



Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

© 2024

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna



Diese Publikation wurde gefördert durch den SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Coverbild: Fatima Mohamed (Illustration) und Maja Davé (Grafik)

Layout: Weber Verlag AG

Lektorat: Edition SZH/CSPS

ISBN Print on demand: 978-3-905890-92-1

ISBN E-Book: 978-3-905890-91-4

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



Inhaltsverzeichnis

I	Vorwort	9
II	Einführung und Aufbau des Buches	11
III	Fallvignetten	17
	Fallvignette 1: Lara	19
	Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany und Max Schläfli Bieri	
	Fallvignette 2: Louis	31
	Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri und Martin Jany	
	Fallvignette 3: Martina	39
	Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär und Xenia Müller	
1	Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	49
	1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung	51
	Dennis C. Hövel	
	1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS	63
	Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca	
	1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung	79
	Pierre-Carl Link und Verena Muheim	

1.4 Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen	89
Annette Krauss und Claudia Schellenberg	
1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag	99
Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel	
1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht	115
Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg	
1.7 Pädagogisch-therapeutische Auftrags- und Zielumsetzung	127
Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link	
1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team	137
Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg	
1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf	147
Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli	
2 Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung	159
2.1 Klassifikationssysteme und deren Bedeutung für die Pädagogik	161
Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link	
2.2 Diagnose-Förderprozess	173
Dennis C. Hövel	
2.3 Statusdiagnostik	185
Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel	
2.4 Verlaufsdiagnostik	197
Dennis C. Hövel, Jürgen Kohler und Fabio Sticca	

2.5 Diagnostik als multiprofessionelle Zusammenarbeit	207
Melanie Nideröst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller	
3 Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze	219
3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen	221
Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel	
3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung	233
Alex Neuhauser, Patrizia Rööslü, Verena Muheim, Iris Bräuninger und Pierre-Carl Link	
3.3 Personenzentrierte, körperorientierte und systemische Ansätze	245
Claudia Schellenberg, Margaretha Florin, Lucia Maier, Ilona Widmer, Thomas Lustig und Iris Bräuninger	
IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	257
Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link	
V Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	263

1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung

Pierre-Carl Link und Verena Muheim

Inklusive Bildung als normative Rahmung für eine Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung

Dieses Kapitel erläutert zuerst die normative Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung. Die Reichweite meint den Geltungs- und Einsatzbereich einer solchen Pädagogik. Mit Geltungsbereich wird gemeint, was empirisch als Gegenstand sichtbar wird (vgl. zum Gegenstand SEL Kap. 1.1 und 1.3). Im vorliegenden Kapitel werden nebst der Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung auch Anregungen zur normativen Bestimmung ihres Gegenstands gegeben.

Normen (z. B. soziale, rechtliche, ethische oder kulturelle) drücken aus, wie etwas sein sollte oder was als akzeptabel oder wünschenswert angesehen wird. Sie können auch als normative Regeln bezeichnet werden. Zum Beispiel kann man sagen, dass ein auf Moralvorstellungen basierender Verhaltenskodex normative Regeln für den sozialen Umgang miteinander in einer bestimmten beruflichen oder gesellschaftlichen Situation beinhaltet. Empirisch basierte Kriterien, wie es beispielsweise SEL durch das CASEL-Modell darstellt, werden im Unterschied zu Normen als deskriptiv bezeichnet. Diese Kriterien beschreiben nicht, «wie etwas sein soll», sondern wie sich etwas in der Empirie vor dem Hintergrund des aktuellen Wissens zeigt (für eine differenziertere Auseinandersetzung zu Normen und Normativität vgl. Meseth et al., 2019).

Normen gelten als hoch inferent. Das bedeutet, dass ihr Aussagegehalt nicht eindeutig und gleich verstanden wird, sondern dass er zu deuten ist und damit der gesellschaftlichen Aushandlung bedarf. Eine solche normative Leitlinie stellt beispielsweise Inklusion respektive inklusive Bildung dar. Mittlerweile existiert eine Vielzahl von Umschreibungen, die in ihrer Reichweite unterschiedlich sind. Sie halten auf diese Weise noch nicht ausreichend fest, mit welcher Praxis Inklusion zu konkretisieren und auszugestalten ist. In dieser normativ zu verstehenden Debatte eröffnet sich überdies ein Spannungsfeld, wie es Franziska Felder (2022), Professorin für Inklusion und Diversität an der *Universität Zürich*, beschreibt. Sie weist darauf hin, dass sowohl ein normativ zu starkes respektive inklusionsenthusiastisches als auch ein zu enthaltsames respektive inklusions-skeptisches (zu schwach normatives) Verständnis inklusiver Bildung durchaus problematisch ist. So besteht damit auf der einen Seite das Problem von überladenen Inklusionsverständnissen, «die kaum ein Mensch und kaum eine Institution in dieser Welt erfüllen können» (Felder, 2022, S. 66). Auf der anderen Seite

