

Ines Schiermeyer-Reichl

Diagnostik heißt *An-Erkennen* – mein Gegenüber und mich selbst

Abstract

Mit der Umsetzung inklusiver Bildung, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention (2009) fordert, sehen sich Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen mit Schülerinnen und Schülern im Kontakt, mit denen gemeinsam sie immer wieder auch herausfordernde Situationen meistern.¹ Das Bedürfnis seitens der Lehrpersonen, Unterstützung und Stärkung zu erfahren scheint groß, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit herausfordernden Situationen mit Schülerinnen und Schülern. In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, inwiefern diagnostische Prozesse hierzu einen Beitrag leisten können. Welche Art von Diagnostik wäre, insbesondere in Zuschreibungsprozessen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im emotional-sozialen Bereich, hilfreich?

Aus der Perspektive einer (an-) erkennenden, selbstreflektorischen und rehistorisierenden Diagnostik wird das Erkennen bzw. Diagnostizieren nicht nur mit Blick auf die Lernenden, sondern ebenfalls auf die Lehrenden sich selbst gegenüber fokussiert. Erkennen wird zur An-Erkennung des Anderen und meiner selbst. Hier bietet der Ansatz der Neuen Autorität (H. Omer, A. v. Schlippe) eine konkrete Unterstützung für das Handeln in extrem herausfordernden Situationen. An-Erkennung und Selbstreflexion im Sinne einer Professionalisierung für Lehrpersonen werden gestützt und in konkrete Handlungsoptionen umgesetzt.

1 Die Zunahme von Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern ist u.a. bereits bei Scharschmidt 2005, Omer & Schlippe 2004/2010 thematisiert. Ein Zusammenhang mit inklusiven Prozessen ist nach Wissen der Autorin nicht empirisch belegt.

1 Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten oder *An-Erkennen* in herausfordernden Situationen

Wird Diagnostik (griech.: diagnosis = dia (durch) + gnosis (Erkenntnis, Urteil) wörtlich übersetzt als „die Durchforschung“ (im Sinne von Unterscheidung, Entscheidung), „die Erkenntnis“, „das Urteil“ (vgl. Pape, 1914, 574), so ist die Frage zu stellen, was und wie unterschieden, erkannt und beurteilt wird. Allein die vielfältigen Begrifflichkeiten (verhaltensgestört, verhaltensauffällig, verhaltensoriginell u.v.m.) für die Phänomene herausfordernden Verhaltens, welche in der (sonderpädagogischen) Fachdiskussion verwendet werden (vgl. KMK, 1994/2000; Arnold, 2004; Myschker, 2008 usw.), lassen eine terminologische Eindeutigkeit vermissen. In der Tradition der Sonderpädagogik dienten und dienen diagnostische Prozesse bzgl. herausfordernder Situationen nicht selten vorrangig der Kategorisierung der beteiligten Schülerinnen und Schüler, um daran anknüpfend die Frage nach ihrer institutionellen Zuordnung zu beantworten. Lernende wurden und werden entsprechend sortiert und beschult. Dabei bilden die Kinder, die in herausfordernde Situationen verwoben sind, eine Klientelgruppe, die als besonders schwer zu inkludieren galt bzw. gilt (vgl. Stein & Ellinger, 2012, 86).

Obwohl Auffälligkeiten im sozialen und emotionalen Bereich stark situativ sind, sich kaum in objektive Kriterien fassen lassen (vgl. Becker, 2008, 71) und noch weniger die Befindlichkeit und Geschichte des Kindes bzw. des Erwachsenen aufzeigen, findet sich in der Literatur ein breites Spektrum normierter Testverfahren, z.B. für die Nutzung im sonderpädagogischen Gutachten oder zur Förderdiagnostik (s. Vernooij & Wittrock, 1998/2004; Goetze, 2001/2010; Bundschuh, 2008; Hillenbrand, 2008; Myschker, 2009; Stein, 2011; etc.). Diese kategoriale Diagnostik strebt Klarheit, Kontrolle, effektive Förderung homogener Lerngruppen und ein Ordnungsschema an. Für „getestete“ Kinder resultiert daraus die Bestimmung von Differenzmerkmalen, die im Schulkontext (immer noch) erforderlich ist, um auf dieser Grundlage die Zuweisung von Ressourcen zu legitimieren (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, vgl. Füssel & Kretschmann, 1984 u.a.). Im Unterschied zu dieser individualisierenden Vorgehensweise wird Diagnostik in der inklusiven Pädagogik neu bestimmt und stärker situations- und prozessorientiert gedacht. Ziel eines solchen diagnostischen Handelns wäre das Vermeiden eines stigmatisierenden Etikettierungsprozesses (vgl. Sander, 2002; Hinz, 2008).

1.1 Irritierende Definitionen oder:

Ein systemisch-konstruktivistischer Blick auf Diagnostik

Eine Diagnostik, welche herausfordernde Situationen eindeutig kategorisierbar macht, gibt es nach Wissen der Autorin nicht². Zum Beispiel der Versuch, sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung zu differenzieren, wird mit Hinweisen auf Komorbidität³ und aus konstruktivistisch-systemischer Perspektive (Reiser & Werning, 2002; Lütje-Klose & Werning, 2012) seit langem kritisch diskutiert. Allen Versuchen einer Etikettierung ist das Ziel gemeinsam, „die entscheidenden Bedingungsfaktoren einer Störung so in den Griff zu bekommen, dass diese kontrollierbar bzw. manipulierbar werden“ (Fuchs-Krafft, 1993, 1024, zit. nach Störmer, 2013, 199).⁴

Als Bemessungs- und Feststellungsmaßstab bleiben „letztendlich spezifische Normen, Regeln, Ansprüche und Anforderungen, wie sie in spezifischen sozialen und gesellschaftlichen Strukturen verdichtet zum Ausdruck kommen und eine weitverbreitete Akzeptanz finden“ (Störmer, 2013, 43). Für den Umgang mit einem Menschen und für eine empathische, kongruente, *an-erkennende* Haltung (s. detailliert. Kap. 2: Beziehung – und Selbstreflexion).

Theoretische Rahmung einer *an-erkennenden* Diagnostik in der Schule ist formelle Diagnostik von geringerer Relevanz.⁵

Im Folgenden werden zunächst Wirk-, insbesondere Machtmechanismen einer Diagnostik beschrieben, welche nicht auf *An-Erkennung* ausgerichtet ist, um die Abwendung von dieser aufzuzeigen und zu begründen, um anschließend das Wortkonstrukt *An-Erkennung* herzuleiten.

2 Zudem ist das Ausschlusskriterium, schwergradigen, langfristigen und stabilen (KMK 2000) Auffälligkeiten zu unterliegen, in keiner der Autorin bekannten Literatur eindeutig benannt.

3 Gemeinsames Auftreten mehrerer Störungsbilder, Doppel- oder Mehrfachdiagnosen.

4 Auch eine sog. Förderdiagnostik (vgl. Hillenbrand, 2008) nimmt Bezug auf gesellschaftliche und institutionelle Normen und beleuchtet Defizite des Kindes. Laut Störmer (2013, 200) wird dieser Diagnostik zudem eine theoretische Unverbindlichkeit vorgeworfen oder es fehlt an Zielen, Wegen und entwicklungspsychologischer Begründung (vgl. Ahrbeck in Störmer, 2013, 201).

