

Metropole versetzen lassen, sonst würde ich juristisch gegen das Ganze vorgehen. So kam ich immerhin wieder an den Rhein, was auch sein Gutes hatte. Andere mussten dafür zehn Jahre Versetzungsanträge stellen, um das zu erreichen. So fing ich in allem wieder von vorne an, na ja, nicht ganz von vorne. Doch sammelte ich hier ganz neue Erfahrungen und Erkenntnisse. Ich habe über diese Zeit ein Tagebuch verfasst.

Die Themen der fachlichen Diskurse

Wer sich dem unübersichtlichen und zerklüfteten Gebiet der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung nähert, steht einer weitgefächerten Publikationslandschaft gegenüber, in der eine Fülle von Einzelfragen abgehandelt werden. Eine überzeugende Gesamtdarstellung des Ganzen wird man vergeblich suchen und auch nicht finden. So verliert man/frau sich in vielen Einzelthemen, etwa Angst, aggressives und gewalttätiges Verhalten, sexuelle Auffälligkeiten, der Einfluss der Medien auf die psychosoziale Entwicklung, moralische Erziehung und Charakterbildung oder der Zusammenhang zwischen hoher Begabung, Intelligenz und Kreativität und der Entwicklung einer emotionalen, sozialen Thematik. Karl-Josef Kluge machte das etwa in Köln zu einem seiner Arbeitsschwerpunkte. Es ist aufschlussreich, dass Kluge als Experimentierfeld für die Entwicklung einer *anderen* Pädagogik eben *außerschulische* Sommercamps aufspannte, für all die Kinder und Jugendlichen, die mit ihrer hohen Lernmotivation im Schulsystem nicht zurande kamen, die dort schikaniert wurden, die ihr Potenzial nicht leben konnten. Er ging mit seinen Ideen und Forschungen eben nicht in das curricular geprägte Schulsystem hinein, um sich dort womöglich an den gegebenen Strukturen, Vorgaben und Restriktionen abzuarbeiten, wie ich es dann all die Jahre später, wohl oder übel, tun musste. Ähnlich war es ja bei David Weikart in Michigan. Auch die HighScope Foundation versuchte *außerhalb* des Schulsystems zu Erkenntnissen über andere Formen des Lernens zu kommen, ebenfalls in Sommercamps, die in Michigan in den 60er und 70er Jahren zunächst ganze acht Wochen dauerten. Erst später, in den 80er Jahren reduzierten David Weikart, seine Frau Phyllis und Charles Hohman die Länge des *International Summer Workshop for Teenagers* auf sechs Wochen. Das HighScope Camp wurde, über viele Jahrzehnte hinweg, zu einem weltweit geschätzten pädagogischen Experimentierfeld, über das allerdings viel zu wenig in schriftlicher Form festgehalten worden ist (vgl. dazu Broecher, 2015 b). Es war in erster Linie eine angewandte pädagogische Forschung, wie auch in den, später in Deutschland durch Karl-Josef Kluge begründeten, Kreativen Sommercamps. Auch hier gibt es viel zu wenig Dokumentation.

So wird auch schnell deutlich, wie es einem in diesem Fachgebiet gehen kann. Ich greife ein Thema heraus und sogleich fächert sich ein weiter Horizont an Hintergründen und möglichen Vertiefungen dazu auf. Ich beginne zwar in der Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung und lande am Ende bei der nordamerikanischen Gifted Education oder der außerschulischen Experiential Education. Oder ich greife mir das Thema Angst heraus und am Ende lande ich bei kinder- und jugendpsychiatrischen Forschungen aus irgendeinem klinischen Kontext. Andere, in diesem, nahezu endlosen, Fachgebiet aufzufindende Themen sind die Bedeutung biographischen Lernens für Kinder und Jugendliche, die Frage, wie offen oder wie geschlossen der Unterricht im Bereich emotionalen und sozialen Lernens sein sollte, die Frage, ob

