

Link, Pierre-Carl Damian

Andersorte als "gesprengte Institutionen"? Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 46-59



Quellenangabe/ Reference:

Link, Pierre-Carl Damian: Andersorte als "gesprengte Institutionen"? Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 46-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-202103 - DOI: 10.25656/01:20210

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202103>

<https://doi.org/10.25656/01:20210>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

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

Andersorte als „gesprengte Institutionen“? Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen

Pierre-Carl Damian Link OSA

Link, Pierre-Carl Damian (2020). Andersorte als „gesprengte Institutionen“?
Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen.
In: Gingelmaier, Stephan / Langer, Janet / Bleher, Werner / Fickler-Stang, Ulrike /
Dietrich, Lars / Herz, Birgit (Hg.)
ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei
Verhaltensstörungen 2. Jahrgang (2020). Heft 2,
Macht und Ohnmacht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, S. 80-91,
Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
ISBN 978-3-7815-2380-7



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht
unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Abstract

Inklusive Pädagogik ist ein flexibles und apersives Konstrukt, das sich je nach seinen Gegenständen und Referenzdisziplinen neu zu erfinden hat. Inklusive Pädagogik ist das der Sonderpädagogik gegenüberliegende Moment. Zwischen beiden bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven liegt ein dialektisches Movens, dessen beide Disziplinen bedürfen. Bisher waren Tendenzen wie Widerlager inklusiver Pädagogik bereits innerhalb sonderpädagogischer Disziplinen vorhanden. Inklusive Pädagogik kann aber auch Herzstück sonderpädagogischer Wissenschaft insofern sein, wenn letztere als Pädagogik der Befreiung konzeptualisiert wird. Jugendstrafvollzugsanstalten und Förderschulen, die sich öffnen, zur Befreiung ihrer Subjekte beitragen und zu „gesprengten Institutionen“ (Mannoni, 1973a) werden, stellen damit die Befreiung der Unterdrückten und Ausgegrenzten und die Anerkennung des Subjekts zum Mittel- und Zielpunkt ihres Auftrags. In den Blick genommen werden deshalb exemplarisch zwei Handlungsfelder sonderpädagogischer Disziplin: Im außerschulischen Bereich wird der Jugendstrafvollzug, im schulischen Bereich die Förderschule als „gesprengte Institution“ analysiert. Kritisch diskutiert wird an diesen Handlungsfeldern die Theologie der Befreiung als Bezugswissenschaft für die Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen. Parallelen finden sich dabei zur von Walkenhorst (2017) postulierten „Befähigungspädagogik“. Hoffmann (2018) hat den Versuch unternommen, Inklusionspädagogik befreiungspädagogisch zu lesen. Das Ziel dieses Beitrags ist es, der Absicht einen Anfang zu setzen, die Befreiungstheologie für das Feld der Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen begründet zu erschließen und damit wieder eine stärker gesellschaftskritische Positionierung dieser Disziplin zu betonen.

Keywords

Heterotopie, Theologie der Befreiung, Pädagogik der Befreiung, Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, gesprengte Institution

1 Jugendstrafvollzug und Sonderschule als Andersorte

Eine Justizvollzugsanstalt und eine Förderschule sind in der Beschreibung Foucaults (2006, S. 34) „Heterotopien“ und „Andersorte“. Foucault (2006) hat zunächst das Gefängnis als Heterotopie, als Andersort charakterisiert, womit er eine der Paradoxien dieser Orte beschreibt; nämlich jene, dass der Strafvollzug „trotz aller Andersheit und Besonderheit [...] ein Teil der Gesellschaft [ist]“ (Becka, 2015, S. 48). Der exklusive Ort Strafvollzug ist zugleich ein in die Gesellschaft inkludierter, vielleicht sogar konstitutiver Ort. Gleiches gilt für seine Subjekte. Zum einen sind sie exkludiert und separiert von der Allgemeinbevölkerung (Stichweh, 2013). Zum anderen sind Strafgefangene, trotz ihrer Exklusion in einen marginalisierten vermeintlich außerhalb liegenden „sicheren Ort“, in die Gesellschaft auch inkludiert (Link & Stein, 2017).

Der Strafvollzug als Andersort ist ein realer Ort, der in der Gesellschaft ein „Widerlager“ darstellt (Becka, 2015, S. 48). Andersorte sind „Orte, in denen die realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden. Es sind gleichsam Orte, die außerhalb aller Orte liegen, obwohl sie durchaus geortet werden können“ (Foucault, 2006, S. 320). Andersorte sind, folgt man der Definition Foucaults (1967) weiter,

wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können. (Foucault, 1967, S. 39)

Darin ist genau die Paradoxie und Ambivalenz von Justizvollzugsanstalten benannt, die in ähnlicher systematischer Weise auch für Psychiatrien oder Behindertenwohnheime Geltung besitzen. All diese Orte haben gemeinsam, dass Andersartigkeit, zum Beispiel im Verhalten, als Abweichung von der Norm der Bevölkerung als regelungsbedürftig erscheint. Sie sind immer auch Abbild eines *verfemten* Teils der Gesellschaft, den man allgemein hin nicht gerne *für-wahr-halten* möchte. Die *verfemten Subjekte* stellen das alltägliche vermeintlich „normale“ Leben der Allgemeinbevölkerung als Norm in Frage. So stellt der Strafvollzug die Annahme in Frage, dass wir Menschen außerhalb dieses Ortes wirklich die Guten sind. In dieser Funktion kann der Strafvollzug helfen, die Illusion aufrechtzuerhalten, dass außerhalb der Gefängnismauern nun mehr Sicherheit herrsche (Feest, 2011).

Die Theorie, dass Gefängnisse Kriminalität verhindern, ist längst kriminologisch diskreditiert. Es geht also vor allem um die Aufdeckung der latenten Funktionen, welche Gefängnisse in unserer Gesellschaft haben [...]. Solange ein Großteil der Bevölkerung ernsthaft glaubt, dass ein Großteil der inhaftierten Personen eine Gefahr für die zivilgesellschaftliche Sicherheit darstellen, solange werden wir mit dieser Institution leben müssen (Feest, 2011, S. 18).

Drinne scheint es gefährlicher, draußen scheint es sicherer zu sein. Das meint Foucault, wenn er von Andersorten als „tatsächlich realisierte Utopien“ schreibt, als „wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind“ (Foucault, 1967, S. 39). Eine Spezifikation der Andersorte ist ihre Einteilung in Abweichungs- und Krisenheterotopien (Saberschinsky, 2015). Letztere geben Subjekten in Krisen einen haltgebenden Raum und unterstützen diese, so beispielsweise die Psychiatrie oder die Förderschule. Psychiatrie, Förderschule und Gefängnis tragen aber auch die symbolische Funktion einer Abweichungs-

heterotopie, denn sie sind Orte für Menschen, die von der Norm abzuweichen scheinen (Saberschinsky, 2015).