5 Auf Grund der soeben dargestellten Perspektive auf *an-erkennende* Diagnostik werden in diesem Aufsatz folgende diagnostische Vorgehensweisen in der Betrachtung vernachlässigt:

- eine klassisch klinische Diagnostik, welche Menschen als Symptomträger von Krankheiten erfasst,
- eine psychodiagnostische Orientierung, in der Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen mit Hilfe von standardisierten, auf Grund von Gütekriterien vermeintlich verlässlichen Tests kategorisiert werden,
- eine am Behaviorismus orientierte Verhaltensdiagnostik, deren Ziel eine Verhaltensänderung des Kindes ist, hervorgerufen durch gezielte Programme,
- eine Diagnostik anhand eines lerntheoretischen Modells, welches Kinder auf ihre Lerneigenschaften reduziert.

1.2 Machtmechanismen oder: Nutzen von Diagnostik

Wird unter der Einflussnahme von (pädagogischen, medizinischen, ökonomischen und rechtlichen) Machtinstanzen diagnostiziert (vgl. Foucault, 2000), welche individuelle Wahrnehmung maßgeblich beeinflussen, so erfolgt das oben definierte „Zuordnen von Phänomenen zu Kategorien“ auch mit gesellschaftlichem Nutzen: Das (Aus-) Sortieren von weniger Funktionstüchtigen dient der Erhaltung von Klassen- und Standessystemen. Zudem tritt das Machtverhältnis Lehrer/Lehrerinnen zu Schüler/Schülerinnen in diagnostischen Prozessen explizit zu Tage. Lehrerinnen und Lehrer werden zu „definitionsmächtig Anderen“, die über Schulwege und damit Bildungschancen und Partizipation an gesellschaftlicher Teilhabe entscheiden, schulisch-institutionelle Karrieren mitbestimmen und Etikettierungsprozesse verfolgen (vgl. Helsper & Hummrich, 2014, 4f.).

Diagnostik im Sinne einer systemischen Perspektive, wie von der Behindertenrechtskonvention 2009 gefordert, schließt eine milieutheoretische Sicht unter Berücksichtigung der Differenzlinien Behinderung, Geschlecht, Migration und soziale Lage ein. Dabei gilt es, gesellschaftlich etablierte Strukturen und (Macht-) Mechanismen umfänglich zu erforschen (vgl. Haas, 2012, 404), um sie, vermutlich über Jahre hinweg, aufzuweichen. So würde Inklusion im Sinne der UN-BRK tatsächlich vollzogen.

Es gilt, sich von der Vorstellung zu verabschieden, Einteilungen in starre Kategorien seien eine Unterstützung und die damit einhergehende Depersonalisierung und Deindividualisierung sei hilfreich. Die interaktions- bzw. systembezogene Analyse gibt die Illusion einer individuellen Diagnostizierbarkeit auf. Stigmatisierung und Etikettierung sind folglich nicht mehr unvermeidbare Begleiter auf dem Weg zur Ressource und zum gemeinsamen Lernen.⁶ Eine nonkategoriale (Sonder-) Pädagogik übernimmt Verantwortung für den Menschen, für Interaktionsbeziehungen, für Schülerinnen und Schüler und für die Lehrperson. In inklusiven Prozessen wird somit eine Dekategorisierung der genannten Differenzlinien notwendig. Die Wurzeln des Umdenkens liegen in der Auflösung von Gruppenbildung und Kategorisierung an sich. Zum aktuellen Zeitpunkt müsste allerdings bedacht werden, ob und wie die Sicherstellung einer Versorgung von Menschen mit Unterstützungsbedarf ohne eine Kategorisierung und Etikettierung gewährleistet wird. Hier liegt zurzeit keine Sicherheit vor.

⁶ 'Gemeinsames Lernen' steht hier nicht im Definitionskontext der Begriffswahl des Landes NRW. Es ist als das Lernen, welches gemeinsam stattfindet, konnotiert.

2 Beziehungs- und Selbstreflexion oder: Theoretische Rahmung einer *an-erkennenden* Diagnostik

Im Folgenden fließt die Definition von Diagnostik als *Erkennen* und das *Anerkennen* zu dem Begriff *An-Erkennung* zusammen. Die Getrennschreibung hebt die Doppeldeutung des Begriffs *Anerkennung* im Sinne einer Diagnostik (*Erkennung*) hervor: Diagnostischen Erkennen muss *Anerkennen* heißen!

2.1 Pädagogische Beziehung und Anerkennung

Annedore Prengel nennt Anerkennung als Gegebenheit, die in allen gesellschaftlichen Sphären wirksam ist (vgl. Prengel, 2013, 30), und veranschaulicht Anerkennung durch die „Metaphern des lebenswichtigen Sauerstoffs, den wir atmen, oder des Nurturing, des Nährens, das uns Kraft gibt“ (ebd.). Ohne an dieser Stelle umfänglich auf Anerkennungstheorien (Hegel, Mead, Honneth etc.) eingehen zu können, lässt sich konstatieren, dass sich zentrale anerkennungstheoretische Einsichten auf intersubjektive Bedingungen der Entwicklung beziehen (vgl. ebd.). Hier werden zwei Prozesse augenfällig:

- Zum *Anerkennen* gehört das *Anerkannt werden*.
- Zum *Anerkennen* des Anderen gehört das *Anerkennen* der eigenen Person.

Den Stellenwert des grundlegenden menschlichen Bedürfnisses nach *Anerkennung* veranschaulicht Prengel anhand ihres Gegenbegriffes:

„Wenn das Bedürfnis anerkannt zu werden ungenügend beantwortet und der Mangel an Anerkennung zu groß wird, kann sich die Not darin äußern, dass ich mich über andere stelle und sie mir entwertend oder gewalttätig unterordne, um mir so eine Erfahrung anerkannt zu sein zu verschaffen“ (Prengel, 2013, 31).

Demnach kann das Vorenthalten von *Anerkennung* zu extremen, von den Erwartungen abweichenden Verhaltensweisen bis hin zu Gewalt führen und ist somit für die Diagnose von herausfordernden Situationen bedeutsam. Zum anderen wird die immense Bedeutung der Reflexion der eigenen Person, der eigenen Geschichte, der eigenen Haltung für jeden diagnostischen Prozess deutlich. Hier liegen Unterstützungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen durch die *Neue Autorität* (H. Omer) vor: (s. Kp. 4.2 *Neue Autorität* – Non Violent Resistance).

Aus Sicht Prengels, die 1993 in ihrer Schrift zur „Pädagogik der Vielfalt“ den Anspruch auf Inklusion betonte und eine aussondernde Diagnostik kritisierte, gilt es, ausgrenzende gesellschaftliche Bedingungen, den eingeschränkten Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe und massive Vorurteile gegenüber Behinderung zu vermeiden. Prengel (2013) führt erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Gedankenstränge in dem Begriff der „*Pädagogischen Beziehung*“ zusammen und be-

schreibt die persönliche (Arbeits-) Beziehung in der Schule als entscheidenden Faktor für Wohlbefinden, Lernerfolg und biografischer Entwicklung (vgl. ebd., 10). Ebenso zeichnet sie die Bedeutung von Beziehung auf gesellschaftlicher Ebene (auf der Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten vermittelt werden) und sieht eine Gesellschaft, die auf eine „ausreichende humane Sozialisation ihrer Bürgerinnen und Bürger (Honneth 2013a; Nussbaum 2002)“ (Prenzel, 2013, 10) angewiesen ist.