es eine spezielle Didaktik für dieses Feld gibt, oder die Frage, wie sich Eltern und andere Erziehungsberechtigte aktiv in die pädagogischen Bemühungen einbinden lassen. Wieder andere Publikationen befassen sich mit der Frage, wie die Situation der eher wenigen Mädchen und jungen Frauen in diesem Handlungsfeld aussieht und was mit ihnen geschehen kann oder es geht um den Übergang von der Schule ins Berufsleben. Frühere Arbeiten beschäftigten sich mit den Möglichkeiten der Re-Integration von zuvor separierten und spezialisiert beschulten Heranwachsenden in Regelschulen. Andere Forschungsarbeiten befassen sich mit der Frage, welche Möglichkeiten des Team-Teachings oder Co-Teachings unter den Bedingungen der Inklusion bestehen und wie sich ein gemeinsames Verständnis von Sonderpädagog_innen und Regelschullehrkräften entwickeln lässt. Oder es wird der Frage nachgegangen, wie die Kooperation in interdisziplinären Teams, zu denen ja auch außerschulisch tätige Berufsgruppen gehören, in inklusiven Schulen gelingen kann, was die Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften im Kontext Inklusion sind, was ihre Erfahrungen sind, wie sich inklusive Lerngruppen schaffen lassen, was fördernde und hemmende Faktoren für die Inklusion sind, wie sich das Thema Inklusion im Feld der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung den oftmals sehr skeptischen oder gar ablehnend eingestellten Eltern vermitteln lässt, wie sich Studierende im Rahmen der Lehramtsbildung an Universitäten auf das Thema vorbereiten lassen und schließlich mit der Frage, wie sich die Ergebnisse der inklusiven Bemühungen evaluieren und messen lassen. In einigen Texten wird zu belegen versucht, dass es auch in Zukunft eine separierte, spezialisierte Beschulung im Feld der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung geben muss (vgl. z. B. Ahrbeck, 2020), weil das, was heutzutage unter dem Namen der schulischen Inklusion betrieben wird, als fragwürdig erscheint, oder es wird nach Möglichkeiten gesucht, Kinder und Jugendliche, die traumatische Erfahrungen, teils im Kontext Flucht und Migration, gemacht haben, im Feld der Pädagogik zu unterstützen.

Ein weiterer Teil der Literatur beschäftigt sich mit Traumatisierung durch sexuellen Missbrauch, speziell auch mit dem Missbrauch an Jungen, teils in reformpädagogischen Schulen, wie der Odenwald-Schule, oder im kirchlichen Raum. Die ohnehin schon breit gefächerte Literatur zeigt nun noch zahllose Übergänge in die Bereiche Kinder- und Jugendhilfe, Heimerziehung, Sozialarbeit, Kinder- und Jugendpsychiatrie oder Gefängnispädagogik. Das Fachgebiet der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung hat sich bei alldem in einer Fülle von Einzelfragen verloren, so scheint es. Es gibt kein übergreifendes Modell. Ein solches kann es vermutlich auch niemals geben. Das gesamte Berufsleben vieler Forscher_innen hat sich in Nischen abgespielt, die sich teils durch eine sehr enge Themenwahl auszeichnen. In der Vergangenheit hat es Kolleg_innen gegeben, die, über nahezu zwei Jahrzehnte hinweg, nur von der lösungsorientierten Beratung, der Bindungstheorie oder der systemischen Beratung gelebt und quasi ihre komplette Tätigkeit in Forschung und Lehre aus solch einem singulären Ansatz abgeleitet haben. Als ich 2000 für ein Jahr die Vertretung einer Professur in einem anderen Bundesland übernahm, war ich dort mehr als überrascht zu sehen, dass all die vielen Studierenden, die zu mir kamen, um sich für mündliche oder schriftliche Prüfungen anzumelden, bei meinem Vorgänger ausschließlich zwei Themen bearbeitet hatten und auch unbedingt genau darin geprüft werden wollten. Das eine Thema lautete Erlebnispädagogik und das andere Thema lautete interessanterweise *Magersucht*. Ich riet den Studierenden unbedingt, sich noch ein wenig mehr mit Didaktik zu beschäftigen, wollten sie doch alle als Lehrer_innen für Sonderpädagogik

