

Schuppener, Saskia

Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext

Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Staib, Lucia [Hrsg.]; Schuppener, Saskia [Hrsg.]: *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 156-171



Quellenangabe/ Reference:

Schuppener, Saskia: Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext - In: Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Staib, Lucia [Hrsg.]; Schuppener, Saskia [Hrsg.]: *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 156-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261574 - DOI: 10.25656/01:26157

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261574>

<https://doi.org/10.25656/01:26157>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Saskia Schuppener

Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext



1 Einleitung

„Pädagogik ist [immer] in spezifische Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt und involviert“ (Krenz-Dewe & Mecheril 2014, 58f.). Wie aber lassen sich diese gut enttarnen und einer Reflexion zugänglich machen? Und welche besondere Rolle, welche Deutungshoheit und welche Wirkmacht kommt in diesem Zusammenhang einer *(sonder)pädagogischen Diagnostik* im schulischen Kontext zu?

Vor dem Hintergrund eines machtkritischen Professionalisierungsverständnisses (vgl. Helsper 2021; Messerschmidt 2019) muss es als Bereicherung angesehen werden, die Deutungs- und Differenzierungspraxen innerhalb des pädagogisch-diagnostischen Handelns einer Reflexion zugänglich zu machen. Entlang einer machtanalytischen Perspektive, welche sich an die Sichtweise der Cultural Studies anlehnt, soll daher in diesem Beitrag das diagnostische Handeln im schulischen Kontext einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf den Praxen einer sonderpädagogischen Diagnostik im Wirkungsbereich Schule.

2 Machtanalytische Perspektiven als Beitrag zu kritischer Professionalität

Professionen sind grundsätzlich zuständig für „zentrale gesellschaftliche Werte“ (Helsper 2021, 69) und in diesem Zusammenhang auch „mit einer weitreichenden Definitions-, Kontroll- und Normalisierungsmacht ausgestattet“ (ebd.). Das betrifft auch die Pädagogik, welche mit ihrem Wirkungsort der Schule eine „zentrale gesellschaftliche Machtposition innerhalb des sozialen Raumes besetz[t] [...]“ (ebd.). Aus machththeoretischer Perspektive steht die Analyse von professionellen Zuständigkeiten und Legitimationsprozessen vor dem Hintergrund einer „Zuweisung von Chancen und Ressourcen sowie Inklusion und Exklusion“ (ebd.)



im Mittelpunkt. Helsper (2021, 70) definiert professionelle pädagogische Tätigkeit in diesem Zusammenhang grundsätzlich als:

1. „Diagnostizieren, also der Klassifizierung eines Problems;
2. darauf aufbauend der Expertisestellung und abschließend
3. der Intervention, also des Eingriffs zur Problembhebung.“

Dem Diagnostizieren kommt im Kontext der pädagogischen Professionalität also eine zentrale Bedeutung zu. Eine machtanalytische Perspektive kann nun dazu beitragen, dass nicht fälschlicher Weise von einer „professionelle[n] Unangreifbarkeit“ (Messerschmidt 2019, 61) ausgegangen wird und Professionalität gleichgesetzt wird mit einer Art unantastbarem „Souveränitätskonzept umfassender Handlungsfähigkeit“ (ebd.), sondern sich – im Sinne eines kritischen Professionalisierungsverständnisses – einer selbstkritischen Analyse und Reflexion unterziehen muss. Um diesem Anspruch gerecht zu werden und das pädagogische Handeln auch vor dem Hintergrund der eigenen Situiertheit in Frage zu stellen und stellen zu lassen, kann der Ansatz der *Hegemonieselbstkritik* (Brunner 2017; Dietze 2008; Thym 2019) eine hilfreiche Reflexionsfolie sein. Er ermöglicht das Aufdecken bislang ‚blinder Flecken‘ innerhalb der Prozesse der (pädagogisch-diagnostischen) Wissensaneignung im Rahmen von Professionalisierung sowie der Wissensvermittlung im Rahmen von Professionalität unter der Berücksichtigung der eigenen Involviertheit einer Lehrkraft als Diagnostiker*in in machtvollen Abhängigkeiten und (De)Privilegien.¹

Die Verschiedenheit in unserer Gesellschaft spiegelt sich besonders durch soziale Unterschiede wieder, die sich immer auch in Schule abbilden. Soziale Unterschiede verkörpern jedoch keine naturalisierten Tatsachen, sondern spiegeln „kulturelle und sich damit auch wandelnde Unterscheidungen wider: Ein Verständnis dessen, was ein*e Schüler*in/Lehrer*in, bspw. ein ‚förderbedürftiges‘/ ‚leistungsstarkes‘ Kind, ein ‚mehrsprachiges‘ Kind ‚mit Migrationshintergrund‘ oder ein Kind ‚aus einem bestimmten Viertel‘ auszeichnet, ist [...] eine kulturelle Konstruktion“ (Gottuck 2019, 96). Die Cultural Studies² widmen sich der Analyse „von kulturellen Formen und Praktiken im Alltagsleben [und reflektieren] ihren Beitrag zur Reproduktion, zur Infragestellung und zur Transformation von Strukturen sozialer Ungleichheit“ (Winter 2009, 68). Inbegriffen ist hier immer auch eine Kritik an bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

„Cultural Studies sind in besonderer Weise daran interessiert, Differenzierungs- und Kategorisierungsprozesse in ihrem kontingenten und kontextuellen Verwobensein in Machtverhältnissen zu untersuchen“ (Gottuck 2019, 101). Weil es speziell im Bereich der (sonder)pädagogischen Diagnostik um *Differenzierungs-*

1 vgl. hierzu auch den Ansatz des „Situiereten Wissens“ nach Haraway (2007)

2 Einen Überblick über die Entwicklung und Verortung der Cultural Studies gibt der Beitrag von Winter (2009).



Kategorisierungs- und Klassifikationsprozesse geht, erscheint diese ‚Analysebrille‘ besonders wertvoll und passend für einen Blick auf Machtverhältnisse in und durch Diagnostik. Zudem ist mit der Perspektive der Cultural Studies auch der Anspruch verbunden, eine „selbstreflexive und engagierte Deutung der Gegenwart“ (Winter 2009, 83) zu erwirken und „für soziale Gerechtigkeit und kulturelle sowie soziale Inklusion ein[zu]treten“ (ebd.). Das lässt sie auch im Kontext des Strebens nach (mehr) Bildungsgerechtigkeit hoch relevant erscheinen und berührt somit im Kern die Fragen schulischer Inklusion und damit verbundener diagnostischer Zuständigkeiten und Verteilungs(un)gerechtigkeiten.

