

Leitner, Susanne

"Wie so'n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch". Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische VerÄnderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 5 (2023) 5, S. 150-159



Quellenangabe/ Reference:

Leitner, Susanne: "Wie so'n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch". Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische VerÄnderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 5 (2023) 5, S. 150-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269097 - DOI: 10.25656/01:26909; 10.35468/6021-10

<https://doi.org/10.25656/01:26909>

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

**„Wie so’n Sieb und die großen Steine sind so
die Guten und die kleinen sickern durch“.
Hegemoniekritische Perspektiven auf sonder-
pädagogische VerAnderung im Förderschwerpunkt
Emotionale und Soziale Entwicklung**

*Susanne Leitner**

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

***Korrespondenz:**

Susanne Leitner
susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 20.01.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCiD

Susanne Leitner
<https://orcid.org/0000-0002-1423-3847>

Abstract

In diesem Beitrag werden Diskriminierungserfahrungen junger Menschen als relevantes Aufgabengebiet der reflexiven Auseinandersetzung für Pädagog:innen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ESENT) thematisiert. Insbesondere wird das VerÄnderungspotential sonderpädagogischer Differenzherstellung adressiert und mit Verweis auf Critical Whiteness Studies und Mad Studies für eine verÄnderungssensible Haltung als Teil (sonder-) pädagogischer Theoriebildung und Praxis plädiert.

Keywords

Diskriminierung, VerÄnderung, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

1 Intersektionale Diskriminierungserfahrungen als relevante Dimension für den Förderschwerpunkt ESENT

Als breiter Konsens innerhalb der von Kontroversen durchzogenen Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (im Folgenden: ESENT) kann die Annahme gelten, dass sich die sonderpädagogisch adressierten jungen Menschen häufig mit schweren Nöten und Belastungen konfrontiert sehen. Dies gilt unabhängig davon, ob diese Nöte als Störungsbilder, sequentielle Traumatisierungen oder andere Konzepte gefasst und auf welche Ursachen (etwa gewaltvolle respektive vernachlässigende Beziehungserfahrungen, bio-medizinische Phänomene oder andere) sie zurückgeführt werden (Bleher & Gingelmaier, 2019). Eine Dimension, die ebenfalls zu massiv empfundenen psychischen Belastungen führen kann, jedoch recht selten im Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit steht, liegt in den Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen. Schüler:innen, denen der Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung zugeschrieben wird, gehören auch außerhalb des schulischen Zugriffs schon nicht selten zu sozial benachteiligten Gesellschaftsgruppen, die intersektional wirkende strukturelle Diskriminierung erfahren (Pfahl & Powell, 2016). So erleben etwa Menschen, die in Armut leben, potentiell *klassistische Diskriminierung* (Weiß, 2022), Menschen mit der Diagnose einer psychischen Erkrankung *Sanismus* (Le Francois, 2013), Menschen, deren kognitive Leistungen als eingeschränkt gelesen werden, *Ableismus* (Birk, 2021), migrationsveränderte Menschen *Rassismus* (Mecheril & Melter, 2011) – die Aufzählung ließe sich weiter fortführen. Die intersektionale Perspektive zeigt auf, dass Diskriminierungen an verschiedenen Differenzlinien nicht lediglich additiv, sondern vielmehr komplex verschränkt wirken (Walgenbach, 2015). Kollender (2020) zeigt auf, dass Diskriminierungen häufig neoliberale Umdeutungen erfahren und so nicht zuletzt durch Pädagog:innen selbst etwa als *Bildungsferne* umschrieben und damit tabuisiert werden. Mecheril und Melter (2011) bezeichnen Rassismus „wissenschaftlich, politisch und alltäglich-lebensweltlich umstrittenes und umkämpftes, ein schwieriges Thema“ (o.S.). Rassistisch markierte Personen berichten, dass *Outcalling* von rassistischen Aussagen oder Verhaltensweisen als unangemessen, gar als Frechheit gedeutet wird (Mecheril & Melter, 2011; Thoen-McGeehan & Kacmaz, 2022). Dennoch konnte in den letzten Jahren herausgearbeitet werden, dass rassistisches Wissen ubiquitär ist und gesellschaftliche Strukturen prägt (Fereidooni, 2018; Mecheril, 1999; Mecheril et al., 2010; Messerschmidt, 2008; Messerschmidt, 2016; Terkessidis, 2004). Dies hat z.B. zur Folge, dass rassistisch markierte junge Menschen permanenten Mikroaggressionen ausgesetzt sind, die von den Ausübenden zum Teil nicht als solche wahrgenommen oder intendiert werden, die sich aber kumulativ auf das psychische Wohlergehen auswirken (Nguyen, 2013). Velho (2015) weist darauf hin, dass das wiederholte Erleben von rassistischer Diskriminierung als kumulativer traumatischer Prozess wirkt, der nachhaltige Folgen auf körperliche und psychische Gesundheit zeitigen kann. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese Erfahrungen verschwiegen oder sogar tabuisiert werden. Der Schwarz gelesene Psychoanalytiker Davids (2019) beschreibt:

In einer weißen Welt schwarz zu sein, ist eine Qual. Dies ist so, weil die weiße Welt rassistisch ist – wenn du schwarz bist, ist es dir selten erlaubt, ein einfacher, gewöhnlicher Mensch zu sein. Stattdessen wirst du auf Schritt und Tritt mit versteckten Klischees konfrontiert, die wie ein Blitz zum Leben erwachen, mit Gewalt in dich gedrückt werden, dich destabilisieren und dich dazu bringen, dass du etwas in einer Art und Weise denkst, tust und fühlst, die völlig von der Außenwelt bestimmt wird, so als ob du in dieser Sache nichts zu sagen hättest. (Davids, 2019, S. 23)

Dass es komplexe Wechselwirkungen zwischen traumatischen Erfahrungen und (rassistischer) Diskriminierung gibt, zeigen auch Schlachzig et al. (2020) bezogen auf junge Menschen mit Fluchterfahrungen.

Was bedeutet das nun für den Förderschwerpunkt ESENT, eine Disziplin, die sich doch als besonders verantwortlich dafür zeichnet, sich Nöten und psychischen Belastungen junger Menschen anzunehmen? Bisher in der Theoriebildung offensichtlich nicht viel. Der Umgang mit alltagsrassistischen und anderen diskriminierenden Verletzungen, die junge Menschen außerhalb, aber auch in der Schule erleben, scheinen noch lange nicht systematisch Teil des Aufgabenverständnisses zu sein. Da sich schulische Konzepte, die gezielt zum selbstermächtigenden Sprechen über Diskriminierungserfahrungen auffordern, wie El-Mafaalani (2021) sie aus Kanada berichtet, aus mehreren Gründen nicht ohne weiteres auf Deutschland übertragen lassen, müsste über passende Ansätze für diesen Kontext nachgedacht werden. Eine hilfreiche Referenz könnte dabei die Traumapädagogik als stark rezipierte pädagogische Teildisziplin im Förderschwerpunkt ESENT sein. Auch dort steht ein achtsamer Umgang mit erfahrenen Verletzungen und das Wiedergewinnen von Selbstermächtigung im Vordergrund (Zimmermann, 2016).

Wie in der Traumapädagogik könnte es bei einer diskriminierungssensiblen Pädagogik um das Ausbilden und Kultivieren einer spezifischen Haltung gehen, die aus dem Wissen um und einem sensibilisierten Bewusstsein für Prozesse, die Verletzungen erzeugen, entspringt. Was in der Traumapädagogik neben dem Wissen um neurobiologische, körperliche und psychische Reaktionsweisen auf traumatischen Stress das Bewusstsein für (re-)traumatisierende und Unsicherheit erzeugende Lebenssituationen, Umweltbedingungen und Triggerreize ist, könnte bezogen auf diskriminierungssensible Pädagogik ein erhöhtes Bewusstsein für die Positioniertheit der Schüler:innen innerhalb einer diskriminierenden Gesellschaftsstruktur sein. Dies würde beispielsweise bedeuten, Diskriminierungserfahrungen und -risiken beim Erstellen von Anamnesen, Förderplänen usw. verstärkt und gezielter in den Blick zu nehmen. Pädagog:innen hätten dann die Aufgabe, sensibel nach innen und außen zu werden, um dem eigenen unweigerlichen Involviertsein in das in aller Regel vermutlich nicht intendierten aber dennoch wirksamen Reproduzieren von Diskriminierungsdynamiken (Nassir-Shanian, 2020) auf die Spur zu kommen. Diese müssen als wirksame Belastungsfaktoren erkannt und adressiert werden, die wann immer möglich zu unterbrechen sind. Erst dann könnten Schüler:innen Angebote (wie etwa *Safer Spaces* und Antidiskriminierungsberatung) gemacht werden, die eine Bewältigung dieser Erfahrungen und Empowerment ermöglichen (Leitner, 2022a).