ins Referendariat des betreffenden Bundeslandes gehen. Ich ließ einen ganzen Stapel meiner Aufsätze zur Lebensweltorientierten Didaktik vervielfältigen und drückte allen Studierenden, die zur mir in die Sprechstunde kamen, es waren ziemlich viele, weil es in diesem Institut zu der Zeit nur zwei Professuren gab, zwei, drei Aufsätze in die Hand und riet dazu, sie zu lesen und sich damit zu beschäftigen. Einige Studierende begrüßten das auch. Ein weiterer Teil zog gleich zum Dekan weiter und beklagte sich, ich würde sie unter Druck setzen, jetzt kurz vor der Prüfung noch etwas anderes zu lesen, und dann auch noch von mir selbst verfasste Texte, das sei eine Zumutung!

Ich wurde dringend vom Dekan des Fachbereichs, der sich sogleich schützend vor die Studierenden stellte, gebeten, auf so etwas zu verzichten. Meine erste studentische Kampagne. In diesem mikropolitischen Scharmützel wurde ich als aggressiver *Feeder* konstruiert, der die auf *Magersucht* eingestellten Studierenden übermäßig mit unnötigem Wissen *mästen* wollte. Ja es ist wahr, wenn ich koche, wird meistens recht viel aufgetischt, aber letztlich ist ja alles ein Angebot. Ich führe ja niemand noch den Löffel mit Essen an den Mund. Also ließ ich diese Gruppe von Studierenden ziehen, mit Spezialwissen zur Magersucht und zur Erlebnispädagogik. Spätestens im Referendariat würden sie schon noch andere Sachen lesen und sich aneignen. Es war nicht länger meine Verantwortung. Andererseits, vielleicht war Magersucht wirklich ein zentrales Thema auf diesem Fachgebiet, aber mehr auf der Ebene, dass es eine Weigerung gibt, Wissen und Ideen in sich aufzunehmen. Mittlerweile lasse ich auch Masterstudierende in ihrer Abschlussarbeit über die philosophische, weltbetrachtende Bedeutung des Angelns schreiben und dränge sie nicht, sich mit den Niederungen der Unterrichtsplanung zu befassen. Wer weiß, ob sie dadurch nicht sogar besser auf die Arbeit in den Schulen vorbereitet sind. Das Problem bei der Vertretungsprofessur war eben, dass mein Vorgänger die Komplexität des Faches und seiner vielen Verzweigungen in einer solchen Weise reduziert hatte und dadurch ja diese missliche Lage überhaupt entstanden war. Komplexität ist eben nicht jedermanns Sache. Natürlich hätte man/frau da unter anderem über Magersucht sprechen können, aber hätte man nicht genauso über das gezielte Ansetzen von Körperfett oder Muskelmasse reden müssen, wie wir später bei den Erkundungen der virtuellen Welten sehen werden? Komplexität ist eben doch eine ziemliche Herausforderung für die Academia. Ich war an einer Universität ins Rennen um eine Professur gegangen und hatte dort sieben Theorielandkarten aufgehängt, im Kongress-Poster-Format. Ich wollte meiner Zuhörer_innenschaft das ständige Scannen immer neuer Powerpoint-Folien ersparen. Insofern griff ich auf das didaktische Mittel der Komplexitätsreduktion zurück. Jedes der Plakate enthielt andere, wissenschaftstheoretische Aspekte, teils grafisch aufgelockert, teils mit Photos bebildert.

Trotz allem waren die Poster vollgepackt mit Wissensbausteinen, auch mit Literaturhinweisen. Insofern war das wiederum eine Komplexitätserhöhung. Ich war ja immerhin an einer Universität, dachte ich, und ich bewarb mich ja auf eine Professur. Theoretische Komplexität müsste da doch für alle Beteiligten eine selbstverständliche Sache sein. Ich hatte der Kommission die sieben Wissenslandkarten auch im Vorfeld per E-Mail geschickt, schöne bunt leuchtende digitale Überblicke, damit die Mitglieder vorher schon mal einen Blick darauf werfen konnten. Ich war um 8.00 Uhr dran. Niemand, außer der Kommission selbst, war so früh dort. Meine Poster hingen schon am Whiteboard als die Kommission hereinkam. Einleitend erläuterte ich, warum ich auf das lineare Zeige von Powerpoint-Folien verzichtet und was ich mir bei dieser Art