Im Folgenden soll entlang einer Trilogie zunächst der Blick auf das

1. *Erkennen von Machtverhältnissen in und durch Diagnostik* gelegt werden, um sie überhaupt einer Reflexion zugänglich zu machen. Dies erfolgt beispielhaft entlang der ‚Anerkennung‘ als ethisch-diagnostische Aufgabe von Lehrer*innen.
2. In einem zweiten Fokus geht es um die Analyse der *Bedingungen diagnostischen Handelns* und der damit verbundenen machtvollen Rolle von Pädagog*innen sowie der ableistischen Reproduktionen durch Diagnostik.
3. Und in einem letzten Fokus werden die möglichen facettenreichen *Konsequenzen der diagnostischen Machtverhältnisse* beleuchtet. Hier sollen exemplarisch einige Folgen diagnostischen Handelns von Lehrkräften in ihrer (schulbiografischen) Relevanz für Schüler*innen beleuchtet werden.

3 „Sehen der Macht(-verhältnisse)“³ – (Diagnostische) Anerkennung und Verkennung

Es gibt kein „außerhalb der Macht“, keine „machtfreien Räume“ (Foucault 1978, 210) und daher auch keine ‚Befreiung‘ einer Pädagogik von Machtverhältnissen. Gerade deshalb ist aber das ‚Aufsetzen einer Brille‘ zur Befähigung des ‚*Sehens von Macht(verhältnissen)*‘⁴, die in und durch Diagnostik geschaffen werden, so unverzichtbar, um deren Wirkung zu erkennen und sie der Reflexion und Kritik zugänglich zu machen.

Zum ‚Sehen der Macht(verhältnisse)‘ innerhalb einer schulbezogenen Diagnostik im Allgemeinen ist eine Auseinandersetzung mit *normativ-ethischen Fragen* diagnostischen Handelns unabdingbar. Im Folgenden soll die Bedeutung von ‚*Anerkennung*‘ als ein Aspekt des ‚*Sehens*‘ aufgegriffen werden, um ein ethisch-reflektiertes Erkennen von diagnostischen Machtverhältnissen exemplarisch zu veranschaulichen:

3 Gottuck (2019, 97)

4 „Sehen wird [hier] [...] in einem metaphorischen Sinne [verstanden] [...]: Als Wahrnehmen, als Erkennen, als Deuten und Interpretieren“ (Gottuck 2019, 97).



„Eine Diagnostik im Sinne einer An-Erkennung [ist] Aufgabe jeder Lehrerin, jedes Lehrers und jeder Schulform“ (Schiermeyer-Reichl 2016, 141). Bei Anerkennung geht es aber nicht nur um eine positive Wertschätzung des Gegenübers, sondern darum, dass Anerkennung immer auch mit einer *Wertzuschreibung* einhergeht (Dederich 2019). Ein Gegenüber wird „immer in einer spezifischen Hinsicht als jemand bestimmtes anerkannt“ (ebd., 62) und davon hängt auch sein *sozialer Status* ab. Ich erkenne Menschen bspw. im Kontext binärer Zuschreibungen an als „‚Frau oder Mann‘, ‚mit oder ohne Migrationshintergrund‘, ‚homosexuell oder heterosexuell‘, ‚behindert- oder nicht-behindert‘, ‚mit oder ohne Förderbedarf‘“ (Gottuck 2019, 104). Diese kulturell hergestellten (Anerkennungs)Differenzen sind in ihrer Entstehung und Wirkung immer eingelagert in „(wandelbaren) Machtbeziehungen“ (ebd.), weil durch sie eben der Sozialstatus geprägt wird. In diesem Sinne trägt besonders eine Diagnostik im schulischen Kontext wesentlich zur Statusdefinition von Schüler*innen bei. Selbst wenn ich einem Kind positivste Wertschätzung und Achtung entgegenbringe, nehme ich durch die ‚diagnostische Anerkennung‘ – bspw. als Schüler*in mit sonderpädagogischem Schwerpunkt – immer auch eine Statuszuschreibung und die Bindung an vermeintlich essentialistische Eigenschaften vor. Damit ist eine hohe Deutungs- und Definitionsmacht verbunden (Schuppener u. a. 2021). Erkenne ich bspw. ein Kind als ein*e Schüler*in mit sogenannter geistiger Behinderung an, schreibe ich ihr*ihm auch einen damit zwangsläufig verbundenen niedrigen sozialen Status zu, verbunden mit jenen Eigenschaften, die als Definitionskriterien des sonderpädagogischen Schwerpunktes Geistige Entwicklung im Schulsystem verhandelt werden (z. B. geringe kognitive Fähigkeiten). Hieraus resultiert das Risiko, dass aus Anerkennung eine machtvolle *Verkennung* wird, weil für die*den Schüler*in mit dieser „Diagnose doch das Wesentliche ungesagt bleibt, dass ich mehr bin oder anderes als das, was sie über mich sagen“ (Boger 2015, 269).