bleiben schwach normative Konzepte diffus und erlauben keine Klärung von Vision oder Zielperspektive. «Damit ist unklar, was aus der Beschreibung von Inklusion folgen würde respektive woran man eigentlich erkennen könnte, dass es sich um erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Bemühungen oder Umsetzungen von Inklusion handelt» (ebd., S. 66f.). Dieser Beitrag versucht daher, am Verständnis von Inklusion anzuknüpfen, das Felder (2022) als «Entwurf mittlerer Reichweite» (ebd., S. 72) vorschlägt: Inklusion als strukturelle Einbindung von Menschen in soziale Systeme, unter Berücksichtigung von Teilhabe oder Partizipation, der Art der Integration sowie des Gefühls der subjektiven Eingebundenheit und des individuellen Wohlbefindens in sozialen Kontexten (ebd.).

Aus einer bildungssoziologischen Perspektive kann der Auftrag der Organisation Schule so beschrieben werden, dass Kinder und Jugendliche ins bestehende gesellschaftliche System einzuführen sind (Fend, 2006). Das ist die Voraussetzung, damit Kinder die grundlegenden Fertigkeiten erwerben können, die für den Zugang zu und die Teilhabe an Bildung notwendig sind. Schule kann sich von Bildung aber unterscheiden. Es ist wieder Felder (2022, S. 148), die dies aufzeigt:

Bildung selbst ist keine Institution. Stattdessen kann Bildung nach Searle (2005) als Form menschlicher Tätigkeit verstanden werden. Das heißt auch: Bildung kann nicht einfach reduziert werden auf die Institution Schule und damit auf die Verantwortung des Staates auf der Makroebene. Gleichzeitig ist Bildung aber auch nicht einfach nur ein Mikroprozess, der auf Ebene des Unterrichts, der interpersonalen Beziehungen und so weiter abläuft.

Vielmehr laufen komplexe Prozesse bei der Umsetzung von Bildung in Schule, die zwischen Makro- und Mikroebenen hin- und her changieren. [...] Bildung ist zum einen ein Gut [...], und zwar eines, das im hier interessierenden Falle in der Schule erworben wird (was impliziert, dass ein nicht unbedeutender Teil von Bildung nicht in der und durch die Schule gewonnen wird). Zum anderen ist Bildung ein Prozess der Entwicklung von Individuen von einem (in welcher Weise auch immer) unfertigen Zustand zu einem fertigen. Dieser Prozess, der geprägt ist vom Erwerb einer Vielzahl von Fähigkeiten und Einstellungen, ist zweifelsohne stark institutionell geprägt.

Aus einer pädagogischen Perspektive wird der Auftrag der Schule so formuliert, dass es darum geht, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, sich jene Kompetenzen anzueignen, die sie zu eigenverantwortlicher, autonomer Lebensführung in einer Gruppe respektive Gemeinschaft befähigen. Damit soll aus dieser Perspektive Kindern und Jugendlichen respektive den nächsten Generationen die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe eröffnet werden. Helmut Fend (2006) hält fest, dass jede neue Generation über das Bildungswesen an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt werde, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich sei. Dies ist auch notwendig,