2 Diskriminierungserfahrungen und der *sonderpädagogisierende Blick*

Zusätzlich zu Diskriminierungskategorien, die gesamtgesellschaftlich hervorgebracht und performt werden, könnte zudem vermehrte Aufmerksamkeit auf die Verletzungen gerichtet werden, die an der Differenzlinie entstehen können, die entlang der Zuständigkeit oder Nicht-Zuständigkeit des Förderschwerpunkts selbst verläuft. Auch durch das Erkennen und Markieren dieser jungen Menschen wird eine „machtvolle Unterscheidungspraxis“ (Mecheril & Melter, 2011, o.S.) vollzogen. Damit sei nicht nur eine formale Feststellungsdiagnostik gemeint – denn häufig hört man auch von jenen Schüler:innen, die nicht offiziell, aber doch *eigentlich ESENT-Kinder* seien –, sondern auch ein spezifischer *sonderpädagogisierender Blick* (Schuhmann, 2016). Diese These in den Fachdiskurs einzubringen, sorgt erfahrungsgemäß

bisweilen für Empörung. Dabei sei sie zunächst abgekoppelt von der Frage zu verstehen, ob die Konsequenzen für den jeweiligen jungen Menschen mehrheitlich förderlich oder schädlich seien – oder womöglich bisweilen beides zur gleichen Zeit und im gleichen Ausmaß. Wie Hoanzl (2002) eindrücklich gezeigt hat, ist das Aushalten von Ambivalenz schließlich ein essentieller Teil des pädagogischen Verstehens nicht nur, aber insbesondere im Förderschwerpunkt ESENT. Nicht geleugnet werden sollte jedoch, dass dieser Blick so oder so stets ein machtvoll- *markierender* ist. Dabei geht es zunächst einmal nicht um eine positive oder negative Konnotation der Markierung. Es handelt sich jedoch um einen Unterscheidungs-vorgang, der markiert, dass die Kinder und Jugendlichen *anders* sind, unabhängig davon, ob wir dieses Anderssein als wie auch immer konzeptualisierte Verhaltensstörung bezeichnen oder im Klang freundlicher, gleichsam in der Grundidee ähnlich, einen Förderbedarf attestieren. Es handelt sich um einen Vorgang, der als *VerÄnderung* bzw. *Othering* (Said, 1978/2019) beschrieben werden kann. Schuppener (2022) spricht sogar von einer organisationalen Diskriminierung, die mit der Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs einhergeht. Demnach sei ein

„sonderpädagogischer Schwerpunkt“ als ein systembedingter Hinweis auf ein Nichterfüllen schulischer Anforderungen einzustufen, der für die Schüler*innen selbst weniger befähigungsorientiert, als vielmehr stigmatisierungsriskant auf der interaktionalen Ebene und diskriminierungsriskant auf der institutionellen Ebene wirkt (S.168).

Verdeutlicht wird dies im Folgenden anhand einer Interviewsequenz, in der zwei Schüler der achten Klasse an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) im Förderschwerpunkt ESENT – sie werden hier Louis und Matthias genannt – nach ihren Erfahrungen und Gedanken zu ihrem Schüler-Sein befragt wurden. Dabei beschreibt einer von ihnen in seinen Worten das Ressourcen-Etikettierungsdilemma (Kornmann, 1994). Auf die darauffolgende Frage, ob er rückblickend lieber an einer allgemeinen Schule geblieben wäre oder denke, dass es ihm an der Sonderschule besser gehe, antwortete Louis:

Louis: Ich würd auf diese Schule hier [also das SBBZ] geh'n, aber mit nem anderen Ruf. [Auslassung: Louis beschreibt einen Polizeieinsatz in der Schule aufgrund einer - sich als falsch herausstellende Beobachtung - einer Anwohnerin, ein Schüler habe eine Waffe dabei]. Die Leute kennen ja dann auch diese Schule, so, das ist nich nur ne Hauptschule, sondern hier kommen die Problemkinder hin. Des' wie so'n/des' wie so'n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch und wir sickern so durchs feinste Sieb durch, so des feinste von allen, so richtig. Die Leute, die an der normalen Schule so komplett ausrasten, so Lehrer schlagen, die kommen hier hin. (Matthias: Ich aber nich). Du jetzt nich. (Matthias: Du auch nich) Und des hört man natürlich auch. Und des checken die und (I: das is so das Bild) und dann ham sie das Bild von jedem Schüler (unveröffentl. Interviewmaterial).

In Louis' (wie ich finde: hochreflektierter) Ausführung wird deutlich, dass er nicht die schulische Exklusion per se als Kernproblem ansieht – er kommt eigentlich gerne ins SBBZ. Vielmehr kritisiert er die Diskreditierung derer, die an der als „normal“ gelesenen Schule „komplett ausrasten“. Sie werden als *Problemkinder* angesehen, denen man schnell zutraut, Waffen auf dem Schulhof mit sich zu führen. Diese Diskreditierung wird, so könnte seine Äußerung verstanden werden, nicht allein durch das Schulsystem vorgenommen, sondern eben durch die „Leute“, also die Gesellschaft. Die (Sonder-) Schule jedoch macht die Differenz sichtbar, mit dem Betreten des Schulhofes findet gewissermaßen ein öffentlicher Markierungsprozess statt. Später im Interview spricht Louis von Abwägungen, ob er bei einer Feier im entfernten Bekanntenkreis seiner Familie den Namen seiner Schule nennen könne, oder lieber nicht.

Dies wird dann für möglich befunden, sofern die Anwesenden nicht in der Region wohnen und daher nicht wissen, um was für eine Art Schule es sich handelt. Aufgrund von Prozessen der Kumulation und Generalisierung wird das subjektiv empfundene Diskreditierungsrisiko durch den Besuch einer Sonderschule also verstärkt. Die eigentliche Unterscheidung scheint aber viel früher zu beginnen: nämlich in der Annahme, dass es *solche* und *solche* Kinder gibt: solche, die Lehrer:innen schlagen und solche, die es nicht tun. Diese Differenzherstellung mag im Vergleich zu professioneller sonderpädagogischer Diagnostik zugegebenermaßen stark einseitig und unterkomplex sein. Im Kern erkennt Louis aber den Vorgang eines machtvollen Einsortierens von jungen Menschen in eine „aus binären Kategorien bestehende Matrix“ (Pfahl & Powell 2016, S. 70). Interessant ist, dass Louis es aber nicht bei einer Essentialisierung belässt. Vielmehr benennt er eine strukturelle Unterscheidungspraxis und beschreibt diese mit dem metaphorischen Sieb, durch das diejenigen, die nicht zu den „Guten“ gehören, durchrutschen müssen.

Wie Herz (2021) betont, kommt pädagogischen Institutionen bei der Hervorbringung der Unterscheidung zwischen den *Guten* und den *Anderen* jedoch eine bedeutsame Rolle zu: „sie setzen machtvoll die hegemonialen Normalitätsimperative durch“ (S. 172). Haas (2012) betont, dass die Sonderpädagogik als gesellschaftliche Akteurin fungiert und, es gelte, „sowohl performative Bedeutungsproduktionen in der pädagogischen Praxis als auch die Wissensproduktion der Disziplin mit Blick auf die Herstellung von Differenzkategorien zu beleuchten“ (S. 410). Bärmig et al. (2021) fordern, Sonderpädagog:innen mögen diese Beteiligung „endlich anerkennen“ (S. 139) und sich ihr entgegenstellen, selbst wenn dies mit tiefgreifenden Veränderungen der eigenen Disziplin verbunden sei.