Anerkennung ist in einem ethisch-diagnostischen Sinne ein Akt der professionellen Verantwortungsübernahme von Lehrkräften, aber er muss – gerade deswegen – auch als *Artefakt* wahrgenommen werden. Einerseits kann er für Schüler*innen eine „integre Selbstbeziehung stiften“⁵ (Dederich 2019, 62); andererseits birgt er durch das Potential der Verkennung des*der Andere*n aber auch ein hohes *Verletzungsrisiko* (ebd.). Denn oftmals sind bspw. sonderpädagogisch-diagnostische Zuschreibungen für Schüler*innen aufgrund des Wissens um die abwertende Bedeutung „stark mit Scham besetzt“ (Pfahl & Powell 2016, 62). Um dieses Verletzungs- und Verkennungsrisiko zu ‚sehen‘, braucht es auch eine „Anerkennung von Nicht-Wissen“ (Georgi & Mecheril 2018, 66) auf Seiten der

5 Hierbei gilt es jedoch zu bedenken, dass gerade Diagnosen sonderpädagogischer Schwerpunkte keine selbstgewählten Bezeichnungen und Statuszuschreibungen sind, sondern lediglich Annahmen dessen, „was Außenstehende für das Kind, seine Entwicklung und seine Zukunft für wesentlich halten“ (Schuck 2006, 85).



Lehrer*innen: Ein*e Schüler*in als soziales Gegenüber erschließt sich der Lehrkraft nie wirklich und nie ganzheitlich. Mit einer Anerkennung von *Individualität* ist immer auch verbunden, jedes Kind grundsätzlich als „unauslotbar, unvertretbar und unteilbar“ (Krönig 2017, 59) zu sehen. Dem „Nicht-Wissen“ kommt damit eine professionelle Bedeutung zu: „Erst das Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen ergibt einen geeigneten Ausgangs- und Eckpunkt professionellen Handelns unter den allgemeinen Bedingungen von Differenz und Diversität“ (Georgi & Mecheril 2018, 66).

Die (diagnostische) Verantwortung von Lehrkräften liegt also darin, die Schüler*innen gerade nicht (diagnostisch) festzulegen auf etwas, was sie*er selbst in ihr*ihm sieht, sondern „Prozesse der wechselseitigen Anerkennung so offen zu konzipieren, dass der andere Mensch als einzigartiges und von mir unendlich verschiedenes Wesen ‚freigegeben‘ wird. [...] Wenn es also darum geht, den anderen Menschen als Anderen anzuerkennen, dann erfordert dies ein sehr sensibles Bewusstsein dafür, dass jeder Versuch, mir diesen Anderen anzueignen, ihn auf das Bild, das ich mir von ihm gemacht habe, festzulegen, die Anerkennung sofort zerstört bzw. in Gewalt umkippen lässt“ (Dederich 2013, 221; zit. nach Schuppener u. a. 2021, 79).

Auf der Basis einer ethischen Reflexionsfolie bedeutet ein ‚Sehen der Macht(verhältnisse)‘ in Bezug auf diagnostisches Handeln also in einem ersten Schritt das Erkennen, dass immer ein *Hierarchiegefälle* zwischen jenen, die diagnostiziert werden und jenen, die diagnostizieren vorliegt (vgl. Kottmann, Miller & Zimmer 2018). In einem zweiten Schritt bedeutet es das Erkennen, dass diagnostische Prozesse und Diagnosen als Artefakte immer verwoben sind in das *Risiko der Verkennung* eines Kindes. Und in einem dritten Schritt muss eine diagnostische *Offenheit*, eine *Ungewissheit*, eine *Unbestimmbarkeit* des Gegenübers als pädagogisches Professionalitätsmerkmal (an)erkannt werden (vgl. Mecheril & Hoffarth 2011).

4 „Sehen in Machtverhältnissen“⁶ – Differenz(re)produktionen durch Diagnostik

Während es bei einem ‚Sehen *der* Machtverhältnisse‘ um das Wissen und die grundlegende (An)Erkennung der machtvollen Wirkung diagnostischen Handelns geht, wird bei einem ‚Sehen *in* Machtverhältnissen‘ der Blick auf die Ausgestaltung differenter Prozesse diagnostischen Handelns gelegt. Der Fokus liegt hier auf der (kulturellen) Bedingtheit professionellen Handelns im Rahmen schulbezogener (sonder)pädagogischer Diagnostik und der darin eingelagerten Rolle von Diagnostiker*innen.

⁶ Gottuck (2019, 97)



4.1 Zur Definitions- und Deutungsmacht von Diagnostiker*innen

Diagnostische Kompetenz setzt ein komplexes Wissen voraus, um sich als Erkenntnishandeln entfalten zu können. Nach Foucault gibt es „kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (2008, 35). Diese Sichtweise hat sich auch im grundlegenden Verständnis von Professionalität niedergeschlagen, denn Pädagog*innen haben „ein Mehr an Wissen, Fähigkeiten, Befugnissen“ (Helsper 2021, 341) und damit ist das Verhältnis zu Schüler*innen immer durch verschiedene *Antinomien* und *Asymmetrien* (ebd.) geprägt, die jeweils erkannt und reflektiert werden müssen, um nicht in bevormundende, unterdrückende oder gewaltförmige Praxen zu entgleisen. Die „Ungleichverteilung von Macht“ (ebd., 170) zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen resp. zwischen Erwachsenen und Kindern ist hinlänglich bekannt und deren Diskriminierungsdimension wird mit dem Konzept des Adulismus (vgl. Ritz & Schwarz 2022) auch kritisch reflektiert. Eine – auch im vorangegangenen Unterkapitel schon angesprochene – hierarchisierte Professionsmacht entfaltet gerade in der Diagnostik eine komplexe Wirkung: Auf unterschiedlichen Ebenen sind Schüler*innen von den Urteilen von Pädagog*innen abhängig (Helsper 2021). Kritisch betrachtet kann man sogar von einer Art „Totalüberwachung“ (Boger 2018, o.S.) sprechen, denn „die Funktion des Diagnostizierens von Lehrkräften besteht im permanenten Gewinnen von diagnostischen Informationen“ (Hesse & Latzko 2017, 28), die als Voraussetzung pädagogischen Handelns auf differenten Ebenen betrachtet werden (ebd.):

Auf der individuellen Ebene: die Beurteilung von intraindividuellen Lernvoraussetzungen, Lernstrategien, Lernmotivationen, von überfachlichen Kompetenzen (wie Vorwissen, Intelligenz, Emotionen, soziale Kompetenzen), von Lernergebnissen, Lernverläufen, von schulischen Leistungen in Unterrichtsfächern/Lernbereichen, Lern- und Sozialverhalten, von Unterstützungsbedarfen, von Fördermöglichkeiten der Schüler*innen usw.