Die Arbeit in allen Schulen bzw. Schulformen, besonders an der Förderschule mit dem Unterstützungsschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, bietet einen reichen Erfahrungsschatz, wie eine für den Umgang mit herausfordernden Situationen hilfreiche Diagnostik im Sinne von *An-Erkennen* gelebt und umgesetzt werden kann. Entscheidend ist neben dem Entschluss, Beziehung in den Mittelpunkt des Schullebens zu stellen, die Bereitschaft, eigene Haltungen als Ursprung von Wahrnehmung *an-zu-erkennen* und zu reflektieren. Dies beschreiben Bowlby (2010); Helsper (2014), Honneth (2008), Julius et al. (2009), Lütje-Klose & Werning (2012) Prenzel (1993), Reiser et al. (2008), Rogers (div. Jahre), Rosenberg (2012), Seitz (2012), Tausch & Tausch (1998) eindrücklich.

Anerkennung, Empathie und Kongruenz sind Säulen des humanistischen, personenzentrierten⁷ Menschenbildes Carl Rogers. Zentral ist die *Anerkennung* der Historie eines Menschen, ihn in seiner Entwicklung als sinnhaft begreifen und akzeptieren zu können. Neben einer ausgeprägten Empathie, die differenzierte Sichtweisen eröffnet und Befindlichkeiten erkennbar werden lässt, ist die Kongruenz einer Lehrerin, eines Lehrers; im Sinne der Einheit des aktuellen Tuns mit den eigenen inneren Überzeugungen, anzustreben. Auch die Kongruenz gegenüber der eigenen Person, den eigenen Gefühlen, wird zum Bestandteil von Diagnose. Eine biografische Selbstreflexion gilt als Schlüsselkompetenz von Professionalität im Lehrberuf. Entwickelt die Lehrerin und der Lehrer zudem eine Milieudifferenzierungsfähigkeit (vgl. Seitz, 2010, 212) kann die Pädagogin bzw. der Pädagoge eine Akkulturationsleistung⁸ (vgl. Erikson, 1950) erbringen.

Ebenfalls bedeutsam für *An-Erkennung* in herausfordernden Situationen ist das Wissen über bindungstheoretische Grundlagen (Bowlby, 1958): Theorien zu Reaktionen und Handlungsmustern verschiedener Bindungstypen machen herausforderndes Verhalten erklärbar, vielleicht sogar nachvollziehbar. Lehrerinnen

7 Rogers resümierte 1983 über die komplizierte Namensfindung: „Ich lächle, wenn ich an die verschiedenen Etiketten denke, mit denen ich dieses Thema im Laufe meines Berufsweges versehen habe: Nicht-direktive Beratung, klientenzentrierte Therapie, schülerzentrierter Unterricht, gruppenzentrierte Führung. Da die Anwendungsgebiete an Zahl und Vielfalt zugenommen haben, erscheint mir jetzt die Bezeichnung Personenzentrierter Ansatz am aussagekräftigsten.“ (Rogers, 1983b, 66) zitiert nach www.gwg-ey.org.

8 Akkulturationsleistung = Hineinwachsen einer Person in ihre (kulturelle) Umgebung. Dies findet z.B. durch Erziehung und ungeplantes Lernen statt.

und Lehrer können mit Hilfe dieses Professionswissens „bei sich bleiben“ (Rogers, 1983, 24) und eigene, impulsive Reaktionen mildern⁹. Auch die eigenen Bindungsmuster werden durch das Reflektieren dieser Theorie ins Bewusstsein gerückt.

Die von Bowlby, Helsper & Oevermann, Omer & Schlippe, Rogers, Prengel u.a. geforderte persönliche Beziehung entsteht durch eine kategoriale Diagnostik nicht. Hier ist die Lehrerin bzw. der Lehrer gefragt, persönliche Beziehung im Sinne einer z.B. „Wachsamen Sorge“ (s. Kp. 4.2.1 Leitsätze der *Neuen Autorität*) zu entwickeln (Omer, div. Jg.). Auch Störmer (2013) postuliert:

„Nur in der kontinuierlichen Arbeit mit einem Menschen können PädagoInnen für alle beteiligten Personen wichtige Dinge des Lebens erschließen. Denn nur in der pädagogischen Tätigkeit selbst kann es zur Vervollständigung der eigenen Wahrnehmung in Bezug auf die Beziehungen der beteiligten Personen in einem konkreten Prozess kommen (ebd., 206).

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention seitens der Bundesrepublik (2009) ist der Auftrag benannt, die als abweichend Erscheinenden (hier wird eine nach wie vor personenorientierte Betrachtung deutlich aber schon von „erscheinen“ gesprochen) in der Gruppe zu behalten. Der Fokus wird somit auf das Phänomen des „Behaltens“, des „Bleibens“ gerichtet, dem der Ansatz der *Neuen Autorität* (Omer, div. Jg.) in hohem Maße entspricht (vgl. Kp. 4.2 *Neue Autorität* – Non Violent Resistance)

2.2 Selbstreflexion und Rehistorisierung

Alle persönlichkeitsbildenden, -reflektierenden Prozesse sind für Lehrerinnen und Lehrer eine Art der Diagnostik, des *An-Erkennens*. Hier sind therapeutische Unterstützungen im Sinne des „Sich-An-Erkennens“ hilfreiche Begleiter. Diese Forderung nach umfassender Reflexion und Hinterfragung der eigenen Biografie, Persönlichkeitsstruktur und Prägungen stößt bei Lehrerinnen und Lehrern unter Umständen auf Widerstände, kann aber als Professionalisierung im Berufskontext von Lehrerinnen und Lehrern entscheidend unterstützen (vgl. Oevermann, 2002).

Ein Blick in die eigene Kindheit, das eigene Erleben von z.B. Schule und den dort existenten Rollen, die eigene Rehistorisierung (Störmer, 2012) ist für einen *an-erkennenden* Umgang mit Schülerinnen und Schülern absolut wünschenswert, ja unerlässlich. Hier unterstützt explizit das Konzept der *Neuen Autorität* über das Reflektieren von Präsenzebenen (vgl. Lemme et al., 2009, 3ff., Körner & Stephan, 2011) (s. Kp. 4.2.2 Formen der Präsenz in der *Neuen Autorität*). Ergo ist eine Di-

⁹ Selbststeuerungskompetenz ist besonders in der internalen Präsenz in der *Neuen Autorität* ein zentraler Aspekt (vgl. 4.2.2).

agnostik im Sinne einer *An-Erkennung* Aufgabe *jeder* Lehrerin, *jeden* Lehrers und *jeder* Schulform! Eine Sonderpädagogik kann Beziehung nicht ersetzen und das partielle Betrachten eines Kindes durch die Brille normierter Testverfahren kann das Kind in seiner Ganzheit nicht erfassen.¹⁰