3 VerÄnderungssensible Perspektiven auf den Förderschwerpunkt ESENT

Die oben angestellten Überlegungen werfen die Frage auf, ob sich die Sonderpädagogik ESENT nicht noch immer zu sehr über ihr verÄnderndes Expert:innenwissen über junge Menschen, deren Verhalten auffällt, definiert und noch zu wenig über besondere Kompetenzen in der, um im Bild zu bleiben, Siebabdichtung. Einen wertvollen Beitrag zu einem in diese Richtung zielenden Diskurs könnten in den Postcolonial Studies (Castro Varela & Dhawan, 2015) gefunden werden, die in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bereits seit einigen Jahren verstärkt rezipiert werden. Dabei spielt die Reflexion von Prozessen des Anders-Machens, des *Otherings* (Said, 1978/2019) eine zentrale Rolle. Dazu gehört auch ein wesentlich von *Critical Whiteness Studies* inspirierter dekonstruierender Blick auf die unsichtbare und als scheinbar neutral legitimierte Normalität des *Weißseins* im Unterschied zum *Anderssein* (Tißberger, 2022). Wendet man diesen Blick auf den Förderschwerpunkt ESENT an, könnte dies zur Folge haben, dass scheinbar eindeutige Grenzzlinien (oder: Siebstrukturen), die gezogen werden, damit dessen Tun überhaupt erst beschrieben werden kann, hochgradig fluide werden. Ein Konzept, mit dem häufig operiert wird, um die Not der adressierten jungen Menschen zu verstehen, sind psychische Krankheiten. So macht die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt ESENT intensive Anleihen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Fickler-Stang und Weiland (2022) attestieren eine „verstärkte Tendenz, die Anforderungen und Bedürfnisse, die die Kinder und Jugendlichen bewusst wie unbewusst an die Institutionen herantragen, zu ‚psychiatisieren‘ und den einschlägigen diagnostischen Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM-V zuzuweisen“ (S. 114). Das Stellen so einer Diagnose ist, wie Boger und Textor (2016) betonen, ein wirklichkeitsschaffender Sprechakt, der dazu geeignet

sein kann, diffus wahrgenommenen Zuständen einen Namen, in der psychoanalytischen Sprache: ein Objekt und damit Klarheit zu geben. Ergänzen möchte ich an dieser Stelle, dass diese Funktion vielleicht nicht nur Klarheit hinsichtlich der Diagnostizierten, sondern auch der Diagnostizierenden schaffen soll. Während in anderen Förderschwerpunkten das Selbst-Betroffensein bei Pädagog:innen entweder kaum vorkommt (wie viele Bildungsfachkräfte mit sogenannter geistiger Behinderung arbeiten an Schulen?) oder aber offen und pro-aktiv betont wird und so vielleicht sogar als besonders innovative Form des Empowerments gelten kann (man denke an Lehrer:innen mit Sinnesbeeinträchtigungen oder Erfahrungen der körperlichen Behinderung), verschwimmt diese Grenze im Förderschwerpunkt ESENT an der Differenzlinie der sogenannten psychischen Gesundheit in einem Tabu. Lüthi (2022) zeigt auf: „VerRückte und psychiatriebetroffene Personen werden diskursiv entweder als ‚gefährlich‘ und ‚unberechenbar‘ oder als bemitleidenswert und nicht ernst zu nehmend dargestellt“ (S. 444). Wer würde jedoch behaupten, dass unter Pädagog:innen nicht ebenfalls Menschen sind, die selbst schon, wenigstens phasenweise, psychische Belastungen erlebt oder sich (z.B. im engen Familienkreis) außerhalb gesellschaftlicher Normen verhalten haben, seien sie nun diagnostiziert oder nicht? Keinesfalls sollen reale und massive Nöte, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind, nivelliert oder bagatellisiert werden. Es soll aber die Frage in den Raum gestellt werden, inwiefern der verAndernde Blick vielleicht bisweilen die Funktion eines Kontrastmittels einnimmt, um das eigene *Normalsein* außer Frage zu halten.