Auf der Klassenebene: die Analyse und Beurteilung interindividueller Unterschiede der Schüler*innen, die Analyse des Klassenklimas, der Feedbackkultur, des kooperativen Lernens usw.

Auf der institutionellen Ebene: die Evaluation des Unterrichts, die Erstellung von Zeugnissen/Leistungsberichten/Kompetenzbeschreibungen, die Erarbeitung von Bildungsempfehlungen usw.

Schüler*innen sind also mit einer Vielzahl an Lehrer*innenurteilen auf differenten Ebenen konfrontiert. Demzufolge können Lehrer*innen von Schüler*innen schnell als „definitionsmächtig[e] Andere“ (Schiermeyer-Reichl 2016, 137) wahrgenommen werden. Macht erzeugt immer einen Gegenpol der Ohnmacht und damit „birgt eine pädagogische Diagnostik ohne Einbindung der SchülerInnen das Risiko einer großen Ohnmacht aufseiten der Kinder und Jugendlichen: Diagnostik wird hier als Urteil über die eigene Person wahrgenommen, auf das man



selbst keinen Einfluss hat“ (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 115). Dieser Ohnmachtserfahrung kann nur durch Machtumverteilungen entgegengewirkt werden. Lehrer*innen können dies durch eine Transparenz diagnostischen Handelns gegenüber den Schüler*innen ermöglichen, welche im Weiteren auch eine dialogische Einbindung, eine aktive Einflussnahme und eine entscheidungswirksame Beteiligung von Schüler*innen an der Entstehung diagnostischer Urteile und der Entscheidung über deren Bedeutung erfordert (Schuppener u. a. 2021). Es gibt inzwischen eine relative Vielfalt an Diagnostikansätzen, welche sich als „willkommen heißende Diagnostik“ (Boban & Kruschel 2012) verstehen, indem sie die subjektiven Sichtweisen, Bedürfnisse und Ansprüche der Schüler*innen ins Zentrum rücken. Exemplarisch seien hier genannt: die *partizipatorische pädagogische Diagnostik* (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018), die *dialogisch-systemische Diagnostik* (Boban & Hinz 2016), die *verstehende-rehistorisierende Diagnostik* (Jantzen 1999, 2006, 2012) oder auch Formen einer *inklusionsorientierten Diagnostik*, welche eine hohe Reflexionssensibilität für die „Gefahr von Selektion, Platzierung, Zuwendung und Ressourcenverteilung sowie der (Re) Produktion von Ungleichheit(en)“ (Simon & Simon 2013, o.S.) auf Seiten von Lehrkräften implizieren.

Dennoch lassen sich strukturelle Asymmetrien nicht gänzlich auflösen, sondern nur aufdecken und machtteilend reflektieren unter dem zentralen Einbezug der Subjektperspektiven der Schüler*innen. „Hinzu kommt, dass Professionelle zusätzlich zu dieser strukturellen Asymmetrie auch [...] häufig in organisationsförmige Herrschaftsstrukturen eingebunden sind, so dass daraus Macht und Dominanz resultieren“ (Helsper 2021, 341). So müssen auch Einflüsse, die als Rahmenbedingungen quasi „von außen“ in professionelles Handeln ein[dringen]“ (ebd.) berücksichtigt werden, weil sie machtverschärfend wirken können. Zu nennen sind hier beispielhaft: ein *Ökonomisierungsdruck* (z. B. durch immer weniger Zeit für eine subjektorientierte und -einbeziehende Diagnostik, weil immer mehr diagnostische Ergebnisse in immer weniger zur Verfügung stehender Zeit erwartet werden), eine *Deprofessionalisierung* (z. B. durch immer mehr sogenannte ‚Seiteneinsteiger*innen‘ als Lehrkräfte, welche keine fundierte Diagnostikprofessionalisierung im Rahmen einer grundständigen Lehrer*innenbildung durchlaufen haben und demzufolge über weniger diagnostische Kompetenzen verfügen) oder auch eine *Standardisierung* und ein *Normierungsdruck* (z. B. durch eine Abhängigkeit der Erfüllung von schulformspezifischen Lehrplänen, schulinternen Bewertungssystemen oder homogenen Klassenzielen welche bspw. eine individualisierte, partizipative Diagnostik kaum vorsehen). Werden solche (und weitere) äußeren Einflüsse nicht erkannt, reflektiert und durch Unterstützungs- und Entlastungsangebote für Lehrkräfte gerahmt, kann sich eine kausale Negativspirale von Verunsicherungen, Handlungsdruck, unreflektiertem Verhalten, Hilflosigkeit oder Ohnmachtsempfinden



auf Seiten der Lehrkräfte entwickeln, welche die Machtbeziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zusätzlich negativ beeinflusst.