Unter einer *an-erkennenden* Diagnostik, wie sie hier vorgestellt wird, ist ein Erkennen und Wahrnehmen der Gefühls- und Bedürfniswelt (vgl. Müller-Giebeler, 2013, 26), der emotionalen Schemata (vgl. Schmidtchen, 2003, 214), der Bindungsmuster der *an zu erkennenden* Person subsumiert. Prägnant ist das Bemühen um Akzeptanz des Soseins eines Menschen, seiner Historie, seiner (aktuellen) Umgebung und Familienkonstellation. Der Grundsatz „Jedes Handeln hat einen guten Grund!“ lässt das Handeln nicht als „falsch – richtig“, „geeignet – ungeeignet“ kategorisieren, sondern veranlasst Diagnostizierende nach diesem Grund zu forschen und ihn *an zu erkennen*. Der Kern liegt nicht in einer bestimmten Technik (auch nicht in der Ablehnung einer solchen), sondern in dem wesentlichen Menschenbild, wie es oben vertreten wird. „Wie der Mensch verstanden wird und natürlich auch, wie wir uns selbst verstehen, macht ja den Unterschied (...) aus“ (Schmid, 2008, 124). Gleiches trifft auf schulische Diagnostik zu. Die *Neue Autorität*, systemisch fundiert, bietet mit ihren Reflexionsinstrumenten sehr konkrete Frageebenen, mit deren Hilfe *an-erkannt* werden kann.

3 Herausfordernde Situationen oder:

Aus „Du bist falsch!“ wird „Ich nehme wahr,“

Vor dem Hintergrund des in Kapitel eins und zwei skizzierten Verständnisses von Diagnostik wird im Folgenden die Bezeichnung „*Umgang mit herausfordernden Situationen*“ begründet. Es geht um das *Beschreiben*, nicht das *Bewerten* von Situationen. Die Beschreibung, die Diagnose „herausfordernd“ kann dabei nur konstruktivistisch gerechtfertigt werden. Hier wird Wissen nicht als eine Kopie von Wirklichkeit interpretiert, sondern als ein Ergebnis von Anpassung (vgl. Glasers-

10 Selbstverständlich sind Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule auf Kooperationspartnerinnen und -partner angewiesen, welche u.U. außerhalb pädagogischer Handlungsfelder liegen und sowohl beim Erkennen als auch beim (Re-)Agieren unterstützen. Letztlich kann es sein, dass Lehrerinnen und Lehrer hier auch Verantwortung abgeben können, wenn z.B. zusätzlich zur Lehrer- und Lehrerinnenpräsenz Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen unterstützen, Ärzte und Ärztinnen medizinische Sichtweisen einbringen oder Psychologen und Psychologinnen Therapien durchführen. Das ist einerseits entlastend. Andererseits bedarf es einer ausgesprochen professionellen, institutionalisierten, obligaten Kooperation zwischen den Professionen, um dem Anspruch einer ganzheitlichen Sichtweise des Kindes, verbunden mit der Übernahme von Verantwortung für jedes Kind, zu entsprechen. Die *Neue Autorität* bietet das Handeln mit Vernetzung und Kooperation systematisch an (vgl. Kp. 4.2.3).

feld, 2010, 29). Wissen existiert folglich nicht unabhängig von der Person, sondern wird von ihr auf der Grundlage ihrer Vorerfahrungen und Strukturen aktiv konstruiert. Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat eine individuelle Vorstellung von dem, was herausfordernd ist, und macht es somit zu einem Teil ihrer bzw. seiner selbst. Herausforderndes Verhalten ist mit diesem Blickwinkel „gar nicht der Ausgangspunkt der Entwicklung eines Menschen, sondern muss als das Resultat eben dieser Entwicklung aufgefasst werden“ (Lanwer, 2012, 114, zit. nach Störmer, 2013, 204) und wird zudem von jedem Individuum unterschiedlich wahrgenommen. Unter systemischer Perspektive werden in einer Diagnostik im Sinne von *An-Erkennung* Fähigkeiten und Ressourcen, Strukturen, Zusammenhänge und Beziehungsmuster aufgedeckt (vgl. Willenbring, 2004, 114). Mit biografischem Fokus gilt es, „den subjektiven Sinn und die verborgenen Ziele in den Handlungsweisen eines Menschen zu entdecken (Störmer, 2013, 204).

4 *An-Erkennen* in der Schule oder: Haltungen (nicht nur) in herausfordernden Situationen

Bis hierher wurden Theoriestränge zum Kontext

- Inklusion
- herausfordernde Situationen in der Schule
- Lehrerinnen- und Lehrerprofession
- *An-Erkennung*
 - pädagogische Beziehung (Prenzel)
 - personenzentrierte Haltung (Rogers)
 - Bindung (Ainswörth, Bolwby, Brisch, Julius)
- *Neue Autorität* (Omer)

zu einem Verständnis von Diagnostik zusammengeführt und dargestellt.

Im folgenden Kapitel soll kurz die Kompetenz des Beobachtens ohne zu bewerten nach M. B. Rosenberg (2012) aufgezeigt werden, um dann die Präsenzformen und der Handlungsaspekte der *Neuen Autorität* (Omer, div. Jg.) zu beschreiben.

4.1 Beobachten ohne zu bewerten

Diagnostik im Sinne des *An-Erkennens* entsteht durch Beobachtung ohne Bewertung jeweils der eigenen (Lehrerinnen und Lehrer) und der anderen Person (Schülerinnen und Schüler). Verhalten ist dabei nie objektiv sondern immer interpretiert, veränderbar und verändernd. M. B. Rosenberg (2012) entwickelt in seinem Ansatz der „Gewaltfreien Kommunikation“ vier Schritte zum respektvollen, *an-erkennenden* Umgang (nicht nur) in der Schule. Der erste Schritt dieser Haltung ist das „Beobachten ohne zu bewerten“; nach Jiddu Krishnamurti „die höchste

Form der menschlichen Intelligenz“ (Rosenberg, 2012, 48). Hier wird eine Handlungs- und Handlungsoption beschrieben, die einen stark reflektörichen Zugang zur eigenen Person im professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandeln erfordert. Rosenberg stimmt in dieser Einstellung mit Vertreterinnen und Vertretern der Wahrnehmungspsychologie, des Konstruktivismus und systemischer Sichtweisen überein, „dass Wahrnehmen nicht als objektives Abbilden der Wirklichkeit zu verstehen ist, sondern als aktiver, die aufgenommenen Informationen interpretierender und damit auch verändernder Prozess“ (vgl. Breitenbach in Ahrbeck & Willmann, 2010, 166). Diagnostisch *an-erkennend* verwertbare Informationen erhält man nur, wenn konkret und ohne vorschnelle Interpretationen beschrieben wird, wie sich ein Kind verhält (vgl. ders., 166), wie sich die Situation und das Umfeld gestaltet und wie die eigenen Empfindungen wahrgenommen werden. Dies kann systematisch und unsystematisch geschehen. Unsystematische Prozesse müssen im Austausch mit anderen reflektiert werden, um sich ihrer Subjektivität bewusst zu werden (vgl. z.B. Reiser, 1999; Mutzeck, 2008). Einerseits werden Menschen immer bewerten, ohne Bewertung wäre eine Orientierung auch kaum möglich. Aber das Bewusstwerden dieser Vorgänge und die gesteuerte Minimierung bzw. Reflexion ist ein Item in der Diskussion um die Professionalisierung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf (vgl. Helsper, 2007).

