

Bauer, Angela; Link, Pierre-Carl; Langnickel, Robert

Beziehung als Topos im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – diskursive Figuren disziplinärer Praxis

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 132-151



Quellenangabe/ Reference:

Bauer, Angela; Link, Pierre-Carl; Langnickel, Robert: Beziehung als Topos im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – diskursive Figuren disziplinärer Praxis - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 132-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356629 - DOI: 10.25656/01:35662; 10.35468/6236-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356629>

<https://doi.org/10.25656/01:35662>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-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.

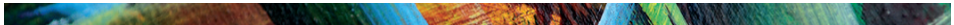


Kontakt / Contact:

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

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Angela Bauer, Pierre-Carl Link und Robert Langnickel:
Beziehung als Topos im Förderschwerpunkt Emotionale und
Soziale Entwicklung – diskursive Figuren disziplinärer Praxis.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 112-131
<https://doi.org/10.35468/6236-09>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Beziehung als Topos im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – diskursive Figuren disziplinärer Praxis

Relationship as a Topos in the Area of special educational needs: Emotional and Social Development – Discursive Figures of Disciplinary Practice

Angela Bauer^{1*}, Pierre-Carl Link^{2,3}, Robert Langnickel⁴

¹ Universität Bielefeld

² Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

³ Eötvös Loránd Universität Budapest

⁴ Pädagogische Hochschule Luzern

***Korrespondenz:**

Bauer, Angela
angela.bauer@uni-bielefeld.de

Beitrag eingegangen: 31.10.2025
Beitrag angenommen: 15.03.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Angela Bauer
<https://orcid.org/0009-0007-2263-2577>
Pierre-Carl Link
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>
Robert Langnickel
<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

Zusammenfassung

Topoi sind zentrale Verdichtungsorte, an denen grundlegende Argumentationsmuster und symbolische Ordnungen eines Diskurses sichtbar werden. Anders als Begriffsdiskussionen, die sich der Frage widmen, wie zentrale Phänomene benannt werden können und wie anschlussfähig dieser Begriff an pädagogische Grundhaltungen ist, geht es bei Topoi um die produktive Auseinandersetzung um Hegemonie, Grenzen und Geltungsansprüche disziplinärer Ordnung. Im Diskurs um die Pädagogik und Didaktik bei sogenannten Verhaltensstörungen etablieren sich beispielsweise Topoi der Allgemeinen Pädagogik wie Erziehung und Bildung, die als grundlegend für sonderpädagogische Diskussionen markiert und diskutiert werden. Auch Beziehung firmiert scheinbar selbstverständlich als ein solcher Topos und wird in diesem Zusammenhang häufig affirmativ verwendet – ohne dass seine Funktionsweise systematisch untersucht wurde. Ziel unseres Beitrags ist es, diesen Topos als funktionales Element im Fachdiskurs sichtbar zu machen und nach der Praxis der diskursiven Auseinandersetzung mit Beziehung im Kontext der disziplinären Profilbildung zu fragen. Dafür haben wir grundlegende Lehrwerke und Handbücher des Faches aus den letzten 20 Jahren diskursanalytisch untersucht und diskursive Figuren (Konsens, Performativität, Fragilität) identifiziert, die abbilden, wie im Förderschwerpunkt ESE disziplinäre Ordnungen verhandelt werden.

Schlüsselwörter: Topos, Diskursanalyse, Beziehung, disziplinäre Ordnung, Gefühls- und Verhaltensstörungen, Förderschwerpunkt ESE

Abstract

Topoi are central sites of condensation where fundamental patterns of argumentation and symbolic orders of a discourse become visible. Unlike discussions about terminology, which focus on how central phenomena can be named and how such terms connect to basic pedagogical orientations, topoi concern the productive engagement with hegemony, boundaries, and claims to validity within disciplinary order. In the discourse on pedagogy and didactics in the field of so called behavioral disorders, topoi of general pedagogy – such as education and upbringing – are particularly established and discussed as fundamental for special education debates. Relationship likewise appears, seemingly self-evidently, as such a topos and is often used affirmatively in this context – without its function having been systematically examined. The aim of our contribution is to make this topos visible as a functional element within the disciplinary discourse and to inquire into the practice of discursive engagement with relationship in the context of disciplinary identity formation. To this end, we conducted a discourse analysis of key textbooks and handbooks of the field from the past 20 years and identified recurring discursive figures (consensus, performativity, fragility) that illustrate how, within the focus area of emotional and social development (ESE), disciplinary orders are negotiated through the practice of talking about relationship.

Keywords: Topos, Discourse analysis, Relationship, Disciplinary order, Emotional and Behavioral Disorders, focus area Emotional and Social Development

Hinführung

Im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (nachfolgend ESE)¹ findet sich – wie auch in anderen Förderschwerpunkten – eine intensive Begriffsdiskussion, die sich mit der Frage beschäftigt, wie der eigene Gegenstandsbereich terminologisch gefasst und konturiert werden kann, zu dem sich das Fach positionieren und relationieren muss (Link, 2022). Insbesondere firmiert Verhaltensstörung als „Leitbegriff“ (Gasterstädt et al., 2022, S. 201) und „dominante Position im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen“ (Becker et al., 2024, S. 246) der jedoch hinsichtlich seiner potenziell „pathologisierende(n) Figuren“ (Becker et al., 2024, S. 246) nach innen wie nach außen durchaus kritisch gelesen wird (Leitner, 2025). Die Suche danach, was Disziplin und Profession im Förderschwerpunkt ESE ausmachen, respektive was ihr Gegenstand ist, steht in einem engen Verhältnis zu dieser kontroversen Begriffsdiskussion, betrifft aber auch eine andere Frage, nämlich die, wie eine Pädagogik sich konstituiert, die sich als eine besondere auszuweisen hat (Opp, 2009; Hillenbrand, 2008). So firmieren im Fach verschiedene Topoi (bspw. Erziehung, Bildung, Inklusion, Evidenz, Trauma, Mentalisierung), die normativ grundlegende Ideen transportieren, um Ziele und Herausforderungen sonderpädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen zu diskutieren (Zimmermann, 2016; Müller & Stein, 2018; Hillenbrand, 2024; Stein et al., 2023; Schwarzer et al., 2023). Auch Beziehung taucht als Topos der Profession und Disziplin auf, wenn es sich um Fragen des Gegenstands sowie der pädagogischen Ausrichtung handelt (Zimmermann, 2025; Hübner, Ciociola, & Jungmann, 2025; Bolz, 2021; Gingelmaier & Schwarzer, 2019; Herz & Zimmermann, 2018; Ahrbeck, 2005). Beispielsweise werden die „Potentiale einer vertrauensvollen pädagogischen Beziehungsqualität (in Prävention, Intervention und Rehabilitation)“ (Herz, 2025, S. 25) gegen eine ‚Entpädagogisierung‘ respektive ‚Psychologisierung‘ des Faches in Stellung gebracht (Willmann, 2012). Zudem wird Beziehung in fast allen Bereichen mit einer affirmativen Bezugnahme und grundlegender Relevanz für das Fach verknüpft (Bolz, 2021). Diese Ausführungen lassen darauf schließen, dass Beziehung im Förderschwerpunkt ESE als produktives Bild und Thema respektive als Topos gehandelt wird, um disziplinäre Ordnung zu beschreiben. Uns interessiert dabei, auf welche Art und Weise das geschieht, also wie dieser Topos im fachspezifischen Diskurs verhandelt wird. Mit Hilfe einer Diskursanalyse wollen wir diese diskursive Praxis sichtbar machen.