Insbesondere psychoanalytisch inspirierte Ansätze betonen schon lange die Bedeutsamkeit des Selbstverstehens für das Verstehen von Anderen (Gerspach, 2018). Dabei geht es zumeist um affektive Zustände. Hinzukommen könnte im hier beschriebenen Sinne einer verAnderungs- und diskriminierungssensiblen Pädagogik eine selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen, biografisch und habituell bedingten Vorstellungen von Normalität und den unmittelbar damit verknüpften Privilegien. Diese könnte an die *Critical Whiteness* Forschung angelehnt werden. Diese bietet Perspektiven, die Verwobenheit von wissenschaftlichen Diskursen mit ihrer Hervorbringung in weiß privilegierten Kontexten reflexiv zu betrachten und stellt somit eine Form der Epistemologiekritik dar (Tißberger, 2022, S. 24).

Anschlussfähig an kultursoziologische Überlegungen in der Pädagogik, wie sie etwa von Hiller (1992) oder Ellinger (2019) vertreten werden, bieten die *Critical Whiteness Studies* eine Reflexionsfolie, vor der nicht nur individuelle Privilegien, sondern eben auch die von Strukturen epistemischer Ungerechtigkeit nicht unbeeinflusste Theoriebildung in den Blick genommen werden kann (Leitner, 2022b). Im Förderschwerpunkt ESENT, einer Disziplin, die viele Anleihen in der klinischen Psychologie und der Psychiatrie macht, müsste eine Sensibilität für epistemische Ungerechtigkeit des Weiteren dazu führen, auch die *Mad Studies* mehr als bislang zur Kenntnis zu nehmen. Zu deren Ansatz gehört es, die als gewaltvoll erlebte Marginalisierung bestimmter Wissensformen zu adressieren.

We are dealing with the systematic epistemic erasure that has lasted for centuries. The forms of epistemic injustice (Fricker, 2010) differ according to the historical epochs in the ways societies and their ruling regimes (mis)understand and approach ‘madness’. These traditions range from active silencing, ignorance, belittlement, re- interpreting, overwriting, appropriating up to the level of issuing glossy invitations to ‘co- production’ or subtle remaking of ‘survivor-control’ into ‘consumer- leadership’ (Russo, 2021, S. 22).

Die Re-Determination *Mad* vereint als Oberbegriff emanzipatorische Forschungszugänge zum Phänomen PSYCH (Lüthi, 2022) von psychiatriebetroffenen Peer-Forscher:innen mit deutlichen Schnittstellen zu politischem Aktivismus (Russo, 2021). Nach Russo ist die Entwicklung eines unabhängigen und hegemoniekritischen Zugriffs auf eben diesen Themenkomplex ein

erklärtes Ziel der *Mad Studies*. Im Zentrum steht dabei die *first person knowledge*, deren Hervorbringung als mehr denn nur das Sammeln subjektiver Einzelfallerzählungen verstanden werden will. „It is a joint process of making sense of the experiences that are commonly being psychiatrized and pushed into social exile, it is a process of legitimizing those experiences, giving them a status, finding a language to communicate them“ (Russo, 2021, S. 24).

4 Fazit und Ausblick

Das betroffenenkontrollierte Forschungsparadigma der *Mad Studies* mag sich nicht eins zu eins in die Theoriebildung der Sonderpädagogik übertragen lassen – allein schon, da wir es einerseits zumeist mit Minderjährigen und andererseits mit der Schule als einer per se hierarchisch und machtvoll strukturierten Institution zu tun haben. Möglich wäre jedoch Folgendes:

Die (Sonder-)Pädagogik im Förderschwerpunkt ESENT könnte sich dazu bekennen, dass Diskriminierungserfahrungen junger Menschen erstens eine für diese Disziplin hochrelevante Dimension des Erlebens sind und nicht nur, aber eben auch durch den sonderpädagogischen Blick selbst hervorgebracht werden. Diese und ihre Intersektionalität gilt es systematischer zu erforschen. So wurden beispielsweise für die stationäre Jugendhilfe Prozesse und Wirkungen der performativen Adressierung herausgearbeitet, die aufzeigen, wie stark diese Hilfeform auch viele Jahre nach Beendigung eine Wahrnehmung der eigenen Biographie als Abweichung von Normalität prägt in dem sie „gleichzeitig ein Ort der Unterwerfung und ein Möglichkeitsraum“ (Rein, 2020, S. 339) ist. Herauszuarbeiten wie sich dies im Förderschwerpunkt ESENT verhält, wäre sinnvoll.