Im aktuellen Inklusionsdiskurs gelten gemeinhin auch Sondereinrichtungen als Orte der Exklusion. Das Verständnis einer Förderschule als Schutz- und Schonraum für besonders vulnerable Subjekte, zum Beispiel für Kinder und Jugendliche *in* psychosozialen Beeinträchtigungen, entspricht auch der Beschreibung einer Krisenheterotopie. Sie sollen den von der Gesellschaft „Ungehaltenen“ einen haltgebenden Raum, durch Erziehung und Struktur entwicklungsfördernde Grenzen und Förderung im sozial-emotionalen Bereich bieten.

Innerhalb der Inklusionsdebatten sind Kinder und Jugendliche *in* psychosozialen Beeinträchtigungen eine Klientel, die zunehmend entweder aus dem Blickfeld gerät oder in besonderer Weise als sogenannte „Systemsprenger“ sichtbar wird (Baumann, 2017). Das inklusive Bildungsideal zerbricht nicht selten an schwer und schwerst belasteten Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen und Subjektlogiken mitunter selbst- und fremdschädigendes Verhalten zeigen. Innerhalb einer Regelschule sind viele von ihnen nur temporär beschulbar, aufgrund ihrer inneren psychischen Notwendigkeiten und Dynamiken in besonderer Weise erziehungsbedürftig. Damit ist die anthropologische Notwendigkeit von Erziehung angesprochen, „Erziehung öffnet die Welt des Kindes: Sie weist einen Weg in das Erwachsenenleben und führt dazu, dass ein Zugang zu Lebensbereichen und Erfahrungswelten möglich wird, der ansonsten verschlossen bleibt“ (Ahrbeck, 2020, S. 7). Von Bedürftigkeit ist deshalb die Rede, weil jedes Kind in seiner Entwicklung auf erwachsene Andere angewiesen bleibt (Ahrbeck, 2004). Kinder und Jugendliche, die aufgrund brüchiger oder sogar schädigender Beziehungserfahrungen psychisch leiden, sind in einem besonderen Maße auf Erwachsene angewiesen, mit denen sie andere gute Erfahrungen machen können, die ihnen besonders anerkennend, ermunternd, unterstützend zur Seite stehen, aber auch lenkend und begrenzend, wenn die eigenen Grenzen oder die anderer in Gefahr stehen, nicht mehr beachtet zu werden (Ahrbeck, 2020). Für sie kann Bildung im Regelschulsystem mitunter nur schwer bis gar nicht realisiert werden, so dass die Regelschule wenig bis keinen Raum für diese Klientel zur Verfügung stellen kann. Deshalb ist die Förderschule auch ein Andersort, der in diesem Fall Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten auf den Plan ruft, die sonst innerhalb der Gesellschaft bisher kaum oder keine Realisierung finden. Sondereinrichtungen verweisen aber auch auf *etwas*, was der Gesellschaft noch fehlt und versuchen die unvollkommene unmögliche Realität zu kompensieren (Saberschinsky, 2015). Dieses „Etwas“ verweist auf das Anliegen stärker inklusiver Bemühungen, die auf eine Förderung von Heterogenität, Teilhabemöglichkeiten, Chancengleichheit und Zugehörigkeit fokussiert.

Die Bedürftigkeit und Angewiesenheit der durch die Disziplin Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen adressierten Subjekte wird auch die gegenwärtigen beschleunigten Lebensverhältnisse des 21. Jahrhunderts verschärft, die sich „psychisch und sozial auswirken“ und zunehmend zu Risiken und Überforderungen führen (Ahrbeck, 2020, S. 16f.). Unter Berücksichtigung der Studien von Dornes (2010) postuliert Ahrbeck, dass beim Subjekt „auf der einen Seite [...] ein Zugewinn an innerer Freiheit [steht], [...] starre innere Strukturen aufgelöst und rigide Verpflichtungen aufgeweicht wurden“ (Ahrbeck, 2020, S. 19). Damit geht aber eine erhöhte Verwundbarkeit des Subjekts einher, „die inneren Strukturen sind durchlässiger und störanfälliger geworden, so dass die Gefahr eines Scheiterns wächst“ (Ahrbeck, 2020, S. 19).

2 Andersorte als „gesprengte Institutionen“

Förderschule und Jugendstrafvollzug sind Andersorte der Erziehung, sie sind Orte *in* der Marginalität. Beide Orte sind auch Gegenstandsbereiche der schulischen und außerschulischen Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen. Als weitere Vertreterin des Poststrukturalismus verwendet für ihre inklusive, psychoanalytisch-pädagogische und antipsychiatrisch orientierte Einrichtung – die *École Exérimentale de Bonneuil-sur-Marne* – den Begriff der „gesprengten Institution“ (Mannoni, 1973a), der für Einrichtungen der Erziehungshilfe und des Justizvollzugs insofern von Relevanz sein könnte, da durch diesen Begriff ein gegenüber Institution und Profession selbstreflexives und -kritisches Moment etabliert wird.

Die Metapher der Sprengung zielt ab auf die Öffnung eines Lebensortes gegenüber der Außenwelt, eines Ortes, der, obwohl instituiert, sich dennoch weigert, als Ersatz für das gesamte Netz von Institutionen zu dienen, in welche das Subjekt sich integrieren muss (Mannoni, 1978).

Eine gesprengte Institution ist für Mannoni auch ein „Ort zum Fragen“ (Geoffroy, 2019, S. 19), denn das Ziel dieser Einrichtung ist es, „dass die alltäglichen Erfahrungen und institutionellen Strukturen immer wieder in Frage gestellt werden. Dies impliziert, dass Praxis und Forschung permanent verbunden werden“ (Geoffroy, 2019, S.19).

„Es liegt uns [...] fern, einen idealen Ort zu beschreiben. Ein Ort wie Bonneuil, ein Ort am Rande des Etablierten, war ganz einfach der Ausgangspunkt dafür, daß Fragen gestellt, eine Forschung gestaltet und eine Erfahrung gelebt werden konnte“ (Mannoni, 1983, S. 16).