denn «in sich rasch wandelnden Gesellschaften wird das Bildungswesen gleichzeitig zu einem Instrument des sozialen Wandels, wenn es darauf ausgerichtet wird, neue Qualifikationen zu vermitteln, um zukünftige Aufgaben bewältigen zu können» (ebd., S. 49). Inklusive Bildung als bildungspolitisches Paradigma stellt ein solches Wandlungsinstrument dar. Felder (2022) wiederum erweitert ein soziologisch systemtheoretisches Verständnis von Inklusion (Kastl, 2017). Sie betont den Einbezug von Personen in gesellschaftliche Systeme sowie die Partizipation am sozialen Geschehen, um soziale Integration im Sinne einer zwischenmenschlichen Einbindung des Menschen in sein soziales Feld zu ermöglichen. Damit liegt der Fokus auf Fragen der psychologischen Zugehörigkeit. Werte wie Gleichheit, Freiheit und Anerkennung dürfen damit nicht bei einem rechtlichen, strukturellen und ressourcenorientierten systemischen Verständnis aufhören, sondern müssen ins Psychologische und damit ins Zwischenmenschliche hinein erweitert werden (Felder, 2022; vgl. hierzu auch Link, 2023, 2024). Inklusive Bildung ist «nicht etwas, was von einzelnen isoliert geleistet werden kann: Sie muss gemeinsam geschaffen und dialogisch in Prozessen verankert werden» (Felder, 2022, S. 241). Inklusion ist demnach ein Ausdruck sozialer Aushandlungsprozesse. In diesen sozialen Aushandlungs- und Verständigungsprozessen kommt der Frage der Förderung respektive pädagogischer Massnahmen Bedeutung zu – Bildung und Förderung stehen aus sonderpädagogischer Sicht in einem engen Zusammenhang (Ahrbeck, 2020).

Normativ-ethische Notwendigkeit und Grenzen einer Förderung und Diagnostik sozio-emotionaler Entwicklung

Förderung wird als zentrales Prinzip mehrheitlich der Sonderpädagogik zugeschrieben (Ricken, 2008). Der Begriff kann unterschiedlich ausgelegt werden. Es kann beispielsweise darum gehen, Kindern, Jugendlichen oder auch Erwachsenen ungeachtet allfälliger individueller Besonderheiten körperlicher, psychischer oder auch kultureller Natur bestimmte Angebote zu ermöglichen, damit sie ihr Potenzial entfalten können. Auch in der allgemeinen Pädagogik wird von Individualisierung respektive individueller Förderung gesprochen, was als Merkmal professionellen pädagogischen Handelns in den Regelschulen gilt (Klieme & Warwas, 2011). Es ist sinnvoll, Förderung zielgerichtet vorzunehmen und die als (Förder-)Massnahme erst durch wahrgenommene und als solche auch bezeichnete Besonderheiten der entsprechenden Gruppe zu begründen und zu legitimieren (selektive und indizierte Förderung, vgl. Kap. 1.2). So wird Förderung zur Massnahme, um wahrgenommene oder auch aufgrund normativ basierter Einschätzungen hergeleitete Defizite auszugleichen oder zu adressieren und ist damit unter der Perspektive von machtanalytischen Verhältnissen in der

Sonderpädagogik immer auch kritisch zu reflektieren und zu diskutieren (Link, 2022a). Trotzdem wird der Begriff der (sonderpädagogischen) Förderung aufrechterhalten entgegen manchen Proponent:innen der Inklusionspädagogik (Hinz & Köpfer, 2016; Boban & Hinz, 2003; Hinz, 2009; Speck, 2008; Ahrbeck, 2017) – auch im Rahmen dieses Beitrags.

Die Sonderpädagogin Stephanie Blatz (2017) plädiert dafür, vor jeglicher Förderung das Handeln und Agieren von diesen Kindern und Jugendlichen aus ihren Lebensbedingungen, den aktuell sie fordernden Situationen heraus, zu verstehen. Dafür ist eine solide (sonder-)pädagogische Diagnostik unerlässlich, «die nicht ausschliesslich die Fähigkeiten und Defizite des Individuums misst, sondern es in seinen Lebenszusammenhängen zu verstehen sucht und die Bedingungsfaktoren für sein Handeln und seine Reaktionen analysiert, um so ein Gesamtbild zu entwickeln» (ebd., S. 194). «Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung sind um ihrer Förderung willen auf klare diagnostische Erkenntnisse angewiesen» (Ahrbeck, 2017, S. 11). Ohne eine sonderpädagogisch-diagnostische Bestimmung der Ausgangslage besteht das Risiko, dass der Bedarf der Kinder und Jugendlichen nicht adäquat identifiziert wird. Man denke beispielsweise an Schüchternheit, Ängstlichkeit und Depressivität bis hin zu ihren klinischen Ausprägungen (Forness et al., 2012). Möchte man mit inklusiver Bildung eine Bildung für alle propagieren und nimmt man dieses Anliegen ernst, dann müssen auch diese Phänomene sichtbar gemacht werden. Dies zeigt auch die Berliner Langzeitstudie zu inklusiver Bildung in Schulen¹: «Damit können auch die Stillen, die Zurückgezogenen, die Ängstlichen stärker in den Fokus geraten, die ebenfalls hoch belastet sein können, aber oft wenig Aufmerksamkeit erfahren, weil sie sich nicht störend in den Vordergrund drängen» (Ahrbeck, 2022, S. 260; vgl. hierzu auch Link, 2022b).