Beziehung als einen Topos der Disziplin² in den Blick zu nehmen, zielt weniger darauf ab, evaluativ in die inhaltliche Diskussion um Beziehung einzusteigen oder bestehende Ausführungen zu Beziehungen fachkritisch unter die Lupe zu nehmen. Unser Vorge-

- 1 Wir verwenden in diesem Beitrag die Bezeichnung „Förderschwerpunkt ESE“, da im Fokus die Analyse von Lehrwerken steht, welche eben diese Logik bedienen. Gleichzeitig möchten wir aber auch betonen, dass diese Bezeichnung mit verschiedenen Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. Willmann 2019, S. 87) und aktuell sogar eine Auflösung der Förderschwerpunktlogik zu beobachten ist. Daher ist es uns ein Anliegen, zu ergänzen, dass in unserer Argumentation auch außerschulische Bereiche sowie Erziehungshilfen mitgedacht sind.
- 2 Der im Beitrag verwendete Begriff der „Disziplin“ ist nicht im Sinne eines klar umrissenen, in sich geschlossenen und konsolidierten Faches zu verstehen. Vielmehr wird damit ein historisch gewachsenes, heterogenes und spannungsreiches Gefüge wissenschaftlicher, professioneller und praktischer Bezüge bezeichnet. Eine eindeutige Konturierung der sonderpädagogischen Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörung ist aktuell nicht zu finden. Aus historiographischer Perspektive ist das Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen recht ‚jung‘, seine disziplinäre Genese bislang nur punktuell aufgearbeitet und nach wie vor ein Forschungsdesiderat (Link et al., 2025; Willmann, 2019; Methner, 2013).

hen ließe sich eher als ein quasi-distanzierter Blick auf die Praxis der Hervorbringung und Aushandlung von Topoi im Feld beschreiben. Damit wollen wir Aufschluss über Öffnungs- und Schließungsbewegungen, Situierung und Positionierung innerhalb der Disziplin geben sowie Veränderungspotentiale der Profilbildung des Faches aufzeigen (Feldmann et al., 2024; Rauh, 2023). Es geht darum, zu fragen, wie Beziehung im Fachdiskurs der ESE als Rahmen wirkt und in diesem Rahmen disziplinäre Gegenstände und Deutungsmuster konstituiert, positioniert und verhandelt werden (Ricken & Reh, 2018, S. 6).

Um diese Frage nach der disziplinären Praxis und Funktion des Beziehungstopos zu beantworten, werden wir in einem ersten Schritt darlegen, wie wir unseren Gegenstand theoretisch fassen. Ausgehend von dieser Gegenstandbestimmung legen wir unser Forschungskonzept methodologisch und methodisch dar und erläutern, wie sich diese topologische Praxis empirisch vollzieht. Auf der Grundlage unserer verdichtet³ dargestellten Ergebnisse werden wir zu einer Beantwortung unserer Frage kommen und am Ende auch neue Fragen stellen, die sich aus unserer Forschung für die Disziplin ergeben.

1 Topoi, Diskurs und Disziplin – gegenstandstheoretische Grundlagen

Topoi stehen in einem relationalen Verhältnis zur Disziplin: Einerseits werden sie in deren Praxis hervorgebracht und wirksam und andererseits konstituieren sich Disziplinen durch ihre Topoi, in denen sie sich sprachlich und epistemisch verorten. Wenn eine Disziplin bestimmte Topoi als ihre ‚Eigenen‘ bzw. „Einheimischen“ (Herbart, 1806, S. 15) reklamiert, werden allgemeine gesellschaftliche Denkfiguren einer Disziplin unterworfen, und damit Grenzen markiert und stabilisiert. In diesem Sinne fungieren Topoi als temporäre Verdichtungen disziplinärer Selbstbeschreibung: Sie ordnen Wissen, legitimieren Zuständigkeiten und eröffnen zugleich Räume für Veränderung. Ihre Stabilität ist stets prekär – sie sind keine fixierten Festschreibungen, sondern bewegliche Knotenpunkte diskursiver Praxis, die das fortlaufende Aushandeln dessen ermöglichen, was im jeweiligen historischen Moment als gültig, relevant oder ‚pädagogisch‘ gilt. Die Herstellung und Aneignung solcher Topoi ist somit selbst Teil jener sozialen Praxis, die wir als Disziplin fassen. Man könnte sagen: Disziplin konstituiert sich, indem sie Topoi produziert, übernimmt, transformiert – und sich dabei immer wieder neu entwirft⁴.

Eine solche soziale Praxis, in der dies vollzogen wird und „die systematisch die Gegenstände bildet, von denen sie spricht“ (Foucault, 1973), kann auch als Diskurs bezeichnet werden. Diskurse haben Einfluss darauf, was sagbar ist bzw. aus welcher Position heraus, wie in legitimer Weise gesprochen werden kann (Foucault, 1973). Sie sind nicht als Rahmen, sondern als Vollzüge sozialer Praxis zu verstehen, in denen Sinn, Wahrheit und

In Anlehnung an Kraimer (2003) sowie Felder (2012) unterscheiden wir zwischen Disziplin und Profession. Disziplin bezeichnet demnach primär einen wissenschaftlich-reflexiven Zusammenhang, in dem theoretische Konzepte, Problemdeutungen und normative Rahmungen entwickelt werden. Profession hingegen verweist auf fallbezogenes, situatives und kontextabhängiges pädagogisches Handeln in konkreten Praxisfeldern (siehe Link et al., 2025)

3 Verdichtet meint hier, dass diese Ergebnisse sozusagen ein Kondensat darstellen. Es handelt sich um Ergebnisse, die die Spezifik eines Falles verdeutlichen.

4 Topoi sind dabei nicht nur in Richtung einer Weiterentwicklung zu denken, sondern werden auch im Sinne von Einschränkungen, Beschränkungen oder auch Festschreibungen wirksam.

Geltung performativ hergestellt werden (Fegter et al., 2015; Macgilchrist, 2020). Laut dieser Lesart werden soziale Herstellungsprozesse als diskursive Praktiken begriffen, in denen auch disziplinäre Selbstbeschreibungen entstehen. Dem folgend sind Topoi keine bloßen Schlagworte, sondern Orte diskursiver Praxis, an denen sich die Konnotationen, Differenzen und Relationierungen des Diskurses verdichten (Wrana, 2012). Somit eröffnet die Analyse von Topoi einen Zugang zur Disziplin selbst: In der Art und Weise, wie bestimmte Begriffe, Wertungen oder Gegensatzpaare verknüpft und voneinander abgegrenzt werden, wird deutlich, wie die Disziplin ihre eigenen Gegenstände, Zuständigkeiten und Grenzen hervorbringt. Topoi fungieren damit als Beobachtungspunkte, an denen sich das disziplinäre Wissen im Medium des Diskurses ordnet, stabilisiert und transformiert. Der Fachdiskurs spannt also den Möglichkeitsraum auf, in dem sich Topoi bewegen können. Der Diskurs bietet somit den Rahmen beziehungsweise die Plattform, auf der disziplinäres Wissen in Ordnungen gebracht wird. Dieses Verständnis bildet zugleich die theoretische Grundlage des vorliegenden Projekts: Die disziplinäre Rede von und Auseinandersetzung mit Beziehung wird als ein solcher Topos verstanden, an dem innerdisziplinäre Ordnung (Profilbildung) und außenbezogene Positionierungen (Grenzziehungen, Anschlussfähigkeit) hergestellt, stabilisiert, aber auch infrage gestellt werden. Topoi können auf diese Weise auch zu Schauplätzen von Bedeutungsverschiebungen werden, indem sie Wissen aus anderen Bereichen in die Disziplin importieren beziehungsweise transferieren und diese damit neu(an)ordnen (Wrana, 2012).

Ein Beispiel, an dem sich diese Verschränkung von Topos und disziplinärer Konstitution zeigen lässt, ist der Topos ‚Verhalten‘ bzw. ‚Verhaltensstörung‘. Verhalten markiert kein bloß beschreibendes Phänomen, sondern kann als topische Verdichtung verschiedener Deutungsangebote fungieren, wie etwa medizinischer, psychologischer, moralischer und pädagogischer. Als solcher Topos steht er im Zentrum einer Auseinandersetzung darüber, wie Abweichung, Norm und Erziehbarkeit gefasst werden können. ‚Verhaltensstörung‘ etablierte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht einfach als terminologische Festlegung, sondern als disziplinärer Grenzmarker, der die pädagogische Zuständigkeit gegenüber der Psychiatrie behaupten und zugleich Anschlussfähigkeit an deren Diagnostik sichern sollte (vgl. Göppel, 1989; Willmann, 2012; Link, 2022).

Darin zeigt sich, dass ein Topos mehr ist als ein Begriff: während Begriffe auf Fixierung und definitorische Stabilität zielen, wirkt ein Topos durch seine Verweisstruktur – er ordnet, verschränkt und aktiviert, ohne vollständig zu determinieren. So kann ‚Verhalten(sstörung)‘ als Ort verstanden werden, an dem pädagogische, psychologische und gesellschaftliche Deutungsmuster miteinander ringen. Über den Verweis auf die Praxis diskursiver Aushandlung lässt sich so auch die ‚Wirksamkeit‘ von Topoi bestimmen. Sie ‚wirken‘, indem sie in praxishaften Vollzügen – in Klassifikationen, Diagnosen, Förderkonzepten, in institutionellen Rahmen wie Erziehungsklassen oder Sonderschulen – immer wieder reifiziert und modifiziert werden. Die pädagogische Rede vom ‚verhaltensgestörten‘ Kind fungiert zudem nicht nur als Bezeichnung, sondern als Subjektivierungsfolie für die Adressat:innen aber auch als soziale Praxis, durch die sich die Disziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen überhaupt erst profilierte und gegenüber Psychiatrie und Sozialpädagogik abgrenzte (Link et al., 2025; Link, 2022; Popp, 2025).