von Präsentation gedacht hatte. Ich würde versuchen, vor dem Hintergrund dieser Theorielandkarten, die großen Zusammenhänge in der Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung, in wissenschaftstheoretischer Perspektive, aufzuzeigen und dann auszuführen, wie ich, von dort aus, die Lehre und die Forschung an der betreffenden Universität voranzubringen gedächte. Alle Kommissionsmitglieder hatten, wie gesagt, die Poster in ihrer Mail-Box, das hatte mir der Kommissionsvorsitzende bestätigt. Doch was passierte dann? Zwei Frauen, die zur Kommission gehörten, machten mir, quasi als Warm-Up eine ungeheure Szene, dass sie sich von der durch die Poster erzeugten Komplexität regelrecht »erschlagen« fühlten und dass sie das unzumutbar fänden, dass ich diese dort so aufgehängt hätte, statt das linear, eins nach dem anderen vorzustellen und zu erläutern. Ein wirklich schöner Einstieg, der mir zugleich klar machte, dass ich bei diesem Verfahren nur pro forma eingeladen war und man vermutlich schon wusste, wer berufen werden sollte, jedenfalls nicht ich. Dies kam auch genauso, wie alle Kenner_innen der Szene vorausgesagt hatten. Als Hebel wurde hier also zuviel Komplexität verwendet, um mich zu verunsichern und rauszukicken. Die Challenge war für mich, cool zu bleiben und weiter brav im Verfahren mitzuspielen, so dass ein direktes, authentisches, wahrhaftiges Feedback an diese Personen in der Kommission leider nicht in Frage kam. Dann wäre ich nun auch wahrlich sofort aus dem Verfahren herausgeflogen. So einfach wollte ich es dieser Kommission aber nun doch nicht machen. Kaum jemand hat einmal den größeren gesellschaftlichen Zusammenhang und die tatsächliche Breite der Theoriewelten vor Augen bekommen, tatsächlich erfasst und niedergeschrieben und die großen Überblick versprechenden Handbücher sind oftmals sehr aus Sicht der Psychologie und weniger aus einer pädagogischen Perspektive verfasst und geben somit auch kein objektives oder übergreifendes Bild (z. B. Gasteiger-Klicpera et al., 2008). Bei all der inhaltlichen Vielfalt wird aber auch deutlich, welche hohe Last an psychosozialen Schwierigkeiten in dieser pädagogischen Spezialdisziplin verhandelt wird und wie groß der Druck der Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen mittlerweile geworden ist, mit alldem zurechtkommen zu müssen. So problematisch die separierte Beschulung im Feld des emotionalen und sozialen Lernens auch war und noch ist, so gehen mit ihr doch immerhin erweiterte, freiere pädagogische Handlungsräume einher, die unter den inklusiven, durch rigide Lerncurricula und enge institutionelle Abläufe gekennzeichneten, Bedingungen oftmals kaum gegeben sind. Die politisch forcierte Inklusion, auch dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen, hat vor allem zwei Dinge an den Grund- und Sekundarschulen erhöht: Den Druck und die Ratlosigkeit, wenngleich es natürlich immer auch einzelne Schulen und einzelne Naturtalente unter den Lehrer_innen gibt, die das recht gut hinbekommen.

Aus diesen zuletzt genannten Themen lässt sich schon erkennen, dass sich durch die weltpolitische Kehrtwende in Richtung Inklusion eine ganz neue Situation ergeben hat. Die inklusive Beschulung erscheint jetzt nicht mehr als eine Möglichkeit, sondern ist einfach politisch gesetzte Realität. Die Schulen müssen damit klarkommen. Die pädagogischen Wissenschaften haben die passenden Konzepte in Forschung und Lehre zu liefern und die Landesregierungen erwarten im Gegenzug zu den Drittmitteln, die sie zu diesem Zweck an bestimmte Forschungsteams, vorzugsweise in ihren eigenen Bundesländern, versteht sich, ausschütten, dass der Effekt und die Effizienz des Ganzen unter Beweis gestellt wird. Was für eine Wissenschaft! Was für eine Forschungsförderung ist das? Es ist mehr Auftragsforschung, wo das gewünschte Er-