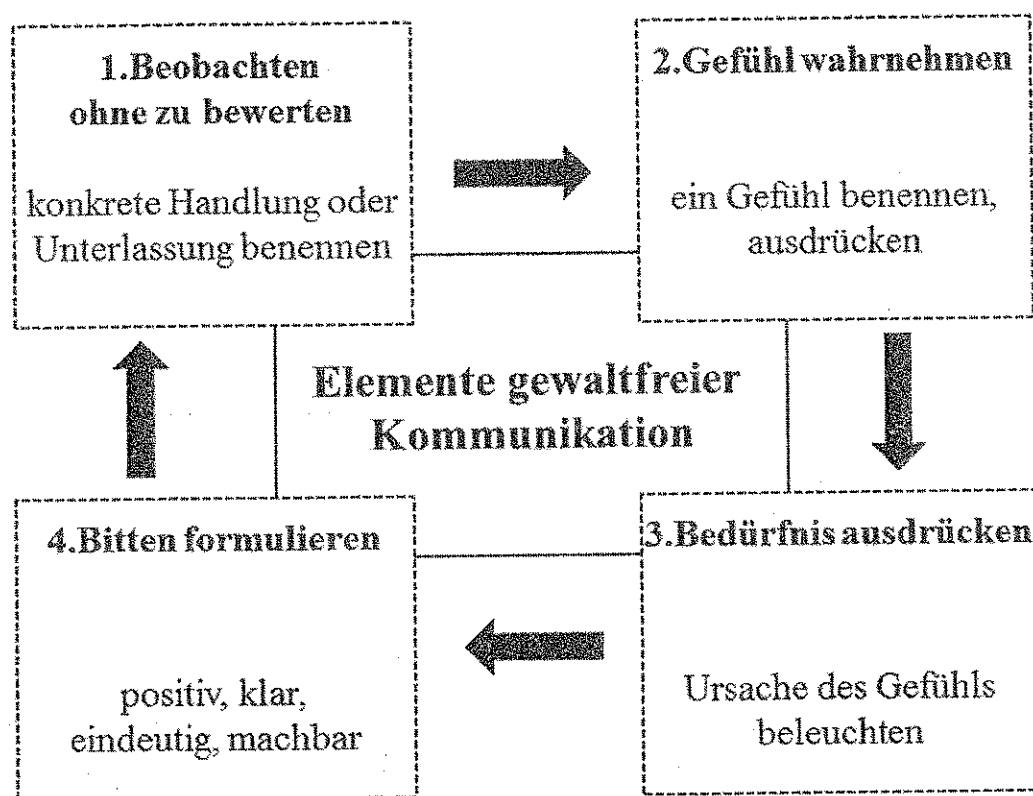


Abb. 1: Vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation nach M. B. Rosenberg, eigene Grafik.

4.2 *Neue Autorität* – Non Violent Resistance

Die Wurzeln des Ansatzes *Neue Autorität* (Non Violent Resistance, NVR) liegen im gewaltfreien Widerstand, wie er u.a. von Mahatma Gandhi und Martin Luther King gelebt und verbreitet wurde. Es geht um die entschiedene und beharrliche Ablehnung fortwährender Unterdrückung und dies auch dann gewaltfrei, wenn andere gewaltvoll handeln sollten. Haim Omer unterstützte mit der Entwicklung dieses Modells zunächst Eltern bei der Bewältigung extrem herausfordernder Situationen mit ihren Kindern. *Neue Autorität* mit dem Grundgedanken des gewaltlosen Widerstands stellt im Sinne eines „Notfallkoffers“ (Omer, Schlippe v., 2004, 35) ein Instrument zur Reparatur einer aus dem Gleichgewicht geratenen Beziehung dar, wenn Präsenz verloren gegangen ist. In jüngster Zeit werden die Grundsätze der *Neuen Autorität* verstärkt in Schule übertragen: Auch hier geht es um einen beharrlichen Widerstand in herausfordernden Situationen¹¹ und dies in allen Fällen sowohl physisch als auch psychisch gewaltfrei. Autorität wird in der *Neuen Autorität* nicht „neu“ definiert, jedoch ist die Verpflichtung seitens der Pädagoginnen und Pädagogen, Autorität zu besetzen, zu nehmen, zu leben und zu gestalten zentral, um konstruktiv handlungsfähig zu agieren.

Im Ansatz der *Neuen Autorität* ist eine präesente Haltung von Lehrerinnen und Lehrern zentral, die z.B. mit der pädagogischen Beziehung (Prenzel) und der personenzentrierten Ausrichtung (Rogers) in Korrelation steht.

Diagnostiziert, im Sinne von *an-erkannt*, wird in der *Neuen Autorität* unter anderem die Wahrnehmung eigener Haltungen. Es steht eine Einflussnahme über die Veränderung von Rahmungen für Schülerinnen und Schüler, nicht über die direkte Intervention auf das Kind, im Handlungsfokus. Omer bietet hilfreiche Grundsätze, die sowohl die eigenen Bedürfnisse als auch die der Schüler und Schülerinnen stärken und respektieren. Es sind Leitlinien, deren Umsetzung eine Haltung von Akzeptanz, *An-Erkennung* und Kongruenz voraussetzt. Ebenfalls ist die Übernahme von Verantwortung, Beharrlichkeit und Präsenz durch Lehrerinnen und Lehrer für die Kinder bzw. Jugendlichen unabdingbar (vgl. Grabbe; Körner; Lemme; Omer; Schlippe v.; Stephan; div. Jg.).

4.2.1 Leitsätze der *Neuen Autorität*

In diagnostischen, *an-erkennenden* Prozessen unterstützt die Reflexion des eigenen Verhaltens und hier besonders die Betrachtung der Präsenz von Lehrerinnen und Lehrern die Entwicklung von Autorität. Letztere ist die Basis im Umgang mit herausfordernden Situationen. Nach Omer (2004, 34ff.) ergeben sich Aspekte einer professionellen Präsenz auf drei Ebenen:

¹¹ Es ist nicht gegen Kinder bzw. Jugendliche gerichtet, ggf. jedoch gegen ihr Verhalten. Ebenfalls ist das Verhalten anderer, vernetzter Menschen im Sinne eines systemischen Denkens, mit im Fokus.

Ich bin da -- voll und ganz! (Erleben)

- Individuelle Präsenz
- Selbstwert in der jeweiligen Rolle
- Überzeugung, über Kompetenzen zu verfügen

Ich bleibe da, auch wenn es schwierig wird! (Verhalten)

- Umsetzung der Kompetenzen
- Körperliche Präsenz
- Interesse am Kind
- Sorgende Präsenz (a. a. Stelle: wachsame Sorge)

Ich bleibe nicht allein! (Systemisch)

- Unterstützung durch/von Kolleginnen und Kollegen
- Eltern
- außerschulische Professionen
- Kirche und Vereinen etc.

(vgl. ebd.)