2 Die Analyse diskursiver Praktiken - Methodische Anlage und Vorgehen der Studie⁵

Mit der Entscheidung für ein diskursanalytisches Vorgehen bewegen wir uns im Feld der Diskursforschung (Truschkat & Bormann, 2020; Angermüller et al., 2014). Diese Forschungsstrategie vollzieht sich nicht nach reproduzierbaren und normierten Methoden oder Verfahren, sondern bietet einen analytischen Rahmen für eine Forschungspraxis, die mit Hilfe verschiedener Analysepraktiken (Korpuszusammenstellung, Codieren, Sequenzanalyse, Modellkonstruktion) die Aussageformationen oder die Äußerungspraxis von Diskursen erfasst. Innerhalb der Diskursforschung liegen unterschiedliche Zugänge vor, denen differente Diskursverständnisse zugrunde liegen. So gibt es die wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA), wie sie von Keller (2008) konstituiert wurde. Dieser geht es darum, übergeordnete „Regelstrukturen von Diskursen und Praktiken als emergente Strukturierungsmuster von sprachlichen Äußerungen und Handlungsweisen“ (Keller, 2008, S. 128) zu rekonstruieren. Grundlegender Gedanke ist hier, dass dem Diskurs ein Wissen implizit ist, das handlungsleitende Funktion hat, also die Akteure anleitet bzw. ihr Handeln orientiert (Fegter et al., 2015, S. 19). Davon zu differenzieren ist eine poststrukturalistisch orientierte Diskursanalyse, welche vor allem von Wrana (2014) geprägt wurde und den relationalen Vollzug der diskursiven Praxis in den Blick nimmt. Im Kontrast zur WDA wird dabei von der Idee ausgegangen, dass sich Sinnhaftigkeit von der diskursiven Praxis her entfaltet (Wrana, 2015, S. 130-131), welche sich als Relationierung von Bedeutungen, Gegenständen und Subjektpositionen fassen lässt. In diesem Sinne wird Wirklichkeit praktisch hergestellt, in dem bestimmte Diskurse bedient, Positionierungen und Verhältnissetzungen vollzogen werden. Diese poststrukturalistische Lesart verschiebt den Ort, an dem sich Sinnoperationen vollziehen, also auf die diskursive Praxis (Fegter et al., 2015, S. 27) und fragt nach der Art und Weise der Herstellung von Produktivität, welche sich in Machtverhältnissen eröffnet. An dieses Verständnis schließen wir auch mit unserer Frage nach der Hervorbringung des Beziehungstopos und den Produktionsbedingungen disziplinärer Ordnung an.

Anknüpfend an diese diskurstheoretischen und methodologischen Vorüberlegungen standen nun Entscheidungen bezüglich der Auswahl des Analysekorpus sowie die methodische Rekonstruktion des Materials an. Auch wenn, wie eingangs erwähnt wurde, im Kontext diskursanalytischer Forschung keine normierten Verfahren vorliegen, lassen sich diesbezüglich grundlegende Überlegungen und Schritte beschreiben, die unser Vorgehen bestimmten und die wir kurz für die vorliegende Studie erläutern:

- (1) die Zusammenstellung des Materials,
- (2) die analytische Bearbeitung sowie
- (3) eine Modellkonstruktion (Wrana, 2014, S. S. 636-638).

(1) In einem ersten Schritt ging es darum, auszuwählen, welches Material wir für den Korpus heranziehen. Mit Blick auf unsere Frage nach innerdisziplinären Ordnungskonstruktionen entschieden wir uns zunächst den Blick auf einen sogenannten Spezialdiskurs zu richten. Laut Link (2013, S. 11-12) folgen diese Spezialdiskurse einer Logik der Wissensspezialisierung und zielen auf Eindeutigkeiten und Definitionen der Begriffe. Davon können Interdiskurse abgegrenzt werden, die eher auf eine breite Wirkung auch in der

⁵ Wir möchten uns bei Stephanie Freide für die wertvollen Hinweise zu unserem Beitrag bedanken

Öffentlichkeit abzielen (Truschkat & Bormann, 2020, 102-103). Wir konzentrierten uns hierfür auf grundlegende Lehrwerke und Handbücher⁶ und beschränkten unsere Analyse – aus ökonomischen Gründen – zunächst auf die letzten 20 Jahre (siehe Korpusliste am Ende dieses Beitrages). Diese Lehrwerke verstehen wir – mit Foucault (1973) – als relevante Orte des Sprechens, an denen nicht nur Wissen weitergegeben, sondern auch bestimmte Subjektpositionen und pädagogische Denkfiguren hervorgebracht werden. Auch Willmann (2019) betont in seinen historiografischen Arbeiten, dass Handbücher eine Orientierungsfunktion im Diskurs einnehmen. Sie präsentieren Wissen, welches das Fach im Kern bestimmt, und strukturieren dieses. Damit markieren sie, was zu welcher Zeit im Fachdiskurs als bedeutsam gilt bzw. was nicht, und stabilisieren in gewisser Weise das „Eigene“ (Weisser, 2010, S. 13) des Faches. In diesem Sinne kann man, wie Kauder und Vogel (2015) sagen, Lehrwerke als „Spiegel der Disziplin“ verstehen. Die Bezugnahmen und Auseinandersetzungen mit dem Topos Beziehung, die sich dort finden, sind also bereits in ihrer disziplinären Bedeutung markiert, da sie in diesen Lehrwerken auffindbar sind. Zeitschriften- und Sammelwerksbeiträge, die sich auch an ein breiteres Publikum wenden und damit eher Interdiskursen zuzuordnen wären, wurden bislang noch nicht einbezogen. Wir möchten diese aber in zukünftigen Analysen einbeziehen und auf diese Weise die hier vorgestellten Ergebnisse reflektieren und in einen größeren Rahmen verorten.

(2) Ausgehend von dieser Zusammenstellung des Materials erfolgte in einem nächsten Schritt ein offenes und axiales Codieren (siehe auch Truschkat & Bormann, 2020, S. 113-114). Dieses Vorgehen diente nicht der theorieentwickelnden Kategorienbildung, sondern hatte eine selektive und strukturierende Funktion: Ziel war es, Textstellen zu identifizieren, die für eine sequenzanalytische Feinanalyse mit Blick auf unsere Fragestellung relevant sind. Konkret haben wir in allen Werken des Korpus Textstellen identifiziert, an denen der Beziehungsbegriff entweder explizit benannt wurde oder auffällig gehäuft auftauchte. Die auf diese Weise identifizierten Stellen wurden mit Codes versehen und damit das Material hinsichtlich minimaler und maximaler Kontraste segmentiert (Wrana, 2014, S. 636-637). Dadurch wurde eine neue inhaltliche Ordnung des Korpus hergestellt, die sich an der Praxis des Redens über den Topos Beziehung und nicht mehr an der disziplinären Systematik der Handbücher orientierte. Diese segmentierten Textstellen wurden anschließend einer sequenzanalytischen Feinanalyse⁷ unterzogen. Für unsere Sequenzanalyse (Bergmann, 2010) konzentrierten wir uns zunächst auf die Eingangs- und Abschlusspassagen der ausgewählten Textsegmente. Analysiert wurde das Material in der Reihenfolge der Äußerungen, mit dem Ziel, die Art und Weise der Hervorbringung des Topos Beziehung zu rekonstruieren. Im Zentrum stand dabei nicht, was über Beziehung gesagt wird, sondern wie über Beziehung gesprochen wird (zur exemplarischen Erläuterung eines solchen Vorgehens siehe Truschkat & Bormann 2020, S. 114-115). Dieses Wie – verstanden als implizite Logik der Aussagenverknüpfung – bildet die Grundlage einer Struktur und Formanalyse, die als „besondere Stärke diskursanalytischer Ansätze“ (Wrana, 2014, S. 638) gilt. Entsprechend fokussierten wir insbesondere

6 Es sei hier angemerkt, dass sich der von uns bediente Diskursbegriff aber nicht auf textuelles Material beschränkt und unterschiedliche Formen von Äußerungsakten innerhalb der sozialen Praxis einbezogen werden könnten (bspw. auch Beobachtungsprotokolle, Interviewmaterial)

7 Die Reihenfolge der Interpretation war eher von groben Vermutungen geleitet, als systematisch. Da wir noch keine analytischen Einsichten hatten, wählten wir zunächst eine Sequenz, die für uns einen sehr spezifischen Blick auf das Beziehungsthema entfaltete und gingen dann mit der weiteren Interpretation auch in den systematischen Fallvergleich.

den figurativen Aspekt diskursiver Praxis (Wrana, 2015, S. 121), also die Frage, wie über die Konstruktion des Topos Beziehung disziplinäre Grenzziehungen vorgenommen werden und durch welche diskursiven Operationen (Differenzsetzung, Zuschreibung, Verschiebung) dies geschieht.