gebnis vorher mitgeteilt wird bzw. schon auf den Internetseiten des Auftraggebers nachgelesen werden kann. Ziehen wir an der Stelle wiederum das Modell von Kim und Mauborgne heran, so haben sich diese politischen, administrativen und akademischen Gewässer mittlerweile zu einem roten Ozean eingetrübt. Gereiztheit, Unzufriedenheit, Kritik, aggressive ideologische Debatten. Man weiß oft nicht wo es am schlimmsten ist, in der Politik, in der Wissenschaft oder in der pädagogischen Praxis an den Schulen. Es wird Zeit für einen Kurswechsel, hinein in den blauen Ozean der Ideen, der Neuentwürfe, ganz in dem Sinne, wie es Karl-Josef Kluge und David Weikart mit ihren Sommercamps gemacht haben. Zugleich gehen die Studierendenzahlen im Fach Sonder- und Inklusionspädagogik zurück. Es hat sich offenbar herumgesprochen, dass das kein leichter Weg sein wird. Wir sollten daher jetzt umdenken und neuartige Lernräume aufspannen, neue Strukturen schaffen, neue und andere Erfahrungen ermöglichen. Natürlich können wir heute nicht mehr Sommercamps in der Art der 80er Jahre aufziehen. Welche heutigen Jugendlichen würden auch in den landschaftlichen Weiten Michigans sechs Wochen freiwillig auf ihr Handy und auf jede Art von Medienkonsum verzichten? Das war aber in den 80er Jahren so. Es gab auch noch gar keine Handys und kein Internet. Es war eine große geistige Freiheit, zu der wir jedoch vermutlich nicht mehr zurückkehren können. Doch wie lässt sich die, nur in Ansätzen aufgezeigte, Vielfalt an Themen und Problemen, die wir im sog. *Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung* vorfinden, wie lässt sich all das nun ordnen? Wie könnte eine Systematik aussehen?

Grundsätzlich können wir auf dem Fachgebiet der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung analytisches Wissen bzw. Reflexionswissen, auf der einen Seite, und Handlungswissen, auf der anderen Seite, unterscheiden. Wenngleich auch diese Einteilung am Ende keinen Bestand haben kann, denn eine Analyse vorzunehmen und eine Reflexion zu betreiben sind, für sich betrachtet, bereits Formen von pädagogisch relevantem Handeln. Zumindest wird ein praxisbezogenes Handeln durch Analyse und Reflexion vorbereitet. Auch die Veröffentlichung solcher Analysen und Reflexionen kann überaus handlungsrelevant werden, weil andere, die im pädagogisch praktischen Feld tätig sind, oder die sich an Universitäten oder in Studienseminaren darauf vorbereiten, sich davon leiten oder anregen lassen. Dieses Wissen wird nun generiert durch Soziologie, Psychologie, innerhalb dieser Disziplin, vor allem durch Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie, klinische Psychologie und Pädagogische Psychologie. Sodann von der Pädagogik, hier vor allem durch die Schulpädagogik, die Sozialpädagogik, teils auch durch die Medienpädagogik, die Sexualpädagogik, die Umweltpädagogik usw. Auch die Medizin ist beteiligt, vor allem die Psychiatrie oder die Hirnforschung, schließlich die Philosophie, speziell die Politische Philosophie und die Sozialphilosophie. Weiterhin greifen wir auf die Sozialökologie, die Sozial- und Humangeografie, die Politikwissenschaft, die Kriminologie, die Metropolenforschung, die Gender- und Queer Studies und die Kulturwissenschaften und das, in diesen Feldern, generierte Wissen zurück. Das analytische Wissen reicht von durchaus sehr unterschiedlichen Annahmen und Theoretisierungen, inklusive der dekonstruierenden Analysen zu Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblematiken, über Annahmen zu entwicklungsförderndem oder abträglichem Bindungsverhalten von Erziehungsberechtigten, bis hin zu Annahmen zu den Wirkungen bestimmter sozioökonomischer Verhältnisse auf das Verhalten oder emotionale Erleben von Kindern und Jugendlichen. Es geht dabei um das Rekonstruieren von biografischen, familiä-

