

te an solche möglichen Zusammenhänge und imaginierte mögliche Hintergrundszarien. Und die Urban Affairs Association?

Haben die Leute in dieser Wissenschaftscommunity Lösungen für derlei Situationen und Herausforderungen? Natürlich haben sie auch keine Sofortlösungen, aber doch immerhin theoretisches und methodisches Werkzeug, um zu einer erweiterten Perspektive zu gelangen. »It is all connected«, sagte Edgar Klugman, bei unserem Gespräch in der Lobby eines Bostoner Hotels. Eine weitere Richtung mit starker Repräsentanz im schulischen und universitären Bildungssystem Nordamerikas ist *Teaching for Social Justice* (vgl. z. B. Michie, 2005, 2009), eine politisch motivierte Pädagogik, deren Wurzeln bis zur amerikanischen Bürgerrechtsbewegung zurückreichen. Forschungsarbeiten sind hier oftmals qualitativ ausgerichtet. Schlüsselthemen sind Student Voice, Partizipation, produktiver Umgang mit Diversität oder die integrative Kraft der sozialen Communities. Die gesellschaftskritischen Strömungen finden sich in Deutschland, wie auch in den USA, gleichermaßen. Experiential Education wird dagegen in den deutschen Abteilungen des Faches derzeit kaum abgebildet. Dafür bestehen rege transatlantische Austauschbeziehungen zwischen der deutschen und der amerikanischen Behavior-Community. Was passiert darüber hinaus in Europa? Während in den Niederlanden und den skandinavischen Ländern seit einigen Jahren intensiv mit School-wide Positive Behavior Support gearbeitet wird, steht in Großbritannien nach wie vor die, teils auch im deutschsprachigen Raum geschätzte, durch John Bowlby entwickelte Bindungstheorie hoch im Kurs. Die britischen Nurture Groups, wie sie insbesondere von Marjorie Boxall begründet und entwickelt wurden, als pädagogische Anwendungen der Bindungstheorie im Schulkontext, in Vorschulen, Grundschulen und teils gar in Sekundarschulen, haben sich allerdings bisher in Deutschland kaum durchsetzen können. Ein weiterer wichtiger Impuls aus Großbritannien, schauen wir etwa auf die politische und pädagogische Arbeit der *Social, Emotional, and Behavioral Difficulties Association* (SEBDA), ist die Etablierung von kooperativen Beziehungen zwischen Schule und Community, wenn in der Schule die emotionale und soziale Förderung von Kindern und Jugendlichen gelingen soll. Eine besonders lebendige, motivierende Darstellung, aus der Sicht einer Schulleiterin, verfasste Reva Klein (2000), am Beispiel von Newcastle. SEBDA integriert wissenschaftliche Ansätze und Methodologien in der vollen Breite.

Die Macht der Sprache

In den Bildungswissenschaften, wie auch in den zugehörigen pädagogischen Handlungsfeldern hängt *alles* von der Sprache ab. Sprache ist in jeder Hinsicht fundamental. Sie bietet uns enorme Denk- und Handlungsmöglichkeiten und kann doch auch überaus problematisch, destruktiv und damit kontraproduktiv sein. Diskurse lassen sich nun, wie Weisser (2010, S. 284) es beschreibt, verstehen als »Praxen der Verständigung, also alle möglichen Formen und Wege des Austausches von Wissen oder allgemeiner, von Sinn«. Thema der Analyse von Diskursen ist dann die Frage, wie es Jan Weisser formuliert hat, »was auf welche Weise von wem zum Thema gemacht wird und wie das behandelte Thema mit seinen Kontexten interagiert« (vgl. Weisser, 2010, S. 285). Das gesamte Gebiet der Diskursanalyse erscheint heute als sehr komplex und hat sich immer weiter verzweigt. Besondere Bedeutung haben, während der frühen Entwick-

lung dieses Theoriefeldes, die Publikationen von Michel Foucault erlangt. Ich werde im Folgenden insbesondere die Arbeiten von Norman Fairclough (1989, 1992, 2013) emeritierter Professor an der Lancaster University, Großbritannien, zum Ausgangspunkt nehmen. Fairclough hat in seinen Arbeiten auf dem Gebiet der angewandten Linguistik insbesondere den Zusammenhang von sprachlichem Diskurs und sozialen Ordnungen untersucht. Die von Fairclough betriebene Soziolinguistik richtet ihren analytischen Blick vor allem auf den Zusammenhang von Macht bzw. Hegemonialität und Sprache, denn die Welt des Sozialen wird mithilfe von Sprache konstruiert. Hegemonialität wird hier, abgeleitet von den Arbeiten von Antonio Gramsci, im Sinne von Vorherrschaft oder Überlegenheit, speziell von sozialen Institutionen oder Organisationen, verstanden. Die *Critical Discourse Analysis*, wie sie von Fairclough, seit Erscheinen seines Buches *Language and Power* (1989), theoretisch und methodologisch breit entworfen worden ist, will nun einerseits analytisches Werkzeug liefern, um Macht und Diskurs als Kernelemente des sozialen Geschehens herauszuarbeiten. Zum anderen tritt die Critical Discourse Analysis mit dem Anspruch auf, unmittelbar auf soziale, politische und pädagogische Veränderungen hinzuwirken. Insofern versteht sie sich nicht als rein deskriptiv, sondern auch als normativ, indem sie auf die Beseitigung von sozialen Missständen, Ungleichheiten oder Benachteiligungen abzielt. Fairclough unternimmt außerdem eine Kapitalismuskritik, wie auch eine Kritik an neoliberalen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und administrativen Strukturen und verarbeitet in seinen Texten Gedanken von Marx, Gramsci, Arendt, Butler, Bourdieu oder Bernstein, bis hin zu Foucault und Habermas.