(3) In einem letzten Schritt der empirischen Analyse wurden auf der Grundlage der sequenziellen Rekonstruktionen diskursive Figuren abstrahiert. Dazu wurden die einzelnen Sequenzen fallübergreifend miteinander verglichen und daraufhin befragt, welche Aussagenverknüpfungen, Operationen und Positionierungen sich wiederholt in ähnlicher Form zeigen. Auf dieser Grundlage wurden wiederkehrende Muster der diskursiven Gegenstandskonstitution verdichtet und als diskursive Figuren gefasst. Diese Figuren stellen analytische Abstraktionen dar, die nicht einzelnen Texten zugeordnet sind, sondern regelhafte Modi der disziplinären Selbstbeschreibung bezeichnen.

Im Hinblick auf das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Steinke 2010, S. 324-326) wurden unsere diskursanalytischen Rekonstruktionen in mehreren interpretativen Sitzungen der Forschungsgruppe gemeinsam erarbeitet (Interpretationswerkstätten). Dabei wurden alternative Lesarten systematisch als Deutungskonkurrenz dokumentiert und durch Rückbindung an die sequenzielle Organisation der Textstellen sowie durch kontrastierende Vergleiche innerhalb des Korpus weiter ausgearbeitet oder verworfen; ausgewählte Sequenzen wurden zudem von diskursanalytisch erfahrenen Kolleg:innen außerhalb der Forschungsgruppe kritisch gegengelesen.

3 Diskursive Figuren der Herstellung des Beziehungstopos – empirische Ergebnisse

In einer ersten Hinwendung auf das Material wurde zunächst deutlich, dass der Beziehungstopos quer zu einer im Fach bekannten und etablierten Systematik liegt. In den meisten Handbüchern und Lehrwerken findet sich eine spezifische Ordnungsweise der Hervorbringung von Wissen (bspw. Entstehung von Verhaltensstörungen, begriffliche Grundlagen, Erscheinungsformen oder pädagogische Interventionen und therapeutische Verfahren). Der Topos Beziehung konnte in fast allen (außer A4) von uns untersuchten Lehrwerken unterschiedlichen Themen zugeordnet werden, wie die nachfolgende Tabelle darstellt:

Tab. 1: Übersicht zu Vorkommen von Beziehung innerhalb des Korpus (eigene Darstellung)

Code Lehrwerk	A1	A2	A3	A5	A6	A7	A8
Beziehung als Untertitel	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Position in der Systematik	Verursachung und Entstehung von Verhaltensstörungen (soziologischer Aspekt)	Diskussion und offene Fragen	Begriffliche Grundlagen	Störungen des Erlebens, Verhaltens und der Entwicklung	Bildung und Erziehung, Unterrichtsprinzipien	Aufgabenfelder und Konzepte	Pädagogik in Zeiten gesellschaftlicher Krisen

Diese Übersicht macht sichtbar, dass der Topos Beziehung nicht im Sinne einer übergeordneten Strukturierung des Faches zu funktionieren scheint. Er ordnet sich zwar in diese Logik ein, aber eher als Dimensionierung systematischer Aspekte denn als eigene Strukturkategorie. Beziehung scheint damit eher ein universeller Topos zu sein, mit dem Spezifika bestimmter Aspekte hervorgebracht werden können. Welche diskursiven Positionierungen und Praktiken bzw. Argumentationslogiken und Verflechtungen dabei zum Tragen kommen, stellen wir nun anhand von drei abstrahierten Figuren vor. Es sei darauf hingewiesen, dass diese Figuren nicht im Sinne einer strukturierenden und generalisierenden Typik (miss)zuverstehen sind. Vielmehr sind sie als „strukturierte(s) Ensemble(s)“ (Wrana, 2015, S. 137) zu fassen, mit denen diskursive Relationierungen und Verhältnissetzungen kartografiert werden. Kurz: Diese Figuren beschreiben, wie sich der Topos Beziehung im Diskurs entfaltet.

3.1 Figur des Konsenses

Im Rahmen einer ersten Figur tritt Beziehung als ein ubiquitärer Topos auf, der universell an grundlegende Fragen der Pädagogik angelegt werden kann und daher eine vergemeinschaftende Funktion erfüllt. Die von uns untersuchten Textsegmente waren durch Praktiken der Kollektivierung gekennzeichnet, die der Erzeugung disziplinärer Kohärenz dienten. Das lässt sich an folgender exemplarischer Äußerung verdeutlichen:

„Immer wieder und aus verschiedensten theoretischen Ansätzen heraus wird die positive, tragfähige, fördernde, belastbare etc. Beziehung als Voraussetzung allen Erfolg versprechenden Handelns konstatiert. Man kann geradezu von einem Primat der Beziehung für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen sprechen“ (A2/1999).

Es wird eine Praxis vollzogen, bei der „positive, tragfähige, fördernde, belastbare“ Beziehung als alles überspannender gemeinsamer Nenner aus einer nicht näher definierten Menge an Zugängen herausgelöst und über die wiederkehrende Hervorhebung symbolischer Konsens gestiftet wird. Beziehung wird als ordnungsstiftendes Moment einer Idee gelingenden Handelns bestimmt. Unabhängig eines Beleges dieser Behauptung (Beziehung als Voraussetzung) scheint diese vergemeinschaftende Operation vor allem der symbolischen Selbstvergewisserung über die Einigkeit des Feldes zu dienen. Die unterschiedliche Verortung möglicher Zugänge (systemisch, bindungsorientiert, humanistisch, usw.) sowie methodischer Differenzen werden im produktiven Sinne diskursiv überblendet, indem der Fokus auf die Gemeinsamkeit gelegt wird. Die Hervorhebung der positiven Funktionen von Beziehung(en) lässt sich als kollektivierende Praktik deuten, die weniger auf die Austragung von Differenzen als auf deren Suspension. Der Verweis auf Beziehung(en) erzeugt eine Anschlussfähigkeit über unterschiedliche Zugänge hinweg und wirkt damit entlastend gegenüber impliziter Deutungskonkurrenz und Dissens, indem Differenz nicht als Widerspruch markiert wird. Das gilt auch für pädagogische Handlungsfelder:

„Die Gestaltung von Beziehungen stellt einen essenziellen Bestandteil der kindlichen Entwicklungsaufgaben dar. (...) Dabei gewinnen soziale Beziehungen mit Peers sowie Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften zunehmend an Bedeutung und intensivieren sich mit der Zeit. Im schulischen Setting (des Förderschwerpunkts ESE) ist eine tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehung eine grundlegende >>Voraussetzung für wirkungsvolles pädagogisches Handeln<< (KMK, 2000, S. 56)“ (A7/2021).

Beziehung wird zur Klammer kindlicher Entwicklung und sozialer schulischer Praxis. Auch hier scheint eine Kohärenzbewegung in den Fokus gerückt, die sogar Vorrang vor einer im analysierten Korpus zumeist ausbleibenden Präzisierung des Beziehungskonstruktes zu haben scheint⁸. Die Handlungspraxis (schulisches Setting, weitere pädagogische Fachkräfte) ist dabei in ein Beziehungsnetz eingeeht, das Grundlage und Voraussetzung für erfolgreiches pädagogisches Handeln ist. Zugleich kann der Topos aber auch den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit differenten Zugängen markieren. Beispielsweise, wenn es um die Gestaltung und Erfassung von Beziehung geht und die Unterschiedlichkeit verschiedener Ansätze hinsichtlich methodischer und programmatischer Ausrichtung betont wird:

„Im Gegensatz zu dieser anerkannten Bedeutung steht die Beobachtung, dass Vorschläge zur Gestaltung dieser Beziehung meist nicht über das Wiederholen der Prinzipien klientenzentrierter Gesprächspsychotherapie (!) nach Rogers hinausgehen“ (A2/1999).

Der in dieser Figur herausgearbeitete Konsens ist damit keiner, der innerdisziplinäre Differenzen komplett tilgt, sondern eine Basis für innerdisziplinäre Auseinandersetzungen aber auch Spezifizierungen schafft. So wird sich zwar darauf geeinigt, dass Beziehung wichtig ist, aber inwiefern diese ausgestaltet werden kann und wie verschiedene Ansätze programmatisch anschließen, kann verhandelt werden. In diesem Sinne eröffnet Beziehung einen individuellen Ermöglichungsraum, der auf gemeinsamem Konsens beruht.