Mannoni verwendet den Terminus „institution éclatée“ 1973 in *Éducation impossible* (1973b, S. 77). Die gesprengte Institution umfasst aber keine kohärente Theorie, sondern ist als „Signifikant [...] für einen offenen Prozess, für ein Konzept, das sich aus einer fortlaufenden Dialektik zwischen den gesammelten Erfahrungen und dem Versuch, auf die sich dabei ergebenden Fragen Antworten zu finden, entwickelt hat“ (Geoffroy, 2019, S. 130). Sonder- einrichtungen und Jugendvollzug können so als experimentelle Orte verstanden werden, in denen Praxis und Forschung ein besonderes Bündnis eingehen, um das Begehren und die Sprache des Subjekts zur Geltung zu bringen.

Im Konzept der „gesprengten Institution“ hat „psychoanalytische Theorien über zwischenmenschliche Beziehungen auf die institutionellen Strukturen übertragen“ (Geoffroy, 2019., S. 641f.) und dabei den „Einfluss von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen auf die institutionellen Strukturen reflektiert“ (Geoffroy, 2019, S. 641f.). In Teilen haben Pecher (1989; 2006) und Möller (1996; 1997) dies für Justizvollzugsanstalten geleistet, indem sie das Gefängnis in seiner Vater- und Mutterfunktion für die inhaftierten Subjekte untersucht haben (Langnickel & Link, 2018). Für die Institution Förderschule wäre die Übertragung psychoanalytischer Beziehungstheorie noch zu leisten. Die zweite Besonderheit des Konzepts, die Reflexion und Kritik an gesellschaftlichen Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsstrukturen findet ihre Begründung wie ihren Vollzug u. a. in den Bemühungen stärker inklusiver Pädagogen.

Ziel der hier vorgestellten Andersorte als gesprengte Institution ist es, „auf [...] psychoanalytischen Grundlagen den Kindern und Jugendlichen [...] Möglichkeiten [zu geben/Anm. d. Verf.], sich als wünschende und sprechende Subjekte zu (re-)konstruieren“ (Geoffroy, 2019, S. 642). Maßgeblich für diese Erfahrung ist die Erfahrung eines Anderen (Geoffroy, 2019). Hier wird die These vertreten, dass Sonder- und Fördereinrichtungen, aber sogar der Jugend-

strafvollzug für die adressierten Subjekte genau auch dies sein kann, in Form der Erziehung. Dort, wo es gelingt, dass soziale Einrichtungen keine ‚Allmachtsstellung‘ gegenüber ‚ihren‘ ‚Insassen‘ ein[nehmen]“ (Geoffroy, 2019, S. 642.), die Subjekte nicht nur abhängig bleiben, sondern dies nur temporär sind, kann auch eine Justizvollzugsanstalt und eine Sondereinrichtung zu einer das Subjekt stärkenden Institution werden, oder wie Mannoni es bezeichnet hat, ein „Ort des Lebens“ und ein „Durchgangsort“ (Geoffroy, 2019, S. 643). Das Konzept der „gesprengten Institution“ kann zudem für andere Institutionen als inklusives Modell dienen (Geoffroy, 2019).

Die ‚gesprengte Institution‘ unterstützt die Kinder und Jugendlichen, die sich in Schwierigkeiten befinden und innerhalb unserer Gesellschaft ausgeschlossen werden, darin, einen Platz als wünschende und handelnde Subjekte in der Gesellschaft zu finden (Geoffroy, 2019).

Vor einem anderen Begründungshintergrund kann man dies mit einer an die Jugendhilfe angelegten Terminologie mancherorts heute schon vorfinden, so etwa im *Hessischen Jugendstrafvollzugsgesetz* (Justizministerium Hessen, 2007). Der Förderungs- und Erziehungsgedanke ist die klare, wenngleich sicher nicht immer so realisierte Grundorientierung des gesamten Jugendstrafrechts (§ 2 Abs. 1 S. 2 JGG, Bundesamt für Justiz, o. J.). Hier geht es dann in erster Linie um die Frage, wie der Erziehungsbegriff bzw. in Hessen der Förderbegriff ausgelegt wird und wie wir als sonderpädagogische Disziplin dies in die juristischen Kommentierungen und den einschlägigen Diskurs hineinbringen.

Im Inklusionsdiskurs sind die Stimmen, die die Abschaffung von Sondereinrichtungen fordern noch erstaunlich laut (Eberwein, 2018, S. 54; Bürli, 2001). Auch mit Blick auf den Jugendvollzug findet man bspw. „[e]in Plädoyer zur Abschaffung des Jugendstrafvollzugs“ (Nickolai, 2011, S. 19). Feest (2011) formuliert noch zugespitzter: „Erst wenn wir ein Bewusstsein für die Verzichtbarkeit von Gefängnissen geschaffen haben, werden diese Institutionen verschwinden“ (Feest, 2011, S. 17). Mit Mannoni kann eine dritte Option zwischen Abschaffen und Erhalt von Institutionen eingeführt werden, den ihrer Sprengung (1978).

[Eine] Institution, die anders sein will [...], muss in einer Art Gleichgewichtseffekt die Sprengung auf sich selbst nehmen und dem Subjekt erlauben, sich auf der Ebene des gesprochenen Worts anzusiedeln, ihm [dem Subjekt/Anm. d. Verf.] die Möglichkeit zu geben, sich von der Institution zu trennen, einen Einschnitt zu vollziehen. Und zwar ohne daß die Institution deshalb ins Schwanken käme [...]. Unter diesen Bedingungen ist der Einschnitt möglich, er erfolgt genau nach dem Vorbild der Mutter-Kind-Beziehung [...]. Der Einschnitt ist ein symbolisches Phänomen, das dem Subjekt erlaubt, sich selbst zu ereignen und von dem anderen als Subjekt anerkannt zu werden. (Mannoni, 1978, S. 49).

Geoffroy ergänzt, dass „die »gesprengte Institution« daher [versucht], Strukturen zu schaffen, die es dem Kind ermöglichen, die nicht oder noch nicht erfolgreich erfahrene »väterliche Metapher« (noch einmal) zu erleben, um in der Gesellschaft einen Platz als wünschendes Subjekt zu erlangen“ (Geoffroy, 2019, S. 187). Für Mannoni geht es also nicht, wie in den Wellen der Antipsychiatriebewegung um die Abschaffung der Institutionen, sondern um eine anhaltende Befragung ihrer selbst und der Etablierung einer neuen Aufgabe (Geoffroy, 2019, S. 187). Diese neue Aufgabe besteht in der „Entschleierung der Funktion, die ein Kind für die anderen einnimmt“ (Mannoni, 1983, S. 77). Eine weitere Aufgabe ist, das zur Verfügung stellen von haltgebenden Anderen und Orten, also eine „Dialektik von Anwesenheit und Abwesenheit“ (Mannoni, 1983, S. 74). Aus dieser Lesart heraus können Sondereinrichtungen als „Ort des Rückzugs“ (Mannoni, 1983, S. 77) auch in einem inklusiven Bildungssystem

erhalten bleiben: „An Stelle der Permanenz bietet der Rahmen der Institution von nun an auf der Grundlage der Permanenz Öffnungen nach außen [...]“ (Mannoni, 1983, S. 77). Mannoni war es wichtig, dass das „Unvorhergesehene“ einen Platz bekommt (1978, S. 50) und es für die adressierten Subjekte ein „Recht auf Risiko“ gibt (1983, S. 10). Mit einem Recht auf Risiko ist auch der Wagnischarakter von Erziehung allgemein angesprochen (Bollnow, 1959). In der Förderschule und im Jugendvollzug als gesprengte Institutionen sind dann die professionell Tätigen nicht *für* die Kinder und Jugendlichen da, sondern *mit* ihnen da.