Worin ist nun der Zusammenhang mit dem Thema der emotionalen und sozialen Entwicklung zu sehen? Zum einen lassen sich in den Fachdiskursen auf diesem Gebiet zahlreiche kategorisierende, etikettierende, oftmals pathologisierende sprachliche Wendungen ausmachen, die mit Hilfe der Critical Discourse Analysis problematisiert und in Frage gestellt werden können, das heißt Begriffe und Konzepte wie *Verhaltensstörung* (z. B. bei Casale et al., 2014; Goetze, 1994; Goetze und Neukäter, 1993; Hillenbrand, 2003, 2008; Mutzeck, 2000a; Mutzeck und Pallasch, 1992; Myschker, 1989; Myschker und Stein, 2018; Stein, 2008; Wittrock und Vernoij, 2008), *Entwicklungsstörung* (z. B. bei Blumenthal et al., 2020), *Gefühlsstörung* (z. B. bei Opp 2000), *Entwicklungspsychopathologie* (z. B. bei Fingerle, 2008), *Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung* (z. B. bei Abelein und Stein, 2017; Opp, 2000), *Angststörung* (z. B. bei Stein, 2012), *Unterrichtsstörung* (z. B. bei Claßen und Nießen, 2006) oder *Störungsbilder* (z. B. bei Heilmann et al., 2015). Im Englischen finden sich Begrifflichkeiten wie *behavioral disorder* (z. B. bei Bakken et al., 2012; Bowman-Perrott, 2009; Eber und Keenan, 2004; Ennis und Jolivet, 2014; Gresham, 2007; Kavale et al., 1997, 2004; Landrum 2000; Lane et al., 2010; Simpson 2004; Trout et al., 2003; Walker und Gresham, 2014), oft auch in Kombination damit *emotional disorder* (z. B. bei Gresham und Elliott, 2014; Kalberg et al., 2011; Kavale et al., 2004; Rutherford et al., 2004; Wehby et al., 2003) oder *emotional disturbance* (z. B. bei Burns und Goldman, 1999; Levendoski und Cartledge, 2000; Reid et al., 2004), gelegentlich auch *disruptive behavior* (z. B. bei Reinke et al., 2008) oder *disruptive behavior disorders* (z. B. bei Tsai et al., 2015). Selbst die, 2019 gegründete, Zeitschrift *ESE*, verwendet den Störungsbegriff noch, indem sie sich den folgenden Untertitel gegeben hat: »Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei *Verhaltensstörungen*.« Ein ziemliches Wortungeheuer im Deutschen ist sicher *Verhaltensgestörtenpädagogik* (z. B. bei Mutzeck 2000b). Oftmals

begegnen wir einer medizinischen oder paramedizinischen Sprache, etwa Begriffen wie *Ko-Morbidität* (z. B. bei Opp, 2000) oder Klassifikationssystemen zu *psychischen Störungen* (z. B. bei Dilling et al., 2015; Falkai und Wittchen, 2018; Stein und Kranert, 2020). Selbst in Publikationen, in denen in erster Linie gar kein störungsbezogenes Menschenbild vorherrscht, wurde in der Geschichte des Faches immer wieder der Begriff *verhaltensgestört* verwendet (z. B. bei Fitting und Kluge, 1982). *Emotionale und soziale Entwicklungsförderung*, wie es in der Gegenwart heißt, auch das wird sicher nicht der letzte Stand bleiben, denn diese sprachliche Wendung beinhaltet immer noch eine Reihe von Schwierigkeiten, auf die ich mit der Zeit noch eingehen werde. Jedenfalls gab es zum Gebrauch solcher Fachtermini in den 80er Jahren kaum eine kritische Auseinandersetzung in der Sonder- und Inklusionspädagogik. Als weniger diskriminierend erscheint vielleicht der Begriff *challenging behavior* (z. B. bei Emerson und Einfeld, 2011; Kaiser und Rasminsky, 2012; Lever, 2011), wenngleich er jedoch in demselben Maße, wie die anderen genannten Begriffe auch, zu Zwecken der Kategorisierung und der Zuweisung eines Status als *förderbedürftig* dient. Problematisch erscheint dagegen, wenn diese Bezeichnung auf die gesamte Person ausgeweitet wird. Statt lediglich ein bestimmtes Verhalten als herausfordernd zu bezeichnen, wird dann von *challenging students* (z. B. bei Minahan und Rappaport, 2012) gesprochen.

Zum anderen haben verhaltenstheoretisch, klinisch-psychologisch ausgerichtete Wissenschaftscommunities, im Verbund mit denjenigen Institutionen, die die Bildungs- und Sozialsysteme zu weiten Teilen kontrollieren oder repräsentieren, ein Gebäude aus praxisbezogenen Diskursen und sozialen oder (sonder-)pädagogischen Praktiken errichtet, in denen mithilfe einer speziellen Diagnostik *Entwicklungsabweichungen*, *Entwicklungsrückstände* oder *Entwicklungs- bzw. Verhaltensstörungen* festgestellt werden, auf die hin dann spezifische, datenbasierte, evidenzbasierte *Interventionen* oder *Maßnahmen* eingesetzt werden. Teile der behavioristischen Community sprechen gar von *Konditionierung* (z. B. Linderkamp, 2008) in Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen. Dabei wäre es erforderlich, statt Menschen zu Objekten solcher Interventionen, Maßnahmen und diagnostischer Prozeduren zu machen, sie in ihrer eigenen Geschichte, in ihren sozialen, kulturellen, ökonomischen und biografischen Verhältnissen und Kontexten zu sehen und zu verstehen, wie Wolfgang Jantzen (2012 c, 2018) in seinen Arbeiten zur *rehistorisierenden Diagnostik* gezeigt hat. Eine vergleichbare Zielrichtung verfolgt auch Georg Theunissen in zahlreichen Texten (z. B. 2003, 2013). Theunissen wendet sich gegen Dogmatismus und Orthodoxie, gegen starre Übungsbehandlungen und funktionalistische Therapien. Stattdessen plädiert er für Empowerment, Subjektbezug und Partizipation, in der pädagogischen Praxis wie auch in der Forschung. Es gibt also Ausnahmen im sonderpädagogischen Feld, Autor_innen, die genau das machen und veröffentlichen, was auch Fairclough im Sinn hat. Doch vielfach ist eben das Gegenteil davon der Fall. Akademisch gebildete Menschen üben nun, aus der Sicht der Critical Discourse Analysis, in einem sich modern gebenden demokratischen Staat, in Universitäten, Ministerien, Aufsichtsbehörden und Schulen die soziale Kontrolle über gesellschaftlich zumeist marginalisierte Personengruppen aus, indem sie deren vermeintliche Probleme definieren, benennen, einschätzen und diese Heranwachsenden zum Objekt ihrer beurteilenden und kategorisierenden Praktiken und Diskurse und, zumeist klinisch-psychologisch hergeleiteten, Interventionen machen. Denkt man das konsequent im Sinne der Kritischen Diskursanalyse weiter, müssten sich Sonder- und Inklusionspädagogik fragen lassen, ob sie sich nicht auf