3.2 Figur der Performativität

Der Topos Beziehung wird in den von uns untersuchten Lehrwerken nicht nur als (förderliche) pädagogische Beziehungen gedacht, sondern auch im Kontext (schwieriger) Beziehungserfahrungen als Medium der Entstehung, des Ausagierens oder auch der Intervention (schwerer) Störungen und Belastungen verantwortlich gezeichnet. Diese Bedeutungsverschiebung eröffnet eine neue Figur, in der es zwar auch um darum geht, dass gemeinsame Antworten auf die Frage der Entstehung von Störungen produziert werden, aber der Fokus liegt hier stärker auf dem Aspekt der Prozesshaftigkeit.

Die folgende Textstelle verweist noch einmal darauf, dass Beziehung in der Disziplin nicht nur als pädagogische gedacht wird, sondern entlang von Transformation und Bedeutungsverschiebungen auch Störungen verursacht. Dies macht im Diskurs darauf aufmerksam, dass pädagogische Beziehung im Förderschwerpunkt nicht losgelöst von diesem Aspekt gedacht werden kann. Die Problemkonstruktion von als auffällig zu kennzeichnenden Verhaltensweisen wird dabei im Beziehungsraum verortet, indem das Handeln in Beziehungen eng mit der Zuschreibung von Störungen verbunden wird:

„Schwerste Störungen können Kinder entwickeln, wenn sie auf der Inhalts- und auf der Beziehungsebene einander widersprechende Informationen bekommen. Sie sind verwirrt, zerrissen, verstört, sind in einer Situation, die als >>double blind<< oder auch als >>Beziehungsfalle<< bezeichnet wird. Die Situation kann, wenn sie andauert, überaus pathologen wirken und psychotische Störungen bis hin zur ausgebildeten Schizophrenie nach sich ziehen“ (A1/2014).

⁸ Diese Aussagen bezieht sich vor allem auf die von uns analysierten Textstellen und bezieht sich nicht darüber hinaus auf Studien zu Beziehung oder Beziehungsqualität, die durchaus ihre Begriffe sehr konkret definieren, da das auch die Grundlage (quantitativer) empirischer Untersuchungen ist (Bolz 2021).

Das Gewordensein von Kindern und Jugendlichen mit Störungen wird als performativer Herstellungsprozess im Kontext beharrlicher Widersprüche beschrieben. Belastende Beziehungserfahrungen⁹ werden als Entstehungs- und Bearbeitungsorte von Störungen gerahmt aber nur in Verbindung mit Widersprüchen und zeitlichen Ausweitungen. Im hier angeführten Zitat sind störungsgenerierende Momente damit an überdauernde Situativität und Unausweichlichkeit gebunden. Gerade die Wiederholung verstörender Beziehungspraxis ist es, was zur Konstitution eines ‚gestörten‘ Subjekts führt. Das wird auch an anderer Stelle deutlich:

„Störungen in der Person entstehen in der Beziehung zu bedeutsamen Bezugspersonen, in der Regel durch belastende, schwer auflösbare und sich wiederholenden (sic!) Beziehungserfahrungen. Häufig sind sie das Resultat einer lebensgeschichtlichen Entwicklung, in der die phasenspezifisch relevanten Bezugspersonen mit dem Kind nicht zurechtgekommen sind. Und das Kind ebenso wenig mit sich selbst“ (A5/2010).

In beiden analysierten Textstellen wird dabei von andauernden Situationen oder „sich wiederholende[n] Beziehungserfahrungen“ gesprochen, was die Performativität dieses Herstellungsprozesses unterstreicht. Erst durch die fortwährende Wiederholung wird das Handeln in ein prekäres Verhältnis zum Problem (negative Beziehungserfahrung) gesetzt. In dem Moment, wo die Erklärung und Entstehung von Störungen als ein ‚beziehungshafte‘ Werden im Kontext sozialer Handlungsprozesse beschrieben wird – und nicht als feststehende Kategorisierungen und Typisierungen – werden Störungen auch außerhalb des Subjekts und als veränderbar gedacht.

3.3 Figur der Fragilität

Es schließt eine dritte Figur an, in der wir differenzierende diskursive Praktiken verorten, welche Beziehungsphänomene durch eine doppelte Fragilität rahmen. Das Handeln in Beziehung wird als riskant hervorgebracht und der Aufbau von Beziehungen vor dem Hintergrund der systematischen Spannungen im Feld als brüchig herausgestellt. Fragilität wird gleichzeitig auf zwei Ebenen sichtbar: Zum einen geschieht Beziehung innerhalb einer instabilen, affektiv aufgeladenen Zone und zum anderen unterliegt Beziehung selbst einer potentiellen Krisenhaftigkeit. In den Textstellen mündet dieses doppelte Krisenphänomen in der Formulierung besonderer Anstrengungen, um mit diesen Anforderungen und Unsicherheiten umzugehen:

„Belastbare Beziehungen zu Heranwachsenden mit Gefühls- und Verhaltensstörungen sind in diesem äußerst spannungsgeladenen pädagogischen Interaktionsgefüge eine große Herausforderung. Aus einem echten Engagement für diese Kinder heraus müssen wir vernünftige Grenzen setzen, die wir auch durchsetzen und immer wieder aufs Neue begründen. Andererseits gehört es zum Verständnis für diese Kinder, dass wir um ihre Einsicht und Zustimmung zu den pädagogischen Zielen und Maßnahmen werben, die wir für sie ergreifen wollen“ (A3/2003).

Die Rede von den Beziehungen wird in einen Kontext gestellt, der als spannungsgeladen und herausfordernd gekennzeichnet wird und gleichzeitig risikobehaftet sowie nicht vorhersagbar ist. Der Vollzug von belastbaren Beziehungen wird an besondere Herausfor-

9 Betrachtet man an der Stelle die deskriptive Ebene, liegen hier durchaus unterschiedliche Bedeutungen des Beziehungsbegriffs vor. Diese stehen in der vorliegenden Analyse aber nicht im Fokus. Eher geht es uns darum, nach der Funktion der Bedeutungsverschiebung zu fragen.

derungen gekoppelt, die vor allem darin gesehen werden, Grenzen zu setzen, diese den Adressat:innen zu vermitteln („werben“) und auch einzuhalten. In diesem Sinne bleibt es eine riskante Praxis, die aber durch professionelles Handeln bewältigt werden kann. Man könnte behaupten, es wird zur besonderen Herausforderung, sich dieser Problemkonstellation zu stellen. Als Form der Bearbeitung wird mit „echtem Engagement“ ein professionelles Handeln beschrieben, dass vor allem auf äußere Sichtbarkeit ausgelegt ist, die methodische Umsetzung bleibt hier jedoch vage. Damit konstituiert sich in dieser Figur eine anspruchsvolle Pädagogik, die auch darauf basiert, Engagement sichtbar zu machen und für das pädagogische Handeln innerhalb der riskanten Praxis zu werben. In einer weiteren Textstelle einer anderen Quelle werden diese differenzierenden Praktiken zugespitzt und münden darin, dass Unsicherheit, Nicht-Wissen, Irritation, und emotionale Involviertheit eine potentielle Gefahr für Beziehungshandeln und Professionalität darstellen.

„Die Beziehung zu traumatisierten Kindern und Jugendlichen gestaltet sich deshalb so schwierig, weil der Zugang zu ihren inneren Verletzungen und ihrem Leid versperrt ist. Die diversen, irritierenden Auffälligkeiten, die sie im Erleben und Verhalten zeigen, stehen unvermittelt und „sprachlos“ im Raum. Sie entziehen sich weitgehend einer verstehenden Annäherung. Die pädagogischen Bezugspersonen bewegen sich deshalb auf unsicherem Terrain, geraten oft in eine ratlose Position und haben einige Mühe, sich im Hinblick auf das traumatisierte Gegenüber zu definieren. Zum pädagogischen Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen bestehen gegenwärtig noch viele offene Fragen“ (A5/2010).

Auch hier wird die Fragilität der Beziehungspraxis hervorgehoben und mit Phänomenen wie Unzugänglichkeit, Sprachlosigkeit und Näheentzug verknüpft. Die Herausforderung ist dabei nicht die Art und Weise der Beziehung, sondern, dass die grundlegenden Herstellungsbedingungen für Beziehungen durch unzugängliche, fast schon unsichtbare Hürden versperrt werden. Mehr noch haben spezifische Auffälligkeiten für Bezugspersonen eine destabilisierende und destruktive Wirkung im Hinblick auf die eigene Professionalität („haben Mühe [...] sich zu definieren“). Damit konstruiert sich in dieser Figur eine Relation zwischen den Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen und der grundlegenden Infragestellung und Gefährdung pädagogischer Handlungsmacht und professioneller Anerkennung.