Vier Kerngedanken lassen sich für Lehrerinnen und Lehrer in der Umsetzung der *Neuen Autorität* herausstellen¹² welche durch diagnostische, *an-erkennende* bzw. reflektorische Fragestellungen unterstützen und klären (vgl. Körner & Lemme, 2011, 210ff.):

Ich übernehme die Verantwortung für die Beziehung zu dir.

- Bin ich fest entschlossen, eine Beziehung zum Kind, zur bzw. zum Jugendlichen, jungen Erwachsenen bzw. jungem Erwachsenen zu wollen?
- Bin ich interessiert am Kind, etc.?
- Kann das Kind (etc.) da sein und bleiben?
- Trage ich als Lehrerin, Lehrer Verantwortung für die Schülerin bzw. den Schüler?
- usw.

Ich bin entschlossen, gewaltfrei zu handeln und versuche dies auch in herausfordernden Situationen umzusetzen.

- Handele ich gewaltfrei? Oder stehe ich im Machtkampf mit meiner Schülerin bzw. meinem Schüler?
- Geht es um Gewinnen und Verlieren oder Sorge ich dafür, dass das Kind unbeschadet aus der Situation gehen kann?
- Vertrete ich beharrlich meine Haltung?
- Bin ich klar in meiner Intention, meinen Werten?
- Bin ich präsent (s. Kp. 4.2.3 Sechs konkrete Handlungsaspekte der *Neuen Autorität*)?
- usw.

¹² Die Formulierung dieser Leitsätze erfolgt auf genannter Literatur basierend in freier Absprache mit M. Lemme durch die Autorin.

Ich bleibe bei mir, bei meinen Werten und tue dies beharrlich, standhaft, präsent im Kontakt zu dir.

- Kann ich mich auf meine Selbststeuerungskompetenzen verlassen?
- Kann ich meine Bedürfnisse von denen der Schülerinnen und Schüler differenzieren?
- Bin ich klar und reflektiert bzgl. der Werte, die mir in meiner Klasse wichtig sind?
- Kann ich meine Werte auch vertreten, wenn es anstrengend wird und es viel Durchhaltevermögen kostet, dabei zu bleiben?
- usw.

Ich strebe danach, in herausfordernden Situationen zu verzögern und zu vertagen.

- Kann ich vertagen und entschleunigen?
- Kann ich schweigen und dabei beharrlich und anwesend sein?
- Kann ich, nachdem ich deeskaliert habe, abwarten und darauf zurückkommen?
- Berücksichtige ich, ob Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Moment zur Reflexion in der Lage sind?
- usw.

Das Erleben dieser Haltung ist wie ein Wachsen, ein Prozess, in dem sich Lehrerinnen und Lehrer, die nach den Werten der *Neuen Autorität* arbeiten, gemeinsam bewegen. Rückhalt für diese Verantwortung erhalten Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie die innere Haltung „Ich muss so handeln, ich kann nicht anders, denn ich bin eine Lehrerin bzw. dein Lehrer“ offen kommunizieren. Die Voraussetzung sind intensive Gespräche und der Austausch über Werte und Haltungen. Dies ist einer Form der *An-Erkennung*, der Diagnostik.

4.2.2 Formen der Präsenz in der *Neuen Autorität*:

Körner und Lemme entwickelten die Basis der Präsenzen in der *Neuen Autorität* beständig weiter¹³, so dass ein konkretes, für die Entfaltung von *Neuer Autorität* hilfreiches Reflexionsinstrument entstand:

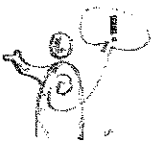
¹³ Die Präsenzebenen wurden in der Entwicklung des Konzepts der Neuen Autorität von Körner und Lemme erarbeitet und z.B. in Körner & Lemme, 2011; Lemme, Borjazin & Tepsaße, 2011; Körner & Stephan, 2011; Lemme, Tillner, & Eberding, 2007 veröffentlicht.
Reflektorische Fragen zur Präsenz sind z.B. bei Körner & Stefan (2011, 228ff.) und Körner & Lemme (2011, 210ff.) zu finden.



Skizze ©
H. Kirchner

Abb. 2: Physische und geistige Präsenz

Lehrerinnen und Lehrer sind körperlich und geistig anwesend. Auch in schwierigen Situationen bleiben sie dabei und tragen Auseinandersetzungen beharrlich und ausdauernd aus (vgl. Lemme et al., 2011, 64). Die Anwesenheit von Lehrerinnen und Lehrern senkt die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern zu gewalttätigem Verhalten in der Schule (vgl. Omer & Schlippe v., 2010, 205). Lehrerinnen und Lehrer lernen, Reaktionen des eigenen Körpers in Entscheidungen einzubeziehen, auf sie zu hören und für sich zu sorgen.



Skizze ©
H. Kirchner

Abb. 3: Moralische/emotionale Präsenz

Lehrerinnen und Lehrer vertreten die eigenen Überzeugung und die Entscheidung für eine wertschätzende und standhafte Haltung klar und eindeutig. Es besteht Kongruenz zwischen dem eigenen Handeln und der individuellen Haltung (vgl. Lemme et al., 2009, 4). Diese „cloudnessless“ (Klarheit) stärkt ihr eigenes Selbstwertgefühl. Die willensstarke Haltung ermöglicht einerseits Nähe, aber auch Grenzen hinsichtlich des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern (vgl. Omer & Schlippe v., 2010, 206).



Skizze ©
H. Kirchner

Abb. 4: Internale Präsenz

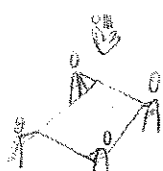
Lehrerinnen und Lehrer erwarten von sich selbst, auch in herausfordernden Situation menschlich und gelassen zu bleiben und sich vom Konflikt nicht einwickeln zu lassen. „Als Autorität wird jemand dann anerkannt, wenn er sich selbst emotional disziplinieren kann (...)“ (Lemme et al., 2009, 4). Lehrpersonen sind sich „ihrer selbst bewusst“, hören auf ihre innere Stimme und sind sich der Auslöser bewusst, die sie evtl. aus dem Gleichgewicht bringen. Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren bzw. (*an-*)erkennen, welche „Knöpfe“ bei ihnen gedrückt werden (vgl. Schlippe v. & Grabbe, 2007, 59) und nehmen „Trigger“ (Auslöser) für eigenes Verhalten wahr.



Skizze ©
H. Kirchner

Abb. 5: Intentionale Präsenz

Lehrerinnen und Lehrer haben die Absicht, mit dem Kind Verbindung und Kontakt herzustellen. Sie sind emotional erreichbar und halten auch in schlechten Zeiten die Bindung aufrecht. Sie haben Interesse am Kind und gestalten Beziehung. Dazu gehört auch, sich der eigenen Bedürfnisse bewusst zu werden, wertschätzend mit der Schülerin, dem Schüler und auch mit sich selbst umzugehen (vgl. Lemme et al., 2009, 4).



Skizze ©
H. Kirchner

Abb. 6: Systemische Präsenz

Lehrerinnen und Lehrer sind keine Einzelkämpferinnen und -kämpfer. Sie sind Teil eines professionellen Netzwerkes, welches sie aktiv verknüpft und aufgebaut haben. Die Mitglieder dieses Netzwerkes stützen sich zuverlässig gegenseitig. Unterstützungen von anderen werden angefordert und zugelassen, Hilfen erfragt (vgl. Omer & Schlippe v., 2010, 208; Lemme et al., 2009, 4). Lehrpersonen, die in Netzwerken eingebunden sind, gehen als „WIR“ in ihren Beruf.