dem Rücken der Zielgruppen, für die sie beanspruchen dazusein, professionalisiert und speziell im Wissenschaftsbetrieb enorme personelle und finanzielle Ressourcen angehäuft haben und ob das, was sie da tun oder zu tun behaupten, tatsächlich immer im Sinne der Zielgruppen ist und ob das ethisch und gesellschaftlich überhaupt vertretbar ist (vgl. dazu auch Hänsel und Schwager, 2003).

Selbst wenn wir zu dem Ergebnis kommen sollten, dass diese Form der Professionalisierung, Akademisierung und Ressourcengenerierung, historisch betrachtet, eine Zeitlang notwendig gewesen ist, so ist dies für die Zukunft des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung, um den allein es hier geht, keineswegs eindeutig zustimmend zu beantworten. Vieles spricht eher dafür, sich nun schrittweise ins Interdisziplinäre und Transdisziplinäre zu bewegen und einzubringen, mit anderen theoretischen Strömungen und gesellschaftlichen Initiativen sich zusammenzutun und zu verschmelzen und die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse nun in etwas Neues, Größeres und Übergeordnetes einzubringen. Als eigenständige Wissenschaftsdisziplin würden wir uns dann in der Tat auflösen, was nicht ein Verlust, sondern, gesellschaftlich betrachtet, sogar ein Gewinn wäre. Mit der bisherigen Disziplin könnten wir dann auch all die überholten Störungsbegriffe, die überkommenen Zuschreibungen, die reduzierten Menschenbilder, die verengten, rigiden Handlungssysteme, die geistig wenig ansprechenden, wenig motivierenden, oftmals kaum inspirierenden, Theorien und Modelle, die uns über die Jahrzehnte teils offeriert worden sind und noch werden, und damit zugleich all diese negativen sprachlichen Konstrukte und Begriffsungetüme, in der Vergangenheit zurücklassen und höchstens dort, wo diese Theorien und Modelle noch brauchbar erscheinen, diese weiterentwickeln, aber eben in einem neuen transdisziplinären Zusammenhang. Doch die Realität ist noch eine andere. Aus der Sicht der kritischen Diskursanalyse werden die marginalisierten Personengruppen in der gesellschaftlichen Gegenwart zu Adressaten sozialer, administrativer und (sonder-)pädagogischer Praktiken und erfahren somit eine soziale Statuszuweisung. Das Ganze geht einher mit der *Implementierung* (vgl. z. B. Netzel und Eber, 2003) übergeordneter schulischer Steuerungssysteme, in denen zwar individuelle *Förderung* propagiert wird. Allerdings erfolgt diese nach relativ rigiden Kategorisierungen, *kompetenzorientierten Standards* und standardisierten Lerncurricula, unter denen die heranwachsenden Subjekte in ihrer Autonomie verloren zu gehen drohen. Statt einer gesellschaftskritischen, subjektzentrierten Pädagogik stehen nunmehr *Classroom Management* (z. B. bei Brozio, 2015; Eichhorn und Sucholetz, 2019; Klaffke, 2018; Marzano, 2003; Marzano et al., 2005; Reinke et al., 2011) als Kernbegriffe einer betriebswirtschaftlich geprägten Sprache, und *kompetenzorientierte Förderung*, als Inbegriff einer an sichtbaren und messbaren Fähigkeiten orientierten Pädagogik, im Vordergrund. Hierdurch werden aus Sicht der Critical Discourse Analysis aber institutionell abgesicherte Herrschaftsbeziehungen von Menschen über Menschen etabliert. Während die eine Gruppe ihren sozialen Status und ihre monetären Pfründe sichert, wird die andere Gruppe immer weiter stigmatisiert, marginalisiert und geschwächt, selbst wenn die wissenschaftlichen Rhetoriken das genaue Gegenteil davon behaupten.

In den sozialen Institutionen bilden sich dabei ideologisch-diskursive Formationen. In der Regel gibt es eine deutlich dominierende ideologisch-diskursive Formation in einer Einrichtung, in einer Schule, in einem Universitätsinstitut, in einem Fachbereich, wenn es nicht gar ein Gegeneinander annähernd gleich starker Formationen