ren, sozialen, ökonomischen, kulturellen Hintergründen, Lebenswelten, Zusammenhängen, Kontexten bezogen auf das soziale Verhalten und emotionale Erleben und die diesbezüglichen Auseinandersetzungs- und Bewältigungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Analytisches Wissen zielt ferner auf eine breit angelegte Untersuchung der schulischen Lehr- und Lernprozesse, von Schulleben und Schulkultur, der Beziehungen zwischen Schule und umgebender Community, auch des Zusammenhangs zwischen Politik, Kultur und Pädagogik.

Das vorhandene Handlungswissen fokussiert auf die Gestaltung förderlicher pädagogischer Beziehungen, den Aufbau prosozialen Verhaltens, das Entwerfen einer handlungsorientierten Projektpädagogik, das pädagogische Arrangieren von förderlichen neuen sozialen und emotionalen Erfahrungen, das angeleitete Reflektieren über diese Erfahrungen oder das Verarbeiten von psychosozialen Konfliktthemen. Weitere Aspekte des Handlungswissens können sein die Gestaltung von förderlichen Lernumgebungen und hilfreichen pädagogischen Beziehungen in Klassenzimmer, Schulleben, Schulkultur bis hin zu interprofessioneller Kooperation, die förderliche didaktische Gestaltung und besondere Strukturierung der Lernprozesse durch Berücksichtigung der Prinzipien der Handlungsorientierung, der Erfahrungsorientierung, Prozessorientierung, der Lebensweltorientierung, der Variabilität, Flexibilität, Individualisierung und Differenzierung eingeschlossen. Dabei kann das Wechselspiel von Selbstorganisation auf der einen Seite und Impulsgebung und Lenkung durch die Lehrkraft auf der anderen Seite eine wichtige Rolle spielen. Handlungswissen gibt auch Hinweise zum Einbauen von metakommunikativen oder reflexiven Phasen in das Lerngeschehen, das Anbieten von Feedback und Impulsen, von Raum für die Klärung und Bearbeitung von psychosozialen Themen oder konflikthaften Lebensthemen, stets eng verschränkt mit dem Vorantreiben fachlicher, inhaltlicher Fragestellungen und Problemlösungsprozesse, integriert in den Unterricht oder in andere kommunikative Formate. Weitere Aspekte des Handlungswissens sind Trainings sozialer Fähigkeiten, integriert in den Unterricht oder in spezielle Gruppenaktivitäten, sowie schulübergreifende Systeme der Verhaltenssteuerung und des sozialen Lernens, wie sie mit School-wide Positive Behavior Support (PBIS) vorliegen. Sodann gehören zum Handlungswissen Modelle der, auf einzelne Kinder und Jugendliche bezogenen, kollegialen Beratung, Fallberatung und Modelle zur Weiterentwicklung des Schulganzen als eines sich selbst reflektierenden und lernenden Systems. International betrachtet sind Großbritannien und die USA immer die wichtigsten Impulsgeber für die Inklusions- und Sonderpädagogik des Schwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung in Deutschland gewesen. In Großbritannien waren es besonders die Bindungstheorie und die daraus abgeleitete Bindungspädagogik, aber auch Modelle zu Community-School Relationships. In den USA reicht das Spektrum von Behavior Management und Social Skills Training über Teaching for Social Justice und Urban Education bis hin zur Experiential Education.