Skizze ©
H. Kirchner

Abb. 7: Pragmatische Präsenz

Lehrerinnen und Lehrer erweitern kreativ ihr Handlungswissen und ihre Handlungsalternativen. Sie kennen z.B. das Prinzip des Aufschiebs und der Beharrlichkeit. Sie empfinden sich als selbstwirksam. Das eigene Handeln wird unabhängig vom Handeln des Anderen. Das bedeutet dennoch reflexiv, aber nicht abweichend von Haltungen zu agieren (vgl. Lemme et al., 2009, 4).¹⁴

4.2.3 Sechs konkrete Handlungsaspekte der *Neuen Autorität*

In den im Folgenden skizzierten Handlungsfeldern werden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der Haltung der *Neuen Autorität* dargestellt. Der gewaltlose Widerstand findet in ihnen konkret Ausdruck und Anwendung. Die Handlungsaspekte ermöglichen das Umsetzen der Präsenzformen und die Verstärkung der Wachsamkeit¹⁵. Instrumente, wie Ankündigung, Ausrufezeichen, Wiedergutmachung, präsente Suspendierung, Sit-In, Helferkreis, Telefonrunde, Verzögern, Schweigen, etc. machen den sehr wesentlichen Teil des beharrlichen Widerstands der *Neuen Autorität* aus. Im folgenden Modell sind sie zusammenfassend dargestellt:

¹⁴ Skizzen: Heinz Kirchner, seit 34 Jahren als Diplom Sozialarbeiter im sozialen Brennpunkt, seit 2000 freiberuflich mit den Themen: Neue Stärken in Grenzsituationen – Prävention von Gewalt und Aggression – Affektkontrolle – Coaching – Teamtraining, www.kijo-online.de, Skizzen in Anlehnung an © bikablo® emotions (bzw. andere bikablo® Publikation), www.kommunikationslotsen.de, Vertrieb www.neuland.com

¹⁵ Wachsame Sorge ist eine „aktive und respektvolle Teilhabe am Leben (...) [des] Kindes“, und „wird in der Umsetzung als ein abgestuftes Vorgehen verstanden, das von »offener« über »fokussierte Aufmerksamkeit« mit Blick auf das Alltagsleben bis hin zu Maßnahmen reicht, die den Handlungsspielraum des (meist) Jugendlichen unmissverständlich begrenzen“ (Omer, 2015, Titelinformation).

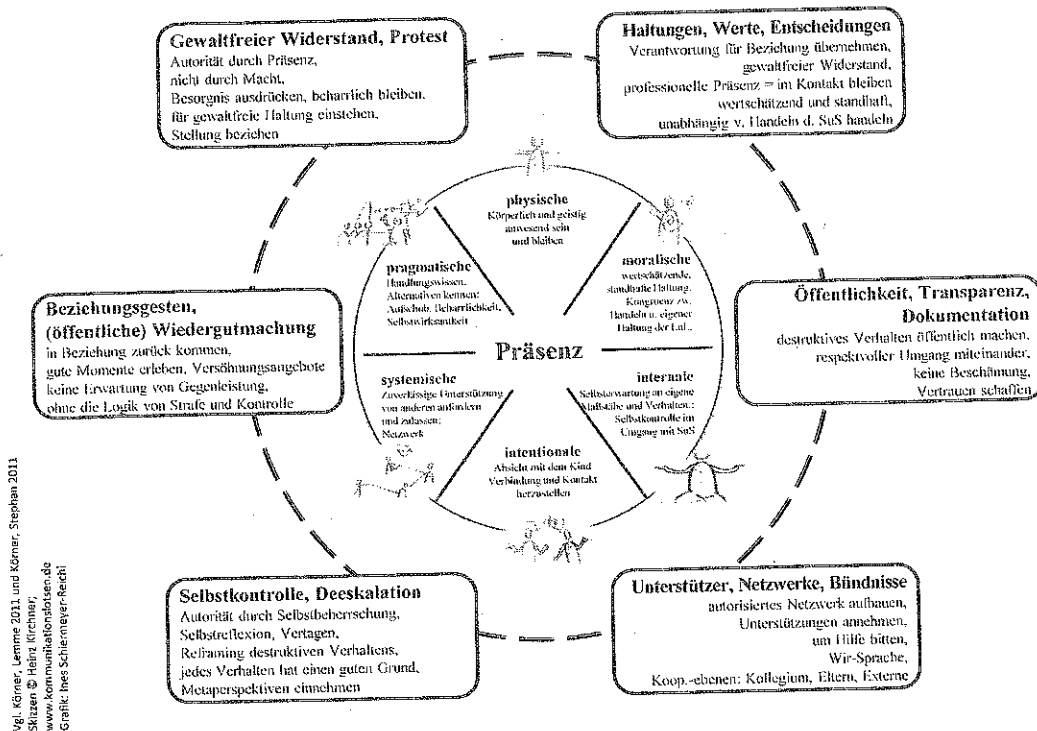


Abb. 8: *Neue Autorität* (H. Omer), eigene Grafik in Anlehnung an Körner & Lemme, 2011, 209ff.; Lemme et al., 2011, 65ff.; Grabbe, 2013, 250ff.

5 Diagnostik mit Ausblick und Zuversicht oder *Neue Autorität* als Fortschritt in Prozessen der inklusiven Schulentwicklung

Diagnostik im Sinne von *An-Erkennung* ist ein langfristiger (Schul-)Entwicklungsprozess: Systeme können sich dafür entscheiden und darin wachsen, pädagogische Bindung, Beziehung, *An-Erkennung*, Empathie, Kongruenz und Akzeptanz in ihrem Professionsverständnis weiterhin zu verankern. Stärke und Präsenz helfen im Umgang mit herausfordernden Situationen. Die Diagnostik im Sinne von *An-Erkennung* erfolgt unter Einbeziehung ausgiebiger Perspektivübernahmen und der Erhellung von eigenen und anderer Bedürfnissen. Dies bedarf eines intensiven Austausches und einer annähernd konsensfähigen Wertediskussion in der Schule. Gelingendes Lehren und Lernen erfordert in diesem Zusammenhang eine Kultur der gegenseitigen *An-Erkennung* (vgl. Marks, 2005, 12).

Neben den stärkenden Vereinbarungen auf kollegialer Ebene ist die Wahrnehmung und *An-Erkennung* der eigenen Person ein entscheidender, vermutlich unerlässlicher Schritt zu einer Diagnostik im Sinne von *An-Erkennung*: Das Bewusstsein, dass die eigene Wahrnehmung auffallende Situationen bedingt, relativiert absolute Aussagen über Ist-Zustände von Schülerinnen und Schülern. Klärung

der eigenen Person, verbunden mit Achtung, Achtsamkeit und *An-Erkennung*, festigt die Autorität der Lehrerin bzw. des Lehrers.

Der Gewinn einer solchen intensiven, beharrlichen Auseinandersetzung ist die langfristige Entlastung aller Kolleginnen und Kollegen, der Erhalt der Gesundheit und ein sicheres, standfestes Agieren in herausfordernden Situationen.