4.2 Diagnostik als ‚Werkzeug des Ableismus‘

Eine hierarchische Fähigkeits- und Leistungsorientierung ist fest im deutschen Schulsystem verankert. Werden bestimmte Fähigkeitserwartungen nicht erfüllt, birgt das die Gefahr der Abwertung und es besteht für Schüler*innen das Risiko, „als behindert [...] positioniert zu werden“ (Buchner & Lindmeier 2019, 234). Mit dem daraus resultierenden *Normierungsdruck* durch und in Schule kann von einer „grundlegend ableistischen Verfasstheit des Bildungssystems“ (ebd., 237) gesprochen werden. Durch eine (sonder)pädagogische Diagnostik werden *Fähigkeiten* ermittelt und damit kommt ihr in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Schuppener, 2022). Hier geht es jedoch nicht nur um sonderpädagogische Statusdiagnostik; auch die pädagogische Lernprozessdiagnostik basiert oftmals auf einer interindividuellen Bezugsnorm (vgl. Breitenbach 2020) und intendiert die Identifikation von Lernschwierigkeiten entlang einer erwarteten durchschnittlichen Leistungsfähigkeitsnorm. Selbst *Prävention* als diagnostisches Ziel verkommt damit schnell zum ‚*Instrument der Normierung*‘ und steht so gesehen in dem Risiko, eben nicht zur individuellen, kompetenzorientierten Lernunterstützung der*des einzelnen Schüler*in beizutragen, sondern als Grundlage für „Normierungsversuche auf Seiten der Lehrer*innen“ (Reisenauer & Gerhartz-Reiter 2020, 242) zu fungieren und Gruppenzugehörigkeiten von Schüler*innen zu identifizieren. Krönig (2017) mahnt hier berechtigt die defizit- und problemorientierte Ausrichtung des Konzeptes der Prävention an, weil Kinder hier in der Regel entlang von Risikofaktoren sortiert werden. So ausgestaltet erfüllt eine – mit dem Anspruch der Prävention getarnte – Lernprozessdiagnostik die machtvollen Praktiken der Disziplinierung, der Überwachung und der Normalisierung (ebd.). Sie liefert also quasi einen ersten Beitrag zur (diagnostischen) Identifizierung und Verfestigung der „Trennlinien zwischen ‚normalen‘ und ‚nicht-normalen‘ Schüler/innen“ (Pfahl & Powell 2016, 63), welche durch Konzepte der Intervention weiter ausgebaut werden. Das alles vollzieht sich subtil, weil Lehrkräfte sich oftmals ihrer „normalistische[n] Zielvorstellungen“ (Boger & Textor 2016, 88) nicht bewusst sind und diese in ableistischer Weise – z. B. in Form von Über- oder Unterschätzung der (Leistungs-)Möglichkeiten und Grenzen von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf – reproduzieren und damit zu Essentialisierungen auf Seiten der Schüler*innen und auch zu eigenen Überforderungsgefühlen auf Lehrer*innenseite beitragen (ebd.).

Dies ist nur ein Beispiel, wie (sonder)pädagogische Diagnostik als ‚ableistisches Werkzeug‘ Einsatz findet und nicht nur zur „Vermessung der Kindheit“ (Stecher & Maschke, 2011, 281) beiträgt, sondern auch als Grundlage für weitere selektive Funktionen und Praktiken dienen kann, die im Folgenden beispielhaft entlang möglicher Be-Deutungen diagnostischen Handelns analysiert werden sollen.



5 „Sehen als machtvolle Be-Deutungspraxis“⁷ – Konsequenzen einer kategorialen sonderpädagogischen Diagnostik

Diagnostisches Handeln basiert auf kategorialer Wahrnehmung und trägt gleichsam wesentlich zur (Re)Produktion von Klassifikationen und Kategorisierungen bei, um Entscheidungsprozesse im Schulalltag zu ermöglichen. Darum soll im Folgenden ein exemplarischer Blick auf die Relevanz sonderpädagogisch-kategorialer Klassifikation und deren machtvolle Be-Deutung im schulischen Kontext geworfen werden.

Die Bedeutung von Kategorien gilt im Allgemeinen als unverzichtbar im Rahmen eines professionellen pädagogischen Handlungskonzeptes (Georgi & Mecheril 2018). Als „professionelle Deutungs- und Wahrnehmungsroutinen“ (ebd., 65) ermöglichen sie Erkenntnishandeln und legitimieren überhaupt erst pädagogisch-diagnostisches Handeln. Gleichsam wohnt ihnen jedoch auch „ein einschränkender, festlegender und auch gewaltförmiger Zug inne“ (ebd.). Folgt man einem machtanalytischen kritischen Professionalisierungsverständnis, besteht die Notwendigkeit der Offenlegung und der Reflexion zugrundeliegender – kulturell geprägter – Kategorien, um diagnostisch verantwortungsvoll handeln zu können.

5.1 Von der Klassifikation zur „behindernden Subjektivierung“⁸

Pädagog*innen haben einen zentralen Einfluss auf die Subjektwerdung eines (diagnostischen) Gegenübers sowie auf deren Bildungsbiografien (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018). Entlang bildungspolitischer und schulsystembezogener Vorgaben haben sie eine prägnante Entscheidungsmacht darüber, *was* (welche Inhalte) *wie* (mit welchen Methoden) *wo* (in welcher Schulform) vermittelt wird. Eine Auswahl der Inhalte, der Methoden und des Lernortes erfolgt zentral auf der Basis diagnostischer Erkenntnisse. Die Frage nach dem Lernort wird schon direkt zu Beginn der Schulbiografien von Kindern gestellt und Diagnostik verkörpert hier das zentrale Entscheidungs(macht)instrument: Insbesondere eine Schuleingangsdiagnostik und eine sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik tragen zu einer ersten Klassifikation(serfahrung) von Kindern (z. B. als „schul(un)fähig“ oder als „beeinträchtigt“) bei. Diese und weitere „Klassifikationspraktiken entfalten über eingenommene oder einzunehmende Subjektpositionen subjektivierende Wirkungen“ (Pfahl & Powell 2016, 67). Das heißt: Je nachdem, welche Erfahrungen, welche Attributionen und welche Wahrnehmungsprägungen bei einem Kind vorrangig sind, werden sich die Kinder selbst mit ihnen zugewiesenen Klassifikationen (über)identifizieren oder dazu in Widerstand gehen. Kinder und Jugendliche sind oft sehr empfänglich für Klassifikationen, die eine Bedeutung für die

7 Gottuck (2019, 97)

8 Pfahl & Powell (2016, 66)



„Auf- und Abwertung der eigenen Person“ (ebd., 66) haben, weil diese alltägliche Erfahrungen im sozialen Miteinander repräsentieren. So werden aus Klassifikationen häufig (Selbst-)Etikettierungen: Pfahl und Powell (2016) zeigen in einem Interview mit einer Schülerin das damit verbundene *Risiko der Selbstpathologisierung* auf: Kategoriale Zuschreibungen werden von den Schüler*innen selbst nicht nur reartikuliert und damit stetig reproduziert (ebd.); sie werden auch in das eigene Selbstverständnis überschrieben und naturalisiert⁹. Mechanismen der ‚Selbsterfüllenden Prophezeiung‘ oder der ‚Erlernten Hilflosigkeit‘ tragen dazu bei, dass Zuschreibungen von Anderssein, von Behinderung übernommen werden in Selbstbeschreibungen und Selbstthematisierungen. Schüler*innen halten sich selbst für „dumm“, für „aggressiv“, für „schwierig“ und positionieren sich – auch im sozialen Miteinander – entsprechend.