Historisch betrachtet sind die Klassiker der deutschen Pädagogik im Schwerpunkt emotionales, soziales und verhaltensbezogenes Lernen die Bindungspädagogik, die humanistische und psychoanalytische Pädagogik, die Erlebnispädagogik, die handlungs- und lebensweltorientierte Pädagogik sowie Modelle zur engen Kooperation mit der Jugendhilfe. Trotz der politisch vorangetriebenen Schwerpunktsetzung auf Inklusion muss das Fach auch weiterhin spezialisierte, separative schulische Kontexte im

Blick behalten und, je nach Bundesland, auf die Arbeit dort vorbereiten und zugleich die Separation, wie auch, wenig ausgereifte oder gar inakzeptable, Formen der Inklusion, hinterfragen. Die Entwicklungen in Theorie und Praxis folgten, in den letzten 100 Jahren, bestimmten wissenschaftstheoretischen Paradigmen, im Sinne von handlungsleitenden Modellen, beginnend mit dem medizinischen, störungsorientierten Paradigma, seit dem 19. Jahrhundert, dem tiefenpsychologisch-sozialisierungstheoretischen Paradigma, seit den 60er Jahren, dem sozialwissenschaftlich-interaktionstheoretischen Paradigma, seit den 70er Jahren, dem lerntheoretisch-behavioristischen Paradigma, seit den 60er Jahren, und dem systemökologisch-lebensweltorientierten Paradigma, seit den 80er Jahren. Sodann folgten konstruktivistische, systemische, klientenzentrierte, stärken- und resilienzorienteerte, postmoderne, heterogenitäts- und inklusionstheoretische Strömungen, ferner die Disability Studies, schließlich erweiterte kulturgeografisch-ökologische Ansätze bis hin zu, zumindest im Ansatz, Gender Studies und Queer Studies. Es ist jedoch schwer zu beantworten, wann wir wirklich von einem neuen Paradigma sprechen sollten und wann von einem neuen Modell oder einer neuen theoretischen Strömung. Das Fach ist durch ein enormes Spannungsfeld zwischen historisch-hermeneutisch, qualitativ-philosophisch und gesellschaftskritisch fundierten Forschungen, Theoriebildungen und Handlungsmodellen, auf der einen Seite, und empirisch-quantitativen, evidenzbasierten Forschungen und Interventionssystemen, auf der anderen Seite, gekennzeichnet. Kontroverse fachliche Debatten gab es in den vergangenen Jahrzehnten zum Trainingsraum-Programm (vgl. die Selbstdokumentationen von Balke, 2003; Bründel und Simon, 2013; Claßen und Nießen, 2006), das mit schulinterner Exklusion arbeitet, und zu der den Willen von Jugendlichen brechenden, durchaus rabiate Methoden anwendenden, konfrontativen Pädagogik (vgl. die Selbstdokumentationen von Kilb et al., 2013; Weidner und Kilb, 2010, 2011).

Ebenfalls kontroverse Sichtweisen gibt es derzeit zu Response-to-Intervention (RTI) Modellen (vgl. z. B. die affirmativen Darstellungen von Hawken et al., 2008; Huber und Grosche, 2012; Jimerson et al., 2015), etwa School-wide Positive Behavior Support oder bezogen auf das Rügener Modell (vgl. z. B. die Selbstdokumentationen von Blumenthal und Voß, 2016; Hartke, 2017; Voß et al., 2016). Störungsbegriffe und entsprechende Kategorisierungen werden in kritischen Diskursen, die jedoch interessanterweise zumeist *außerhalb* der akademischen Sonder- und Inklusionspädagogik stattfinden, in Frage gestellt, ausgehend von einem, an Freiheit orientierten, Menschenbild und Bildungsideal. Wissenschaftliche Theorien werden dabei teils als Herrschaftswissen betrachtet. Vorhandenes Wissen sollte daher nicht affirmativ vermittelt, sondern einer kritischen Analyse unterworfen werden. Als gesichert gilt mittlerweile, dass Schulen, in denen Dominanzkulturen herrschen, die einzelne Jugendliche ausschließen und so in ihrer Handlungsautonomie einengen und möglicherweise gar in ihrer Identität und in ihrem Selbstwertgefühl beschädigen, zu gefährlichen Gegenreaktionen provozieren können. Die Columbine High School, in Littleton, Colorado, hat sich in diesem Zusammenhang, durch die hochdestruktiven Ereignisse in Zusammenhang mit den, dort vorgekommenen, School Shootings, tief ins kollektive Gedächtnis eingebrannt. In der diesbezüglichen Literatur zeigt sich nicht nur die Notwendigkeit der interdisziplinären Analyse, um gewalttätiges Verhalten diesen Ausmaßes als Resultat von situativen Bedingungen sehen zu können. Es wird auch deutlich, dass wir die Bedeutung der kulturellen Kontexte, etwa der Waffenkultur