3 Theologie der Befreiung als Bezugswissenschaft der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik als Pädagogik der Befreiung

Jugendstrafvollzug und Sonderschulen sind nicht nur mit dem Prinzip und Menschenrecht der Inklusion konfrontiert, sie unterliegen den Menschen- und Kinderrechten sowie vielen internationalen menschenrechtlich orientierten Konventionen zum Beispiel den *Beijing Rules* bzw. *United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice* (United Nations 1985) oder den *European Rules for Juvenile Offenders Subject to Sanctions and Measures* (Council of Europe, 2009). Gefängnisinsassen werden bisher im Inklusionsdiskurs kaum berücksichtigt, wobei einer der drei vollzughlichen Gestaltungsgrundsätze ausdrücklich die Integration betont:

Bereits von Haftbeginn an ist der Vollzug darauf auszurichten, dass er der Gefangenen bzw. dem Gefangenen hilft, sich nach der Entlassung in das Leben in Freiheit ohne Straftaten einzugliedern, z.B. durch Hilfe bei der Schuldenregulierung oder einen berufserhaltenden Arbeitseinsatz (Integrationsgrundsatz). Dabei ist das Leben im Vollzug den allgemeinen Lebensverhältnissen in Freiheit soweit wie möglich anzugleichen (Angleichungsgrundsatz). (Justiz NRW, o.J.).

Dabei stellt sich aber durchaus die Frage, ob und inwieweit diese umgesetzt werden und werden können.

Nahe liegt, dass beide Institutionen sowie deren Akteure sich selbst auf ihre Psycho-, Gruppen- und Machtdynamiken befragen lernen und offen – *apersiv* – bleiben, um das Subjekt wirklich anerkennend und befähigend zu adressieren. Hierzu wurde Mannonis Konzept der „gesprengten Institution“ vorgestellt. Letzten Endes kann man die „gesprengte Institution“ als eine zunehmend von Pathologisierung, Paternalismus, Überfürsorglichkeit und Kontrollbedürftigkeit befreite Institution begreifen. Befreit insofern, da sich ihre Akteure, in diesem Fall die Bediensteten und Pädagogen, sich möglichst über eigene innere psychische Notwendigkeiten bewusst sein möchten und die Arbeit an ihren eigenen Konflikten und v.a. an ihrer eigenen Subjektwerdung fortsetzen, was durch kontinuierliche Forschung als Praxisbegleitung und Supervision gewährleistet werden könnte, bei denen, die das möchten.

Aus sonder- und heilpädagogischer Perspektive kann es Zielsetzung genug sein, dem Subjekt im Gefängnis, dem Subjekt in der Förderschule erneut zur Geltung zu verhelfen, und diese Andersorte zu „Orten des Sprechens“ (Mannoni, 1978, S. 237) zu modifizieren. Orte des Sprechens sind letztlich auch Orte des Hörens, denn den Subjekten wird zugehört, es gibt Zeit für das Hören auf die Stimme des anderen und auf das, „was von ihm dort im Symptom spricht“ (Mannoni, 1978., S. 51). Rechtlich hat das inhaftierte Subjekt, je nach der Gesetzgebung des zuständigen Bundeslandes, sehr wohl eine Reihe von Mitsprachemöglichkeiten und auch in der schulischen Erziehungshilfe ist Partizipation ein Thema. Viel grundlegender

geht es um die Anerkennung des Subjektstatus eines jeden und damit auch um die Stimme des Einzelnen, die unüberhörbar sein sollte in einer Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen.

Jedes Subjekt, dass in seinem *So-sein* anerkannt wird, ist angehalten, sich auch an übersubjektive Spielregeln zu halten, ohne die die pädagogischen Situationen nicht gestaltbar wären.

Dies ist die genuin sonderpädagogische Perspektive auf das Subjekt: Das vulnerable konfliktthafte Subjekt im Mittelpunkt als Agens sonderpädagogischer Wissenschaft. Insofern könnte man Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen auch als eine der inklusiven Pädagogiken und damit als Befreiungs- und Befähigungspädagogik lesen. Hierbei sei nur an ein Faktum erinnert, das ohnehin schon im Selbstverständnis des Faches gegeben sein sollte.

Inwiefern aber in Handlungsfeldern der Sonderpädagogik – in diesem Fall im Jugendstrafvollzug und in der Förderschule – die Theologie der Befreiung (Gmainer-Pranzl, Lassak & Weiler, 2017; Eiesland, 2018) bzw. die Pädagogik der Befreiung (Freire, 2002; 2007; Freire & Betto, 1998) als Bezugswissenschaft für die Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen gelten kann, muss weiter kritisch diskutiert werden, allen voran deshalb weil sie neben dem christlichen Menschenbild in der Lesart von Jantzen (2019) auch von einer marxistischen Anthropologie ausgehe. Die Herleitung für diesen Zusammenhang bildet nun den Abschluss dieses Beitrags und den Beginn eines neuen Forschungsprojektes.