Ein Grundproblem besteht darin, dass sonderpädagogische Diagnosen als Fremdzuschreibungen immer die Gefahr bergen, das „Erleben der Betroffenen“ (Boger 2015, 274) abzuerkennen. Gleichsam haben diese Labels von außen zentrale machtvolle Auswirkungen auf das subjektive Erleben und die Subjektposition der Schüler*innen, indem sie den sozialen Prozess der „behindernden Subjektivierung“ (Pfahl & Powell 2016) initiieren und aufrechterhalten. Damit sonderpädagogische Klassifikationen nicht zwangsläufig als „potentielle Attacke gegen das Selbstverständnis von Betroffenen und somit gegen deren Definitionsmacht über das eigene Leben“ (Boger 2015, 288) wirken, gilt es, die damit zusammenhängende kulturelle Bedeutungspraxis zu entlarven. Entscheidend dafür ist die Frage nach der Offenlegung und dem Umgang mit Klassifikationen/Diagnosen seitens der Pädagog*innen. Hilfreich und anschaulich formulieren hierzu Boger und Textor (2016) beispielhaft Fragen, die man sich als Lehrkraft stellen sollte, bevor man eine Diagnose formuliert (96):

1. „Prinzip der entlastenden Problembeschreibung: Macht [...] [die Diagnose] Angst oder macht sie Hoffnung? Macht sie die Dinge klarer oder nur noch komplizierter?“
2. Prinzip der Reflexion und Explikation impliziter Normen: Hilft sie mir dem Kind offener und vorurteilsfreier zu begegnen? Was sind die impliziten normativen und Normalitätserwartungen dieser Diagnose? Entsprechen diese meinem pädagogischen Ethos?“
3. Prinzip der Brauchbarkeit und des Erklärungswertes: Brauche ich sie? (Notwendigkeit) Oder gibt es eine bessere Erklärung? (Erklärungswert) Oder weiß ich eigentlich auch so schon, was zu tun ist? (Nutzen für Förderplanung)“

9 Die von Pfahl und Powell (2106) interviewte Schülerin geht bspw. davon aus, dass die ihr zugeschriebene „Lernschwäche“ (sonderpädagogischer Schwerpunkt Lernen) genetisch bedingt sei: „Das ist ja auch vererblich“ (67). „Der Sonderschulbesuch wird in dieser Selbstdeutung als medizinisch indiziert und nahezu alternativlos dargestellt“ (ebd., 68).



Diese Fragen gilt es auch auf die betreffenden Schüler*innen zu übertragen und deren Perspektive auf Fragen der Entlastung, der Normalitätserwartungen und der Brauchbarkeit einer diagnostischen Zuschreibung zu ergründen, um sensibel zu klären, welche Konsequenzen durch eine Diagnose auf Seiten der Schüler*innen befürchtet und/oder erhofft werden und in welcher Form ein offener, transparenter Umgang mit einer sonderpädagogischen Schwerpunktzuschreibung erfolgen soll (u. a. Offenlegungen gegenüber anderen; ebd.).

5.2 Von der Selektion zur institutionellen Diskriminierung

Prozesse der „behindernden Subjektivierung“ basieren auf (sonderpädagogischen) diagnostischen Klassifikationen, sind – wie oben beschrieben – ableistisch geprägt und tragen auch ihrerseits weiter zu Wirkungsmechanismen des Ableismus in Schule bei. Die ableistische Wirkmacht der Diagnostik kann nicht deutlich genug herausgestellt werden: Ein diagnostizierter sonderpädagogischer Schwerpunkt trägt nicht zur *Befähigung* von Schüler*innen bei (vgl. Pfahl & Powell 2016); im Gegenteil: Er birgt das skizzierte Risiko der Selbstetikettierung und -pathologisierung. Dieses Risiko erhält weiteren Nährboden dadurch, dass eine sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik vor dem Hintergrund des hierarchisch mehrgliedrigen deutschen Schulsystems nach wie vor eine stark *selektive Funktion* ausübt. So lässt sich auch konkret von der *Selektionsdiagnostik* sprechen (vgl. auch *Selektionsstrategie* nach Breitenbach 2020), denn diagnostizierte sonderpädagogische Schwerpunkte gehen nach wie vor im schulischen Kontext mit einem hohen Selektionsrisiko einher. Das betrifft insbesondere jene sonderpädagogischen Kategorien, welche lernzieldifferente Unterrichtsangebote erfordern (sonderpädagogische Schwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung) und hat im inklusiven Kontext sogar ein Wachstum zu verzeichnen (Schumann 2016). Das heißt, es werden hier (vermehrt) Etikettierungen vorgenommen, die zu einer scheinbaren „Sonderschulbedürftigkeit“ führen. Eine damit verbundene, völlig illegitime Binarität in „inklusionsfähig vs. inklusionsunfähig“ lässt sich als machtvollere, menschenrechtsverletzende Selektionspraxis beschreiben (Schuppener et al. 2021). Erfolgt ein Wechsel auf eine Sonderschule, wird ein „einmal festgestelltes Defizit [...] institutionell verstetigt“ (Pfahl & Powell 2016, 59). Sonderinstitution(alisierung)skarrieren werden (rückblickend) als unvermeidbar konstruiert und wirken somit nachhaltig in Form einer *institutionellen Diskriminierung*.