in einem individualistischen Land wie den USA, in Betracht ziehen müssen. Auch mediale Darstellungen und Debatten zu den School Shootings, und ihre Rückwirkungen auf das Erleben und Verhalten von Menschen, müssen bedacht werden. Mehr Sicherheit an Schulen scheint es indes nicht in erster Linie durch bessere technische Systeme, sondern vor allem durch gute Bindungen zwischen Jugendlichen und ihren pädagogischen Bezugspersonen sowie durch die Bindekräfte einer unterstützenden sozialen Community zu geben. Dieser Wirkungszusammenhang hat weitreichende Konsequenzen für das Entwerfen der neuen transformativen Community-Projekte, in denen in der Zukunft nicht nur gelernt, sondern auch gearbeitet und gelebt werden könnte.

Unter der Oberfläche des Verhaltens

Ja es gibt sie, Jungen, die im Schwimmunterricht plötzlich neben mir stehen und fragen, ob aus meiner Brust auch Milch käme, wenn sie daran trinken wollten, oder Jungen, die im Stuhlkreis immer nah bei mir sitzen wollen, sich dann nah an mich schmiegen und in mein Flanellhemd verbeißen und irgendwann versuchen, mein Hemd aus der Hose zu ziehen, um mit der Hand oder dem Mund darunter zu gelangen, oder männliche Jugendliche die, wenn ich meinen klientenzentrierten Kommunikationsstil hervorkehre, mich anraunen: »Schwulen Sie mich nicht so an!« Zu einem anderen Zeitpunkt kommt derselbe Jugendliche mit einem, prall mit Wasser gefüllten und zugeknöteten, Kondom zu mir, während ich Eintragungen am Lehrerpult mache und streicht mir damit, während ich schreibe, sanft über meinen Nacken und meine Wangen. Würden wir uns nun allein auf die Oberfläche des Verhaltens konzentrieren, bräuchten wir uns keine Gedanken über all das zu machen, was sich darunter befindet, nur dass wir als Pädagog_innen dann nicht weit kommen würden, weder im Verstehen und Begreifen, noch im Handeln und Verändern. Im Wettstreit der großen psychologischen Schulen, das heißt der Psychoanalyse, des Behaviorismus und der Humanistischen Psychologie, war speziell die Psychoanalyse nicht nur impulsgebend in der Psychotherapie mit Erwachsenen, der Kindertherapie oder im Bereich der Kultur, sondern auch in der Pädagogik. Die Psychoanalytische Pädagogik entwickelte sich unter anderem auch in der Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung, in der schulischen wie der außerschulischen pädagogischen Arbeit, in der Heimerziehung und Fürsorgeerziehung. Psychoanalytische Theorien und Modelle zeigten die Besonderheiten der kindlichen und jugendlichen Identitätsentwicklung auf oder lieferten Erklärungen, wie Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen entstehen können. Trotz allem spielt die Psychoanalyse in der Gegenwart der akademischen Inklusions- und Sonderpädagogik nur noch eine eher untergeordnete Rolle, ähnlich der Humanistischen Psychologie, während zugleich behavioristische, verhaltensorientierte Theorien und Modelle, sowie die daraus abgeleiteten evidenzbasierten Interventionssysteme, immer stärker beherrschend sind. Diese Situation könnte damit zusammenhängen, dass psychoanalytische Theorien auf qualitativen Grundlagen, vor allem auf Fallstudien, beruhen und insofern ein anderes Wissenschaftsverständnis erfordern, als es etwa in evidenzbasierten, verhaltensorientierten Forschungen zum Ausdruck kommt, wo es um mathematisch genaue Operationalisierungen und statistische Berechnungen geht. Diese Situation könnte aber auch mit der generellen