Hoffmann ist neben Jantzen der, der dies für die Behindertenpädagogik postuliert, einer der ersten, der Inklusionspädagogik als Befreiungspädagogik zu lesen beginnt (2018). Hierzu entwirft er fünf Thesen, die im Folgenden kurz vorgestellt und so künftig als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen rezipiert werden können:

1. „[...] Der Universalitätsanspruch einer inklusiven Pädagogik als »Allgemeine Pädagogik« oder »Pädagogik für alle« [läuft] angesichts der Heterogenität sozialer Exklusionspraktiken Gefahr, die gesellschaftliche Realität von Behinderung und sozialer Benachteiligung zu verfehlen“ (Hoffmann, 2018, S. 19f.).
2. „Inklusion [lässt] sich aus pädagogischer Sicht nur in der konkreten Negation exkludierender Macht- und Herrschaftsverhältnisse fassen [...]“ (Hoffmann, 2018, S. 21).
3. „[...] Eine inklusive Pädagogik [sollte] keineswegs die Forderung nach einer Schule für alle aufgeben, sich aber der zum Teil widersprüchlichen Anforderungen bewusst sein, die an sie gestellt werden, um diese in ihren Konzepten zu berücksichtigen“ (Hoffmann, 2018, S. 30).
4. „Inklusive Pädagogik kann weder Allgemeine Pädagogik noch Sonderpädagogik sein, sondern muss zu einer Pädagogik der Befreiung werden“ (Hoffmann, 2018, S. 32).
5. „In deren Mittelpunkt [der Pädagogik der Befreiung/Anm. d. Verf.] steht nicht die abstrakte Universalität eines Allgemeinmenschlichen oder die indifferente Differenz radikaler Verschiedenheit, sondern [...] die konkrete Bestimmung der menschlichen Möglichkeiten und ihrer Unterdrückung. Sie muss über die reine Anerkennung von Gleichheit und Differenz hinausweisen, da niemand weiß, was der Mensch außerhalb von Herrschaft, Gewalt, Unfreiheit oder Unterdrückung sein kann“ (Hoffmann, 2018, S. 39).

Psychosoziale Beeinträchtigungen und ihre hinreichend bekannten Bedingungsbeziehungen sind gesellschaftliche Realität und können nicht von der Hand gewiesen werden. Ob eine pädagogische Praxis inklusiv ist, wird erst sichtbar durch die Abgrenzung von exklusiven Praktiken (Hoffman, 2018). Sonderpädagogik kann auch als eine der inklusiven Pädagogiken gelten, nämlich dort, wo sie anfängt Pädagogik der Befreiung und der Befähigung zu sein.

In die Überlegungen muss mit Blick auf den Jugendstrafvollzug berücksichtigt werden, dass es dort eine klare Limitierung pädagogischer Ansprüche und Zielvorstellungen gibt. Ziel

der vollzuglichen Förderung ist nicht und kann nicht sein die Gesamtrekonstruktion der Persönlichkeit, sondern die Befähigung für eine Lebensführung in Freiheit, ohne Straftaten und in sozialer Verantwortung. An anderer Stelle wird noch auszuloten sein, inwieweit abhängige junge Menschen in freiheitsentziehenden Kontexten zur Zielgruppe pädagogischer Ideale und normativer Konzepte werden können, gegen die sie sich ja auch nicht oder nur begrenzt wehren können. Pädagogisches Handeln im Vollzug darf letztlich auf die Gesinnung der Inhaftierten und ihre Motivlage keinen Einfluss nehmen, weil dies verfassungsrechtlich eben in diesem Zwangskontext einen unzulässigen Eingriff in die Persönlichkeitsrechte eines Menschen bedeutet. In diesem Sinne erscheint es sinnvoll, im Jugendvollzug zunächst von Walkenhorsts „Befähigungspädagogik“ auszugehen, und diesen Andersort von einer Befreiungstheologie- und -pädagogik her kritisch zu befragen.

Die Theologie der Befreiung wird mit unterschiedlichen in der Dritten Welt entstandenen Theologien identifiziert (Mette, 2006). Befreiungstheologie „hat ihren Entstehungsort in Situationen der Unterdrückung und Abhängigkeit (sozio-politisch, ökonomisch, kulturell, sexistisch, rassistisch ...)“ (Mette, 2006, S. 130). Sie versucht aus und mit der Perspektive der Unterdrückten deren Interessen Geltung zu verschaffen. Ihren historischen Beginn hat die Befreiungstheologie in Lateinamerika in den 1960er Jahren, und wurde spätestens bei der II. Generalversammlung des lateinamerikanischen Bischofsrats, 1968 in Medellín international sichtbar (Mette, 2006). Gutiérrez formulierte 1968 erstmals eine Befreiungstheologie, die 1971 in einem systematischen Entwurf vorlag (Mette, 2006; Gutiérrez, 1977; 1992).

In den 1960er Jahren wurde die eigene Situation der Ausbeutung und Unterdrückung in den Ländern der Dritten Welt bewusster, wodurch „sich das Freiheitsbewußtsein breiter Massen zu artikulieren begann“ (Mette, S. 130). Ihren Anfang nahm die Theologie der Befreiung „im Umfeld kleiner christlicher Eliten“ (Mette, 2006, S. 131) und zog dann weitere Kreise im gläubigen Volk, u.a. initiiert durch die Erneuerungsbestrebungen des II. Vatikanischen Konzils. Aus ihrem gesellschafts-politischen Engagement begannen Theologen sich für die sozio-ökonomische Entwicklung Lateinamerikas einzusetzen, orientierten sich z.T. an der kirchlichen Soziallehre (Mette, 2006) und kritisierten den Kapitalismus und seine Folgen, vergleichsweise wie sie in marxistischen Traditionen formuliert wurden. Armut wurde nun sozialwissenschaftlich als ein Phänomen analysiert, das eine strukturelle Abhängigkeit in einem globalen System anzeigt (Mette, 2006). Der theologische Begriff der Befreiung entwickelt sich auf der Grundlage der Dependenz als soziologischer Referenzpunkt und meint im klassischen Sinne eine Befreiung aus diesen Abhängigkeiten und ausbeuterischen Strukturen des Kapitalismus.

Etwa zeitgleich, wenn nicht sogar zeitlich etwas früher, entwickelte Paulo Freire seine Pädagogik der Befreiung (Mette, 2006, S. 131). Aus der „Bewegung für Basiserziehung“, die eine ähnliche Kritik anführte, entwickelte sich Freires Konzept einer „Pädagogik der Unterdrückten/Erziehung als Praxis der Freiheit“ (Mette, 2006; Funke, 2010). Betont wurde in dieser Bewegung der Subjektstatus von Armen und zwar explizit in ihrer Anerkennung „als handelnde und damit gesellschaftsverändernde Subjekte“ (Mette, 2006, S. 132).