Ahrbeck (2017) konstatiert, dass Schüler:innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung auf klare diagnostische Erkenntnisse angewiesen sind. Die im Inklusionsdiskurs aufkommende Forderung nach der Aufgabe von Fachterminologie und nach einer Auflösung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Speziellen und damit Bemühungen zu Dekategorisierung im Allgemeinen sind als überaus problematisch einzuschätzen. Mangelnde Differenzierung verunmöglicht ein Eingehen auf die individuelle Struktur der Lernenden. «Ohne klare diagnostische Begrifflichkeit kann keine hochwertige Förderung dieser Schülergruppe erfolgen. Zudem besteht die Gefahr, dass sie als solche gar nicht mehr identifiziert werden und dadurch erheblichen Schaden nehmen» (ebd., S. 11f.; vgl. auch Forness et al., 2012; Link, 2022b).

¹ AiBe (Ahrbeck et al., 2021)

Wann darf aus einer normativ-ethischen Perspektive von (sozio-emotionaler Entwicklungs-)Förderung gesprochen werden, wann wird dies problematisch? Eine normativ begründbare Grenze liegt beispielsweise dann vor, wenn durch eine Zuschreibung von «Förderbedürftigkeit» oder «Fördernotwendigkeit» Unterschiede zwischen Schüler:innen hergestellt werden, die einer bestimmten «Norm» entsprechen respektive nicht entsprechen. Diese Zuschreibung kann sich auf die Bildungsverläufe der so etikettierten Kinder und Jugendlichen negativ auswirken. Durch «Zuschreibungen» werden Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, die der Norm entsprechen und somit als «nicht förderbedürftig» eingeordnet werden, gleichzeitig von diesen Angeboten exkludiert (Ahrbeck, 2017). Wenn eine Person als «nicht förderbedürftig» betrachtet wird, besteht die Gefahr, dass ihre individuellen Bedürfnisse und Potenziale nicht erkannt oder berücksichtigt werden und hilfreiche Erfahrungsräume von vornherein unzugänglich bleiben. Dies kann zu einer Unterforderung führen und die Möglichkeiten einer Person einschränken, das volle Bildungspotenzial auszuschöpfen (ebd.; Boger, 2018; Boger & Textor, 2016).

Etikettierungen wirken sich zudem negativ aus, indem sie zu Vorurteilen, Stigmatisierung und niedrigeren Erwartungen seitens der Fachpersonen führen. Wenn Schüler:innen zum Beispiel als «langsam», «schwach» oder «förderbedürftig» eingestuft werden, kann dies ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigen und dazu führen, dass sie sich selbst als weniger kompetent wahrnehmen. Dies kann sich wiederum auf ihre schulische Leistung und ihr Engagement auswirken (Bigler & Liben, 2006). Gleichzeitig werden durch solche Etikettierungen die Leistungen dieser Kinder und Jugendlichen durch die Wahrnehmung der pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen geschmälert, da diese ins normativ geprägte Bewertungsschema eingepasst werden (Otzen & Kuhlmann, 2023).

Moderate Inklusionsbefürworter wie Bernd Ahrbeck (2017) und Roland Stein (2012, 2020), aber auch die radikale Inklusionsbefürworterin Annedore Prengel (2013) verweisen auf die Notwendigkeit einer spezialisierten sonderpädagogischen Perspektive im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die zum Teil massive Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Prengel (2013) weist darauf hin, dass es auch bei Inklusionsbefürwortern umstritten sei, ob es sinnvoll ist, überhaupt Kategorien zur Bezeichnung von Menschen zu verwenden.

Die Kritik an Kategorisierungen aller Art stellt die Vielschichtigkeit, Dynamik und Unbestimmtheit der heterogenen Kinder und Kindergruppen in den Vordergrund. Sie betont, dass die Kinder durch kategoriale Zuordnungen «in Schubladen» gesteckt, also dauerhaft festgelegt, stigmatisiert und eingeschränkt werden, dass also begriffliche Zuschreibungen und soziale Praktiken eine diskriminierende soziale Wirklichkeit herstellen können (ebd., S. 36).