(Sonder-)pädagogische Forschung und Theoriebildung könnte sich vornehmen, Epistemische Gewalt zu adressieren, indem dem Wissen der Ersten Person, sowohl als wissende Zeug:innen (nach Russo in Anlehnung an Fricker: *testimonial knowledge*) als auch sinnverstehende und -erzeugende Expert:innen (*hermeneutical knowledge*) einen wesentlich höheren Stellenwert eingeräumt wird. Dazu bräuchte es Forschungszugänge, die sich, im Wissen um inhärente Limitationen, mehr mit Aspekten partizipativer Forschung auseinandersetzen (Goetze & Leitner, 2022). Anregungen lassen sich beispielsweise im *Service User Involvement* der Sozialen Arbeit (Laging, 2018) oder in der Forschungsarbeit des Annelie-Wellensiek-Instituts der Pädagogischen Hochschule Heidelberg finden.

VerÄnderungssensible Pädagogik im Förderschwerpunkt ESENT, die vor intersektionalen und auch den hausgemachten Diskriminierungsrisiken nicht die Augen verschließt, könnte es sich zur besonderen Aufgabe machen, besondere Räume zu eröffnen, in denen junge Menschen dabei unterstützt werden, Diskriminierungserfahrungen zu adressieren. Im Wissen darum, dass sich Diskriminierungen insbesondere auch durch ihre Verwobenheit in gesellschaftliche und institutionelle Strukturen transportieren (Gomolla & Radtke, 2009) müsste insbesondere auch die institutionelle Ebene pädagogischer Einrichtungen in den Blick genommen werden. Wegweisend könnten dabei *Safer-Space-Konzepte* aus den Black Empowerment-Bewegungen sein (Goldschmidt-Lechner, o.J.). Dies würde voraussetzen, dass es beispielsweise zur Kultur einer Schule gehört, sich als Lehrkraft reflexiv mit eigenen, auch impliziten diskriminierenden Alltagspraxen und Wissensbeständen auseinanderzusetzen, etwa im Rahmen von Teamsupervisionen und thematischen Fachtagen. Gleichzeitig wäre dabei aber auch wichtig, dass Sonderpädagog:innen ihre Privilegien der gesellschaftlichen Positionierung im Verhältnis zu ihren Adressat*innen nicht nur reflektieren, sondern es sich zum Auftrag machen, diese im Sinne eines *Powersharings* (Nassir-Shanian, 2020) gezielt dafür

einzusetzen, dass strukturelle Diskriminierungen seltener stillschweigend weiter bestehen, sondern wo immer möglich problematisiert und zur Disposition gestellt werden.