Unabhängig von der Lateinamerikanischen Theologie der Befreiung entwickelten sich Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahren weitere Befreiungstheologien bspw. in Nordamerika, Südafrika und auf den Philippinen mit eigenen theoretischen und methodischen Akzentuierungen (Mette, 2006). Den Theologien der Befreiung war gemeinsam, dass sie alleamt eine normative Ausrichtung besitzen und politisch stark engagiert sind. Seit den 1970er Jahren entzündete sich die staatliche wie innerkirchliche Kritik an Befreiungstheologien v.a.

wegen der Rezeption marxistischer Theoreme. Wobei die Theologien der Befreiung nicht von einer marxistischen Anthropologie ausgehen, sondern von einer christlichen. Methodisch machte sich die Theologie der Befreiung mit der „teoría de la dependencia“ (Cardoso & Faletto, 1969) zwar eine Form marxistischer Gesellschaftsanalyse zu eigen, aber nicht deren Menschenbild.

An dieser Stelle wird klar, dass sich auch die Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen, möchte man eine befreiungstheologische bzw. -pädagogische Lesart von ihr finden, mit anthropologischen und methodologischen und methodischen Fragestellungen auseinandersetzen müsste, inwiefern sie sich bspw. wie Jantzen (2019) in seiner materialistischen Behindertenpädagogik als synthetische Wissenschaft im Marxismus verorten möchte oder eben auch nicht und Gründe dafür aufführen. In Jantzens (2015) marxistischer Positionierung und Rezeption der Befreiungspädagogik in seiner linken Theorie der Emanzipation von Menschen mit Behinderung könnte schnell der Eindruck entstehen, diese gehe von einem marxistischen Menschenbild aus, was die mir bekannten Theologien der Befreiung vehement bestreiten würden.

Jantzen, der seine Behindertenpädagogik als „dialektischen Gegensatz zu Heil- und Sonderpädagogik“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 2) entwirft, möchte damit „in Diagnostik, Pädagogik, Didaktik, Therapie einen Weg der Dekolonisierung und der Befreiung im Sinne der Traditionen von Paulo Freire zu beschreiten“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 2).

Ist das auch im Sinne der Pädagogik *bei* psychosozialer Beeinträchtigung, die sich in der Heil- und Sonderpädagogik verorten lässt? Spricht dann nicht sogar so manches gegen eine Rezeption der Befreiungspädagogik? Ich meine mitnichten. Gerade in der Auseinandersetzung mit Befreiungstheologien und -pädagogiken unterschiedlicher Couleur könnte von einem christlich-humanistischen Menschenbild ausgehend auch ohne sozialistische oder marxistische Bezüge eine Sonderpädagogik der Befreiung entfaltet werden, oder zumindest die Theologien der Befreiung als Referenzdisziplinen, gerade mit Blick auf die Anthropologie, beansprucht werden. Eine solches Forschungsprojekt hätte ein Potential den Dialog zwischen christlichem Menschenbild, Ethik und Sonderpädagogik zu befruchten.

Gleichzeitig ist Boger und Jantzens Hinweis auf die Unterdrückung und Ausbeutung behinderter Menschen, gerade unter der Zielvorgabe einer Inklusion des Humanen berechtigt und wertvoll zugleich, denn:

[i]n diesen Zeiten der Vereinnahmung und Nivellierung jedoch, wird das Leiden behinderter Menschen unter Unterdrückung und Ausgrenzung dadurch unsichtbar gemacht, dass man in falschen Universalismen vorgibt, ganz freundlich und offen für alle zu sein, weil man behinderte Menschen schließlich in einer Liste aus vielzähligen Heterogenitätsdimensionen ‚mitbedacht‘ habe (Boger & Jantzen, 2020, S. 3).

Ihrer Analyse unterdrückender Universalismen stellen Boger und Jantzen befreiende Universalismen gegenüber, denn sie merken kritisch an, dass „nicht jede Öffnung des Allgemeinen für das zuvor Verbesonderte [...] einfach naiv beklatscht werden [kann]“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 3). Stimmen aus der linken Theorie sind notwendig, um auf die mögliche „kapitalistische Reduktion von Wert und Würde jedes Menschen auf wirtschaftlich verwertbare Arbeitskraft“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 4) kritisch hinzuweisen und neoliberale Programmatiken in der Gesellschaft aufzudecken.

Einen gemeinsamen Bezugspunkt zur linken Theorie findet man mit Blick auf die Methodik Freires, denn seine „Pädagogik der Unterdrückten geht zurecht von einer Situation eines

offenen und befreienden Dialogs als Grundlage jeder Pädagogik der Befreiung aus, in der, wie Enrique Dussel es hervorhebt, der oder die Andere das einzig Heilige ist was zählt“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 4). Hier sind wir an einem Kristallisationspunkt der jeweiligen Anthropologie angekommen, vielleicht scheiden sich an dieser Stelle die Geister. Wenn es gelingt, dass Ausgangspunkt und fundamentales unhintergebares Paradigma der Sonder- und Heilpädagogik der Andere ist und bleiben darf, kann man darin einen Rückbezug auf das finden, was Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen seit ihren universitären Anfängen in den 1960er Jahren sein möchte, eine Wissenschaftsdisziplin die das Subjekt mit seinen je eigenen Subjektlogiken ins Zentrum ihrer Betrachtung und Anerkennung stellt und im Dialog mit ihm und in Anbetracht seiner Umweltbezüge systemisch zu erkennen und zu befähigen ersucht.

Dussel, ein Mitbegründer der politischen Befreiungsphilosophie Lateinamerikas postuliert: „Der Andere ist das einzig heilige Seiende“ (1989, S. 75). Die Theologien der Befreiung können doch gerade aus ihren theologisch-ethischen Denksystemen heraus die besondere Würde des verwundbaren und verwundeten Subjekts begründen helfen, nicht nur als human gegeben, sondern als Ausdruck der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen (Kohl, 2017). Dadurch wird auch eine *vitane* Sichtweise gefördert, wie sie Kleber und Stein (2001) in ihrer Kritik an humanistischen Ansätzen entwerfen, um anthropozentristische Tendenzen, zugunsten einer Lebensweltsystemorientierung innerhalb der Pädagogik, entgegenzuwirken.