Kategorisierung wird damit begründet, dass ohne begriffliche Schubladen kein Fachwissen für bestimmte Lebenslagen, einschliesslich systematischer Formen von Benachteiligung, gesammelt werden kann.

Ohne begriffliche Aussagemöglichkeiten zur Benennung unterschiedlicher Kinder erscheint es in dieser Position zum Beispiel nicht möglich, behinderungsspezifisches Spezialwissen aus Forschungsvorhaben und Praxiserfahrungen heraus zu sammeln und zu kultivieren und im Interesse von Kindern anzuwenden (Prenzel, 2013, S. 36).

Uns scheint es mit Prenzel relevant, beide Positionen gründlich zu erwägen, was «eine vermittelnde Position [ermöglicht], die die stichhaltigen Argumente beider Seiten berücksichtigt» (ebd.). Kategoriale Einordnungen können mit Zuschreibungen einhergehen, die etikettieren. Gleichzeitig können sie aber wichtig für eine diagnosegeleitete Förderung sein (Link, 2022b).

So zeigt sich, dass kategoriale Einordnungen Ähnlichkeiten mit einschränkenden, etikettierenden begrifflichen Zuschreibungen aufweisen und dass kategoriale Zuschreibungen auch partielle Wahrheiten enthalten können, in denen trotz ihrer Unzulänglichkeiten wichtiges Wissen in Worte gefasst wird, und dass Ordnungssysteme den Vorteil haben, dass mit ihnen Orientierung ermöglicht wird (Prenzel, 2013, S. 36).

Kategoriensysteme sind notwendig für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung, «weil sie dem professionellen Sammeln von Forschungs- und Erfahrungswissen dienen, das dringend benötigt wird und weil sie für die Kritik von Benachteiligung unverzichtbar sind» (ebd.). Mit Prenzel (2013) lassen sich Qualitätskriterien für Kategoriensysteme (vgl. Kap. 2.1) respektive begriffliche Zuschreibungen formulieren, die für den präventiven inklusiven Bildungskontext relevant sind, um «Wissen über Fördermöglichkeiten [zu] transportieren» (S. 36):

- Kategoriale Aussagen sollten nur als vorläufig gültige Arbeitshypothesen getroffen werden, die revidiert werden können.
- Regelwissen respektive kategoriale Aussagen treffen nie auf die ganze Gruppe zu, die kategorial bezeichnet wird. Stets gibt es Ausnahmen.
- Kategoriale Aussagen sollten mit Fallverstehen kombiniert werden.
- Das Umfeld des Kindes ist einzubeziehen.

Pädagogische Diagnostik ist somit ein zentrales Arbeitsmittel in der Schulischen Heilpädagogik. Würden Lehrpersonen durch Dekategorisierung der Diagnostik «beraubt», so würden sie in eine Position systematischer Überforderung gebracht, die ein Scheitern häufig vorprogrammiert (Ahrbeck, 2017).

Fazit

Wie ist nun die normative Reichweite einer pädagogischen Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen einzuschätzen? Unter der Prämisse, dass alle Schüler:innen ungeachtet ihrer vorhandenen Voraussetzungen und Ressourcen selbstbildend in Beziehungen aktiv sind, gehört die spezifische pädagogische Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung also in jedem Unterricht dazu. Es ist deshalb erforderlich, dass Lehrpersonen ein weites Verständnis für die Entwicklung von sozio-emotionalen Fähigkeiten erwerben. Sie müssen vertieft verstehen, in welchen sozialen Momenten sozio-emotionale Fähigkeiten eine Rolle spielen und wie zu diesen ermutigt, diese erworben oder eingeübt werden können. Lehrpersonen sollten daher ein Verständnis erlangen, welche sozialen Momente sie für solche wichtigen Lernerfahrungen fruchtbar machen können. Zudem müssen sie sich im Klaren sein über die grundlegende Bedeutung der sozio-emotionalen Entwicklung – im Sinne von Persönlichkeitsbildung. Eine Verankerung von SEL in den Schulen ist daher eine hilfreiche Voraussetzung für schulische Inklusion, allen voran von Schüler:innen mit einem Bedarf in der sozio-emotionalen Entwicklung. Eine mehrstufige Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen auf universeller, selektiver und indizierter Ebene ist eine Voraussetzung, damit auch intra- und interpersonelle Faktoren von Exklusions- und Inklusionsprozessen adressiert werden können. Bei schulischer Inklusion geht es auch um soziale Integration und die psychisch empfundene Zugehörigkeit respektive das Gefühl subjektiver Eingebundenheit (Felder, 2022). Mit Julia Kristeva und Charles Gardou (2008, S. 47) kann für eine Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung damit abschliessend der Auftrag formuliert werden:

[...] der Einzigartigkeit gerecht zu werden, sogar in ihren mitunter extremen Ausdrucksformen; jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern; [...] zuzugestehen, dass die Vulnerabilität sich [...] im Innersten eines jeden Da-seins und einer jeden Existenz befindet.

Die normative Reichweite einer Pädagogik, die sich an sozio-emotionalen Entwicklungsgrundlagen orientiert, basiert nicht allein auf den menschlichen Grundrechten oder auf Gesellschaftsverträgen (wie bspw. zur Leitidee Inklusion). Sie wird auch bedingt, wenn nicht sogar limitiert durch das subjektive Verständnis der pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen. Wenn diese ihre eigene Sichtweise auf sozio-emotionale Verhaltensweisen, die von ihren persönlichen Normvorstellungen abweichen, nicht hinterfragen, sich dort nicht reflexiv verhalten und weiterentwickeln, wird es herausfordernd, wenn nicht sogar unmöglich sein, eine Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung zu realisieren. Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten dürfte dies aber künftig unerlässlich sein, besonders, wenn der Gedanke der Inklusion ernst genommen werden soll.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2017). «Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen?». Expertise erstellt für den Verband Bildung und Erziehung (VBE). www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_04_20_Expertise-Ahrbeck_Foerderbedarf-ESE-Kinder.pdf
- Ahrbeck, B. (2020). Bildung und Förderung – der sonderpädagogische Zugang. In R. Tippelt, & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein* (S. 179–196). Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion. Ideal und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50, 257–261.
- Ahrbeck, B., Fickler-Stang, U., Lehmann, R. & Weiland, K. (2021). *Anfangserfahrungen mit der Entwicklung der inklusiven Schule in Berlin. Eine exploratorische Studie im Rahmen von Schulversuchen*. Waxmann.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in child development and behavior*, 34, 39–89.
- Blatz, S. (2017). Der Begriff der Förderung im Kontext einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 191–204). Frank & Thimme.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In W. Mutzeck (Hg.), *Förderplanung* (S. 131–144). Beltz.
- Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462>
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Klinkhardt.
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. Metzler.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M. & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20 (1), 1–14.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – Veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (2), 171–179.

- Hinz, A. & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 58 (1), 36–47.
- Kastl, J. M. (2016) *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2. Aufl.). Springer.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818. <https://doi.org/10.25656/01:8782>
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2008): Behinderung und Vulnerabilität. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 39–48). Kohlhammer.
- Link, P.-C. (2022a). Machtanalytische Perspektiven auf (sonder-)pädagogische Erziehungsverhältnisse. Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin: Vulneranz als la part maudite der Sonderpädagogik. In R. Thümmler & S. Leitner (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 81–97). Beltz.
- Link, P.-C. (2022b). «verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensori-ginell» – Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 173–184). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5966-PCL-173-184>
- Link, P.-C. (2023). Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Bildung: zu disziplinären und professionsbezogenen Grundsatzfragen. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. überarb. Aufl.) (S. 225–247). Kohlhammer.
- Link, P.-C. (2024, im Erscheinen). Schule als paradoxer Inklusionsraum. Umriss einer konstellativen Bildungspraxis. In D. W. Yacek & J. Lipkina (Hrsg.), *Unterricht jenseits der Kompetenzorientierung: Lehr- und Lernansätze für mehr Bildung*. Kohlhammer.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>
- Otzen, S. & Kuhlmann, N. (2023). Die Ambivalenz des Lobens. Skizzen zu einer Praktik. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 239–252). Beltz.
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Grundschulverband e. V. <https://doi.org/10.25656/01:18827>
- Ricken, G. (2008). Förderung aus sonderpädagogischer Sicht. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkockkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 74–83). Beltz.

- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. Reinhardt.
- Stein, R. (2012). Unlösbar oder gar kein Problem ...? Die inklusive Beschulung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 189–198). Athena.
- Stein, R. (2020). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 20–29). Klinkhardt.