Literatur

- Bärmig, S., Boger, M.-A., & Geldner, J. (2021). Materialistisch – radikaldemokratisch – situiert: Für eine bewegliche, antideterministische Theoriebildung zu Inklusion. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(2), 136–148. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art19d>
- Birk, F. F. (2021). Ableismus – Massnahmen zur Antidiskriminierung von Menschen mit Behinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(4), 38–43.
- Blöher, W., & Gengelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 92–100. <https://doi.org/10.25656/01:25185>
- Boger, M.-A., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Klinkhardt.
- Castro Varela, M.d.M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). transcript.
- Davids, M. F. (2019). *Innerer Rassismus. Eine psychoanalytische Annäherung an race und Differenz*. Psychosozial.
- Ellinger, S. (2019). Differenz macht dumm. Soziologische Dimensionen schulischen Lernversagens. *Behinderte Menschen* 42(4-5), 29–35.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fereidooni, K. (2018). „Du gehörst nicht dazu“. *Erziehung und Wissenschaft* 69(9), 12–13.
- Fickler-Stang, U., & Weiland, K. (2022). Heterogene Professionen für heterogene Zielgruppen: Multidisziplinäre Kooperation als Professionalisierungsziel. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art13d>
- Fricker, M. (2010). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press.
- Goeke, S., & Leitner, S. (2022). „Sonderschule, des hat alles kaputt gemacht.“ Chancen eines partizipativen Forschungszugangs für die kritische Weiterentwicklung von Bildungsangeboten für sonderpädagogisch markierte junge Menschen. In R. Thümmel & S. Leitner (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 44–62). Beltz Juventa.
- Goldschmidt-Lechner, S. (o.J.). *Safer Space Workshop für BIPOC*. http://simoné.com/wp-content/uploads/2020/03/Safer-Space_Workshop_Auszug.pdf
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-) Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 404–413.
- Herz, B. (2021). „Unerziehbare“, „Systemsprenger“, „Austherapierte“ – und dann als „Kriminelle“ in die Jugendstrafanstalt? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(3), 169–174. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art24d>
- Hiller, G. G. (1992). *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen* (2. aktual. Aufl.). Vaas.
- Hoanzl, M. (2002). Ambivalenz als Herausforderung in der schulischen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen – Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken: Vom „entweder-oder“ zum „und“. In C. Ertle & M. Hoanzl (Hrsg.), *Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen* (S. 25–49). Klinkhardt.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Transcript.
- Kornmann, R. (1994). Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 17(1), 51–59.
- Laging, M. (2018). „Service User Involvement in Social Work Education“. Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat_innen in die Lehre Sozialer Arbeit. *Sozial Extra*, 42(2), 57–60. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0027-1>.
- LeFrançois, B. A. (2013). The psychiatrization of our children, or, an autoethnographic narrative of perpetuating First Nations genocide through ‘benevolent’ institutions. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 2(1), 108–123.
- Leitner, S. (2022a). Rassismuskritisches und veränderungssensibles Denken als notwendiges Paradigma für Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(3), 310–323.

- Leitner, S. (2022b). Über die Bedeutung des „Ich“ in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik. R. Thümmeler & S. Leitner (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 202–217). Beltz Juventa.
- Lüthi, E. (2022). Mad Studies und Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 435–452). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_25
- Mecheril, P. (1999). Wer spricht über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen in den Sozialwissenschaften. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen* (S. 231–266). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10116-1_14
- Mecheril, P., Castro Varela, M., İnci, D., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010) (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2011). Rassismus als machtvoller Unterscheidungspraxis. In H.-J. Roth & C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz. <https://doi.org/10.3262/EEO06110166>
- Messerschmidt, A. (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 5–17. <https://doi.org/10.25656/01:4332>
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4
- Nassir-Shahinian, N. A. (2020). Powersharing: es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortlichkeit für soziale (Un-) Gerechtigkeit. In B. Jagusch & Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 29–42). Beltz Juventa.
- Nguyen, Q. T. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 20–24.
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (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 V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 58–74). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17174>.
- Rein, A. (2020). *Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe*. Transcript.
- Russo, J. (2021). The international foundations of Mad Studies: Knowledge generated in collective action. In P. Beresford & J. Russo (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Mad Studies* (S. 19–29). Routledge.
- Said, E. (1978/2019). *Orientalism*. Penguin.
- Schlachzig, L., Schneider, L., & Metzner, F. (2020). Macht- und Ohnmachtserleben im Kontext von Flucht begegnen: Rassismuskritik und Traumapädagogik in der Schule – eine Annäherung. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 529–547). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_19
- Schuhmann, B. (2016). „Auf dem Weg zur Inklusion“ oder zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule? In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 168–177). Klinkhardt.
- Schuppener, S. (2022). Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 156–171). Klinkhardt.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migrant*innen zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839402634_fm
- Thoen-McGeehan, Y., & Kacmaz, B. (2022). Worte finden. In S. Leitner & R. Thümmeler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 19–21). Beltz Juventa.
- Tißberger, M. (2022). „Not quite/not white“. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In S. Leitner & R. Thümmeler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 44–63). Beltz Juventa.
- Velho, A. (2015). Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden. Interview mit Astride Velho. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit Afrika-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 72–85). Beltz Juventa.
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (2), 121–136.
- Weiß, H. (2022). Klassismus. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67 (1), 7–8.
- Zimmermann, D. (2016). *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen*. Psychosozial.