Der selektive Verweis auf eine Sonderschule intensiviert behindernde Subjektivierungen weiter, denn die „Programmatiken der jeweiligen Institutionen schaffen Subjektkulturen, die ein mehr oder weniger grobes Raster für Subjektbildungen geben“ (Pfahl & Powell 2016, 67): Schüler*innen attribuieren sich tautologisch als „sonderschulbedürftig“, weil sie eine Sonderschule besuchen. Aus dieser Form der Selbstpathologisierung kann sich letztlich eine Ohnmachtsspirale ent-



wickeln, welche die wahrgenommene Exklusion als unwiderrufbar erleben lässt. So äußert die von Pfahl und Powell interviewte Schülerin beispielsweise, dass sie denkt, „nie mehr eine normale Schule besuchen [zu können]“ (ebd., 59). Die Selektionsmacht einer sonderpädagogischen Diagnostik ist nach Feuser (2013) in dieser Form „grundsätzlich zurückzuweisen“ (Feuser 2013, 234), weil sie soziale Ungleichheit und Bildungsungerechtigkeit reproduziert¹⁰.

6 Fazit

Gerade weil „Macht [...] konstitutiv [ist] für pädagogische Ansprüche“ (Schäfer 2004, 145) muss sie offengelegt, ethisch reflektiert und begrenzt werden, um nicht in Gewalt auszuarten (ebd.). Das Machtpotenzial in und durch Diagnostik in Schule stellt sich als unvermeidbar und gleichsam äußerst komplex und vielschichtig dar. Um es einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen, muss es – wie oben versuchsweise dargelegt – *gesehen* und als *bedeutungsvoll* anerkannt werden.

Während also Diagnostik unstrittig engmaschig in Machtverhältnisse involviert ist, bleibt es diskussions- und reflexionswürdig, wann ‚diagnostische Macht‘ in Diskriminierung, Gewalt und Unterdrückung mündet. Daher soll hier zum Abschluss eine Einordnung des Diskriminierungspotenzials in und durch Diagnostik in Schule entlang der *interaktionalen*, der *organisationalen* und der *institutionellen Ebene der Diskriminierung* (vgl. Lemke 2010) erfolgen.

Mit den skizzierten Machtverhältnissen durch und innerhalb einer (sonder)pädagogischen Diagnostik und der gleichsam hohen Bedeutung diagnostisch-professionellen Handelns in Schule kann insgesamt von dem grundlegenden Risiko einer *organisationalen Diskriminierung* (Lemke 2010) von Schüler*innen gesprochen werden, die im Laufe ihrer Schulbiografie an irgendeiner Stelle nicht der geforderten, normativen Leistungs- und/oder Verhaltensnorm entsprechen. Das betrifft eine Vielzahl an Schüler*innen – weit mehr als jene mit sogenannten „devianten Karrieren“ (Boger & Textor 2016, 84). Anhand der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfes wird das Prinzip der organisationalen Diskriminierung überdeutlich und – wie beispielhaft aufgezeigt – häufig auch überführt in Formen der *interaktionalen* und der *institutionellen Diskriminierung*. Denn „sonderpädagogische Kategorien sind rechtlich anerkannt und Bestandteil der pädagogischen Ausbildung; sie strukturieren die akademische Ausbildung von Sonderschullehrkräften und dienen zur Organisation von Diagnostik und Didaktik“ (Pfahl & Powell 2016, 66). Ihre Aneignung gilt als Merkmal sonderpädagogischer Professionalität

10 Feuser (1995) markiert die Begrenzung auf den Besuch einer Sonderschule als „besonderer Fall der Beugung des Grundrechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, den man nur mit Rassismus vergleichen kann“ (197).



(ebd.). Die Tatsache, dass es sich bei einem sonderpädagogischen Schwerpunkt nicht um eine *pädagogische*, sondern um eine *Schulverwertungskategorie* handelt (Schuck 2006), wird oft negiert, ist aber ein besonderes Indiz für das Risiko der organisationalen Diskriminierung. Demzufolge ist ein ‚sonderpädagogischer Schwerpunkt‘ als ein systembedingter Hinweis auf ein *Nichterfüllen schulischer Anforderungen* einzustufen, der für die Schüler*innen selbst weniger *befähigungsorientiert*, als vielmehr *stigmatisierungsrisikant* auf der interaktionalen Ebene und *diskriminierungsrisikant* auf der institutionellen Ebene wirkt.

Wenngleich es (diagnostische) Kategorien braucht, weil sie professionelle Strukturierung und Orientierung ermöglichen und somit auch eine identitätsstiftende Funktion im Rahmen pädagogisch-diagnostischen Handelns haben, sind die negativen Konsequenzen – am Beispiel der Kategorie des sonderpädagogischen Schwerpunktes: in Form von Risiken der Stigmatisierung, der Beschämung (vgl. Schumann 2007), der Fehlplatzierung (vgl. Speck 2013) – aus machtanalytischer Perspektive zentral und können auch nicht allein durch die billigende Inkaufnahme des „Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemmas“ (Boger & Textor 2016) relativiert werden. Machtanalytische Perspektiven und Theorien können hier dazu beitragen, Risiken der Diskriminierung, der Gewalt und der Unterdrückung durch und in der Diagnostik zu vermeiden/zu reduzieren. Dies scheint besonders wichtig, da sich eine „zunehmend unreflektierte Verwendung von pathologisierenden Diagnostiksystemen in den Feldern von Erziehung und Bildung“ (Folta-Schoofs 2018, 135) etabliert, die es offen zu legen und hoch kritisch zu hinterfragen gilt. Dafür ist es unerlässlich, dass der „Gesamtzusammenhang eines diagnostischen Systems (mitsamt seinen anthropologischen und entwicklungs(psycho)logischen Basisthesen)“ (Boger 2018, o.S) beleuchtet wird und nicht nur „Einzelkategorien wie ADS oder Trauma [oder sonderpädagogischer Förderbedarf]“ (ebd.). Nur durch Kontextualisierung diagnostischen Handelns lassen sich diagnostische Praxen und ihr Verwobensein in Machtverhältnisse – entlang des eingangs formulierten Anspruchs der Cultural Studies: einer kritischen Analyse von Differenzierungs- und Kategorisierungsprozessen sowie deren negativer Konsequenzen – enttarnen.