gibt, was dann natürlich ein Konfliktpotential beinhaltet und angespannte Atmosphären produziert. Jede dieser Formationen bildet nun eine Art Sprachgemeinschaft mit ihren eigenen diskursiven und ideologischen Normen. Eine solche Formation kann sich etwa um die Empirie drehen oder um den gesellschaftskritischen Auftrag der Bildungswissenschaften. Alles das, was in den sozialen oder pädagogischen Institutionen geschieht, an Thematisierungen, Konzeptentwicklungen usw. ist mehr oder weniger durch eine solche ideologisch-diskursive Formation geprägt. Mit der Zeit entwickelt sich das häufig in der Weise, dass seitens der Beteiligten eine solche Akzeptanz gegenüber einer dominierenden Formation aufgebaut wird, wenn es nicht gar zu einer vollständigen Verschmelzung mit den Inhalten dieser Formation kommt, dass die hier agierenden Personen, seien es Schulleitungen und Lehrkräfte oder Wissenschaftler_innen und Studierende, den Eindruck haben, es handle sich um eine allgemein als vernünftig akzeptierte und um die vermutlich einzig wahre und richtige Vorgehensweise. Fairclough (2013, S. 30) nennt diesen dann angelegten Maßstab *common sense*. Es geht der Critical Discourse Analysis nun um das Aufdecken solcher Ideologien, auf denen wissenschaftliche Diskurse und sich hieraus ergebende soziale und (sonder-) pädagogische Praktiken beruhen, Ideologien, die mit der Zeit als *common sense* auftreten und oftmals gar nicht mehr hinterfragt werden. Doch solche Ideologien müssen eben, trotz allem, hinterfragt werden. Auch dann, wenn sie durch die Politik, durch mächtige Instanzen, dominante Kolleg_innen oder durch eine bestimmte Art der Ressourcenverteilung vorangetrieben werden. »Macht und Geld sind aber keine regulativen Ideen von Wahrheit und damit Wissenschaft«, schreibt Ladenthin (2020, S. 829). Für Fairclough (2013, S. 46) beinhaltet eine Ideologie die Repräsentation der Welt aus der Perspektive eines bestimmten Interesses. Auch die sonder- und inklusionspädagogischen Diskurse müssten dann, gehen wir nach der Critical Discourse Analysis, andere werden, geht es doch um ein vertieftes Bewusstsein und das Entwickeln eines kritischen Sprachbewusstseins. Fairclough (2013, S. 527–543) spricht hier von *critical language awareness*. Was sind also die dominierenden ideologisch-diskursiven Formationen auf unserem Fachgebiet? Welche Sprachgemeinschaften existieren hier und an welchen diskursiven Normen sind diese ausgerichtet?

Psychoanalytische und verhaltensorientierte Modelle markieren hier sicherlich die allergrößten Gegensätze. Jede dieser Theoriewelten stellt eine eigene Sprachgemeinschaft mit bestimmten diskursiven Normen dar. Mit dem verstehenden Blick unter die Oberfläche des Verhaltens kontrastieren Sichtbarkeit, Messbarkeit und Operationalisierbarkeit. Die konfrontative und paramilitärische Schulkultur in Schwarzegg war durch einen totalitären und manipulativen Sprachgebrauch gekennzeichnet. Das Plastisch-Drastische, das permanente Wiederholen, das Einbrennen von griffigen Phrasen und Floskeln in das pädagogische Alltagsbewusstsein derjenigen, die Teil dieser Schule waren (vgl. hierzu auch die sprachkritischen Analysen von Victor Klemperer, 2018), gehörte hier zum Kerngeschehen. Den »Hammer kreisen lassen«, Schüler_innen »zusammenfalten« oder »eliminieren«. Oder: »Wir braten hier keine Extrawürste.« Eine solche Sprache war tagtäglich in der Förderschule Schwarzegg zu hören (vgl. zu diesem Fall ausführlich Bröcher, 2011, 2016). Ein Kollege, dessen vermeintliche Verstöße gegen die schulinternen Regeln, durch den, um die despotisch herrschende Schulleiterin versammelten, loyalen Kreis an Kolleg_innen akribisch notiert wurden, der also regelrecht bespitzelt wurde, »kriegte«, so der kollegiale Diskurs, »einfach nichts auf die Kette«. Die Schulleiterin berichtete triumphierend von ihren

aggressiven Auseinandersetzungen mit einer Heimleiterin, die einen schülerorientierten, individualisierten Unterricht gefordert hatte. Am Ende hatte diese Heimleiterin allerdings »in eine Tischplatte gebissen«, und sie die Schulleiterin, ließe sich hier auch »von gar niemandem mehr hinten rumheben. Ende Gelände.« Ihren Sitzplatz im Lehrerzimmer hatte sie mit allerhand buntem Tand dekoriert, darunter ein, zu den Lehrkräften gewandtes, Mini-Flipchart mit einer darauf gepinnten Postkarte. Auf dieser war zu lesen: »Hier kann jeder machen was ich will.« Stand man/frau vor ihrer Bürotür, blickte man geradewegs auf die folgende Spruchkarte: »Jeder hat ein Recht auf meine Meinung.«

Wieviel *critical language awareness* zeigt die Leiterin der Förderschule Schwarzegg, wenn sie von einer Schulleitersitzung berichtet, die »wieder einmal fürs Gesäß« war, wenn sie die Schüler_innen draußen auf der Terrasse antreten und geradestehen lässt, und sie anschreit, ihnen »ginge hier gleich der Arsch auf Grundeis«, wenn sie nicht sofort erfahren würde, wer die Toiletten so verdreckt hätte. Auf ihrem, mit rotem Tüll bekräuselten, Gesprächstisch, in einer Halterung schwebend, die »goldene Arschkarte« oder wechselweise das »goldene Popo-Kärtchen«. Der Leiter einer anderen Förderschule lebte wiederum in seiner ganz eigenen, freilich harmloseren, aber trotz allem unreflektierten Sprachwelt. Er begann fast jede Besprechung, jede Konferenz, wobei er zumeist eher moderierte, was die dominanten kollegialen Flügel vorbrachten und vorhatten, mit Sätzen wie: »Was ist denn hier der Sachstand?« Und später dann, wenn das Ganze ausreichend ausgebreitet und analysiert worden war: »Gut, was ist jetzt hier die Stoßrichtung?« Doch noch einmal zurück in die Welt der Academia. Über alle wissenschaftstheoretischen Gegensätze hinweg, haben sich in der Gegenwart, in den deutschen sonder- und inklusionspädagogischen Instituten und Abteilungen, in Studiengängen, Modulbeschreibungen, Akkreditierungspapieren, Publikationen, Konzeptentwicklungen, Modellentwicklungen, Forschungsprojekten und Forschungsberichten, entsprechend auch in ministeriellen Handreichungen, Schulgesetzen und Schulprogrammen, und damit wieder auf die Praxis an Schulen zurückwirkend, Begrifflichkeiten wie *Diagnose*, *Förderung* oder *Intervention* durchgesetzt. Diese Begriffe beherrschen den Fachdiskurs und die pädagogische Alltagspraxis in einer ungewöhnlich dominanten Weise, mittlerweile auf allen Ebenen des schulischen und außerschulischen Bildungssystems. Sie prägen nicht nur das pädagogische Wahrnehmen von Kindern, Jugendlichen, von schulischen und unterrichtlichen und sozialen Kontexten. Sie sind zum integralen Bestandteil der pädagogischen Denkweise von Lehrenden und Studierenden geworden, im Sinne von *common sense*, wie Fairclough es nennt.

