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), Studienbuch Inklusion (S. 20–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stein, R. (2020b): Behinderung als Thema und Auftrag der Sonderpädagogik. In M. Grosche, C. Gottwald & H. Trescher (Hrsg.), Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen (S. 97–103). München: Reinhardt.

Süßlin, W. (2012): Die Situation an den deutschen Schulen aus Sicht von Lehrern und Eltern. In Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.), Lehrer(r) in Zeiten der Bildungspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland (S. 6–46). Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.

Autor
Pierre-Carl Link, Prof.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Verhaltensstörungen.
Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich
pierre-carl.link@hfh.ch

k linkhardt

Der vorliegende Tagungsband thematisiert den sonderpädagogischen Diskurs um Dekategorisierung und Rekategorisierung in zahlreichen Beiträgen und aus verschiedenen inhaltlichen Perspektiven.

Auch wenn die Sonderpädagogik in den vergangenen Jahren ein Verständnis von Behinderung entwickelt hat, welches nicht allein auf die Person fokussiert, hat gerade die entsprechende Kategorienbildung immer wieder zu kritischen Diskursen geführt und damit zu starken Forderungen nach einer Dekategorisierung. Auf der anderen Seite gibt es Bestrebungen, neue Kategorien einzuführen, um eine spezifische Professionalisierung zu etablieren.

Als Tagungsband enthält das Buch zugleich weitere Beiträge, die aktuelle Themen der Sonderpädagogik aufgreifen.

Die Herausgeber:innen

Thomas Müller, apl. Prof. Dr. phil. habil., Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Universität Würzburg.

Christoph Ratz, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Pädagogik bei geistiger Behinderung, Universität Würzburg.

Roland Stein, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Universität Würzburg.

Carina Lüke, Univ.-Prof. Dr. phil., Sprachheilpädagogik, Universität Würzburg.

978-3-7815-2526-9

9 783781 525269