Literatur

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2016): Dialogisch-systemische Diagnostik – eine Möglichkeit in inklusiven Kontexten. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-78.
- Boban, Ines & Kruschel, Robert (2012): Die Weisheit der vielen Weisen – Zukunfts feste und andere Weisen miteinander diagnostisch klug zu handeln: Inklusion als Prinzip sozialer Ästhetik. In: Zeitschrift für Inklusion Online, 3/2012. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/46/46> (Abrufdatum: 27.01.2022).
- Boger, Mai-Anh (2015): Das Trilemma der Depathologisierung. In: Schmechel, Cora; Dion, Fabian; Dudek, Kevin & Roßmöller, Mäks* (Hrsg.): Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychologie und Psychiatrie. Münster: Edition Assemblage, 268-288.
- Boger, Mai-Anh (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. Zeitschrift für Inklusion, (3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462> (Abrufdatum: 27.02.2022).
- Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79-97.
- Breitenbach, Erwin (2020): Diagnostik. Eine Einführung. Lehrbuchreihe Module Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, Claudia (2017): Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik. In: S+F Sicherheit und Frieden 35 (4), 196-201.
- Buchner, Tobias & Lindmeier, Christian (2019): Zur Einführung: Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 64 (3), 233-239.
- Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, Markus (2019): Ethische Aspekte der schulischen Geistigbehindertenpädagogik – Verantwortung, Anerkennung und Menschenwürde. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim, Basel: Beltz, 55-65.
- Dietze, Gabriele (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, Wolfgang; Götte, Petra & Kleinau, Elke (Hrsg.): Transkulturalität. Gender und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript, 27-45.
- Feuser, Georg (2013): Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, 219-246.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendlichen zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Folta-Schoofs, Kristian (2018): Leistung und Gerechtigkeit aus neurodidaktischer Perspektive. In: Sansour, Teresa; Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 130–139.
- Foucault, Michel (2008): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, 9. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Georgi, Viola B. & Mecheril, Paul (2018): (De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith & Sansour, Teresa (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant? Buchreihe: Pädagogische Differenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-70.



- Gerhartz-Reiter, Sabine & Reisenauer, Cathrin (2018): Partizipatorische pädagogische Diagnostik. Ein Modell für mehr Selbstbestimmung aller Schüler*innen bei Lernprozessen und Bildungswegentscheidungen. In: *Journal für Psychologie* 26 (2) – Themenheft: Disability Studies, 114-132.
- Gottuck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottuck, Susanne; Grünheid, Irina; Mecheril, Paul & Wolter, Jan (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS, 95-125.
- Haraway, Donna (2007): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, Sabine (Hrsg.): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 305-322.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Budrich, utb.
- Hesse, Ingrid & Latzko, Brigitte (2017): *Diagnostik für Lehrkräfte*. 3. Aufl. Opladen: Budrich, utb.
- Jantzen, Wolfgang (1999): Rehistorisierung. Zu Theorie und Praxis verstehender Diagnostik bei geistig behinderten Menschen. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh6-99-rehistorisierung.html> (Abrufdatum: 29.01.2022).
- Jantzen, Wolfgang (2006): Rehistorisierung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg & Mühl, Heinz (Hrsg.): *Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 320-329.
- Jantzen, Wolfgang (2012): Rehistorisierung unverstandenen Verhaltens und Veränderungen im Feld. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-4-5-12-jantzen-rehistorisierung.html> (Abrufdatum: 17.05.2022).
- Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne & Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 23-28.
- Krenz-Dewe, Daniel & Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Theorieforum Pädagogik, Band 6), 41–66.
- Krönig, Franz K. (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In: Amirpur, Donja & Platte, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen: Budrich, UTB, 51-63.
- Lenke, Thomas (2010). Genetische Diskriminierung: Empirische Befunde und konzeptionelle Probleme. In: U. Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (Hrsg.): *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* Wiesbaden: VS Springer, 323-345.
- Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta (2011): Ironie. Erkundung eines vergnüglichen Bildungsereignisses. In: Aßmann, Alex & Krüger, Jens Oliver (Hrsg.): *Ironie in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 25-47.
- Messerschmidt, Astrid (2019): Involviert in Machtverhältnisse – Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Gottuck, Susanne; Grünheid, Irina; Mecheril; Paul & Wolter, Jan (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS, 59-70.
- Pfahl, Lisa & Powell, Justin (2016): „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können“. Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 58-74.
- Reisenauer, Cathrin & Gerhartz-Reiter, Sabine (2020): Disability Studies als kritische Instanz der Schulpädagogik. Überlegungen zu Chancen und Spannungsfeldern am Beispiel pädagogischer Diagnostik. In: Brehme, David; Fuchs, Petra; Köbsell, Swantje & Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz Juventa, 239-245.
- Ritz, ManuEla & Schwarz, Simbi (2022): *Adultismus und kritisches Erwachsenensein: Hinter (auf-)geschlossenen Türen*. Münster: Unrast-Verlag.



- Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145-164.
- Schiermeyer-Reichl, Ines (2016): Diagnostik heißt An-Erkennen – mein Gegenüber und mich selbst. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien – Ambivalenzen – Akteure – Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134-153.
- Speck, Otto (2013): Die wundersame Vermehrung von Schülern mit „geistiger Behinderung“ – und niemand empört sich. VHN 82/1, 1-10.
- Schuck, Karl-Dieter (2006): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, Georg & Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 94-88.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumann, Brigitte (2016): „Auf dem Weg zur Inklusion“ oder zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule? In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-177.
- Schuppener, Saskia (2022): „Doing diagnostic Category“ – Diagnostik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Spiegel der KMK-Empfehlungen. Sonderpädagogische Förderung 67 (2), 171-183.
- Schuppener, Saskia; Schlichting, Helga; Goldbach, Anne & Hauser, Mandy (2021): Pädagogik bei zugeschriebener Geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion Online (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200> (Abrufdatum: 26.01.2022).
- Stecher, Ludwig & Maschke, Sabine (2011): Die quantitative Kindheitsforschung als Beitrag zur Vermessung der Kindheit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (3), 281-298.
- Thym, Anika (2019): Herrschaftskritik privilegierter Personen. Das Potential multidimensionaler Hegemonieselbstkritik. In: Open Gender Journal, 1-20.
- Winter, Rainer (2009): Cultural Studies. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hrsg.), Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS, 67-85.