Ich halte diese Entwicklung für eine ungeheure Verkürzung, Verflachung, Reduzierung, ja Verzerrung, in der gesamten pädagogischen Hinwendung zu Kindern und Jugendlichen. Deren tatsächliches Leben, in seiner tieferen Bedeutungshaftigkeit, deren realen soziokulturellen Lebenshintergrund, bekommen wir mit solchen vereinfachten, schematischen Rastern, die Wissenschaftlichkeit, Theoriebezug, Evidenzbasierung letztlich nur suggerieren und im Grunde eine unzulässige Vereinfachung, ein Aufpressen eines Schemas darstellen, nicht wirklich in den Blick. Wir gelangen so nicht zu einem tieferen Verständnis dessen, was das Leben dieser jungen Menschen, für die wir ja mit unserer Pädagogik da sein wollen, ausmacht. Die Begriffe *Diagnose*, *Diagnostik*, *diagnostizieren*, *diagnostisch*, die in der akademischen Sonder- und Inklusionspädagogik in einem fort zu hören sind und den Fachdiskurs bestimmen, gehen auf die griechischen Wörter *diagnosis*, gleichbedeutend mit Unterscheidung, Beurtei-

lung, Erkenntnis, besonders die Beurteilung einer Krankheit durch den Arzt, sowie *diagignoskein*, gleichbedeutend mit genau erkennen, durch und durch erkennen, unterscheiden bzw. beurteilen zurück. Dabei hat sich der Begriff der Diagnose vor allem im Hinblick auf die Erkennung und Bestimmung von Krankheiten, Diagnostik entsprechend als Lehre von der Bestimmung und Erkennung der Krankheiten eingebürgert (vgl. Pfeifer, 2004, S. 221). Doch die Sammlungen von diagnostischen Tests in den sonderpädagogischen Instituten werden gehütet, als seien sie der Heilige Gral dieser Wissenschaft. Hier lagert der Kern des sonderpädagogischen Wissens, aber auch die Definitionsmacht und die Macht über Menschen in Problemlagen.

Fragwürdig erscheinen hier nun mehrere Dinge. Zum einen, dass sich die Sonder- und Inklusionspädagogik hier so eng an die Medizin anlehnt und sich dieser gerne zur Seite stellt. Sie positioniert sich gleich neben der Medizin, um in einem Akt der parallelen Selbstdefinition Wissenschaftlichkeit zu generieren und zu behaupten, indem sie sich so aufstellt, als sei sie eine Art medizinisches Teilgebiet. Dies geschieht zumeist im Zuge der Betonung von quantitativ-statistischen und evidenzbasierten Modellen und Standards. Der unreflektierte Sprachgebrauch findet sich trotz allem auch in eher qualitativ orientierten Forschungscommunities. Pädagogik und Medizin sind jedoch sehr unterschiedliche Disziplinen. Die Pädagogik, die immerhin eine lange geisteswissenschaftliche und auch, wenigstens seit dem 19. Jahrhundert, eine gesellschaftskritische Tradition hat, könnte sich genauso von der Soziologie oder Philosophie her definieren. Aber gerne wird vor allem die klinische Psychologie, mit ihren Übergängen zur Psychiatrie, seitens der Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung zur Selbstdefinition dieser Sparte der Sonder- und Inklusionspädagogik herangezogen. Natürlich ist es wichtig, dass wir als Pädagog_innen erkennen, ob etwa ein problematisches Verhältnis zur äußeren Realität bei einem Kind oder Jugendlichen vorliegt, ob ein Heranwachsender möglicherweise sich und andere in Gefahr bringen könnte. Wir werden in solchen Fällen andere Fachleute hinzuziehen, müssen aber nicht selbst als inoffizielle Psychiater_innen oder klinische Psychotherapeut_innen agieren, auch werden wir ja nicht als solche tätig sein. Trotz allem sollten wir wissen, woran in der Psychologie und der Psychiatrie geforscht wird, mit welchen Methoden dies geschieht und was die Ergebnisse sind. Was spräche also dagegen, sich auf das pädagogische Handwerk zu beschränken, und zugleich die Erkenntnisse der genannten Wissenschaften zu beachten und zu integrieren in unser pädagogisches Handeln? Trotz allem betreiben wir aber eine Pädagogik, im eigentlichen Wortsinne, zum einen als Wegbegleitung, zum anderen als Anstoßen von relevanten Lernprozessen, als Aufspannen von Lernräumen.