Unter die Theologien der Befreiung findet man seit 1994 auch eine Befreiungstheologie der Behinderung, die im Dialog mit der Behindertenrechtsbewegung durch die behinderte Wissenschaftlerin Nancy L. Eiesland mit *The Disabled God. Toward a Liberty Theology of Disability* begründet wurde. Eine Theologie, die von einem behinderten Gott ausgeht (2018). Für Eiesland beginnt die „emanzipatorische Transformation“ durch eine Befreiungstheologie der Behinderung bereits in den Körpern der Subjekte, in ihrer Sprache und ihrer Phantasie (Eiesland, 2018, S. 112). Menschen mit Behinderung werden von Eiesland „als theologische Subjekte und Akteure“ adressiert, was sie als eine christliche Sichtweise versteht (Eiesland, 2018, S. 113). „Ein Ort einer solchen Offenbarung und Wahrheit ist verkörpert im Bild Jesu Christi, dem behinderten Gott“ (Eiesland, 2018, S. 113). In der Theologie der Menschwerdung Gottes und in der soziologischen Funktion religiöser Symbole sieht Eiesland eine Möglichkeit, „Einzelpersonen über ihr gewöhnliches Leben hinauszuführen. Religiöse Symbole legen nicht nur den sozialen Status fest oder zeichnen diesen nach, sondern sie transformieren ihn auch“ (Eiesland, 2018, S. 113). Damit ist die performative und emanzipatorische Seite bestärkender (religiöser) Symbole angesprochen, die für eine marginalisierte Gruppe unerlässlich seien. Die Theologie als Ritualwissenschaft könne neue Symbole entwerfen, die für behinderte und nicht-behinderte Menschen gleichermaßen Geltung besitzen in der jeweils vorherrschenden sozial-symbolischen Ordnung. (Eiesland, 2018). Das vielleicht zunächst fremd anmutende Bild Eieslands von einem „behinderten Gott“ ist ein solches neues Symbol: „Indem ich das Christus-Symbol verändere, nämlich weg vom Bild des leidenden Knechtes, eines Modells tugendhaften Leidens oder des siegreichen Herrn und hin zu einem Ansatz, der in Jesus Christus den behinderten Gott erkennt, ziehe ich daraus auch für das Ritual und die Lehre der Eucharistie Schlussfolgerungen, die auf diesem neuen Symbol gründen“ (Eiesland, 2018, S. 117). Damit intendieren diese neuen Symbole, dass sich Menschen, die sich anders fühlen oder denen Andersartigkeit zugeschrieben wird, in ihrer Andersartigkeiten in Würde bejahen können (Eiesland, 2018).

Aus theologischer Sicht ist Interdependenz für einen behinderten Gott „eine notwendige Bedingung für das Leben“ (Eiesland, 2018, S. 130). Liest man den behinderten Gott als Metapher, kann man Eieslands Vorhaben einer Resymbolisierung, die mit einer Dekonstruktion einhergeht, evtl. auch als nicht-religiöser Mensch etwas abgewinnen. Denn

Jesus Christus stellt als behinderter Gott ein symbolisches Idealbild zur Verfügung und öffnet die Tür für die theologische Aufgabe, christliche Symbole, Metaphern, Rituale und Lehren neu zu durchdenken, um sie für Menschen mit Behinderung zugänglich zu machen und die einseitige Ausrichtung auf körperlich Gesunde zu beseitigen (Eiesland, 2018, S. 132).

„Mit dem Aufkommen der afroamerikanischen, feministischen, lesbisch-schwulen und lateinamerikanischen Befreiungstheologien in der jüngsten Geschichte haben unterschiedliche Vorstellungen von Gott stark zugenommen. [...] [hierbei] handelt es sich“, so Eiesland weiter, „um die körperliche Darstellung der Auferstehung Gottes“ (Eiesland, 2018, S. 133). Mit Boger und Jantzen kann man festhalten, dass damit freilich „der Köder der Utopie ausgeworfen [wird], welcher erträumt, dass in der Tat eine Gesellschaftsordnung möglich wäre, innerhalb derer sowohl Unterdrückte wie Unterdrücker befreit würden“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 4).

Die Utopie, die das schlechthin Unmögliche markiert [...] wird damit als mögliches Paradies ebenso säkularisiert wie sakralisiert und die darauf verweisende Pädagogik oder Politik zur Repräsentation eines irdischen Gottes, wie wir es an der Geschichte des Kommunistischen Manifests und des Staatssozialismus feststellen können (Boger & Jantzen, 2020).