3.4 Funktionale Bedeutung der diskursiven Figuren

Die Figuren kartografieren die Produktionsweise des Topos Beziehung an den von uns untersuchten Orten des fachspezifischen innerdisziplinären Diskurses. Mehr noch formieren sie verschiedene Rahmungen (Konsens, Performativität, Fragilität), wie in legitimer Weise, aus welchen Positionen heraus und mit welchen Praktiken über Beziehungsphänomene des Faches gesprochen werden kann. Auf Basis unserer gegenstandstheoretischen Überlegungen und der dargelegten empirischen Analyse lässt sich nun im Modus abduktiver Schlussfolgerungen (Reichert, 2013, S. 88-90) auf die Regelhaftigkeit der In-Funktion-Setzung des Beziehungstopos für das Feld schließen. So war für uns bemerkenswert, dass über den Topos der Beziehung im Spezialdiskurs der Disziplin eigentlich nicht gestritten wird. In allen drei Figuren finden wir eine deutliche Orientierung an Harmonie beziehungsweise Harmonisierung. Beispielsweise werden heterogene Ansprüche (z. B. Prävention, Intervention, Rehabilitation) nicht nur auf einen gemeinsamen Nenner hin gebündelt, sondern es werden divergierende Zugangsweisen (z. B. humanistisch,

behavioristisch, individualpsychologisch, psychoanalytisch, u.a.) in ihrer kohäsiven Zuwendung auf das Beziehungsthema präsentiert. Die Besonderheit dieser harmonischen, affirmativen Bezugnahme aus unterschiedlichen Zugängen heraus, wird vor allem im Kontrast zu anderen Topoi deutlich. So lässt sich zeigen, dass über Erziehung, Evidenz oder Inklusion doch weitaus mehr gestritten wird (bspw. Willmann, 2024; Bärmig, & Willmann, 2024; Link, 2024; Ahrbeck, 2016; Müller, & Stein, 2018). Der Topos ‚Beziehung‘ sichert dagegen ab, dass unterschiedliche Deutungen nicht zu innerdisziplinären Brüchen führen müssen (?). Differenzen werden dabei nicht notwendig negiert, sondern in einen potenziellen Aushandlungsraum überführt. Diese harmonische und kollektive Einstimmung auf das Thema wird mittels einer subjektivierenden und positionierenden Dimension auch auf die Akteur:innen übertragen. In der Art und Weise wie Texte Beziehung besprechen, schwören sie die Adressat:innen auf Praktiken und Positionen ein, welche die affirmative Bedeutung und Gestaltung von Beziehung bestätigen. Die soziale Praxis der Konstruktion des Beziehungstopos ist also eine harmonisierende Antwort auf die gemeinsame Aufgabe der Imagination einer facheinheitlichen disziplinären Position. Mit dem Beziehungstopos wird gemeinsam dafür Sorge getragen, dass innerdisziplinäre Differenzen nicht in den Vordergrund gestellt werden und affirmative Bezugnahme möglich ist.

4 Herstellung disziplinärer Ordnung entlang von Kohärenz und Differenz

Die vorliegende Diskursanalyse hat sich damit beschäftigt, wie der Topos Beziehung im Spezialdiskurs ausgewählter Lehrwerke dazu beiträgt, disziplinäre Ordnung herzustellen¹⁰. Stellt man vor diesem Hintergrund noch einmal die Frage nach der Profilbildung des Förderschwerpunktes ESE, weisen unsere empirischen Befunde für den Topos Beziehung darauf hin, dass disziplinäre Ordnung über Harmonisierung hergestellt wird¹¹. Dabei lässt sich diese Harmonisierung in zwei Richtungen denken: Einerseits in der Funktion einer Erzeugung von Kohärenz und Abgrenzung nach außen (a) sowie andererseits als Basis für Differenzierung und Positionierung nach innen (b). In ersterer Bewegung (a) wird die einheitliche Positionierung nach außen durch eine disziplinäre Suche nach gemeinsamen Antworten auf spezifische Probleme hergestellt. Über die Rede von Beziehungen wird eine konsensuale Einheit formiert, die nicht auf die Vereinheitlichung begrifflicher Deutung von Beziehung ausgerichtet ist, sondern eine stabilisierende Funktion nach außen entfaltet und im Schulterschluss verschiedener Strömungen die Bedeutung des Beziehungstopos nach außen legitimiert (Figur des Konsens). Zugleich findet eine vergemeinschaftende Ausweisung des Arbeitsfeldes statt, wenn Kinder und Jugendliche über die performative Aufführung von und Involviertheit in Beziehungstörungen als Adressat:innen einer Pädagogik im Förderschwerpunkt positioniert werden (Figur der

10 Aussagen darüber, wie Beziehung als pädagogisches Konstrukt begrifflich zu definieren oder empirisch zu operationalisieren wäre, waren dabei nicht Ziel der Analyse. Auch die Frage, wie interdiskursive Aushandlungen – etwa in Fachzeitschriften, Tagungsdebatten oder professionspolitischen Arenen – hierzu relationiert werden können, bleibt weiterführenden Analysen vorbehalten.

11 Dieser Schluss bezieht sich zunächst nur auf der Analyse des begrenzten Korpus der Lehrwerke und Handbücher der letzten 20 Jahre. Gleichzeitig wird hier nun eine Regelmäßigkeit entfaltet, die auch auf weitere Veröffentlichungen im Fachdiskurs (bspw. Zeitschriftenbeiträge) angewendet werden kann und die es in Zukunft weiter im Feld zu untersuchen gilt.

Performativität). Und auch die unweigerliche Verbesonderung bzw. Verschärfung der Krisenhaftigkeit pädagogischer Handlungssituation ruft die Konstitution eines spezifischen Förderschwerpunktes auf, der als Fach mit der Konstruktion disziplinären Wissens und entsprechender Professionalisierung auf dieses Problem antworten und sich abgrenzen kann (Figur der Fragilität).

In einer nach innen gerichteter Bewegung (b) werden auf der Basis affirmativer Bezugnahmen auf Beziehung innerdiskursive Kämpfe differenter methodischer und programmatischer Ausrichtung ausgetragen. Hier gibt es sowohl ‚stille‘ Modi, wenn die Art und Weise der Bestimmung von Beziehung mit spezifischen Positionierungen im Feld einhergeht (Beziehung als Bindung, als pädagogischer Bezug oder dysfunktionale Beziehung als Traumatisierung) (bspw. Zimmermann, 2025; Hübner, Ciociola, & Jungmann, 2025; Bolz, 2021; Gingelmaier, & Schwarzer, 2019; Ahrbeck, 2005) oder ‚geräuschvolle‘ Modi, wenn klare Wertungen vorgenommen werden (bspw. Herz, 2026, S.25). Die rahmende Harmonisierung des Topos Beziehung sichert dabei ab, dass diese Differenzen nicht zu innerdisziplinären Brüchen führen. In diesem Sinne wird sich um verschiedene Deutungen gestritten, aber nicht um die grundlegende Prämisse der Bedeutung von Beziehung (Ahrbeck, 2005; Link, 2024). Auch die performative Ebene spannt einen diskursiven Raum auf, der den Blick auf Beziehungen sowohl als Entstehungsort von Störungen als auch als Schutzraum möglich macht. Da die Beziehungsgestaltung und Subjektwerdung von als auffällig bezeichneten Kindern und Jugendlichen sich zwischen den Polen Resilienz und Vulnerabilität vollzieht, vermessen diese das Arbeitsfeld der Disziplin und spannen einen Handlungsraum für produktive Veränderbarkeit auf. In diesem Sinne verstehen wir auch folgendes Zitat aus einem Handbuch der Sonderpädagogik zum Förderschwerpunkt ESE (nicht Teil des Korpus), das die Frage pädagogischen Handelns folgendermaßen beantwortet: „Es ist pädagogisch immer darum gegangen, die Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale der Kinder zu stärken und die Faktoren und Prozesse, die Entwicklung gefährden („was entkräftet“) zu kompensieren“ (Opp, & Fingerle, 2007, S. 7). Im Lichte dieser performativen Einstimmung auf Beziehungen werden auch unterschiedliche Fragerichtungen disziplinärer Problembeschreibungen verstehbar und erklärbar, denn der performative Charakter von Beziehungen beschreibt „sowohl das Gelingen sozialer Prozesse, wie auch deren Veränderbarkeit, Fragilität und Scheitern, das dann wieder zu neuen sozialen Wirklichkeiten führen kann“ (Wulf et al., 2001, S. 12). Disziplinäre Ordnung im Förderschwerpunkt ESE scheint mit Blick auf den Beziehungstypus im Modus der gemeinsamen Sorge um Einheitlichkeit zu funktionieren. Ob das für andere Topoi in ähnlicher Weise zutrifft, können wir aufgrund unserer Analyse jedoch nicht mutmaßen.