Es gibt jedoch immerhin ein Modell, auch wenn es den Diagnostikbegriff noch in seinem Namen führt, das eine substantiell andere Richtung einschlägt: Die *rehistorisierende Diagnostik*, wie sie durch Wolfgang Jantzen geprägt worden ist. Jantzen (2018, S. 152) schreibt dazu: »Rehistorisierende Diagnostik rekonstruiert mit den Mitteln des je verfügbaren Erklärungswissens die einzelne Geschichte dort als sinnvoll und systemhaft, wo diese bisher auf Natur und Schicksal, Pathologie und Devianz reduziert wurde.« Rehistorisierende Diagnostik unterscheidet sich auch von den allermeisten anderen im Feld der Inklusions- und Sonderpädagogik anzutreffenden Diagnostiken dadurch, dass ihr ein dialogisches und partizipatorisches Verständnis zugrundeliegt, indem es eine »Teilhabe der Diagnostizierten am Prozess der Diagnostik« gibt. Es wird nicht *über* die Menschen gesprochen, wie es in den allermeisten sonderpädagogischen

Diagnostiken der Fall ist, sondern *mit ihnen* (vgl. Jantzen und Lanwer, 2012, S. VIII). Der kritische, emanzipatorische Ansatz, der in der rehistorisierenden Diagnostik enthalten ist, richtet sich gegen die Verdinglichung von Menschen, die sich im *Feld der Macht*, hier greift Jantzen auf Pierre Bourdieu zurück, kaum behaupten können (vgl. Jantzen und Lanwer, 2012, S. XIV). Rehistorisierende Diagnostik richtet sich auch gegen diagnostischen Reduktionismus (vgl. Jantzen, 2012 c, S. 15) und gegen die Abspaltung der Menschen von ihrer eigenen Geschichte (vgl. Jantzen und Lanwer, 2012, S. 3). »Es gibt in diesem Prozess keinen festen Punkt des abschließend erklärt oder verstanden Habens« (vgl. Jantzen, 2018, S. 152). Es handelt sich vielmehr um einen »nie abgeschlossenen Prozess mit dem Zweck, zu erkennen, zu erklären, zu begreifen, zu übersetzen, warum behinderte Menschen so geworden sind, wie sie sind« (vgl. Jantzen und Lanwer, 2012, S. VI). Auch eine kritische Selbstreflexion desjenigen, der eine solche Diagnostik betreibt, gehört zum Verständnis der rehistorisierenden Diagnostik dazu. Es geht ihr um die »Rekonstruktion der Gesamtsituation einschließlich der Rolle des Beobachters« (vgl. a. a. O., S. VIII). Jantzen (2018, S. 144 f.) unterscheidet nun weiter zwischen Erklären und Verstehen. Beim Erklärungswissen geht es um die »Rekonstruktion einer inneren Ordnung der Befunde«, beim Verstehen um einen »Akt der Anerkennung der Würde des anderen« (vgl. a. a. O., S. 151 f.). Wenngleich *Befund* ein ebenfalls sehr stark medizinisch geprägter Begriff ist, den ich persönlich in der Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung gar nicht mehr verwenden würde, denn in einer Pädagogik brauchen wir nicht notwendigerweise Befunde, wie in der Medizin.

Diagnostik als Rehistorisierung ist eine »dialogisch orientierte, gegen Unterdrückung gerichtete gesellschaftliche Praxis« (vgl. Jantzen und Lanwer, 2012, S. VI). Insofern handelt es sich um ein politisches Verständnis von Diagnostik, denn diese »zielt auf neue und egalitäre Formen menschlicher Praxis, weder auf Integration noch auf Inklusion, sondern auf eine gegen Ausschluss gewendete gesellschaftliche Transformation« (vgl. ebd.). Bei Franco Basaglia, auf den sich Wolfgang Jantzen in vielfacher Hinsicht bezieht, ist das »Verstehen eingebettet in einen politischen Prozess der Dechiffrierung jeder Form von Ausschluss als antihuman« (vgl. Jantzen und Lanwer, 2012, S. 5) und bei Alexander Romanowitsch Lurija, auf den Jantzen sich ebenso bezieht, in einen »psychologischen Prozess der Dechiffrierung jeder Tätigkeit als sinnvoll und systemhaft« (vgl. ebd.). Das Diagnostikverständnis, wie wir es bei Jantzen finden, steht vom Anliegen her betrachtet sicherlich im Einklang mit meinen eigenen Zielsetzungen, wenngleich ich, wie bereits oben gesagt, Begriffe wie *Diagnostik* und *Befund* gar nicht mehr in einer Bildungswissenschaft bzw. Pädagogik verwenden würde. Es muss jedoch bedacht werden, dass Wolfgang Jantzen teils über sehr schwere, körperliche und geistige Behinderungen schreibt und in diesem Zusammenhang medizinische Klärungen schon von wesentlicher Bedeutung sein können. Dies ist ja im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, bis auf wenige Ausnahmefälle, durchaus anders. Trotz allem bleibt aber immer zu unterscheiden, was Sache der Medizin ist und was Sache der Pädagogik ist.

Schauen wir uns nun das Konzept der *Förderung* ein wenig genauer an. Auch auf dieses sollte, in dem neu zu entwerfenden, mehr pädagogisch-philosophischen Theoriezusammenhang, verzichtet werden. Rein etymologisch bringt der Begriff der Förderung zwar keine Schwierigkeiten mit sich, bezieht er sich doch auf das Voranbringen eines Menschen. Doch brauchen wir diesen, mittlerweile reichlich abgenutzten,