Der weiteren Entwicklung inklusiver Schulsysteme wird mit der Haltung des gewaltfreien Widerstands, der wachsamten Sorge und der beharrlichen Präsenz entscheidend Impuls verliehen: Lehrerinnen und Lehrer können sich klar und deutlich verankern, sich selbst *an-erkennen* und somit Schülerinnen und Schülern Wertschätzung, Akzeptanz und *An-Erkennung* entgegen bringen. Restriktive Beschämung wird aus der Schule verbannt. Auch Kinder, deren Verhalten uns auf den ersten Blick auffällig erscheint, können mit dieser Haltung in ihren Schulen sein bzw. bleiben und individuell gefördert werden: Jedes Verhalten hat einen guten Grund.

Literatur

- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Becker, U. (2008). *Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bowlby, J. (2010). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (2. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brisch, K.-H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.). (2009). *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundschuh, K. (2008). *Heilpädagogische Psychologie* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl.) (S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). *Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. *Empirische Sonderpädagogik* 2, 85-109.
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart* (S. 41-75). Frankfurt: Suhrkamp.
- Gneuß, A. (2008). *Die Bedeutung der Bindungstheorie für den schulischen Kontext*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Goetze, H. (2001). *Grundriss der Verhaltensgestörtenpädagogik*. Berlin: Edition Marhold/Spiess.
- Goetze, H. (2010). *Schülerverhalten ändern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gesellschaft für Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung e.V.. Zugriff am 13.10.2014. Verfügbar unter www.gwg-ev.org
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-) Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (63)10, 404-413.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567-579.
- Helsper, W. (Hrsg.). (2004). *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, 5 (9). Zugriff am 05.05.2014. Verfügbar unter <http://www.schulpaedagogik-heute.de>
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Reinhardt.
- Hinz, A. (2008). Gemeinsamer Unterricht. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 197-211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Honneth, A. (2008). „Schüler müssen Lehrer als verletzbar Personen begreifen“/Tiefes Misstrauen gegen den Beruf des Lehrers“. Ein Interview der Initiative „Alle Achtung“ mit dem Philosophen Axel Honneth über ein menschliches Grundbedürfnis. Zugriff am 24.02.2010. Verfügbar unter http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/tid-12286/philosoph-honneth-tiefes-misstrauen-gegen-den-beruf-des-lehrers_aid_343244.html: Stand 25.03.2012.
- Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (2009). *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (1994). *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der KMK vom 06.05.1994*. Zugriff am 22.04.2014. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Bonn.
- Körner, B. & Lemme, M. (2011). Neue Autorität als Haltungs- und Handlungskonzept im eigenen professionellen Handeln. *Systema*, 25 (03), 205-217.
- Körner, B. & Stephan, L. (2011). Körperliche Präsenz – ein unterstützendes Konzept für das Coaching zur Entwicklung elterlicher und professioneller Präsenz. *Systema*, 25 (03), 218-236.
- Landtag NRW, Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Weiterbildung zu dem *Gesetzentwurf der Landesregierung Drucksache 16/2432 (Neudruck) Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN -Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz*. Zugriff am 05.05.2014. Verfügbar unter <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-4167.pdf>
- Lemme, M., Bojarzin, R. & Tapaße, F. (2011). Autorität durch Beziehung in der Schule. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 29 (2), 62-72.
- Lemme, M., Tillner, R. & Eberding, A. (2007). Präsenz schafft Autorität. Coaching von Lehrerinnen und Lehrern im gewaltlosen Widerstand gegen soziale Störungen und destruktive Verhaltensweisen in der Schule. In A. v. Schlippe & M. Grabbe (Hrsg.), *Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis* (S. 190-201). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lemme, M., Tillner, R. & Eberding, A. (2009). Neue Autorität in der Schule. *Familiendynamik*, 34 (3), 276-283.
- Lütje-Klose, B. & Werning, R. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Marks, Stephan (2005): Von der Beschämung zur Anerkennung. *Bildung und Wissenschaft*, Oktober 2005, 6-13.
- Müller-Giebeler, Ute (2013). Warum unsere Kinder nicht zu Tyrannen werden – ein Replik auf Michael Winterhoff aus der Sicht einer personenzentrierten Pädagogik. In: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 1, 25-29.
- Mutzeck, W. (2008). Kollegiale Supervision – Grundlagen und Methoden. In W. Mutzeck, (Hrsg.), *Methodenbuch Kooperative Beratung* (S. 35-55). Weinheim und Basel: Beltz.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (6. überarbeitet und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Omer, H., Alon, N. & Schlippe, A. v. (2010). *Feindbilder – Psychologie der Dämonisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & Schlippe, A. v. (2004). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & Schlippe, A. v. (2008). *Autorität ohne Gewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & Schlippe, A. v. (2009): Stärke statt Macht. Neue Autorität als Rahmen für Bindung. In: *Familiendynamik*, 34 (3), 2-10.
- Omer, H. & Schlippe, A. v. (2010). *Stärke statt Macht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, Haim (2015). *Wachsamer Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pape, W. (1914). *Handwörterbuch der griechischen Sprache. Bd. 1: A-K* (2. Aufl.). Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenzen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Reiser, H. (1999). Annäherungen an innere Welten und Pfade aus dem Dickicht. Warum es so schwierig ist, schwieriges Verhalten zu beobachten. *Lernchancen: Alle Schüler fördern*, 16, 10-17.
- Reiser, H., Dlugosch, A. & Willmann, M. (2008). *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung*. Hamburg: Kovac.
- Reiser, H. & Werning, R. (2002). Störungsbegriff und Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen aus konstruktivistischer Sicht. In U. Schröder & M. Wittrock (Hrsg.), *Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (S. 53-64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogers, C. R. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Rogers, C. R. (1980). Brauchen wir „eine“ Wirklichkeit? In C. R. Rogers & R. Rosenberg. *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit* (S. 175-184). Stuttgart: Klett Verlag.
- Rogers, C. R. (1998). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehung* (3. Aufl.). Köln: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie.
- Rogers, C. R. (2012). *Der neue Mensch* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Verlag.
- Rosenberg, M. (2012). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (10. Aufl.). Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schlippe, A. v. & Grabbe, M. (Hrsg.). (2007). *Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmid, Peter F. (2008). Eine zu stille Revolution? Zur Identität und Zukunft des Personzentrierten Ansatzes. In: *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, 3, 124-130.
- Schmidtchen, Stefan (2003). Behandlung der Störung des Sozialverhaltens durch eine klientenzentrierte Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien. In: *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, 4, 213-220.
- Stein, R. (2011). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (2., überarbeit. Aufl.). Baltmannsweiler : Schneider-Verlag Hohengehren.
- Störmer, N. (2013). *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“*. Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (11., korrig. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- UNO (2006). *UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung* (original 2006, deutschsprachige Fassung 2008). Zugriff am 05.01.2013. Verfügbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html>
- Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2004). *Verhaltensgestört*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Willenbring, M. (2004). Prozessorientierte systemische Diagnostik als Prävention. *Lernchancen Sammelband „Fördern“*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Wittrock, M. (Hrsg.). (1998). *Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze*. Universität Oldenburg.