5 Weiße Flecken und veränderte Fragen

Abschließend rufen wir die Frage auf, welchen Beitrag diese Analyse für die Disziplin leisten kann. In der hier vorgestellten diskursanalytischen Untersuchung von Beziehung als Topos wurde die diskursive Produktion des Topos Beziehung und die damit verbundene Herstellungsweise der Disziplin in den Blick genommen. Da wir selbst auch Teil dieser Disziplin und ebenso Beteiligte im Diskurs um Beziehung sind (Steinke, Tschopp & Langnickel, 2025; Bauer, 2025; Link, 2024), geht es hier in gewisser Weise auch um eine Selbstbeschreibung und Selbstbeobachtung. Angesichts der diskursanalytischen

Rahmung ist diese aber weniger eine Form der Selbstvergewisserung als eine empirisch-methodische Möglichkeit, „die eigenen Unterscheidungen zu reflektieren“ (Weiser, 2004, S. 40; Moser, 2003, S. 7). Im Sinne dieser reflexiven Inblicknahme der Verstrickungen innerhalb der Verhandlung des Topos Beziehung haben wir sichtbar gemacht, wie im Förderschwerpunkt ESE die Rede von Beziehung(en) hergestellt und vollzogen werden kann. Das gilt zunächst nur für unseren Korpus – auch wenn sich im Vergleich mit anderen Studien Übereinstimmungen zeigen (Becker et al., 2023; Gasterstädt et al., 2022). Die Bedeutung unserer diskursanalytischen Auseinandersetzung mit dem Beziehungsbegriff liegt vor allem darin, die Funktionsweise der Profilbildung des Faches über die Auseinandersetzung mit Topoi zu konturieren und auf diese Weise zu einer reflexiven Selbstverständigung der Disziplin beizutragen, ohne vorschnell zu normieren oder zu werten. Die Analyse weist darauf hin, welche Figuren und Bewegungen bedient werden, um diese Selbstbeschreibung herzustellen und aufrecht zu erhalten. Sie macht aber auch auf Ein- und Ausschlüsse aufmerksam, wenn man darauf fokussiert, was ungesagt bleibt und welche Positionierungen im Diskurs nicht sichtbar werden. So treten die Adressat:innen im untersuchten Korpus und mit Blick auf die analysierten Stellen nicht als Positionierende sondern eher als Positionierte auf. Auf diese Weise wird die marginalisierte Stellung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in unserer Gesellschaft zwar Teil des Problems, mit dem sich das Fach auseinandersetzt, wird aber bislang kaum als Teil der Lösung mitdiskutiert (Leitner, 2024). Das ließe sich darüber erklären, dass den Topoi immer auch „bestehende epistemologische Machtverhältnisse“ (Feldmann et al., 2024, S. 137) eingeschrieben sind, die mit deren Verwendung im Diskurs fortgeschrieben werden. Gerade mit Blick auf Nohls (1963) paternalistisches Konzept des Pädagogischen Bezugs (kritisch hierzu Jergus, 2024; Drinck, 2021) findet sich innerhalb der Disziplin wenig explizit kritische Auseinandersetzung. Zugleich gibt es aber auch Stimmen, die herausstellen, dass es gerade innerhalb der Erziehungshilfe notwendig ist, „die Dialektik zwischen Zwang und Erziehungsauftrag im Jugendstrafvollzug samt ihrer Produktion und Reproduktion von Macht- und Ohnmachtdynamiken“ (Herz, 2021, S. 81) im Blick zu behalten und dafür sensibel zu sein. So gilt es vor allem für die Erziehungshilfe, aber auch für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen „in sozial schwierigen Konstellationen“ (Stein & Reuter, 2024, S. 5) auf die Vulnerabilität respektive Fragilität von Beziehungshandlungen und die enge Verwobenheit von pädagogischem Handeln und Machtverhältnissen aufmerksam zu machen (Seitzer et al., 2025). Dementsprechend könnte es einen transformativen (Mehr-)Wert für die Disziplin haben, sich zukünftig mit dem Nichtgesagten und den Positionierungen von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen. Wenn es darum gehen soll, Kinder und Jugendliche als Mitspieler:innen zu adressieren, sollten sich auch die Perspektiven verändern. So ließe sich fragen, was aus der Position der Kinder- und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen zu Beziehungen sagbar wäre. Zugleich müsste der Beziehungstopos hinsichtlich seiner Einbindung in „instrumentelle Beziehungsvorstellung(en)“ (Lechner, 2024, S. 23) befragt werden. Es eröffnen sich durchaus vielversprechende und zugleich produktiv irritierende Perspektiven, wenn nicht nur Erwachsene als Gestalter:innen von Beziehung gedacht werden, sondern diese als relationale und reziproke Verhältnisse in den Fokus rücken (Bauer, 2025)? Wie aber können Kinder- und Jugendliche in Praxiskontexten zu Mitspieler:innen in riskanten Beziehungsgeflechten werden, wenn die grundlegende Konstitution von Beziehung in ungleichen Machtverhältnissen nicht mitgedacht wird? Dass diese Verwick-

lung nicht damit bearbeitet werden kann, Begrifflichkeiten auszutauschen, liegt bereits in unserer theoretischen Gegenstandskonstruktion begründet und wurde schon innerhalb der Disziplin diskutiert: „Mit einer Begriffsfassung lassen sich die konstitutionellen Widersprüche des Arbeitsfeldes Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen nicht lösen“ (Opp, 2009, S. 228). Aus praxistheoretischer Perspektive sind es nicht Begrifflichkeiten, welche die Relationen zum Problem festlegen, sondern soziale Wirklichkeit wird durch Handlungsmacht geschaffen (Wrana, 2012). Disziplinäre Entwicklung und Veränderung muss in veränderten Positionierungen und veränderter Praxis vollzogen werden. Unsere Befunde leisten es zwar nicht, praktische Implikationen im Sinne konkreter Beziehungsgestaltung abzuleiten. Was wir aber in den Blick nehmen können, ist die Verhältnissetzung der diskursiven Praxis zur Handlungspraxis im Feld. Demnach bestimmt die Rede über Beziehungen, was in der Praxis sagbar ist und was nicht. Gleichzeitig könnte interessant werden, Praxisansätze wie beispielsweise die Neue Autorität (Omer, & von Schlippe, 2023; kritisch hierzu Link, 2025; Link in diesem Heft) oder bindungsgeleitete Pädagogik (Julius et al., 2020; Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020) dahingehend zu untersuchen, ob und was für eine neue oder differente Beziehungspraxis darin postuliert wird und wie sich damit auch der Diskurs im Feld verändert. So lässt sich auch auf Machtmechanismen der disziplinären Praxis aufmerksam machen, wenn danach gefragt würde, welche Machtkonstellationen diesen eingeschrieben sind und wie durch deren Umsetzung Marginalisierungen reproduziert werden. Wir denken diese Fragen selbst als Teil des Diskurses und hoffen, eine Position anbieten zu können, zu denen sich auch andere in Beziehung setzen können.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2005). Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven im Fach Verhaltensgestörtenpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 50 (1), 4–12.
- Ahrbeck, B. (2007). Implizites Beziehungswissen oder innerer Konflikt. In B. Ahrbeck & E. von Kardorff (Hrsg.), *Die fragile Dynamik der Psyche als Risiko und Chance in der Rehabilitation* (25–38). Shaker.
- Ahrbeck, B. (2010). Innenwelt. Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (138–147). Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – Eine Kritik. (3., aktualisierte Aufl.) Kohlhammer.
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., & Schäd, G. (Hrsg.) (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Ein Handbuch*. Kohlhammer.
- Angermüller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisigl, M., Wedl, J., Wrana, D., & Ziem, A. (Hrsg.). (o. J.). *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (Bd. I & II). Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224>
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2022). Einführung – Kurswechsel im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten in Schule und Unterricht. In Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.), *Un-(mögliche) Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule* (9–23). Beltz.
- Bärmig, S., & Willmann, M. (Hrsg.). (2024). (Sonder-)Pädagogik oder Inklusion? Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839469934>
- Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R., & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich, & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, 155–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- Bauer, A. (2025). Sorgende Beziehungen: Sorge als Analysedimension für die Praxis pädagogischer Beziehungen. In S. Schuppener, J. Budde, M.-A. Boger, N. Leonhardt, A. Goldbach, A. Hackbarth, S. Mackert, & A. Doğmuş (Hrsg.), *Sorge und Solidarität: Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion* (155–165). Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.30152843.14>