bis zur geistigen Abstumpfung aller Beteiligten, gebetsmühlenartig wiederholten und überall, mit solcher Massivität und Alternativlosigkeit propagierten und verwendeten, Begriff in der Pädagogik der Zukunft wirklich? Der Begriff Förderung (vgl. z. B. Popp et al., 2017; Ricken, 2013), so wie er eben all die Jahre verwendet worden ist, impliziert doch immer, dass Entwicklungsrückstände und dergleichen vorliegen und bringt das Kind und den Jugendlichen in die Position der Abhängigkeit gegenüber den Pädagog_innen bzw. gegenüber einem pädagogischen System, wie wir es früher schon bei den Termini *Hilfsschule* und *Hilfsschulpädagogik* hatten. Jemandem zu *helfen* oder jemanden zu *fördern*, liegt weder sprachlich, noch vom pädagogischen Verhältnis her betrachtet, weit auseinander. Diese andere, nämlich die pädagogische, Seite weiß, so wird unterstellt, wo es mit der Förderung hingehen soll. Egal, ob sie nun hilft, fördert oder unterstützt, es ist immer nur ein neues Wort für denselben überholten Sachverhalt, für dasselbe hierarchische, paternalistische, auf Abhängigkeit beruhende, pädagogische Verhältnis. Die Ziele der, zumeist eng gefassten, Förderbemühungen leiten sich nun aus dem schulischen Curriculum ab und lassen oftmals kaum Spielraum für selbstbestimmtes und partizipatives Lernen seitens der Heranwachsenden. Der kompetenzorientiert durchstruktuierte Lernapparat, mit dem Kinder und Jugendliche hier, indirekt natürlich auch ihre Eltern und Erziehungsberechtigten, zu tun bekommen, ist doch sehr machtvoll, und aufs Ganze gesehen wirkt er entmündigend. Selbst wenn beständig betont wird, dass dies alles doch zum Besten des Kindes oder Jugendlichen geschehen soll.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass genau das gefördert wird, was man/frau mit der nunmal zur Verfügung stehenden und angewandten diagnostischen Methode erkannt zu haben glaubt, und leider auch nichts anderes. Ich verfüge über ein bestimmtes Repertoire an diagnostischen Verfahren, aber eben über keine weiteren, die darüber hinausgehen würden. Aber welche Logik liegt in diesem Ablauf und in einer solchen Verengung und Reduzierung? In der pädagogischen Realität kann ich mich auf so einer Basis vollständig neben den eigentlich wichtigen Dingen herbewegen, ohne dass es mir selbst oder irgendjemandem auffällt. Aber ich arbeite auf vermeintlich anerkannten Grundlagen, jedenfalls auf der Basis von Grundlagen, die eine der dominanten Sprachcommunities für richtig, wahr und effektiv erklärt hat. Das muss zur Legitimation ausreichen. Genauso problematisch ist der Begriff *Intervention* (vgl. z. B. bei Killu, 2008; Vaughn et al., 2003), der, im Verbund mit Diagnostik und Förderung, den zentralen Dreiklang des, im sonderpädagogischen Milieu in Endlosschleifen gesungenen, Mantras bildet und immer wiederkehrt und sich in unser Denken eingebrannt hat. Doch auch das gebetsmühlenartige Aufsagen kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Ganze nicht mehr als eine überwiegend leere Schablone darstellt, die dazu dient, Professionalität und Wissenschaftlichkeit zu suggerieren und Status und Deutungsmacht über die Situation zu gewinnen und zu behaupten. Auch wird dieses Schema, seiner leichten Überschaubarkeit wegen, gerne von allen Beteiligten aufgegriffen, überall im Lande verbreitet und nachgesprochen. Doch im Grunde werden auf diese Weise sehr komplexe Zusammenhänge auf sehr simple Formeln reduziert, um sie beherrschbar und, im eng getakteten Schulalltag bzw. im Rahmen von universitären Modulen, Verwaltungsabläufen und Akkreditierungen, handhabbar zu machen. In Wahrheit wird jedoch, mit Blick auf den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, der größere Teil der gesellschaftlichen und kulturellen Wirk-

lichkeit, um die es eigentlich geht, ausgeblendet. Was sich in diese Modelle nicht reinpressen lässt, bleibt einfach draußen.

Schauen wir noch ein wenig genauer auf das Wort *Intervention*. Das lateinische Wort *interventio* und das französische Wort *intervention* standen hier, etymologisch betrachtet, Pate und gehen mit den inhaltlichen Bedeutungen einschreiten, dazwischen kommen, vermittelnd eingreifen, dazwischen treten, vermitteln oder eingreifen einher (vgl. Pfeifer, 2004, S. 589). Natürlich ist diese Denkweise in gewissem Sinne auch verständlich. Etwas läuft schief und wir greifen ein, um die Dinge zum Besseren zu wenden, nachdem wir vorher eine genaue Diagnose gestellt und darauf aufbauend einen Förderplan entwickelt haben. Aber dieses Eingreifen und dazwischen Treten ist nur eine von vielen möglichen Blickrichtungen, nur eine mögliche Lesart von Situationen und Kontexten. Genauso kann ich mich als Pädagoge in eine herausfordernde Situation hineinbegeben und Schritt für Schritt einen Lernraum aufspannen, ohne zunächst, bezogen auf ein Kind oder einen Jugendlichen, einzugreifen. Wie oft wird, aus dem Stand, von Sonderpädagog_innen ein Aktionismus entfaltet, nur um Engagement oder Professionalität zu demonstrieren. Dabei wäre es oftmals besser, erst einmal genau zu beobachten und gar nichts zu tun und den Beteiligten zu sagen, dass es hier sicher keine schnellen Lösungen geben wird. Natürlich wird es auch Situationen geben, wo ich unmittelbar handeln muss, etwa wenn dem Kind oder einem anderen Kind, bedingt durch das zuerst genannte Kind, Schaden droht. Diese Fälle meine ich hier jedoch nicht und sie sind auch nicht Gegenstand der sonder- und inklusionspädagogischen Diagnostiken, Förderplanentwicklungen und Interventionsplanungen. Ich wage zu behaupten, dass es der Pädagogik und allen, die mit ihr, unter den Aspekten der emotionalen und sozialen Entwicklung, zu tun haben, überaus gut tun würde, ganz auf die Begrifflichkeiten Diagnose, Förderung und Intervention zu verzichten, ferner auch auf *Inklusion*, was zusätzlich für viele zu einem ambivalenten Reizwort geworden ist. Vor allem sollten wir endlich auf das Präfix *Sonder* vor Pädagogik verzichten, im Bereich emotionalen und sozialen Lernens brauchen wir es nicht mehr. Ebenfalls verzichten sollten wir auf das Präfix *Heil*, da es zusätzlich medizinische Unterströmungen transportiert und auch nahelegt, dass es sich um *Krankheiten* handelt, die da geheilt werden müssen. Wir sind mit unserem Anliegen in der Mitte der Pädagogik, wie in der Mitte der Gesellschaft, angekommen. Haben wir aber erst einmal die, teils dogmatischen und orthodoxen, Systeme der Heil-, Sonder- und Inklusionspädagogik hinter uns gelassen, gilt es, das eigene Schiff vorsichtig zu navigieren, um nicht in die Strudel gezogen zu werden, die unterdessen durch *Educational Governance* und *Neue Steuerung* in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, wie auch im schulischen und universitären Bildungssystem, erzeugt werden.