Utopien im Sinne moderater Idealisierungen sind wichtig und manchmal auch notwendig für pädagogische Reformbemühungen (Ahrbeck, 2016), sie sind aber auch immer kritisch zu hinterfragen (Langnickel & Link, 2019). Der Unterschied zwischen Staatssozialismus und Christentum ist aber doch jener, dass letzteres keine Utopie geblieben ist, sondern gelebte Wirklichkeit verkörpert und die unantastbare Würde einer jeden Person von einer Metapher, vom Platz eines großen Anderen her, zu ergründen sucht, die zugleich (behinderter) Gott und Mensch geworden ist. Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen als essentieller Bestandteil inklusiver Pädagogik und damit auch als Pädagogik der Befreiung zu denken, bedeutet, sich für eine „wahrhafte Pädagogik“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 7) zu entscheiden, es bedeutet, der Idee „der Inklusion die Treue halten“ (Boger, 2016). Dass wir wirklich „wieder anfangen [sollten], [im Kontext von Inklusion/Anm. d. Verf.] „Kommunismus“ zu sagen“ (Boger, 2016, S. 111) sehe ich anders, dennoch bin ich mit Mai-Anh Boger der Meinung, dass wir „(endlich) wieder davon sprechen [können], *dass es Wahrheiten gibt*, dass es wahr ist, dass Menschen mit Behinderung Menschen sind, und dass es wahr ist, dass diesem Leben Würde zukommt“ (Boger, 2016, S. 105). Theologie der Befreiung als Referenzdisziplin der Sonder- und Heilpädagogik kann eine mögliche Antwort auf Bogers Frage sein, „wie sich (wieder) sagen lässt, dass es *wahr* ist, dass dem beHinderten Subjekt die volle Würde des Menschlichen [und des Heiligen respektive Göttlichen/Anm. d. Verf.] zukommt“ (Boger, 2016, S. 105). Denn „der Andere ist das einzig heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient“ (Dussel, 1989, S. 75).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2004). *Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – Ein unerfüllbares Ideal? In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 46-60). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2020). *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Baumann, M. (2017). »Systemsprenger« in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim, Basel: Beltz.
- Becka, M. (2015). Der Inhaftierte als Subjekt angesichts der Objektivierungen im Justizvollzug. In M. Becka (Hrsg.), *Ethik im Justizvollzug. Aufgaben, Chancen, Grenzen* (S. 47-60). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boger, M.-A. (2016). Der Inklusion die Treue halten – Sieben Thesen zur Inklusion als Ereignis nach Badiou. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 103-113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. & Jantzen, W. (2020). *Wahrhaft allgemeine Bildung – Zuerst war es unmöglich... dann ging es verdächtig schnell*. Vortrag auf der 54. Sektionstagung Sonderpädagogik der DGfE, Wuppertal.. Abgerufen von <https://drive.google.com/file/d/1ngz-sqBxlUZljuNT3dqngiP5S7efODfj/view>
- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesamt für Justiz (o. J.). *Jugendgerichtsgesetz (JGG)*.
Abgerufen von: <https://www.gesetze-im-internet.de/jgg/index.html>
- Bürli, A. (2001). Heilpädagogik neu definieren oder abschaffen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11 (7), 18-24.
- Cardoso, F. H. Cardoso & Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Mexico: Siglo XXI.
- Council of Europe (2009). *European Rules for juvenile offenders subject to sanctions or measures*. Straßburg: Council of Europe.
- Dornes, M. (2010). Die Modernisierung der Seele. *Psyche*, 64 (11), 995-1033.
- Dussel, E. (1989). *Philosophie der Befreiung*. Hamburger: Argument.
- Eberwein, H. (2018). Interview. Integrationspolitik als notwendiger Ansatz zur Weiterentwicklung integrationspädagogischen Denkens und Handelns. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 35-77), Bd. 1. Gießen: Psychosozial.
- Eiesland, N. L. (2018). *Der behinderte Gott: Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung*. Würzburg: Echter.
- Feest, J. (2011). Humanismus und Strafvollzug: Eine Skizze. In W. Stelly & J. Thomas (Hrsg.), *Erziehung und Strafe* (S. 11-18). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Foucault, M. (1967). Andere Räume. In K. Barck & P. Gente (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34-46). Leipzig: Reclam.
- Foucault, M. (2006). *Sicherheit, Territorium Bevölkerung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freire, P. (2002). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (2007). *Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann.
- Freire, P. & Betto, F. (1998). *Schule, die Leben heißt. Befreiungstheologie konkret. Ein Gespräch*. München: Kösel.
- Funke, K. (2010). *Paulo Freire: Werk, Wirkung und Aktualität*. Münster: Waxmann.
- Geoffroy, M. A. (2019). »Gesprengte Institution« in der Bredouille. Gießen: Psychosozial.
- Gmainer-Pranzl, F., Lassak, S. & Weiler, B. (Hrsg.). (2017). *Theologie der Befreiung heute: Herausforderungen – Transformationen – Impulse*. Innsbruck: Tyrolia.
- Gutiérrez, G. (1973). *Theologie der Befreiung*. Mainz: Matthias-Grünewald.
- Gutiérrez, G. (1992). *An der Seite der Armen: Theologie der Befreiung*. Augsburg: Sankt Ulrich.
- Hoffmann, T. (2018). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinckes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 19-48). Gießen: Psychosozial.
- Jantzen, W. (2015). Behinderung aus materialistischer Perspektive. *Zeitschrift Distanz: Online-Magazin abseits deutscher Konsenswünsche/Behinderung*, 2, 5-12.
- Jantzen, W. (2019). *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Sozialwissenschaftliche und methodologische Erkundungen*. Gießen: Psychosozial.
- Justiz NRW (o. J.). *Leitlinien für den Strafvollzug in Nordrhein-Westfalen. Landesregierung fördert den aktivierenden Strafvollzug. Behandlung stärken – Resozialisierung sichern: Die neuen Leitlinien der Landesregierung fördern den aktivierenden Strafvollzug in Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von https://www.justiz.nrw.de/Gerichte_Behoerden/Justizvollzug/justizvollzug1/leitlinien/Leitlinien_Strafvollzug.pdf
- Justizministerium Hessen (2008). *Hessischen Jugendstrafvollzugsgesetz (HessJStVollzG)*. Abgerufen von https://justizministerium.hessen.de/sites/default/files/HMdJIE/hessisches_jugendstrafvollzugsgesetz_-_hessjstvollz.pdf
- Kleber, E. W. & Stein, R. (2001). *Lernkultur am Ausgang der Modern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kohl, B. (2017). *Die Anerkennung des Verletzbareren: Eine Rekonstruktion der negativen Hermeneutik der Gottebenbildlichkeit aus den Anerkennungstheorien Judith Butlers und Axel Honneths und der Theologie Edward Schillebeeckx*. Würzburg: echter.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Väterliche und mütterliche Funktionen von Justizvollzugsanstalten. Ordnungsinstanz und sozialer Uterus. *AndersOrt* 1/2019, 14-18.

- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2019). Um nicht blind einen wilden „Hunger nach neuen Ideologien zu stillen“. Inklusion als pädagogische Sisyphusarbeit und als Bernfeldsches großes Wort? In Zimmermann, D., Rauh, B., Trunkenpolz, K. & Winninger, M. (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen* (S. 151-166). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Link, P.-C. & Stein, R. (Hrsg.) (2017). *Schulische Inklusion und Übergänge*. Berlin: Frank & Timme.
- Manonni, M. (1973a). *Der Psychiater, sein Patient und die Psychoanalyse*. Olten, Freiburg/Br.: Walter.
- Manonni, M. (1973b). *Éducation impossible*. Paris: Seuil.
- Mannoni, M. (1978). *Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und das Team der »Betreuer«*. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Mannoni, M. (1983). »Scheißerziehung«. *Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Mette, N. (2006). Befreiungstheologie. In K. Baumgart et al. (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche* (S. 130-137), Bd. 2. Freiburg/Br.: Herder.
- Möller, H. (1996). *Menschen die getötet haben: tiefenhermeneutische Analysen von Tötungsdelinquenten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Möller, H. (1997). Das Gefängnis als »psychische Krücke«. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 21(2), 69-102.
- Nickolai, W. (2011). Ein Plädoyer zur Abschaffung des Jugendstrafvollzug. In W. Stelly & J. Thomas (Hrsg.), *Erziehung und Strafe* (S. 19-24). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Pecher, W. (1989). *Das Gefängnis als Vater-Ersatz. Die Suche nach dem Vater als unbewusstes Motiv für Straffälligkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Pecher, W. (2006): Menschen im Gefängnis aus tiefenpsychologischer Sicht – Das Gefängnis als Vaterersatz. *Reader Gefängnisseelsorge RGS, o.J.* (12), 18-27.
- Saberschinsky, A. (2015). Gottesdienst an Andersorten. *euangel – Magazin für missionarische Pastoral*. Abgerufen von <https://www.euangel.de/ausgabe-3-2015/liturgie-zwischen-tradition-und-experiment/gottesdienst-an-andersorten/>
- Stichweh, R. (2013). *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems*. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>
- United Nations (1985). *Beijing Rules, United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice*. Abgerufen von <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/beijingrules.pdf>
- Walkenhorst, P. (2017). *Nachdenklichkeiten: Gedanken zu einer kritischen E(SE)-Pädagogik*. Unveröffentlichtes Manuskript.