- Bauer, C. (2016). Konstellative Pastoraltheologie: Erkundungen zwischen Diskursarchiven und Praxisfeldern. Kohlhammer.
- Becker, J., Gasterstädt, J., Helbig, J. & Urban, M. (2024). Diskursive und organisationale Konstruktionen von Verhaltensstörungen. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider, & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (237–250). Beltz Juventa.
- Becker, U. (2023). Auffälliges Verhalten in der Schule: Pädagogisches Verstehen und Handeln. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742747>
- Bergmann, J. (2010). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (524–537). Rowohlt.
- Bittner, G. (2019). Zum Geleit: Die «Gründerväter» des Faches. *ESE*, 1(1), 24–31. <https://doi.org/10.35468/5750-02>
- Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß, & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen* (128–143). Kohlhammer.
- Bolz, T., Wittrock, M., & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560–571. <https://doi.org/10.25656/01:25147>
- Drinck, B. (2021). Die moralische Verantwortung der Pädagogik im Umgang mit Macht. In T. Bahne (Hrsg.), *Verletzbarkeit des Humanen*. (250–264). Pustet.
- Felder, F. (2012). *Inklusion und Gerechtigkeit*. Campus Verlag.
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C., & Wortmann, K. (2024). Begriffsarbeit als Kulturpolitik: Das pädagogische Vokabular in Bewegung. In D. Erdmann, S. Haupt, S. Hofbauer, L. Otterspeer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Daten und Positionen* (130–141). Klinkhardt.
- Foucault, M. (1973). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht*. Merve.
- Gasterstädt, J., Hasche, G., Helbig, J., & Meyer, S. (2022). Zur Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule* (188–206). Beltz Juventa.
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H., Klicpera, C., Borchert, J., & Götz, H. (2008). *Handbuch Sonderpädagogik* (Bd. 3: Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung). Hogrefe.
- Göppel, R. (1989). „Der Friederich, der Friederich ...“: Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Bentheim.
- Gingelmaier, S., & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 12–18.
- Habscheid, S. (2022). Topos-Analyse als Instrument der Diskursanalyse. In A. Deppermann & A. Linke (Hrsg.), *Diskurs – interdisziplinär: Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 83–101). De Gruyter.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwer.
- Herz, B. (2025). Vorwort. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung*. Beltz Juventa.
- Herz, B., & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (150–177). Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2002). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2024). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. 5. Aufl. Reinhardt, utb. <https://doi.org/10.36198/9783825221034>
- Hübner, C., Ciociola, F., & Jungmann, T. (2025). „... da musst du halt erstmal eine Bindung aufbauen“ – Unscharferelationen der Begriffe Bindung und Beziehung in sonderpädagogischen Kontexten. In J. Brandenburg, J. Gerken, A. Hußmann, J. U. Kuhl, O. Kunina-Habenicht, K. Limbach, F. Mörike, S. Schulze & S. Weigelt (Hrsg.), *Sonderpädagogik intra- und interdisziplinär: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (173–181). Klinkhardt.
- Jergus, K. (2024). Pädagogische Beziehungen. In M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Generation und Weitergabe* (94–114). Beltz Juventa.
- Julius H., Uvnäs-Moberg, K., & Ragnarsson, S. (2020). *Am Du zum Ich. Bindungsgeleitete Pädagogik – Das CARE®-Programm*. Ohne Verlag.
- Julius, H., Langer, J., Matthes, E., & Uvnäs-Moberg, K. (2020). Bindungsgeleitete Pädagogik. In Weisz, S., Strobl-Zuchtriegl, I. & Gabriel, H. (Hrsg.). (2020), *Beziehung und Unterricht*. Phpublico, Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung, Dezember 2020, Heft 6, (7–25). PH Burgenland.
- Keller, R. (2008). *Grundlagen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91080-8>

- Kraimer, K. (1994). Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Juventa.
- Kraimer, K. (2003). Zwischen Disziplin und Profession. In C. Schweppe (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lechner, T. (2024). *Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29183>
- Leitner, S. (2025). Verrückt gemacht? de*kolonisierende Perspektiven auf psychiatrisierende Veränderungsprozesse im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In I. M. Breinbauer & S. Krause (Hrsg.), *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung*. (175–187). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:33585>
- Leitner, S. (2024). „Ei ja! Da bin ich wirklich froh! Denn, Gott sei Dank! Ich bin nicht so.“ Von der Notwendigkeit der machtkritischen Selbstthematization in der Pädagogik mit sonderpädagogisch Veränderten. In F. Beier, A. Epp, M. Hinrichsen, I. Kollmer, J. Lipkina & P. Vehse (Hrsg.). (Neue) Normalitäten. Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen (182–194). Beltz.
- Link, J. (2013). Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik: am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. In *Zeitschrift für Diskursforschung*, Heft 1, (7–23).
- Link, P.-C., Langnickel, R., & Kreuzer, T. (2025). Von der Chimäre der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zur konstellativen Pädagogik im Verhaltensdispositiv – intra-, inter- und transdisziplinäre Betrachtungen einer Disziplin im Schnittbereich. In J. Brandenburg, J. Gerken, A. Hussmann, J. U. Kuhl, O. Kunina-Habenicht, K. Limbach, F. Mörike, S. Schulze, & S. Weigelt (Hrsg.), *Sonderpädagogik intra- und interdisziplinär: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (192–202). Klinkhardt.
- Link, P.-C. (2022). „verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensoriginell“ – Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein, & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (173–184). Klinkhardt.
- Link, P.-C. (2024). Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Bildung: zu disziplinären und professionsbezogenen Grundsatzfragen. In R. Stein, & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (229–251). Kohlhammer.
- Methner, A. (2013). Die Wurzeln des DDR-Erziehungshilfesystems: Historischer Überblick unter besonderer Berücksichtigung des Zeitraums 1945–1952. Köster.
- Möckel, A. (1988). *Geschichte der Heilpädagogik*. Klett.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich.
- Müller, T., (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Reinhardt.
- Müller, T., & Stein, R. (Hrsg.). (2018). *Erziehung als Herausforderung*. Klinkhardt.
- Myschker, N., & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Kohlhammer.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2023). *Autorität durch Beziehung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Opp, G. (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Klinkhardt.
- Opp, G. (2009). Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (227–230). Klinkhardt.
- Rauh, B. (2023). Inklusion: Exklusion: Transklusion. In M. Grummt, W. Kulig, Ch. Lindmeier, V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (265–271). Klinkhardt.
- Reichert, J. (2013). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0>
- Ricken, N., & Reh, S. (2018). Leistung als Paradigma: Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (1–17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_1
- Ricking, H., Bolz, T., Rieß, B. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2020). *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036331-1>
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Schneider.
- Stein, R., Müller, T., & Hascher, P. (Hrsg.). (2023). *Bildung als Herausforderung*. Klinkhardt.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (319–330). Rowohlt.
- Steinke, L., Tschopp, C., & Langnickel, R. (2025). Emotions- und Beziehungsfokus im Schulalltag. Das Bindungsbrett als Instrument für Gesprächsführung, Reflexion und Psychoedukation. *ESE*, 7 (7), 198–209. <https://doi.org/10.35468/6178-13>
- Truschkat, I., & Bormann, I. (2020). Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung. Beltz.
- Weisser, J. (2004). Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik. *Heilpädagogik online* 4, 23–45.

- Willmann, M. (2012). De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder. Reinhardt.
- Willmann, M. (2019). 50 Jahre „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der Disziplin. *ESE*, 1(1), 74–91. <https://doi.org/10.25656/01:25184>
- Willmann, M. (2024). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Kritische Studien zu den Diskurs- und Förderpraktiken in der schulischen Erziehungshilfe. Universitätsverlag Winter.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & R. Maier (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen* (195–214). Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:8565>
- Wrana, D. (2014). Zum Analysieren als diskursive Praxis. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (634–644). Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.634>
- Wrana, D. (2015). Zur Methodik der Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (121–145). Transcript.
- Zimmermann, D. (2025). Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-045329-6>

Korpus

- Ahrbeck, B., & Willmann, M. (Hrsg.) (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Ein Handbuch. Kohlhammer.
- Becker, U. (2023). *Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln*. Budrich.
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H., Klicpera, C., Borchert, J., & Götze, H. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Sonderpädagogik*. 3. Band *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Hogrefe.
- Hillenbrand, C. (2002). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Reinhardt.
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Reinhardt.
- Myschker, N., & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (7. Auflage). Kohlhammer.
- Opp, G. (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Klinkhardt.
- Ricking, H., Bolz, T., Rieß, B., & Wittrock, M. (Hrsg.) (2020). *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen*. Kohlhammer