In welcher Art von Fachdiskurs wollen wir also unser professionelles Handeln verankern? Welche Sprache wollen wir sprechen, wenn wir über unser Handlungsfeld und die Menschen, die wir darin antreffen, reden? Welche Modelle und Konzepte wollen wir dabei anwenden? Welche pädagogischen und gesellschaftlichen Ziele wollen wir verfolgen? Wollen wir affirmativer Teil eines sozialen Kontroll- und Steuerungsapparats werden und uns in die, in Zusammenhang mit *Educational Governance* und *Neuer Steuerung* praktizierten, Sprachgewohnheiten und Routinen einfügen und Begrifflichkeiten wie Leistungsstandards, Evaluation, Kompetenzraster etc. fortwährend aufsagen? Oder wollen wir gemeinsam mit den uns anvertrauten Menschen die wahrgenommenen und erkannten Themen, Herausforderungen, aber auch die, uns

alle miteinander umgebenden institutionellen Strukturen und Prozesse, einer philosophischen Reflexion und kritischen Analyse unterwerfen? Das wiederum wird auch auf das Sprechen einer anderen Sprache hinauslaufen. So ließen sich die oftmals in ihren Lebens- und Handlungsmöglichkeiten eingeschränkten Kinder und Jugendlichen und ihre Familien doch immerhin stärken und zugleich ließe sich auf die notwendigen sozialen Veränderungen hinwirken. Aber wie könnte das nun konkret gelingen? Was wären hier die Ziele und in welchen Schritten ließen sie sich erreichen? Welchen Beitrag können wir als Lehrkräfte im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung im Sinne der Critical Discourse Analysis leisten? »Wir werden die Worte, die laut sind, verlernen, und von uns reden wie Sterne von Sternen, alle lauten Worte verlernen ...« dichtete Rainer Maria Rilke (vgl. Schönherz und Flee, 2002). Das wäre doch etwas, in einer solch poetischen Sprache zumindest schon mal zu denken, wenngleich wir sie, in dieser genauen Form, im bildungswissenschaftlichen oder pädagogisch-praktischen Feld nicht so aussprechen werden.

Bernd Ahrbeck (2020, S. 306) argumentiert vorläufig noch gegen die Dekategorisierung und gegen die damit einhergehende Auflösung der Wissenschaftsdisziplin der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung in einem allgemeinen Heterogenitätsdiskurs und will an einer fachspezifischen Sprache, die eine klare Benennung der Probleme beinhaltet, festhalten. Bei einer Auflösung in einen allgemeinen Heterogenitätsdiskurs, so Ahrbecks Sorge, will ich auch nicht herauskommen. Denn es geht hier keineswegs um bloße Heterogenität oder Vielfalt. Es geht eher um Komplexität und Tiefgang, um die Gesellschaft als Ganzes und um die Tatsache, dass sich diese Gesellschaft auch als Ganzes ändern muss, weil wir die anwachsenden emotionalen und sozialen Schwierigkeiten, nicht nur diejenigen der Kinder und Jugendlichen, sondern auch die der mittleren und älteren Generationen, sonst nicht wirkungsvoll und nachhaltig beeinflussen können. Es beginnt mit dem kritischen Hinterfragen einer funktionalisierenden Sprache in der Inklusions- und Sonderpädagogik, zugleich in der Gesellschaft insgesamt. Das Problem ist, dass es dieser funktionalisierenden Sprache an Tiefe fehlt, an Differenziertheit. Wir brauchen etwa Worte, die die Rätselhaftigkeit unserer Existenz zum Ausdruck bringen, wie in der Poesie, und wir sollten achtsamer werden, was wir überhaupt wie benennen. Wir sollten die Dinge und die Personen und alles das, was mit ihnen zu tun hat, wenn ich erneut die Bücher von John O'Donohue in die Hand nehme, kann ich lesen, wie das geht, auf eine wertschätzende und raumgebende Art und Weise benennen. *Poise* ist etwa so ein Wort. Es ist zunächst einmal zu übersetzen mit Haltung, doch für O'Donohue bezeichnet es noch mehr, nämlich die innere Zentriertheit, das tief im Innern verankerte, natürliche Selbstbewusstsein, eine Art inneres und, damit verbunden, ein äußeres Standing. Sodann *longing*, womit er die Sehnsüchte bezeichnet, die uns antreiben, ferner *belonging*, die Lebensbereiche und Beziehungsformen also, wo wir Zugehörigkeit spüren und erleben. Wir sollten in Zukunft in der Pädagogik mehr mit solchen Begriffen arbeiten, also *poise*, *longing* und *belonging*, aber auch mit *threshold*, *loving eye*, *presence*, *reverential mind* und *transfiguration*, ich komme später noch einmal genauer auf diese Konzepte zu sprechen, statt Diagnostik, Förderung und Intervention, statt Rating-Tool, Behavior Screening, Förderplan und Kompetenzraster. Über die Konzepte des irischen Philosophen öffnen sich doch ganz andere Räume, um Menschen zu begegnen und mit ihnen gemeinsam zu lernen und zu arbeiten, und letztlich mit ihnen zu leben.